

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

**Стан сформованості графомоторних навичок у дітей  
зі специфічними труднощами навчання**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 431 групи

Спеціальності 013 Початкова освіта.

Спеціалізація: основи інформатики

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Полулях Олександра Анатоліївна

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

Рецензент к. пед. н., доцент Цюпак І.М.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИМИ НАВИЧКАМИ УЧНЯМИ	
3 ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАННІ .....	6
1.1. Графомоторні навички як складова функціонального базису письма ...	6
1.2. Причини виникнення специфічних труднощів у навчанні .....	10
1.3. Особливості опанування графомоторними навичками ліворукими дітьми .....	13
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ ТУДНОЦАМИ НАВЧАННЯ .....	
2.1. Методика вивчення графомоторних навичок у молодших школярів зі специфічними труднощами навчання .....	18
2.2. Результати експериментального дослідження .....	35
2.3. Етапи формування графомоторних навичок у ліворуких першокласників .....	45
ВИСНОВКИ .....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	53
ДОДАТКИ .....	58
Додаток А Проби для оцінки латеральних показників .....	58
Додаток Б Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці ..	61
Додаток В Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету .....	62

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетне завдання навчання у початковій школі на сучасному етапі має не лише сформувати в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, а забезпечити подальше становлення особистості дитини, відповідно її здібностей і можливостей.

В останні роки спостерігається тенденція до збільшення кількості учнів, які не здатні засвоїти типову програму загальноосвітнього закладу внаслідок труднощів опанування письмом, зокрема графомоторними навичками.

Як засвідчують численні дослідження науковців (О.Корнєв, Р.Лалаєва, М.Кольцова, В.Тарасун, Н.Чередниченко, Г.Чиркіна та ін.), через незрілість складних довільних форм зорово-моторної координації у дітей спостерігається порушення орієнтування на аркуші паперу, неправильне положення руки під час графомоторних діяльності, низький рівень розвитку дрібної моторики руки. Л.Лопатіна серед причин виникнення порушень у формуванні графомоторних навичок виділяє труднощі виконання складних рухових актів, що вимагають чіткого та диференційованого керування рухами. Вчені одноголосно наголошують на тому, що недостатній рівень сформованості графомоторних навичок може призвести до виникнення стійких специфічних помилок під час письма, а це, в свою чергу, загрожує загальній успішності учня.

Навчаючи письма першокласників, вчитель має знати особливості розвитку кожної дитини, у процесі роботи звертати увагу на психофізіологічний стан і керуватись цим у наданні обсягу і характеру завдань. Особливо це стосується навчання ліворуких учнів.

Отже, актуальність та практична спрямованість проблеми подолання шкільної неуспішності визначили вибір теми кваліфікаційної роботи: “Стан сформованості графомоторних навичок у дітей зі специфічними труднощами навчання”.

**Об'єктом дослідження** є процес опанування графомоторними навичками письма молодшими школярами зі специфічними труднощами навчання.

**Предметом дослідження** є стан та особливості сформованості графомоторних навичок у першокласників зі специфічними труднощами навчання (ліворуких учнів).

**Мета дослідження** – виявити стан опанування графомоторними навичками письма ліворукими першокласниками та розкрити методичні засади попередження й подолання порушень графомоторної здібності у зазначеній категорії дітей.

Відповідно мети визначено наступні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан розробленості проблем формування графомоторних навичок у дітей, причин, механізмів та проявів труднощів у навчанні молодших школярів в літературних джерелах загальнодидактичного, методичного, психофізіологічного психолінгвістичного спрямування.

2. Експериментально вивчити стан сформованості графомоторних навичок у ліворуких молодших школярів та встановити взаємозв'язок між особливостями розвитку графомоторних навичок та характером труднощів у навчанні зазначеної категорії учнів.

3. Визначити етапи психолого-педагогічної роботи щодо профілактики та подолання порушень опанування графомоторними навичками першокласниками зі специфічними труднощами навчання, зокрема ліворукістю.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення психолого-педагогічних даних з проблеми дослідження; *емпіричні* – спостереження, аналіз продуктів письмової та графічної діяльності, констатувальний експеримент, що були використані з метою вивчення фактичного рівня сформованості графомоторних навичок у ліворуких учнів початкових класів, конкретизації труднощів навчання дітей цієї категорії; *статистичні* – кількісний та якісний аналіз одержаних в ході експерименту даних.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що одержані дані про рівень та особливості сформованості графомоторних навичок у ліворуких першокласників та представлені методичні засади психолого-педагогічної роботи щодо профілактики та подолання їх порушень можуть бути враховані вчителями початкових класів під час викладання інтегрованого курсу «Навчання грамоти». Теоретичні положення дослідження можуть бути використані студентами під час написання курсових та наукових робіт.

**Апробація результатів дослідження.** Результати роботи доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету, матеріали роботи опубліковано у статті «Причини виникнення специфічних труднощів навчання у молодших школярів».

**Структура дослідження.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

# РОЗДІЛ 1

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИМИ НАВИЧКАМИ УЧНЯМИ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

### **1.1. Графомоторні навички як складова функціонального базису письма**

Писемне мовлення – це мовлення, засноване на візуальному сприйнятті стійкої фіксації мовних конструкцій, перш за все у вигляді письмового тексту, що дає можливість передавати або сприймати повідомлення зі значною часовою відстрочкою. Рівноправними складовими писемного мовлення є читання та письмо. Письмо як знакова система фіксації мови дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані й закріплювати її у часі [13].

Усна і писемна форми мовлення формуються на основі тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але, на відміну від усного, писемним мовленням дитина опановує тільки в умовах цілеспрямованого навчання. В результаті рефлексорного повторення утворюється динамічний стереотип слова в єдності акустичних, оптичних кінетичних подразнень. Відповідно під час письма узгоджено взаємодіють чотири аналізатори: мовленнєворуховий, мовленнєвослуховий, зоровий та руховий [31].

З позиції психолінгвістики письмо розглядається як продуктивний вид мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, О.Гур'янов, О.Леонтьєв, О.Лурія та ін.). Графомоторні навички є кінцевою ланкою в ланцюжку операцій, що входять до письма. Тому вони можуть впливати не тільки на каліграфію, але й на реалізацію письма в цілому. Наприклад, наявність труднощів у зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує і всі попередні операції [33].

Графомоторні навички уявляють собою звичні положення і рухи руки, що дозволяють зображати закодовані у графеми звуки та їх з'єднання [15]. Неправильно сформовані графомоторні навички призводять до таких труднощів письма: повільний темп, нерозбірливий, незграбний почерк, порушення пропорційного співвідношення елементів букв тощо.

Найважливішою функцією формування графомоторних навичок є слухозорово-моторна координація. Досліджуючи процес утворення системи зв'язків між між зоровим, слуховим і руховим аналізаторами, ряд вчених (М. Безруких, О. Гур'янов, С. Єфімова, О. Лурія, Н. Манько, О. Новікова, І. Синиця та ін.) дійшли до висновку про те, що вони залежать від розвитку наступних операцій:

- зорового і рухового контролю (візуально-моторної координації);
- просторового сприйняття (поля зору - цілісність, широта, різнобічність; гостроти зору; окоміру);
- координації рухів (вміння координувати рухи руки, що пише; навички довільного зміни напрямку руху);
- диференційованих рухів провідної за письмом руки;
- просторових уявлень (знання «тілесної схеми»; вміння бачити графему і її точне розташування; вміння аналізувати предмет, його зображення; процеси порівняння);
- почуттям ритму (під час відтворення ритмічно організованих елементів часового ряду);
- зорової уваги (необхідного обсягу розподілу уваги для запобігання графічних помилок, зокрема антиципацій, персеверацій) [8; 21; 31; 34; 41; 51 та ін.].

Слід відзначити, що маючи спільні риси з руховими, графо моторні – це не тільки рухи руки. Їх формування підпорядковується, з одного боку, закономірностям вироблення рухових навичок, а з іншого – мовних інтелектуальних дій.

Функціональна база графомоторних навичок включає серійну організацію рухів, зорову пам'ять, зорово просторову координацію, моторику [22].

Опанування графомоторними навичками в онтогенезі відбувається поетапно одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої цей процес залежить, є зорово-моторна координація.

Тривалий період дошкільного дитинства регуляція образотворчих рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. Період від 1 року життя до 4-5 років характеризується опануванням довільною регуляцією рухів руки. Контроль виконання, зворотній зв'язок (аферентація) відбувається за допомогою кінестезій. Так, малюючи, діти спираються на «пам'ять руки», а зоровий контроль над рухами майже повністю відсутній. Таким чином, поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, які сприймаються при цьому, тобто рука контролює «око» [27].

Максимального розвитку міжаналізаторна інтеграція досягає у віці 6-8 років. При цьому вже «око» опанувавши досвід «руки», бере участь в керуванні її рухами. З цього моменту зорово-моторна координація починає відігравати провідну роль у регуляції графомоторних рухів і розвитку відповідних навичок. Тому сформованість зазначених здібностей є одним з показників так званої «шкільної зрілості». Сенсомоторна база, або комплекс функціональних передумов письма, уявляє собою багаторівневу систему, що включає велику кількість когнітивних, мовних та мовленнєвих функцій. Досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і реалізації графомоторних програми [50].

Як зазначають дослідження М.Безруких, Н.Дубровенської, Д.Фарбер, для опанування графомоторними навичками необхідне дотримання спеціальних внутрішніх та зовнішніх умов.

До внутрішніх умов належать: збереженість нервової системи та зазначених вище аналізаторів, загальний тонус кори головного мозку, розвиток операцій мовленнєвої діяльності, сформованість психофізіологічних базових



операцій, що входять до структури навички, достатній розвиток дрібної моторики пальців рук, здатність до вольового зусилля тощо.

До зовнішніх умов відносяться – спеціально створені дорослим ігрові ситуації, спрямовані на розвиток внутрішніх умов, доступність до різних видів знарядь для зображувальної діяльності, стимулювання та заохочення дитини до зображувальної діяльності тощо [18.]

Отже, в період раннього і дошкільного дитинства дитина за сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов опановує уміннями, важливими для успішного засвоєння навичок письма під час шкільного навчання:

— рухами, необхідними для легкого дотику і ковзання олівця (ручки) на аркуші паперу,

— здатністю встановлювати відмінності між графічними елементами за їх формою, положенням і співвідношенням між собою;

— контролю рухи відповідно до графічних завдань [18].

Пізніше дитина засвоює зміст письма як засобу спілкування між людьми і як способу фіксації думок; знайомиться з фонетичним принципом письма, вчиться виділяти звуки в словах і позначати їх друкованими та рукописними знаками на письмі. Фізіологічною основою таких здобутків є диференційована участь у письмі слухових, зорових і кінестетичних подразників; концентрація збудження і гальмування у відповідних зонах рухової кори мозку, врівноваження збудження і гальмування під час зображенні найпростіших графічних форм та їх поєднань, а також утворення великої кількості тимчасових зв'язків. У психологічному аспекті це означає, що дитина опановує в дошкільний період умінням ставити перед собою елементарні графічні завдання, вчиться контролювати процес їх вирішення і, досягаючи успішного їх виконання, опановує умінням керувати не тільки своїми рухами, а й своєю увагою. Іншими словами, від рефлексорних рухів на основі наслідування дитина переходить до свідомих цілеспрямованих дій. Зазначене засвідчує про те, що розвиток графомоторних навичок на початкових етапах навчання є

продовженням опанування складним та різнобічним психофізіологічним процесом, який взяв свій початок із раннього дитинства [21; 26; 27; 41].

Отже, засвоєння графомоторних навичок дитиною полягає не тільки в біологічно обумовленому дозріванні відповідних структур мозку, але й у накопиченні нею на цій основі індивідуального рухового досвіду, що реалізується виключно в процесі мовленнєвого спілкування з оточуючими людьми. Індивідуальний розвиток довільних рухів починається з підпорядкування дитиною власних рухів словесно сформульованим вимогам дорослих, і тільки потім слово стає неї засобом організації власної рухової поведінки, у тому числі і графічної діяльності.

## **1.2. Причини виникнення специфічних труднощів у навчанні**

В останні роки вчителі початкових класів все частіше відмічають збільшення кількості учнів, які зазнають труднощів під час навчання. І ця проблема є в більшості випадків є не педагогічною, а медичною, психологічною та соціальною. Фактично в ситуації невдачі знаходиться не тільки дитина, а й педагог, і батьки, що створює додаткові проблеми [58].

Для визначення причин виникнення труднощів у навчанні, на нашу думку, доцільно диференціювати поняття, які в літературних джерелах іноді вживаються як синоніми: «шкільні труднощі», «неуспішність», «шкільна дезадаптація», «специфічні труднощі навчання».

Так, М.Безруких, Н.Дубровінська, Д.Фарбер, під шкільними труднощами мають на увазі весь комплекс шкільних проблем, які можуть виникати у дитини в зв'язку з початком систематичного навчання в школі, що, як правило, призводять до значного функціонального напруження, погіршення здоров'я, порушення соціально-психологічної адаптації, а також до зниження успішності навчання [18].

Характеризуючи поняття «неуспішність», Ю.Бабанський зазначає, що воно позначає невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання [3]

Вона виникає як результат несвоєчасного виявлення та компенсації прогалин в знаннях, уміннях та навичках з певного розділу, теми тощо. В свою чергу, шкільна неуспішність може спровокувати виникнення шкільної дезадаптації, тобто такого стану учнів, при яких вони не засвоюють навчальну програму, відчувають труднощі при взаємодії з однолітками і вчителями [58].

Н.Локалова вважає, що труднощі у навчанні – це суб'єктивне переживання невідповідності між вимогами навчальної діяльності та інтелектуальними можливостями учня [30]. На думку дослідниці, від 15 до 40% учнів початкових класів відчувають різні труднощі в процесі шкільного навчання, що виникають в разі розбіжності вимог, висунутих навчальним процесом до рівня здійснення пізнавальної діяльності школяра, до реального рівня його розумового розвитку та індивідуальних психофізіологічних особливостей [30].

Специфічні труднощі у навчанні, за Ф.Брембаті, Р.Доніні розглядаються в аспекті відхилень у темпі та обсязі засвоєння шкільних навичок дітьми без порушень когнітивних процесів. Труднощі ,яких зазнає школяр пов'язані з різними сферами навчання на різних рівнях. До таких сфер належать читання, письмо, арифметичні дії [10].

С.Цейтлін [58] виділяє групи специфічних труднощів при засвоєнні навчального матеріалу.

Перша група труднощів пов'язана з недоліками формування складних за структурою і багаторівневих по організації рухових навичок письма і читання (нестабільність графічних форм, відсутність пов'язаних рухів під час письма, низьким рівнем розуміння читаного, дуже повільний темп і т. п.) у тому числі і внаслідок дизкоординації у роботі правої та лівої півкуль мозку (у ліворуких учнів). Основними недоліками розвитку психомоторної сфери є:

- несформованість зорово-рухових координацій, недостатній рівень диференційованості м'язових зусиль руки;
- недоліки в розвитку мікромоторики;

— змішування букв, що позначають близькі за акустичними або артикуляційними ознаками звуки;

— труднощі синтезу смислових одиниць тексту.

Друга група труднощів зумовлена особливостями формування когнітивного компоненту навичок письма, читання і обчислювальних умінь, що виявляються у: замінах букв, що позначають близькі за акустичними або артикуляційними ознаками звуки; пропусках букв; недописуванні слів і речень; недостатнього розуміння слів; незасвоєнні співвіднесеності між цифрою та числом, фонемою і графемою, звуком і буквою; труднощах переходу з конкретного плану дії в абстрактний план; невмінні розв'язувати задачі.

Психологічними причинами, що лежать в основі цієї групи труднощів, можуть бути:

—несформованість просторових уявлень;

—недоліки в розвитку процесів звуко-буквенного аналізу і синтезу;

—порушення фонетико-фонематичного сприйняття;

—особливості розвитку пізнавальних процесів.

Третя група труднощів зумовлена несформованістю регуляторного компоненту навичок письма, читання і обчислювальних умінь, що виникає внаслідок недостатності процесів самоконтролю і саморегуляції. У навчальній діяльності ця група труднощів виявляється у невмінні дитини виявляти свої помилки, дотримуватися вимог вчителя.

Четверту групу складають труднощі у навчанні, зумовлені особливостями темпераменту учнів, внаслідок специфічної організації їх нервової системи. У навчальній діяльності зазначена група труднощів виявляється у повільності або навпаки квапливості [58].

Отже, подолання шкільних труднощів у дітей має бути побудоване на основі комплексного підходу, що включає в себе формування навичок різного рівня, які б забезпечували успішне опанування молодшим школярем всіма видами навчальної діяльності.

### **1.3. Особливості опанування графомоторними навичками ліворукими дітьми**

Сучасні дослідження доводять, що ліворукість як прояв лівшості – це одна з істотних і постійних індивідуально-психологічних характеристик особистості, яка обумовлює відмінність таких дітей від правшів за рядом специфічних рис, відповідно учні-лівші потребують застосування до них спеціального психолого-педагогічного підходу [9].

Ще десятиріччя тому ліворуких дітей переучували, зовсім не враховуючи той факт, що це негативно відбивається на здоров'ї дитини, а також на формуванні її особистості, призводячи до формування патологічних рис характеру й невротичних розладів [20; 33].

У дослідженнях М. Безруких зазначається, що лівшість не є патологією, а один з варіантів нормального розвитку організму, який залежить від особливостей будови мозку дитини, генетично детермінованих. Насильницьке переучування впливає на функціональну спеціалізацію півкуль мозку. Найбільш часто спостерігається втручання у латеральний розвиток дитини під час вступу до школи, коли починається навчання письму та читанню. Натомість ліворукість автором розглядається як варіант патологічного розвитку, зумовлений компенсацією пошкодження зон, що відповідають за письмо у лівій півкулі. Внаслідок чого ідентична зона в правій півкулі бере на себе не властиву їй функцію [7]. Предметом нашого дослідження є саме ліворукість та специфічні труднощі у навчанні, які нею обумовлені.

О. Лурія також наголошує на тому, що такі види діяльності, як письмо і читання, рахунок і розуміння тексту пов'язані з роботою головного мозку в цілому і окремих його зон. Головний мозок є важливим органом, який І.Павлов справедливо назвав вищим апаратом інтеграції всіх органічних процесів і організації активної взаємодії людини з навколишнім середовищем. Навчання можливе лише завдяки, а не на основі участі в ньому головного мозку, в якому певним чином локалізуються всі психічні процеси [31].

А.Сиротюк зазначає, що у ліворуких дітей в процесі навчання

виявляється підвищена стомлюваність, знижена працездатність, низька здатність до адаптації на відміну від інших груп дітей. Не меншу роль відіграє і те, що всі оточуючі ліворуку дитину предмети створені для праворуких, що часто викликає незручність для дітей, у яких домінуючою за письмом є ліва рука [52].

З огляду на специфічність мозкової організації та міжпівкульної взаємодії через компенсаторні механізми ліворукі діти досить часто зазнають труднощів під час опанування такими складними видами навчальної діяльності, як читання, письмо, рахункові операції.

Порушення або недостатність зорово-просторового сприйняття, зорової пам'яті і зорово-моторної координації призводять до виникнення наступних специфічних труднощів у навчанні ліворуких учнів:

1. Труднощі сприйняття і запам'ятовування складних конфігурацій букв під час читання та їх реалізації під час письма і, відповідно, повільний темп.

2. Проблеми формування зорового образу букв, цифр (порушення співвідношення елементів, дитина змішує графічно схожі букви, цифри, пише зайві елементи або не дописує елементи букв, цифр).

3. Труднощі виокремлення і розрізнення геометричних фігур, заміна подібних за формою фігур (коло - овал, квадрат - ромб - прямокутник).

4. Труднощі копіювання, зокрема символічних зображень (схем, піктограм, геометричних фігур; букв, цифр, які зображені у незвичному положенні).

5. Нестійкий почерк (нерівні штрихи, великі, розтягнуті, різнопохилі літери).

6. Дзеркальне написання букв, цифр, графічних елементів.

7. Дуже повільний темп письма [21].

Слід зазначити, що на початкових етапах опанування письмом письмова діяльність учня складається з двох етапів, які змінюють один одний: власне виконання руху і мікропауза, необхідна для контролю своїх рухів, корекції і програмування наступного руху. Різниця в механізмах зорово-моторної

координації у ліворуких дітей і правшів виявляється, перш за все, в різній тривалості цих мікропауз. У лівшів мікропаузи довше, як на етапі формування уміння, так і згодом, коли письмо вже автоматизується. Часто в шкільній практиці вчитель, прагнучи виробити у таких дітей навички швидкого письма, починає підганяти їх, а коли ліворукі учні поспішають, це призводить до скорочення мікропауз, що є дуже необхідними для здійснення контролю за своїми діями. Таким чином, якість письма погіршується, виникають помилки різного типу, які можуть бути охарактеризовані вчителем і батьками як неуважність [43].

Для ліворуких першокласників, особливо на етапі опанування звуко-буквеними позначеннями та цифрами, властивим є феноменом дзеркальних рухів, що проявляється у вигляді дзеркального письма (дитина починає писати з букви, якою закінчується слово, потім пише передостанню букву і т.д.). Зустрічаються і дзеркальне читання, дзеркальне малювання, дзеркальне сприйняття. Такі прояви часто є відображенням труднощів зорово-просторового сприйняття, орієнтування у просторі, зорово-моторної координації [54]. Поряд із дзеркальним письмом у ліворуких учнів перших класів досить часто спостерігається дзеркальне малювання. Особливу увагу на себе звертає спотворення розташування об'єктів: діти плутають гору і низ, праве і ліве, вертикальні лінії та горизонтальні. При цьому учні не помічають свої помилки. Причиною таких труднощів є незасвоєння учнем основних принципів організації простору [52].

Дослідники: І.Єфімова, О.Корнєв, Н.Локалова, Н.Манько, В.Цейтлін, які вивчали особливості психофізичного розвитку та стану здоров'я ліворуких дітей, підкреслюють, що зазначена категорія дітей потребує особливого підходу та уваги з боку батьків і педагогів під час підготовки їх до школи [21; 27; 33; 58].

Результати досліджень С.Ортона засвідчують про недостатню спеціалізацію лівої півкулі у цих дітей, що призводить до відхилень виконання нею мовно-мовленнєвих та зорово-просторових функцій і, як

наслідок, - до труднощів у навчанні, а саме:

- 1) оптичної дислексії та/або дисграфії;
- 2) порушення почерку (тремтіння ліній);
- 3) неправильне накреслення літер;
- 4) спотворення оптичного та кінетичного образу графеми;
- 5) просторового розташування елементів букв;
- 6) дзеркальне письмо [43].

Звертає на увагу той факт, що через фізіологічно обумовлену тенденцію до дзеркальності, під час читання дзеркально написаного тексту ліворукі учні не зазнають жодних труднощів і правильно співвідносять прочитане зі значенням [43].

Недорозвинення оптико-просторового гнозису ускладнює орієнтування дитини в зошиті, у робочому рядку. Учень плутає праву, ліву сторони, верх і низ, важко знаходить потрібний рядок, не може його утримати у полі зору.

Досліджуючи проблему підготовки ліворуких дітей до опанування навичками письма, М.Безруких, Є.Гур'янов, І.Єфімова, Н.Манько Н.Нижегородцева та ін. вказують, що значна частина дітей, які вступають до школи недостатньо готові до опанування навичкою письма. Вони частково володіють обмеженим досвідом виконання графічних вправ, малювання. В них залишається недосконалою координація рухів руки, виявляється низький рівень розвитку зорово-моторних координацій, просторового сприйняття і зорової пам'яті. Більшість не вміє правильно тримати ручку і олівець, не вміє правильно сидіти, не знає, як правильно розташувати аркуш паперу (зошит). Все це унеможливорює успішне формування навички письма і створює багато проблем в процесі навчання ліворуких дітей [8; 15; 33; 40].

Навіть якщо у дитини добре розвинене зорове сприйняття і рухові функції, у неї може страждати їх взаємозв'язок, взаємодія, координація між зоровим сприйняттям та рухом руки (окорухова координація). Здатність до окорухової (зорово-моторної) координації визначає успішність і ефективність формування досвіду письма. У багатьох ліворуких дітей виявляється



відставання в розвитку зорово-моторної координації, що призводить, окрім зазначених вище труднощів, до повільного темпу письма, що має вторинний характер [27; 31].

Процес опанування навичками письма має багатокomпонентну психофізіологічну структуру: включає зоровий і слуховий аналіз, артикуляцію, формування та збереження зорово-рухового образу кожного графічного елемента, а також складні механізми координації та регулювання руху, що виявляються несформованими у ліворуких дітей [31]

Отже, для того, щоб усунути зазначені труднощі у навчання ліворуких дітей, а ще краще, їх попередити, необхідно особливу увагу звернути на тренування просторово-зорового сприйняття, зорової пам'яті, зорово-моторної координації, дрібної моторики пальців рук та інших процесів, ще в дошкільному віці, враховуючи всі особливості оволодіння графомоторних навичками і специфіку психофізіологічних особливостей ліворуких дітей.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ ТРУДНОЩАМИ НАВЧАННЯ

#### **2.1. Методика вивчення графомоторних навичок у молодших школярів зі специфічними труднощами навчання**

Виходячи із результатів теоретичного аналізу причин, механізмів виникнення труднощів в опануванні графомоторними навичками ліворукими учнями та структури функціонального базису письма нами було підібрано методики для експериментального дослідження стану сформованості графомоторних навичок у зазначеної категорії учнів.

Починали діагностику зі спостереження та систематизації помилок, які допускають діти під час письма. При цьому ми орієнтувалися на так звану шкалу Грея, яка, дозволяє вивчити графічну спроможність дітей та виявити відхилення цієї сторони письма [16; 19; 40].

Кожен із фіксованих у схемі Грея елементів почерку оцінюється самостійним балом, при чому для різних особливостей почерку пропонується різна кількість балів. Хоча оцінка за допомогою цих балів носить повністю суб'єктивний характер, тим не менш вона може бути цінним допоміжним засобом для вирішення питання про вибір методів для виправлення графічних недоліків письма (таблиця 2.1.).

Представлена таблиця дає змогу простежити характерні для кожної дитини порушення письма і визначити, які з них з'являються постійно, а які носять ситуативний характер і можуть залежати від специфічних умов виконання конкретної роботи.



Таке розмежування помилок має величезне значення для побудови правильної корекційно-розвивальної роботи. Якщо графічна помилка з'являється постійно, присутня в домашніх і класних роботах, списуваннях за зразком із зошита та дошки, при переведенні форми друкованої літери в рукописну, при диктанті і самостійному письмі дитини, то це свідчить про недостатню розвиненість певної функції, яка відповідає за графічну спроможність (тобто слід далі перевіряти розвиток дрібної моторики, координацію рухів, здатність до копіювання, сформованість зорово-просторової координації, розвиненість саморегуляції та інші психофізіологічні складові здатності до письма). Якщо ж помилки з'являються тільки в якомусь одному виді робіт або в роботах, які виконуються тільки в школі чи тільки дома, то треба перевіряти домашній та класний статус дитини, її налаштованість до школи і навчання, а також показники якості зору та слуху.

Після виявлення найбільш характерних недоліків переходили до їх систематизації. При цьому орієнтувалися на представлені нижче схеми. Перша з них розроблена на основі списку Рівеса і Фрімена [16], друга - наводиться із статті О. Прищепи та Н. Присяжнюк «Труднощі у засвоєнні графічних навичок письма та шляхи їх подолання» [46].

Спостереження дозволяє визначити лише загальний напрям наступних пошуків, оскільки один і той же симптом може бути ознакою багатьох, абсолютно різних за походженням причин. Тому попереднє заключення про стан графомоторних навичок ставиться на основі не одного, навіть дуже характерного, недоліку письма, а всього комплексу помилок.

Наступна методика, яку ми використовували для дослідження графомоторних навичок у ліворуких учнів, була методика О.Петерсон [16]. Нами взято лише той розділ комплексної методики, яка спрямована на вивчення саме графомоторних здібностей дитини з ліворукістю.

### **Методика О. Петерсон**

**(вивчення психофізіологічного базису графомоторних здібностей)**

#### **1. Здатність до інтеграції та координації рухів.**

Кидання м'яча.

Шестирічна дитина має вміти кинути обома руками м'яч (тримаючи його обома руками зверху) на відстань у 2-3 м.

Захоплення та утримування м'яча.

Дитина має зловити обома руками м'яч, кинутий з віддалі 2-3 м. При проведенні цього тесту особливу увагу звертають на здатність до координації зору та руху та моторний контроль.

Здатність стрибати.

Дитина має прострибати 3 м на правій нозі, а потім стільки ж на лівій.

Ходіння по стрічці.

Дитина має пройти 3 м по стрічці (завширшки 2,5-3 см), ставлячи одну ногу перед іншою так, щоб носок торкався п'ятки.

Ходіння назад.

Просьте дитину пройти рівно назад (позадкувати), тримаючи голову повернутою рівно вперед. Вона має пройти таким чином не менше 10 сек. Відмічають, як вона може тримати рівновагу, як зберігає напрям, яка у неї моторна координація.

Ходіння вгору та вниз чергуючи ноги. Плавність ходи.

Дитині пропонують пройтись східцями, не більше 8 сходинок, щоб проаналізувати особливості руху на сходах.

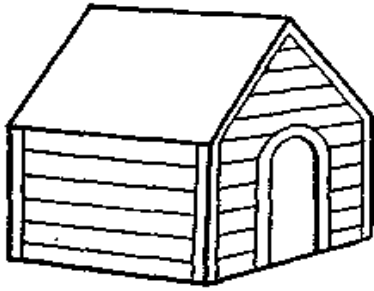
## **2. Стан дрібної моторики кисті руки.**

Здатність розфарбувати внутрішні лінії.

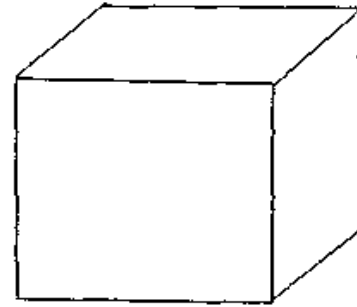
Дитині пропонують розглянути зображення намальованої будки собаки і просять розфарбувати її так, як їй подобається (Рис. 2.1.).

Здатність вирізати по лініях.

Учню показують малюнок кубика (Рис.2.2.). Пропонують його акуратно вирізати. Накладають вирізаний кубик на його зображення на бланку. Оцінюють моторну координацію, вміння користуватися ножицями, візуальну перцепцію, зоро-ручну координацію, наполегливість.



Мал.1



Мал.2

Здатність відтворювати цілісний об'єкт.

Перевіряють здатність дитини складати пазли. Чи уміє вона підбирати елементи, відповідні за формою, кольором, змістом.

Здатність плавно говорити

Спостерігають, як дитина говорить: чи вільно рухає губами та язиком під час мовлення, чи сформована артикуляція.

### **3. Дослідження навичок конструювання:**

Здатність утримувати увагу.

Учневі дають набір конструктора Лего і пропонують побудувати те, що він хоче. Цей субтест проводиться як ігрова пауза і не має сприйматись дитиною як завдання. Відмічають проміжок часу, під час якого дитина активно гралась із наданим їй матеріалом. Відмічають також моменти зростання втоми та фактори, що відволікали дитину від гри.

Фрустраційний поріг.

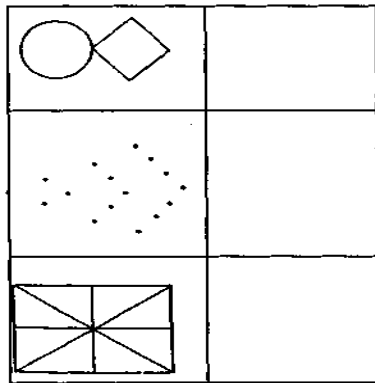
Під час проведення попередньої гри фіксують всі ознаки появи тривоги та роздратування. Якщо прояви фрустрації зростають, здійснюють переключення учня на інший вид діяльності (завдання).

Зазначемо, що фрустрація є необов'язковим явищем і для більшості дітей вона або невластива, або виражена у незначному ступені. Відмічають низький, середній або високий рівень фрустрації.

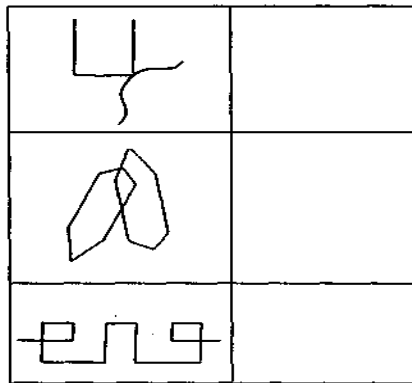
### **4. Вивчення візуально-моторної координації (на основі Бендер візуально-моторного гештальт -тесту).**

а) Учневі дають бланк (див. Рис. 2.3) і м'який фломастер. Інструкція вчителя: «Бачиш, тут є кілька геометричних малюнків для перемальовування.

Ти маєш перемалювати їх у сусідні прямокутники». Дитині вказують, куди саме слід перемальовувати. Можна навіть поставити туди її руку із фломастером: «Перемалюй сюди ось цей малюнок. Коли перемалюєш, перейди сюди і перемалюй цей малюнок. Закінчи перемальовувати всі малюнки, і тоді тільки зупинись».



Мал. 3а



Мал. 3б

б) Дитині дають бланк (див. Рис. 3б). Інструкція аналогічна попередньому завданню.

Якщо під час роботи дитина починає запитувати – чи повинна вона рахувати крапочки чи лінії, слід просто сказати, що це як їй хочеться.

Умови, яких необхідно дотримуватися під час проведення діагностичної проби:

1. Дитині неможна користуватися лінійками, трикутниками, шаблонами.
2. Час, який відводиться учневі на виконання цієї проби не обмежують.
3. Кінцевим результатом виконання проби є точне копіювання зразка.

**5. Дослідження орієнтації у напрямі «ліворуч-праворуч» (тест дзеркального сприйняття).** Тест не дозволяє виявити рівень розвитку просторової орієнтації дитини, але дає чітке уявлення про розуміння термінів і уміння діяти відповідно до отриманої інструкції.

Обладнання: книжка й ручка.

Учню дають наступну інструкцію: «Уважно слухай, що я тобі говоритиму. Коли я закінчу говорити, зроби те, що я тобі сказала. Готовий (пауза). Добре».

- а) Візьми ручку правою рукою.

- б) Підніми ліву руку.
- в) Доторкнись до мене лівою рукою.
- г) Відкрий книгу правою рукою.
- д) Дай мені книгу лівою рукою.
- е) Доторкнись до обличчя правою рукою.

Повне розуміння термінів «ліво», «право» та відповідних напрямків є вважається сформованим, якщо учень правильно виконує всі із перерахованих інструкцій.

Критерії оцінювання виконання діагностичних проб:

Високий рівень – правильне виконання завдання (3 бали).

Достатній рівень – виконання завдання з самокорекцією або самостійно з другої спроби (2 бали).

Середній рівень – виконання завдання з допомогою дорослого: за наданим зразком чи роз'ясненням (1 бал).

Низький рівень – неправильне виконання завдання після двох спроб або після надання допомоги дорослим (0 балів).

#### **6. Визначення зорової домінанти [47].**

а) Визначення провідного ока (за методом доктора Поля Левісона). Беруть аркуш паперу розміром 9x11. Двічі згортають його навпіл. Акуратно відрізають кут, щоб усередині аркуша паперу утворився невеликий отвір, через який можна дивитися. Просять учня взяти цей папір обома руками і, тримаючи руки витягнутими на рівні талії, спробувати побачити через отвір (використовуючи обидва ока) невеликий віддалений предмет (горщик з квітами на підвіконні). Завдання ми прилаштували до реальних умов приміщення, в якому відбувалося тестування. Потім дитині пропонують наблизити аркуш паперу до обличчя, не відриваючи при цьому погляду від предмета. Те око, до якого дитина наблизить отвір у папері, і є провідним.

б) Латеральність чи білатеральність.

Використовують той же аркуш паперу з отвором посередині. Дитині пропонують взяти його витягнутими на рівні талії руками, розташували отвір



посередині тіла, орієнтуючись на пупок. Край листа має проходити по лінії дещо вище пупка. Знову просять учню поглянути на віддалений предмет через отвір, а далі, не відриваючи погляду від предмета, наблизити аркуш паперу до обличчя. Спостерігають за тим, як саме дитина піднімає аркуш паперу. Якщо вона рівно тримає аркуш, наближаючи до обличчя, і тільки тоді, коли аркуш майже торкнеться перенісся, переміщає отвір до одного ока, то це означає, що дитина все ще є білатеральною, що властиве п'ятирічного та більш молодшого віку.

Якщо учень підніматиме майже одразу лист аркуша по діагоналі, то це засвідчує, що у нього розвинута латеральність, це є властивим для дітей старших 5-років життя.

в) Здатність контролювати поглядом предмет, що рухається (і розташований на невеликій відстані).

Для цього використовують маленький дзвіночок, підвішений на мотузочці. Дзвіночок, прив'язаний до мотузочки, тримають на відстані приблизно 30 см від дитини, навпроти перенісся, точно на рівні очей. Рухають дзвіночок у напрямку перенісся. Дитину просять стежити за дзвіночком і в ту хвилину, коли вона почне двоїтися, повідомити вам про це.

### **7. *Визначення провідної руки.***

Культуро незалежний тест, розроблений Л. Бендер та П. Шілдером [37; 45]. Учневі пропонують наступні інструкції:

1. Стань прямо. Ноги і ступні стоять поряд, торкаючись одна одну.
2. Руки витягнуті вперед, підняті на висоту плечей.
3. Долоні, від зап'ястя, опущені вниз.
4. Очі закриті.
5. Починай рахувати, говори - один, два, три... і далі, поки я попрошу зупинитись.

Поки дитина рахує, спостерігають за автоматичними рухами руки: домінуюча рука буде розміщатися вище.

Спостерігають протягом всього тестування, якою рукою учень бере

об'єкти, малює, вирізає та виконує інші дії.

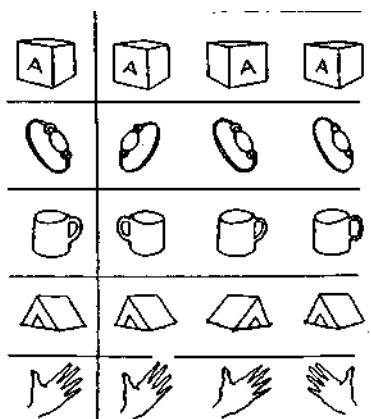
Для виявлення особливостей латералізації проводять більш детальне тестування (Додаток А).

### 8. Розпізнавання фігур.

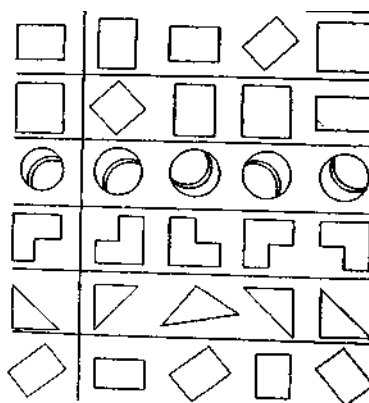
а) Розпізнавання фігур, розміщених однаково.

Перед дитиною кладеться Рис. 2.4а і дається в руки фломастер та пустий аркуш паперу. Учневі пропонується закрити все, що намальовано на бланку, окрім першого рядочка. Далі експериментатор дає інструкцію: «Поглянь на першу картинку», вказує олівцем або вказкою на першу картину на бланкові, що ідентичний тому, який лежить перед дитиною. Свій бланк дорослий тримає точно в тій позиції, як той, що лежить перед дитиною. «А тепер поглянь на всі інші картинки, що є в цьому рядку. Знайди серед них точно таку ж, як та, що зображена першою (кажучи це, вказують на першу картинку на своєму бланкові). Обведи знайдену тобою точно таку ж картинку». На дошці малюють коло, щоб бути впевненим, що дитина правильно розуміє вираз «обвести малюнок». Перевіряють виконання завдання в зошиті, за потреби ще раз повторювали інструкцію, а також докладно показували дитині, що вона мала зробити. Далі пропонують їй відсунути аркуш, що прикриває бланк на рядок нижче, і самостійно виконати друге завдання. Після виконання другого завдання аркуш, що прикриває бланк, знімається і дитина виконує роботу до кінця. Правильне виконання одного завдання оцінюється в один бал. Перший рядок не оцінюється. Максимальна можлива оцінка - 5 балів.

б) Розпізнавання фігур у перевернутій позиції.



Мал. 4а



Мал. 4б

Перед дитиною кладуть бланк (Рис.2.4б) і повторюють попередню інструкцію, звертаючи увагу, що на цьому малюнку фігури розташовані по-різному, перевернуті. Використовують роботу з першим рядочком для пояснення й уточнення завдання. Перш, ніж виконувати завдання, уточнювали, чи дитина розуміє, що означає вираз «фігура в перевернутій позиції».

Максимальна можлива оцінка -6 балів.

### **9. Здатність відтворювати ритмічний малюнок.**

Учневі давали олівець і пояснювали, що він зараз має спробувати записати те, що буде стукати вчитель. Короткий удар він має записати крапкою, довгий - рисочкою. З дитиною проводилося попереднє навчання до того моменту, поки не переконувалися, що вона правильно розуміє інструкцію.

Далі почергово простукували наступні ритмічні уривки (автори уривків Strauss та Lehtinen). Ритмічні уривки відтворювалися тільки один раз:

- |          |            |
|----------|------------|
| 1) ••__  | 4) ••• _ • |
| 2) __ •• | 5) •_••_   |
| 3) •__•  | 6) •_•_•   |

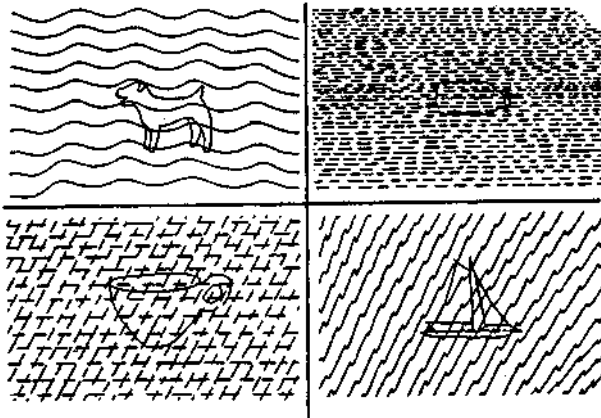
Максимальна кількість балів, яку може набрати учень - 6

### **10. Розпізнавання образу (варіант проби Поппельрейтера).**

Адаптація на основі Strauss та Lehtinen.

Перед учнем кладуть бланк (див. мал. 2.5) і одразу (не даючи дитині змоги проаналізувати побачене) показують почергово на малюнки, запитуючи, що тут намальовано. Порядок пред'явлення малюнків наступний: собака, пляшка, чашка, човен.

Максимально можлива кількість балів за виконання -4 бали.



Мал. 5

## Методика Керна-Ірасека у модифікації лабораторії психодіагностики

[19]

Для його проведення готується набір із 10 карток (Рис.2.6.)

1. Зел зу Бот	6. Бру то шак
2. Жо рат век	7. Ттор же мур
3. Са пре вежк	8. Лу кеб шак
4. Туи ке баш	9. Су Боз ким
5. Жот взо ли	10. Тор ну мажк

Мал. 7

На кожній картці написаний набір безглузких складів. Десять карток готується для того, щоб запобігти спробам батьків попередньо навчити дитину.

Один набір складів із наведених десяти пред'являється дитині на спеціальній картонці.

Інструкція: «Подивись, тут щось написано. Виявляється, у нас в гостях був зайчик (інопланетянин) і залишив тобі записку. Ти що писати не вмієш, але спробуй це перемалювати. Гарненько придивись, як тут написано, і напиши так само ось на цьому листочку. Намагайся намалювати точнісінько так, як тут. І якомога швидше».

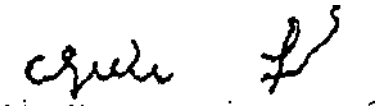
Час виконання завдання не обмежується. Однак звертають увагу на випадки, коли дитина виявляє особливу повільність, яка свідчить про несформованість дрібної моторики пальців рук.

Якщо дитина каже, що вона не може перемалювати букви, бо не вміє

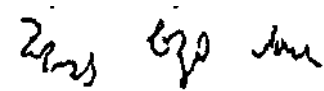
писати, їй пропонують перемалювати спочатку будиночок, потім простий геометричний візерунок - квадратики, кубики, ромбики, і лише потім, після неодноразового заохочення виконаних дій, знову запропонувати перемалювати склади з букв. Оцінюється тільки це останнє завдання.

### Шкала оцінок

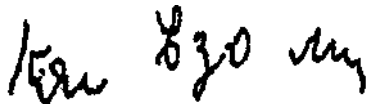
**1 бал** - каракулі:



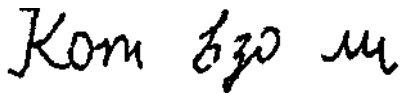
**2 бали** - є схожість із зразком, але розпізнаються не більше трьох літер:



**3 бали** - прочитуються принаймні 4 літери:



**4 бали** – можна прочитати всі літери:

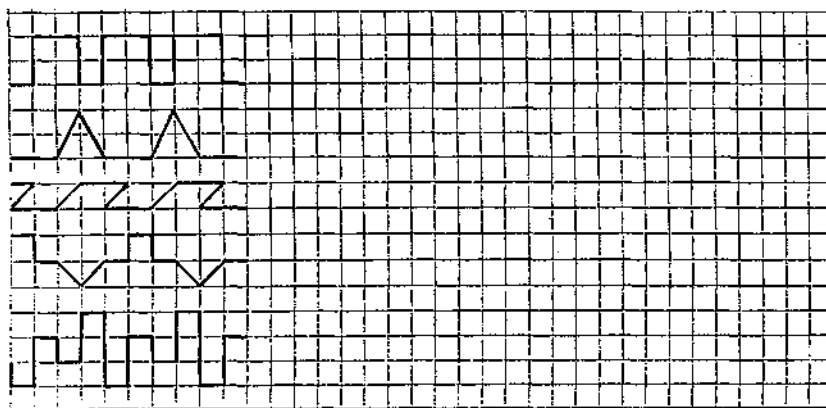


**5 балів** - кожна літера написана чітко, вся фраза має нахил не більше ніж на 30°:



**Продовження орнаменту (модифікація тесту Д. Ельконіна) [16; 19]**

Дане тестування проводиться фронтально. У кожної дитини є бланк, на якому намальовані графічні візерунки (Рис. 2.7).



*Рис.2.7. Бланк для виконання діагностичної проби «Продовження орнаменту»*

*Інструкція.* «Ми будемо гратись у школу. Усі ви знаєте, що учні у школі багато пишуть, читають, малюють. І от ми зараз спробуємо, як справжні школярі, закінчити візерунки, початок яких зображено на ваших аркушах. Головна ознака орнаментів у тому, що їх окремі елементи повторюються. А тепер поставте ручку на початок першого орнаменту, наведіть його і продовжте до кінця рядочка. Закінчивши перший візерунок, перейдіть до виконання другого і т. д.».

Більше жодних роз'яснень дітям не дають. Час виконання – 15 хвилин.

### **Оцінювання**

#### *Діти від 6,5 років*

Зараховується стільки балів, скільки дитина правильно, без помилок продовжить орнаментів. Уже одне порушення послідовності передачі елементів орнаменту або зміна в їх розмірах виключає орнамент, у якому допущена помилка, із підсумкової кількості балів. Невелике заокруглення кутів, незначна нерівність прямих ліній, перервані лінії внаслідок відриву ручки від паперу до помилок не належать. Максимально можлива оцінка — 5 балів.

#### *Діти до 6,5 років*

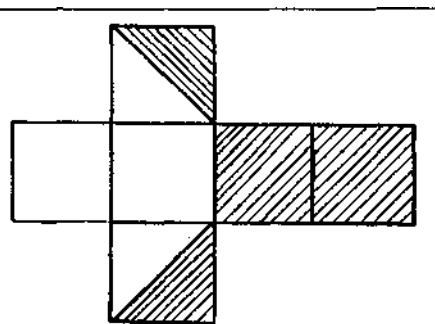
0 балів — каракулі, що жодним чином не схожі на пред'явлений зразок. 1 бал — рисунок, у якому є намагання передати форму зразка, але без збереження розмірів і врахування клітинок. 2 бали — хоча б у 1-му і 2-му рисунках є спроба передати форму зразка з урахуванням клітинок. 3 бали — хоча б у 1-му і 2-му

рисунках передано форму і враховано клітинки (є незначні похибки). В останніх рисунках є загальне збереження форми зразка. 4 бали — 1—2 рисунок без помилок. 3—4 рисунки — зберігається форма, враховуються клітинки, є помилки. 5 рисунок — є намагання змальовувати по клітинках, але структура може й не зберігатись. 5 балів — перші три рисунка без помилок.

### **Вивчення рівня розвитку просторового аналізу та синтезу [8]**

Як показує шкільна практика, вчителі, батьки і навіть психологи при аналізі графомоторних ускладнень дитини явно недостатню увагу звертають на розвиток її просторової орієнтації, на просторовий аналіз та синтез. Так, у дитини можуть бути нормально розвинені м'язи руки, вона знає літери, володіє прийомами їх графічної передачі, а от письмом опановує дуже повільно і зі значними труднощами: змішують або не дописують елементи літер, не можуть перекодувати друковану букву у рукописну тощо. Причиною такого стану є несформована здатність до просторового аналізу та синтезу, конструктивного просторового праксису.

З метою вивчення стану сформованості просторового аналізу та синтезу нами було використано набір із 9 однакових кубиків Кооса. Кубики пофарбовані в два кольори - червоний і білий, межа між цими кольорами проходить по діагоналі, що поділяє кубики на дві симетричні частини. Розгортка такого кубика представлена нижче на рис.2.8. (замість червоного кольору на малюнках використана штриховка). Реальний розмір грані кубика - 25 мм (1 дюйм).

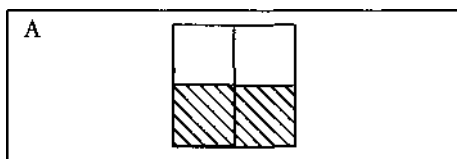


*Рис. 2.8. Розгортки кубика - вигин кубика - за площину малюнка*

*Інструкція. Орнамент А.* Беруть чотири кубики в руку і кажуть,

звертаючись до дитини: «Ти бачиш, що у цих кубиків різні сторони розфарбовані по-різному. Однак всі кубики абсолютно однакові. (Іноді дитину доводилося переконувати, що кубики дійсно однакові. Пропонують знайти два різні кубики. Коли це не вдається, знову повторюють, що різних кубиків немає, всі вони однакові. Я складу їх разом, і у мене вийде візерунок. Слідкуй за моїми діями».

Повільно розташовують чотири кубики так, як показано на картці.



*Час виконання - 45 сек.*

Потім дають дитині чотири кубики і кажуть: «А тепер зроби саме так, як я». Якщо дитина не справлялася із завданням, звертаються до неї: «Подивись знову, як я це роблю». Проводять повторну демонстрацію, використовуючи ті кубики, які були у дитини. Потім дитячі кубики переміщують, а свої залишають так, як були розкладені у потрібний орнамент (вони є зразком, за яким має працювати дитина). Дитині кажуть: «Спробуй ще раз і зроби саме так, як я».

В лівому кутку кожної картки позначають час (в секундах), який відводиться на виконання кожного орнаменту (у нас час виконання пишеться під карткою). Хронометрування кожної спроби починалося в той момент, коли прозвучало останнє слово інструкції. Якщо під час виконання завдання А, В і С дитині надається друга спроба, то час фіксується заново.

Завдання вважається невиконаним у двох випадках: якщо учень взагалі не може скласти орнамент або якщо він не встигає скласти орнамент за відведений час. Якщо під час виконання завдань А, В та С дитина не вкладається в ліміт часу, то роботу зупиняли і надали йому другу спробу (відповідно до правил, що стосуються кожного із цих завдань).

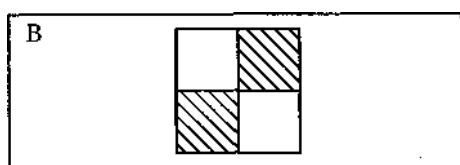
Треба зауважити, будь-який відступ від зразка, як: інша орієнтація до сторін світу та порушення внутрішньої структури - вважається помилкою. Перед тим як надати дитині другу спробу, говорили: «Подивись, кубики



повинні лежати ось так». Переставляли ті кубики, які давали дитині, щоб вони відповідали зразку. Потім, повернувши кубики у вихідне положення, пропонували ще раз спробувати самостійно скласти візерунок. Якщо і при цій спробі дитина повторювала свої помилки, то вона отримувала 0 балів. Однак якщо вона скорегувала свій орнамент і складала його правильно, то одержувала 1 бал. Такі ж зауваження стосувалися завдань В та С.

*Оцінювання:* 2 бали - за виконання завдання з першої спроби; 1 бал - за виконання завдання з другої спроби.

*Інструкція. Орнамент В.* Перед продовженням роботи перемішували всі кубики. Потім за ширмою складали орнамент В і показували його дитині.



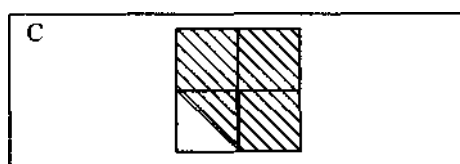
*Час виконання - 45 сек.*

При цьому ззначали: «А тепер зроби так, як тут самостійно». Якщо дитина з першої спроби не справлялася з орнаментом В, кубики перевертали і казали: «Подивись, як це зроблю я». Залишають модель перед очима дитини, а з кубиків дитини робили її копію. Після демонстрації повертали кубики у вихідне положення і казали: «А тепер спробуй зробити це сам».

*Оцінювання:* 2 бали - за виконання з першої спроби, 1 бал - за виконання з другої спроби.

Тестування припинялося, якщо дитина не справилась із завданням навіть із другої спроби.

*Інструкція. Орнамент С.* Якщо дитина з першої або другої спроби виконала орнамент В, кубики, які слугували зразком, прибирали і на їх місце клали картку із завданням С. Починаючи з цього завдання, всі зразки пред'являлися лише за допомогою карток.



*Час виконання - 45 сек.*

Звертаються до учня: «Зараз ми спробуємо так зібрати кубики, щоб вони

виглядали, як на цьому малюнку. Спочатку подивися, як це робитиму я». Дуже повільно складають орнамент і, як тільки закінчують, говорять до дитини: «Бачиш, верх кубиків виглядає також, як і на малюнку». Повертають кубики, що використовувались під час демонстрації, у вихідне положення і кажуть: «А тепер подивись на картинку і сам склади цей орнамент із кубиків. Починай».

Якщо дитина не справлялася зі складанням орнаменту, знову повертали кубики у вихідне положення і коворили: «Подивись, як я це роблю». Складали орнамент знову. Потім повертали кубики у вихідне положення і зазначали: «Починай, давай подивимося, чи вийде у тебе цього разу».

*Оцінювання: 2 бали* - за виконання завдання з першої спроби, 1 бал - з другої.

Тестування припинялося, якщо дитина не справилася із завданням навіть із другої спроби.

#### **Методика дослідження рівня розвитку кінестетичної організації рухів [45; 52]**

Під час проведення вивчення праксису (здатності проводити цілеспрямовані дії, рухи, пози) досліджується, як учень за зоровими та кінестетичними зразками відтворює положення пальців на правій і лівій руках. Дитині демонструються пози з двома витягнутими пальцями, складеними в кільце пальцями та схрещеними пальцями.

Аналізується, скільки спроб було потрібно дитині для знаходження правильного положення пальців, чи зробила це дитина самостійно, чи використовувала допомогу педагога (стимулюючу чи організуючу). Яким був характер виконання дій.

Аналізується виконання дій лівою і правою рукою - була різниця чи ні. Виконання завдання з розгорнутим зовнішнім пошуком свідчить про труднощі кінестетичного оволодіння ситуацією.

Для вивчення праксису пози пальців дітям пропонувалося виконати спеціальні проби.

Експериментатор звертався до школяра: «Зроби із пальчиків таку саму фігуру, як я».

Процедура: Дитина послідовно виконує спочатку правою, а потім лівою пози пальців, які показує дорослий. Дорослий чекає, поки дитина виконає завдання, а у випадку неправильного відтворення пози намагається виправити відповідь за допомогою стимулюючих та організуючих запитань типу: «Ти зробив так само, як я? Подивись уважно, може, у мене по-іншому складені пальчики? Ти зробив не зовсім точно. Як буде правильно?» тощо.

Потім проводилося вивчення здатності переносити позу з однієї руки на іншу. Зразок пози дитина не бачить, а тільки відчуває.

Для цього експериментатор пропонував учню закрити очі і просмовляв: «Зараз я із твоїх пальчиків побудую фігуру. Не дивлячись на цю фігуру, зроби точно таку ж фігуру із пальчиків на другій руці».

*Для виконання пропонують такі пози:*

Всі пальці випрямлені і зімкнуті, долоня повернута вперед.

Великий палець піднятий вгору, останні зібрані в кулак.

Вказівний палець випрямлений, останні зібрані в кулак.

Вказівний і середній розташовані у формі букви Y, останні зібрані в кулак («зайчик»).

Вказівний і мізинець випрямлені, останні зібрані в кулак.

Вказівний і середній пальці схрещені (дитині показується два варіанти - спочатку середній палець лежить на вказівному, а потім вказівний на середньому).

Великий палець почергово утворює кільце з усіма останніми пальцями.

Будь-які ускладнення у виконанні роботи свідчать про недостатній розвиток праксису пози пальців. Така дитина обов'язково повинна отримати спеціальну допомогу з боку педагога.

## **2.2. Результати експериментального дослідження**

Метою експериментальної роботи було визначити рівень та особливості розвитку графомоторних навичок у ліворуких першокласників. Відповідно мети нами визначено завдання дослідження:

1. Визначити критерії сформованості графомоторних навичок.
2. Підібрати діагностичний інструментарій для вивчення рівня розвитку графомоторних навичок у ліворуких учнів.
3. Проаналізувати результати дослідження особливостей розвитку графомоторних навичок у ліворуких школярів.

Експериментальне дослідження проводилося в три етапи.

На першому етапі здійснено вивчення і аналіз літератури, присвяченої аспектам вивчення проблеми формування графомоторних навичок у ліворуких дошкільників; виявлення основних напрямків у вивченні означеної проблеми. Результатом цього етапу стало визначення методів дослідження.

На другому етапі проведено експериментальне дослідження рівня сформованості та особливостей графомоторних навичок у ліворуких першокласників.

Дослідження проводилося на базі перших класів Олешківської ЗОШ I-III ступенів №1 та Херсонської ЗОШ I-II ступенів № 37. Середній вік учнів, які були охоплені експериментом склав 6,5 років. В загальній кількості в експерименті взяло участь 82 дитини, з яких після проведення діагностики на ліворукість (ДОДАТОК А), виділено вибірку, що склала 12 учнів з домінуванням лівої руки. Саме у цієї категорії школярів ми оцінювали стан розвитку графомоторних навичок.

На третьому етапі експериментальної роботи на основі одержаних емпіричних даних про рівень та особливості розвитку графомоторних навичок у ліворуких учнів було розроблено напрями відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Нами було виявлено та проаналізовано графічні помилки, яких припускалися ліворукі учні під час письма з використанням шкали Грея. Максимальну кількість балів, яку за цією шкалою могли одержати діти – 100. Для визначення рівня сформованості графомоторних здібностей ми зробили наступні розрахунки:

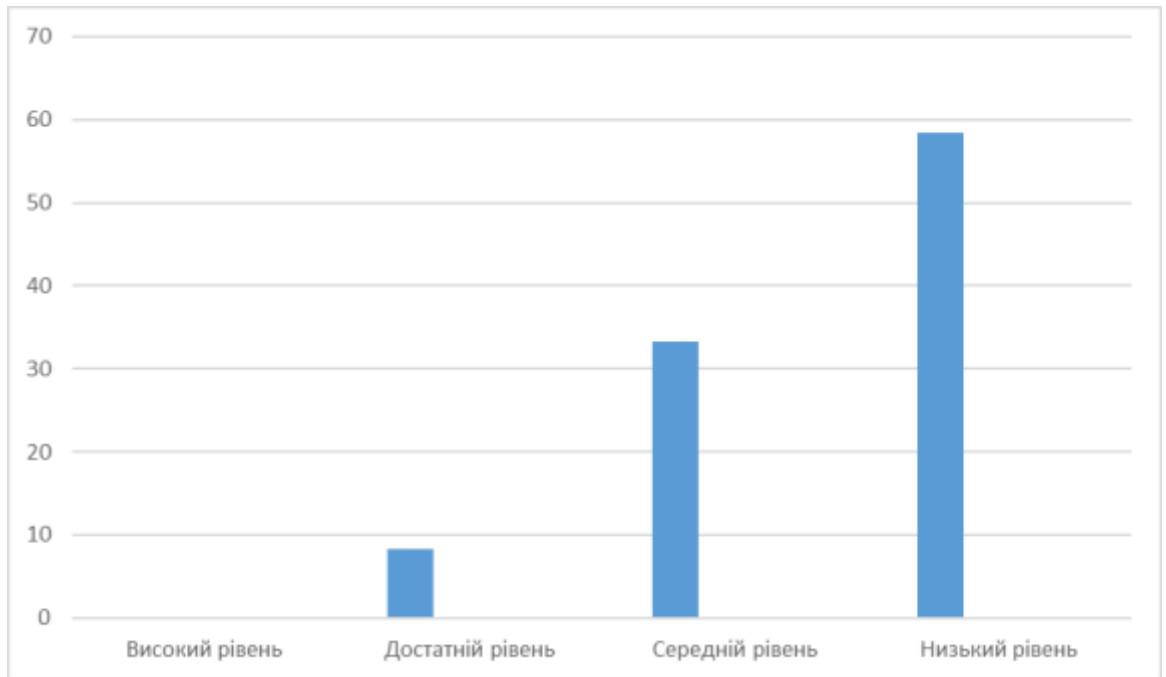
Високий рівень – 100-90 балів.

Достатній рівень – 89-70 балів.

Середній рівень – 69-50 балів.

Низький рівень – менше 49 балів.

Кількісні показники за зазначеною діагностичною пробою представлено на рисунку 2.9.



*Рис.2.9 Рівні сформованості графомоторної спроможності ліворуких учнів за шкалою Грея (у %)*

Як, бачимо, високий рівень сформованості графомоторної спроможності не виявлено у жодного ліворукого учня. Достатній рівень встановлено у 1 (8,3%) учнів, середній – у 4 (33,3%) та низький - у 7 (58,4%) ліворуких першокласників.

Нами виділено особливості прояву труднощів опанування графомоторними навичками зазначеною категорією учнів та ймовірні причини що до них призвели.

*1. Надто великий нахил* (дитина тримає руку, якою пише, близько до тіла; великий палець занадто напружений; кінчик ручки (яким пишуть) знаходиться занадто далеко від пальців; неправильне розміщення зошита; неправильний напрям натискання ручки).

2. *Занадто сильний нажим*, під час якого кінчик ручки вдавлюється в папір (вказівний палець надто сильно давить на ручку) або *занадто слабкий нажим* (дитина тримає ручку занадто косоруч, або занадто прямо).

3. *Нерівномірний почерк* (скутість рухів руки під час письма, неправильна поза).

4. *Занадто велика відстань між елементами* (дуже швидкі рухи ручки в сторони).

5. *Розкоординованість процесів розвитку зорового та рухового аналізаторів* (різний нахил складових елементів букви та букв у слові; різна відстань між окремими елементами, буквами; відсутність плавності письма; дописування зайвих елементів у букві).

6. *Недостатня сформованість розумових дій* (недописування елементів у букві; дописування зайвих елементів у букві; зворотний порядок накреслення літери; дзеркальне зображення букви; письмо друкованої літери замість рукописної; невміння побачити і назвати елементи у букві; непослідовне написання елементів у букві).

7. *Нездатність до диференціювання рухів* (відсутність поєднання букв; неправильне поєднання букв у слові; заміна однієї букви іншою; зміна елементів у букві; дописування зайвих елементів у букві; недописування елементів; зворотне зображення букви).

8. *Знижена здатність до автоматизації* (відсутність плавності письма, окреме письмо елементів, відсутність поєднання букв).

9. *Недостатній розвиток дрібних м'язів кисті* (вихід елементів букви за межі рядка; поява тремтячих ліній під час проведення прямих і ламаних, при зображенні овалів та півовалів; різна відстань між окремими елементами, буквами; неправильне поєднання букв у складі, слові; повільне перекодування друкованої букви у рукописну; швидка стомлюваність руки).

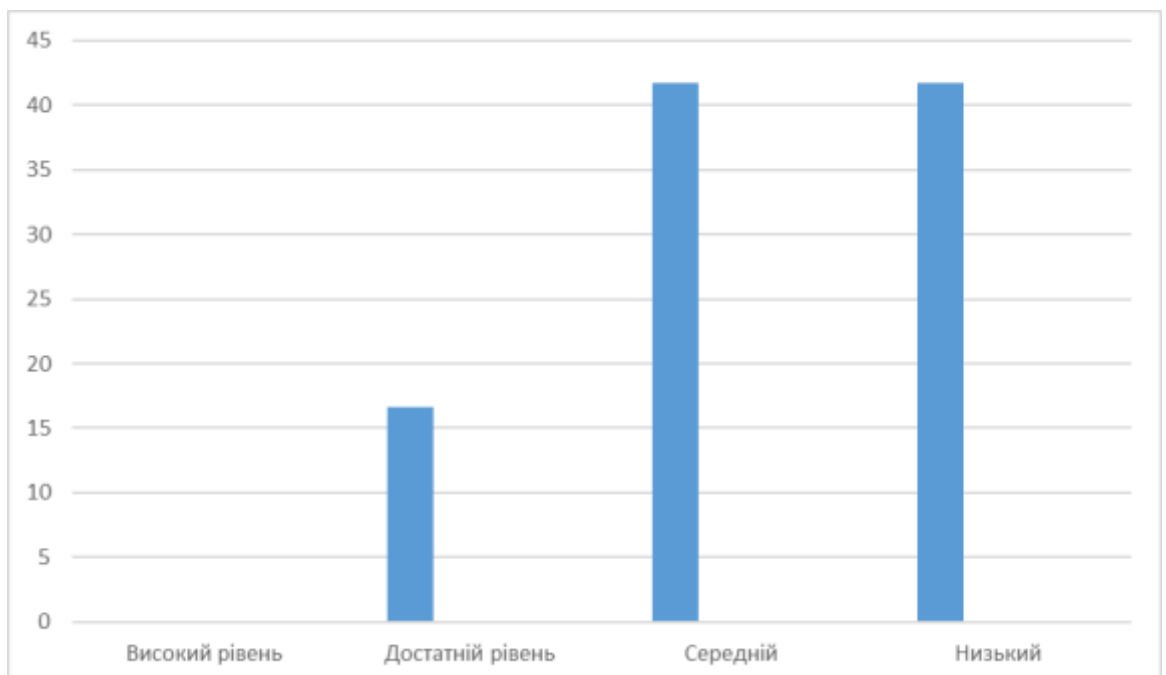
З метою вивчення психофізіологічних передумов опанування графо моторними навичками ліворукими першокласниками було використано методику О.Петерсон. Тести цієї методики були спрямовані на дослідження:

- здатності до інтеграції та координації рухів;
- стану дрібної моторики кисті руки;
- навичок конструювання;
- візуально-моторної координації;
- орієнтації у напрямі «ліворуч-праворуч»;
- визначення зорової домінанти;
- розпізнавання фігур;
- здатність відтворювати ритмічний малюнок
- розпізнавання образу.

Узагальнюючи показники виконання кожного завдання методики нами було виділено загальні рівні сформованості психофізіологічного базису графомоторних навичок у ліворуких учнів (Рис.2.10).

Так, високий рівень сформованості психофізіологічних передумов графомоторних навичок не виявлено у жодного ліворукого учня. Достатній рівень встановлено у 2 (16,6%) учнів, середній та низький рівні – в однакової кількості школярів 5 (41,7%).

Як засвідчують одержані результати у ліворуких першокласників виявляються несформованими в різному ступені вираженості функції, які забезпечують повноцінне опанування графомоторними навичками.



*Рис.2.11. Рівні сформованості психофізіологічного базису графомоторних навичок у ліворуких молодших школярів*

У першокласників з ліворукістю виявилися несформованими зоровий та руховий контроль, зорово-моторна координація, просторове сприйняття, зокрема звужено поле зору, недостатній окомір. Зазначена категорія учнів не в змозі координувати рухи руки під час письма, плавно вести лінію, довільно змінювати напрям руху, легко переключатися з одного елементу руху на інший; під час письма рука швидко втомлюється, що засвідчує про недостатню сформованість дрібної моторики пальців рук. Виявлено особливості розвитку просторових уявлень: утруднюються в орієнтації на схемі власного тіла, у просторі, недостатньо орієнтуються у термінах «ліворуч» - «праворуч», що призводить до труднощів просторового сприйняття графеми та її точного відтворення під час письма. Також виявлено труднощі аналізу та синтезу зорової інформації, зокрема вміння аналізувати схематично зображені предмети, співвідносити їх за розміром, формою. Діти зазнають значних труднощів під час відтворення ритмічних малюнків, що призводить до дискоординованого написання букв та слів. Зазначена симптоматика виявляється у поєднанні з труднощами розподілу зорової та слухової уваги й пам'яті: діти забувають інструкцію дорослого, не можуть утримати у пам'яті зразок виконання графічної проби тощо.

Виявлені труднощі засвідчують про несформованість базових функцій, що входять до структури графомоторних навичок, і наслідком цієї не сформованості можуть стати значні труднощі опанування письмом в цілому на подальших етапах навчання.

Методика Керна-Ірасека у модифікації лабораторії психодіагностики спрямована на визначення шкільної зрілості. Ми її використовували з метою вивчення сформованості довільної регуляції рухів під час письма.

Оцінювання здійснювалося за наступною шкалою:

Високий рівень – 44-50 балів.

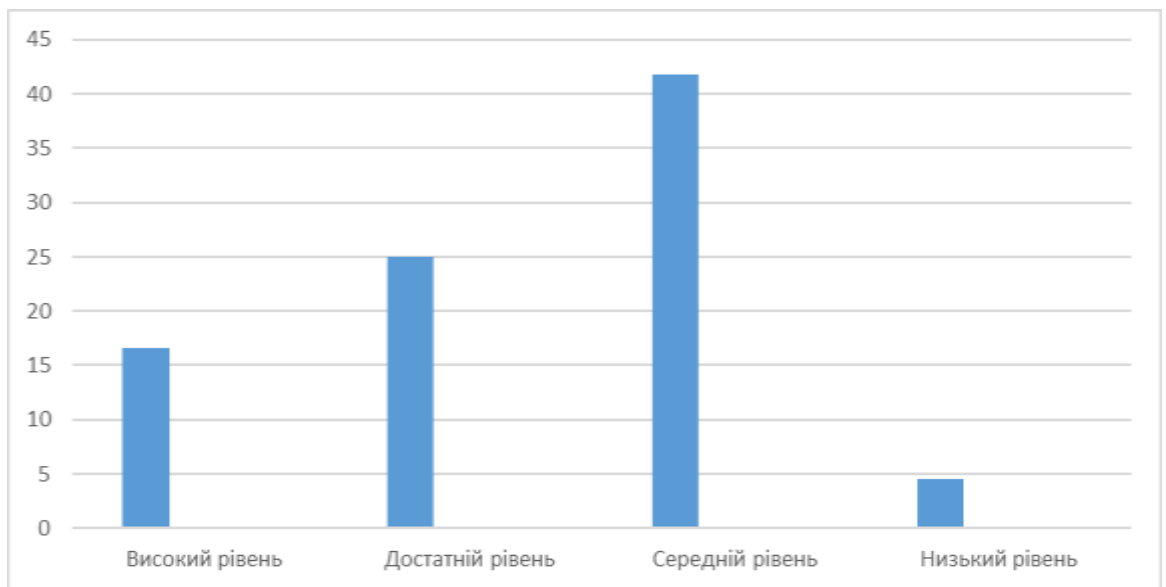


Достатній рівень – 39-44 бали.

Середній рівень – 29-30 балів.

Низький рівень – 10-20 балів.

За кількісними показниками нами виділено рівні сформованості зазначених здатностей (Рис.2.12.)



*Рис. 2.12. Рівні сформованості довільної регуляції рухів руки під час письма*

Так, високий рівень сформованості довільної регуляції рухів під час письма виявлено у 2 (16,6%) учнів з ліворукістю, достатній – у 3 (25%) учнів, середній – у 5 (41,8%) дітей та низький рівень – у 2 (16,6%) ліворуких першокласників.

Серед помилок, яких припустилися діти найчастіше спостерігалися нечіткі тремтячі лінії, дзеркальне відтворення букв або окремих їх елементів, порушення пропорційності букв та порушення сполучуваності букв (окреме написання однієї букви від інших або окреме написання усіх букв). Проте, слід зазначити, що в цій пробі 16,6% ліворуких учнів показали високий рівень

сформованості довільної регуляції рухів, що засвідчує про пропедевтичну роботу в дошкільному віці.

З метою вивчення рівня розвитку просторового аналізу та синтезу ліворуким учням пропонувалося відтворити три орнаменти за допомогою кубиків Кооса. Дітям давалася можливість зібрати візерунок за наочним зразком самостійно та за необхідності надавалася допомога різного ступеня – від навідних питань до складання кубиків разом. Відповідно, відбувалося оцінювання рівня виконання діагностичної проби:

Високий рівень – виконання з першої спроби самостійно (3 бали).

Достатній рівень – виконання з другої спроби за навідними питаннями або повторним зразком (2 бали).

Середній рівень – виконання з другої спроби після надання повторного зразка (1 бал).

Низький рівень – завдання не виконано (дитина не може співвіднести грані кубиків або не вкладається у відведений час) – 0 балів.

Кількісні показники рівнів сформованості просторового аналізу та синтезу у ліворуких учнів представлено на рисунку 2.13.

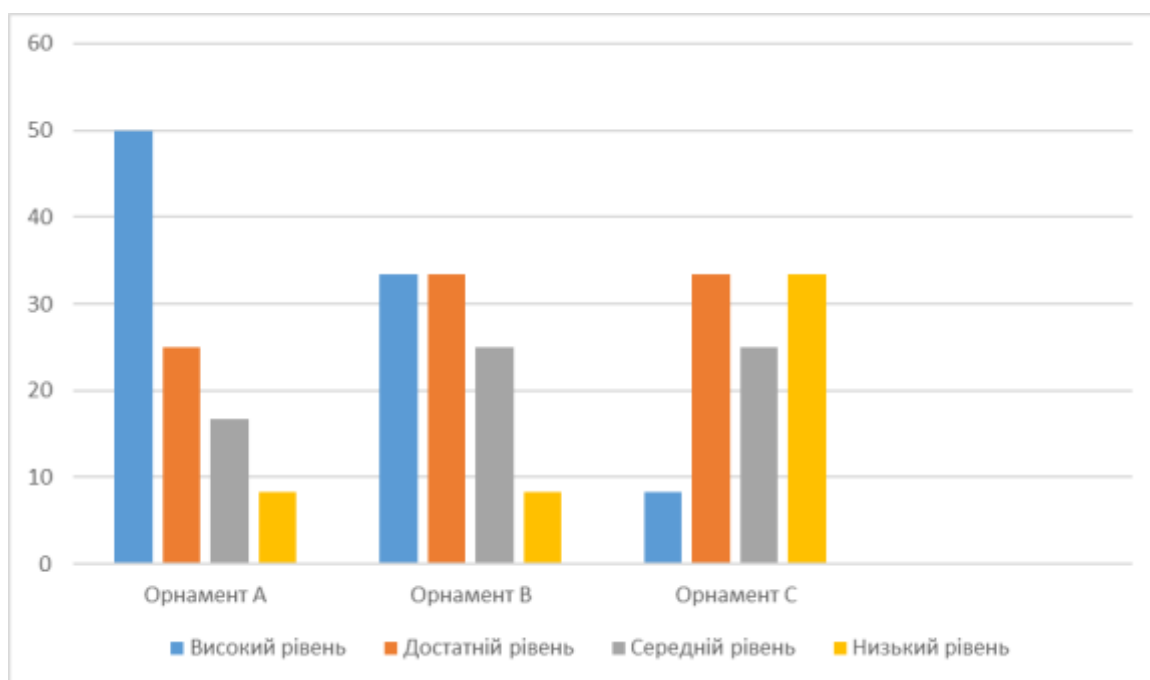


Рис.2.13. Кількісні показники рівнів сформованості просторового аналізу

*та синтезу у ліворуких учнів*

Складання кожного орнаменту ми оцінювали окремо, оскільки вони відрізнялися за складністю. Нами одержано такі результати:

Орнамент А:

Високий рівень виявлено у 6 (50%) ліворуких учнів, достатній – у 3 (25%) дітей, середній – у 2 (16,7%) дітей і низький – у 1 (8,3%) ліворуких школярів.

Орнамент В:

Високий рівень виявлено у 4 (33,35%) ліворуких учнів, достатній – у 4 (33,35%) дітей, середній – у 3 (25%) дітей і низький – у 1 (8,3%) ліворуких школярів.

Орнамент С:

Високий рівень виявлено у 1 (8,3%) ліворуких учнів, достатній – у 4 (33,35%) дітей, середній – у 3 (25%) дітей і низький – у 4 (33,35%) ліворуких школярів.

Якісний аналіз результатів виконання діагностичної проби засвідчує про те, що під час складання простого орнаменту (А) ліворукі учні зазнавали менше труднощів, деяким з них потрібна була повторна інструкція для розуміння сутності завдання. Спосіб складання кубиків – підбір. Деякі труднощі виникали під час розташування граней у просторі, щоб вийшов необхідний візерунок.

Під час складання орнаменту В у ліворуких учнів труднощі були більш вираженими. Зорової пам'яті їм було недостатньо для відтворення візерунка, їм більше було потрібно часу на підбирання необхідних граней. У більшості дітей виявлялася підвищена втомлюваність, деякі взагалі відмовлялися від виконання завдання і бралися за нього після відпочинку (переключення на гру).

Орнамент С виявився для більшості ліворуких першокласників дуже складним для відтворення, 33,35% учнів взагалі не справилися із завданням. Під час відтворення візерунка діти навіть шляхом підбору граней кубиків не могли з першої спроби їх правильно скласти. Тільки з другої спроби після повторної демонстрація зразка дорослим 25% школярів виконали завдання за відведений час.

Одержані результати засвідчують про недостатній розвиток просторового аналізу і синтезу у першокласників з ліворукістю.

Під час аналізу результатів виконання учнями тестів методики дослідження рівня розвитку кінестетичної організації рухів нами було використовували наступні критерії оцінювання:

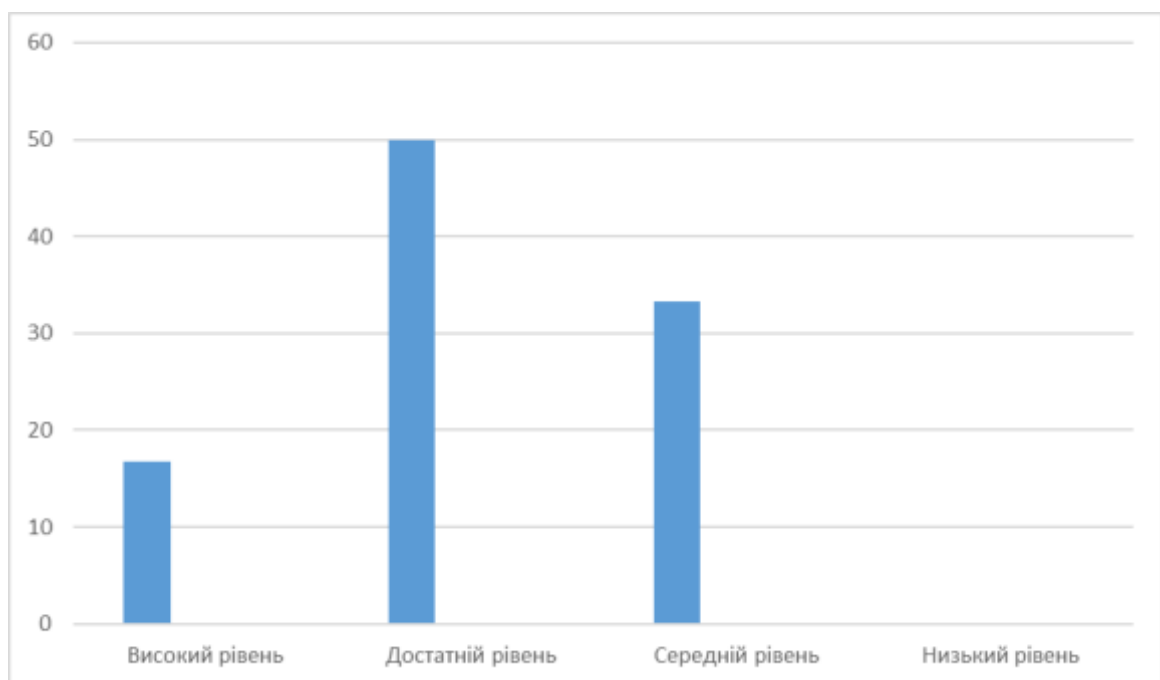
Високий рівень – виконання з першої спроби самостійно (3 бали).

Достатній рівень – виконання з першої спроби з помилкою, яку дитина самостійно виправляє (2 бали).

Середній рівень – виконання з другої спроби після пояснення дорослого (1 бал).

Низький рівень – завдання не виконано (0 балів).

За допомогою оцінних критеріїв було визначено рівень сформованості кінестетичної організації рухів у ліворуких першокласників (Рис.2.14.).



*Рис.2.15. Показники рівнів сформованості кінестетичної організації рухів у ліворуких першокласників*

Як бачимо, у ліворуких першокласників здатність до кінестетичної організації рухів сформована у 6(50%) на достатньому рівні, у 2 (16,7%) – на високому і у 33,3% - на середньому рівні. Низький рівень не виявлено в жодної

дитини.

Серед труднощів, які виникали у зазначеної категорії дітей під час надання пози пальцям рук, можна виділити наступні:

- виконання зі збільшенням латентного часу (внутрішній пошук);
- виконання з перебиранням пальців рук самостійно або за допомогою дорослого (зовнішній розгорнутий пошук);
- імпульсивне швидке неправильне виконання без попереднього аналізу показаного зразка;
- незграбне виконання з використанням іншої руки;
- з переходом виконання на іншу руку;
- заміна пальців на одній руці;
- дзеркальне виконання;
- інертне виконання попередньої пози після зміни зразка.

Отже, проведене нами дослідження засвідчує про несформованість у ліворуких першокласників компонентів графомоторних навичок: зорово-моторної координації, оптико-просторових уявлень, оптико-просторового аналізу та синтезу, програмування, довільної регуляції та координації рухів, що засвідчує про недостатність лівопівкульних функцій. Пов'язані з цим труднощі опанування ліворукими дітьми навичками письма мають вторинний характер і без спеціальної корекційно-розвивальної допомоги вони не тільки не зникають, а й набувають стійкості. Тому для підготовки ліворуких дітей до опанування навичками письма потрібно добирати спеціальні методи і прийоми, які б відповідали їх психофізіологічним особливостям.

### **2.3. Етапи формування графомоторних навичок у ліворуких першокласників**

Успішне оволодіння графомоторних навичками залежить від рівня сформованості сенсорних функцій і процесів. Стан вищих психічних функцій (зорове сприйняття, зорова пам'ять, зорову увагу, слухове увагу, слухова пам'ять, слухове увагу) є показником і критерієм готовності до оволодіння

графічним навичкам письма [14; 17; 35; 40 та ін.]. Проблема підготовки дошкільнят до оволодіння навичками письма, зокрема формування графомоторних навичок, є однією з найбільш складних і актуальних в педагогічній науці. Різні аспекти цієї проблеми знаходять висвітлення в роботах А.Ануфрієва, М. Безруких, Т.Буцикіної, Н.Дубровинської, О.Іншакової, О.Корнєва, Н.Манько, О.Новікової, Д.Фарбер та ін.. У дослідженнях вказується, що структура дефекту складна, різноманітна за своїми проявами і самотійно, спонтанно в процесі розвитку графомоторних навички не формуються [2; 6; 11; 18; 24; 25; 27; 33; 41 та ін.]

Як вид діяльності (у розумінні О.Леонтьєва) письмо включає три основні операції:

- 1) символічне позначення звуків мовлення;
- 2) моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів;
- 3) графомоторних операції [29].

Кожна з них розглядається як самотійна навичка (підсистема), а, отже, має відповідне психологічне забезпечення. Письмо, у дослідженнях О.Корнєва, на початкових етапах його засвоєння можна представити у вигляді такої послідовності операціональних компонентів: задум → внутрішнє породження → планування висловлювання → фонематичний аналіз → побудова образної графемної моделі слова → перекодування в моторну програму → перевірка написаного [27].

На думку М.Безруких, письмо є одним з найбільш комплексних умінь, що формується в процесі навчання. Найважливішим елементом навчання письма є формування графомоторних навичок, паралельно з яким йде формування орфографічних навичок [7; 8].

Розвиток графомоторних навичок у ліворукої дитини здійснюється поетапно [11; 23; 24; 25; 44].

*Перший етап* передбачає розвиток міжпівкульної взаємодії, розвиток загальної та дрібної моторики. Слід зазначити, що розвиток дрібної моторики

пальців рук є потужним засобом, що підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює мовленнєвий розвиток дитини. Для розвитку дрібної моторики необхідно:

- 1) виконувати пальчикову гімнастику, а також масаж (самомасаж, масаж роликками);
- 2) ліпити з пластиліну або глини;
- 3) вирізати з паперу;
- 4) нанизувати намистини, гудзики і т.д.;
- 5) застібати і розстібати гудзики, кнопки, гачки, блискавки;
- 6) збирати мозаїку і конструктор;
- 7) розфарбовувати, штрихувати тощо.

*Другий етап* передбачає формування просторових уявлень і вербального позначення просторових відносин. Цей етап передбачає:

- 1) орієнтування на схемі власного тіла;
- 2) орієнтування у просторі;
- 3) уточнення просторового розташування фігур і букв.

*Третій етап* спрямований на розвиток зорового гнозису:

- 1) сприйняття та розрізнення контурних зображень предметів (перекреслених контурних зображень, контурних зображень, накладених одне на одного тощо);
- 2) уточнення уявлень про форму, колір, розмір;
- 3) уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті;
- 4) розвиток зорового аналізу і синтезу;
- 5) удосконалення зорового сприйняття і впізнавання, в тому числі і буквенного.

*Четвертий етап* спрямований на формування зображувально-графічних здібностей, що відбувається засобами:

- 1) знайомства з зошитом та робочим рядком;
- 2) формування здатності до написання ліній (горизонтальних, , прямих, похилих) та їх комбінацій;

- 3) написання графічних диктантів;
- 4) продовження орнаментів та їх копіювання;
- 5) написання хвилястих ліній, дуг, кіл, овалів;
- 6) малювання по клітинкам предметів складної форми;
- 7) опанування графічною символізацією.

Письмо – один з найскладніших видів людської діяльності, а навчитися писати зовсім не так просто, тим більше ліворукій дитині.

Виділяють основні особливості підготовки дитини до письма:

- дотримувати правильної пози під час малювання, письма;
- правильно тримати олівець або ручку;
- правильно координувати рухи пальців, кисті, передпліччя, плеча у процесі малювання і письма [7].

Правильне виконання всіх цих моментів дозволяє сформувати правильну техніку письма і графічних навичок, а значить, зробити письмо зручним, чітким, швидким.

Для *правильної пози* під час письма необхідно виконання наступних правил:

- сидіти прямо;
- спиратися спиною на спинку стільця;
- не торкатися грудьми столу;
- ноги тримати прямо, ступні ніг поставити на підлогу або підставку;
- тулуб, плечі та голову тримати рівно;
- обидві руки у передпліччях спираються об край столу, лікті висунуті за край столу.

Також важливо, як розташовані аркуш паперу або зошит. Від їх положення залежить не тільки чіткий почерк, але й можливість сидіти правильно. Для ліворукої дитини *положення зошита* на столі має бути наступним. Зошит, який лежить перед нею необхідно трошки пересунути ліворуч таким чином, щоб нижній правий край зошита розташовувався на рівні середини грудей або відсунутий ще лівіше. Таке положення зошита дозволяє



дитині не тільки правильно сидіти, але й вільно пересувати руку по рядку. Поступово, у процесі письма, зошит відсувається догори. Спочатку права рука підтримує зошит знизу, а коли сторінка заповнюється – зверху. Світло має падати праворуч.

Особливу увагу слід приділити тому, *як правильно тримати ручку* [7].

Батькам та педагогам потрібно пам'ятати наступні правила:

1. Ручка має лежати на правій стороні середнього пальця. Вказівний палець зверху притримує ручку, великий палець підтримує ручку з правого боку. Всі три пальці по можливості витягнути і не стискати ручку із напруженням. Указівний палець може легко підійматися, і при цьому ручка не повинна падати. Безіменний і мізинець можуть знаходитися усередині долоні або вільно лежати в основі великого пальця. Під час письма рука спирається на верхній суглоб заломленого всередину мізинця.

2. Відстань від кінчика стрижня до вказівного пальця має бути не більше 4 см. Це необхідно для того, щоб не закривати лінію письма. Вказівний палець не утворює кут з ручкою, а ніби є її продовженням. Тримати ручку необхідно так, щоб вона складала одну лінію з рукою.

3. Колір пасти має бути темно-синім, темно-фіолетовим. Оптимальна довжина ручки – 15 см.

Основне правило письма – вільний рух руки, яка пише. Потрібно, щоб у процесі письма згиналися і розгиналися пальці, одночасно рука має вільно пересуватися від початку до кінця рядка.

Ліорука дитина може тримати руку і ручку в двох варіантах, які є для неї фізіологічними і не потребують переучування [7]:

1. Прямий тип – рука, що утримує ручку, під час письма знаходиться над рядком.

2. Інвертований тип – рука, яка утримує ручку, під час письма знаходиться під рядком.

Формування правильної графомоторної навички у ліворуких першокласників відбувається з врахуванням наступних психолого-

педагогічних умов:

1. Перед кожним завданням необхідно пояснити дитині мету: що належить робити, для чого і як. Пояснюючи, використовувати тільки знайомі слова. Пояснивши – показати.

2. Переконатися, що дитина зрозуміла інструкції.

3. Дотримуватися послідовності завдань, не поспішати, не пропускати етапи.

4. Не переходити до наступних завдань, якщо не засвоєно попередні.

5. Усі вправи проводити у формі гри.

6. Тривалість виконання графічних вправ не має тривати більше 3 - 5 хвилин [7; 33].

Отже, формування правильної графомоторної навички у ліворуких учнів відбувається декількох напрямках: загальний розвиток координації рухів, тренування м'язів руки, розвиток зорово-моторної координації тренування здатності до сприймання, усвідомлення та перекодування інформації, утворення єдиних знакових комплексів із первинно різних елементів.

## ВИСНОВКИ

Проблема профілактики та подолання порушень опанування операціями письма в учнів зі специфічними труднощами навчання має комплексний характер і є предметом вивчення багатьох галузей науки: загальної та спеціальної педагогіки, психолінгвістики, лінгводидактики, нейропсихології, психофізіології та психології. Аналіз наукових розробок у напрямі вивчення графомоторних навичок та особливостей опанування ними засвідчив, що під поняттям «графомоторна навичка» розуміють певні звичні положення і рухи руки, що пише, які дозволяють зображати письмові знаки (букви) на письмі та їх поєднання. Засвоєння графомоторних навичок дітьми залежить повноцінного розвитку операцій, що їх забезпечують: загальної та дрібної моторики, серійної організації рухів, зорово-просторових уявлень, зорової пам'яті, око-рухової координації тощо. Це можливо за умов взаємопогодженої роботи мовленнєворухового, мовленнєвослухового, зорового, рухового аналізаторів та достатнього рівня розвитку здатності до довільної регуляції власних рухів.

Встановлено, що ліворукість, на відміну від лівшості, є компенсаторним механізмом, що виникає внаслідок пошкодження рухової зони письма у корі лівої півкулі головного мозку на ранніх етапах життя і, як наслідок, відбувається перебудова у функціонуванні мозку та особливості встановлення міжпівкульової взаємодії. Недостатня недостатня спеціалізація лівої півкулі у зазначеної категорії дітей, тобто виконання нею мовленнєвих і зорово-просторових функцій призводить до специфічних труднощів навчання. Проявами таких труднощів письма у його графомоторній ланці є: тремтіння ліній, неправильне написання букв, спотворення оптичного та кінетичного образу букви, дзеркальне письмо тощо.

У результаті проведеного нами експериментального дослідження доведено, що у ліворуких першокласників виявляється в різному ступені недостатньо сформованими операції, що становлять психофізіологічний базис графомоторних навичок: інтеграція та координації рухів, дрібна моторика,

конструювання, візуально-моторна координація, орієнтація на схемі власного тіла, відчуття ритму, оптичний гнозис, просторовий аналіз та синтез, кінестетична організація рухів. Також було виділено особливості графомоторної діяльності ліворуких дітей – це дуже повільний темп написання, швидка втомлюваність, тремор та негативна установка на письмо. За середніми показниками стан сформованості операцій графомоторної навички у 41,7% ліворуких дітей відповідав середньому рівню і у 25% - низькому, що засвідчує про необхідність проведення спеціальної комплексної психолого-педагогічної роботи із зазначеною категорією учнів з метою попередження у них порушень опанування навичками письма на подальших етапах навчання.

За результатами експериментального дослідження було виділено етапи роботи з попередження та подолання порушень формування графомоторних навичок у ліворуких першокласників:

1. Розвиток міжпівкульної взаємодії, загальної та дрібної моторики.
2. Формування просторових уявлень і вербального позначення просторових відносин.
3. Розвиток зорового гнозису, аналізу та синтезу.
4. Формування зображувально-графічних дій.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого теоретичного і практичного вивчення потребують такі питання, як: розвиток оптимального стилю педагогічної взаємодії з учнями з різним типом латералізації та індивідуальними психофізичним відмінностями; створення ефективних методик навчання з урахуванням когнітивних стилів учнів-лівшів та ліворуких; розробка і пошук нових методик діагностики труднощів у навчанні цих дітей; дослідження чинників і умов профілактики та корекції явищ дезадаптації на всіх етапах шкільного навчання ліворуких учнів та інші.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрапетянц В.А. Леворукость у детей и подростков / В.А. Айрапетянц. – М.: Медицина, 1987. – 234 с.
2. Ануфриев А.Ф. Трудности в обучении леворуких детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Академия, 2013. - 221с.
3. Бабанский Ю.К. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский ; под ред. Ю. К. Бабанского. [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. - 479 с.
4. Балл Т.О. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: [наук.-метод.посібн.] / Т.О.Балл- К.: Освіта, 1998. – 244 с.
5. Бачина О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: [практическое пособие для педагогов и родителей] / О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова. - М.: АРКТИ. 2006. – 88с.
6. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Ритм, 2014. – 176с.
7. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / М.М.Безруких. – Екатеринбург: АРД ЛТД. - 2013. - 320 с.
8. Безруких М.М. Проблемные дети / М.М.Безруких. – М.: Изд-во УРАО, 2000, - 260с.
9. Брагина Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 237 с.
10. Брембаті Ф. Специфічні розлади дитини та процес навчання. практичні рекомендації для батьків і педагогів / Ф.Брембаті, Р.Доніні. – Харків: Вид-во «Ранок»; ВГ «Кенгуру», 2019. – 160с.
11. Буцикина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцикина, Г.М.Вартапетова. // Логопед- 2005.-№3.-С.89-94.

12. Венгер А. П. Психологическое обследование младших школьников / А.П. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Педагогика, 1973. – 173 с.
13. Визель Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г.Визель. М.:Астрель, 2005.- 127с.
14. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
15. Гурьянов Е.В. Развитие навыка письма у школьников / Е.В.Гурьянов. – М.: Просвещение, 1989. – 252с.
16. Гурьянов Е.В. Учет школьной успешности: Школьные тесты и стандарты / Е.В.Гурьянов. – М: Работник просвещения, 1989. – 125с.
17. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина - М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
18. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: [уч. пособие] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М.Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
19. Екжанова Е.А. Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы / Е.А. Екжанова. — М.: Академия, 1997. – 248с.
20. Ермаков П. Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга / П.Н. Ермаков. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов, ун-та, 1988. – 128 с.
21. Ефимова И.В. Межполушарная асимметрия и обучение двигательным навыкам / И.В.Ефимова, Е.В.Будыка. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 328.
22. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология: [2-е изд., доп.] / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 454 с.
23. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В.А.Илюхина // Начальная школа. – 2008. – №8. – С.16-19.
24. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: [в 2-х ч.]. Ч.1: Формирование зрительно-

предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. – М.: Владос, 2003. – 183 с.

25. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: [в 2-х ч.]. Ч.2: Формирование элементарного графического навыка – М.: Владос, 2003.- 111 с.

26. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М.Кольцова, М.С. Рузина. – СПб: Речь, 2006. – 224с.

27. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н.Корнев. – СПб.: Речь, 2003. 330 с.

28. Кулачківська С.Є. Сьогодні майбутнього школяра / С.Є.Кулачківська, С.О.Ладивір, Т.О. Піроженко. К.: Освіта, 1998. – 188 с.

29. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: МГУ, 1969. – 321с.

30. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П.Локалова. – СПб: Речь, 2009. – 279с.

31. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование / А.Р.Лурия. – М.: Академия, 2002. 346 с.

32. Манько Н.В. Особливості формування в учнів початкових класів ключових та загальногалузевих компетентностей // Професійна компетентність учителя початкових класів та педагогічного працівника дошкільного навчального закладу: Матеріали обласної науково-практичної конференції (м.Херсон, 12 червня 2008р.). – Херсон: РПО, 2008. – С.32-36.

33. Манько, Н.В. Підготовка ліворуких дітей до оволодіння графічною навичкою письма // Початкова школа. –2007. - № 3. – С. 21-24.

34. Манько, Н.В. Психолінгвістичні основи навчання правопису / Н.В.Манько, Н.В.Шумілова // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Херсон, 6-7 травня 2010р.) - Херсон : ХДУ, 2010. – С.345-351.

35. Манько, Н.В. Психологічний зміст процесу письма // Зб.матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції „Теоретико-прикладні аспекти

розвитку психології та педагогіки України та закордоном” (м.Одеса 27-28 квітня 2012 року). – Одеса: Південна фундація педагогіки, 2012. – С. 26-29.

36. М’ясоїд П.А. Загальна психологія / П.А. М’ясоїд.– К. Вища школа, 1988 с. – 476с.

37. Методи вивчення психічного розвитку дошкільника: [науково-методичний посібник] /за ред.С.Є.Кулачківської. — К.: Світоч, 2003. – 179с.

38. Методичні рекомендації щодо формування усного і письмового мовлення молодших школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок. / за ред. А.М. Заїки — К.: Магістр-S, 2000.— 88 с.

39. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / сост.: Ж.М.Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева; под общ.ред. Ж.М.Глозмана — СПб: Питер, 2008. – 112 с.

40. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В.Нижегородцева, В.Д.Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2001. – 256с.

41. Новикова Е.В. Как подготовить руку ребёнка к письму: комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей / Е.В.Новикова – М.: Гном и Д, 2003. –40 с.

42. Астапов В.М. Обучение и воспитание детей «группы риска» / В.М.Астапов, Ю.В.Микадзе. – М.: Владос, 1996. – 297с.

43. Ортон С. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторной функции С.Ортон. – М.: Академия, 2012. – 120 с.

44. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: [2-е изд., испр] / под ред. О.Б.Иншаковой. – М.: МПСИ, 2007. – 288с.

45. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / под общей ред. М.М. Семаго. – М.: Владос, 1999 – 137с..

46. Прищепа О.Ю., Присяжнюк Н.І. Труднощі у засвоєнні графічних навичок письма та шляхи їх подолання / О.Ю.Прищепа, Н.І. Присяжнюк:



[Електронний ресурс.] – Режим доступу:  
[https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/1/visnuk\\_6.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_6.pdf)

47. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / под ред. К.М.Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.

48. Психологія: Підручник / за ред. Ю.Л. Трофіка. – К.: Либідь, 2009. – 560 с.

49. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. (Альма-матер)

50. Семенович А.В. Эти невероятные левши / А.В.Семенович. – М.: Владос, 2002. – 301с.

51. Синиця І.А. Психологія писемної мови учнів 1-4 класів / І.А.Синиця. – К.: Ліра, 2002. – 353с.

52. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А.Л.Сиротюк. - М.: ТЦ Сфера, 2001. – 198с.

53. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128с.

54. Славина Л.С. Трудные дети / Л.С. Славина; под ред. В. Э. Чудновского. – М., Воронеж: Детство- пресс, 1998. – 211с.

55. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: [навчальний посібник] / О.М.Степанов, О.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 520 с. (Альма-матер)

56. Худик В.А. Психологічна діагностика дитячого розвитку: Методи дослідження / Худик В.А. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.

57. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. - М.: НПО: «МОДЭК», 2000. – 327с.

58. Цейтлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С.Цейтлин. – М.: Просвещение, 1977. – 217с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Проби для оцінки латеральних показників

##### Провідна рука

1. Поза Наполеона. Дитина схрещує руки на грудях. Ведучою вважається рука, яка першою лягає на груди (а не та рука, яка зверху). У тих випадках, коли досліджуваному все одно, як виконувати цю пробу, можна казати про симетричне її виконання.

2. Зціплення пальців рук. Ведучою вважається рука, великий палець якої знаходиться зверху. У тих випадках, коли досліджуваному все рівно, як виконувати цю пробу, можна казати про симетричне її виконання.

3. Малювання з закритими очима кола і квадрата. Ведучою вважається рука, малюнок якої зроблений з більшим натиском, виконаний більш гарно, менший за розміром. Якщо лівою рукою, наприклад, малюнок виконаний з більшим натиском і менший за розміром, а правою – більш гарно, можна казати про симетричне виконання проби.

4. Плечовий тест. З заплющеними очима витягнути руки перед собою. Рука, піднята вище у процесі руху, вважається ведучою.

5. Аплодування. Рука, активна у процесі цього руху, вважається ведучою. Якщо обидві руки однаково активні, то проба вважається симетричною.

6. Рука, яка бере предмет. Ця проба може входити в інші проби (наприклад, “калейдоскоп” при оцінці ведучого ока), коли досліджуваний бере якийсь предмет, бажано той, який не відноситься до письмового приладдя.

7. Якою рукою дитина виконує звичні дії (тримає голку, ножиці, чистить зуби). Ведучою вважається рука, яка виконує дії.

##### Провідна нога

1. Штовхнути м'яч. М'яч має лежати перед дитиною таким чином, щоб відстань до кожної ноги була однаковою. Нога, яка виконує дію, вважається ведучою.
2. Роздавити паперову чашку. Паперова чашка або інший невеликий предмет має лежати перед дитиною таким чином, щоб відстань до кожної ноги була однаковою. Нога, яка виконує дію, вважається ведучою.
3. Піднятися на сходинку (або поставити коліно на стілець). Нога, яка виконує дію, вважається ведучою.
4. Підплигнути на одній нозі. Нога, яка виконує дію, вважається ведучою.
5. Пройти з заплющеними очима відстань 10 метрів по прямій. Оскільки крок ведучої ноги трохи більше, людина відхиляється від прямої лінії. Ведучою вважається нога, протилежна відхиленню (якщо дитина відхилилася вправо, то ведуча нога – ліва).
6. Покласти ногу на ногу. Ведучою вважається нога, яка знаходиться зверху.
7. Крок назад. Нога, яка виконує рух вважається ведучою.

### Провідне око

1. Тінь від лінійки. Перед дитиною, яка сидить, на відстані 2 метрів поставити увімкнену настільну лампу. Узявши лінійку в будь-яку витягнуту руку, дитина з відкритими очима затуляє світло від лампи лінійкою. Експериментатор оцінює, куди падає тінь від лінійки. Око, на яке падає тінь, вважається ведучим. Якщо тінь падає між очима, то очі рівнодіючі.
2. Калейдоскоп. Запропонувати дитині поглянути у калейдоскоп і оцінити, яким оком він роздивляється малюнок.
3. Прицілювання. Ведучим вважається око, відкрите при прицілюванні з іграшковим пістолетом.
4. “Дірка у карті”. Дитині дається аркуш з маленькою дірочкою, в яку пропонується заглянути. Активне око вважається ведучим.

5. Бінокль. Пропонується бінокль, у якому зображення розмите. Дитині пропонується за допомогою жорсткого налаштування навести зображення на різкість. Експериментатор дивиться у бінокль і визначає, на яке око налаштовано зображення.

6. Зажмурити очі. Ведучим вважається відкрите око.

Провідне вухо

1. Прислухатися до тикання годинника. Годинник лежить на столі перед сидячою дитиною. Вона має нахилитися і прислухатися до тикання годинника. Відмічається, яким вухом дитина нахиляється до годинника.

2. Шум за спиною. Дитина стає спиною до джерела шуму (у коридорі, на вулиці). Пропонується прислухатися, що відбувається позаду. Ведучим вважається вухо, яким дитина повертається до джерела шуму.

3. Відтворення цифр, які промовляють пошепки. Одне вухо закривається ватою. Експериментатор пошепки промовляє три цифри, які дитина намагається повторити. Потім закриває інше вухо і експеримент повторюється з іншими цифрами. Ведучим вважається вухо, яке краще чує у даній ситуації.

**Додаток Б**  
**ДОВІДКА**  
**про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці**

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр  
спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

<b>Автор роботи</b>	Полулях О.
<b>Назва роботи</b>	Стан сформованості графомоторних навичок у дітей зі специфічними труднощами навчання
<b>Факультет</b>	Педагогічний факультет
<b>Науковий керівник</b>	доцент Кабельнікова Н.В.
<b>Роботу перевірено за допомогою програмного засобу</b>	Unicheck
<b>Ідентифікаційний номер роботи</b>	ID файлу: 1002571399
<b>Результати перевірки</b>	Схожість 4,25%

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Собољ

## Додаток В

62

### Додаток В КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Полудях Олександра 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 та 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;

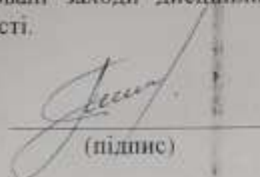
– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символики університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

18.05.2020  
(дата)

  
(підпис)

Олександра ПОЛУЛЯХ  
(ім'я, прізвище)