

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА  
ЛОГОПЕДІЇ**

**Розвиток мовного аналізу і синтезу у молодших  
школярів з порушеннями письма**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 441 групи

Спеціальності 013 Початкова освіта.

Спеціалізація: логопедія

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Тахтай Альона Віталіївна

Керівник к. пед. н., доцент Кабельнікова Н.В.

Рецензент к. пед. н., доцент Полєвікова О.Б.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення письма як виду мовленнєвої діяльності та труднощів опанування ним учнями початкової школи .....	6
1.1. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні аспекти формування навичок письма у молодших школярів .....	6
1.2. Причини, механізми та прояви труднощів опанування навичками письма на початкових етапах навчання .....	12
1.3. Характеристика труднощів засвоєння навичок письма, зумовлених несформованістю операцій мовного аналізу та синтезу .....	16
РОЗДІЛ 2. Методичні засади формування мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з порушеннями письма .....	21
2.1. Дослідження стану сформованості навичок мовного аналізу та синтезу в учнів початкових класів .....	21
2.2. Принципи корекційно-розвивальної роботи з формування операцій мовного аналізу і синтезу в учнів початкових класів з порушеннями письма .....	32
2.3. Методи та прийоми розвитку психофізіологічних передумов мовного аналізу та синтезу .....	35
2.4. Методи та прийоми формування операцій мовного аналізу і синтезу у молодших школярів з порушеннями письма .....	40
ВИСНОВКИ .....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	53
ДОДАТКИ .....	58
Додаток А Текст диктанту .....	58
Додаток Б Завдання на дослідження операцій звукового та звуко-буквенного аналізу та синтезу .....	59
Додаток В Завдання для дослідження операцій мовного аналізу та синтезу (морфологічного та синтаксичного) .....	61
Додаток Г Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці ....	63
Додаток Д Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету .....	64

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. На сучасному етапі формування освіти одне з головних завдань – створення необхідних умов для повноцінного розвитку і самореалізації кожного громадянина України.

Проте в останні роки виявляється стійка тенденція до збільшення кількості учнів, які зазнають специфічних труднощів в опануванні навчальним матеріалом внаслідок порушення таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і письмо. Особливо яскраво труднощі засвоєння писемного мовлення спостерігаються на етапі навчання дітей у початковій школі. Саме тому, пошук ефективних шляхів подолання та запобігання порушень писемного мовлення з використанням міждисциплінарних зв'язків (логопедії, спеціальної педагогіки, дитячої та спеціальної психології) є актуальним напрямом досліджень сучасної початкової школи.

Порушення або труднощі формування навичок письма, традиційно розглядаються як наслідок системного недорозвинення мовлення, тобто порушення формування фонетико-фонематичної та лексико-граматичної будови мовлення (Г.Каше, І.Колповська, Р.Левіна, Н.Нікашина, Л.Спірова, Г.Чиркіна та ін.). Дослідження вітчизняних науковців, зокрема Л. Бартенєвої, В.Кондратенко, Р.Левіної, І.Марченко, О.Ревуцької, М. Савченко, Л. Спірової, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л.Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін., присвячені проблемам недорозвинення мовлення, засвідчили, що у дітей із порушеннями писемного мовлення виникають значні труднощі опанування операціями мовного аналізу та синтезу, констатували

низький рівень сформованості фонематичних процесів, наявність в учнів із вадами мовлення порушень в опануванні всіх систем та підсистем мови.

Дослідження останніх років, що здійснювались на теоретичних позиціях нейролінгвістичного та психолінгвістичного підходів (Т.Ахутіна, О.Корнєв та ін.), вказують на взаємозв'язок труднощів оволодіння навичкою письма у молодших школярів з несформованістю як фонологічних, так і метамовних процесів, зокрема операцій, пов'язаних з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовленнєвого потоку та аналізом усних висловлювань, що призводять до виникнення стійких помилок на письмі. Без проведення спеціальної роботи на ранніх етапах навчання грамоти такі помилки спонтанно не усуваються, а навпаки, - закріплюються, збільшується їх кількість, що значно ускладнює процес опанування навчальним матеріалом з предметів мовного циклу та загальної шкільної неспішності в цілому.

Отже, актуальність проблеми та необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності навчання письма молодших школярів з відхиленнями у мовленнєвому зумовлено вибір теми дослідження: «Розвиток мовного аналізу і синтезу у молодших школярів з порушеннями письма».

**Об'єкт дослідження** – опанування писемним мовленням учнями початкових класів.

**Предмет дослідження** – методи та прийоми формування операцій мовного аналізу та синтезу в учнів початкових класів з порушеннями письма.

**Мета дослідження** – вивчити особливості опанування операціями мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з порушеннями письма та розкрити методи й прийоми їх формування у процесі спеціально організованого корекційно-розвивального навчання.

Відповідно мети дослідження були визначено провідні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми, з'ясувати чинники, що призводять до труднощів формування навичок письма на основі порушень процесів мовного аналізу та синтезу.

2. Експериментально виявити та вивчити особливості розвитку операцій мовного аналізу та синтезу та їх психофізіологічних передумов у молодших школярів з порушеннями письма.

3. Розкрити методи та прийоми формування операцій мовного аналізу та синтезу в учнів початкових класів з порушеннями письма.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, узагальнення даних лінгводидактичної, лінгвістичної, психологічної, нейропсихологічної та спеціальної педагогічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні – спостереження, вивчення письмових робіт учнів, констатувальний експеримент; статистичні – кількісна обробка та якісний аналіз результатів виконання діагностичних завдань.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що його основні положення, результати та висновки можуть бути використані в процесі пропедевтичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку та першокласниками з метою попередження виникнення у них труднощів опанування писемним мовленням. Матеріали дослідження можуть бути корисними для студентів під час написання курсових та наукових робіт.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали роботи представлено у статті «Причини, механізми та прояви труднощів опанування навичками письма дітьми на початкових етапах навчання у школі».

**Структура дослідження.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### Науково-теоретичні засади вивчення письма як виду мовленнєвої діяльності та труднощів опанування ним учнями початкової школи

#### 1.1. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні аспекти формування навичок письма у молодших школярів

Становлення сучасних підходів до навчання мовлення молодших школярів відбувалось в тісному взаємозв'язку із дослідженнями мовлення, мовленнєвої та навчально-мовленнєвої діяльності у психології, лінгвістиці, психолінгвістиці, психофізіології та нейропсихології.

Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є мовленнєва, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати і розуміти, говорити, читати і писати [14]

У процесі початкового навчання української мови (мови навчання) забезпечується розвиток мовлення, удосконалюються мовленнєві уміння і навички; формується певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечується мотивація вивчення рідної мови. Навчання мови спрямоване на розвиток у дітей, окрім загальномовленнєвих, таких загальнонавчальних умінь, як: організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних [13].

Проблема навчання мовлення молодших школярів, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є однією із провідних у працях українських та російських психологів (Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Ельконін, М.Жинкін, О.Леонтєв та ін.), дослідників мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А.Богущ, К.Крутій, Є.Соботович, Л.Федоренко, М.Шеремет та ін.) та молодшого шкільного віку (В.Бадер, Л.Варзацька, М.Вашуленко, Т.Ладигенська, М.Львов, Н.Скрипченко, О.Хорошковська та ін.).

Найважливішою теоретичною основою вивчення мови є лінгводидактичний аспект, що розкриває вихідні положення, дидактичні

принципи, необхідні для обґрунтування змісту і структури навчання, шляхів презентації матеріалу, побудови системи вправ, спрямованих на розвиток необхідних умінь та навичок учнів. На думку Є.Котока, Л.Кутенко, О.Лобчук, А.Супруна, М.Успенського, О.Н.Хорошковської та ін., реалізація конкретних завдань формування в учнів навичок усного й писемного мовлення ґрунтується як на принципах лінгводидактики, так і загальнодидактичних принципах [46].

Лінгвістичні поняття, факти і закономірності, які окреслені змістом навчання мови, повинні забезпечити коло знань учнів, які є основою для практичного оволодіння мовленням. Учень в результаті засвоєння мовних знань усвідомлює моделі й норми практичного використання їх у мовленні, що сприяє формуванню мовленнєвої діяльності, спрямованої на кінцевий результат – вільне володіння усіма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо [4].

На початковому етапі навчання формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні дії мовного аналізу, має пропедевтичний характер та підпорядковано розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи передбачено лінгвістичною (мовною) змістовою лінією, що відображено у програмі для закладу загальної середньої освіти [14].

Мовленнєві дії – дія програмування мовленнєвого висловлювання і дія його розуміння – формуються під впливом спілкування дитини із дорослим на основі дозрівання психофізіологічних передумов. В процесі поступового мовленнєвого розвитку зазначені дії досягають ступеня досконалості [39].

У психології мовлення дослідники Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Лурія виділяють два рівня оволодіння мовленнєвою діяльністю. Це рівень практичного оволодіння мовою, як засібу спілкування дитини і рівень усвідомленого ставлення до мовленнєвої діяльності. Л.Виготський зазначав, що рівня усвідомленого ставлення до мовної дійсності дитина досягає, тільки в результаті спеціального навчання, за таких умов, мова стає для дитини

предметом усвідомлення [8].

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється нерозривний зв'язок розвитку мовлення дітей з їх розумовим розвитком (Д.Богоявленський, Л.Виготський, Д.Ельконін, К.Ушинський та ін.). Рівень розвитку мислення, як зазначає Л.Виготський, залежить від рівня мовленнєвого розвитку дитини [8]. В проблемі взаємодії мислення і мовлення (В.Лубовський, О.Лурія) визначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу і способу формування думки, відзначаючи його пізнавальну функцію і констатуючи залежність між розвитком мислення та мовлення. Ця ж точка зору лежить в основі висновків сучасних дослідників (М.Вашуленко, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.), які стверджують, що розвиток мовлення дітей забезпечується методичною системою, яка одночасно здійснює розвиток логічного мислення й інших сфер особистості дитини в навчальному процесі, що відбувається під впливом розвивальної функції.

Писемне мовлення на початкових етапах його засвоєння характеризується як сукупність усвідомлених дій. Поступово ці операційні компоненти інтеріорізуються, переходячи у внутрішній план (О.Корнєв, Н.Корсакова, О.Лурія, Ю.Мікадзе) – відбувається формування навичок. Це можливо, лише за умов ретельного відпрацювання всіх компонентів, що задіяні на стадії первинного опанування цим психічним процесом. Інтеграція та координація операціональних компонентів писемного мовлення здійснюється в умовах систематичного, цілеспрямованого навчання та на основі сформованих вищих психічних функцій (Д.Богоявленський, Л.Виготський, С.Жуйков, О.Савченко, Д.Слобін та ін.).

У ряді досліджень, які здійснювались, в колі психолінгвістичної та логопедичної наук зазначається, що в процесі розвитку та становлення усного мовлення, у дитини накопичується певний досвід аналітико-синтетичної діяльності як у фонетичній сфері, так і в сфері морфологічних узагальнень, що є важливими умовами готовності дитини до засвоєння навичок писемного мовлення. (Л.Бартенєва, Е.Данілявічуте, Р.Левіна, Г.Каше, В.Тарасун,



М.Шеремет). Відзначається важливість кінестезій та артикуляційного кінестетичного аналізу (О.Токарева, Л.Назарова, Н.Нікашина), наголошується на необхідності збереження зорових, мнестичних процесів, просторового сприймання, доведено роль в опануванні навичками письма симультанних синтезів та сукцесивних операцій (В.Тарасун). Шлях формування усного мовлення, як зазначає Р.Левіна, містить у собі послідовно накопичений досвід пізнавальної роботи, як у сфері звукових узагальнень, так і в сфері морфологічного аналізу. Чим краще забезпечені ці шляхи мовленнєвого розвитку, тим краще дитина буде підготовлена до опанування писемним мовленням [26].

Оскільки, фонетичний принцип є одним із провідних в українській мові, у методиці навчання мови, значна роль у формуванні навичок писемного мовлення відводиться розвитку фонематичних процесів. Дослідження Д.Ельконіна було спрямовано на формування у дітей фонематичного сприймання та навчання звукового аналізу слів [51]. Вчений підкреслює, що фонематичний аналіз, на відміну від фонематичного сприймання, передбачає виокремлення звукової оболонки слова від значення, виокремлення в ній нерозкладних одиниць і їх порядку, співставлення звукових форм слів і з'ясування їх подібності і відмінності, співвіднесення відмінностей у значеннях слів з відмінностями у їх фонематичному складі [51].

У спеціальній методиці цей процес називають фонематичним аналізом слів (фонологічним рівнем розпізнавання мови). Необхідною умовою здійснення фонематичного аналізу є достатньо розвинуте фонематичне сприймання (сенсомоторний рівень сприймання).

В.Орфінська виділяє наступні форми фонематичного аналізу:

- 1) впізнавання звука на фоні слова, тобто визначення наявності чи відсутності його у слові;

- 2) виділення першого та останнього звуків із слова;

визначення послідовності, кількості звуків, їх місця в слові по відношенню до інших звуків [37]

Ступінь складності кожної із перерахованих форм аналізу визначається акустико – артикуляційними ознаками звуків (В.Бельтюков, Л.Чистович) та фонетичними особливостями звукового ряду (Л.Спірова, М.Савченко, Р.Лалаєва).

Повноцінне фонематичне сприймання є обов'язковою умовою успішного розвитку усного мовлення. Р.Левіна у своїх наукових працях намітивши раціональні шляхи усунення розладів мовлення довела, що порушення писемного мовлення у дітей з мовленнєвими вадами є наслідком мовленнєвого недорозвинення в основі яких лежать порушення фонематичних процесів [26].

До складу функціональної системи письма належать такі базові компоненти: переробка слухової, кінестетичної, зорової, зорово-просторової інформації, серійна організація рухів, програмування, регуляція та контроль довільних дій, підтримання оптимального тону кори, її активація. Ці операції утворюють цілісну самоорганізовану функціональну систему. Виникнення порушень у будь-якій ланці (підсистемі) призводить до адаптаційних перебудов в інших ланках. Аналіз наукових досліджень (Т.Ахутіна, Л.Цветкова) засвідчив, що найбільш виражені труднощі формування навичок писемного мовлення, зумовлені порушеннями або несформованістю перших двох компонентів. Вони визначаються, як акустико-фонематичні (утруднення переробки слухової інформації) та артикуляційно-фонематичні (труднощі переробки кінестетичної інформації) [2; 50].

Важливим умінням молодших школярів у руслі засвоєння письма, як мовленнєвої діяльності, є запис під диктовку складів, слів, речень, текстів. Диктант – це вид орфографічної вправи, сутність якої для учнів полягає в записі речення, слова, тексту, що сприймаються на слух [7]. Фактично дитині потрібно перекодувати мовленнєвий потік, що передається в звуковій формі в графічні коди з дотриманням лінгвістичних закономірностей, правил орфографії, синтаксису, каліграфії тощо.

Розрізняють диктанти слухові, зорові, «самодиктанти» і творчі диктанти. Кожен з них має свою мету і спрямований на тренування або перевірку певних психофізіологічних операцій [12]. Так, наприклад, слуховий диктант визначають як орфографічну вправу, в процесі якої відбувається співвідношення звукового і буквеного складів слів, сполучень, тексту, переклад його в графічний код, запис відбувається на основі або за участю пам'яті. Ефективність такого виду диктанту досягається тим, що учень, мовчки вимовляє звуки, вчиться співвідносити звуки й букви, фонemi й графеми. Диктант потребує посиленої уваги, що визначає швидкість і точність утворення навичок [5].

Запис на слух (слуховий диктант) задіює наступні психофізіологічні механізми:

- а) акустичне сприйняття тексту;
- б) його смислове розуміння;
- мовний аналіз: лексичний, граматичний, орфографічний;
- в) внутрішнє промовляння, супроводжене уявним графічним зображенням;
- г) уявне виділення орфограм;
- д) перевірка орфограм різними способами, переважно за допомогою правил;
- е) запис;
- ж) перевірка, самоперевірка [20].

Успішне опанування цим видом письма вимагає засвоєння кожної з перерахованих операцій.

Отже, процес письма являє собою складну, системну і довільну психічну діяльність, яка забезпечується участю різних структурно-функціональних компонентів, багатьох психічних функцій. Письмо тісно пов'язане з усним мовленням і здійснюється тільки на основі досить високого рівня його розвитку. Однак сформованість усного мовлення є лише однією з передумов успішного оволодіння навичками письма.

## **1.2. Причини, механізми та прояви труднощів опанування навичками письма на початкових етапах навчання**

Специфічні стійкі труднощі опанування навичками письма, що не пов'язані з незнанням дітьми правил правопису, в логопедичній науці одержали назву «дисграфія» [27; 29]. Неоднозначність існуючих уявлень про дисграфію, її причини, механізми, симптоми пов'язана з розбіжністю в наукових підходах до її вивчення. Ми виокремили кілька класифікацій дисграфії у дітей, що відображають уявлення науковців про механізми порушень письма на момент їх розробки (М.Хватцев, 50-ті роки минулого століття; О.Токарева, Р.Лалаєва, 60-ті роки, Р.Лалаєва, 80-ті роки, О.Корнев, Т.Ахутіна, 90-ті роки).

Так, з позиції психофізіологічного підходу, дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. Первинне недорозвинення аналізаторів і міжаналізаторних зв'язків призводить до недостатності аналізу і синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу, наприклад, перекодування фонем в графему. Для оволодіння письмом дитина повинна засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними і мовленнєворуховими (артикуляційними) характеристиками. Учень має мати сформовані навички звукового і кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-просторового сприйняття, психофізіологічної основою яких є як повноцінний розвиток аналізаторів, так і встановлення координованих зв'язків між ними. Саме ступінь недостатності міжаналізаторних зв'язків стала основою для виділення відповідних форм дисграфії: акустичну, оптичну та моторну [48]

Розуміння дитячої дисграфії відповідно до сучасної логопедії відображено в її класифікації (розробники – колектив авторів: Г.Волкова,

Л.Волкова, В.Ковшиков, Р.Лалаева, Л.Парамонова). Дисграфія розглядається як специфічне порушення мовних здібностей, що виникає внаслідок недостатності вищих психічних функцій (мовних і зорово-просторових), які забезпечують процес письма, а механізм порушення – із неповноцінністю лінгвістичних операцій письма [27]. Автори виділяють наступні форми дисграфії:

1. Артикуляційно-акустична дисграфія. Виникає в учнів з розладами звуковимови або з труднощами диференціації акустико-артикуляційних ознак звуків.

2. Дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання. Пов'язується з недостатнім рівнем функціонування операцій розрізнення та вибору фонем.

3. Дисграфія на фоні порушення мовного аналізу і синтезу. Зумовлена не сформованістю складних операцій: розчленування тексту на речення, поєднання речень у текст; розчленування речень на слова, поєднання слів у речення; складовий аналіз та синтез; фонематичний (звуковий) аналіз і синтез.

4. Аграматична дисграфія. Зумовлена недорозвиненням у дітей лексико-граматичної будови мовлення, несформованістю морфологічних та синтаксичних узагальнень.

5. Оптична дисграфія. Пов'язана з недорозвиненням зорового гнозису і мнезису; аналізу і синтезу, просторових уявлень [27].

О.Корнєв, розглядаючи дисграфію з позиції клініко-психологічного підходу, тобто виділяє не тільки відповідні помилки на письмі, а й симптоми клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма. Клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволили вченому виявити нерівномірність психічного розвитку у дітей з порушеннями писемного мовлення, визначити те, що різні види дисграфії супроводжуються у дітей різними за ступенем вираженості і комбінацією розладами нервово-психічної діяльності [20]. Автор виділяє:

1) дисфонологічні дисграфії (паралалічну та фонематичну форми), зумовлені порушеннями мовних операцій;

2) дисграфію, обумовлену порушенням мовного аналізу і синтезу, в основі якої лежить несформованість навичок аналізу і синтезу як форм інтелектуальної діяльності;

3) диспраксичну дисграфію, зумовлену порушенням формування у дітей графомоторних навичок. [20]

В свою чергу, Т.Ахутіна наголошує на тому, що одні й ті ж за зовнішніми проявами помилки можуть мати різні причини та різні механізми. Так, злите написання слів може бути обумовлено як недостатністю аналізу мовного матеріалу (через труднощі програмування і контролю), так і труднощами формування цілісного образу написаного слова. Для визначення механізму помилок необхідно враховувати не окремі помилки, а весь симптомокомплекс особливостей письма. Крім того, висновок про механізм дисграфії може бути зроблений після зіставлення стану сформованості письма зі станом інших вищих психічних функцій [2].

На думку Л.Парамонової, найбільш поширеними помилками у письмі учнів із дисграфією, обумовленою несформованістю мовного аналізу і синтезу, є:

- пропуск, перестановка, вставка букв, спотворення фонетичного наповнення слів: персеверації (циклічні повторення) і антиципації (заміни попередніх букв наступними);

- роздільне написання частин слова, злите написання самостійних слів, самостійних і службових слів, контамінації (змішання елементів слів), вставки, перестановки, пропуски і повтори слів;

- порушення кількісного і якісного складу речення; порушення або відсутність кордонів речень;

- пропуски елементів букв, складів, слів;

- повтори елементів букв, складів, слів;

- контамінації, тобто злиття частин слів;

– труднощі мовного аналізу, зокрема, помилки у виділенні меж речення і слова;

– орфографічні помилки при володінні правилами [38].

Також автор виділяє механізми цих помилок:

- 1) пропуски – спрощення програми,
- 2) повтори – інертне повторення (персеверація) частини або цілої програми,
- 3) контамінації, антиципації, вставки – спотворення програми,
- 4) труднощі мовного аналізу – зниження орієнтовної (плануючої) основи діяльності,
- 5) орфографічні помилки – скорочення обсягу програмування (обсягу робочої пам'яті), коли учень не може розподілити увагу на технічну і на орфографічну сторони письма [38].

Помилки, зумовлені несформованістю мовного аналізу та синтезу, є стійкими і призводять до значних труднощів під час опанування мовою на теоретичному рівні, знижуючи шкільну успішність в цілому.

### **1.3. Характеристика труднощів засвоєння навичок письма, зумовлених несформованістю операцій мовного аналізу та синтезу**

Дослідники відзначають, що серед усіх видів порушень письма дисграфія на основі порушення мовного аналізу та синтезу є найбільш поширеною серед учнів початкової школи [1; 3; 20; 21; 39; 53 та ін.]. Н.Буковцова також вказує, що ця форма відрізняється стійкістю і важко піддається корекції [5]. Як відзначає О.Корнєв, порушення мовного аналізу та синтезу можуть спостерігатися: внаслідок мовного недорозвинення дитини;

мовний аналіз та синтез можуть бути несформовані як розумова дія. Автор вказує, що передумовами аналізу та синтезу є сформовані суцесивні процеси, слухомовна пам'ять, довільна увага [20].

Недорозвинення мовного аналізу і синтезу проявляється на письмі в спотвореннях структури слова та речення. Найбільш складною формою мовного аналізу є фонематичний аналіз. Внаслідок цього типовими при цьому виді дисграфії є спотворення звукобуквенної структури слова.

Р.Лалаева та Л.Бенедиктова [22]. Виділяють наступні групи помилок при дисграфії на основі порушення мовного аналізу та синтезу:

1. Спотворення звуко-буквенної структури слова: перестановки, пропуски, додавання, персеверації контамінації букв, складів (наприклад, весена - замість весна, раїна - замість країна, кулбок - замість клубок).

2. Спотворення структури речення: роздільне написання слова, злите написання слів, контамінації слів (наприклад, равдрів - замість раптом вдарив грім) [22].

О.Корнєв також відзначає серед проявів порушень письма внаслідок несформованості мовного аналізу та синтезу такі помилки: злите написання слів, зокрема прийменників з самостійними частинами мови, розриви слів; пропуски, перестановки складів, додавання складів; порушення звуко-буквенної структури (пропуски голосних, пропуски приголосних букв під час їх збігу, перестановки та додавання зайвих букв) [20].

Автор зазначає також, що дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу виявляється в учнів із загальним недорозвиненням мовлення (різко або нерізко вираженим), алалією, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю та часто поєднується з акустичною та артикуляційно-акустичною дисграфією [20].

І.Садовникова виділяє специфічні помилки, зумовлені недорозвиненням навички звукового (фонематичного) аналізу: пропуск, перестановка, вставка букв, або складів та пояснює механізми їх виникнення [42].



Так, пропуск букв засвідчує, на думку автора, про те, що учень не виокремлює в складі слова всіх його звукових компонентів, наприклад «смка» - сумка, «кичати» - кричати. Пропуск декількох букв в слові є наслідком більш грубого порушення звукового аналізу, що призводить до спотворення і спрощення структури слова: смородина - «морина», брат - «бт», дівчика - «дівчка». Пропуску букв та складів можуть сприяти наступні позиційні умови:

а) сусідство двох однакових букв на стиці слів: «ста(в)вити, (явище асиміляції);

б) сусідство складів, що включають однакові букви, як правило, голосні, рідше приголосні: покла(ла), м'ячи(ки), си(ди)ть, виходи(ли) т.д.

Перестановки букв і складів є прямим труднощів аналізу послідовності звуків у слові. Складова структура слів при цьому може зберігатися без спотворень, наприклад: шоколадка - «кошолоадка», ведмедик «медведик», тощо [42].

Таким чином, погляди вчених на труднощі опанування письмом, зумовлені несформованістю мовного аналізу і синтезу розходяться. Пояснення зазначених помилок тільки порушеннями мовного та мовленнєвого механізмів не відповідає сучасним уявленням про складну психофізіологічну структуру навички письма.

Нейропсихологічні дослідження (Т.Ахутіна, О.Корнєв, Л.Цветкова та ін.) засвідчують, що психофізіологічної основою процесу письма є спільна робота різних аналізаторів. Традиційно виділяють 4 основні аналізатора, що відповідають за письмо: мовленнєвослуховий (акустичний), мовленнєворуховий, мовленнєвозоровий (оптичний), руховий [3; 20; 50]. Л.Цветкова доповнює перелік аналізаторів, активних під час письма кінестетичним, кінетичним, просторовим та пропріоцептивними аналізаторами. Між цими аналізаторами існує складна умовно-рефлекторна взаємодія. Сенсомоторний рівень письма забезпечує наступні операції: звуковий аналіз слів (встановлення послідовності звуків і уточнення варіантів

звуків, співвіднесення його з фонемою); переведення фонем в графеми; переведення зорових образів букв (графем) в рухові образи (кінеми) [50].

Більш високий рівень, формується на основі сенсомоторного, в якому, на думку Є.Гур'янова [12], можна виділити два складових аспекти: психологічний та лінгвістичний.

Психологічний зміст письма включає в себе: мотив (намір написати); створення задуму (про що писати); визначення загального сенсу змісту писемного мовлення (що писати); регуляція письмової діяльності та здійснення контролю за виконуваними діями. У здійсненні процесу письма обов'язково задіяні вищі психічні функції: довільна увага, логічна пам'ять, смислове сприйняття, абстрактне мислення та інше [30].

Другий аспект – лінгвістична організація - відповідає на питання, якими засобами здійснюється письмо. Реалізує переклад внутрішнього сенсу в лінгвістичні коди – в лексико-морфологічні і синтетичні одиниці (слова та речення) [16].

Спрощена психолого-лінгвістична модель процесу породження писемного мовлення може бути представлена таким чином: мотив; програмування (загальний зміст, послідовність, формулювання першої думки); оформлення думки в речення, семантичний етап переходить у мовній; аналіз речення на слова (виділення меж слів); звуковий аналіз структури слів; співвіднесення виділених фонем з графемами; відтворення графем за допомогою рухів руки, як описується в роботах О. Корнєва [20].

Під час письма задіяним є весь мозок, всі коркові відділи. Найбільшу участь беруть лобні зони переважно лівої півкулі (у правшів), що відповідають за організацію довільних рухів, рухову організацію мовлення (центр Брока), планування і регуляцію діяльності. В свою чергу скроневі зони містять слуховий, гностичний центр мовлення (центр Верніке). Скронева зона відіграє важливу роль в організації механізмів пам'яті. Потилична частка відповідає за сприйняття та переробку зорової інформації, за організацію складних процесів зорового сприйняття. Тім'яна доля забезпечує сприйняття й аналіз чутливих

подразників, просторову орієнтацію (шкірно-м'язово-кінестетичне відчуття) [2; 3; 20].

Одну з важливих ролей у здійсненні письма відіграє слуховий аналіз, що є безпосередньою функцією скроневої області кори головного мозку. Через неможливість чітко почути звук що диктується або виділити потрібну серію звуків, запис відбувається або випадковим набором літер, або спостерігається змішування акустично схожих фонем, пропуски, перестановки букв.

Порушення діяльності тім'яної області ускладнює можливість спиратися в письмі на ті тонкі диференційовані внутрішні артикуляційні схеми, які допомагають розчленувати звуковий образ слова та точно встановити його звуковий склад і, відповідно, передати його на письмі.

Спостерігаються пропуски в словах тих звуків, які неможливо досить чітко кваліфікувати. Характерним при цьому є відсутність труднощів, пов'язаних з виділенням кількості звуків у слові, спираючись виключно на слух.

При ураженні потилично-тім'яної кори лівої півкулі, виникають тільки труднощі відтворення графічного образу букв [2; 3; 12; 36; 20; 50].

У методиці навчання письма процес оволодіння актом писання розглядається як система взаємообумовлених навчальних дій (технічних, графічних, орфографічних), які поступово переходять у навички, що згодом забезпечують формування складної психічної діяльності – писемного мовлення [19]. Труднощі опанування навичкою письма, зумовлені несформованістю операцій мовного аналізу і синтезу є найпоширенішими серед учнів початкової школи, мають виражений, стійкий характер та усуваються тільки у процесі тривалої систематичної корекційно-розвивальної роботи. Тому, важливими для нашого дослідження є з'ясування стану сформованості навичок мовного аналізу та синтезу, а також, мовленнєвих і немовленнєвих операцій, що їх забезпечують.



## РОЗДІЛ 2

### Методичні засади формування мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з порушеннями письма

#### 2.1. Дослідження стану сформованості навичок мовного аналізу та синтезу в учнів початкових класів

Порушення письма на основі порушення мовного аналізу і синтезу розглядаються з різних точок зору: як регуляторна дисграфія, обумовлена несформованістю довільної регуляції дій, зокрема функцій планування і контролю (Т.Ахутина) [2; 3]; метамовна дисграфія, при якій в учня виявляються незасвоєні операції членування мовних одиниць (О.Корнєв) [20]; дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу і синтезу, при якій можуть бути неповноцінні різні види таких складних операцій, як: розподіл речення на слова і синтез речень зі слів, складовий і фонематичний аналіз і синтез (Р.Лалаєва) [22; 23].

З метою вивчення стану сформованості мовного аналізу і синтезу у молодших школярів нами було проведено констатувальне дослідження, завданнями якого було:

1. Вивчити рівень сформованості у молодших школярів з порушеннями письма навичок запису під диктовку. Виявити помилки, зумовлені несформованістю мовного аналізу і синтезу.
2. Визначити рівень сформованості операцій звукового аналізу і синтезу.
3. Визначити рівень сформованості операцій мовного аналізу і синтезу.
4. Розробити методичні рекомендації щодо подолання помилок, зумовлених несформованістю операцій мовного аналізу і синтезу у молодших школярів з порушеннями письма.

Експериментальне дослідження проводилося з жовтня по грудень. Дослідження проводилось серед учнів четвертих класів на базі Херсонських

загальноосвітніх шкіл I-III степеня №4 та 46. Експериментом було охоплено 14 учнів 4-х класів із логопедичним заключенням «Дисграфія на основі нерізковираженого загального недорозвинення мовлення», які відвідують логопедичні заняття на шкільному логопедичному пункті, – експериментальна група та 28 молодших школярів 4-х класів без порушень мовленнєвого розвитку – контрольна група.

Експериментальна робота відбувалася у два етапи. На першому етапі ми вивчали рівень сформованості навички письма як виду мовленнєвої діяльності. На другому етапі – цілеспрямовано досліджували стан сформованості операцій мовного аналізу та синтезу.

На першому етапі експеримента з метою дослідження стану сформованості навичок письма, зокрема, запису на слух учням пропонувався диктант. Текст взято з електронного посібника [11]. Диктант (Додаток А) відповідав наступним вимогам: мовний матеріал включає звуки всіх фонетичних груп; передбачає позиційну близькість звуків, що мають акустико-артикуляційну схожість, а також букв, що змішуються за кінетичною подібністю; включає слова різної складової структури.

Під час аналізу результатів враховується кількість дисграфічних помилок та їх типи. Фіксувалися всі помилки, а не тільки помилки, механізмом яких є несформованість мовного аналізу та синтезу.

Аналіз учнівських диктантів виявив:

Молодші школярі з дисграфією припустилися 22,5% помилок, зумовлених порушенням відмежуванні мовних одиниць, серед дітей без порушень мовлення таких помилок виявлено 14,9%; в експериментальній групі виявлено 16,4% помилок, що відображають труднощі фонематичного аналізу, в контрольній групі таких помилок – 20%; помилки в позначенні м'якості приголосних – 18% в експериментальній групі та 10,7% - в контрольній. Серед учнів з порушеннями письма виявлено 15,5% помилок, що відносяться до взаємозамін букв, які позначають звуки, схожі за акустико-артикуляційною схожістю, в контрольній групі таких помилок було 5,8%.

Незначна різниця у кількісних показниках спостерігається в засвоєнні кінетичної програми графем, таких помилок виявлено 1,5% в експериментальній групі та 1,1% - в контрольній. Що стосується аграматизмів на письмі, то в експериментальній групі таких помилок виявлено 9,6%, в контрольній – вдвічі менше (4,8%). У ході аналізу учнівських диктантів звертає на себе увагу значна кількість помилок, зумовлених незасвоєнням правил орфографії у молодших школярів без специфічних порушень письма – 32,6%. Натомість в учнів з дисграфією таких помилок виявлено лише 17%. Це підтверджує той факт, що труднощі опанування писемним мовленням у дітей з дисграфією не пов'язані з незнанням правил правопису, а зумовлені порушеннями вищих психічних функцій та мовних операцій. Що стосується таких типів помилок, як персеверації та антиципації, то у молодших школярів контрольної групи ми їх не виявили, натомість в контрольній групі їх було 0,8% та 0,9% - відповідно.

Характерним для учнів експериментальної групи (школярі з дисграфією) є те, що в однієї дитини зустрічалися декілька типів помилок:

- 1) змішування букв за кінетичною та акустико-артикуляційною подібністю та помилки відмежування мовних одиниць;
- 2) помилки в позначенні м'якості приголосних і персеверації;
- 3) взаємозаміни букв за кінетичною подібністю, помилки в позначенні м'якості приголосних і помилки фонематичного аналізу;
- 4) змішування букв, що позначають звуки, схожі за акустико-артикуляційними ознаками, помилки в позначенні м'якості приголосних і помилки, зумовлені порушенням фонематичного аналізу тощо.

Якісний аналіз письмової продукції учнів експериментальної групи засвідчує про неоднорідність порушень письма, що виражається у поєднанні тих чи інших видів специфічних помилок.

Окрім виявлення типів помилок, яких припускаються учні зі специфічними порушеннями письма, важливим для нашого дослідження є пояснення механізмів їх виникнення.

Так, помилки, що виявляються у порушенні позначення структури речень, зокрема виділення меж слів, пояснюються не лише бідністю словника, обмеженістю розуміння слів (Р.Левіна) [26], а й станом інтелектуальних здібностей і передумов інтелекту: довільної концентрації і перемикання уваги, динамічного праксису (О.Корнєв) [20]. Спрощення програми діяльності проявляється також у відсутності позначення меж речення і слова (Т.Ахутіна) [2].

Змішування букв, що позначаються звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками, відбувається, на думку А.Ястребової, внаслідок недостатньої сформованості фонематичного слуху [53]. Натомість І.Садовнікова це пояснює нестійкістю звуко-буквенного позначення [42].

Взаємозаміни графічно подібних букв, за О.Токаревою, відбуваються через несформованість у дітей оптичних та оптико-просторових уявлень [48]. О.Корнєв такий тип помилок пояснює порушенням динамічної організації рухів [20].

Аграматизми на письмі виявляються переважно у порушенні узгодження та керування слів у словосполученнях та реченнях і більшість авторів пов'язують їх виникнення з бідністю словника, несформованістю морфологічного аналізу та синтаксису.

Таким чином, рівень сформованості навичок письма в експериментальній групі визначається не тільки кількісними, а й якісними показниками.

На основі одержаних даних нами було виділено загальні рівні сформованості навичок письма (письмо під диктовку) у молодших школярів експериментальної та контрольної груп (таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості навичок письма (запису на слух)  
в учнів початкових класів (у %)



Групи дітей	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низкий
Експериментальна група (учні з порушеннями письма)	-	7,1%	21,3%	71,6%
Контрольна група (учні без порушень писемного мовлення)	21,4%	28,6%	32,1%	17,9%

Отже, високий рівень сформованості навичок письма не виявлено в жодної дитини експериментальної групи, достатній встановлено у 7,1% учнів з дисграфією, середній – у 21,3% дітей. Більшість молодших школярів цієї групи – 71,6% показали низький рівень сформованості навичок письма. Натомість в групі дітей без порушень мовленнєвого розвитку 50% учнів виявили високий та достатній рівні сформованості письма і тільки 17,9 – низький. Характерним є і види помилок, яких припустилися молодші школярі обох груп. Так, якщо в учнів початкових класів з дисграфією – це переважно стійкі типові помилки, не пов'язані з правилами правопису, то в письмових роботах школярів без порушень мовленнєвого розвитку преважають орфографічні та синтаксичні помилки на правила, які діти вже вивчали.

На другому етапі констатувального експерименту нами було визначено рівень сформованості операцій звукового аналізу та синтезу.

Метою **першої серії завдань** було визначення рівня сформованості операцій звукового аналізу та синтезу (Додаток Б).

Завдання підібрані з урахуванням віку дітей, та програми з української мови [3; 13; 22; 34; 36; 49]. Критерії оцінювання завдань представлено також у додатку Б.

Наведемо результати виконання кожного завдання першої серії діагностичних проб.

під час виконання *завдання 1*, спрямованого на вивчення звуко-буквеного синтезу встановлено, що 81,5% учнів контрольної групи виконали

завдання на високому рівні та 18,5% на достатньому рівні, середнього та низького рівня не виявлено в жодної дитини. Натомість, учні експериментальної групи показали такі результати: високий рівень виявлено у 7,1% учнів, достатній – 14,2%, середній – у 28,5% дітей і низький - у 50,2%

*Завдання 2*, спрямоване на вивчення звуко-буквеного аналізу, синтезу та узагальнень. Під час виконання завдання помилки спостерігалися як у дітей контрольної, так і експериментальної групи. Завдання учнями були виконані на всіх рівнях, помилки дітей контрольної групи можна віднести до не уважного виконання завдання. Діти експериментальної групи допускали помилки у вигляді заміни букв, що позначають звуки, схожі за акустико-артикуляційними ознаками, а також помилки звукового аналізу. Відмічався також знижений темп виконання завдання. Кількісні результати представлені Кількісні показники мають наступний вигляд. У дітей контрольної групи високий рівень виконання завдання виявлено у 64,5%, достатній і середній - по 14,2%, низький рівень – у 7,1% учнів без порушень мовленнєвого розвитку. У дітей експериментальної групи високий та достатній рівні виконання завдання виявлено у 14,2%, середній - у 28,4%, низький рівень – у 43,3% учнів зі специфічними порушеннями письма.

*Завдання 3* було спрямоване на вивчення звуко-складового аналізу, синтезу та узагальнень. Учні двох груп виконали з різним рівнем успішності. Діти контрольної групи на високому та достатньому рівні виконали 71,8%, 21,1% - на середньому, 7,1% - на низькому. Рівень виконання експериментальної групи значно нижче, через труднощі диференціації звуків за глухістю і дзвінкістю: високий та достатній рівні виконання завдання виявлено у 28,4%, середній – також у 28,4%, низький рівень – у 43,2% учнів .

Завдання 4. мало на меті вивчити стан сформованості звукового аналізу, синтезу та узагальнень. Помилки були допущені учнями як контрольної, так і експериментальної групи. Кількісні показники експериментальної групи виявилися значно нижчими, ніж контрольної. Це пов'язане з труднощами

визначення голосних і приголосних, позначення звуків буквами, їх розподілу у слові. Так, ми одержали наступні показники:

У дітей контрольної групи високий рівень виконання завдання виявлено у 53,9%, достатній і середній - по 18,5%, низький рівень – у 7,1% учнів без порушень мовленнєвого розвитку. У дітей експериментальної групи високий та достатній рівні виконання завдання виявлено у 14,2%, середній - у 28,4%, низький рівень – у 43,3% учнів зі специфічними порушеннями письма.

*Завдання 5* було спрямоване на вивчення звуко-буквеного аналізу, синтезу та узагальнень. Діти експериментальної групи крім правильних слів, вибирали слова з більшою або меншою кількістю букв. Кількісні показники мали наступний вигляд: у дітей контрольної групи високий рівень виконання завдання виявлено у 67%, достатній - у 7,1%, середній – у 14,2%, низький рівень – у 11,7% учнів без порушень мовленнєвого розвитку. У дітей експериментальної групи високий не виявлено у жодної дитини, достатній виявлено у 7,1%, середній - у 14,2%, низький рівень – у 78,7% учнів зі специфічними порушеннями письма.

*Завдання 6* передбачало вивчення складового аналізу та синтезу.

Виконання даного завдання викликало труднощі у дітей експериментальної групи, так і контрольної. Завдання виконали на високому рівні 66,7%, на середньому 22,2%, на низькому 11,1%. В учнів спостерігалися поодинокі помилки пов'язані з перестановкою складів, спрощенням складової структури слова. У дітей експериментальною групи при виконанні даного завдання були відзначені труднощі. Велика кількість помилок у спрощенні складової структури слова, перестановки складів, також поодинокі випадки вставок і пропусків. Середній та низький рівні виконання виявлено у 50% учнів з порушеннями письма та у 24,2% молодших школярів контрольної групи..

*Завдання 7* спрямоване на вивчення звукового аналізу. Виконання завдання викликало у дітей деякі труднощі. У дітей контрольної групи спостерігалися поодинокі помилки у визначенні кількості складів. В

експериментальній групі учні припускалися помилок під час поділу слів на склади та визначенні кількості складів у слові. Кількісні показники виконання завдання мали наступний вигляд: високий та достатній рівні виконання завдання виявлено у 78,3% учнів контрольної групи, середній - у 14,8% і низький рівень – у 7,1% учнів без порушень письма. В експериментальній групі високий та достатній рівні виконання завдання виявлено у 14,2%, середній - у 28,4%, низький рівень – у 43,3% учнів зі специфічними порушеннями письма

За результатами виконання завдань першої серії нами було виділено рівні сформованості операцій звукового аналізу і синтезу в учнів початкових класів (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості операцій звукового аналізу і синтезу в учнів початкових класів

Вибірки досліджуваних	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Експериментальна група (учні з порушеннями письма)	-	14,2,%	21,3%	64,5%
Контрольна група (учні без порушень писемного мовлення)	21,5%	25%	32%	21,5%

Отже, в учнів експериментальної групи спостерігається переважно низький рівень сформованості операцій звукового аналізу та синтезу (64,5%), водночас, у дітей контрольної групи цей показник склав лише 21,5%.

Метою **другої серії завдань** було визначення рівня сформованості операцій мовного аналізу і синтезу. Завдання підібрані з урахуванням віку дітей, та програмних вимог з української мови (Додаток В) Там же подано критерії їх оцінювання.

*Завдання 1* другої серії завдань передбачало вивчення операцій мовного аналізу. Під час виконання даного завдання помилки спостерігалися у дітей контрольної та експериментальної групи. Були виявлені наступні види помилок у відмежуванні мовних одиниць (слів), наприклад: «каскал» – каска, легко; «рибака» - риба, каска тощо. Також виявлено помилки, звуко-буквенного аналізу – пропуски букв («беріка» – беріка, «года» - ягода тощо), спрощення складової структури слів («вітря» - повітря, «вчиця» - вовчиця), контамінації («жукчи» – жук, читання, «снігаря» – сніг, повітря тощо).

Зазначимо, що крім помилок мовного аналізу, нами виділено також помилки під час письма у вигляді заміни букв, схожих за кінетичними ознаками («хук» – жук, «рида» – риба, «тосмішка», «росмішка» – посмішка ).

Також були учні, які виділяли тільки декілька слів, або ті, які визначали неправильну їх кількість.

Показники виконання завдання мали наступний вигляд:

В контрольній групі продемонстрували високий рівень 25% учнів, достатній – 35,7%, середній – 32% та низький – 7,3%

В експериментальній групі виявлено високий рівень у 21,4% молодших школярів, достатній – у 14,2%, середній – у 28,5% і низький – у 35,9% молодших школярів з дисграфією.

*Завдання 2.* спрямоване на вивчення мовного аналізу (аналіз тексту на речення). Виявлено, що помилки були допущені учнями як контрольної, так і експериментальної груп. Труднощі дітей експериментальної групи пов'язані з відмежуванням мовних одиниць, спостерігалось спільне написання декількох слів, окреме написання слова, неправильне позначення меж речень. Наведемо приклади: «Нависокому....» - на високому; «...на небі – на небі...»; «...квіткусоняшником» - квітку соняшником...; «на стала – настала...»; «На високому стеблі...велика квітка вона схожа насонце ...»; «настала чарівна. осіння пора. най перше процесигналізує.....»

В контрольній групі продемонстрували високий рівень 25% учнів, достатній – 35,7%, середній – 32,1% та низький – 7,2%

Не всі учні експериментальної групи виконали завдання до кінця, темп виконання був низьким, діти швидко втомлювалися і відмовлялися виконувати діагностичну пробу.

Кількісні показники виконання завдання мали наступний вигляд:

В контрольній групі продемонстрували високий рівень 39,2% учнів, достатній та середній – по 28,5%, та низький – 3,8%

В експериментальній групі виявлено високий рівень не виявлено, достатній – у 14,2%, середній – у 42,8% і низький – у 43% молодших школярів з дисграфією.

*Завдання 3* передбачало вивчення мовного синтезу.

Труднощі при виконанні даного завдання були відзначені у двох групах учнів. У значної кількості дітей помилки були пов'язані з неправильною побудовою речень, був втрачений логічний зв'язок слів у реченні. Крім цього у дітей відзначалися помилки звукового аналізу і змішування букв за акустико-артикуляційною схожістю.

Деякі учні експериментальної групи виконали завдання не до кінця, темп виконання – повільний.

Кількісні показники виконання завдання мали наступний вигляд.

В контрольній групі продемонстрували високий рівень 35,7% учнів, достатній – 25%, середній – 35,7% та низький – 3,6%

В експериментальній групі не виявлено високого рівня виконання цього завдання, достатній рівень продемонструвало 14,2% учнів, середній – 35,5% і низький – у 50,3% молодших школярів з дисграфією.

За результатами виконання завдань першої серії нами було виділено загальні рівні сформованості операцій мовного аналізу і синтезу в учнів початкових класів (таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості операцій мовного аналізу і синтезу в учнів початкових класів

Вибірки досліджуваних	Рівні
-----------------------	-------

	Високий	Достатній	Середній	Низкий
Експериментальна група (учні з порушеннями письма)	-	14,2,%	35,7%	50,1%
Контрольна група (учні без порушень писемного мовлення)	28,5%	35,7%	28,5%	7,3%

Проведений нами аналіз специфічних помилок, яких припустилися учні, дав можливість умовно розподілити учнів зі специфічними порушеннями письма (дисграфією) на три групи:

У *першу групу* віднесено 6 учнів (42,8%), у яких домінуючими є помилки, зумовлені не сформованістю операцій звукового аналізу (пропуски, вставки букв, складів, взаємозаміни букв, схожих за акустико-артикуляційними ознаками). Зазначені помилки пояснюються не гностичними порушеннями розпізнавання акустичних або артикуляційних ознак звуків, а регуляторними - слабкістю довільної уваги.

У *другу групу* віднесено 7 (50%) молодших школярів з дисграфією, помилки яких зумовлені не сформованістю операцій морфологічного та синтаксичного аналізу та синтезу (порушення позначення меж слів та речень, труднощі трансформації деформованих речень та текстів). Характерним є домінування помилок на позначення меж речень, що можна пояснити труднощами розподілу дитиною уваги між технічною стороною письма і необхідністю виділити закінчену думку - речення.

У *третю групу* увійшли 2 (7,2%) учні, котрі припускаються нечисленних помилок різного типу, серед яких неможна виділити домінуючий. Незначна вираженість дисграфії у школярів даної підгрупи пов'язана з тим, що у дітей страждають, перш за все, загальні передумови письма (вміння орієнтуватися в завданні, вчасно включитися в програму виконання дій і слідувати їй), а не специфічні для письма операції (переробки оптичної, акустичної, кінестетичної та іншої інформації).

Отже, проведене нами експериментальне дослідження виявило переважно низький рівень сформованості у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма операцій мовного аналізу і синтезу, що потребує розробки методик їх розвитку та корекції у зазначеної категорії учнів з метою попередження шкільної неспішності на подальших етапах навчання.

## **2.2. Принципи корекційно-розвивальної роботи з формування операцій мовного аналізу і синтезу в учнів початкових класів з порушеннями письма**

Під час формування операцій мовного аналізу та синтезу необхідно дотримуватися як загальнодидактичних (принцип доступності, індивідуального та диференційованого підходів, формування навички від простих операцій до складних, принцип ініціативності та самостійності тощо), так і спеціальних принципів корекційно-розвивального впливу [23]. На характеристиці останніх ми зупинимось більш детально.

*Патогенетический принцип* (принцип врахування механізму порушення операцій мовного аналізу та синтезу). Під час корекційно-розвивальної роботи первинним є усунення механізму порушення і формування тих психічних функцій, які забезпечують нормальне функціонування операцій навички письма. Так, під час розвитку мовного аналізу у дитини формуються операції розчленування речень на слова, складовий і фонематичного аналіз паралельно відпрацьовуються навички мовного синтезу: поєднання звуків у склади, склади у слова, слова у речення і, нарешті, - речень у текст [21].

*Принцип врахування «зони найближчого розвитку»* (за Л.Виготським) [8]. Розвиток операцій мовного аналізу і синтезу має здійснюватися поступово, відштовхуючись від актуального рівня її розвитку,



педагог пропонує дитині завдання дещо складніші, які вона виконає за допомогою педагога.

*Принцип максимальної опори на збережені функціональні системи.*

В основі цього принципу полягає уявлення про мовлення та мовленнєву діяльність як складну функціональну систему, а також вчення про складну структуру психічних функцій. На ранніх етапах онтогенезу функція здійснюється за участю різних аналізаторів, на основі полімодальних аферентацій. Так, процес звукового аналізу здійснюється спочатку за участю зорових, кінестетичних подразників, пізніше – провідну роль у цьому відіграють слухомовленнєві уявлення. Відповідно, під час формування навичок звукового аналізу відбувається опора на зорове сприйняття (схеми слів, графічні позначення звуків) та кінестетичні аферентації (промовляння), а потім ця операція вже здійснюється у мисленнєвому плані, т.т. стає розумовою операцією [21].

*Принцип опори на збережені структури порушеної навички.* Цей принцип тісно пов'язаний з попереднім. Максимальне використання полімодальних аферентацій здійснюється диференційовано, з опорою на збережені операції, що забезпечують мовний аналіз і синтез. У процесі корекційно-розвивальної роботи необхідно не тільки сформувати ту чи іншу розумову дію, але й довести її до автоматизму. Тільки за цієї умови можливо нормалізувати цілісну діяльність процесу письма.

*Принцип врахування симптоматики і ступеня вираженості порушень мовного аналізу і синтезу.* Одні й тіж симптомами під час порушень письма на основі несформованості мовного аналізу і синтезу можуть мати різний ступінь прояву. Так, в тяжких випадках, в учня є несформованими всі операції, що забезпечують складну ієрархічно побудовану структура мовного аналізу та синтезу. В легких випадках – тільки складні форми фонематичного аналізу. У зв'язку з цим і напрями корекційно-розвивальної роботи будуть диференціюватися з урахуванням симптоматики і ступеня вираженості порушення мовного аналізу та синтезу [21].

*Принцип комплексності* передбачає всебічний вплив на мовні, мовленнєві та немовленнєві процеси, які забезпечують мовний аналіз і синтез або є його основою. Відповідно, вплив здійснюється на весь комплекс порушень, що входять до структури дефекту при даній формі дисграфії [28].

*Принцип системності* реалізується у двох напрямках:

1. Корекція кожної операції мовного аналізу та синтезу здійснюється на основі використання системи методів, вибір яких визначається метою, завданнями корекційно-розвивального впливу та місцем даного заняття в загальній системі психолого-педагогічної роботи.

2. Формування писемного мовлення, як виду мовлення в єдності всіх його компонентів у єдиній функціональній системі [20].

*Принцип діяльнісного підходу.* Операції мовного аналізу і синтезу входять до структури усного і писемного мовлення, що розглядаються як складна багаторівнева та багатокomпонентна діяльність, спочатку формують порушені операції цієї діяльності, з поступовою автоматизацією окремих операцій формується цілісна структура цієї діяльності, при цьому основна увага приділяється операціональному компоненту мовленнєвої діяльності [29].

*Принцип поетапного формування операцій мовного аналізу та синтезу.* Становлення розумових дій, якими є дії мовного аналізу і синтезу, уявляє собою складний і тривалий процес. спочатку ту чи іншу операцію формують з опорою на розгорнуті зовнішні дії, але в подальшому зовнішні дії згортаються, автоматизуються і поступово переводяться у внутрішній план, стаючи розумовими діями, тобто інтеріоризуються [37].

*Онтогенетичний принцип.* У процесі формування функцій, що забезпечують мовний аналіз і синтез, необхідно враховувати етапи і послідовність опанування ними в онтогенезі. так, наприклад дією фонематичного аналізу дитина спочатку опановує елементарними формами, а потім в процесі цілеспрямованого навчання – складними [27].

Отже, формування навичок мовного аналізу та синтезу є складним і тривалим процесом, педагогічне керування яким має здійснюватися з дотриманням загальнодидактичних та спеціальних принципів корекційно-розвивальної роботи.

### **2.3. Методи та прийоми розвитку психофізіологічних передумов мовного аналізу та синтезу**

Важливою передумовою формування мовного аналізу і синтезу є здатність дитини орієнтуватися у просторі та визначати послідовність, що передається у просторі [9; 42]. Для розвитку навичок аналізу і відтворення просторових послідовностей використовуються різноманітні ігри, в яких ігровий сюжет потребує запам'ятовування або порівняння рядів реалістичних зображень, фігур, що розрізняються формою або кольором, розташованих в певній послідовності. Залежно від можливостей учнів вихідна довжина ряду добирається диференційовано і поступово на наступних заняттях ускладнюється (збільшується кількість елементів у ряді. Прикладами таких ігор можуть бути:

1. «Збери намисто» намалювати спочатку за зразком від 3 до 10 елементів), а потім по-пам'яті (від 2 до 6 елементів) геометричні фігури, що розрізняються кольором.

2. «Що змінилося?». По-пам'яті знайти зміну послідовності, що складається з 3-6 предметів.

3. «Кольоровий ксилофон». Відтворення послідовності ударів з опорою на зоровий і слуховий ряд - мелодію).

4. «Живі ланцюжки». Педагог будує дітей в певній послідовності. У кожного з них на грудях прикріплені значок з певною картинкою. Порядок розташування картинок (і дітей) зображений на картці. За командою

ланцюжок розсипається. Завданням ведучого (дитини) є зібрати «ланцюжок» у потрібній послідовності

5. «Запам'ятай картку і вибери таку ж». Учні пропонується запам'ятати ряд картинок (або фігур, цифр, букв) на картці і знайти таку ж серед 2-го набору карток, з яких лише одна збігається з тестовою. Довжина ряду від 3 до 7 в залежності від віку учнів.

6. Варіант попередньої гри. Той же матеріал, але дитині пропонується викласти ряд по-пам'яті з окремих елементів (більш складний варіант завдання).

Процес написання уявляє собою відтворення мовних засобів, які реалізуються у суворій часовій послідовності, зміна цієї послідовності призводить до перестановок букв, складів, слів на письмі. Тому важливим напрямом роботи над немовленнєвими операціями, що забезпечують письмо є формування часових уявлень [20; 32; 33; 42]. З цією метою пропонуються наступні завдання.

1. Гра «Телеграф» відстукуванням ритмів за зразком або графічною схемою: симетричних - !!!!!, !!!!!!!! асиметричних - !!, !!!, !!!!, !!!!!, !!!!!

2. «Зарядка». Виконати у певній послідовності рухи (від 3 до 6).

3. Відтворення частин доби, порядку днів тижнів, місяців, пір року тощо.

4. Гра «Кульки». Перед учнями різнокольорові кульки вкладаються в непрозору трубку. Дітям потрібно здогадатися, в якому порядку вони вискотяться з протилежного кінця трубки (кількість кульок від 2 до 6). Ускладнений варіант гри: необхідно передбачити, в якому порядку кульки вискотяться з того ж кінця трубки, в який вкладалися (для цього потрібно інвертувати ряд).

З метою формування здатності до перекодування часової послідовності в просторову і в зворотньому порядку пропонується вправа «Картинки-невидимки»: перед школярем в певній послідовності викладається ряд карток (з предметними картинками, фігурами або кольоровими кружечками). Кожна викладає картку пред'являється і перевертається картинкою донизу. Таким

чином, викладений ряд повернутий тильною стороною до дитини, а лицьова - закрита. З набору карток з рядами зображень, розташованих в різній послідовності, дитина повинна знайти той, який ідентичний викладеному. Після того як вибір зроблений, картки перевертаються і обидва ряди порівнюються.

Також відпрацьовується здатність до встановлення послідовності елементів на рівні мови. З цією метою доцільно використовувати вправи на:

- 1) встановлення порядку фраз в оповіданні;
- 2) визначення слів у фразі;
- 3) встановлення рядів слів;
- 4) визначення послідовності у віршах типу «Будинок, який побудував Джек»;

Розвиток здібностей до концентрації, розподілу і переключення уваги в учнів початкових класів з дисграфією здійснюється упродовж всієї корекційно-розвивальної роботи, однак більше уваги цій роботі приділяють на початкових етапах, поступово їх кількість зменшується. З дітьми відпрацьовуються вправи, що задіюють слуховий і зоровий аналізатори [18]. Основний акцент робиться на розвиток довільної регуляції уваги. З цією метою можна запропонувати такі вправи, як, наприклад:

1. Тривале сортування або нанизування намистин.
2. Простежування поглядом лінії від її початку до кінця, коли вона переплітається з іншими лініями (гра «Хто з ким розмовляє по телефону?», «Хто до кого йде в гості?»).
3. «Синхронний рахунок». Необхідно підрахувати кількість зображень двох видів, не звертаючи уваги на інші зображені на цій же картинці предмети.

З метою розвитку здатності довільно переключати увагу можуть бути застосовані наступні вправи:

1. Відтворення алфавіту з почерговим рахунком, наприклад: А1, Б2, В3 і т.д.

2. Знаходження чисел від 1 до 25 в таблицях Шульте (числа розташовані у випадковому порядку від 1 до 25) з чорними або червоними цифрами; знайти числа тільки одного кольору.

3. Аналогічно таблиці Шульте замінивши числа на літери алфавіту. Завданням дитини є знаходження букв в алфавітному порядку.

Переключення з одного елемента букви на інший передбачає сформованість динамічного праксису [20]. В результаті проведеного нами експерименту було виявлено учнів, які на письмі змішували букви, схожі за кінетичною програмою. Тому ще одним важливим напрямом корекційно-розвивальної роботи з дітьми із дисграфією є розвиток динамічного праксису.

Базою для формування цієї операції можуть бути вправи, спрямовані на удосконалення як кін естетичного, так і кінетичного праксису:

1. Праксис поз за заданим зразком. Школяру пропонується одна з поз пальців, яку він повинен відтворити спочатку однією, потім іншою рукою.

2. Учень відтворює одну за одною ряд поз рук, кожна з яких фіксується протягом 20-30 сек, обов'язкова умова – повна зосередженість на кожній позі.

3. Відтворення пози за відчуттями, наприклад, дитину просять закрити очі, педагог надає пальцям рук дитини певної пози, потім випрямляє пальці і просить дитину відтворити задану позу.

4. «Тілесні букви і цифри». Зображення дитиною пальцями, всім тілом букв і цифр.

5. Пальпація фігурок різних за формою і розміром. Дитина на дотик пізнає фігуру і не дивлячись, знаходить таку ж, потім іншою рукою. З закритими очима обмацує фігуру, потім відкривши очі, вказує на неї в ряду намальованих.

6. «Впізнай букви - одержиш слово». З об'ємної азбуки складається слово, дитина обмацавши всі букви читає його [20; 32; 33; 42].

Оскільки операції мовного аналізу та синтезу відносяться до розумових операцій, тому в корекційні заняття обов'язково потрібно вводити вправи на розвиток логічного мислення [20; 40].

Для удосконалення операції класифікації об'єктів дітям пропонують різні варіанти завдань: «Назви предмети в кожній групі одним загальним поняттям ...», «Назви в кожній групі предмет, який не підходить до інших ...», «Закінчи речення: зима, весна, літо, осінь - це ..., квадрат, коло, овал - це ..., снігур, синиця, горобець - це ... ».

Операція узагальнення формується за допомоги таких вправ, як: «Знайди на малюнку тільки фрукти», «Знайди у кожного предмета деталь, яка відрізняє його від інших».

Операція заперечення – «Порівняй між собою малюнки, назви ознаки подібності та відмінності».

Операція систематизація: «Послухай слова, не порушуючи закономірності, назви наступне слово: понеділок, вівторок ....; Ранок, день, вечір ... .., один, три, п'ять ....», «Подумай, що було спочатку, що потім».

Для розвитку просторового мислення можна використовувати вправи: «Який план кімнати відповідає малюнку», «До яких гвинтів підходять ці ключі».

Знаходження закономірностей – «Продовжи ряд предметів», «Розглянь малюнки, що було спочатку, що потім».

Умовиводи – «На малюнку більше, комах чи метеликів?», «Який фрукт з'їдять раніше, а який пізніше?».

Встановлення смислових співвіднесень – «Назви в кожній групі предмети, що утворюють пари. Поясни, чому ти підібрав саме ці предмети?»

Міркування – «Добери слова з протилежними значеннями», «Закінчи речення» тощо [20; 41; 47; 52].

Сформованість зазначених психічних процесів, а також соціально-особистісних якостей відповідно вікового етапу розвитку дитини, їх взаємодія та регуляція є базою для опанування нею навичками мовного аналізу та синтезу.

## **2.4. Методи та прийоми формування операцій мовного аналізу і синтезу у молодших школярів з порушеннями письма**

З урахуванням зазначених принципів та результатів експериментального дослідження формування навичок мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з порушеннями письма необхідно організовувати за наступними напрямами:

1. Розвиток фонематичного сприйняття.
2. Формування фонематичного аналізу.
3. Формування складового аналізу та синтезу.
4. Формування операцій аналізу і синтезу структури речень.
5. Формування суцільного аналізу.

У відповідності із принципом максимальної опори на полімодальні аферентації та на різні аналізатори формування диференціації звуків необхідно проводити, спираючись на різні аналізатори – мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий та зоровий [16]. У більшості випадків причиною порушення процесу диференціації фонем в учнів із специфічними порушеннями письма є нечіткість слухового сприйняття та слухових уявлень про звуки. Тому роботу в цьому напрямі доцільно проводити, спираючись на збережені зорове сприйняття, тактильні та кінестетичні відчуття, що надходять до мозкових центрів від органів артикуляції під час вимови звуків [21; 38].

Використання кінестезій під час диференціації звуків потребує попередньої роботи з уточнення та розвитку кінестетичних відчуттів з опорою на зорові й тактильні відчуття. Здатність кінестетичного розрізнення відпрацьовується у процесі роботи над аналізом акустико-артикуляційних ознак звуків, при цьому звертається особлива увага на визначення положення різних мовленнєвих органів (губ, язика, голосових зв'язок) під час вимови звуків, над якими проводиться робота [47].



Слід зазначити той факт, що вдосконалення слухового розрізнення звуків сприяє більш успішному опануванню навичками фонематичного аналізу й синтезу. Чим точніше дитина уявляє звукову структуру слова, тим більш чітко вона визначає характер звука і тим правильніше диференціює мовленнєві звуки. Розвиток звуковимовної диференціації, таким чином, сприяє засвоєнню навичок фонематичного аналізу [38; 42].

Робота з диференціації конкретних пар звуків, які змішуються, складається з двох етапів:

1. Попередній етап роботи над кожним із змішуваних звуків окремо.
2. Етап слухової та вимовної диференціації звуків, які змішуються [21; 24].

*На першому етапі* корекційно-розвивальна робота з дітьми проводиться за таким планом:

1. Уточнення артикуляції звука з опорою на зорове, тактильне сприйняття, кінестетичні відчуття.

Наприклад, під час уточнення правильної артикуляції звука „з” зверталася увага на його вимову: губи розтягнуті ніби в усмішку, кінчик язика міститься за нижніми різцями. За допомогою тактильного відчуття уточнювалося, що під час вимови цього звука створюється вузький холодний струмінь видихуваного повітря, голосові зв’язки дрижать. Слуховий образ звука „з” порівнюється з образом немовленнєвого звука (дзвенить комарик).

2. Виділення звука на фоні складу.

Для цього дітей вчать виділяти звук із складу на слух і у вимові, розрізняти склади із заданим звуком і без нього. Так, педагог називає склади, які вміщували, наприклад, звук „с” і які не мали його у своєму складі (*да, са, во, ни, си, лу, со, су*). Діти піднімали картку із відповідною буквою, якщо у складі почули аналізований звук.

3. Формування вміння визначати наявність звука у слові.

Логопед пропонує слова, що містять заданий звук, а також слова, в яких його немає. Виключаються слова зі звуками, схожими за акустичними

параметрами, а також звуками, які змішуються дітьми у мовленні. Звук, що вивчається, співвідноситься з відповідною буквою. Для визначення наявності звука в слові можна запропонувати учням виконати такі вправи:

- 1) Підняти відповідну букву на заданий звук.
- 2) Назвати малюнки, з них відібрати ті, в назві яких є заданий звук (малюнки, в назві яких є змішувані звуки, виключаються).
- 3) Підібрати до заданої букви малюнки, у назві яких є відповідний звук. Не пропонуються малюнки, у назві яких є акустично схожі звуки. Малюнки при цьому не називаються. Це завдання є більш складним, ніж попереднє, бо під час його виконання дитина спирається не на слухове сприйняття звука чи його артикуляцію, а на уявлення про нього.
- 4) Назвати слова, які вміщують звук, що відповідає запропонованій букві.
- 5) Поділити сторінку зошита на дві частини. Ліворуч написати букву, праворуч поставити риску. Логопед промовляє слова різного звукового складу. Якщо учень чує слово, що містить заданий звук, йому потрібно записати його під буквою, тобто ліворуч. Якщо слово не містить потрібного звука, то воно записувалося учнем праворуч.

4. Визначення місця звука у слові (на початку, в середині, наприкінці слова).

Так, дітям пропонується завдання виділити слова з даним звуком із речення. За даним планом відпрацьовувався кожен звук, який змішувався учнями у мовленні [23].

*На другому етапі* проводиться робота зі співставлення конкретних змішуваних звуків у вимовному та слуховому планах. Диференціація звуків відбувається у такій послідовності, що й робота з уточнення слухової та вимовної характеристики кожного звука. Виходячи з того, що провідною метою даного етапу є розрізнення звуків, мовленнєвий матеріал має містити слова зі звуками, що змішуються [23].

Необхідно зазначити, що корекційно-розвивальну роботу логопеда з розвитку фонематичного сприйняття та аналізу в учнів із порушеннями письма доцільно проводити у тісному взаємозв'язку з вчителем початкових класів. Тематика, завдання, мовленнєвий матеріал підбирається відповідно до тематичного планування курсу навчання з рідної мови. Саме такий синтез корекційно-розвивальної роботи логопеда та освітньої діяльності вчителя дає можливість досягти позитивних результатів.

Робота з формування мовного аналізу і синтезу передбачає навчання учнів з порушеннями письма таким операціям, як: поділ складів на звуки, поєднання звуків у склади; поділ слів на склади, складання слів зі складів; поділ речень на слова, поєднання слів у речення; поділ тексту на речення, поєднання речень у текст [28].

Для засвоєння навичок читання та письма велике значення має вміння поділити слово на склади. Помилки на письмі у вигляді пропуску букв, що позначаються голосними зумовлені тим, що під час опори на внутрішнє промовляння чи промовляння пошепки діти легше сприймають приголосні, що є кінестетично більш чіткими. Голосні ж сприймаються як відтінки приголосних звуків. Поділ на склади сприяє виділенню голосних. Саме тому у процесі поділу слова на склади спираються на голосні звуки [20]. А отже, ця аналітична дія потребує спеціального формування у дітей із дисграфією.

У процесі формування складового аналізу та синтезу у дітей даної категорії спираються на принцип поетапності формування розумових дій [23]. Спочатку корекційна робота проводиться з опорою на допоміжні засоби, матеріалізовані дії. Пізніше складовий аналіз здійснюється у плані промовляння вголос. На наступних етапах цю дію переносять у внутрішній план, здійснюючи її на основі слуховимовних уявлень.

Під час формування дій складового аналізу з опорою на зовнішні допоміжні засоби пропонують учням такі види завдань: відплескати чи відстукати слово по складам, супроводжувати поскладову вимову слова рухом руки праворуч-ліворуч. Дітям також можна запропонувати тильним боком

долоні сприймати рухи нижньої щелепи. Можливість використання останнього прийому обумовлена тим, що голосні звуки вимовляються з більшим розкриттям ротової порожнини, з більшим опущенням нижньої щелепи, ніж приголосні. Кількість рухів нижньої щелепи відповідає кількості голосних і відповідно – складів у слові.

У процесі розвитку складового аналізу в мовленнєвому плані важливим є вміння виділяти голосні звуки в слові. Діти повинні засвоїти основне правило поділу на склади: у слові стільки складів, скільки голосних звуків. Опора на голосні дозволяє усунути та попередити такі помилки під час читання та письма, як пропуск голосних або їх додавання [23].

З метою більш ефективного формування в учнів уміння визначати складову будову слова з опорою на голосні звуки доцільним є проведення попередньої роботи з розвитку диференціації голосних і приголосних, виділення голосних звуків у слові.

Розчленування слова на складові фонемі - складна психічна діяльність. У молодших школярів із несформованими навичками мовного аналізу і синтезу саме ця операція максимально страждає [2; 3]. А отже, виникає необхідність проведення цілеспрямованої роботи у зазначеному напрямі.

Як відомо, виділяють дві форм операцій фонематичного аналізу, - прості та складні.

Розкриємо особливості логопедичної роботи щодо формування зазначених операцій фонематичного аналізу у молодших школярів із дисграфією.

У процесі розвитку елементарних форм фонематичного необхідно враховувати, що уміння виділяти і вичленовувати звук залежить від: характеру звука, позиції в слові, вимовних особливостей звукового ряду [21; 22; 38; 40].

Дтям пропонують виконати наступні завдання:

1. Визначити наявності або відсутності звука у словах різної складності: одно-, дво-, трискладових, без збігу та зі збігом з приголосним (заданий звук повинен розміщуватися на початку, в середині та в кінці слова).

2. Показати букву, якщо у слові є відповідний звук.
3. Виділити із речення слово, що вміщує даний звук, показати відповідну букву.
4. Доповнити речення словами, які містять заданий звук, показати відповідну букву (завдання виконується спочатку з опорою на малюнки, а потім – без такої опори).

Для вичленовування першого наголошеного звука у словах з дітьми проводяться такі види завдань:

1. Визначити перший звук у словах (слова типу *айстра, олень, Іра*, тощо).
2. Підібрати слова, які починаються на голосні *a, o, i*.
3. До малюнка підібрати букву, що відповідає першому звуку в слові (підбираються малюнки, назви яких починаються з наголошеного голосного).

Робота над виділенням першого приголосного звука із слова проводиться після того, як у дітей було сформовано вміння виділяти звук з оберненого і прямого складів й упізнавати звук, що міститься на початку слова.

З учнями із порушеннями письма на заняттях відпрацьовуються поступово наступні завдання:

1. Підібрати назви квітів, фруктів, посуду, овочів тощо, які починаються із заданого звука.
2. За сюжетним малюнком назвати слова, що починаються із заданого звука.
3. Вписати першу букву у схему слова під малюнком.
4. Відгадати загадку, назвати перший звук у відгадці.

Кінцевий приголосний визначається спочатку в складі, потім у слові. У подальшому вичленовування кінцевого приголосного здійснюється безпосередньо в словах на слух під час самостійного промовляння. Дія вважається закріпленою, якщо учень, не називаючи слово, може безпомилково визначати кінцевий приголосний звук (тобто здійснює розумову операцію).

Для визначення позиції звуку у слові пропонується виконати такі завдання:

1. Придумати слова, в яких заданий звук міститься на початку слова.
2. Придумати слова, в яких заданий звук міститься наприкінці слова.
3. Придумати слова, в яких заданий звук міститься у середині слова.
4. За сюжетним малюнком підібрати слова, які починаються із заданого звуку.

Спеціальна робота із формування складних форм фонематичного аналізу: умінь визначати кількість, послідовність і позицію звуку стосовно інших звуків у слові проводиться з учнями у тісному зв'язку з навчанням рідній мові та літературному читанню.

У процесі читання здійснюється відтворення звукової структури слова за його графічною моделлю, а в процесі письма навпаки – відтворення буквеної моделі за його звуковою структурою. У зв'язку з цим однією з провідних передумов успішного формування писемного мовлення є не тільки вміння виділяти і диференціювати звуки у мовленнєвому потоці, але й виконувати більш складні операції з ними (визначати кількість і послідовність звуків у слові) [47].

У якості прикладів вправ на звуковий синтез, можна запропонувати наступні:

1. Додати 1,2,3,4 звука до одного й того ж складу так, щоб утворилися різні слова.
2. Підібрати слова з певною кількістю звуків, наприклад, 3,4,5,6 тощо. Діти кидають кубик та придумують слова з кількістю звуків відповідно кількості точок на грані кубика.
3. Скласти слова із букв слова, наприклад: велосипед, картина, черемха тощо.

Формування операцій аналізу і синтезу структури речень відбувається паралельно з навчанням звукового й складового аналізу та синтезу.

Учням з порушеннями письма пропонують для виконання такі види роботи:

1. Визначити кількість слів у реченні:

а) Гра «Поїзд». Підняти вагончик з цифрою, що відповідає кількості слів у реченні;

б) домалювати квітку (кількість пелюсток відповідає кількості слів у реченні).

2. Визначити місце слова в реченні (яке за рахунком вказане слово):

а) підняти цифру;

б) розфарбувати листок (грибок, віконечки в будинку тощо);

в) виділити потрібне слово у готовій схемі речення.

3. Гра «Хто найуважніший?». Прочитати речення-перекладки і відзначити ті з них, в яких змінився порядок слів, наприклад: Козак липу купив. А Ліза - мило.

4. Поширити речення (збільшити кількість слів у реченні).

5. Скоротити поетапно речення до двох слів.

6. Скласти речення зі слів, поданих у випадковому порядку.

7. Дати відповідь на питання реченням, в якому буде стільки ж слів, скільки і в запитанні.

8. Визначити межі речень у тексті.

9. Робота з деформованим текстом:

а) визначити послідовність речень у тексті, вказати кількість слів у кожному реченні;

б) визначити послідовність речень, знайти слова, що повторюються, і вказати місце (за рахунком) цього слова в реченні; замінити його відповідним за змістом словом для уникнення повторів.

Для опанування навичками мовного аналізу і синтезу важливим є опанування дитиною сукцесивним аналізом, оскільки під час написання необхідно в правильній послідовності передати серійну організацію мовних засобів (фонем, слів, речень) [3; 20; 46]. Фактично, мовний аналіз і синтез є

різновидом сукцесивних операцій. Тому важливим напрямом у корекційно-розвивальній роботі з учнями із дисграфією є формування здатності до визначення послідовності дій та планування. Даний вид вправ виробляє здатність до утримання в пам'яті плану дій в заданій послідовності і його реалізації, наприклад, виконання багатокрокових інструкцій (2, 3, 4, 5-крокові інструкції): по пам'яті (словесні інструкції), за опорними піктограмами. Наприклад: гра «Знайди скарб!», в якій знайти «скарб» можна тільки дотримуючись послідовності дій, заданих в інструкції. Кожен наступний «крок» дозволяє знайти вказівку (картинку), що допомагає спрямувати пошуки в потрібному напрямку. У полегшеному варіанті послідовність кроків зображена у вигляді ряду піктограм (картинок-символів), що вказують на місце пошуку в черговому «кроці». Гру можна проводити як в ресурсній кімнаті, так і на папері (в останньому випадку послідовність кроків вказує карту-маршрут).

Отже, формування операцій мовного аналізу та синтезу у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма – складний поетапний процес, спрямований на розвиток здатності оперування мовними знаками на всіх рівнях (звука, слова, речення, тексту). Успішність опанування мовним аналізом і синтезом зазначеною категорією учнів залежить від того, наскільки системною буде робота, наскільки буде здійснюватися тісний взаємозв'язок корекційно-розвивальне втручання з освітньою роботою, яку реалізує вчитель початкових класів на різних предметах.



## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми в літературних джерелах загальнодидактичного, психолінгвістичного, нейропсихологічного та спеціального методичного спрямування засвідчив, що на початковому етапі навчання формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні дії мовного аналізу та синтезу має пропедевтичний характер та підпорядковано розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь. Встановлено, що письмо уявляє собою складний психофізіологічний процес, в структурі якого такі базові операції, як: переробка слухової, кінестетичної, зорової, зорово-просторової інформації, серійна організація рухів, програмування, регуляція та контроль довільних дій, підтримання оптимального тону кори, її активація. Ці операції утворюють цілісну самоорганізовану функціональну систему. Виникнення відхилень у будь-якій ланці (підсистемі) призводить до адаптаційних перебудов в інших ланках, що призводить до специфічних помилок на письмі, зокрема дисграфії.

Одержав підтвердження той факт, що серед усіх видів порушень писемного мовлення, дисграфія на основі порушення мовного аналізу та синтезу є найбільш поширеною серед учнів початкової школи, вона відрізняється стійкістю і важко піддається корекції.

Чинниками, що призводять до дисграфії на основі порушень мовного аналізу та синтезу є труднощі опанування та реалізації лінгвістичними операціями письма, які розглядаються як розумові дії, а саме: розчленуванням тексту на речення, поєднанням речень у текст; розчленуванням речень на слова, поєднанням слів у речення; складовим та фонематичним (звуковим) аналізом і синтезом

У процесі проведеного експериментального дослідження визначено рівень сформованості операцій мовного аналізу та синтезу у молодших школярів із порушеннями письма та вивчено характер помилок у письмових роботах дітей. У зазначеній категорії дітей виявлено переважно середній та

низький рівень розвитку операцій мовного аналізу та синтезу – 35,7% й 50,1% відповідно, натомість у їх однолітків з нормо типовим розвитком домінує високий та достатній рівні (28,5% й 35,7%). На основі якісного аналізу результатів експерименту виділено групи учнів зі специфічними порушеннями письма:

1. Учні, у яких домінуючими є помилки, зумовлені несформованістю операцій звукового аналізу (пропуски, вставки букв, складів, взаємозаміни букв, схожих за акустико-артикуляційними ознаками) – 42,8%.

2. Учні, помилки яких зумовлені несформованістю операцій морфологічного та синтаксичного аналізу та синтезу (порушення позначення меж слів та речень, труднощі трансформації деформованих речень та текстів) – 50%.

3. Учні, котрі припускаються нечисленних помилок різного типу, серед яких неможна виділити домінуючий – 7,2%.

На підставі одержаних результатів експерименту виокремлено напрями, методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовного аналізу і синтезу у молодших школярів із порушеннями письма:

1. Розвиток психофізіологічних передумов мовного аналізу та синтезу (здатності орієнтуватися у просторі та визначати послідовність, що передається у просторі; здатність орієнтуватися у часовій послідовності, часових відношеннях; розвиток динамічного та кінестетичного праксису; слухомовленнєвої уваги, пам'яті, довільної регуляції; логічного мислення).

2. Формування операцій мовного аналізу і синтезу (фонематичного сприйняття як основи фонематичного аналізу; фонематичного аналізу; складового аналізу та синтезу; операцій аналізу і синтезу структури речень; сукцесивного аналізу.)

Отже, формування операцій мовного аналізу та синтезу у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма є складним тривалим процесом, який здійснюється поетапно, з урахуванням ієрархічної побудови

цієї навички та послідовності опанування мовними засобами й закономірностями їх використання у мовленнєвій діяльності.

Проведене нами дослідження розкриває лише один із аспектів вивчення труднощів опанування навичками письма учнями на початкових етапах навчання мови. Подальшої розробки потребує проблема методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з труднощами опанування навичками письма на початкових етапах навчання в школі та проблема впровадження корекційно спрямованого індивідуального та диференційованого підходів до організації освітнього процесу на уроках лінгвістичного циклу) тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГПУ, 1976. – 215с.
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001. – 164 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В.Ахутина, О.Б.Иншакова. – М.: ЧП «В.Секачев». – 2008. – 128 с.
4. Барищук Г.С. Усунення вад письма у молодших класах / Г. С. Барищук. – Тернопіль: Богдан, 2003. – 107с.
5. Буковцова Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития / Н.И. Буковцова // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №2. – С. 47–49.
6. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1 - 3 класах / М.С. Вашуленко. – К.: Радянська школа, 1982. – 104 с.
7. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: [учеб.-метод, пособие] / Т.Г.Визель. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига. – 2005. – 127 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
9. Гайдина Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы / Л.И.Гайдина. - М.: ВАКО. – 2007. – 112 с.
10. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: [метод.пособие] / О.Е.Грибова. – М.: Айрис-пресс. – 2005. – 96с.
11. Говоруха В.І. Збірник диктантів на народознавчій основі для учнів 2 – 4 класів / В.І.Говоруха: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://szosh1.klasna.com/uk/site/zbirnik-diktantiv--na-nar.html>

12. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму / Е.В.Гурьянов. - М.: Просвещение, 1989. – 112с.
13. Данілавічюте Е.А. Рання діагностика порушень писемного мовлення / Е.А. Данілавічюте // Дефектологія. – 2004. – №4. – С. 11-14.
14. Державні освітні стандарти: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
15. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.
16. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников / С. Ф.
17. Иваненко // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 52 –58. Иншакова О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1–2. – С. 43–51.
18. Киселёва Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии / Н.Ю. Киселёва // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 33–38.
19. Кобзарева Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР: Практическое пособие для логопедов / Л.Г. Кобзарева, М.П.Резунова, Г.Н.Юшина. – Воронеж: Издатель-про, 2003. – 217 с.
20. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
21. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
22. Лалаева Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В.Бенедиктова. – СПб.: Речь, 1997. – 187с.
23. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И.Лалаева, Л.В.Бенедиктова. – Ростов н/Д.: Феникс. – 2004. – 224 с.

24. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1989. – 229с.
25. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1983. – 244 с.
26. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды // М.: АРКТИ. – 2005. – 224 с.
27. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 689 с.
28. Логопедия. Методическое наследие: [пос. для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов] / под ред. Л.С. Волковой: [в 5 кн.]. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – 304 с.
29. Логопедія: [підручник] / за ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2018. – 864 с.
30. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
31. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: Академия. – 2002. – 352 с.
32. Мазанова Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, и аграмматическая дисграфия: [комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития]. Тетрадь № 3. / Е.В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум-Принт». – 2006. – 56 с.
33. Мазанова Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма: [комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития]. Тетрадь № 2. / Е.В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум-Принт». – 2006. – 80 с.
34. Методы обследования речи детей // Пособие по диагностике речевых нарушений: [3-е изд., доп.] / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной/ – М.: АРКТИ. – 2003. – 240 с.

35. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: [учебное пособие] / Л.Г.Милостивенко – СПб: Стройлеспечать, 2005. – 46 с.

36. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: ЧП «В.Секачев», 2008. – 128 с.

37. Орфинская В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте / В.К.Орфинская // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Т. 53. – 1946. – С.9-64. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб: Речь. - 2001. – 108с.

38. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс. – 2006. – 128 с.

39. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) / Т. В. Пічугіна // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 6–12.

40. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: [учебное пособие] / М.А.Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс. – 2006. – 158 с.

41. Поварова И.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – Ростов н/Д: Феникс. - 2008. – 220 с.

42. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова – М.: Владос, 1995. – 256 с.

43. Сапун Г. Збірник диктантів і завдань для тематичного опитування 1-4 класи / Г.Сапун. – Тернопіль: Посібники та підручники, 2001. – 176с.

44. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: [учебное пособие] / А.В. Семенович. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.

45. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму: [наглядно-метод. пос.] / И.А.Смирнова. - СПб.: Детство-Пресс. – 2008. – 64 с.

46. Тарасун В.В. Логодидактика: [навчальний посібник для вищ. навч. закладів] / В. В. Тарасун. – К.: Вид. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 348 с.

47. Ткаченко Т.А. Звуковой анализ и синтез: формирование навыков. Логопедическая тетрадь / Т.А.Ткаченко. – М.: Книголюб. – 2008. – 56 с.

48. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина - 1969. – С. 190-212.

49. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А.Фотекова Т.В.Ахутина. – М.Айрис-Пресс. – 2007. – 176 с.

50. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: Владос, 1997. – 140 с.

51. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1958. – 115с.

52. Яворская О.В. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет): Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей /О.В.Яворская. - СПб.: Каро. – 2007. – 112 с.

53. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В.Ястребова. – М.: АРКТИ. – 1999. – 120 с.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Текст диктанту

##### Барвінок

Барвінок мав широке визнання у багатьох народів. Через свою прекрасну синю барву був навіть суперником незабудки. Його вважали провісником весни. Блискучо-зелене тверде листя не гинуло від холоду й зимою і під снігом зберігало свій колір. Незабаром квітку перенесли з лісу в сади як символ радісної життєвої сили.

Людина споконвіку прагнула залишитись молодою, радісною і щасливою, почала приписувати барвінкові особливу чарівну силу. Дехто вважає, що барвінок відганяє всіляку нечисть. Називають барвінок вічнозеленим.

(М. Золотницький; 74 слова)

## Додаток Б

### Завдання на дослідження операцій звукового та звуко-буквенного аналізу та синтезу

#### Завдання 1.

**Інструкція:** склади із поданих букв слова та запиши їх.

- |        |          |           |
|--------|----------|-----------|
| а) иср | б) шкаач | в) аштнак |
| имол   | кожал    | аловкз    |
| скаму  | шмаиан   | навди     |

#### Завдання 2.

**Інструкція:** Встав пропущені букви і запиши слова.

- |          |          |           |
|----------|----------|-----------|
| а) Ві.но | б) па.та | в) ка.тон |
| к.ло     | гри.ок   | во.она    |
| ши.ка    | гіл.а    | м.шля     |

#### Завдання 3.

**Інструкція:** закінчи слова, додавши склад *да* або *та* і запиши їх.

- |          |           |            |
|----------|-----------|------------|
| а) бі... | б) коф... | в) боро... |
| ва...    | ...бун    | добро...   |
| ро...    | нагоро... | фа...      |

#### Завдання 4.

**Інструкція:** Розподіли слова у стовпчики, у відповідності зі звуковим складом слова.

-	-	о	-
---	---	---	---

-	о	-	о
---	---	---	---

о	-	-	о
---	---	---	---

**Слова:** скат, арка, коти, трап, крот, пила, дуло, ікра, брат, пара.

#### Завдання 5.

**Інструкція:** Випиши слова, які відповідають поданій схемі.

--	--	--	--	--	--

**Слова:** правило, молоко, щітка, дорога, вратар, кільце, джміль, пам'ять, калина.

### Завдання 6.

**Інструкція:** Склади із поданих складів слова та запиши їх.

- |           |             |                |
|-----------|-------------|----------------|
| а) ка лож | б) ни си ця | в) де а кар он |
| ти крих   | ли ка на    | ре че мха      |
| ка дош    | ро со чка   | ди смо ро на   |

### Завдання 7.

**Інструкція:** Прочитай слова, запиши їх, поділивши на склади, в дужках зазнач кількість складів.

- |          |            |             |
|----------|------------|-------------|
| а) дрова | б) цукерки | в) крокодил |
| донька   | трамвай    | полуниця    |
| якір     | підручник  | велосипед   |

### Критерії оцінювання виконання завдань:

Високий рівень – 1 помилка, 1 бал.

Достатній рівень – 2-3 помилок, 2 бали

Середній рівень – 4 – 6 помилок, 3 бали.

Низкий рівень – 7 – 9 помилок, 4 бали.

## Додаток В

**Завдання для дослідження операцій мовного аналізу та синтезу  
(морфологічного та синтаксичного)**

**Завдання 1.**

**Інструкція:** Розділи слова рисою, у дужках зазнач їх кількість. Запиши слова у рядок, розділяючи їх комою.

а) Ложкариббкакаскалегкопорігберізкаккладкаягодалопатаредьканадыгати

б) Жукчитанняснігповітрярибаберегвеселощкярівовчицяпосмішкаранок

**Завдання 2.**

**Інструкція:** Поділи текст на речення рисочкою (/), запиши його, поставивши розділові знаки.

а) Нависокому стеблі велика квітка вона схожа на сонце називають цю квітку соняшником на небі з'явилася ранкова зірниця затремтіли пелюстки тосоняшник жде сонця.

б) Настала чарівна осінь поранайперше процес сигналізує березананій з'являються поодинокі жовті листочки назвамісяця пов'язана з вересом.

**Завдання 3.**

**Інструкція:** Склади із поданих слів речення. Запиши їх.

а) олень, вночі, на, вийшов, галявину, лісову.

б) білочка, зиму, у, запаси, на, дупло, ховає.

**Завдання 4.** Склади із поданих речень зв'язний текст. Запиши його.

Подули сильні вітри.

Золотим килимом укрило воно землю.

Настала золота осінь.

Облетіло листя з дерев.

**Критерії оцінювання виконання завдань:**

Високий рівень - 1 помилка, 1 бал.

Достатній рівень – 2-3 помилки, 2 бали.

Середній рівень – 4-5 помилок, 3 бали.

Низький рівень- 6 і більше помилок, 4 бали.

## Додаток Г

**про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці**

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр

спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

<b>Автор роботи</b>	Тахтай А.
<b>Назва роботи</b>	Розвиток мовного аналізу і синтезу у молодших школярів з порушеннями письма
<b>Факультет</b>	Педагогічний факультет
<b>Науковий керівник</b>	доцент Кабельнікова Н.В.
<b>Роботу перевірено за допомогою програмного засобу</b>	Unicheck
<b>Ідентифікаційний номер роботи</b>	ID файлу: 1002569398
<b>Результати перевірки</b>	Схожість 11,5%

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Собољ

## Додаток Д

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Тахтай Альона Віталіївна, 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.

18.05.2020

(дата)



(підпис)

Альона ТАХТАЙ

(ім'я, прізвище)

---

(підпис)