

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

**Особливості опанування фонологічним компонентом
метамовної компетенції молодшими школярами з
порушеннями письма**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 451 групи_

Спеціальності 013 Початкова освіта.

Спеціалізація: логопедія

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Зубкова Тетяна Анатоліївна

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

Рецензент к. пед. н., доцент Сугейко Л.Г.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-методичні засади дослідження проблеми опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами зі специфічними порушеннями письма (дисграфією).....	6
1.1. Метамовна компетенція як предмет міждисциплінарного вивчення	6
1.2. Опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами під час навчання грамоти	9
1.3. Сучасні підходи до вивчення специфічних порушень письма (дисграфії)	13
РОЗДІЛ 2. Виявлення стану сформованості фонологічної складової метамовної компетенції у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма	23
2.1. Основні складові фонологічного компонента метамовної компетенції у процесі формування навичок письма	23
2.2. Організація та методики експериментального дослідження	26
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	36
2.4. Методичні засади корекційно-розвивальної роботи з формування фонологічного компонента метамовної компетентності у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма	45
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	52
ДОДАТКИ	58
Додаток А. Наочний матеріал для виконання завдання на складання речень за картинкою	59
Додаток Б. ДОВІДКА про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці	60
Додаток В. КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	61

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний погляд на вдосконалення системи мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів передбачає орієнтацією на компетентністний підхід, пов'язаний із перенесенням акцентів зі знань, умінь і навчальних результатів навчання на формування компетенції учнів. Лінгводидактичні засади навчання писемного мовлення школярів ґрунтуються на визначенні провідної ролі метамовної компетенції, як «здатності здійснювати усвідомлені дії над одиницями мови, її знаками» (І.М.Овчиннікова, Р.Якобсон). У методичній системі сучасної початкової мовної освіти поєднано системно-описовий підхід з комунікативно-діяльнісним, що передбачає практичне застосування знань про мову та мовні явища у процесі здійснення мовленнєвих дій (В.І.Бадер, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, К.І.Пономарьова, О.Н.Хорошковська). Водночас, науковці: Д.Б.Ельконін, О.Л.Жильцова, Л.Є.Журова та ін. зазначили, що орієнтація у фонематичному складі мовлення, розрізнення у словах категорій фонем за їх диференційними ознаками є обов'язковою передумовою навчання письма. Спеціальні дослідження багатьох вчених (Л.К.Назарової, Б.Г.Ананьева, Л.Ф.Спірової, Л.Н.Нікашиної, Г.В.Чиркіної, А.В.Ястребової) показали, що діти з недорозвиненим фонематичним слухом, порушеною вимовою, відставанням у лексико-граматичному розвитку не можуть успішно оволодіти писемним мовленням. У сучасних дослідженнях в галузі психолінгвістики наголошується, що визначна роль у формуванні процесу письма належить фонологічному компоненту метамовної компетенції, до складу якої належать фонематичні процеси та операції (І.М.Зимняя, О.М.Корнєв С.П.Яковлєв).

З точки зору логопедичної науки процес формування писемного мовлення традиційно розглядався в рамках єдиного процесу мовленнєвого та мовного розвитку дитини, а процес корекції порушень письма ґрунтувався на розвитку фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мови

(О.М.Гопіченко, Е.А.Данілавічюте, Л.Н.Єфименкова, І.К. Колповська, Р.Є.Лєвіна, І.М. Садовнікова, В.В. Тарасун, Н.В.Чередниченко, А.В. Ястребова та ін.).

Визначною рисою сучасного етапу розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології, окремих медичних галузей, є тенденція до об'єднання наукових пошуків в напрямку поглибленого вивчення загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей з метою створення ефективних умов для їх навчання з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини.

Проблема специфічних порушень писемного мовлення, зокрема тих, що в сучасній логопедії визначаються як дисграфія, розглядається психологами та педагогами в колі актуальних психолого-педагогічних проблем. Разом з тим, всебічне, багатоаспектне вивчення етіології, механізмів та особливостей прояву дисграфії залишається актуальною проблемою, що і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи «Особливості опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами з порушеннями письма».

Об'єкт дослідження – опанування навичками письма учнями початкових класів.

Предмет дослідження – фонологічний компонент метамовної компетенції молодших школярів зі специфічними порушеннями письма (дисграфією).

Мета дослідження – вивчити стан сформованості та характер порушень фонематичних процесів, операцій фонологічного аналізу, синтезу, метамовних узагальнень в учнів початкових класів зі специфічними порушеннями письма (дисграфією).

Завдання дослідження:

1. З'ясувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в загальній та

спеціальній лінгводидактичній і психолого-педагогічній літературі, розкрити поняття про порушення письма у загальному аспекті та розглянути особливості їх прояву в учнів із несформованим фонологічним компонентом метамовної компетенції.

2. Дослідити рівень сформованості та характер порушень складових фонологічного компоненту метамовної компетенції учнів молодших класів з дисграфією.

3. Розробити методичні рекомендації щодо формування у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма (дисграфією) метамовної компетенції у її фонологічній ланці.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз літературних джерел – вивчення логопедичної, психолого-педагогічної, лінгводидактичної та лінгвістичної літератури з даної проблеми; емпіричні – експериментальне дослідження, що передбачає аналіз процесу та продукції писемномовленнєвої діяльності молодших школярів, констатувальний експеримент; статистичні – кількісний та якісний аналіз одержаних результатів дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що запропонована процедура та система діагностичних завдань, спрямована на вивчення рівня розвитку та характеру порушень фонематичних процесів та фонологічних операцій може бути використана для виявлення та інтерпретації можливих труднощів опанування навичками письма на початкових етапах навчання.

Апробація дослідження відбулася шляхом оприлюднення результатів роботи у статті «Основні складові фонологічного компоненту метамовної компетенції (у процесі формування навички письма)».

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

РОЗДІЛ 1

Науково-методичні засади дослідження проблеми опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами зі специфічними порушеннями письма (дисграфією)

1.1. Метамовна компетенція як предмет міждисциплінарного вивчення

Раціональне розуміння мови й можливість усвідомленого маніпулювання мовними фактами і явищами, володіння закономірностями мови та мовлення розглядаються в психолінгвістиці як прояв індивідом метамовної компетенції [56.].

У вітчизняній і закордонній психолінгвістиці відомо кілька трактувань суті феномена «метамовна компетенція»:

- 1) усвідомлення мовних компонентів і їх відносин (Р.О.Якобсон);
- 2) здатність до маніпуляції зі структурними особливостями вербальної мови, використання мови як об'єкта мислення. (W.Tunmer, C.Pratt, M.Herriman);
- 3) здатність абстрагуватися, використовувати мову в міркуваннях і спостереженнях (E.Benveniste);
- 4) наявність уявлень про мову, здатність пояснювати її закономірності (О.Шахнарович);
- 5) «здатність виділяти мову як самостійну реальність, як об'єкт пізнання» (О.М.Корнєв).

В психологічній науці використовується термін «метамовна здатність» [61].

Метамовна здатність – це здатність до усвідомленого маніпулювання мовою, яка стає дослідницьким об'єктом для дитини, а власне метамовна діяльність визначається як вищий рівень розвитку всієї психічної діяльності в цілому й передбачає усвідомлене, раціональне ставлення до мови [61].

Провідними характеристиками метамовної здатності є когнітивність, цілеспрямованість, системність, багатоаспектність, усвідомленість, поетапність її реалізації, диференційованість та гетерохроність відносно різних рівнів мови [19; 57; 66 та ін.].

Аналітичний розгляд даних в області філософії, педагогіки, психології дозволяє говорити про те, що в процесі оволодіння рідною мовою дитина є суб'єктом пізнання мови, поступово оволодіваючи роллю лінгвіста-спостерігача, лінгвіста-дослідника, лінгвіст-аналітика. Метамовна діяльність як одна з форм лінгвокреативного мислення дитини є відбиттям її мовної здатності й активності. Лінгвістичні дослідження свідчать про те, що усвідомлена експлікація «мовного чуття» від найпростіших міркувань про мову до складних концептуальних побудов є доступною для кожної дитини, яка має збережену центральну нервову систему та виховується в адекватних мовленнєвих умовах [12].

У закордонних публікаціях розглядаються критерії, на основі яких можна говорити про сформованість метамовної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. До розглянутих критеріїв віднесені можливості:

- а) диференціації форми й значення слова;
- б) членування слова на складові й / або морфемні складові й визначення подібних і різних елементів;
- в) виявлення об'єктивних аспектів, пов'язаних із приналежністю слів до одного лінгвістичному коду.

Автори наполягають, що якісний стан зазначених умінь у значній мірі детермінований індивідуальними умовами мовного розвитку дитини [68].

Для ряду закордонних дослідників у питаннях оцінки стану метамовної (металінгвістичної) компетенції значущим є не тільки й не стільки статична, одночасна рефлексія, скільки динамічний і постійний стан металінгвістичного сприйняття різноманіття світу рідної мови.

«Метасприйняття», «метаувага» «метапам'ять», «метапізнання» – терміни, які використовують автори для типологічної характеристики психічної діяльності людини, яка опанувала метамовну компетенцію. У якості центрального завдання навчання дітей дошкільного й шкільного віку рідній мові автори визнають необхідність спеціального цілеспрямованого супроводу дитини від інтуїтивного знання цілей власного висловлення й адекватного їхнього застосування до досягнення рівня аналітичного осмислення структурних, семантичних і інших особливостей рідної мови й появи метакогнітивного контролю над будь-якою діяльністю [69].

Дослідження усних висловлень дітей, запропоноване італійськими вченими (M.Formisano, C.Pontecorvo, C.Zucchermaglio), також націлює педагогів не на механістичний процес трансляції правил читання й правопису, а на творче їхнє засвоєння. Автори наголошують, що для засвоєння метамовної компетенції дитина попередньо має оволодіти процесами аналізу й синтезу (у тому числі й елементами мовного аналізу й синтезу), що виключає пряму залежність від фактів навчання дитини письму й читанню. На думку вчених, вироблення власного понятійного коду відповідності «графема - фонема» відбувається раніше шкільного навчання. Таким чином, засвоєння дитиною навичок читання й письма не може вважатися головним фактором розвитку метамовної компетенції, а «лише фактором консолідації та реалізації мета когнітивних процесів, розвиток яких вже розпочався [67].

Роботи лінгвістів останніх років транслюють певний підхід до розгляду феномена «правопис». Ключовою позицією сучасної лінгвістичної школи є розгляд письма як особливої метамовної сутності [20; 29]. У даному контексті оволодіння дитиною норм і правил правопису стає неможливим без урахування розвитку її лінгвістичних і металінгвістичних здатностей. Дана концепція дозволяє нам з іншого ракурсу поглянути на процес навчання школярів письмовій формі рідної мови. Формування у школярі

дослідницького відношення до процесу засвоєння норм і правил рідної мови, цілеспрямований розвиток метамовної компетенції дитини виступають провідним гарантом попередження ризиків виникнення труднощів у засвоєння лінгвістичних законів українського правопису.

Когнітивний аспект науково-практичних досліджень в області логопедії стає усе більш актуальним останнім часом. Автори зосереджені на виявленні, обговоренні й аналізі когнітивних механізмів, що забезпечують розвиток складової структури слова, процесів метафоричного переносу, виявлення й інтерпретації текстової інформації та ін. Розвиток когнітивних механізмів опанування метамовною компетенцією є базовою умовою успішного навчання молодших школярів рідній мові на теоретичному рівні. [4; 29].

У метамовній компетенції виділяють такі компоненти: фонетичний, фонологічний, граматичний та лексико-семантичний. Науковці наголошують на тому, що кожен із цих компонентів є невід'ємною складовою у системі формування психологічних операцій мовленнєвої діяльності та мовленнєвих вмінь і навичок. У своїй сукупності та взаємозв'язку вони забезпечують достатній рівень готовності дитини до опанування писемним мовленням. Несформованість будь-якого з цих компонентів спричиняє труднощі, або навіть, унеможливорює формування навичок письма.

1.2. Опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами під час навчання грамоти

Однією з найважливіших сторін загального розвитку молодших школярів є засвоєння ними рідної мови, яке включає не тільки формування практичних та теоретичних мовних навичок, а й здатність орієнтуватися в мовній дійсності, усвідомлення мовних відносин і залежностей. Ці дві сторони одного процесу - процесу засвоєння рідної мови – тісно взаємопов'язані. З одного боку, вдосконалення мовних навичок, практичне

засвоєння засобів мови є необхідною умовою подальшого усвідомлення мовної дійсності; з іншого – свідоме оперування мовою, її елементами та їх відношеннями тісно пов'язане з побудовою мовленнєвих висловлювань в усній та письмовій формах. Значення усвідомлення мовних явищ полягає також в тому, що на його основі мовленнєві навички та вміння з автоматичних дій переводяться у довільні, що розширює можливості комунікації та сприяє подальшому мовленнєвому розвитку [51].

Ключовим періодом у мовленнєвому розвитку дітей є навчання їх грамоти. Саме в процесі оволодіння грамотою мовлення для учнів вперше стає об'єктом пізнання. В результаті навчання грамоти перебудовується вся система мовних уявлень дитини і, в першу чергу, фонетичних і фонологічних [52].

Фонетика та фонологія вивчають один і той же об'єкт – найкоротші звукові одиниці (або звуки мови). У цьому їх найтісніший взаємозв'язок. Відрізняються ж вони один від одного різними аспектами вивчення свого основного об'єкта. Фонетика розглядає найкоротші звукові одиниці самі по собі, фонологія - їх функціонування в якості розрізнявачів звукової оболонки слів і форм [1; 30]. Основними поняттями фонетики є: звук мови, склад, голосні і приголосні звуки, динамічний наголос, фонетичне слово (тобто слово, в якому найкоротші звукові одиниці виступають у всьому багатстві їх фізіолого-акустичних властивостей, що реально вимовляються).

Фонологія - вищий щабель фонетики. Основним поняттям фонології є фонема - деякий клас звуків мови, приналежність яких одній фонемі визначається їх функціональною тотожністю – здатністю розрізняти звукову сторону слів. Фонологічна система сучасної української мови характеризується перш за все двома типами відносин голосних і приголосних фонем – синтагматичними і парадигматичними. Синтагматичний тип характеризується тими відносинами, які пов'язані з можливостями і обмеженнями в сполучуваності різних фонем одна з одною під час лінійного

їх розташування. Так, найбільш типовим в українській мові є поєднання «приголосний-голосний» – прямий відкритий склад, а також поєднання різних груп приголосних. Парадигматичний тип характеризується тими відносинами, які пов'язані з можливостями і обмеженнями протиставлення різних фонем одна одній в тотожних фонетичних позиціях. Так, для української мови найбільш типовим є протиставлення фонем всередині системи голосних і всередині системи приголосних. Парадигматичні відношення визначаються насамперед синтагматичними відношеннями [50].

Вперше про необхідність вивчення закономірностей становлення фонологічних категорій в процесі навчання грамоти наголошувала В.К.Орфінська. Науковець спробувала дослідити цей процес у дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що до початку систематичного навчання грамоти фонологічна диференціація дітей обмежується приголосними. При цьому дитина не здатна виділити приголосні із загального комплексу слова. В результаті ж навчання грамоти слово починає впізнаватися дітьми не як цілісне, а як розчленоване на складові (фонемі) утворення [40].

Крім фонологічного розчленування слова до перебудови фонологічних уявлень дітей входять відносять усвідомлення закономірностей графіко-фонетичних і фонологічних відношень, тобто усвідомлення загальних закономірностей побудови всієї фонологічної системи в цілому [40].

Під усвідомленням цих закономірностей розуміють концентрацію дітьми активної уваги не тільки на приголосних, але і на голосних звуках, на «музичних» компонентах слова (наголосу), а також засвоєння ними відношень між графемою і фонемою, в тому числі правил написання йотованих голосних букв після приголосних і ь (м'якого знака) на кінці слова. На думку Н.С.Старжинської, В.К.Орфінська не зовсім точно висловлюється про реалізацію фонологічних уявлень дітей. Науковець стверджує, що вироблене молодшими школярами розчленування слова є не

фонологічним, а фонетичним, оскільки розчленовується фонетичне слово на складові його звуки, а не фонему [52].

Належність різних звуків мовлення до одного звука мови визначається тільки їх тотожністю або близькістю в акустично-артикуляційному відношенні. Найпростішим мовленнєвим уявленням дитини стає не фонема, а звук (звуковий тип). В дошкільному віці передчасно говорити про усвідомлення дітьми загальних закономірностей побудови всієї фонологічної системи в цілому. Воно формується під час навчання грамоти.

Основний вид фонему і її варіанти утворюють парадигмо-фонему, яка характеризується рядом фонологічних властивостей:

- 1) відношення між звуковою формою мовної одиниці та її значенням;
- 2) відношення між звуковою формою і фонологічною структурою мовної одиниці;
- 3) відношення між фонологічною структурою одиниці та її графічною формою [51].

Під час навчання грамоти діти мають оволодіти вміннями вільно оперувати звуковою (фонетичною) стороною мови, зокрема, дією фонематичного (звукового) аналізу слова в розумовому плані і аналізувати звуковий склад слів практично будь-якої складності; розрізняти голосні, тверді і м'які приголосні звуки, знаходити в словах наголос і переносити його з одного голосного звуку на інший; засвоїти розпізнавальні властивості звуків. Набуті знання про фонетичну систему рідної мови, безсумнівно, сприяють засвоєнню її елементарних фонологічних властивостей. В процесі навчання грамоти першокласники отримують свідомий лінгвістичний розвиток, під яким розуміється усвідомлення явищ і відносин мови, засвоєння елементарних мовних уявлень і знань [51].

Предметом усвідомлення дітьми є такі властивості мови (зокрема, фонології), засвоєння яких закладає фундамент розвитку здатності вільного орієнтування в мовних явищах взагалі. Перш за все діти засвоюють таку

властивість фонологічної синтагматики як лінійність. Це одне з найважливіших загальних властивостей мовної дійсності [50]. Провідну роль в засвоєнні властивості фонологічної синтагматики відіграє розуміння звукового аналізу як дії щодо встановлення послідовності звуків в слові. Оволодіння дітьми зазначеною дією дозволяє їм розглядати мовну форму з точки зору сполучуваності звукових одиниць, лінійності, послідовності їх промовляння (синтагматики). На основі виокремлення синтагматичних відношень і одночасно з ним відбувається узагальнення звукових одиниць конкретних словоформ в фонемі. Діти опановують словофонематичним аспектом фонетичної системи рідної мови. Це означає, що найкоротші звукові одиниці розглядаються дітьми не самі по собі, а як елементи звукової сторони словоформи, тобто в якості фонем [50].

Отже, засвоєння дітьми фонологічним компонентом метамовної компетенції є елементом методичної пропедевтики навчання як окремих розділів мовознавства, так і мови в цілому.

1.3. Сучасні підходи до вивчення специфічних порушень письма (дисграфії)

Мовна освіта на початковому етапі шкільного навчання має на меті забезпечення учнів лінгвістичними знаннями, формування у них мовленнєвих умінь та навичок володіння засобами мови та їх нормами, необхідними для вільного користування мовленням у різних сферах життя [39]. Разом із тим, саме у початковій школі часто виявляються випадки, коли діти зазнають значних труднощів в опануванні писемним мовленням, зокрема навичкою письма. Проблема таких дітей полягає в тому, що учні, не опанувавши повноцінно письмом, не встигають не тільки з предметів лінгвістичного циклу, а й з труднощами засвоюють загальнонавчальні навички, що призводить до шкільної дезадаптації. Крім того повноцінне оволодіння учнями писемним мовленням озброює їх засобом спілкування,

зумовлює переведення технічних процесів на більш високий рівень функціонування – рівень усвідомленості та довільності (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія). Тому чимало уваги спеціальних педагогів приділяється вивченню причин, механізмів труднощів опанування письма та методам їх діагностики, профілактики та корекції в сенситивний період (на перших етапах навчання письма).

В даний час існують різні теорії вивчення механізмів специфічних помилок на письмі. Окремі з них пов'язують виникнення порушень писемного мовлення з фонологічним дефіцитом, з розладом мовної здатності, інші – з порушенням зорово-просторових функцій, зорово-моторної координації (Ф.Веллютіно, О.М. Корнєв, Р.І.Лалаєва, Р.Є.Левіна, Л.Г.Парамонова, І.М. Садовнікова, Л.Ф. Спірова та ін.).

Особливості специфічних механізмів порушень писемного мовлення ґрунтовно вивчені у вітчизняній логопедії. Дисграфія розглядається, насамперед, як специфічний мовленнєвий розлад, патогенез якого пов'язаний з порушенням мовлення: з неповноцінністю фонематичного сприйняття, недоліками звуковимови, несформованістю мовного аналізу і синтезу, лексико-граматичної будови мови (Л.М. Єфіменкова, Р.І. Лалаєва, Р.Є.Левіна, Л.Г.Парамонова, І.М.Садовнікова, Т.В.Туманова, Г.В.Чиркіна, А.В. Ястребова та ін.).

Водночас, О.М.Корнєв характеризує дисграфію як стан, основним проявом якого є стійка вибіркова нездатність опанувати навичкою письма дітьми з достатнім для цього мовленнєвим розвитком, зі збереженим інтелектом, повноцінними слуховим і зоровим аналізаторами і до яких застосовано адекватну методику навчання грамоти [28]

Типовими симптомами недостатнього засвоєння дітьми фонологічного компоненту метамовної компетенції на письмі є змішування літер, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, це пояснюється дефектами звуковимови і фонематичного сприйняття, а

пропуски, перестановки, вставки букв і складів – недостатністю фонематичного аналізу і синтезу. В свою чергу, порушення позначення меж речень і слів, аграматизми обумовлені, на думку авторів, лексико-граматичним недорозвиненням.

В останні роки з'явилися нові підходи до аналізу фонологічних порушень письма. Їх пов'язують з порушенням суцесивних функцій (І.М.Плоткіна, G.Th.Pavlidis), та немовленнєвих психічних функцій (Н.П.Карпенко, А.І.Подільський). Отже, патогенез дисграфії представники психолого-педагогічного напрямку пов'язують з недостатністю вищих психічних функцій, що забезпечують процес письма.

Як відомо, письмо формується на основі достатньо розвинутого усного мовлення. О.Р. Лурія виділяє такі операції письма:

1. Письмо починається з задуму. Людина подумки складає план висловлення, його послідовність. Збереження задуму сприяє гальмуванню усіх сторонніх тенденцій - зберігання вперед, повторів тощо.

2. Аналіз звукової структури слова. Він здійснюється спільною діяльністю мовленнєвослухового і мовленнєворухового аналізаторів. На початкових етапах оволодіння навичками письма велика роль відводиться промовлянню. Воно допомагає уточнити характер звука, відрізнити його від схожих за акустико-артикуляційних ознаками звуків, визначити послідовність звуків у мовленнєвому ряді, що сприймається.

3. Співставлення виділеної зі слова фонемі з певним зоровим образом графеми. Для точного розрізнення графічно схожих букв необхідний достатній рівень сформованості зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

4. Методична операція процесу письма, тобто відтворення з допомогою рухів руки зорового образу букви. По мірі написання букв і слів, кінетичний контроль підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного [38].

Письмо як особлива форма власного (експресивного) мовлення, що формується, на відміну від усних форм, тільки в процесі цілеспрямованого навчання, є знаковою просторовою фіксацією тимчасової послідовності фонем в усному мовленні.

Для здійснення письмового акту необхідна злагоджена послідовна робота таких аналізаторів:

1. Мовленнєвослухового, що фіксує фрагменти мовлення, розбиває їх на значимі мовні одиниці (речення – слово – склад - звук). Установлює послідовність одиниць під час їх звучання. Для запису слова необхідно провести послідовний звуковий аналіз і фонемну ідентифікацію.

2. Мовленнєворухового, за допомогою якого фонема трансформується в артикулему, акустичні особливості фонем підтверджуються характерною позою артикуляції.

3. Зорового, який відповідає за вибір графічних символів. Збіг фонем і артикулеми дає змогу уявити, побачити на внутрішньому рівні конкретний графічний образ, букву – графему.

4. Рухового, який переводить графему в кінем, що дає змогу записати почуте. Графічний образ фонем, відібраний на внутрішньому рівні, інтерпретується в послідовність рухів кисті руки [46].

У сучасній логопедії існують різні класифікації порушень письма, в основі яких дослідники кладуть різні критерії. Систематика дисграфії розроблена недостатньо й представлена в основному її педагогічними варіантами. Представимо класифікації дисграфії, які опубліковані в Україні за останні 35 років:

М.Ю.Хватцев виділяє такі форми дисграфії: дисграфія на основі розладу усного мовлення (графічна недорікуватість), дисграфія на основі розладу вимовного ритму, оптична дисграфія [60].

О.О.Токарева виділяє акустичну, оптичну й моторну дисграфії [37].

Співробітники інституту ім.Герцена, разом із Л.С.Волковою виділяють артикуляційно–акустичну дисграфію, акустичну дисграфію, дисграфію на основі розладу мовного аналізу та синтезу, аграматичну дисграфію та оптичну дисграфію [37].

І.М.Садовнікова виділяє порушення письма на рівні звука (букви), складу, слова, речення [46].

О.М.Корнєв дає таку класифікацію дисграфій:

А. Специфічні порушення письма:

I. Дисграфії (аграфії)

1. Дисфонологічні дисграфії:

а) паралалічні дисграфії (недорікуватість на письмі);

б) фонематичні дисграфії.

2. Метамовні дисграфії:

а) дисграфії внаслідок розпаду мовного аналізу й синтезу;

б) диспраксихні (моторні дисграфії)

II. Дизорфографія

1. Морфологічна

2. Синтаксична

Б. Неспецифічні розлади письма внаслідок затримки психічного розвитку, розумової відсталості, педагогічної занедбаності [28].

Особливу увагу у межах предмету нашого дослідження, слід звернути на метамовні дисграфії, виділені О.М.Корнєвим.

Усі віднесені сюди розлади у своїй основі містять порушення не мовних, а метамовних процесів: операцій, пов'язаних з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слова, склад, звук) й аналіз усних висловлювань на мовні одиниці. У цьому розумінні вони можуть бути протиставлені порушенням письма, що зумовлені дефектами мовленнєвих (фонологічних) операцій.

До порушень відносять і дисграфії, зумовлені порушеннями мовленнєвого (метамовного) аналізу - синтезу. Цей вид дисграфії є найбільш поширеним серед специфічних порушень письма. У дітей з подібними розладами на письмі з'являються числені пропуски букв (частіше голосних й рідше приголосних) й перестановки букв і складів. Порушується поділ тексту на речення (відсутність крапки й великої букви) та речення - на слова. В останньому випадку частина слова пишеться окремо або два та більше слів пишуться разом [28].

На думку О.М.Корнєва, можна виділити декілька етіологічних факторів, що призводять до таких станів, і одним з них є несформованість навичок аналізу й синтезу слів та речень. Діти зазнають труднощів під час поділу їх на морфеми, склади, фонеми. Таке вміння є однією з форм інтелектуальної діяльності. Засвоєння її залежить як від рівня мовної зрілості, так і від стану інтелектуальних здібностей й передумов інтелекту. Дисграфії на основі несформованого аналізу та синтезу виникають не тільки у дітей з порушеннями звуковимови, а й спостерігається часто в учнів з без порушень звуковимови [28].

З позиції нейропсихологічного підходу також виділяють кілька класифікацій дизграфій.

Т.В.Ахутина розробила класифікацію, пов'язану з функціональними блоками мозку та особливостями функціонування лівої і правої півкуль головного мозку:

1. Регуляторна дисграфія пов'язана з дисфункцією третього блоку і зумовлена слабкістю функцій програмування і контролю. Помилки: повтори (персеверації) букв, персеверації елементів букв; пропуски елементів букв, букв і складів; антиципації (передбачення) букв; злипання (контамінації) слів; проблеми з оформленням меж речень; дізорфографічні помилки.

2. Зорово-просторова дисграфія правопівкульного типу пов'язана з несформованістю зорово-просторових функцій і дефіцитом акустичного

гнозису. Помилки: складність в орієнтуванні на зошитовому аркуші, у знаходженні початку рядка; труднощі в утриманні рядка, постійні коливання нахилу і висоти букв, диспропорційність елементів букв; окреме написання букв всередині слова; труднощі актуалізації графічного і рухового образу потрібної літери (кінетичні та оптичні помилки); спотворення графічного образу букв; неможливість створення навички ідеограмного письма; пропуск і заміна голосних, у тому числі наголошених; порушення порядку букв.

3. Дисграфія, обумовлена недостатністю переробки інформації за лівопівкульним типом. Типові помилки: пропуск приголосних; заміни та змішування приголосних, подібних за звучанням і вимовою; спотворення і пропуски слів, кінців фраз, пов'язані зі слабкістю слухомовленнєвої пам'яті.

4. Дисграфія, обумовлена труднощами підтримки робочого стану активного тону кори. Пов'язана зі зниженням уваги та працездатності. Помилки дуже нагадують регуляторну дисграфію. Чим сильніше втомлюється дитина, тим більше вона допускає помилок [3].

Як уже зазначалося, класифікацій дисграфій багато. Ми навели приклади тільки тих класифікацій, які найчастіше використовуються в сучасній логопедії. Варто зазначити, що чисті види дисграфії зустрічаються дуже рідко, в основному виявляються змішані форми, і це ускладнює постановку логопедичного заключення.

Основними симптомами дисграфії вважають специфічні помилки на письмі школярів. І.М. Садовнікова виділяє три групи специфічних помилок, не співвідносивши їх з будь-якими видами дисграфії, але, характеризуючи можливі механізми та умови їх появи на письмі [46]. Так, помилки на рівні букви і складу можуть бути обумовлені: несформованістю дій звукового аналізу слів (пропуск, перестановка, вставка букв або складів); труднощами диференціації фонем, що мають акустико-артикуляційну схожість (змішання парних дзвінких і глухих приголосних; лабіалізованих голосних; сонорних, свистячих і шиплячих звуків, африкат); кінестетичною схожістю в написанні

букв (заміни букв, які мають тотожні графомоторні рухи); явищами прогресивної і регресивної асиміляції в усній та письмовій мові, пов'язаних зі слабкістю диференційованого гальмування (спотворення фонетичного наповнення слів: персеверація - застрявання на якій-небудь букві, складі, або повторення в слові; антиципація - передбачення букви або складу) [46].

Помилки на рівні слова можуть бути обумовлені: утрудненнями в виокремленні з мовленнєвого потоку мовних одиниць та їх елементів (порушення індивідуалізації слів, що виявляється в окремому написанні частин слова: префіксів або початкових букв, складів, що нагадують прийменник, сполучник, займенник; в розривах слів під час збігу приголосних через слабку артикуляційну злитість; при злитому написанні службових слів з наступним або попереднім словом, злите написання самостійних слів); грубими порушеннями звукового аналізу (контамінація - з'єднання частин різних слів); труднощами аналізу та синтезу частин слів (морфемний аграматизм у вигляді помилок словотворення: неправильне використання префіксів або суфіксів; уподібнення різних морфем; неправильний вибір форми дієслова).

Помилки на рівні речення можуть бути обумовлені наступними факторами: недостатністю мовних узагальнень, що не дозволяє школярам «вловити» категоріальні відмінності частин мови; порушеннями зв'язку слів: узгодження та керування (аграматизм, що виявляється у помилках зміни слів за категоріями числа, роду, відмінка, часу) [46].

О.М. Корнєв, в свою чергу, виділяє кілька категорій дисграфічних помилок: помилки звуко-буквенної символізації (заміни букв, фонематично або графічно близьких); помилки графічного моделювання фонематичної структури слова (пропуски, перестановки, вставки букв, асиміляції, персеверації); помилки графічного маркування синтаксичної структури речення (відсутність крапок в кінці речення, великих букв на його початку,

відсутність пробілів між словами або створення неадекватних прогалів в середині слів) [28].

Під час аналізу досліджень відзначаються відмінності в трактуванні походження дисграфічних помилок.

Так, в основі замін і змішувань букв на письмі Р.Є.Левіна, Л.Ф.Спірова, А.В. Ястребова вбачають недостатню сформованість фонематичного слуху (первинну, або вторинну), І.М.Садовнікова – неправильне позначення звука буквою, в основі пропуску букв – порушення звукового аналізу, перестановки букв автор пов'язує лише з недостатністю звукового аналізу [46]. О.М.. Корнев при цьому вказує на порушення фонематичного аналізу з недостатністю слухомовленнєвої пам'яті, уваги [28]. Причиною вставок букв, за І.М.Садовніковою, є поява призвука під час повільного промовляння слова в ході письма. Інші автори пояснюють їх несформованістю фонематичного слуху та сприйняття [10; 53; 62 та ін.]. Помилки, які виявляються в порушенні структури речення, виділення меж речень, пояснюються не лише бідністю словника, а й обмеженістю розуміння слів [31].

У логопедичній літературі симптоматика дисграфії, як правило, обмежується помилками на письмі, які можуть спостерігатися у дітей, котрі мають і не мають порушення усного мовлення. Клінічні (психопатологічні) особливості дітей з дисграфією (також і з дислексією) не розглядаються. Це пояснюється тим, що в логопедії розлади письма і читання розуміються як специфічні порушення мовленнєвих здібностей. Немовленнєві порушення є чинниками патогенетичного механізму виникнення розладів писемного мовлення, а не їх симптоматикою (Р.І. Лалаева) [31].

Сучасні дослідження фахівців з інших галузей знань, зокрема нейропсихології, свідчать про те, що більшість дітей з дисграфією відрізняється від своїх однолітків станом нервово-психічного здоров'я. Клініко-психологічними та нейропсихологічними дослідженнями підтверджується, що дисграфія в багатьох випадках не є

моносимптоматичним станом (Т.В. Ахутина, О.М.Корнєв, Л.С.Цветкова та ін) [3; 28; 29; 62 та ін.]. Науковці наголошують на тому, що розлади письма часто не тільки виникають на фоні недостатності церебральних функцій, але і супроводжуються когнітивними, неврозоподібними та психоорганічними порушеннями. Тому важливо виявляти і враховувати можливі психопатологічні особливості дитини з дисграфією (емоційно-вольову незрілість, низьку розумову працездатність, підвищену стомлюваність, утруднення довільної концентрації уваги тощо) Така інформація про дитину дозволить більш ефективно організувати корекційно-розвивальну роботу та скоротити термін логопедичного впливу (Т.В.Ахутиної, Ю.В.Мікадзе, Л.С.Цветкова).

Отже, дисграфія не є ізольованим порушенням, а супроводжується особливими розладами мовлення та інших психічних функцій залежно від того, який саме структурний компонент письма виявляється недостатньо сформованим у дитини.

РОЗДІЛ 2

Виявлення стану сформованості фонологічної складової метамовної компетенції у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма

2.1. Основні складові фонологічного компоненту метамовної компетенції у процесі формування навичок письма

На підставі теоретичного аналізу проблеми онтогенетичного розвитку метамовних здібностей у дітей як передумов до навчання письма, звернемося до визначення фонологічного компоненту метамовної компетенції учнів молодших класів з дисграфією.

У дослідженнях, присвячених проблемі мовленнєвих порушень, фізіології і психології мовлення (О.М.Корнєв, Р.Є.Лєвіна, О.Р.Лурія, Л.Ф.Чистович, М.Х.Швачкін та ін.) відзначається, що стан фонематичного розвитку впливає на оволодіння дітьми грамотою.

Застосовуючи фонематичний аналіз дитина не тільки розрізняє слова, але й звертає свою увагу на свідоме сприйняття звукового складу слова. Навіть здійснюючі найелементарніші види аналізу відбувається порівняння слів за звучанням, виділення звуків на фоні слова. Таким чином, формування фонематичного аналізу пов'язано також зі станом гностичних функцій, зокрема мислення, на що вказує Д.Б.Ельконін [65]. Це підтверджується і різними періодами формування навичок фонематичного сприйняття та аналізу у процесі мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини [29].

Отже, сформованість фонематичних процесів є безумовно важливою передумовою формування писемного мовлення, в онтогенезі ці процеси проходять багато стадій перш ніж остаточно сформуватися та стати підґрунтям для писемного мовлення молодших школярів.

Формування фонематичних процесів нерозривно пов'язане з функцією слухового аналізатора, який і забезпечує формування у дітей слухового відчуття та слухового сприймання різних акустичних явищ: звуків та шумів

як ізольовано, так і в найрізноманітніших поєднаннях.

Особливістю мовленнєвослухового аналізатору є його нерозривна єдність у периферичній та провідниковій ланках зі слуховим аналізатором, саме тому будь-які патологічні зміни у діяльності периферичного та провідникового відділів слухового аналізатора, що виникають внутрішньоутробно, в натальний період чи в ранньому дитинстві, можуть призвести до погіршення і втрати слуху дитиною, та обов'язково ускладнюють чи унеможливають формування в дитини всіх фонематичних процесів, а, отже, розвиток усного мовлення та в подальшому і писемного [48; 49].

Відомо, що оволодіння фонематичним аналізом слова, формування фонологічних та орфоепічних уявлень, розвиток мовленнєвого слуху і розвиток фонетико-фонематичного відчуття мови – це та основа, на якій будується система загального мовленнєвого розвитку дитини.

В.К.Орфінська виділяє наступні форми фонематичного аналізу:

- впізнавання звуку на тлі слова, тобто визначення наявності чи відсутності його у слові;
- вичленення першого та останнього звуків із слова;
- визначення послідовності, кількості звуків, їх місця в слові по відношенню до інших звуків [40].

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

Л.А.Чистович процес фонематичного аналізу уявляє як:

- сприймання звуків слова;
- перенесення звуків в артикуляційні рішення;
- збереження вказаних образів звуків в пам'яті;
- ідентифікація звуку з фонемою і операція вибору;

- перевірка прийнятого рішення (зіставлення із слуховим образом) та прийняття кінцевого рішення [64].

Існує суворі ієрархія фонематичних процесів, що відображає не стільки послідовність їх становлення в онтогенезі, скільки вплив кожного з них на формування процесу письма.

Так, у структурі фонематичних процесів фонематичне сприймання за своїм значенням, безумовно, посідає перше місце як основний (первинний) процес у засвоєнні фонематичної сторони мовлення. Саме порушення фонематичного сприймання унеможливають наступний спонтанний розвиток звукової сторони мовлення [55].

Водночас слухова увага і слуховий контроль є свого роду обслуговуючими процесами, що визначають якість діяльності засвоєння та використання мови. Тим часом між ними теж є певна ієрархічна взаємодія, оскільки порушення уваги неминуче призводять до зниження контролю.

А фонематичні уявлення як результат діяльності засвоєння фонематичної сторони мовлення в системі ієрархічних зв'язків посідають останнє місце, що, не применшуючи їхнього значення в системі фонематичних процесів, підкреслює їхню надзвичайну залежність від стану сформованості фонематичних процесів ієрархічно більш високого рівня [55].

Отже, фонологічний компонент метамовної компетенції визначається вміннями та навичками виділяти та розрізнявати:

1. Звукові одиниці мови – фонемі та їх варіанти – алофони.
2. Артикуляційно-акустичні характеристики фонем (глухість/дзвінкість, твердість/м'якість, лабіалізацію).
3. Фонетичну організацію слів (звукова структура, послідовність фонем).
4. Просодіку (наголос, ритм, інтонацію).
5. Фонетичну редукцію (на подальших етапах навчання мови).

У зв'язку з пошуками оптимальних шляхів подолання труднощів

засвоєння навичок письма та запобігання підвищенню кількості дітей з порушеннями писемного мовлення, нами було проведене спеціальне експериментальне дослідження, в якому було використано порівняльний аналіз результатів обстеження учнів із дисграфією та нормальним мовленнєвим розвитком.

2.2. Організація та методики експериментального дослідження

Оскільки повноцінне засвоєння звукової системи рідної мови забезпечується мовленнєвим слухом, визначальним для нашого дослідження стали висновки учених-психологів та психолінгвістів (Б.Г.Ананьєва, О.М.Гвоздева, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва) про виключну значущість фонематичних процесів у формуванні усного і писемного мовлення дітей. Визначення складових фонематичного процесу: слухового сприймання, слухової уваги, слуховий контроль та фонематичні уявлення (В.В. Тищенко) також дослідження звукового та мовного аналізу і синтезу (за Л.Ф.Спіровою) дозволили розробити методику дослідження стану сформованості фонематичних процесів молодших школярів із дисграфією та нормальним мовленнєвим розвитком.

Для дослідження фонематичних процесів застосовувалися завдання, складені на основі методики обстеження мовлення дітей (Г.В. Чиркіна [63]), діагностики та корекції фонематичного сприйняття у старших дошкільників (Н.І. Дьякова, [18], О.Б. Іншакова [24], тестової методики діагностики усного мовлення молодших школярів (Т.А. Фотекова [59]), методики обстеження здатності розрізняти звуки мовлення (Л.Г. Парамонова [41]), діагностична процедура для визначення механізмів змішувань та замін звуків у мовленні дітей (В.В. Тищенко [55]).

Метою констатувального експерименту було розробити експериментальну методику для визначення рівня фонологічного компоненту метамовної компетенції та здійснити порівняльний аналіз

результатів вивчення сформованості метамовної компетенції (у фонологічній ланці) учнів з дисграфією та з нормальним мовленнєвим розвитком.

Відповідно мети, окреслено провідні завдання експериментальної роботи:

1. Вивчити рівень сформованості навичок письма учнів з дисграфією та з нормальним мовленнєвим розвитком.
2. Виявити стан фонематичних процесів та операцій звукового аналізу та синтезу.
3. Дослідити стан опанування операціями мовного аналізу й синтезу учнів з нормо типовим мовленнєвим розвитком та дисграфією.

Експериментальне дослідження проводилось серед учнів третіх класів Херсонських ЗЗСО № 33, 41 протягом 2019/2020 навчального року. В експерименті брали участь 24 учні, які мають порушення мовленнєвого розвитку (дисграфію на основі нерізковираженого загального недорозвинення мовлення) – експериментальна група, і 28 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком – контрольна група.

Відбір у експериментальну групу здійснювався на основі логопедичної документації школи. У дітей, які увійшли у контрольну групу, мовленнєвий розвиток відповідав віковій нормі.

Дослідження передбачало три етапи: на першому ми здійснювали експериментальне дослідження рівня сформованості навичок письма для зіставлення даних про стан фонологічного компоненту метамовної компетенції із рівнем та характером порушень письма у дітей.

Нами було виділено групи завдань, кожна з яких мала чітко визначену мету. Під час складання перевірочних завдань для констатувального експерименту враховувалися вікові особливості молодших школярів, вимоги програми з української мови, загальномовленнєві уміння та мовні знання учнів.

Перший етап був спрямований на дослідження сформованості навичок

письма, для цього дітям обох груп було запропоновано диктант, текст для списування та завдання для самостійного письма.

Для диктанту був вибраний незнайомий дітям текст, з урахуванням вимог програми, розповідного характеру Л. Толстого «Розумна Галка». Текст був невеликий за обсягом та доступний за змістом.

Розумна Галка

Захотілося Галці пити. На дворі стояв кухоль з водою. У кухлі була вода лише на дні. Галка ніяк не могла дістатись до води. Вона стала кидати в кухоль камінці. Вода стала підніматися вище і її можна було пити.

Критерії оцінювання написання диктанту:

Низький рівень – диктант написано, але нечітко, неохайно, з багатьма відхиленнями у написанні букв та їх сполучень; допущено 8 і більше помилок.

Середній рівень – текст написано розбірливо, але неохайно, з відхиленнями у написанні букв; допущено 5-7 помилок.

Достатній - диктант написано чітко, але є окремі відхилення від норми у написанні літер та їх сполучень, допущено 2-4 помилки.

Високий - текст написаний чітко, охайно, з дотриманням правильного письма літер та їх сполучень, може бути допущена 1 помилка.

Друкований текст для списування також відповідав віковій дітям, був доступний за змістом та відповідав програмним нормам третього класу. Текст взято з інтернет-джерел, складається з 62 слова.

Зимовий ліс

Цікаво спостерігати за життям зимового лісу. Ось прилетів до старого дуба дятел. Довгим дзьобом шкідників винищує.

З дерева стрибнула білочка. У неї в лапках соснова шишка. Вилуцує насіння з шишки білочка, на дятла позирає, слухає. А що воно там стрибає між кущами серед сухого бур'яну! То зайчисько вухатий. Стрибнув зайчик до молоденької грушки. Погриз трохи кори і побіг до пенька. (62 слова)

Критерії оцінювання списування з друкованого тексту:

Під час списування оцінювалися грамотність письма (за критеріями оцінювання диктанту)

Каліграфія, швидкість, культура оформлення письмової роботи - форма, розмір, нахил, поєднання літер, охайність.

Завданням для самостійного письма передбачало скласти по одному реченню до поданих зображень (Додаток А). Речення можуть бути простими, складатися з 4-7 слів.

Весь матеріал для обстеження навичок письма включав: а) букви, що позначають артикуляційно прості і артикуляційно складні звуки; б) букви, що характеризуються опозиційністю за твердістю-м'якістю, глухістю-дзвінкістю; в) графічно прості і графічно складні букви.

Самостійне письмо оцінювалося за двома критеріями: зміст та грамотність. Критерії оцінювання грамотності самостійного письма такі самі, як критерії оцінювання диктанту. Оцінювання змісту написаного проводилося за такими **критеріями**:

Низький рівень – учень будує речення лише з двох слів, що не утворюють зв'язне речення, демонструють обмежений лексичний запас і припускаються великої кількості мовних (лексичних, граматичних) помилок.

Середній рівень - учень будує речення, що характеризуються певною зв'язністю, але зі збідненим змістом.

Достатній рівень - учень правильно будує речення, дотримується синтаксичної структури, припускається 1-2 мовних помилок.

Високий рівень – учень вправно будує речення, демонструє багатство лексики і не припускається мовних помилок.

Другий етап передбачав вивчення стану та рівня сформованості фонематичного сприймання, фонематичного контролю, дослідження слухової уваги та уяви учнів та дослідження операції звукового аналізу та синтезу.

Запропоновані завдання дозволили насамперед виявити вміння школярів диференціювати мовленнєвий матеріал. Основним показником нормально розвиненого фонематичного сприймання ми вважали здатність диференціювати близькі за акустичною чи артикуляційною подібністю звуки у складах, словах та реченнях. Під час вивчення стану сформованості фонематичних процесів молодших школярів ми брали за основу варіанти діагностичних методик, представлені в літературі (О.М.Гопіченко, Є.Ф.Соботович) [48].

Завдання 1. Вивчення стану та рівня сформованості фонематичного сприймання. Виявити вміння учнів розрізняти на слух свистячі [с], [з], [ц], шиплячі [ш], [ж], [ч] та сонорні звуки [р], [л].

Завдання 2. Вивчення стану та рівня сформованості фонематичного сприймання. Виявити вміння дітей розрізняти на слух дзвінки [в, д, г], глухі [п, т, к], проривні [б, г], африкати [ц, ч] та звукосполучення [дж, дз].

Учням пропонувалося виділити окремі приголосні фонemi серед ряду звуків, складів та слів, причому мовленнєвий матеріал добирався таким чином, щоб аналізований звук стояв у різних позиціях ([д] д, р, т, д, к; [р] р, л, р, р, й, в; ...; [с] ша-са-су, , [л] ла-ра-ла, [б]по-бо-бо...; [ц] цукати, сумка, [ч] чашка, почерк, плач...)

Завдання 3. Вивчення стану та рівня сформованості фонематичного сприймання. Визначити сформованість умінь розпізнавати опозиційні звуки в словах-паронімах. Учням пропонувалося назвати те, що вони бачать на картинках та визначити де: рак – лак; злива – слива; вата – фата, сова – софа, забор – собор, бар – пар, бочка – почка, гора – кора, гості – кості.

Також на даному етапі окрім з'ясування рівня сформованості фонематичного сприймання дітям пропонувалися завдання для дослідження сформованості їх слухової уваги, слухового контролю та фонематичних уявлень.

Завдання 4. Дослідження слухової уваги. З'ясувати стан сформованості

слухової уваги щодо впізнання та розрізнення опозиційних звуків, що пред'являються у складах слів-паронімів. Учням пропонувалося розглянути малюнки та назвати їх:

Б-П: Балка – палка, бар – пар, борт – порт;

В-Ф: траву – графу, вата – фата, сова – софа;

Д-Т: доска – тоска, вудочка — вуточка, душ — туш;

Ж-З: кожа – коза, лужа – луза, жара – заря;

З-С: замки – самки, забор – собор, зуб – суп, коза-коса;

К-Х: кіт – хід, мука – муха, клоп – хлоп.

Завдання 5. Дослідження слухового контролю. З'ясувати стан сформованості слухового контролю щодо використання опозиційних звуків у складі слів-паронімів. Дітям пропонувалося послухати слова та сказати чи вірно їх промовляє експериментатор.

Це балка, а це палка; це бар, а це пар

траву – графу, вата – фата, сова – софа

доска – тоска, вудочка — вуточка, душ — туш

кожа – коза, лужа – луза, жара – заря

замки – самки, забор – собор, зуб – суп, коза-коса.

кіт – хід, мука – муха, клоп – хлоп.

Завдання 6. Дослідження фонематичних уявлень. З'ясувати стан сформованості фонематичних уявлень на матеріалі слів з опозиційними звуками. Дослідження слухового контролю на матеріалі слів, у яких один звук замінено на інший, далекий за акустико-артикуляційними ознаками. Учням запропоновано картинки, педагог називав те, що на них зображено, дітям було необхідно визначити правильність назви слова: мула (мука), гата (вата), трана (трава), туб (зуб), блоп (клоп), памок (замок).

Завдання 7. Дослідження фонематичних уявлень. Дослідження фонематичних уявлень на матеріалі слів, які сама дитина вимовляє правильно, а також у яких один звук замінено на інший, близький за

акустико-артикуляційними ознаками. Учням було запропоновано картинки, педагог називав те, що на них зображено, дітям необхідно було визначити правильність назви слова: суба (шуба), шир (сир), лука (рука), крас (клас), гіт (кіт), жуб (зуб).

Завдання 8. Дослідження фонематичних уявлень. Дослідження фонематичних уявлень на матеріалі слів зі звуками, що змішуються. Умова: педагог імітує вимову обстежуваної дитини, зумисне припускаючись помилок, аналогічних до тих, що їх робить сама дитина. Дітям було запропоновані картинки, педагог називав те, що на них зображено, учням необхідно було визначити правильність назви слова: сайчик (зайчик), сима (зима), васа (ваза), собол (собор), вутоцька (вучочка).

Завдання 9. Дослідження фонематичних уявлень. Впізнавання і розрізнення малюнків, назви предметів на яких містять певні звуки;

Для визначення рівня уміння визначати корелюючі звуки на основі фонематичних уявлень учням пропонувались два великих малюнки, назви предметів на яких містили певні звуки (жолудь - шахмати). Дитина повинна назвати, що зображено на обох малюнках і визначити звук на початку кожного слова. Далі учневі пропонувалось розкласти під двома великими, менші зображення, відповідно до звука, що входить у назву предмета. (Наприклад, під малюнком „шахмати” – шарф, вишня, душ тощо; під малюнком – „жолудь” – жук, їжак, вуж тощо).

Для перевірки умінь виконувати звуковий аналіз та синтез слів було запропоновано для виконання такі завдання:

Завдання 10. Виділення звука на фоні слова.

Учням пропонувалося серед ряду слів визначити слова з заданим звуком:

[а] - осінь, агрус, укол, сок, сам

[о] – орбіта, айстра, овал, армія, сом

[с] – зозуля, синиця, снігур, миска, мишка

- [ш] – шайба, жайворонок, жаба, шишка, шапка
- [ц] – цар, суша, цапля, бочка, цирк
- [п] – папка, капці, палка, ножиці
- [б] – береза, полиця, голуб, зерно, булка, гриб
- [м] – миша, поросся, морозиво, лис, компот, цирк, майстер
- [т] – шуба, овес, клоун, лист, каток, палка.
- [д] – доріжка, шоколад, коса, ковдра, индик, небо
- [н] – нива, ключ, чорнило, морква, корона, карман, новини
- [к] – корова, риба, вовк, козак, миска, платок, сніг
- [х] – гніздо, шахта, орел, горіх, комар, художник, колесо
- [г] – берег, вікно, гніздо, кровать, хата, дорога, вагон
- [в] – мороз, павук, сонце, хвиля, печиво.
- [ф] – шафа, штани, арфа, вата, шарф, клей
- [ж] – журавель, абзац, шапка, жираф, жаба
- [ч] – черешня, корж, чашка, гараж, печаль, гречка
- [л] – велосипед, алея, мул, полка, корабель, море, їжак

Завдання 11. Виділення звуку у словах (початок, середина, кінець)

А) На першому етапі виконання завдання учням було запропоновано визначити місце звука в односкладових словах (ком, рис, сік, ток, мак).

Б) На наступному етапі пропонувались дво- та трискладові слова (Саша, шина, нора, корова, ворона, ластівка, велосипед).

Завдання 12. Визначення послідовності звуків та кількості складів у словах.

Учням пропонувалося визначити послідовність звуків та кількість складів у словах з різною складовою структурою (сад, мир, сік; зуби, хмара, літак; морозиво, жайворонок, смородина.)

Завдання 13. Аналіз відкритого та закритого складу

Учням пропонувалося утворити відкритий та закритий склад із поданих приголосних та голосних звуків [ж, ш, а], [д, т, у], [к, н, и], [л, р, о].

Завдання 14. Додавання звуків із наступним поясненням значення утворених слів та відновлювання пропущених складів у слові.

Учням було запропоновано утворити нові слова із поданих шляхом додавання, заміни звуків та пояснити значення новоутворених слів (рука-рукав, зуб-суп, кіт-кріт, казан-качан-кабан, папка-лапка-сапка), а також відтворити пропущений склад у слові (...шка, ми..., о...ро, ...бан, дзер...ло, ...ка)

Завдання 15. Фонематичний аналіз квазіслів. Учням пропонувалося послухати слова та зробити їх фонематичний аналіз.

Кузинистий, бибигон, жвунчик, бутява, жвун, фанож.

Матеріал для обстеження добирався таким чином, щоб легше було визначити особливості виконання звукового аналізу і синтезу учнями з вадами мовлення та обрати найпродуктивніші методи роботи з формування навичок аналітико-синтетичних дій зі звуками.

Критерії оцінювання виконання завдання:

Низький рівень – дитина виконує менше 50% завдання, не орієнтується у звуковому складі слова, не може визначити порядок звуків у слові або припускається помилок у кожному аналізованому слові.

Середній рівень – учень виконує більше половини завдання, недостатньо орієнтується у звуковому складі слова, зазнає труднощів під час визначення порядку звуків у слові або припускається значної кількості помилок під час аналізу слів.

Достатній рівень – дитина виконує завдання у повному обсязі, орієнтується у звуковому складі слова, може визначити порядок звуків у слові, припускаючись окремих помилок, які виправити самостійно не може.

Високий рівень – дитина виконує завдання в повному обсязі, вільно орієнтується у звуковому складі слова, визначає порядок звуків у слові, припускаючись 1-2-х помилок, які може виправити за допомоги педагога.

Третім етапом констатувального експерименту було дослідження

операцій мовного аналізу та синтезу. Під час час добору завдань був використаний мовленнєвий матеріал, що відповідав віковій дітям та програмним вимогам з української мови.

Завдання 1. Виділення слів із речення. Педагог промовляв речення, а учні називали слова, що позначають дію, та визначали місце цього слова у реченні (перше, друге...).

Дівчинка п'є чай із хрустким печивом.

Андрійко малює в альбомі олівцями.

Птахи побудували гнізда у дуплах дерев.

Нашу сімейну фотокартку я помістив у рамку та повісив на стіні.

Тата відрядили до Києва.

Завдання 2. Визначити наголошений склад. Педагог промовляв слова зливо, а учні мали повторювати слово, розділяючи його на склади, називаючи наголошений склад цього слова (який він по рахунку): велосипед, міліціонер, фотоапарат, телевізор, гуртожиток, акваріум.

Завдання 3. Дослідження складового синтезу. Учні промовлялися слова по складах в неправильній послідовності, їм потрібно було повторити їх, розставивши правильно склади: ло на ко, ни ри тва, брість ро хо, ре пе їзд, би ринт ла, ва ро ко, ро на смо ди, вуш на ки ни.

Протягом усього дослідження використовувалися слова добре знайомі учням. Вивчення проводилося групами та індивідуально.

Критерії оцінювання виконання завдання:

Низький рівень – дитина виконує менше 50% завдання, не орієнтується у змісті та складі речень, не може скласти зі складів слова та визначити наголошений склад у слові слові або припускається помилок у кожному аналізованому реченні чи слові.

Середній рівень – учень виконує більше половини завдання, недостатньо орієнтується у змісті та складі речень, зазнає значних труднощів під час синтезу слів із складів та під час визначення наголошеного складу у

слові або припускається значної кількості помилок під час аналізу речень та слів.

Достатній рівень – дитина виконує завдання у повному обсязі, орієнтується у змісті та складі речень, вміє складати зі складів слова та визначати наголошений склад у слові, припускаючись окремих помилок, які виправити самостійно не може.

Високий рівень – дитина виконує завдання в повному обсязі, вільно орієнтується у змісті та складі речень, вміє складати зі складів слова та визначати наголошений склад у слові, припускаючись 1-2-х помилок, які може виправити за допомоги педагога.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

У результаті вивчення даних, одержаних під час обстеження навички письма (перший етап дослідження), нами було виявлено особливості його сформованості в учнів початкових класів з порушеним та нормотиповим мовленнєвим розвитком.

За результатами виконаних завдань, що передбачають дослідження навички письма, всіх дітей можна розділити на чотири групи, за рівнями правильності виконання завдань: низький, середній, достатній, високий. Кількісні дані та дані у відсотках відображені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості навички письма у молодших школярів (у %)

Вибірки досліджуваних	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з дисграфією	-	16,6	29,3	54,1
Діти без порушень мовленнєвого розвитку	39,2	32,1	28,7	-

Як бачимо, у 39,2% молодших школярів контрольної групи сформованість навичок писемного мовлення виявилася високою. Хоча незначний відсоток дітей і припускалося окремих помилок, але вони не мали стійкий характер, тобто не були дисграфічними і, очевидно, були пов'язані з тим, що процес формування даної навички ще не остаточно завершений. Найбільша кількість помилок, допущених при письмі дітьми було відзначено на рівні звуко-буквених позначень. З переходом до письма більш складних одиниць (слів, речень) збільшення кількості помилок не спостерігалася. У молодших школярів із дисграфією високого рівня виконань завдань за першим блоком не виявлено.

Достатній рівень показали 32,1% учнів без порушень мовленнєвого розвитку і тільки 16,6% дітей з дисграфією. Недоліки письма, що зустрічаються у школярів, були схожі з дисграфічними помилками, кількість таких помилок збільшувалася з ускладненням мовленнєвого матеріалу.

Середній рівень виконання завдань виявлено у 28,7% учнів контрольної та у 29,3% експериментальної груп. В обох групах дітей кількість помилок на письмі збільшувалася, порівнюючи в попередніми рівнями. Учні обох груп допускали помилки на рівні звуко-буквених позначень. Серед них переважали змішування за акустичними ознаками, змішування букв подібних за графічними ознаками, а також зустрічалися пропуски і додавання букв.

Жоден із учнів контрольної групи не виконав завдання на низькому рівні. Що стосується експериментальної групи, то цей показник склав 54,1%. Слід зазначити, що для учнів була характерна тенденція до збільшення кількості буквених замінів з ускладненням письмового матеріалу. Крім того, у школярів було виявлено велику кількість специфічних (дисграфічних) помилок на письмі. Ми виділили більш типові:

- пропуски або додавання складів у словах;
- пропуски або додавання букв у словах;

- злиття двох слів в одне;
- заміна букв схожих за артикуляцією;
- змішування букв, що позначають звуки, схожі за акустичними ознаками, опозиційні звуки;
- заміна за графічною схожістю.

Кількісний і якісний аналіз результатів виконання завдань учнями початкових класів із порушеним мовленнєвим розвитком засвідчує, що у 22,5% спостерігалися помилки у відмежуванні мовних одиниць; 16,4% помилок звукового аналізу; 18% помилки в позначенні м'якості приголосних; 5,8% змішання букв за акустико-артикуляційною подібністю; 1,1% помилок змішання букв за кінетичною подібністю ; 0,8% персеверацій; 0,9% антиципації; 9,6% аграматичних помилок; 17% орфографічних помилок; 7,7% поодинокі, небагато чисельні помилки. Так само було виявлено, що в однієї дитини може зустрічатися декілька типів помилок. Це змішання букв за кінетичною та акустико-артикуляційною подібністю та помилки відмежування мовних одиниць; помилки в позначенні м'якості приголосних і персеверації; змішання букв за кінетичною подібністю, помилки в позначенні м'якості приголосних і помилки звукового аналізу; змішання букв за акустико-артикуляційною подібністю, помилки в позначенні м'якості приголосних і помилки звукового аналізу. При аналізі письмових робіт дітей експериментальної групи була відзначена неоднорідність порушень письма. Для різних учнів було характерно поєднання тих чи інших видів специфічних помилок.

Якщо порівнювати три завдання для перевірки навичок писемного мовлення, то найбільше помилок учні обох груп припустилися під час самостійного письма. Це пояснюємо тим, що даний вид письма дає можливість виявити такі помилки, які неможливо виявити під час письма під диктовку (аграматизми, збідненість словникового запасу, неточність вживання слів), також самостійне письмо дає можливість зрозуміти на

скільки дитина володіє писемним мовленням загалом, отже тому це завдання для дітей з дисграфією виявилось складним, діти без мовленнєвої патології допускали лише поодинокі помилки. Найбільш легким для виконання, завданням виявилось списування тексту, під час якого діти обох груп припускались найменшій кількості помилок.

Представимо результати аналізу виконання діагностичних завдань другого етапу дослідження

Нами виявлено, що в учнів молодших класів спостерігаються помилки під час диференціації звуків на слух. Так, було виявлено звуки, які діти диференціюють нечітко: [ж] – 14,3% учнів з дисграфією та 12,9% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [ч] – 28,1% учнів з дисграфією та 12,2% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [ш] – 15,4% учнів з дисграфією та 6% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [з] – 9% учнів з дисграфією та 11,5% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [ц] – 31,5% учнів з дисграфією та 3,8% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [с] – 18,6% учнів з дисграфією та 6% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; звук [р] і [л] нечітко диференціюють 23% учнів з дисграфією та 2% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; звуки [в], [д] – 5% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком, звук [в] – 31,5%, [д] – 20% учнів з дисграфією; [г] – 16,4% учнів з дисграфією та 6,1% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [п] – 22,1% учнів з дисграфією та 6% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [т] – 18,4% учнів з дисграфією та 3% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; [к] – 21,5% учнів з дисграфією та 5,5% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком; проривний звук [б] нечітко диференціюють 10,2% учнів з дисграфією та 6,1% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком.

Таким чином, як свідчать експериментальні дані учні з дисграфією та учнів з нормальним мовленнєвим розвитком найчастіше помилялися при диференціації шиплячих у слабкій позиції – у кінці, та середині слова перед

наступними глухими (гараж, ніж, ложка, загадка та ін.) а також свистячих звуків в кінці слова (агрус), вибухових [п-к], [т-п], [г-д], [к-г].

Завдання для визначення умінь учнів виділяти корелюючі звуки на основі фонематичних уявлень (звукових) виконали тільки 34,3% школярів з дисграфією та 96,4% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком. Помилки полягали в сплутуванні та стійкій заміні звуків у словах. Недосконалість виконання цього завдання свідчить про низький рівень сформованості фонематичних уявлень.

Завдання, що дозволяло визначити сформованість фонематичних уявлень учнів на основі оцінки ними правильності висловлювань педагога, в яких навмисне замінювалися звуки близькі за акустико-артикуляційними ознаками виконали 28,8% учнів з дисграфією та 79,1% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком.

Аналіз помилок, які допускали учні під час виконання другого завдання на визначення сформованості їх фонематичних уявлень дозволяє визначити основні причини, що їх обумовлюють:

1. Недостатня спрямованість уваги учнів на звукове оформлення мовлення;
2. Недостатня сформованість слухового контролю.

У процесі виконання завдань на дослідження операцій аналізу та синтезу з'ясувалося, що для дітей з дисграфією у виконанні звукового аналізу найдоступнішою операцією є виділення наголошеного голосного на початку слова. Так, під час вимови педагогом слів осінь, агрус, айстра усі учні з нормальним мовленнєвим розвитком правильно визначили перший наголошений голосний, а серед учнів з дисграфією – 29,2% помилилися виконуючи це завдання. Завдання щодо виділення голосних наголошених звуків у кінці слів (село, гриби, оса, нога, молоко, коза, яйце, коса, кільце, груша, чашка, машина, шило) викликало деякі труднощі у дітей з дисграфією, а саме помилки полягали у виділенні злиття звуків замість

останнього звука та у виділенні приголосного звука, який стоїть перед останнім голосним. 45,8% учнів з дисграфією у поданих словах останнім звуком вважали злиття двох останніх звуків, або називали приголосний звук, що стояв перед останнім голосним (наприклад: груша - [ша], [ш]). 96% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком виконали це завдання вірно).

Виділення приголосних звуків на початку слів у структурі злиття (приголосний голосний) мак, сон, бак, син, рак, бик, суп, сон, ворона, жук викликало труднощі в учнів з вадами мовлення, школярі з нормальним мовленнєвим розвитком виконуючи це завдання (28,9%) учнів помилилися, виділяючи перший звук у слові мак, бак, суп. Учні з вадами мовлення виконуючи це завдання (51,6%) допускалися помилок у словах мак(нак), бак (пак), суп (зуп), більшість відповідей носили вгадуючий характер і тільки 29% виконали це завдання правильно.

За нашими спостереженнями, труднощі у визначенні перших та останніх звуків у слові викликають насамперед ті приголосні, які вимовляються дефектно або пропускаються у мовленні.

Завдання на визначення місця звука у слові в заданій педагогом позиції передбачає знання учнем схеми слова (початок, кінець, середина). Визначаючи позицію звука у слові у дітей з дисграфією та з нормальним мовленнєвим розвитком найбільших помилок припускалися у визначенні звука в середині слова, не розрізняючи середину та кінець слова, це стосувалося тих випадків, коли слово закінчувалося на голосний звук. Як зазначає Р.І. Лалаєва, це пов'язано з тим, що виявлення корисних ознак звука в інтерпозиції ускладнюється у зв'язку із впливом на нього фонем, що знаходяться поруч. Правильно завдання виконали 94,1% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком та 54,3% учнів із порушеннями мовлення.

Визначення послідовності звуків у слові є більш складним видом звукового аналізу, який формується завдяки спеціальному навчанню. В учнів з дисграфією було відмічено труднощі при визначенні послідовності звуків у

слові, які полягали у пропусках голосних. Школярі з нормальним мовленнєвим розвитком виконали завдання із словами, що містять три звуки безпомилково. Сформованість даного виду аналізу необхідна для оволодіння дитиною уміннями визначати послідовність звуків у слові, як одна із найбільш важливих операцій процесу письма.

Досліджуючи стан сформованості складового аналізу передбачалося з'ясувати уміння учнів виділяти склади та визначати їх позицію в слові.

Результати виконання цього завдання учнями з нормальним мовленнєвим розвитком свідчать про сформованість операції складового аналізу. Учні без особливих утруднень ділили слова на склади, правильно визначаючи їх послідовність. Виконуючи це завдання учні з дисграфією допускали помилки, пов'язані перш за все з неправильним виділенням межі складу. Так, помилки у 38,4% учнів пов'язані з виділенням приголосного звука в окремий склад мали місце в двох випадках:

- при збігові приголосних;
- в односкладових словах, що закінчуються приголосним звуком (сі-к, ді-м, ми-р).

На нашу думку, помилки пов'язані з виконанням складового аналізу на фонологічному рівні, де замість складів учні виділяли звуки, свідчать про недостатню диференціацію на практичному рівні таких понять як склад і звук.

Орієнтування у звуковій структурі слова передбачає не тільки вміння виконувати звуковий аналіз, а й вправлятися у синтезі звуків.

Третьюкласники (57,6%) з дисграфією, утворюючи склади з окремих звуків допускали помилки, пропускаючи звуки, додаючи та переставляючи їх, 100% учнів з нормальним мовленнєвим розвитком виконали завдання правильно.

Відповідно оцінних критеріїв ми виділили чотири рівні сформованості фонематичних процесів в учнів з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. Кількісні результати подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Показники рівнів сформованості фонематичних процесів у молодших школярів (у %)

Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з дисграфією	-	25	33,3	41,7
Учні без порушень мовлення	57,2	32,1	7,2	3,5

За результатами виконання завдань другого блоку ми виявили досить високі показники сформованості здатності до розрізнення звуків на слух, фонематичних уявлень та навичок звукового аналізу у молодших школярів контрольної групи: 57,2% - високий рівень, 32,1 – достатній рівень, 7,2% - середній рівень і тільки у 3,5% - низький. У дітей контрольної групи переважав середній – 33,3% та низький – 41,7% рівні, що засвідчує про грубе недорозвинення всіх фонематичних процесів у зазначеної категорії дітей.

Третім етапом констатувального експерименту було дослідження операцій мовного аналізу та синтезу. При виконанні завдань на складання слів зі складів, що розставлені у не правильній послідовності майже всі діти мали труднощі, їх кількість збільшувалась зі збільшенням кількості складів у слові. Що стосується двоскладових слів, то майже всі діти впоралися безпомилково.

Результати сформованості операцій мовного аналізу та синтезу подано в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Рівні сформованості операцій мовного аналізу та синтезу у молодших школярів (у %)

Вибірка досліджуваних	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з дисграфією	-	16,6	33,3	50,1
Учні з нормотиповим розвитком	78,5	14,4	7,1	-

Під час виконання завдань на складання слів зі складів, що розставлені у не правильній послідовності майже всі діти мали труднощі, їх кількість збільшувалась при збільшенні кількості складів у слові. Що стосується двоскладових слів, то майже всі діти впоралися безпомилково.

Одержані результати засвідчили про те, що навички мовного аналізу у більшості молодших школярів без порушень мовленнєвого розвитку, а це – 78,5% відповідають високому рівню сформованості, у 14,4% - середньому та тільки у 7,1% низькому. В групі учнів із дисграфією ситуація зовсім інша – жодна дитина не виконала завдання на високому рівні, тільки 16,6% - на низькому, 33,3% - на середньому, а половина учнів (50,1%) – на низькому рівні.

Таким чином, проведене експериментальне дослідження дозволило виявити у обох групах дітей, учнів з різним рівнем сформованості фонологічного компоненту метамовної компетенції.

За результатами виконання усіх завдань експерименту учні були розділені на 4 групи: діти з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями сформованості фонематичних навичок. Дані у відсотках подані на рисунку 2.1.

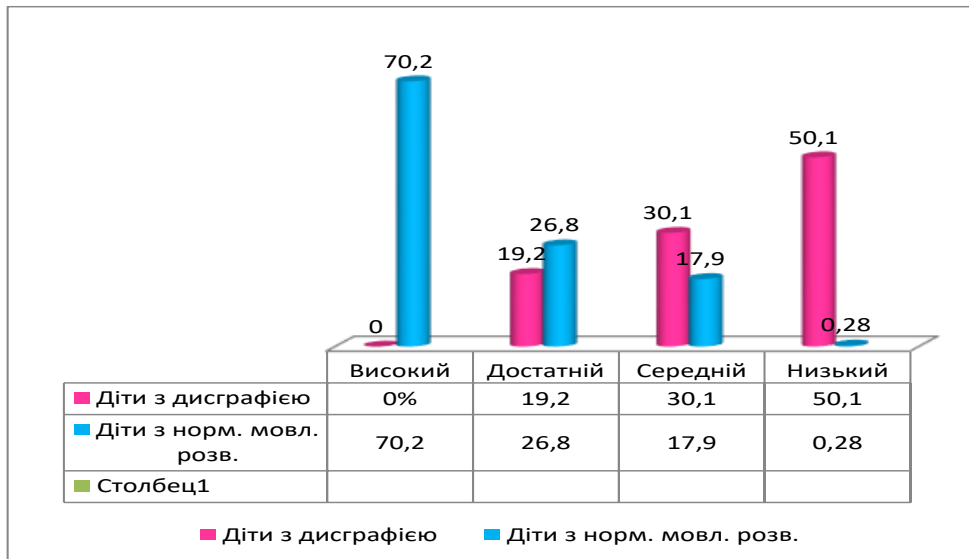


Рис. 2.1. Загальні показники сформованості фонологічного компоненту метамовної компетенції в учнів початкових класів (у %)

Отже, результати експериментального дослідження засвідчують про те, що у дітей із дисграфією (50,1%) фонологічний компонент метамовної компетенції є несформованим навіть на третьому році навчання у школі, 30,1% зазначеної категорії учнів зазнають значних труднощів під час оперування фонологічними компонентами мови та їх реалізації у мовленнєвій діяльності.

Значна поширеність порушень письма у молодших школярів робить актуальною проблему раннього виявлення схильності до дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з метою раннього початку корекційно-розвивальної роботи.

2.4. Методичні засади корекційно-розвивальної роботи з формування фонологічного компоненту метамовної компетентності у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма

Реалізація положень Концепції мовної освіти, Державних освітніх стандартів початкової школи, Базового компонента дошкільної освіти в Україні об'єктивно зумовлює пошук нових освітніх стратегій, зокрема

технологій пропедевтики мовних понять як передумови вдосконалення в дітей мовної компетенції, що зовнішньо виявляється в їхньому мовленнєвому досвіді [16].

Як засвідчують результати експериментального дослідження, у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма виявилася недостатньо сформованою вся ієрархія фонематичних процесів, що призводить до стійких помилок, подолати які вчитель не може, застосовуючи традиційні форми роботи. Тому нами було виділено провідні напрями корекційно-розвивального впливу, що можуть бути використані не тільки шкільними логопедами, а й вчителями початкових класів, а саме:

1. Вдосконалення фонематичного сприйняття, корекція порушень звуковимови і закріплення правильних звукобуквенний зв'язків;
2. Розвиток лексики та вдосконалення граматичного оформлення мовлення.
3. Формування у молодших школярів з вадами письма уявлень про слово, звук, складі, реченні та формування навичок мовного аналізу і синтезу [18; 25; 28; 29; 35 та ін.].

Розвиток усного мовлення поєднується з використанням письмових вправ та читання, що дозволяють удосконалювати мовлення дітей на новому, більш високому рівні, закріпити сформовані навички символізації мови, навички довільного аналізу і синтезу мовних одиниць, а найголовніше - здійснити перехід від оволодіння технікою письма (каліграфії) до письма як засобу вираження думок і засобу спілкування, тобто до письмової мовленнєвої діяльності.

На уроках та у позакласній діяльності, особливо на початкових етапах навчання, приділяється увага і цілеспрямованому розвитку мислення учнів, удосконаленню таких немовленнєвих психічних функцій, як: зорова і слухова увага, пам'ять. Психолого-педагогічну роботу з розвитку фонологічного компоненту метамовної компетенції доцільно розпочинати з

формування в учнів здатності диференціювати звуки на слух, співвідносити їх з відповідними буквами, при цьому спиратися на різні аналізатори (мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий та ін.). Робота у зазначеному напрямі є більш ефективною, якщо вона здійснюється в тісному зв'язку з розвитком фонематичного аналізу і синтезу.

Якщо дитина змішує букви на письмі (нерегулярні заміни літер під час письма), вчитель відпрацьовує окремо кожен звук із пари змішуваних за наступним алгоритмом:

1) уточнення артикуляції і звучання звука з опорою на зорове, слухове, тактильне сприйняття, кінестетичні відчуття;

2) виділення його на фоні складу;

3) визначення наявності та місця звука в слові (початок, середина, кінець);

4) визначення місця звука по відношенню до інших (який за рахунком звук, після якого звука вимовляється, перед яким звуком чується в слові);

5) виділення звука з речення [32].

Після цього звуки порівнюються за акустичними та артикуляційними параметрами. Слід звернути увагу, що алгоритм роботи у цьому напрямі є аналогічним до попереднього, але використовують мовленнєвий матеріал, що містить слова зі звуками, що змішуються. Закріплення диференціації звуків відбувається у процесі виконання письмових вправ.

Якщо в учнів зі специфічними порушеннями письма є вади звуковимовної сторони мовлення і немає можливості їх усунути, то під час письма дитина має виключити промомовляння, оскільки неточні фонематичні уявлення призводять до помилкового звуко-буквенного співвіднесення.

Під час подолання помилок, зумовлених порушеннями операцій мовного аналізу та синтезу застосовують диференційований підхід з

урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Етапи роботи у цьому напрямі:

1. Розвиток предметного аналізу і синтезу.
2. Удосконалення фонематичного сприйняття, фонематичних уявлень.
3. Розвиток елементарних форм фонематичного аналізу і синтезу.
4. Формування складних форм фонематичного аналізу і синтезу [36].

На відміну від учнів з нормотиповим мовленнєвим розвитком, для молодших школярів з порушеннями письма необхідно більше часу на:

- засвоєння та диференціацію таких понять як «слово», «склад», «звук (фонема)», «речення», «текст»;
- формування вміння оперувати термінами «приголосний», «голосний», «дзвінкий», «глухий», «твердий», «м'який»;
- становлення навички співвіднесення звуку з відповідною буквою.

Добір вправ для учнів з порушеннями письма має відбуватися з урахуванням лінгвістичних чинників: поступове збільшення довжини слова; ускладнення структури слова; зміна місця наголосу; використання спочатку слів, що вживаються часто, а потім менш частотних слів з уточненням значення кожного слова.

Робота з формування навичок фонематичного аналізу проводиться в наступній послідовності:

1. Виділення звуку на фоні слова.
2. Визначення місця звуку в слові (на початку, в середині, в кінці з попереднім відпрацюванням зазначених понять на предметному рівні).
3. Розвиток складних форм фонематичного аналізу (визначення послідовності звуків у слові, визначення кількості звуків в слові, визначення місця звуку по відношенню до інших звуків в слові) [22; 32].

Слід зауважити, що одним із найскладніших завдань розвитку у молодших школярів з вадами письма фонологічного компоненту метамовної компетенції є формування у них мотивації виконувати письмові вправи,

використовувати письмо як засіб вербальної комунікації, закодованої у систему графічних мовних знаків. Письмо для дитини з дисграфією – тяжка праця, що потребує напруженої уваги і інтелектуальних зусиль не тільки на уроках, але й вдома. Пасивна позиція або, або навпаки, відкрито негативістична закріплюється низькими оцінками, які учень одержує за письмові роботи.

Для формування у дітей позитивної мотивації до письма, навчальної діяльності рекомендується створювати на уроках або спеціальних корекційних заняттях загальну емоційно позитивну атмосферу, що знижує тривожність і усуває страх дитини припуститися помилок та одержати нарікання з боку дорослих та глузування однолітків. Позитивне сприйняття навіть незначних досягнень учня з порушеннями письма, його психологічна підтримка у вигляді заохочувальних стимулів сприяють створенню емоційного комфорту і психологічної рівноваги в класі.

Оскільки порушення письма у дітей часто супроводжуються особливостями розвитку когнітивних функцій та недосконалістю довільної саморегуляції в освітню та корекціо-розвивальну роботу необхідно включати комплекс психологічних вправ, які добираються індивідуально та сприяють корекції когнітивних і особистісних якостей, розвитку мотивації дитини до шкільного навчання, самоконтролю й саморегуляції, формуванню комунікативних намірів взаємодії з дорослими та однолітками, удосконаленню психічних функцій, що забезпечують як сенсомоторний, так і психологічний рівні організації навички письма [29].

Отже, робота вчителя з формування у молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема специфічними порушеннями письма, фонологічного компоненту метамовної компетенції має бути систематичною, відбуватися на основі міждисциплінарного підходу й урахувати індивідуальні особливості дітей.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз загальнодидактичної, методичної та спеціальної лінгводидактичної й психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у вітчизняній і закордонній феномен «метамовна компетенція» розглядається з різних позицій: як усвідомлення мовних компонентів і їх відносин; як здатність до маніпуляції зі структурними особливостями вербальної мови, використання мови як об'єкта мислення; як здатність абстрагуватися, використовувати мову в міркуваннях і спостереженнях; як наявність уявлень про мову, здатність пояснювати її закономірності; як здатність виділяти мову як самостійну реальність, як об'єкт пізнання.

У метамовній компетенції виділяють компоненти: фонетичний, фонологічний, граматичний та лексико-семантичний. Учені наголошують на тому, що кожен із цих компонентів є важливим у формуванні психологічних операцій мовленнєвої діяльності та мовленнєвих вмінь і навичок та забезпечує достатній рівень готовності до опанування писемним мовленням. Несформованість будь-якого з цих компонентів спричиняє труднощі, або навіть, унеможлиблює формування навичок письма.

2. Під час експериментального дослідження виявлено рівень сформованості та характер порушень складових фонологічного компоненту метамовної компетенції учнів молодших класів з дисграфією, з'ясовано, що у 50,1% учнів із специфічними порушеннями письма фонологічний компонент метамовної компетенції навіть на третьому році навчання у школі відповідає низькому, а у 30,1% середньому рівням. Зазначена категорія учнів зазнає суттєвих труднощів під час оперування фонологічними компонентами мови та їх реалізації у мовленнєвій діяльності. Типовими симптомами недостатнього засвоєння дітьми фонологічного компоненту метамовної компетенції є змішування на письмі

літер, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, пропуски, перестановки, вставки букв і складів. Зазначені симптоми виникають внаслідок недостатності фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу і синтезу.

3. Ефективність корекційно-розвивальної роботи з формування у молодших школярів зі специфічними порушеннями письма (дисграфією) метамовної компетенції у її фонологічній ланці залежить наступних умов: мультидисциплінарний підхід (залучення шкільного логопеда, психолога, за необхідності спеціального педагога); систематичного впливу під час уроків, спеціально організованих занять, у процесі виконання домашніх завдань; врахування індивідуального підходу; дотримання поетапності опанування фонематичними процесами в онтогенезі; паралельна робота над корекцією та розвитком мовленнєвих та немовленнєвих процесів.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування фонологічного компоненту метамовної компетенції в учнів початкових класів зі специфічними порушеннями письма. Подальшої розробки потребує питання профілактики порушень опанування ієрархічною системою фонематичних процесів у дітей дошкільного віку, вивчення впливу фонологічного недорозвинення на опанування іншими складовими метамовної компетенції (фонетичним, граматичним та лексико-семантичним) тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов Р. И. Русская литературная и диалектная фонетика / Р.И.Аванесов. – М.: Просвещение, 1974. – С.22-74.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – Л. ЛГУ, 1976. – С.19-39.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001. – 164 с.
4. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онто- и дизонтогенез: монография / Г.В.Бабина, Н.Ю.Шарипова. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 18-53.
5. Барищук Г.С. Усунення вад письма у молодших класах / Г. С. Барищук. – Тернопіль: Богдан, 2003. – 107с.
6. Барищук Г.С. Як усунути вади письма: Дидактичний матеріал / Г.С.Барищук. - Тернопіль: Богдан, 2003. С.- 4-32.
7. Бартенєва Л.І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. І. Бартенєва. Інститут дефектології АПН України. — К., 2000. – 18 с.
8. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма / М.М. Безруких. - М.: Детство-Пресс, 2003. – 184с.
9. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В.И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.141-143.
10. 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.

11. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1 - 3 класах / М.С. Вашуленко. – К. : Радянська школа, 1982. – 104, [28–32] с.

12. Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху: [монография] – М.: Олма-Пресс, 2005. – С.27-60

13. Вепрева И. Т. Метаязыковое познание и рефлексия / И.Т. Вепрева. – М.: Олма-прес, 2005. – 380 с. (Золотая коллекция).

14. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев. – М: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 320 с.

15. Данілавічюте Е.А. Рання діагностика порушень писемного мовлення / Е.А. Данілавічюте // Дефектологія. – 2004. – №4. – С. 11-14.

16. Державні освітні стандарти: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

17. Диагностика готовности детей к усвоению фонемно-морфологического принципа письма / Собонович Е. Ф. // Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – 1998. – №1 - С. 91–99.

18. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И.Дьякова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64с.

19. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова: [сб. статей] / под общ.ред. Н.И.Жинкина. – М.: Просвещение, 1966. С. 5–29.

20. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование / А.А.Залевская. - Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1990 – 69с.

21. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения языком, 1969. – С. 5–17.
22. Иваненко С. Ф. Из опыта работы по коррекции нарушений устной и письменной речи у младших школьников / С.Ф. Иваненко // Дефектология. – 1988. – № 4. – С.81 – 84.
23. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников / С. Ф. Иваненко // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 52 –58.
24. 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.
25. Каше Г. А. Обучение грамоте людей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Г.А. Каше // Дефектология. – 1985. – №1. – С. 74 – 85.
26. Киселёва Н. Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии / Н. Ю. Киселёва // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 33–38.
27. Колупаева А. А. Основи інклюзивної освіти: підручник / А. А. Колупаева. – К.: Генеза, 2007. – 311с.
28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
29. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: [метод. пособие] / А.Н.Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – С.36-92.
30. Кузнецов П. С. Об основных положениях фонологии / П.С.Кузнецов // Вопросы языкознания. – 1959. – № 2. – С.34-36.
31. Лалаева Р. И. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи детей / Р. И. Лалаева, С.Б. Яковлев // Изучение и коррекция речевых расстройств. – М.: Просвещение, 1986. – С. 24 – 98.

32. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
33. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е.Левина – М.: АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
34. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. / А. А. Леонтьев – М.: Просвещение, 1969. – 210 с.
35. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е.А.Логинова — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. –208 с.
36. Логопедія: [підручник] / за ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2018. – 864 с.
37. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 689 с.
38. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
39. Методика викладання української мови / під ред. С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко. – К.: Освіта, 1992. – 398 с.
40. 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.
41. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова – СПб.: Союз, 2001. – 79 с.
42. Пічугіна Т. В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами / Т.В. Пічугіна // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С. 6–9.
43. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) / Т. В. Пічугіна // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 6–12.
44. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. –

СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

45. Савченко М. А. Методика виправлення вад мови у дітей / М.А. Савченко. – К.: Рад. школа, 1983. – 165 с.

46. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова – М.: Владос, 1997. – 215 с.

47. Сєдих Н. Специфічні порушення письма / Н.Сєдих // Початкова школа. – 2006. – №10. – С. 14-15.

48. Соботович Е.Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов / Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко // Хрестоматия по логопедии: [в 2 т.] / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М. : Гуманит. издат. центр Владос, 1997. – Т. 2. – С. 469 – 481.

49. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: [навчально-методичний посібник] / Е.Ф. Соботович – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

50. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф.Соссюр. – М.: Главиздат, 1933. – С.13-55.

51. Сохин Ф. А. К проблеме речевого и лингвистического развития ребенка / Ф.А.Сохин // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. — Тбилиси, 1971. – С.346

52. Старжинская Н.С. Формирование фонологических представлений у дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.voppsy.ru/issues/1981/815/815043.htm

53. Тарасун В.В. Комплекс навчальних завдань з граматики та орфографії / В. В. Тарасун, М. В. Шевченко – К.: ІЗІН, 1994. – 148 с.

54. Тарасун В.В. Причины неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжелые нарушения речи / В.В. Тарасун // Дефектология. –1983. – № 3 – С. 27 –30.

55. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В. В. Тищенко // Дефектологія. – 2011. – №5. – С. 6–10.
56. Тульвисте Т. О развитии метаязыковых способностей у детей. Язык и структура знания / Т.О.Тульвисте. – М.: Наука, 1990. – С. 113–122.
57. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н.Ушакова. – М.: Per Sc, 2004. – С.48-89.
58. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Д. Талызиной. – М.: Просвещение, 1968. – 134 с.
59. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А.Фотекова. – М.: Аркти – 109с.
60. Хватцев М. Е. Логопедия: [пособие для студентов] / М. Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз – 1959. – 476 с.
61. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: [2-е изд., перераб. и доп] / М.А.Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – С.53-87.
62. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
63. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений: [4 изд., доп.] / под общ.ред.Г.В.Чиркиной – М.: Аркти, 2010 – 239с.
64. Чистович Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л.А.Чистович, В.А.Венцов, М.П. Ганстрем. – Л.: Наука, 1976. – 388с.
65. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б.Эльконин. – М.: Просвещение, 1958. – 115с.
66. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против» / Р.О.Якобсон. – М.: Просвещение, 1975. – С. 18-54.
67. Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. Guida alla lingua scritta. Roma, 1986.

68. Pinto M. A., Candilera G. La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-I. Test di abilità metalinguistiche. 1: 4–6 anni. Manuale di istruzioni. Milano, 2000.

69. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, 1984.

ДОДАТКИ

Додаток А

Наочний матеріал для виконання завдання на складання речень за картинкою



Додаток Б

ДОВІДКА
про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці
кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр
спеціальності 013 Початкова освіта (заочна форма)

Автор роботи	Зубкова Т.
Назва роботи	Особливості опанування фонологічним компонентом метамовної компетенції молодшими школярами з порушеннями письма
Факультет	Педагогічний факультет
Науковий керівник	доцент Кабельнікова Н.В.
Роботу перевірено за допомогою програмного засобу	Unicheck
Ідентифікаційний номер роботи	ID файлу: 1002697241
Результати перевірки	Схожість 11,3 %

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Соболь

Додаток

Додаток В

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

Я, Зубкова Тетяна Анатоліївна, 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.

01.06.2020
(дата)


(підпис)

Тетяна ЗУБКОВА
(ім'я, прізвище)