

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС
КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 291М групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія

Варава Антоніна Дмитрівна

Керівник к.пед.н., доцентка Ільїна Н.В.
Рецензентка вчитель-логопед І категорії
Херсонського закладу дошкільної освіти №9
комбінованого типу Херсонської міської ради
Мурашко О.О.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ	7
1.1. Писемне мовлення як об'єкт дослідження з позицій мультидисциплінарного підходу	7
1.2. Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма	14
1.3. Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії	22
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	26
2.1. Сучасні методичні підходи до подолання порушень писемного мовлення	26
2.2. Використання кінезіологічних вправ під час корекції порушень писемного мовлення в учнів початкових класів.	32
ВИСНОВКИ	42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ	52
Додаток А. Комплекс кінезіологічних вправ	52
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	61

ВСТУП

Писемне мовлення як одна з форм здійснення мовленнєвої діяльності – важливий засіб спілкування і здобуття знань, особливо важливим в цьому плані є період шкільного навчання дітей, повноцінне оволодіння яким є не тільки освітнім, але й важливим соціальним завданням. Процес письма належить до найскладніших усвідомлених форм мовленнєвої діяльності, тому оволодіння писемним мовленням дітьми молодшого шкільного віку є однією з основних завдань початкової ланки освіти. Достатній рівень сформованості писемного мовлення не тільки озброює дітей засобом спілкування, але зумовлює переведення технічних процесів на вищий щабель функціонування – усвідомленості та довільності. Від рівня сформованості у дітей писемного мовлення великою мірою залежить якісне опанування основами наук.

Питання формування писемного мовлення у дітей висвітлені у дослідженнях Н. Деркач, С. Дорошенко, З. Захарчук, В. Калиниченко, І. Кирей, Г. Коваль, О. Мельничайко, В. Трунова, Я. Пасічник, М. Пентиліук та інші науковців.

Оскільки процес письма – один з важливіших компонентів писемного мовлення, порушення в його формуванні перешкоджають успішній навчальній діяльності, особливо з дисциплін мовного циклу. Дисграфія складає значний відсоток серед інших недоліків мовлення, що властиві шкільному віку.

Специфічні утруднення в навчанні учнів закладів загальної середньої освіти, особливо початкової ланки, грамотного письма обумовлені, передусім, наявністю у дітей загального недорозвинення мовлення, обмеженістю мовленнєвого досвіду, специфічними особливостями психофізичного розвитку, недостатнім ступенем

сформованості дій, операцій і психічних функцій, які забезпечують становлення і реалізацію процесів письма (О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, М. Хватцев та інші). Суттєвим етіологічним фактором є також недостатня розробленість спеціальної методики навчання молодших школярів писемному мовленню, яка б могла врахувати характер їхніх мовленнєвих порушень та виявлені проблеми в опануванні грамотним письмом.

Здійсненні в цьому напрямку дослідження (А. Винокур, К. Коляров, І. Садовнікова, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко та інших) засвідчили, що ефективність використання корекційних засобів і прийомів як у роботі з виправлення конкретних мовленнєвих порушень, так і в розвитку писемного та усного мовлення учнів початкових класів залежить від багатьох факторів. Тому одним з головних завдань логопеда – виконуючи свою основну роботу з корекції існуючих у дітей порушень мовлення, сформуванати платформу для подальшого успішного засвоєння і правильного використання дітьми вмінь та навичок письма і читання.

Кваліфікаційну роботу виконано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі». Тему магістерського дослідження затверджено на підставі рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 3 від 27 вересня 2021 року) наказом № 1009 -Д від 04.10.2021 року.

Об'єкт дослідження – порушення писемного мовлення в учнів початкових класів, зокрема формування навички письма.

Предмет дослідження – процес використання кінезіологічних вправ під час корекції дисграфії..

Мета кваліфікаційної роботи – полягає у вивченні інноваційних методів під час корекції порушень дисграфії у дітей молодшого

шкільного віку.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, лінгвістичну та спеціальну літературу з теми дослідження.
2. Дослідити психолого-педагогічні засади формування писемного мовлення.
3. Розкрити сучасні методичні підходи до подолання порушень писемного мовлення.
4. Дослідити ефективність використання кінезіологічних вправ під час подолання дисграфії в учнів 2-3 класів початкової школи.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи: теоретичний – аналіз психолого-педагогічної літератури для зіставлення та порівняння поглядів учених на досліджувану проблему; спостереження; бесіда; метод порівняльного аналізу різноманітних документальних фактів, педагогічного досвіду роботи в системі формування навички читання у молодших школярів із порушенням писемного мовлення (дислексією).

Практичне значення дипломної роботи полягає в тому, що його положення й висновки можуть бути використані у корекції навичок письма у молодших школярів із порушенням писемного мовлення (дисграфією). Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями, вчителями логопедами, дефектологами, асистентами вчителів, батьками.

Наукова новизна одержаних результатів роботи полягає в спробі аналізу, узагальнення та систематизації інформацію щодо сучасних інноваційних напрямів та методів корекції порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії у дітей молодшого шкільного віку; емпіричним шляхом перевірено ефективність використання кінезіологічних вправ під час корекції порушень писемного мовлення в учнів початкових класів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та знайшли відображення у публікації «Психолінгвістичні аспекти вивчення процесу письма» у альманасі Херсонського державного університету «Магістерські студії».

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (48 найменування), додатків, містить 2 таблиці та 1 рисунок. Загальний обсяг роботи становить 61 сторінк, з них основного тексту 45 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

1.1. Писемне мовлення як об'єкт дослідження з позицій мультидисциплінарного підходу

Процес формування готовності до оволодіння навичками породження зв'язного писемно-мовленнєвого висловлення буде успішним в тому випадку, якщо здійснюватиметься з урахуванням сутнісного змісту і особливостей функціонування писемного мовлення, які безпосередньо пов'язані з його визначенням. Тому зупинимося детально на визначенні поняття «писемне мовлення». На сьогодні писемне мовлення розглядається як складна мовленнєва діяльність, що здійснює виклад зв'язного висловлювання, якої-небудь закінченої думки у письмовій формі. У глобальному сенсі писемне мовлення є «особливою системою символів і знаків, володіння якої означає критичний, поворотний момент у розвитку дитини» [17]. Достатньо часто поняття уживається як синонім «письма», або відмічається, що писемне мовлення включає в свій склад читання і письмо, тобто ці процеси є видами писемного мовлення: письмо — продуктивним, а читання — рецептивним.

Більш обґрунтованою є точка зору, що роздільно розглядає писемне мовлення і письмо, що є написанням слова на основі звуко-буквеного аналізу його структури. При цьому не заперечується їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Такий, на перший погляд, парадокс пояснюється тим, що писемне мовлення є особливим видом діяльності, в якому поєднуються письмо і читання як операційні компоненти. Так, щоб записати думку, необхідно вичленувати її в закінченій формі,

розбити на лексеми і потім кожну з них за допомогою письма відобразити матеріально (тобто записати). Той, що одночасно «пише має можливість кожну подальшу частину свого письма базувати на читанні того, що написано раніше» [27]. Завершуючою операцією процесу писемного мовлення є контрольне прочитування, на базі якого здійснюється подальший контроль і редагування. Тому «читання можна розглядати як процес, у відомому сенсі зворотний письму. Те, що для читання є початком роботи, для письма є його кінцем» [14].

У аспекті організації писемного мовлення виділяють три основні складові даного виду діяльності, які для більшої наочності ми представляємо у вигляді схеми: Суб'єкт (автор або продудієнт) → писемно-мовленнєва діяльність (процес породження писемне мовлення) → Продукт (текст або письмовий дискурс).

Сутнісний зміст писемно-мовленнєвого висловлення необхідно розглянути в трьох основних аспектах: психологічному, психолінгвістичному (лінгвістичному) і психофізіологічному. Такий підхід дозволяє проаналізувати і описати безпосередньо писемне мовлення (елементи його наочного змісту: мотиви, цілі, дії, операції), його результат (продукт) і психофізіологічний базис.

Саме поняття «писемне мовлення» в різних гуманітарних науках (психології, лінгвістиці, фізіології, логопедії) має декілька різне значення залежно від понятійного контексту, в якому воно використовується.

У психологічному аспекті писемне мовлення визначається як компонент інших видів діяльності (епістолярної, учбової, мнестичної, діяльності управління і ін.), усередині яких їй відводиться певне структурне місце і функціональне призначення. Залежно від того, яку діяльність опосередкує писемне мовлення, виділяються різні форми писемної продукції:

– листи, записки, листівки — як продукти епістолярної

діяльності (А. Брудний, О. Лурія, Д. Ельконін і ін.);

– щоденники, записники і т.д. — результати мнестичної діяльності (Л. Виготській); ділові листи (накази, інструкції, звіти і т. п.) є продуктами діяльності управління (Д. Щепіна і ін.);

– формами писемної продукції учбової діяльності служать контрольне списування, диктант, виклад, твір, які мають різний ступінь самостійності і творчої активності (Т. Ладиженська, М. Львів і ін.).

Психологічна структура діяльності писемного мовлення різна при створенні різних форм письмової продукції і залежить від ступеня оволодіння даною навичкою. Спираючись на роботи сучасних дослідників, О. Корнев представив письмово-мовленнєву діяльність у вигляді послідовності операційних компонентів, створюючих цілісну функціональну систему, що самоорганізовується.

Така складна діяльність, як мовлення (зокрема писемне), що є переплетенням самих різних умінь і навичок, формується у дитини або у дорослого, не відразу, а послідовно, поетапно (Олексій Леонтьєв). Виникнення і розвиток писемного мовлення спочатку виступає як сукупність усвідомлених дій, відображених в схемі. Тільки поступово ці операційні компоненти автоматизуються, перетворюючись на плавно протікаючий навик. У цьому полягає головна відмінність писемного мовлення від усного, яке формується мимоволі і протікає автоматизований. Таким чином, залежно від ступеня оволодіння навичкою писемного мовлення, дана схема може «згоратися» за рахунок зниження «питомої ваги» всіх операцій. На ранніх стадіях розвитку навиків писемного мовлення «основна увага людини, що пише спрямовується на звуковий аналіз слова, а іноді і на пошуки потрібної графеми» (О. Лурія).

На подальших етапах процесу оволодіння писемно-мовленнєвою діяльністю ці моменти відступають на задній план. У психології дане явище отримало назва «інтеріоризації психічної дії», що відповідає його

переводу у внутрішній план (Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, Е. Балашова). Але скоротити і спростити можна лише те, що спочатку було представлено розгорнуто, у вигляді окремих взаємозв'язаних складових. Крім того, «ущільнення структури» психічної дії, що не порушує його ефективність, а підвищує її, можливо тільки за умови ретельного опрацювання всіх компонентів, задіяних на стадії первинного оволодіння даним психічним процесом.

Інтеграцію і координацію операційних компонентів писемного мовлення здійснює ряд вищих психічних функцій.

За визначенням О. Лурія О., вищі психічні функції — це «складні рефлекторні процеси, соціальні за своїм походженням, опосередковані за своєю будовою і свідомі, довільні за способом свого функціонування» [20]. У цьому визначенні виділені домінуючі ознаки функціональних систем: формування в онтогенезі, свідомий контроль її за протіканням і опосередкованістю мовлення.

Одній з найбільш важливих функцій, що забезпечує базу для формування писемно-мовленнєвої діяльності, є усне мовлення: «для початку навчання писемного мовлення дійсно необхідний відомий рівень розвитку усного мовлення — початковий ступінь його граматичності, наявність певного запасу слів, розділення зовнішньої і внутрішньої (смісловою) сторін слова» [25].

В той же час письмові форми робіт є опорою для розвитку усного мовлення. Дане положення послужило основою побудови методики навчання іноземній мові (Е. Пасів і ін.).

Тісний зв'язок писемного мовлення з усним передбачає як їхню єдність, так і істотні відмінності. Протиставляючи усну форму мовлення писемній, Марія Монтесорі відзначає: «писемне мовлення повинне бути ізольована від членороздільного, щоб піднятися до логічної думки. Адже воно є мовленням, що передає думку на відстані, тоді як відчуття і мускульні механізми мовчать» [38].

Дослідження показали, що процеси писемного і усного мовлення відрізняються за багатьма параметрами, а саме:

- походженням;
- психологічному змісту;
- способу і умовам формування;
- функціям;
- особливостям протікання.

Докази важливості ролі усного мовлення під час формування писемного знаходять своє віддзеркалення в роботах, присвячених дослідженню становлення і розвитку навичок читання і письма у дітей з порушеннями усного мовлення (Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, М. Хватцев, Г. Чиркина та інші). Вищеперелічені дослідження трактують порушення писемного мовлення як віддзеркалення недорозвинення усного, обумовлені різним етіологічними чинниками.

У фундаментальних дослідженнях Р. Левіної, присвячених взаємозв'язку усного і писемного мовлення, обґрунтовується тісний зв'язок порушень письма з недорозвиненням усного мовлення в цілому. Засвоєння письма йде своїм корінням глибоко в область оволодіння усним словом. Той факт, що порушення письма тісно пов'язані з недостатньою готовністю процесів, що формуються в ході розвитку мовлення, є одним з доказів цього положення. Відповідно до системного підходу, порушення писемного мовлення детерміновані Р. Левіною у понятті загального недорозвинення мовлення, прояви якого розповсюджуються на всі компоненти мовленнєвої діяльності (звуковимову, фонемне сприйняття, лексику, граматичну будову).

Обґрунтованою вважається точка зору, що дефекти писемного мовлення можуть бути наслідком порушення лексико-граматичного розвитку мови (О. Грібова, І. Колповська, С. Яковлев, Г. Чиркина і ін.). У цьому випадку виявляються на письмі аграматизми усного висловлення в рамках загального недорозвинення мовлення,

обумовлений недостатнім засвоєнням законів рідної мови.

Таким чином, дослідження в області недорозвинення мовлення доводять тісний зв'язок між усним і писемним мовленням, ключовим моментом якої є пряма залежність успішності формування писемного вислову від достатності рівня володіння усним мовленням.

Згідно думці цілого ряду дослідників, процес оволодіння писемним мовленням регулюється розвитком ряду психічних функцій (Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, Е. Балашова, Д. Слобін і ін.). «Відкриття дитини відбуваються одночасно по двох лініях — когнітивною і мовною; так формуються внутрішні структури, які здатні асимілювати і співвідносити мовні і немовні дані, а також реалізовувати наміри у формі висловлювання» [38].

Серед когнітивних процесів, що забезпечують писемне мовлення, більшістю авторів одностайно виділяються увага і пам'ять.

У пам'яті як основі породження мовлення в неповній зредукованій формі, у вигляді «фонемних ґрат», зберігається слово. Надбудова «морфемних ґрат» і повне формування слова проходить тільки в процесі складання повідомлення як підсумок застосування синтаксичного правила.

В результаті «утримування» в оперативній пам'яті одних елементів і «попередження» інших з'являється можливість одночасного синтезу послідовності слів (М. Жінкин). Несформованість осмисленої і керованої пам'яті, особливо зорового, слухомовленнєвого і логічного її вигляду, найчастіше виявляється тією слабкою ланкою, на основі якої виникає комплекс порушень різних психічних функцій, до яких, зокрема, відносяться і труднощі оволодіння навичками писемного мовлення.

Писемне мовлення тісним чином пов'язане і з іншими вищими психічними функціями і процесами (мисленням, уявою, емоційно-вольовою сферою і загальним рівнем психічного розвитку дитини в

цілому), сформованість яких є істотним чинником з погляду успішності побудови зв'язного писемного висловлення.

У лінгвістичному (психолінгвістичному) аспекті суть писемного мовлення розглядається як система процесів породження зв'язного письмового висловлення: «Лінгвістика цікавиться тим, що специфічно саме для мовної діяльності» [17]. Результатом, матеріальним продуктом писемного мовлення є текст як втілення думки.

Залежно від того, які аспекти тексту виділяються як ведучі, саме поняття тексту також визначається неоднозначно. Проте більшість дослідників одностайна в тому, що текст — це складне смислове ціле, вища комунікативна єдність особливого роду, що характеризується відносною закінченістю.

Лінгвістика тексту вивчає такі продукти писемного мовлення, які володіють завершеністю і є структурно-семантичною єдністю, відмінною від простій послідовності речень, а також характеризуються достатнім об'ємом і логіко-граматичною правильністю побудови.

Інше розуміння феномена тексту склалося у психолінгвістиці. Грунтуючись на діяльному підході, визначення письмового тексту співвідноситься з категорією мовленнєвої діяльності і є опредмеченою конкретною ситуацією спілкування, необхідними компонентами якої є автор, реципієнт і предмет комунікації.

Обов'язковими умовами (властивостями), що додають мовній освіті статус тексту, є його головні характеристики — цілісність і зв'язність.

Цілісність і зв'язність тексту забезпечується так званою «формальною зв'язністю» (Е. Реферовська), яка здійснюється лексичними і граматичними засобами. Дане явище можна оцінити, піддам і аналізу протяжність і лексико-морфологічний склад речень, а також правильність їх синтаксичного конструювання.

У фізіологічному (психофізіологічному) аспекті писемне

мовлення розглядається з погляду реалізації процесу породження продуктивних мовленнєвих висловів.

Загальноприйнятою вважається точка зору, що функціональна система, що відповідає за нормальний процес писемного мовлення, включає різні ділянки кори лівої півкулі мозку і різні системи (оптичну, моторну, акустичну і ін.) аналізаторів, кожна з яких забезпечує успішне протікання лише однієї з ланок в структурі даного процесу. Разом із зоровим, «слуховий і руховий аналізатори активно працюють при складанні власного тексту» (Жінкин Н. І.). Відповідно до цього виникають асоціації моторних, зорових, артикуляцій і слухових ознак букв.

Таким чином, для забезпечення успішності і формування готовності до оволодіння навичками писемного мовлення, необхідне збережене і повноцінне функціонування всіх відділів (центрального, периферичного) і провідних шляхів систем аналізаторів, складових психофізіологічну основу даного процесу.

1.2. Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма

Процес письма роздивляються як багаторівневу систему, як складний системний довільний психічний процес, як складну форму мовленнєвої діяльності людини. Цей процес потребує взаємообумовлених, злагоджених дій чотирьох аналізаторів, а саме: рухового, мовленнєворухового, зорового та мовленнєвослухового. Письмо від початку є усвідомленим актом, який довільно формується в процесі спеціального свідомого навчання. Це комплексна навичка, що вимагає інтеграції і координації багатьох функціональних систем, оволодіння якими являє собою встановлення нових зв'язків між словом, яке людина чує і вимовляє, і словом, яке людина бачить і записує. Тому письмо не можна відносити тільки до мовленнєвих дій або до процесів

сприймання, або до рухової сфери [19].

Письмо являє собою «знакову систему фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі. Це мовлення, звернене до широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає опанування навички звуко-буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалити форму висловлювання» [19].

Процес письма є не тільки фіксацією змістовного боку висловлювання за допомогою спеціальних графічних знаків, він передбачає створення програми мовленнєвого висловлювання письмового тексту, т.т. породження мовлення на письмі. Видатний науковець О. Лурія у своїх наукових працях відзначав, що процес письма уявляє складну психічну діяльність, яка має багаторівневу структуру та включає до свого складу ряд психофізіологічних складових. У дорослої людини цей процес має скорочений, згорнутий характер. Під час опанування письмом ці операції представляються у розгорнутому вигляді [20].

О. Лурія виділяє три етапи (операції) процесу письма [19].

Першою, операцією процесу письма є «аналіз звукової структури слова, яке підлягає написанню, визначення послідовності і місця кожного звуку. Необхідним на цьому етапі є аналіз і збереження послідовності звучання, виділення і перетворення звукових варіантів у чіткі фонемі» [19].

Звуковий аналіз забезпечується спільною діяльністю мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів. Значну роль при визначенні характеристик фонем і встановлення їхньої послідовності в слові відіграє характер промовляння: гучне, шепітне або внутрішнє. на важливість його ролі в процесі письма вказує багато досліджень [19]. На початкових етапах становлення навички письма роль промовляння

надзвичайно важлива. Воно допомагає уточнити характер фонем, відрізнити її від схожих фонем, визначити послідовність фонем в слові.

Наступна операція – «переведення фонем чи їх комплексу в зорову графічну схему-букву, яку повинно відрізнити від інших, схожих між собою. Вирішальну роль у забезпеченні цієї операції відіграє зоровий аналізатор, за допомогою якого відбувається засвоєння зорового та оптико-просторового образу букви. Зорово- просторові уявлення забезпечують правильне просторове розташування елементів у букві, розрізнення букв із подібними просторовими деталями та розташування букви у рядку. Зоровий аналіз відповідає за розрізнення схожих за накресленням букв, які відрізняються між собою кількістю елементів, що їх складають. Завдяки зоровій пам'яті дитина здатна запам'ятовувати графічний образ букви. Важливою передумовою засвоєння цієї операції письма є сформованість зорового контролю» [19].

Наступною є моторна операція процесу письма є «перетворення оптичних знаків у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки» [19]. Ця операція вимагає достатнього рівня сформованості графомоторних навичок (О. Корнєв, І. Марченко, В. Тарасун, Н. Чередніченко). Написання здійснюється за допомогою рухового (кінетичного) програмування рухів руки, забезпечуючи їхню плавність під час послідовного запису елементів літери та переходу від написання однієї літери до іншої. Оптико-кінетична організація складного руху руки потребує спеціальної злагодженої роботи моторного та зорового аналізаторів. Під час графічного написання літер та слів кінетичний контроль доповнюється зоровим контролем та читанням записаного. Достатній рівень «сформованості дрібної моторики пальців рук, зорово-моторної координації, руко-рухового контролю та рухової пам'яті є необхідними передумовами засвоєння останньої операції процесу письма» [38].

На початкових етапах становлення навички письма кожна операція

є окремою, відносно самостійною усвідомленою дією [30]. Поступово під часі письма в корі головного мозку утворюються нейронні зв'язки між звуками і рухами, що потрібними для їхнього позначення на папері. Письмо – «це кінестетичні відчуття та зорові сприймання, адже в мозку слід створити образ букви і, якщо вона повторюється багато разів, завчається рух. Вийти на рівень автоматизації можливо, якщо правильно виділити складові компоненти даної дії, врахувати послідовність етапів, механізмів формування навички. Наявність автоматизмів в різних психічних сферах і має фундаментальне значення для життя кожного індивіда. Не буде перебільшенням сказати, що автоматизм лежить в основі розвитку всіх умінь і навичок» [8].

Несформованість будь-якої складової навички може викликати труднощі опанування процесом письма, а пізніше - його порушення, тобто дисграфію.

Отже, процес письма «являє собою складну свідому мовленнєво-мисленнєву діяльність, яка включає в себе комплекс таких операцій: мотив і внутрішнє програмування писемного висловлювання, конструювання, запам'ятовування і послідовний аналіз і синтез структури фрази, яка підлягає запису, фонематичний аналіз та синтез слів, співвіднесення фонем з графемами, відтворення графем» [38].

Функціональні механізми письма є досить складними, тому що включають значну кількість психічних функцій, когнітивних і сенсомоторних складових.

Становлення функції письма здійснюється лише за умов цілеспрямованого навчання. Проте передумови її формування закладаються ще у дошкільному віці. Труднощі, з якими стикається молодший школяр під час оволодіння письмом, полягають не тільки у необхідності засвоєння знаково-символічної функції письма, але й у необхідності диференціації змістового аспекту знаку (значення) і його форми, також у високому ступені довільності процесу письма та

наявності у молодшого школяра складної сенсомоторної бази.

Виходячи зі побудови процесу письма як виду діяльності, О. Лурія, О. Леонт'єв (молодший) виділили такі вагомі його компоненти: «а) навичка символізації; б) розвинуте фонематичне сприймання; в) володіння фонематичним аналізом і синтезом; г) сформованість графомоторних навичок» [17, 21].

Л. Цветковою в одній із наукових праць досліджені психологічні передумови становлення цього виду мовленнєвої діяльності, недоліки у формуванні яких ведуть до різних форм порушень писемного мовлення [186]. Вчена виділяє п'ять таких «передумов:

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

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

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

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

5. *Регуляція, саморегуляція, контроль* за діями, намірами, мотивами поведінки» [41].

Отже, базовими для опанування навичкою письма є високий рівень сформованості усного мовлення дитини, функціональної бази (когнітивних, сенсомоторних процесів) та операційних складових мислення.

Наукові роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників засвідчують, що письмо тісним чином пов'язане з процесом усного мовлення і відбувається тільки на основі високого рівня його розвитку (О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко). Мовленнєва готовність дитини до навчання у школі є важливим аспектом підготовки дітей до становлення навчальної діяльності. Відомо, що порушення у формуванні усного мовлення дітей негативно позначаються на засвоєнні шкільної програми, формуванні особистості дітей та на проходженні процесів соціальної адаптації.

Початковий період опанування грамотою повинен мати на меті становлення складної психомоторної єдності, що включає у себе уявлення про акустичний (фонемний), артикуляторний (вимовний), оптичний (зоровий) і кінетичний (руховий) образ слова.

Для переведення звуків мовлення у їх графічні схеми (букви) молодшому школяру необхідно засвоїти зоровий образ букви, що передбачає наявність необхідного рівня сформованості зорових функцій, таких як: зорово-просторове сприймання, уявлення, зоровий аналіз та синтез, зоровий контроль, зорову пам'ять та зорову увагу.

Успішне оволодіння навичкою письма передбачає наявність у дитини *уміння вільно орієнтуватися в просторі та володіти головними просторовими поняттями*. Від сформованості просторових аспектів сприйняття і відтворення мовлення не можуть бути відокремлені часові [19].

Графомоторна навичка являється найменшою базовою неподільною одиницею письма, яка забезпечує представлення відповідного мовленнєвого звуку, послідовний ряд графем і є кінцевою ланкою в сукупності операцій, які становлять процес письма (О. Аль-Мраят) [1]. За допомогою графомоторної навички здійснюється операція «перетворення оптичних образів букв у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки. Тим самим вони можуть впливати на процес

письма в цілому. Наприклад, утруднення в зображенні букв іноді настільки концентрує увагу дитини, що дезорганізує всі попередні операції. Їх формування в онтогенезі розвивається одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація» [38]. Тривалий період дошкільного віку регуляція графічних зображувальних рухів реалізується на основі рухового аналізатора, тобто діти спираються на так звану «пам'ять руки». Зоровий контроль за цими рухами майже відсутній. Але поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час графічної зображувальної діяльності і сприйманих при цьому зорових образів. Така інтеграція набуває максимального розвитку у віці 6-8 років. Саме з цього періоду око починає приймати активну участь у керуванні рухами руки, а зорово-моторна координація – займати провідне місце в регуляції графомоторних рухів дитини і розвитку відповідних навичок. На початкових етапах розвитку навички письма рух руки, що необхідний для написання кожного елемента літери, а пізніше - для написання цілої букви, є предметом спеціальної усвідомленої дії. На подальших етапах елементи поєднуються і тоді вже написання, навіть, цілих звукових комплексів поступово стає автоматизованим. Весь процес письма набуває складного автоматизованого характеру. Одночасно з рухами руки здійснюється руховий кінестетичний контроль. По мірі написання дітер, слів він підкріплюється зоровим контролем та читанням написаного.

Важливою умовою опанування писемним мовленням та становлення графомоторних навичок є високий рівень розвитку дрібної моторики рук (Ж. Глозман, Є. Гурьянов, С. Конопляста, О. Корнєв, Т. Пічугіна, І. Садовнікова) [11, 12, 28, 30]. «Формування рухових функцій, у тому числі і дрібних рухів рук, відбувається у процесі взаємодії дитини з оточуючим предметним світом. Відомо, що онтогенетичний розвиток

руки дитини починається з обмацувальних і хапальних рухів. У подальшому маніпулятивні дії з предметами допомагають дитині отримати перший досвід у пізнанні оточуючого предметного світу, формуючи у неї предметне мислення та сприяючи розвитку тонких рухів кистей і пальців рук, що, в свою чергу, здійснює стимулюючий вплив на мовленнєву функцію дитини, на розвиток у неї сенсорної і моторної сторін мовлення. За даними О. Корнева, оволодіння довільною регуляцією рухів руки проходить в період від одного року до 4 - 5 років. Для оволодіння довільними рухами необхідними є збереженість сили і точності рухів, а також нормального забезпечення тону, який є основою для їх чіткої координації» [12].

Специфічним фактором, який позначається на становленні динамічної організації різних видів довільних рухів рук дитини, є *ліворукість*. У ліворуких дітей часто спостерігаються недостатня плавність рухів, їхня уповільненість, дезавтоматизованість, більшою мірою це виявляється під час письма і малювання. Наукові дослідження психофізіологів вказують на тісний взаємозв'язок між розумовою працездатністю та тонкою руховою координацією пальців руки і кисті в цілому у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку років. У дітей з недостатнім рівнем розумової працездатності, зазвичай, спостерігається також недостатня координація рухів та порушення їхньої пропорційності [2].

Т.Ахутіна вважає, що «основною складністю у дитини, що починає оволодівати навичкою письма, є опанування рухами кінчиків пальців, які реалізують рухи кінчика пера на поверхні аркушу. Це пояснюється невідповідністю траєкторії кінчика пера на письмі та рухів пальців, що спрямовують перо. Саме тому дитина на першому етапі навчання пише великими буквами, бо чим крупнішим є письмо, тим менша відносна різниця між рухами кінчика пера і рухами самої руки. Завдяки розвинутій моториці руки збільшуються можливості у

формуванні просторових уявлень, що дозволяє в процесі письма реалізовувати рухи пера на аркуші вздовж дійсних або уявних ліній, правильно тримати знаряддя письма, а також забезпечується процес виконання написання: виконання схеми рухів, відповідних оптичному образу букви, та плавне протікання послідовного запису елементів букви, букв у словах» [2].

Таким чином, письмо є складною за своєю структурою формою мовленнєвої діяльності та вимагає здійснення значної кількості операцій, активності різних мозкових областей, кожна з яких робить окремий специфічний внесок. Оволодіння процесом письма можливо тільки за умови досягнення дитиною необхідного рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Порушення будь-якої з розглянутих вище функцій може призвести до порушення процесу оволодіння навичкою письма [33, 35].

1.3. Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії

Визначення та термінологія за час вивчення проблеми дисграфії неодноразово змінювалися та уточнювалися. Ми зупинилися на визначенні, яке було подано О. Корнєвим (1997): «дисграфія - це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання» [12]. Це визначення приймаємо за основне для нашого дослідження.

Порушення письма є досить поширеною формою мовленнєвої патології у дітей молодшого шкільного віку. Науковці наголошують на невпинне збільшення кількості учнів, які зазнають значних труднощів у оволодінні писемним мовленням і, в результаті, рідною мовою як

навчальною дисципліною. За даними наукових досліджень М. Хватцева (середина ХХ століття), кількість учнів із дисграфією у початкових класах загальноосвітніх шкіл становила близько шести відсотків. І. Садовнікова у 1997 році зазначала вже 10-12% учнів, які мають дисграфічні розлади. О. Корнев у 1997 році навів дані про 21% учнів з цією патологією серед 186 обстежених. У 2003 році Т. Пічугіна зазначила, що від 3 до 15 % кількість учнів загальноосвітніх шкіл мали дисграфію. А Л. Парамонова у 2004 році, навела дані про 37% дисграфіків серед учнів 3-го року навчання, незважаючи на проведену з першого класу логопедичну роботу [40, 30, 12, 28, 27].

У роботах багатьох вчених, таких як: О. Гопіченко, Н. Голуб, М. Грушевська, Е. Данілавічюте, Л. Єфимекової, Ю. Коломієць, Р. Левіної, Корнева, Р. Лалаєвої, Н. Нікашиної, Т. Пічугіної, О. Російської, І. Садовнікової, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тарасун, О. Токаревої, М. Хватцева, Н. Чередніченко, Г. Чиркіної, М. Шеремет було порушено проблеми вивчення порушень писемного мовлення та дослідженню методичних аспектів подолання цих порушень.

В наш час існує декілька теорій патогенезу виникнення дисграфії. Одна з них пов'язує патогенез виникнення дисграфії із зоровими порушеннями, нездатністю швидко переробляти зорову інформацію. У низці наукових досліджень об'єктивно засвідчено наявність дефіциту зорового сприймання, недоліки зорово-моторної координації та візуальної обробки графічного образу слова у дітей із дисграфією, виявлені також підкіркові порушення в зоні таламуса, які впливають на швидкість обробки інформації візуальною системою [46]. Однак отримані експериментальної перевірки цієї теорії дані є суперечливими і вимагають подальшого міждисциплінарного дослідження.

В іншій теорії виникнення порушень письменного мовлення пов'язується з фонематичним недоліками, труднощами сприймання звукової сторони мовлення, які заважають опануванню звуковим

складом письма. Зазначеної точки зору дотримується більшість вітчизняних та зарубіжних науковців.

Нейрофізіологічні наукові дослідження свідчать про важливе значення різноманітних відхилень в стані ЦНС загалом і аналізаторних систем, зокрема, в порушенні формування писемного мовлення. Ці дефекти носять різноманітний характер, що виражається в порушеннях співвідношення між нервовими процесами збудження і гальмування, у зниженні тону кори головного мозку, підвищенні оборонної реакції нервової системи. З віком по мірі дозрівання ЦНС зазначені явища згладжуються, переважно залишається тільки нестійкість вегетативної функції.

З позиції психофізіологічного підходу вивчення патогенезу виникнення дисграфії остання розглядається як результат порушеної аналітико-синтетичної діяльності різних аналізаторів: мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового, зорового та моторного [21, 39]. Саме тому вчені підкреслюють, що корекційна робота при порушеннях письма з різними групами дітей має будуватися з урахуванням патогенезу і залежати від із первинно порушеного аналізатору. За думкою О. Токаревої корекційна робота, має бути спрямованою на виправлення порушень звуковимови, формування фонематичного слуху та звукового аналізу слова. До найважливіших принципів роботи відносить принцип наочності[39].

Психолінгвістичний аспект вивчення розладів письма розглядає механізми дисграфії як порушення операцій породження мовленнєвого висловлювання (О. Леонт'єв, Р. Лалаєва, О. Лурія, Є. Собоєвич, В. Тарасун, Л. Цветкова).

Питання вивчення дисграфії знайшли відображення у психологічних і нейропсихологічних працях. Значна увага приділяється дослідженню структурних операцій писемно-мовленнєвої діяльності, а також основних психічних операцій і функцій, які впливають на її

становлення. У роботах багатьох науковців вказується на частий зв'язок порушень писемного мовлення із порушенням у формуванні немовленнєвих психічних функцій [19].

У сучасній логопедії дисграфія розглядається, перед усім, як специфічне мовленнєве порушення. Значна частина авторів (Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, О. Корнев, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Г. Місаренко, Т. Пічугіна, І. Прищєпова, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцев, О. Шахнарович, Н. Чередніченко та ін.) вважає, що недоліки в опануванні навичками письма та читання обумовлені вираженими порушеннями у розвитку усного мовлення, а саме: несформованістю звуковимовних навичок, фонематичних процесів, лексичної системи, морфологічних і синтаксичних узагальнень.

У більшості учнів молодших класів із тяжкими порушеннями усного і писемного мовлення відзначаються недостатній обсяг уваги, низький рівень її концентрації та переключення, порушення короткочасної словесно-логічної пам'яті, дефіцитарність динамічного праксису і графомоторної координації [48].

Попри значну кількість наукових розробок, які присвячені вивченню проблеми дисграфії, питання, питання корекції цих порушень у дітей молодшого шкільного віку із дисграфією досі одним із найскладніших та до кінця не вичерпаних.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Сучасні методичні підходи до подолання порушень писемного мовлення

У сучасній педагогіці проблема логокорекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією знайшла відображення у фундаментальних наукових дослідженнях таких науковців як Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Л. Журавльова, Л. Коваль, О. Корнев, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.). У визначенні методичних підходів корекції порушень писемного мовлення вагомого значення набули наукові розробки як педагогічної, так і психологічної науки. Організація логокорекційної роботи базується на сучасних уявленнях про психологічні механізми процесів письма і читання, їх системний взаємозв'язок, динамічну локалізацію та розвиток, про інтегративну діяльність головного мозку у процесі психічної діяльності. [2].

Існує цілий ряд напрямів та методів корекційного впливу, які спрямовані на подолання порушень писемного мовлення. Логопедична корекція будується з урахуванням механізму певної форми дисграфії, її симптоматики, структури дефекту, психологічних особливостей дітей із дисграфією.

Однак деякі вчені підкреслюють, що логокорекційна робота з подолання порушень писемного мовлення досі часто здійснюється практиками за симптоматичним принципом, без урахування визначального механізму порушення, оскільки дисграфія розглядається здебільшого як мовленнєве порушення. Тому методи виправлення

порушень письма і читання спрямовані, найчастіше, на корекцію недоліків усного мовлення, що лежать в основі порушень формування навички письма: на постановку порушених звуків, вироблення навички розрізнення фонем, формування навичок мовного аналізу. Разом із цим багато інцидентів дисграфії не можуть бути пояснені тільки недорозвиненням усного мовлення, адже у частини дітей із дисграфією недоліки усного мовлення або не виявляються, або не виражені такою мірою, щоб призвести до виникнення порушень писемного мовлення.

Зміст методики логопедичної роботи з виправлення порушень процесу письма залежить від виду дисграфії, характеру специфічних помилок та порушених механізмів письма. Так, «при артикуляторно-акустичній дисграфії (паралалічній), дисграфії на основі порушень фонемного розпізнавання (фонематичній) корекційна спрямовується на формування навичок правильної звуковимови та диференціації фонемографем, що змішуються на письмі» [15, 36].

Вчені наголошують, що подоланню акустико- артикуляторної форми дисграфії передують виправлення звуковимови. Є. Соботович, О. Гопіченко «основні причини даних помилок вбачають у порушенні фонематичних уявлень про акустично близькі звуки, а також недостатнє використання слухового контролю під час їх розпізнавання» [31]. Своїми науковими дослідженнями вони довели, що у дітей з цим видом дисграфії «кінестетичний аналіз (проговорювання під час письма) не зменшує кількість помилок на змішування букв, а навпаки, призводить до їх збільшення. Для правильного письма необхідний достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення і вибору фонем. При порушенні будь-якої ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового та кінестетичного контролю) утруднюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється в замінах букв на письмі» [31]. Саме тому науковці наголошують на необхідності поетапного формування усіх слухових функцій та операцій, яка

забезпечують розрізнення фонемографем під час письма.

Такі вчені як О. Гопіченко, Є. Соботович, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєвої, Н. Чередніченко вважають, що корекційну роботу при порушеннях звуковимови слід спрямовувати на розвиток правильних фонематичних уявлень про звуковий склад слова на основі слухового аналізатору. Під час формування правильної артикуляції неперемінно звертається увага на кінестетичні відчуття, які виникають під час правильної вимови.

За методикою Р. Лалаєвої, робота з «подолання помилок на заміни та змішування акустично та артикуляційно близьких фонемографем будується у два етапи. На першому етапі опрацьовується кожний звук, що змішуються, на другому етапі логопед працює над слуховимовною диференціацією звуків, що змішуються. Крім того, передбачається робота з корекції звуковимови. Формування і розвиток вимовних диференціювань здійснюється в тісному зв'язку із розвитком фонематичного аналізу і синтезу» [15].

Значний внесок у розуміння механізмів виникнення фонетичних помилок у письмі молодших школярів із ДЦП був зроблений Е. Данілавічюте, Є. Соботович. Ними розроблений «комплексний підхід до аналізу порушень письма, що враховує багатоланкову структуру цього виду мовленнєвої діяльності, а також поліморфну структуру дефекту, викликану ДЦП; запропоновано нове трактування психологічних механізмів фонемо-графічних помилок; представлена поетапна система корекційного навчання, що розроблена з урахуванням виявлених механізмів порушень та збережених компонентів писемного виду мовленнєвої діяльності. На початкових етапах роботи вони рекомендують виключати промовляння з метою гальмування власної неправильної вимови, яка може призвести до виникнення помилок на заміни букв під час письма. Всі вправи та завдання виконуються на основі слухового та зорового сприймання. (1 етап). Пізніше, коли

школярі оволодівають умінням користуватися акустичними ознаками фонем разом з іншими (артикуляційними, оптичними), доцільно підключати діяльність мовнорухового аналізатора (2 етап). Коли учні вміють користуватись акустичним та артикуляційними ознаками в однаковій мірі, а також правильно оцінювати власне мовлення, доцільно переводити їх у більш природні умови письма шляхом виключення навмисного промовляння під час виконання завдань (3 етап)» [38].

Логопедична робота з дітьми «із дисграфією на фоні порушення мовного аналізу та синтезу проводиться за трьома напрямками: розвиток аналізу структури речень, розвиток складового аналізу і синтезу і розвиток фонематичного аналізу і синтезу» [14]. Р. Лалаєвою визначено зміст та напрями корекційної логопедичної роботи, яка цілеспрямована на становлення та виправлення навичок аналізу на звуковому та звуко-буквенному рівні з урахуванням етапів розвитку аналізу як складної розумової дії та складності мовного матеріалу.

І. Марченко вважає, що корекційно-логопедична робота з виправлення оптичної форми дислексії у дітей багатоаспектна та передбачає взаємодію спеціалістів різних профілів і повинна носити комплексний характер [23].

Базуючись на результатах відповідних нейропсихологічних досліджень було розроблено вченими напрями нейропсихологічної діагностики структурної організації графомоторної діяльності, виокремлено її психофізіологічні операції у дітей із аутизмом. Науковцями визначено «причини труднощів формування графомоторної навички в учнів з аутизмом та на підставі цього розроблено комплексну програму корекційно-розвивальної роботи з формування та корекції графомоторної діяльності у даній категорії дітей. Корекційна програма розроблена з урахуванням складної психолінгвістичної структури графомоторної навички. Автори методики виокремили основні складові графомоторної навички (мотиваційна, функціонально-енергетична,

функціональна програмно-регулятивна, функціонально-операційна). Значна увага на етапі корекції надається формуванню та розвитку механізмів, що забезпечують опанування дитиною графомоторною діяльністю, а саме: диференціації артикуляційного укладу звуків та кінестетичному аналізу графічних рухів, кінестетичній пам'яті; актуалізації зорових, зорово-просторових і зорово-кінетичних образів букв та їх збереженню; зорової і зорово-моторної пам'яті; зорово-моторної координації, зорово-просторових образів слів і мовленнєво-зорово-моторної координації. Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей із аутизмом, науковці наголосили, що оптимізація та гармонізація компонентів загального психічного розвитку дитини з аутизмом (уваги, емоційного стану, мовленнєво-мисленнєвого розвитку) сприяє всебічному розвитку даної категорії учнів» [47].

Важливу роль у змісті корекції дисграфії науковці відводять роботі над словом, яке розглядається з точки зору його лексичного, граматичного і синтаксичного значення; реченням, його структурою, граматичним та інтонаційним оформленням; формуванням зв'язного мовлення. Так, Л. Єфименкова вважає, що таку роботу треба проводити на початковому етапі навчання, оскільки протягом першого року навчання молодші школярі не опановують необхідною мірою читанням та письмом. На другому році навчання увага логопеда повинна спрямовуватись на усунення недоліків письма в учнів других класів. Такий напрямок роботи передбачає роботу над звуко-складовим наповненням слова, формуванням звуко-буквеного аналізу і синтезу слів, фонематичних процесів. Крім того, продовжується робота над словом, яке на цьому етапі розглядається з точки зору його лексичного значення і морфологічного складу.

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

Корекційна робота на фонетичному рівні спрямована на розвиток фонематичного сприймання і формування навичок звукового аналізу слів. Третій напрямок роботи - на лексичному рівні - передбачає розширення словника за рахунок якісних і кількісних змін. І, нарешті, логопедична робота на синтаксичному рівні спрямована на усунення аграматизмів у мовленні учнів і вдосконалення зв'язного мовлення шляхом ознайомлення з явищем багатозначності, синонімії, антонімії, омонімії синтаксичних конструкцій» [30].

Великого значення вчені та практики надають системі різномовнітних письмових та усних вправ. Так, Н. Чередніченко визначила «теоретичні засади та основні напрями корекційного навчання списування як виду мовленнєвої діяльності та одного з ефективних прийомів вироблення навички грамотного письма з урахуванням особливостей психічного і мовленнєвого розвитку дітей з ТПМ. Нею було запропоновано систему спеціальних вправ, спрямованих на розвиток та корекцію в учнів порушених механізмів списування, які виконують функцію підґрунтя грамотного письма» [46].

Значний внесок у вивчення проблеми порушень писемного мовлення зроблено О. Корнєвим. Ним запропоновано «клініко-психолого-педагогічний підхід до діагностики та подолання порушень письма та читання. Розроблені ним діагностичні методики дозволили відмежувати дисграфію та дислексію від інших станів, дослідити не лише характер труднощів та ступінь відставання у навичках читання та письма, а й проаналізувати психопатологічну картину, реакції дитини на труднощі у навчанні» [12]. Значну увагу О. Корнєв приділив оцінці розумового розвитку дитини, оскільки саме диспропорція між інтелектуальним розвитком та станом навички письма та читання є визначальною ознакою дисграфії та дислексії. Відповідно до виявлених мовленнєвих та немовленнєвих симптомів науковець запропонував комплексний підхід до змісту корекції, що включає наступні напрями:

психотерапевтичну роботу, медикаментозне лікування і лікувально-педагогічні заходи.

О. Корнєв підкреслює, що, на думку ряду науковців, психотерапія повинна бути одним з головних напрямів роботи з дітьми. При цьому психотерапевтичний вплив має проводитися не лише з дитиною, але і його родиною. Корекція порушень писемного мовлення будується з урахуванням принципів лікувальної педагогіки за Оленою Мастюковою. Логопедичний напрям роботи найчастіше здійснюється на основі методик, описаних в роботах Р. Лалаєвої та І. Садовнікової. Самостійним напрямом роботи О. Корнєв виділяє «формування функціонального базису навичок читання і письма. Воно включає наступні розділи: розвиток мовленнєвих навичок і функцій, необхідних для оволодіння грамотою; розвиток зорово-просторового сприймання та наочно- образного мислення; формування зорово-графічних здібностей; розвиток сукцесивних здібностей дитини; розвиток здібностей до концентрації, розподілу і переключення уваги» [12].

2.2. Використання кінезіологічних вправ під час корекції порушень писемного мовлення в учнів початкових класів.

Інноваційність, що визначає відкритість до нових ідей, ініціювання перемін у близькому середовищі, формування знань, умінь і навичок, які є основою компетентнісного підходу у навчанні, забезпечують подальшу можливість успішно навчатися, виконувати професійну діяльність, відчувати себе активним членом спільноти і брати участь у важливих справах громади.

Впровадження новітніх інноваційних методів у корекційно - розвивальному навчанні школярів з порушенням писемного мовлення визначає використання методів нейропсихологічної корекції, зокрема кінезіологічних вправ.

Обстеження дітей щодо з'ясування групи ризику до виникнення

дисграфії, свідчать, що у тридцяти відсотках порушення процесу письма пов'язані з наявністю порушень міжпівкульної взаємодії, яка необхідна для успішного опанування процесами читання та письма.

Нейропсихологія – «наука, що вивчає мозкову організацію психічних процесів: уваги, пам'яті, сприйняття, мовлення, моторики, мислення, емоційного реагування. Нейропсихологічна корекція спрямована на стимуляцію розвитку і формування злагодженої, скоординованої діяльності різних структур мозку. За допомогою спеціально розроблених рухових вправ стимулюється формування певних компонентів психічної діяльності: регуляція і контроль психічної діяльності, моторні навички, зорове, слухове, просторове сприйняття та багато інших» [2].

Несформованість міжпівкульної взаємодій у дітей викликає порушення злагодженості в роботі обох гемісфер мозку, що, в свою чергу, стає однією з причин виникнення труднощів у навчанні, в тому числі, пов'язаних із дисграфією.

Таким чином, для успішного навчання і розвитку дитини як дошкільного, так і молодшого шкільного віку необхідна ефективна робота гемісфер головного мозку і достатній рівень сформованості міжпівкульної взаємодії. Якщо волокна мозолистого тіла, яке відповідає за цілісну роботу мозку, не сформовані або нормально не функціонують з певної причини, це призводить до недоліків формування та функціонування багатьох вищих функцій, як лежать в основі опанування навичкою письма.

Наприклад, фонематичний слух – функція лівої гемісфери – спочатку має сформуватися як тональне звукорозрізнення в правій гемісфері. Несформованість звукових образів у правій півкулі впливає на розвиток фонематичного слуху, а це в свою чергу може призвести до затримки розвитку мовлення і порушення звуковимови. Враховуючи функціональну асиметрію у спеціалізації півкуль (права – гуманітарна,

ліва – математична), а також спільну діяльність у здійсненні різних вищих психічних функцій, можна допустити, що порушення міжпівкульної обробки інформації утруднює розвиток пізнавальної діяльності дітей. Дослідження науковців пов'язують зростання кількості дітей із мінімальними мозковими дисфункціями із порушеннями функціональної асиметрії кори великих півкуль головного мозку і становлення міжпівкульної взаємодії.

Порушенням оптимальної міжгемісферної взаємодії пов'язані з труднощами в опануванні процесами читання і письма. У першокласників на початку навчального року відзначається функціональна перевага правої півкулі над лівою. Наприкінці першого року навчання провідною півкулею стає ліва. Важливість такої зміни міжпівкульного балансу пов'язано початком освоєння грамоти, буквеної символіки, отже, функціонально більше навантаження починає припадати на системи мозку, які відповідальні за перцептивну обробку візуально-просторової інформації, що лежить в основі засвоєння графем.

За даними науковців у наш час, нажаль, зростає кількість дітей зі зниженою активністю лівої півкулі. Цим дітям складно засвоювати новий матеріал щодо формування вмінь і навички читання та письма, розвивати здатності до вербалізації просторових уявлень, у них виявляється незрілість зображально-графічних навичок, слабкість функціонування вербально-логічного мислення. Несприятливо на розвитку дитини позначаються спроби прискорити темпи оволодіння навичками читання та письма.

Вирішенню проблеми успішності у навчанні буде сприяти активізація злагодженого функціонування обох півкуль мозку, інтегрованої роботі яких сприяють спеціальні рухові вправи. Іван Павлов вважав, що будь-яка думка закінчується рухом, що людина може мислити сидячи нерухомо, що для закріплення думки обов'язково необхідний рух.

Для забезпечення гармонізації пізнавальної діяльності дитини необхідна методика, що дозволять покращати міжпівкульну взаємодію та які будуть враховувати особливості функціональної асиметрії півкуль. Однією з перспективних методик для досягнення окресленої мети використання кінезіологічних вправ.

Кінезіологія – «наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи. В перекладі з грецької «кінезіологія» - наука про рух. Так звана «Гімнастика для мозку», кінезіологічні вправи допомагають дітям стати уважними, активними, знімають напругу, страх, роздратування, покращують усі учбові досягнення. Найкращий період для інтелектуального розвитку - вік до 12 років, коли кора великих півкуль мозку ще не закінчила формуватися. Під впливом кінезіологічних тренувань в організмі відбуваються позитивні структурові зміни, при більш інтенсивному навантаженні - значні зміни» [7].

Засновником освітньої кінезіології є американський вчений, доктор філософії та педагог за основною освітою Пол Деннісон. На науково-теоретичній базі освітньої кінезіології американськими психологами Полом і Гейлом Деннісонами була розроблена програма нейрогімнастики – «Гімнастика мозку». Це методика спрямована на активацію природних механізмів роботи мозку за допомогою виконання фізичних вправ, поєднання руху і думки. Вивченням питань освітньої кінезіології займалися Л. Виготський, В. Бехтерев, І. Сеченов, О. Лурія, О. Леонтьєв (старший).

Задання, які покликана вирішити «Гімнастика мозку» Пола і Гейла Деннісонів:

«– Оптимізація діяльності мозку.

– Розвиток двопівкульного мислення, інтелектуальних і творчих здібностей.

– Розвиток здібностей до навчання, засвоєнню нової інформації.

– Формування абстрактного мислення» [7].

Вчені-кінезіологи помітили великий потенціал, закладений у фізичних вправах, та обґрунтували можливість їхнього використання для розвитку людини.

Проведення кінезіологічних вправ сприяє:

- «Розвитку міжпівкульної спеціалізації.
- Розвитку міжпівкульної взаємодії.
- Розвитку комісур (міжпівкульних зв'язків).
- Синхронізація роботи півкуль.
- Розвиток дрібної моторики.
- Розвиток здібностей.
- Розвиток пам'яті, уваги.
- Розвиток мовлення.
- Розвиток мислення.
- Усунення дислексії і дисграфії» [7].

Кінезіологічні вправи це вправи, в яких одночасно використовуються різнотипні рухи рук і ніг. Виконання кінезіологічних вправ дає як негайний ефект так акумуляючий - накопичувальний. Виконуються вони з поступовим ускладненням:

- із прискоренням темпу;
- можуть виконуватися з легко прикушеним язиком і заплющеними очима (вимкнення мовного і зорового контролю); або навпаки з промовлянням віршів;
- додаються рухи ногою (відстукати ритм);
- виконуються під музику.

Заняття з нейропсихологічної корекції, виконання кінезіологічних вправ дають чудовий ефект не тільки в подоланні дислексії і дисграфії, а й для психічного розвитку дитини в цілому - поліпшується пам'ять, увага, дитина стає емоційно стійкою та гармонійною.

Кожна з вправ нейрогімнастики призводить до збудження певної

ділянки головного мозку і вмикає механізм узгодження думки і руху. В результаті цього формуються нові нейронні зв'язки і навчальний матеріал сприймається більш цілісно, краще усвідомлюється, розуміється і запам'ятовується. Крім цього кінезіологічні вправи сприяють розвитку координації рухів і психофізичних функцій.

У результаті кінезіологічних тренувань в організмі здійснюються позитивні структурні зміни. Покращуються такі характеристики нервових процесів як сила, рівновага, рухливість, пластичність тощо. Удосконалюється регулююча і координуюча функція нервової системи. Гімнастика для мозку дозволяє розкрити приховані здібності людини і збільшити можливості діяльності мозку. Нейрогімнастика є універсальною системою вправ, яка ефективна для людей усіх вікових груп, і насамперед для дітей з особливими освітніми потребами.

«Вправи для мозку зібрані в чотири групи.

- Перша група об'єднує рухи, які перетинають середню лінію тіла. Вони надають стимулюючу дію на велику і дрібну моторику. Механізм, який об'єднує рух і думку, закладений в основу цих рухів, сприяє підвищенню ефективності зв'язків між правою і лівою півкулями мозку, якості сприйняття матеріалу.

- Друга група рухів - це вправи, спрямовані на розтягування м'язів тіла. Ці вправи сприяють зняттю напруги з м'язів і сухожилів. В результаті застосування цих вправ м'язи беруть нормальний стан і посилають в мозок сигнал про те, що вони знаходяться в спокійному розслабленому стані і людина готова до пізнавальної роботи. Якщо розглядати це з точки зору роботи мозку, це означає можливість вільного переходу інформації з задніх відділів мозку (зон виживання) в передні (причинно-зумовлені) через лімбічну систему, проникання у вищі відділи мозку.

- Третя група - це група вправ, спрямованих на енергетизацію тіла, тобто забезпечують потрібну інтенсивність і швидкість протікання

процесів між нервовими клітинами головного мозку.

- Четверта група являє собою позивні вправи, які впливають на лімбічну і емоційну системи мозку. Вони надають ритмічну і стабілізуючу дію на нервові процеси, сприяючи ефективному навчанню» [7, с.45-46].

Однією з найголовніших характеристик вправ Гімнастики Мозку є їхній вплив на активізацію так званого базового досвіду дитини, вправи розвиваючи навички, що є основою інших складніших навичок. Кожна вправа має виконуватися не більше 2 - х хвилин. Вправи можна робити в різних поєднаннях.

Метою нашого експериментального дослідження було з'ясування ефективності використання кінезіологічних вправ під час подолання дисграфії у учнів 2-3 класів початкової школи.

Педагогічний експеримент проводився на базі логопедичного пункту при Херсонській спеціалізованій школі I-III ступенів № 57 з поглибленим вивченням іноземних мов Херсонської міської ради протягом листопада 2020 року – травня 2021 року.

У експерименті брали участь 13 учнів 2-3 класів, які зараховані до логопункту із діагнозами артикуляторно-акустична (3 дитини), фонематична дисграфія (дисграфія на основі порушень фонемного розпізнання) (3 дитини), дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу (5 дітей) та оптична дисграфія (2 дитини). Зауважуємо відібрані діти не мали виражених порушень усного мовлення. Учні були розподілені на експериментальну і контрольну групу по 7 і 6 осіб відповідно. Розподіл відбувався таким чином, щоб в кожній групі були присутні діти різного віку і з усіма озвученими логопедичними діагнозами.

Для формувального експерименту було відібрано вправи із сучасних кінезіологічних методик, у тому числі й кінезіологічний комплекс А. Сиротюк, вправи «Гімнастики мозку» Пола і Гейла

Деннисона, які дозволяють створювати сприятливі умови для розвитку дитини, покращують міжпількульову мозкову взаємодію, розвивають дрібну моторику, мовленнєву активність, створюють умови для подолання і профілактики порушень читання і письма. Комплекс вправ дивись у додатку А.

Закінчення формувального експерименту припало на кінець навчального року. Вчителем-логопедом шкільного логопункту було проведено повторне мовленнєве обстеження дітей. Особливу увагу ми звернули на аналіз помилок у письмових роботах учнів. Кількість слів у цих роботах відповідно до Вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи дорівнювала 43 і 64 слова для учнів 2 і 3 класів відповідно. Кількісна характеристика представлена у таблицях 2.1. і 2.2.

Таблиця 2.1.

Порівняльні дані кількості дисграфічних помилок у роботах дітей експериментальної групи на перед початком формувального експерименту і по його завершенню

№	Ім'я учня	Клас	Діагноз	Кількість помилок перед початком формувального експерименту		Кількість помилок після завершення формувального експерименту	
				Кількість помилок	Рівень навчальних досягнень	Кількість помилок	Рівень навчальних досягнень
1.	Сергій	2	артикуляторно-акустична	14	Низький	10	Середній
2.	Максим	2	оптична дисграфія	8	Середній	4	Достатній
3.	Данило М.	2	фонематична дисграфія	9	Середній	8	Середній
4.	Вероніка	3	дисграфія внаслідок порушення	18	Низький	18	Низький

			мовного аналізу і синтезу				
5.	Ігор	3	артикуляторно-акустична	8	Середній	8	Середній
6.	Дамір	3	дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу	5	Низький	5	Середній
7	Ганна	3	дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу	5	Середній	3	Достатній

Таблиця 2.1.

Порівняльні дані кількості дисграфічних помилок у роботах дітей контрольної групи наперед початком формувального експерименту і по його завершенню

№	Ім'я учня	Клас	Діагноз	Кількість помилок перед початком формувального експерименту		Кількість помилок після завершення формувального експерименту	
				Кількість помилок	Рівень навчальних досягнень	Кількість помилок	Рівень навчальних досягнень
1.	Рина	2	фонематична дисграфія	10	Середній	10	Середній
2.	Данило У.	2	дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу	4	Середній	4	Середній

3.	Іван	2	оптична дисграфія	9	Середній	8	Середній
4.	Михайло	3	фонематична дисграфія	18	Низький	13	Низький
5.	Карина	3	дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу	6	Середній	4	Достатній
6.	Ілля	3	артикуляторно-акустична	11	Низький	8	Середній

В експериментальній групі у 57% дітей рівень навчальних досягнень за результатами написання диктанту підвищився, в контрольній групі тільки двоє дітей перейшли на вищий, ніж на початку навчального року, рівень. Це складає 33%. Для наочності результати представлені у вигляді діаграми.

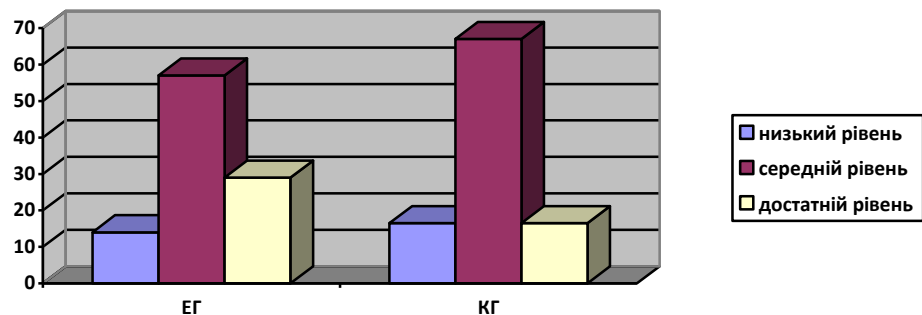


Рисунок 2.1. Результат навчальних досягнень в експериментальній та в контрольній групах

Аналіз результатів контрольного логопедичного обстеження писемного мовлення дітей експериментальної і контрольної груп підтвердив ефективність використання кінезіологічних вправ у якості додаткового впливу під час подолання різних видів дисграфії. Найкращі результати були досягнуті в роботі з дитиною із оптичною формою дисграфії.

ВИСНОВКИ

У результаті написання кваліфікаційної дослідження нами було зроблено такі висновки.

Письмо являє собою «знакову систему фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі. Це мовлення, звернене до широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає опанування навички звуко-буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму висловлювання» [12].

Писемне мовлення тісним чином пов'язане і з іншими вищими психічними функціями і процесами (мисленням, уявою, емоційно-вольовою сферою і загальним рівнем психічного розвитку дитини в цілому), сформованість яких є істотним чинником з погляду успішності побудови зв'язного писемного висловлення. Отже, для забезпечення успішності і формування готовності до оволодіння навичками писемного мовлення, необхідне збережене і повноцінне функціонування всіх відділів (центрального, периферичного) і провідних шляхів систем аналізаторів, складових психофізіологічну основу даного процесу.

Важливою умовою опанування писемним мовленням та становлення графомоторних навичок є високий рівень розвитку дрібної моторики рук (Ж. Глозман, Є. Гурьянов, С. Конопляста, О. Корнєв, Т. Пічугіна, І. Садовнікова) Оволодіння процесом письма можливо тільки за умови досягнення дитиною необхідного рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Порушення будь-якої з розглянутих вище функцій може призвести до порушення процесу оволодіння навичкою письма, а саме до дисграфії.

Ми зупинилися на визначенні дисграфії, яке було подано

О. Корневим (1997): «дисграфія - це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання».

У сучасній педагогіці проблема логокорекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією знайшла відображення у фундаментальних наукових дослідженнях таких науковців як Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Л. Журавльова, Л. Коваль, О. Корнев, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Токарєва, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.). У визначенні методичних підходів корекції порушень писемного мовлення вагомого значення набули наукові розробки як педагогічної, так і психологічної науки. Організація логокорекційної роботи базується на сучасних уявленнях про психологічні механізми процесів письма і читання, їх системний взаємозв'язок, динамічну локалізацію та розвиток, про інтегративну діяльність головного мозку у процесі психічної діяльності. [2].

Попри значну кількість наукових розробок, які присвячені вивченню проблеми дисграфії, питання корекції цих порушень у дітей молодшого шкільного віку із дисграфією досі одним із найскладніших та потребує подальшого удосконалення та залучення інноваційних методів впливу.

Впровадження новітніх інноваційних методів у корекційно - розвивальному навчанні школярів з порушенням писемного мовлення визначає використання методів нейропсихологічної діагностики і корекції, зокрема кінезіологічних вправ.

Обстеження дітей щодо з'ясування групи ризику до виникнення дисграфії, свідчать, що у тридцяти відсотках порушення процесу письма

пов'язані з наявністю порушень міжпівкульної взаємодії, яка необхідна для успішного опанування процесами читання та письма.

Несформованість міжпівкульної взаємодій у дітей викликає порушення злагодженості в роботі обох гемісфер мозку, що, в свою чергу, стає однією з причин виникнення труднощів у навчанні, в тому числі, пов'язаних із дисграфією.

Таким чином, для успішного навчання і розвитку дитини як дошкільного, так і молодшого шкільного віку необхідна ефективна робота гемісфер головного мозку і достатній рівень сформованості міжпівкульної взаємодії. Якщо волокна мозолистого тіла, яке відповідає за цілісну роботу мозку, не сформовані або нормально не функціонують з певної причини, це призводить до недоліків формування та функціонування багатьох вищих функцій, як лежать в основі опанування навичкою письма.

Вирішенню проблеми успішності у навчанні буде сприяти активізація злагодженого функціонування обох півкуль мозку, інтегрованій роботі яких сприяють спеціальні рухові вправи.

Однією з перспективних методик для досягнення окресленої мети використання кінезіологічних вправ.

Засновником освітньої кінезіології є американський вчений, доктор філософії та педагог за основною освітою Пол Деннісон. На науково-теоретичній базі освітньої кінезіології американськими психологами Полом і Гейлом Деннісонами була розроблена програма нейрогімнастики – «Гімнастика мозку». Це методика спрямована на активацію природних механізмів роботи мозку за допомогою виконання фізичних вправ, поєднання руху і думки. Вивченням питань освітньої кінезіології займалися Л. Виготський, В. Бехтерев, І. Сеченов, О. Лурія, О. Леонтьєв (старший).

Нами було проведено формувальний експеримент, метою якого було з'ясування ефективності використання кінезіологічних вправ під

час подолання дисграфії у учнів 2-3 класів початкової школи.

Педагогічний експеримент проводився на базі логопедичного пункту при Херсонській спеціалізованій школі I-III ступенів № 57 з поглибленим вивченням іноземних мов Херсонської міської ради протягом листопада 2020 року – травня 2021 року.

У експерименті брали участь 13 учнів 2-3 класів, які зараховані до логопункту із діагнозами В експериментальній групі у 57% дітей рівень навчальних досягнень за результатами написання диктанту підвищився, в контрольній групі тільки двоє дітей перейшли на вищий, ніж на початку навчального року, рівень. Це складає 33%.

Аналіз результатів контрольного логопедичного обстеження писемного мовлення дітей експериментальної і контрольної груп підтвердив ефективність використання кінезіологічних вправ у якості додаткового впливу під час подолання різних видів дисграфії. Найкращі результати були досягнуті в роботі з дитиною із оптичною формою дисграфії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мраят О. Б. Формування графомоторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. Наук. Праць. 2019. №14. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/al-mrajat-ob-formuvannja-grafo-motornih-navichok-u-ditej.html> (дата звернення: 20.09.2021).
2. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция*. Москва : МПСИ, 2001. С. 7- 20.
3. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды. Москва : Издательство Московского психологосоциального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 688 с.
4. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. Пособие. Москва : Астрель: Хранитель, 2007. 127 с.
5. Винокур А. С. Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971.
6. Выготский Л. С. Мысль и слово (Глава 7). *Л. С. Выготский Мышление и речь*. Москва : Лабиринт, 2005. С. 260-318.
7. Галущенко В. І. Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 44-48. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_11
8. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва : Книжный дом Ун-т : Высш. Школа, 2002. 400 с.
9. Иншакова О. Б. Изменение способа анализа ошибок письма при

дисграфии у младших школьников. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы* : материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под общ. Ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. Москва : Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. С. 99-105.

10. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 118-123.

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

12. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. 330 с.

13. Корнев А. Н. Метаязыковые механизмы нарушения письма и чтения у детей. *Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ* / Под ред. О. Б. Иншаковой. Москва : В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. С. 64-74.

14. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-метод. Пособие. Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова ; Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 171 с.

15. Лалаева Р. И. Дисграфия. Психофизиологическая структура процесса письма. Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студ. Дефектол. Фак. Пед. Вузов : в 5 кн. / Под ред. Л. С. Волковой. Москва : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. 304 с.

16. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. Логопедия : методическое

наследие : пособие для логопедов и студ. Дефектол. Фак. Пед. Вузов : в 5 кн. / Под ред. Л. С. Волковой. Москва : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. 304 с.

17. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. URSS. 2020. 312 с.

18. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Academia, 2005. 288 с.

19. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2008. 624 с.

20. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва : Академия, 2014. 308 с.

21. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма. Москва : Академия, 2013. 655 с.

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

23. Марченко І. С., Лужецька Г. М. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.

24. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике (МКБ -10) / Пер. на рус. Язык ; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. Київ : Факт, 1999. 272с.

25. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления. *Логопед.* Москва : Издательство «ООО Творческий Центр Сфера». 2004. № 4. С. 13-25.

26. Назарова А. А. Роль изучения анамнестических сведений в комплексном изучении нарушений письма младших школьников.

Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. Москва : В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. С. 95-101.

27. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. 128 с

28. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6-13.

29. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи. *Патология речи: история, изучение, диагностика, преодоление* : сборник. Санкт-Петербург, 1992. С. 124.

30. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва : АРКТИ, 2005. 400 с.

31. Соботович Є. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. *Хрестоматия по логопедии* : в 2-х томах. Москва, 1997. Т.2. С. 469-481.

32. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35.

33. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.

34. Тарасун В. В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць.

Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29-102.

35. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.

36. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

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

38. Тенцер, Леся Вікторівна. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 - корекційна педагогіка. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021.

39. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). *Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты)* / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. Т. 2. С. 456 - 469.

40. Хватцев М. Е., Логопедия : книга для препод. И студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений : в 2-х кн. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Москва : Владос, 2010. Кн.1. 272 с.

41. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва : МПСИ ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

42. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.16. 323 с.

43. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ

імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

44. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 205 с.

45. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Подолання фонемографічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики «Письмо без зошита та ручки». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.22. С. 272-275.

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

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

48. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. Изд. 2-е . Москва : АРКТИ, 1997. 131 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекс кінезіологічних вправ

Розтяжки (нормалізують тонус м'язів);

Дихальні вправи (стимулюють роботу мозку, регулюють нервово- психічні процеси, дозволяють активізувати дітей на уроці ,розвивають самоконтроль, довільність);

Окорухові вправи (не тільки знімають втому, а ще розширюють поле зору, розвивається міжпівкульова взаємодія і енергізація організму);

Тілесні вправи (розвивають міжпівкульну взаємодію, знімають м'язові зажими, невимушені рухи. Вправи на релаксацію сприяють розслабленню, зняттю напруги).

Тривалість занять від 5-10 хвилин до 20-35 хвилин. Вправи виконуються щодня, тривалість одного циклу 45-60 днів. Деякі з таких вправ ми виконуємо під час логопедичних занять. Вони є складовою частиною комплексної корекційної роботи вчителя логопеда.

1. Вправи для покращення міжкульової взаємодії

«**Кільце**». Почергово та як найшвидше з'єднувати у коло з великим пальцем вказівного, середнього, безименного, мізинця (працюють обидві руки).

«**Ріжки - ніжки**». Вказівний і середній пальці правої руки «ходять» по столу. Одночасно пальці лівої руки підігнути, лише вказівний та мізинець тримати прямими на голові. Це — «ріжки кози». Потім змінити положення рук. Вправу можна супроводжувати словами: «Хлопчик любить скрізь ходити, ніжки мусять тупотіти» (тупотіти ногами).

«**Козирок - ОК**». Пальці лівої руки зображують козирок кашкету (кисть руки - 4 пальця окрім великого притискають до лоба, великий

палець - відставлений перпендикулярно), пальці правої руки - з'єднаний великий і вказівний - жест «ОК». Потім змінити положення рук.

«Грайливі пальчики». Пальці лівої руки по черзі, починаючи з вказівного, «здоровкаються» з великим пальцем, одночасно пальці правої руки «здоровкаються» з великим пальцем, починаючи з мізинця. Потім змінити положення рук. Вправу можна супроводжувати словами:

Мій маленький дружок, пам'ятай всі рухи!

Вчися рухатись з нами зовсім без напруги.

«Хрестики і нулики».

1. З пальців лівої руки зробити хрестики - з пальців правої руки - нулики. Потім змінити положення рук. Виконання вправи можна супроводжувати словами:

Хрестики і нулики - гра цікава дуже.

Можеш ти із пальчиків їх зробити, друже.

Хрестики - рівненькі, нулики - кругленькі.

Раз, два, три - часу не гай, швидко вправу починай.

2. Кисті рук із прямими пальцями покласти на стіл:

хрестики — зачепити безіменний палець за мізинець (або середній — за вказівний) правої руки, нулики — з'єднати подушечками великий палець із вказівним лівої руки. Потім змінити положення рук.

«Стіл - стілець». Кисть лівої руки зігнута у кулак, зверху її накриває розпрямлена долоня правої руки, потім теж саме зробити помінявши руки. Вправу можна супроводжувати словами: «Це стіл - за ним сидять». Потім завдання ускладнити: зробити стілець - права кисть зажата у кулак, до неї притиснута розкрита долоня лівої руки (у перпендикулярній площині), потім теж саме зробити помінявши руки. Вправу можна супроводжувати словами: «Це стілець - на нім сидять». Між зміною положення рук можна плеснути в долоні.

«Кнопки мозку». Одна рука легко масажує поглиблення між першими і другими ребрами в зоні ліворуч і праворуч під ключицями.

Інша рука знаходиться на пупку, що дозволяє зосередити увагу на центрі ваги тіла.

«Гачки». Спочатку вправи схрестіть щиколотки , як зручно. Потім витягнути руки вперед, схрестити долонями один до одного, зчепивши пальці в замок, вивернути руки всередину на рівні грудей так, щоб лікті були спрямовані вниз. Перехресно міняти положення рук і ніг.

«Кулак - ребро - долоня». Три положення руки на площині столу , послідовно змінюють один одного. Стиснута в кулак долоня, положення долоні ребром на площині столу, распрямлена долоня на площині столу. Виконується спочатку правою рукою , потім лівою , потім - двома руками разом. Кількість повторень по вісім - десять разів.

Вправа може виконуватися в чотири положення, супроводжуючи мовою:

Долоньки вверх, долоньки вниз,

А тепер їх на бочок, затискаєм у кулачок.

«Жабки». Одна рука затиснута у кулак, інша лежить на площині стола (долоня вниз). Одночасно змінювати положення рук, відриваючи руки від столу. Виконання вправи можна супроводжувати читанням віршика:

Дві веселі жабки ні хвилинки не сидять,

Г арно подружки стрибають, тільки бульбашки летять.

«Лезгінка». Ліва рука стиснута у кулак, великий палець - в ліву сторону, до мізинця лівої руки приставити розігнуту кисть правої руки (пальці разом); потім поміняти положення рук. Виконання вправи можна супроводжувати читанням віршика:

Кисть ми у кулак стискаєм, ну а другу розтискаєм,

Потім Їх ми поміняєм і лезгінку починаєм.

«Вухо - ніс». Вказівним і великим пальцями лівої руки взяти себе за мочку правого вуха, й одночасно вказівним і великим пальцями правої руки взяти себе за кінчик носа; потім плеснути в долоні - поміняти

положення рук.

«Лінива вісімка» (горизонтальна вісімка). Тричі намалюйте в повітрі у горизонтальній площині цифру вісім спочатку однією рукою, потім другою, потім обома руками разом. Потім завдання ускладнюється. Рука малює «Ліниву вісімку», починаючи від центру зорового поля вгору і проти годинникової стрілки; при цьому очі стежать за рухом кінчиків пальців. Вправу виконувати повільно від трьох до п'яти разів лівою рукою, притиснутою до лівого вуха і стільки ж разів правою рукою, притиснутою до правого вуха. Вправа об'єднує всі канали сприйняття: аудіальний, візуальний, кінестетичний. Вона також стимулює мову і творче мислення. Як наслідок, поліпшуються навички читання, слухання, письма, мови, підвищується увага, поліпшується пам'ять.

Можна малювати «ліниву вісімку» на листі паперу, вписуючи в центр симетричні букви (х, ф), асиметричні - з закругленням праворуч: р, т, п - праворуч; із закругленням ліворуч - д, а, з - ліворуч.

Перехресні рухи. Виконуйте перехресні координовані рухи одночасно правою рукою і лівою ногою (уперед, убік, назад). Потім зробіть теж саме лівою рукою і правою ногою.

Паравозик. Праву руку покладіть на ліву, одночасно роблячи 10 - 12 маленьких кіл зігнутою в ліктьовому суглобі лівою рукою, плечем уперед, потім стільки ж - назад. Поміняйте позиції рук і повторіть вправу.

Млин. Виконуйте так, щоб рука і протилежна нога рухалися одночасно, з обертанням очей праворуч, ліворуч, угору, вниз. При цьому торкайтеся рукою протилежного коліна, перетинаючи «середню лінію» тіла. Час вправи - 1 -2 хв. Дихайте вільно.

Хитання головою. Дихайте глибоко. Розправте плечі, заплющити очі, нахиліть голову вперед і повільно розгойдуйте нею врізнобіч.

Ведмежі погойдування. Г ойдайтеся в різні боки, наслідуючи

ведмедя. Потім підключити сюжет.

«Слон». Станьте в розслаблену позу . Коліна трохи підігнуті . Нахиліть голову до плеча . Витягніть руку вперед , як хобот.

«Енергетичне позіхання»

Знімається напруга з м'язів обличчя, очей, рота, шиї. Поліпшуються функції голосових зв'язок, мова стає чіткіше. Вихідне положення: сидячи. Широко відкрити рот і спробувати позіхнути, надавив при цьому кінчиками пальців на натягнутий суглоб, що з'єднує верхню і нижню щелепи. Повторити 5-8 разів.

«Ковпак мудреця». Можна виконувати стоячи і сидячи. Тримати голову прямо, не напружуючи шию і підборіддя. 2. Візьміться руками за вуха так, щоб великий палець опинився з тильного боку вуха, а решта пальців - спереду. Масажуйте вуха зверху донизу, трохи розгортаючи їх у бік потилиці. Дійшовши до мочки, м'яко помасажуйте її. Повторіть вправу 4 рази. Ці рухи загострюють слух, допомагають роботі короткочасної пам'яті, підвищують розумові та фізичні здібності, поліпшують рівновагу. Цю вправу варто проводити перед початком логопедичних занять або будь - яких уроків, оскільки вона допоможе швидко сконцентрувати увагу. Можна виконувати стоячи і сидячи.

«Перехресні кроки». Ліктем лівої руки тягнемося до коліна правої ноги. Легко торкаючись, сполучаємо лікоть і коліно. Цей самий рух повторюємо правою рукою і лівою ногою. З'єднуємо ліву ногу і праву руку за спиною - і навпаки. Повторити 4-8 разів. «Перехресні кроки» потрібно робити в повільному темпі й відчувати, як працюють м'язи живота. Виконувати стоячи або сидячи. Вправа сприяє розвитку координації та орієнтації в просторі, робить успішнішим набуття навичок мовлення, слухання, читання, писання, засвоєння нової інформації.

«Сова». Права рука захоплює лівий м'яз (між шиєю і плечем). Стискайте м'яз і поволі повертайте голову зліва направо. Дійшовши до

крайньої зручної точки, починаємо рух у зворотний бік. При цьому губи складено трубочкою і на видиху вимовляємо: «ух». Шия легенько витягується, підборіддя рухається вперед, а очі за кожного «ухання» округлюються, як у сови. Зазвичай на один поворот голови припадає 5 звуків. Виконайте вправу не менше 3 разів. Поміняйте руки і повторіть, розслаблюючи правий м'яз. Вправа корисна в роботі із дітьми, що страждають на заїкання.

Дихальна гімнастика. Дихайте ритмічно, щоб вдих був удвічі коротший за видих.

Отже кінезіологічні вправи дозволяють дітям зосередитися, скоординувати свою діяльність, позбутися стресу, долати мовленнєві вади та вчитися легше та природніше, оскільки мозок продуктивний лише тоді, коли гармонійно працюють і права і ліва його півкулі.

Нейропсихологічні та кінезіологічні вправи можна використовувати у різних напрямках логопедичної роботи з дітьми різного віку.

2. Вправи для розвитку міжпівкульної взаємодії для подолання порушень читання та письма.

«Чарівний диктант»

У ньому з усіх букв будуть писатися тільки проблемні літери, а всі інші рисками: крейда - ___ й.

Гра «Плесни в долоні та тупни ногою»:

Дзвінкі звуки - проплескати, глухі - протупотіти. Чим більше жестів буде включено у вправу, тим скоріше буде досягнутий результат.

«Арабське письмо», та читання.

Учень повинен записати слова навпаки: «Випав сніг». - Дитина пише: «Гінс вапив».

Вправа «Давньоруське письмо»

Дитина пише в словах тільки приголосні букви, позначаючи голосні крапками.

Дитина пише: «п . н . д . л . к » - понеділок.

Потім тільки голосні за таким самим принципом. Слово понеділок буде написано: _ о _ е _ і _ о _

Вправи із використанням таблиць Шульте.

Відшукати числа від 1 до 25 в таблицях Шульте (числа розташовані в 25 клітинах у випадковому порядку).

Малювання обома руками одночасно. Дзеркальне малювання.

1. Дитина бере в обидві руки по олівцю та одночасно двома руками обводить по пунктирних лініях малюнок. Ідеальне обведення ліній - не головне. Головне те, що працюють дві руки одночасно.

2. Покласти на стіл чистий аркуш паперу. Попросити дитину взяти в обидві руки по олівця або фломастеру. Попросити його малювати одночасно обома руками дзеркально-симетричних малюнків, горизонтальної вісімки, таблиць множення, слів, літер (за запропонованим зразком).

Дана вправа налаштовує обидві півкулі головного мозку на гармонійну, узгоджену співпрацю через одночасне створення малюнка та обведення ліній обома руками. Відчувається, як розслабляються очі й руки. Невипадково є актуальними слова В. Сухомлинського: «Витоки здібностей і обдарувань дітей на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Що більш впевненості, винахідливості в руках дитячих рук, то тонша взаємодія руки зі знаряддям праці, то складніші рухи, необхідні для цієї взаємодії, то яскравіша стихія дитячого розуму».

3. *Ігри - імітації. Вправи на релаксацію. Групова гімнастика.*

Розминка в колі. Діти виконують рухи, стоячи в колі, виконуючи інструкції.

- «Ви прокинулися кошенята - потягніть лапки, випустіть кігтики, підніміть мордочки».

- «А зараз ви крадетесь у джунглях, ви - тигри - йдемо на носочках безшумно, обережно».

- «Повіяв вітер і відірвав листочки - полетіли легко, плавно: виконується біг на носках по колу і легке погойдування кистями розведених в сторону рук».

- «Вдихнемо глибше і перетворимося в повітряні кульки - підстрибуємо і

м'яко, плавно злітаємо, тягнемося вгору, до сонечка: руки
піднімаються через сторони вгору, підйом на носках».

- «Пострибаємо, як зайці, щоб стати вправними і сильними: виконуються легкі стрибки, руки зігнуті в ліктях, кисті рук вільно опущені».

- «Тепер ми маятники - важкі, громіздкі - покачаємося з боку в бік: ноги на ширині плечей, руки на поясі, виконуються нахили з відривом п'яти від підлоги».

- «Зараз ми пілоти - заведемо мотор літака, розправимо крила і політаємо: виконується біг по колу, руки розведені в сторони».

- «Йдемо через хащу різко, чітко» - діти марширують з високим підніманням колін і розмашистими рухами рук.

- «Перетворюємося в ганчір'яну ляльку» - діти піднімають руки через сторони вгору. Послідовно розслаблюють кисті рук, згинають руки в ліктях, вільно опускають руки вздовж корпусу, опускають голову. Потім нахилиють корпус, коліна трохи зігнуті.

- «Літаємо, як метелики, - легко, витончено: на носках крутиться».

- «Відпочиваємо» - діти стоять без рухів, взявшись за руки, очі закриті.

- «Покрапав, як дрібний і частий дощик» - швидко, легко виконується біг на носках.

- «Політаємо, як пустотливий горобець» - дрібні і часті

помахи рук, легкий біг на носках.

- А тепер летіємо, як орли, - неквапливо, голова піднята, спина випрямлена, виконуються неквапливі помахи розведеними в сторони руками, біг по колу в помірному темпі».

- «Походимо, як стара бабуся: спина зігнута, одна рука на попереку, інша спирається на уявну палицю, некваплива хода».

- «Пострибаємо, як веселий клоун, завзято, радісно» - діти, рухаючись по колу, виконують підскоки.

- «Обережно підкрадися, як кішка до пташці: йдемо на носочках безшумно, вкражливо, м'яко».

- «Помацати купини на болоті - акуратно, обережно: руки на поясі, виконується приставних крок.»

- «Політаємо, як Баба-Яга на мітлі, хвацько, швидко» - діти бігають по кімнаті, дотримуючись за уявну мітлу.

- «Радісно побіжимо назустріч мамі» - діти швидко підбігають до ведучого.

«**Маска**»: дитина повинна зобразити міміку з малюнка, передати її сусіду, а потім стати самими собою.

Додаток Б**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Варава Антоніна Дмитрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.10.2021

(дата)



(підпис)

Антоніна Варава

(ім'я, прізвище)

