

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

САХОВСЬКА СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА

**ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО  
МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ  
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійна програма: Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта  
(спеціалізація 016.01 Логопедія)

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:  
СИДОРУК Ірина Ігорівна  
доктор педагогічних наук, професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ  
Протокол № \_\_\_\_  
засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
від \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.  
Завідувач кафедри  
проф. Кузава І. Б. \_\_\_\_\_

## Анотація

**Саховська С. М. Особливості подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку засобами інноваційних технологій.**

Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Спеціальність 016 Спеціальна освіта. Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025. 84 с.

У магістерській роботі «Особливості подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку засобами інноваційних технологій» розкрито теоретичні та практичні аспекти формування навичок письма у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням сучасних освітніх вимог і можливостей цифрового середовища. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості учнів, які мають порушення писемного мовлення (дисграфію, дизорфографію), що ускладнює процес опанування навчальної програми та впливає на успішність і соціальну адаптацію дитини.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності застосування інноваційних технологій у подоланні порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку. У роботі визначено зміст *«дисграфія»*, *«інноваційні технології навчання»*; охарактеризовано основні види специфічних порушень письма, розкрито принципи, напрями та методи їх корекції з використанням сучасних цифрових засобів, інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів, ігрових методик і логопедичних тренажерів.

У ході експериментального дослідження розроблено та апробовано корекційно-розвитковий комплекс вправ на основі інноваційних технологій, який сприяв покращенню рівня сформованості навичок письма, розвитку фонематичних процесів, уваги, пам'яті та підвищенню навчальної мотивації учнів. Результати формувального експерименту засвідчили істотні позитивні зрушення у показниках якості письма, зменшення кількості дисграфічних помилок, покращення графомоторних і лінгвістичних умінь.

**Ключові слова:** писемне мовлення, дисграфія, молодший шкільний вік, інноваційні технології, корекційно-розвиткова робота, письмова грамотність.

## ABSTRACT

Sakhovska S. M. *Features of Overcoming Written Speech Disorders in Primary School Students by Means of Innovative Technologies*. Master's Thesis for the Degree of Master. Specialty 016 Special Education. Educational and Professional Program: Special Education. Inclusive Education. Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025. 84 p.

The master's thesis "Features of overcoming written speech disorders in primary school students using innovative technologies" reveals theoretical and practical aspects of the formation of writing skills in primary school children, taking into account modern educational requirements and the capabilities of the digital environment. The relevance of the topic is due to the growing number of students with written speech disorders (dysgraphia, dysorthography), which complicates the process of mastering the curriculum and affects the child's success and social adaptation.

The purpose of the study is to provide theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of the use of innovative technologies in overcoming written speech disorders in primary school students. The work defines the meaning of "dysgraphia", "innovative teaching technologies"; characterizes the main types of specific writing disorders, reveals the principles, directions and methods of their correction using modern digital tools, interactive platforms, multimedia resources, game techniques and speech therapy simulators.

During the experimental study, a correctional and developmental complex of exercises based on innovative technologies was developed and tested, which contributed to improving the level of formation of writing skills, the development of phonemic processes, attention, memory and increasing the educational motivation of students. The results of the formative experiment showed significant positive changes in the quality of writing, a decrease in the number of dysgraphic errors, and an improvement in graphomotor and linguistic skills.

**Key words:** written speech, dysgraphia, primary school age, innovative technologies, correctional and developmental work, written literacy.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                        | 6  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....                      | 10 |
| 1.1. Психолого-педагогічні особливості розвитку писемного мовлення молодших школярів.....                                                         | 10 |
| 1.2. Роль інноваційних технологій в подоланні порушень писемного мовлення молодших школярів.....                                                  | 19 |
| 1.3. Основні напрями та принципи корекційної роботи при специфічних розладах письма.....                                                          | 24 |
| Висновки до 1 розділу.....                                                                                                                        | 30 |
| РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 31 |
| 2.1. Обґрунтування змісту корекційно-розвиткового комплексу для подолання порушень писемного мовлення засобами інноваційних технологій .....      | 31 |
| 2.2. Комплекс корекційно-розвиткових вправ для подолання порушень письма в молодших школярів засобами інноваційних технологій .....               | 39 |
| 2.3. Результати та аналіз формувального експерименту.....                                                                                         | 54 |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                                  | 60 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                     | 62 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                   | 66 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                      | 75 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасна система освіти України переживає активний процес оновлення, що зумовлено впровадженням інноваційних технологій навчання та необхідністю адаптації до вимог інформаційного суспільства. Одним із важливих завдань початкової школи є формування у молодших школярів повноцінних навичок писемного мовлення, адже письмо є не лише засобом комунікації, а й важливим інструментом розвитку мислення, пам'яті та пізнавальної діяльності дитини.

Однак на практиці все частіше спостерігаємо випадки порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку, що проявляються у труднощах під час засвоєння орфографічних правил, формуванні графічних навичок, побудові зв'язного тексту. Ці проблеми можуть бути спричинені недостатньою сформованістю мовленнєвих механізмів та індивідуальними особливостями розвитку кожної дитини.

Порушення письма (дисграфія) в учнів молодшого шкільного віку є однією з найпоширеніших і водночас найскладніших форм мовленнєвих порушень. У сучасній освіті особливого значення набуває розвиток мовної компетентності дітей, а також їхня успішна адаптація й соціалізація в умовах суспільства.

Причини мовленнєвих порушень можуть бути пов'язані передусім із недостатнім розвитком пізнавальних процесів, а також із низкою інших нозологій: зниженим слухом, порушеною мовленнєвою моторикою, анатомічними вадами артикуляційного апарату тощо.

Проблема формування грамотного писемного мовлення в молодших школярів є надзвичайно актуальною, оскільки кількість дітей, які стикаються з труднощами вже під час засвоєння початкових навичок письма, постійно зростає. За даними спостережень, від 8% до 25% учнів мають значні труднощі: у їхніх роботах фіксуються стійкі дисграфічні помилки, кількість яких із часом може збільшуватися.

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми порушень писемного мовлення показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів: висвітлено питання симптоматики, механізмів, форм дисграфії,

здійснено диференціацію порушень письма, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм дисграфії (Н. Голуб, О. Гопіченк, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, О. Корнєв, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовнікова тощо). Дослідження особливостей подолання порушень писемного мовлення у молодших школярів із використанням інноваційних технологій є надзвичайно важливим для підвищення якості початкової освіти, вдосконалення педагогічної практики та забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дітей.

У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних шляхів подолання таких порушень, серед яких особливе місце посідає використання інноваційних технологій. Застосування цифрових засобів, інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів та спеціалізованих навчальних програм створює нові можливості для розвитку писемного мовлення, підвищення мотивації до навчання та індивідуалізації освітнього процесу.

**Мета дослідження:** комплекс корекційно-розвиткових вправ із подолання порушень письма засобами інноваційних технологій.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми формування письма в учнів молодшого шкільного віку.
2. Дослідити можливості використання інноваційних технологій у процесі корекції порушень писемного мовлення.
3. Розробити та апробувати комплекс корекційно-розвиткових вправ для подолання порушень писемного мовлення засобами інноваційних технологій.
4. Оцінити ефективність застосування інноваційних технологій у формуванні навичок письма та письмового мовлення молодших школярів.

**Об'єкт дослідження** – формування та розвиток писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – корекційно-розвиткова робота, спрямована на подолання порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку.

**Методи дослідження.** У роботі було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

*теоретичні методи:* опрацювання, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та науково-теоретичної літератури для визначення рівня вивченості досліджуваної проблеми в загальній і спеціальній психолого-педагогічній науці; навчальних і корекційних програм з логопедичної роботи, спрямованих на подолання порушень усного й писемного мовлення в молодших школярів; вивчення змісту навчально-методичних посібників для організації логопедичної допомоги дітям із дисграфією;

*емпіричні методи:* спостереження за мовленнєвою та навчальною діяльністю учнів, які мають дисграфію; проведення бесід з дітьми й педагогами; вивчення результатів навчальних досягнень; організація констатувального й формувального експерименту з метою з'ясування рівня сформованості навички письма та перевірки ефективності корекційно-розвивального комплексу вправ;

*статистичні методи:* якісна й кількісна обробка отриманих експериментальних даних та їх статистичний аналіз.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: розроблено цілісний підхід до аналізу порушень письма в молодших школярів, який враховує багаторівневу й складну структуру процесу письма як особливого виду мовленнєвої, інтелектуальної та графомоторної діяльності, що забезпечує засвоєння фонетичного принципу письма. Визначено рівні сформованості навички письма в учнів із дисграфією, ступінь прояву порушень та особливості їхньої структури. Теоретично обґрунтовано корекційно-розвитковий комплекс вправ, розроблений з урахуванням виявлених симптомів, причин і механізмів порушень у дітей молодшого шкільного віку.

**Теоретичну базу дослідження** становили психолого-педагогічні та психолінгвістичні концепції про писемне мовлення як свідому й складну форму мовленнєвої діяльності та її компонент – письмо; про функціональні системи та їх пластичність, поетапне формування розумових дій; про корекцію мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає у виявленні симптоматики, механізмів і структури дисграфічних проявів у молодших школярів, що дозволяє своєчасно визначати ступінь порушення, рівень сформованості навички письма та обґрунтовано планувати логопедичну корекцію з урахуванням особливостей кожного компонента функціональної системи письма, а також індивідуальних психологічних та інтелектуальних характеристик дитини. Розроблений комплекс вправ може бути використаний логопедами як ефективний інструмент навчальної та корекційної роботи з учнями, які мають труднощі в оволодінні письмом, у тому числі в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання.

**Експериментальна база досліджень:** КЗЗСО «Ківерцівська гімназія № 2 Луцького району Волинської області».

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та практичні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях. Найвагоміші теоретичні положення та практичні результати наукової розвідки обговорені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки й апробовані на щорічних науково-звітних конференціях, семінарах.

**Публікації.** Основні наукові положення і результати дослідження викладено: Саховська С.М. Інноваційні технології як засіб подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку. *Зб. тез доповідей IV Всеукр. наук.-практ. конференції (20-22 травня 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Т.А. Матринюк, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергеева, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк, Луцьк, 2025.*

**Структура та обсяг магістерської роботи** складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **1.1. Психолого-педагогічні особливості розвитку писемного мовлення молодших школярів**

Писемне мовлення є складним видом мовленнєвої діяльності, що передбачає взаємодію психічних, мовних і моторних процесів. Формування навичок письма розпочинається в молодшому шкільному віці, коли дитина оволодіває основами грамоти, розвиває фонематичний слух, увагу, пам'ять, зорово-рухову координацію та вміння планувати власні висловлювання. Мовленнєва діяльність людини становить систему, що включає чотири види мовленнєвих дій: говоріння (експресивне мовлення), слухання (імпресивне мовлення), письмо та читання. Читання і письмо як рівноправні складові входять у поняття «писемне мовлення».

Психологи підкреслювали, що писемне мовлення не є природним процесом, воно формується штучно, через систематичне навчання. У цьому віці дитина переходить від безпосередньої усної комунікації до опосередкованої – письмової, де головну роль відіграє довільна регуляція психічних процесів.

Писемне мовлення є вторинною формою існування мови та складним видом мовленнєвої діяльності, що з'являється значно пізніше інших вищих психічних функцій. І усне, і писемне мовлення належать до тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, проте на відміну від усного, писемне формується виключно в умовах цілеспрямованого навчання. Механізми письма закладаються під час оволодіння грамотою та поступово вдосконалюються впродовж подальшого навчання. Унаслідок багаторазового тренування формується динамічний стереотип слова, який поєднує акустичні, зорові та кінестетичні компоненти [3, с. 30].

Писемне мовлення є процесом перетворення змісту думки з ментального коду через звукову ланку (усне проговорення або внутрішнє мовлення) у графічний буквений код. Мовна система письма базується на алфавіті, який складається з букв – основних елементів коду. До ключових категорій писемного мовлення належать алфавіт, графіка та орфографія [6].

Процес письма розглядається як багатоетапна, складна та довільна психічна діяльність, що забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: рухового, мовнорухового, зорового та мовнослухового. Письмо з самого початку має усвідомлений характер і формується в результаті спеціального навчання. Це комплексна навичка, яка потребує інтеграції та координації різних функціональних систем. Оволодіння письмом передбачає встановлення нових взаємозв'язків між словом, яке ми чуємо й вимовляємо, та словом, яке бачимо й записуємо. Саме тому письмо не можна відносити лише до мовлення, сприймання чи моторної сфери [9].

Письмо є знаковою системою фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних символів передавати інформацію на відстані та зберігати її в часі. Воно спрямоване на широке коло читачів, не залежить від конкретної ситуації та вимагає сформованості навичок звуко-буквеного аналізу, уміння логічно та граматично правильно висловлювати думку, оцінювати написане й удосконалювати власне мовлення [6].

В. Тарасун, аналізуючи психологічний зміст та механізми письма, наголошує, що термін «письмо» фактично об'єднує три різні категорії явищ: вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усного мовлення в письмове, особливий вид комунікації [16]. Вона відзначає, що письмо як особлива семіотична система є системою графічних знаків, які дитина має засвоїти під час навчання грамоти. Ця система є достатньо автономною, хоч і пов'язана з усним мовленням. Письмове мовлення може бути вивчене у відриві від усного мовлення. Дітей, які не можуть опанувати усне мовлення навчають читати раніше, ніж у них вдається сформулювати усне мовлення. «Писемне мовлення має власні правила, які за аналогією з фономорфологічними правилами усного мовлення можна було б назвати графоморфологічними».

Писемне мовлення представлено чотирма системами знаків (рукописні прописні, рукописні прописні, друковані прописні, друковані прописні), які у багатьох випадках графічно суттєво відрізняються одна від одної (наприклад, б: рукописна велика та маленька, друкована). Тому дитина повинна засвоїти різні символи, що означають одну і ту ж фонему [10].

На відміну від усного мовлення, письмо має значні умовні та жорсткі правила орфографії. Тому використання різних орфоепічних варіантів вимовляння в усному мовленні ніяким чином не впливає на запис.

Згідно з дослідженнями сучасних українських педагогів і логопедів (О. Ткаченко, Н. Гаврилюк, М. Лисенко та ін.), для учнів молодшого шкільного віку характерні певні труднощі у засвоєнні письма: *недостатня сформованість фонематичного аналізу та синтезу; проблеми з орієнтацією на аркуші; повільність або нерівномірність темпу письма; труднощі у відтворенні графічних образів букв; помилки, пов'язані з порушенням граматичних структур речення.*

Успішне оволодіння письмом залежить не лише від мовленнєвої готовності, а й від рівня розвитку пізнавальних процесів, мотивації до навчання та психологічного комфорту дитини в навчальному середовищі.

Порушення писемного мовлення охоплюють різні прояви недорозвинення або порушення у процесі формування навичок письма. Найпоширенішими серед них є дисграфія та дизорфографія.

Дисграфія – це часткове порушення процесу письма, що проявляється у стійких, типових помилках, не пов'язаних з незнанням граматичних правил. Вона може проявлятися у пропусках, перестановках, замінах букв, змішуванні схожих звуків, спотворенні слів [60].

Дизорфографія – порушення, пов'язане із труднощами засвоєння орфографічних правил навіть за умови розуміння їхніх смислових особливостей. Учень може правильно вимовляти слово, але записує його з помилками [59].

Причини порушень писемного мовлення є комплексними і можуть бути:

- біологічними (незрілість мозкових структур, органічні ураження ЦНС, порушення слуху чи зору);

- психолого-педагогічними (несформованість фонематичних процесів, порушення попередньої мовленнєвої підготовки, перевантаження навчальною інформацією);

- соціальними (нестача мовленнєвого спілкування, низький рівень педагогічної підтримки з боку батьків).

Аналіз сучасних наукових праць свідчить, що проблема порушень писемного мовлення, зокрема навичок письма, отримала значний розвиток у корекційно-педагогічній сфері. У дослідженнях Н. Голуб, Ю. Коломієць, Р. Левіної, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тарасун детально розглянуто питання діагностики та корекції писемного мовлення, визначено загальні й специфічні особливості цього процесу. У ряді робіт підтверджено наявність у дітей із дисграфією дефіциту зорового сприймання, порушень зорово-моторної координації та візуальної обробки слова, а також виявлено зміни на підкірковому рівні в магноцелюлярній зоні таламуса, що впливають на швидкість обробки інформації у візуальній системі. Водночас ці дані залишаються суперечливими й потребують подальшого вивчення з позицій міждисциплінарних підходів.

Згідно з іншою теорією, порушення письма пов'язані з фонематичними труднощами – недостатністю обробки звукової сторони мовлення, що ускладнює засвоєння звукової структури письма. Низка зарубіжних науковців (N. Bakwin, D. Carwey) вважають дисграфію синдромом із неврологічною природою, який характеризується недостатнім розвитком фонологічних умінь, зниженим обсягом короткочасної пам'яті, проблемами візуальної переробки інформації та труднощами автоматизації навичок.

С. Ляпідевський підкреслює, що в основі дисграфії та дислексії лежить недорозвиненість аналітико-синтетичних процесів, які забезпечуються діяльністю кори головного мозку в ділянці основних ядер аналізаторів та міжаналізаторних зв'язків. Саме вони визначають формування мовленнєвих функцій і пов'язані з розвитком абстрактного мислення [11].

Вагому роль у формуванні та засвоєнні навички письма дослідники пов'язують із розвитком функціональної спеціалізації півкуль мозку, що значною мірою визначає особливості перебігу психічних процесів, зокрема

сприймання й обробки інформації, у тому числі навчальної. Дослідження мозкової асиметрії свідчать, що мовні та немовні компоненти письма як виду мовленнєвої діяльності мають різну локалізацію в півкулях мозку. Аналітичні, логічні та граматичні процеси більш тісно пов'язані з роботою лівої півкулі, тоді як за невербальні функції, мовленнєву ініціативу, регуляцію немовних складових мовлення та мовні автоматизми значною мірою відповідає права півкуля [1, 2, 5].

У межах психофізіологічного підходу, що досліджує механізми письма й читання, дисграфію розглядають як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового, зорового та моторного аналізаторів, а дислексію – як результат порушень роботи мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового та зорового аналізаторів (С. Ляпидевський, О. Токарева) [11, 17]. Тому фахівці наголошують, що логопедична допомога при порушеннях письма має враховувати механізм виникнення труднощів і орієнтуватися на той аналізатор, який постраждав передусім. Згідно з методикою О. Токаревої [19], корекційна робота спрямована на виправлення порушень звуковимови, розвиток фонематичного слуху та формування звукового аналізу слова. Одним із ключових принципів цієї роботи є принцип наочності.

Для подолання таких порушень необхідна цілеспрямована педагогічна та корекційна робота, спрямована на розвиток мовних, когнітивних і моторних компонентів письма.

На початковому етапі навчання письма кожна дія, що входить до його складу, виконується свідомо й окремо. З накопиченням досвіду структура письмової діяльності змінюється: окремі операції поступово автоматизуються, перестають контролюватися свідомо, інтегруються й перетворюються на стійкі сенсомоторні навички, які забезпечують функціонування складної форми мовленнєвої діяльності – писемного мовлення.

Основою процесу письма є звуковий аналіз слова, тобто здатність виокремлювати окремі звуки та співвідносити їх зі стійкими фонемами. Наступним компонентом є встановлення відповідності між виділеними звуками

та відповідними буквами. Третьою складовою виступає перетворення зорового образу букви в її графічний знак – послідовність координованих рухів руки.

Психологічний рівень письма включає низку інтелектуально-мовленнєвих дій, які забезпечують його реалізацію, зокрема: появу мотиву та наміру писати; формування задуму (визначення теми чи змісту); регулювання та контроль виконання письмових дій; створення загального змісту майбутнього висловлювання.

Психофізіологічний, або сенсомоторний рівень, охоплює два підрівні: сенсо-акустико-моторний та оптико-моторний. Сенсоакустикомоторний підрівень відповідає за технічну реалізацію письма: звукорозрізнення, кінестетичний та акустичний аналіз звуків, їх диференціацію та формування стійких фонем і артикулем. Усі ці процеси забезпечуються слухо-мовленнєвою пам'яттю [26].

На оптико-моторному рівні здійснюється складний процес перекодування:

- перехід від букви до системи точних рухів руки;
- від звуку до букви, тобто перетворення мовного елемента на моторну дію – написання графеми.

Слід урахувати, що співвідношення між фонемою й графемою, між звуком і буквою має досить складний характер. Перекодування одного й того ж звукового елемента в різні форми його подання – оптичні чи моторні – є багаторівневим процесом. Так само складним є й зворотний шлях – перехід від букви до звуку під час читання. Можливість переходу між рівнями забезпечується узгодженою роботою низки аналізаторних систем. Саме їхня взаємодія дозволяє перетворювати сенсомоторні дані на осмислену інформацію та забезпечує розуміння її змісту.

На початкових етапах навчання письма кожна дія виконується окремо й усвідомлено. Дитина стикається з низкою складних завдань, адже навіть написання одного слова потребує від неї послідовного виконання таких операцій: *виділити потрібний звук; співвіднести його з відповідною буквою; утримати образ букви в пам'яті; правильно відтворити її графічно; проконтролювати правильність написання.*

У процесі засвоєння письма його психологічна та психофізіологічна структура поступово змінюється: окремі дії автоматизуються, перестають бути під постійним свідомим контролем, інтегруються і формують складний навичковий комплекс – писемне мовлення. Для успішного письма дитина повинна вміти узгоджено поєднувати звуки та букви, створюючи цілісну систему, а також оперувати стійкими, узагальненими еталонами фонем (відповідальними за усне мовлення) та графем (що позначають ці фонemi).

Мозкова організація писемного мовлення є багаторівневою та складною. Процес письма забезпечується роботою кількох аналізаторних систем: оптичної, акустичної, кінестетичної, рухової, просторової тощо. Звуковий аналіз здійснюється завдяки взаємодії акустичного та кінестетичного аналізаторів, а перекодування звуків у букви – результат їх злагодженої роботи. Правильне написання графеми залежить від координації оптичного, просторового та моторного аналізаторів, які забезпечують точні рухи руки.

За даними нейропсихологічних і нейрофізіологічних досліджень, психологічний рівень письма пов'язаний із функціонуванням лобових відділів головного мозку. Саме узгоджена діяльність різних ділянок кори великих півкуль, насамперед лівої, створює мозкову основу для повноцінного письма. У функціональній системі письма кожен аналізатор відповідає лише за одну ланку цього процесу, однак спільно вони забезпечують реалізацію цілісного акту писемного мовлення.

Труднощі формування писемного мовлення в молодшому шкільному віці мають системний характер. На відміну від дорослих, у яких порушення письма зазвичай пов'язані з дисфункцією одного елементарного психічного процесу (за винятком складних форм аграфії), у дітей механізми порушень є комплексними. Вони можуть охоплювати не лише елементарні психічні процеси – звуковий аналіз і синтез, моторні й графомоторні навички, – а й вищі психічні функції: увагу, регуляцію поведінки, абстрактне мислення, а також загальну сформованість особистості [22].

Можливість оволодіння читанням і письмом значною мірою залежить від рівня розвитку усного мовлення, уміння свідомо ним користуватися, а також від сформованості операцій аналізу та синтезу мовленнєвого матеріалу.

Для повноцінного засвоєння письма важливими є також належний розвиток рухової сфери, різних видів праксису (позного, динамічного, просторового, конструктивного), сформованість зорово-рухової та слухорухової координації. Не менш суттєвою умовою є розвиток здатності до оперування «символічними» діями, становлення абстрактного мислення, яке формується у процесі переходу від конкретно-практичних дій до узагальнених. Важливо, щоб у дитини була сформована емоційно-вольова сфера, навички саморегуляції, контроль за власною діяльністю, навчальні й пізнавальні мотиви. Спільна робота всіх цих передумов та компонентів структури письма стає особливо очевидною при різних порушеннях цього процесу [23].

Основні характеристики письмової діяльності можна визначити так: письмо є усвідомленим і довільним процесом; на відміну від усного мовлення, воно завжди має контекстний характер і не залежить від ситуації; основною одиницею письма виступає монологічне висловлювання; письмо потребує абстрактного мислення та інтелектуальних операцій узагальнення; зовнішньою формою письмового мовлення є практична сенсорна й моторна діяльність, тому воно є більш осмисленим, ніж усне; письмова діяльність ґрунтується на «виборі мовних засобів» – лексичних, синтаксичних, фонетичних.

Труднощі формування письма є типовими для молодших школярів, адже в цьому віці в багатьох дітей ще недостатньо розвинений фонематичний аналіз. Недосконалість фонематичного слуху ускладнює поділ слова на звуки та їх точне розпізнавання. Часто діти не чують окремих звуків, особливо голосних, через що пропускають їх під час письма («стл» замість «стіл»). Нерідко школярі плутають акустично подібні звуки, а отже – неправильно позначають їх буквами. Учням важко встановити послідовність звуків у слові, що спричиняє перестановки літер («кікша» замість «кішка»). Помилки можуть виникати і внаслідок труднощів у складовому аналізі й синтезі – учні пропускають або переставляють склади.

На перших етапах навчання дітям складно пов'язувати звуки з відповідними буквами, тому під час написання буквосполучень типу «ня», «ля» вони часто пишуть «на», «ла». Особливо помітними є труднощі в засвоєнні графічних образів букв: подібність літер українського алфавіту ускладнює запам'ятовування та призводить до їхнього змішування.

Додаткові труднощі пов'язані з недостатнім розвитком дрібної моторики: слабкі м'язи пальців, нестійкість кисті, відсутність точності рухів. Через це діти пишуть із напруженням, залучаючи до руху не лише пальці, а й голову, плечі, язик, що швидко спричиняє втому.

У спеціальних умовах навчання частина дітей долає ці труднощі, однак щойно темп роботи зростає, нестійкі навички легко руйнуються – знову з'являються помилки. Для молодших школярів типова інертність нервових процесів, що призводить до персеверацій – повторення або перенесення попередніх зорових образів у нове завдання.

Учні часто не усвідомлюють смислової сторони письма: тривалий час вони не розуміють взаємозв'язку між буквами та словами, не сприймають письмо як засіб фіксації мови, який може бути відтворений іншою людиною. Хоча діти навчаються красиво виводити букви, відтворювати друковані форми у прописах і переписувати тексти з книжки, вони не завжди можуть писати під диктовку чи повторити написане. Під час письма вони орієнтуються переважно на зовнішній вигляд літер, не читають і не осмислюють написане, переписують по букві, тому швидко втомлюються та роблять багато помилок [60].

Причини порушень письма в учнів є різноманітними, тому дітей можна поділити на кілька груп залежно від того, що саме зумовлює їхні труднощі. У частини школярів велика кількість помилок пов'язана з: труднощами у формуванні правильної звуковимови та недорозвиненістю фонематичних сприймань і уявлень.

У інших учнів помилки виникають через порушення моторики, а в деяких – через проблеми уваги або нестійку поведінку. Характер помилок у таких дітей різниться.

Учні з недостатньо сформованим фонематичним сприйманням часто допускають: *дописування зайвих букв; пропуски голосних у складних словах; заміни схожих за звучанням звуків; заміни приголосних при їх збігу; написання слів разом* [2].

Діти з порушеннями вимови погано диференціюють голосні та близькі за артикуляцією приголосні, тому пишуть слова так, як їх чують. Вони не завжди розрізняють тверді та м'які приголосні, що також призводить до значної кількості помилок.

Оволодіння письмом потребує не лише технічних навичок, а й розуміння правил написання слів і речень. Проте засвоєння кожного орфографічного правила є складним процесом, особливо для дітей з низьким рівнем інтелектуального розвитку. Такі учні потребують тривалих повторень, великої кількості вправ, щоб запам'ятати навіть прості правила.

Найважчим для школярів є самостійне застосування правил на практиці. Діти часто використовують правило лише щодо обмеженої кількості «вивчених» слів, наведених у прикладах, оскільки їм важко визначити орфограму та співвіднести її з відповідним правилом. Щоб правильно використати правило, учень має спочатку засумніватися у написанні слова – цей сумнів і запускає пошук потрібного орфографічного правила. Однак у молодших школярів такий механізм виникає рідко: вони пишуть слово так, як його сприймають на слух. Через нестійкість зорового образу слово може бути написане по-різному навіть у межах одного тексту.

Отож, інколи учень знає правило, але відтворює його неточно, плутаючи з іншим подібним. Орфографічні правила, які були засвоєні раніше, піддаються забуванню швидше, ніж ті, що вивчаються у даний момент. Тому діти частіше припускаються помилок у застосуванні раніше засвоєних норм правопису.

## **1.2. Роль інноваційних технологій в подоланні порушень писемного мовлення молодших школярів**

В умовах модернізації освіти та активного впровадження цифрових технологій в освітній процес важливою складовою стає використання інноваційних засобів навчання, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень. Інноваційні технології у навчанні письма дозволяють створити індивідуалізоване середовище, яке враховує темп, потреби та можливості кожного учня. Інноваційні технології у сучасній початковій школі розглядають як ефективний інструмент підвищення якості освітнього процесу. Вони сприяють не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку комунікативних компетентностей, творчих здібностей, самостійності учнів.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Т. Пироженко, Н. Гаврилюк, Л. Шевченко, І. Шаповалова) доводять, що застосування інтерактивних технологій активізує пізнавальну діяльність дітей, підвищує їхню мотивацію до навчання та сприяє формуванню стійких навичок письма. Використання мультимедійних і цифрових ресурсів дозволяє компенсувати певні мовленнєві порушення, адже діти молодшого шкільного віку краще сприймають навчальний матеріал через візуальні та аудіальні образи.

Порушення письма є однією з найпоширеніших форм мовленнєвих розладів у дітей молодшого шкільного віку. Дослідники підкреслюють постійне збільшення кількості учнів, які стикаються зі значними труднощами під час оволодіння писемним мовленням та засвоєння рідної мови як навчального предмета. Згідно з даними М. Хватцева, приблизно 6% учнів молодших класів мають дисграфію. І. Садовнікова вказує на 10–12% дітей із дисграфічними проявами. О. Корнєв повідомляє, що серед 186 першокласників у 21% було виявлено порушення письма. Т. Пічугіна наводить показники в межах 3–15%. За результатами досліджень Л. Парамонові, навіть наприкінці третього року навчання, попри безперервну логопедичну роботу, рівень дітей із порушеннями писемного мовлення у деякі роки сягав 37% [15, 18, 36].

Сучасний підхід до письма як до виду мовленнєвої діяльності передбачає ширше трактування дисграфії, виходячи за межі суто клінічного чи психофізіологічного (аналізаторного) бачення, оскільки ці аспекти не повною мірою враховують складність психологічної структури писемного мовлення.

Нині дисграфію розуміють як мовленнєвий розлад, пов'язаний із недостатнім розвитком мовної (лінгвістичної) здібності. Під мовною здібністю мають на увазі потенційні можливості індивіда щодо оволодіння мовою та мовленням; натомість рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, тобто ступінь володіння мовою, визначається як мовна компетенція [46].

Мовна здібність є складником загальної мовленнєвої здібності людини – внутрішнього психічного та психофізіологічного механізму, що забезпечує сприймання й продукування мовлення та готовність суб'єкта до використання мови в діяльності. Її формування є результатом розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі [51, с. 25].

Оскільки мовна й мовленнєва здібності є функціями психіки, вони тісно пов'язані з усіма когнітивними, психічними та емоційними процесами, що беруть участь у їх формуванні. З психологічного погляду мовна здібність складається з двох ключових компонентів: мовленнєвого досвіду, набутих дитиною у спілкуванні й діяльності, та знань про мову, засвоєних у процесі спеціально організованого навчання [46].

Сучасна українська освіта активно впроваджує інноваційні технології, що значно розширюють можливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які мають порушення писемного мовлення. Одним із найбільш результативних напрямів є поєднання традиційних логопедичних методик із цифровими засобами навчання, що дозволяє підвищити ефективність корекції дисграфії та оптимізувати процес формування письмової компетентності. Особливе місце в цьому процесі відіграє корекційно-розвитковий комплекс, інтегрований із інноваційними технологіями.

Інноваційні технології сприяють диференціації навчання (дозволяючи працювати в індивідуальному темпі та на різних рівнях складності), забезпечують зворотний зв'язок (швидке виявлення помилок і результатів), підвищують емоційну залученість (завдяки ігровим елементам, анімації, звуковому супроводу) та мають корекційно-розвивальний ефект (покращують зорово-рухову координацію, увагу, пам'ять, мовленнєвий аналіз і синтез). У сукупності ці технології урізноманітнюють навчальний процес і створюють

сприятливі умови для подолання дисграфії, дизорфографії та інших порушень писемного мовлення.

Одним із ключових напрямів корекційної роботи є впровадження спеціалізованих цифрових ресурсів і платформ, які сприяють формуванню навичок правильного письма. Мультимедійні вправи та логопедичні програми «Логомер», «Розумники», «Мова. Письмо. Орфографія», «Вчимося читати і писати» дозволяють проводити автоматизацію звуків, розвивати фонематичний слух, візуально-звукові асоціації, орфографічну пильність. Використання інтерактивної дошки або планшетів допомагає формувати графічні навички письма: правильне з'єднання букв, каліграфічність, послідовність рухів [59].

Писемне мовлення є складною формою мовленнєвої діяльності, формування якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Порушення писемного мовлення у молодших школярів можуть мати різну природу, але всі вони потребують системного підходу до корекції. Педагог має поєднувати інноваційні технології з класичними методиками (звукобуквений аналіз, диктанти, каліграфічні вправи), що забезпечує комплексний розвиток мовленнєвих навичок.

Корекційно-розвитковий комплекс передбачає систематичне виконання спеціально розроблених вправ, спрямованих на: удосконалення звуко-буквених асоціацій; формування навичок аналізу та синтезу мовного матеріалу; розвиток графомоторних умінь; тренування операцій самоконтролю; подолання окремих видів дисграфій (артикуляційно-акустичної, оптичної, аграматичної тощо).

Інноваційні технології дозволяють зробити цей комплекс більш результативним. Зокрема, інтерактивні тренажери та електронні логопедичні програми дозволяють відпрацьовувати звуковий аналіз, структуру слова, правопис, формувати навички орієнтації у рядку, тренувати зорово-моторні функції. Завдання можуть включати: вибір правильної букви, збирання складів, виправлення помилок, відтворення слів за аудіозразком.

*Цифрові робочі зошити та таблиці* дають можливість виконувати письмові вправи на планшеті або комп'ютері, використовуючи стилус. Такий

формат підсилює мотивацію й сприяє точнішому опануванню графічних елементів.

*Мультимедійні презентації та інтерактивні дошки* використовують під час фронтальної роботи: демонструють послідовність написання букв, структуру речення, звукові моделі слів, служать візуальною опорою для розвитку мовлення.

*Відео-інструкції та анімаційні підказки* полегшують розуміння складного матеріалу, сприяють засвоєнню правил письма в доступній і наочній формі.

*Програми для розвитку моторики та просторової орієнтації* – спеціальні ігри тренують точність рухів руки, координацію, відчуття ритму та простору – важливі для подолання оптичної та моторної дисграфії.

Використання інноваційних технологій відкриває нові можливості для подолання таких порушень, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного учня, стимулюючи пізнавальну активність і створюючи комфортне навчальне середовище. Саме інтеграція традиційних методів навчання з сучасними технологічними засобами може стати запорукою успішного формування повноцінного писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Інноваційні технології відіграють ключову роль у подоланні порушень писемного мовлення в молодших школярів, особливо якщо вони інтегровані в запропонований корекційно-розвитковий комплекс вправ і завдань. Такий підхід забезпечує оптимальні умови для формування навички письма, сприяє розвитку базових когнітивних механізмів, підвищує мотивацію дітей і створює позитивне ставлення до письмової діяльності. Поєднання традиційних логопедичних методів із цифровими інструментами відкриває нові можливості для ефективної корекції дисграфії та досягнення стійких позитивних результатів у навчанні.

Отже, інноваційні технології є потужним інструментом у процесі подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку. Вони забезпечують індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність, підвищують мотивацію до навчання та сприяють розвитку мовленнєвої, когнітивної й емоційної сфер.

### **1.3. Основні напрями та принципи корекційної роботи при специфічних розладах письма**

Існує велика кількість напрямів і методів корекційної роботи, спрямованих на подолання порушень писемного мовлення. Логопедичний вплив вибудовується з урахуванням механізмів конкретного виду дисграфії, особливостей її симптоматики, структури порушень та психологічних характеристик учнів. Утім деякі дослідники наголошують, що логопедична практика у сфері подолання порушень письма й досі часто ґрунтується переважно на симптоматичному підході, без достатнього врахування основного механізму порушення, оскільки дисграфію розглядають здебільшого як мовленнєвий розлад. Через це методики корекції читання й письма, як правило, зосереджені на усуненні порушень усного мовлення, що вважаються підґрунтям дисграфії: на постановці звуків, розвитку вміння розрізняти фонем, формуванні навичок мовного аналізу. Проте не всі випадки дисграфії можуть бути пояснені винятково недостатнім розвитком усного мовлення, адже в частини дітей воно або не має помітних порушень, або ці порушення недостатні для того, щоб зумовити труднощі писемного мовлення [10].

Беручи до уваги, що наше дослідження присвячене корекції порушень письма, пов'язаних із неналежним засвоєнням фонетичного принципу, розглянемо сучасні підходи, напрями та зміст корекційних методик, запропонованих українськими та зарубіжними науковцями.

Зміст логопедичної методики залежить від типу дисграфії, характеру помилок та порушених ланок письма. Наприклад, при артикуляторно-акустичній (паралалічній) дисграфії та дисграфії, зумовленій порушеннями фонемного розпізнавання (фонематичній), корекційний вплив спрямовується на формування правильної звуковимови й диференціації фонем та графем, які змішуються під час письма. Механізми цих типів дисграфії, за дослідниками,

відрізняються внаслідок складності процесу фонемного розпізнавання. Р. Левіна та Л. Спірова пов'язують буквенні заміни з фонематичним недорозвиненням, недостатнім сформуванням уявлень про фонему та порушенням операції її вибору. Дослідники наголошують, що виправленню артикуляторно-акустичної форми дисграфії має передувати робота над звуковимовою.

Є. Соботович і О. Гопіченко пояснюють появу таких помилок порушенням фонематичних уявлень про акустично близькі звуки та недостатнім використанням слухового контролю під час їх розпізнавання. Їхні дослідження доводять, що промовляння слова під час письма не лише не зменшує кількість змішувань букв, а навпаки посилює їх. Науковці стверджують, що для правильного письма необхідний достатній рівень сформованості всіх компонентів процесу розрізнення та вибору фонем. Порушення будь-якої ланки – слухового або кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового чи кінестетичного контролю – ускладнює весь процес фонемного розпізнавання й призводить до появи замін на письмі. Тому вони підкреслюють важливість поетапного формування всіх слухових функцій та операцій, що забезпечують диференціацію фонемо-графем [50].

За поглядами О. Гопіченко, Є. Соботович та Н. Чередніченко, корекційна робота у випадках неправильної звуковимови має бути спрямована на формування коректних фонематичних уявлень про звуковий склад слова на основі роботи слухового аналізатора. Водночас при формуванні правильної артикуляції важливо враховувати кінестетичні відчуття, що супроводжують правильне відтворення звуків, тобто формувати їх оральний образ [49].

Методика подолання фонетичних помилок у письмі, яку розробили О. Гопіченко й Є. Соботович, враховує складну структуру порушення мовленнєвої діяльності, зумовленого провідними інтелектуальними труднощами. Організовуючи корекційну роботу, вони акцентують на необхідності враховувати не лише тип помилки, а і механізм її виникнення [16].

Вагомий внесок у розуміння причин появи фонетичних помилок у письмі молодших школярів зробили Е. Данілавічюте та Є. Соботович. Ними було запропоновано комплексний підхід до аналізу порушень письма, який враховує

багаторівневу структуру цього виду мовленнєвої діяльності та різноманітність проявів порушень; розроблено нове трактування фонемо-графічних помилок; створено поетапну систему корекційного навчання, що базується на виявлених механізмах порушень та збережених компонентах письма [50].

На початковому етапі роботи вони рекомендують виключити промовляння, щоб уникнути впливу неправильної вимови, яка може спричиняти заміни літер. Усі завдання на цьому етапі виконуються на основі слухового й зорового сприймання (1 етап).

Згодом, коли діти опановують уміння розрізняти акустичні ознаки фонем разом з іншими – артикуляційними та оптичними, – доцільно підключати роботу мовнорухового аналізатора (2 етап). На етапі, коли учні вже вміють однаково ефективно користуватися акустичними й артикуляційними ознаками, а також правильно контролювати власне мовлення, їх варто поступово переводити до природніших умов письма, виключаючи навмисне промовляння під час виконання завдань (3 етап) [42].

Вагомий внесок у дослідження проблем порушень писемного мовлення здійснив О. Корнєв. Науковець запропонував клініко-психолого-педагогічний підхід до діагностики та подолання труднощів письма й читання. Розроблені ним методики діагностики дали змогу відокремити дисграфію та дислексію від інших порушень, проаналізувати не лише характер труднощів і ступінь сформованості навичок читання та письма, а й оцінити психопатологічну симптоматику та реакції дитини на навчальні труднощі. Значну увагу О. Корнєв приділяв вивченню інтелектуального розвитку, оскільки саме диспропорція між рівнем інтелекту та сформованістю навичок письма і читання є ключовою ознакою дисграфії та дислексії. Відповідно до виявлених мовленнєвих і немовленнєвих симптомів він запропонував комплексний підхід до корекції, що включає психотерапевтичний супровід, медикаментозне лікування та лікувально-педагогічні заходи. Дослідник підкреслює, що психотерапія, на думку багатьох науковців, повинна бути одним із провідних напрямів роботи, причому охоплювати має не лише дитину, а й її родину [25]. Корекція порушень письма вибудовується з урахуванням принципів лікувальної педагогіки (О. Мастюкова),

а логопедичний компонент ґрунтується на методиках, описаних у працях Р. Лалаєвої, І. Садовнікової та ін.

Окремим напрямом роботи О. Корнєв виділяє формування функціональної основи навичок читання й письма. Цей напрям включає: розвиток мовленнєвих функцій, необхідних для оволодіння грамотою; удосконалення зорово-просторового сприймання й наочно-образного мислення; формування зорово-графічних умінь; розвиток сукцесивних функцій; удосконалення уваги, її концентрації, розподілу й переключення.

Проблематику діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей 7-го року життя в контексті підготовки їх до оволодіння орфографічно правильним письмом досліджувала Л. Бартенєва. Нею створено зміст корекційно-розвивального та профілактичного навчання, спрямованого на формування складових орфографічної навички, а також на розвиток дій з мовними знаками на мимовільному та довільному рівнях. Дослідниця підкреслює, що розвиток фонологічного компонента мовлення, умінь виконувати операції з мовними знаками на фонетичному та фонематичному рівні є основою для засвоєння морфологічного принципу правопису та формування орфографічних умінь [2].

Н. Голуб розробила систему пізнавальних завдань випереджального типу, враховуючи психофізіологічні особливості шестирічних учнів. Їх застосування забезпечує перспективність навчального процесу. Визначено дидактичні функції таких завдань: освітню, розвивальну, виховну, евристичну, мнемічну та системотворчу. Дослідницею окреслено особливості використання цих завдань з метою створення розвивального середовища для навчально-пізнавальної діяльності шестирічних школярів. Також удосконалено засоби формування й активізації навчально-пізнавальної активності учнів, розвитку їх пізнавальної самостійності, мисленнєвих та творчих здібностей [10].

Аналіз наукових джерел підтверджує актуальність дослідження проблеми подолання порушень письма у першокласників, оскільки в умовах сучасної організації корекційного й інклюзивного навчання значна частина дітей потребує комплексної корекційної підтримки та психолого-логопедичного супроводу з урахуванням структури дисграфічного порушення.

Формування мовлення в молодших школярів супроводжується численними труднощами, обумовленими не лише особливостями розвитку мовлення та рівнем інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, а й загальним розвитком пізнавальної сфери. Мовлення часто має елементарний характер, містить фонетичні порушення та затримується у своєму становленні.

Як правило, ступінь інтелектуального недорозвинення корелює з глибиною мовленнєвих труднощів. У більш тяжких випадках інтелектуальних порушень спостерігається загальне недорозвинення мовлення, тоді як за легших порушень частіше проявляються порушення фонетичної та граматичної сторін мови. Крім того, відзначається розрив між пасивним та активним словником: активний словник бідний, містить штампи, мало прикметників, прийменників, сполучників; значення слів неточні, зумовлені конкретністю мислення; слово не завжди виконує функцію засобу спілкування, а граматична будова мовлення формується повільно. Відповідно до цього має вибудовуватися зміст мовленнєвої підготовки. Проте така робота може бути ефективною лише за умови глибокого аналізу мовленнєвої діяльності дітей.

Подолання мовленнєвих труднощів – процес багатовимірний і складний. Для корекції порушень мовлення необхідно активно використовувати спеціальні засоби корекційної роботи, зокрема спрямовані на усунення порушення писемного мовлення. Основні напрями корекційної роботи для подолання порушень писемного мовлення передбачають проведення ґрунтовної, комплексної діагностики, яка дає можливість визначити характер і структуру порушення та його індивідуальні прояви. Очевидним є те, що учням із порушеннями письма потрібні спеціальні корекційні заняття. Особливості таких дітей виявляються не лише у недорозвиненні вищих пізнавальних функцій, а й у недостатності мовного розвитку. Система логопедичних занять вибудовується з урахуванням специфіки порушень й передбачає поетапне усунення мовленнєвих порушень [23].

Етапи усунення мовних порушень:

На першому етапі вирішується завдання усунення прогалин в розрізненні звукової сторони мови (розвиток фонематичного слуху, уточнення вимови

наявних звуків, постановка відсутніх), закріплення зорового образу літери, зіставлення її зі звуком. Диференціація звуків в усній і письмовій мові.

Завданнями другого етапу є уточнення наявного запасу слів, подальше збагачення словника, розвиток і вдосконалення граматичного оформлення мови.

На третьому етапі головну увагу приділено формуванню та розвитку зв'язного мовлення.

На четвертому етапі триває розвиток зв'язного мовлення, а також формуються уміння і навички письма.

Насамперед необхідно розвивати артикуляційний апарат відповідно до клінічної форми мовленнєвого порушення. Постановка звуків здійснюється індивідуально, тоді як автоматизація й диференціація відпрацьовуються під час групових або фронтальних занять. Основними напрямками корекційної роботи з дітьми, які мають акустичну форму дисграфії, є: удосконалення фонематичного сприймання; формування навичок простого та складного звукобуквеного аналізу й синтезу; уточнення та зіставлення звуків у вимові з опорою на слухове, зорове, тактильне й кінестетичне сприймання; виділення окремих звуків на рівні слова, речення та тексту; визначення позиції конкретного звука щодо інших.

При подоланні оптичної дислексії та дисграфії, поряд із формуванням просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, проводять роботу з мовленнєвим оформленням цих просторових відношень – над розумінням і використанням прийменників і прислівників. Особливо важливою є корекція оптичної дисграфії через уточнення й розмежування зорових образів букв, які діти плутають. З цією метою букви співвідносять із знайомими предметами або зображеннями: О – обруч, З – змія, Ж – жук, П – поперечина, У – вуха тощо. Використовують загадки про літери, вправи на обмацування рельєфних букв, їх впізнавання, складання з елементів, реконструювання та перемальовування. Диференціація подібних букв здійснюється поетапно: від розпізнавання ізольованих букв – до їх розрізнення у складах, словах, реченнях та текстах.

Корекція мовного аналізу та синтезу передбачає також: розвиток інтелектуальних функцій (уваги, пам'яті, сприймання); удосконалення дрібної моторики (пальчикові ігри, вправи на визначення предметів на дотик, малювання

за трафаретами, у клітинку, зафарбовування контурів різними штрихами, вправи з ножицями); формування навичок розуміння мовлення (ускладнення інструкцій, ігрових і побутових ситуацій, граматичних конструкцій; розширення словника відповідно до лексико-семантичних тем); розвиток експресивного мовлення, формування фрази, її поширення шляхом додавання означень та однорідних членів, використання простих розповідних конструкцій. Отже, напрями логопедичної роботи щодо подолання порушень писемного мовлення є багатогранними. Кожна форма дисграфії потребує особливих методичних підходів і специфічних корекційних прийомів. Проте загальними завданнями корекції для всіх її різновидів залишаються: формування грамотного письма, розвиток фонематичного слуху, удосконалення звуковимови, розвиток зорового й слухового аналізу та синтезу, формування зв'язного мовлення.

**Висновки до 1 розділу.** Дисграфія характеризується складним симптомокомплексом, що включає не лише стійкі патологічні помилки на письмі, а й прояви парціальної недостатності психоемоційного і мовленнєвого розвитку школярів. Найбільш сучасними аспектами вивчення дисграфії, які отримали поширення завдяки однозначному зв'язку між порушенням письма та його корекцією, є психолого-педагогічний та тісно пов'язаний з ним психолінгвістичний та нейропсихологічний аспекти. Вони співвідносять дисграфію у дітей із несформованістю вищих психічних функцій, а також операцій письма. Встановлено, що дисграфічні розлади в учнів виникають у результаті недорозвинення або затримки формування у них певних мозкових структур, що спричиняє недорозвинення в учнів окремих мовних операцій.

Окреслені науково-теоретичні положення стали підґрунтям для визначення напрямів діагностики та корекції порушень письма у молодших школярів із дисграфією з позиції комплексного підходу, який враховує психолінгвістичну структуру письма, індивідуальну структуру дисграфічного порушення, причини та механізми, що зумовлюють виникнення дисграфічних помилок, когнітивні особливості учнів.

## **РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

### **2.1. Обґрунтування змісту корекційно-розвиткового комплексу для подолання порушень писемного мовлення засобами інноваційних технологій**

Аналіз даних констатувального етапу дослідження показав, що формування писемного мовлення в учнів молодших класів відбувається дизонтогенетично, тобто з порушенням послідовності становлення базових передумов письма. У дітей цього віку спостерігається широкий спектр дисграфічних помилок, які різняться за кількістю, характером, типом та стійкістю. Більшість із них зумовлена недостатнім розвитком психічних функцій (уваги, слухо-мовленнєвої пам'яті, оптико-просторових уявлень), операційних компонентів мислення (звуко-буквеного та синтаксичного аналізу, слухового контролю й самоконтролю), а також недостатнім рівнем засвоєння лінгвістичних знань та вмінь, необхідних для оволодіння фонетичним принципом письма.

Враховуючи встановлену структуру порушень писемного мовлення в молодших школярів експериментальної групи, було визначено напрями, наповнення та стратегію корекційного впливу на порушені елементи мовленнєвої діяльності.

Формувальний етап дослідження мав на меті науково обґрунтувати, створити та експериментально перевірити ефективність корекційно-розвиткового комплексу, спрямованого на подолання порушень письма в учнів 1–2 класів КЗЗСО «Ківерцівська гімназія № 2 Луцького району Волинської області».

У процесі роботи ми виходили з припущення, що цілеспрямоване корекційне навчання, побудоване з урахуванням встановлених механізмів порушень, забезпечить максимально можливий рівень успішності в їх усуненні.

Для реалізації поставленої мети було визначено такі завдання:

1. Окреслити наукові підходи та основні принципи організації корекційно-розвиткового навчання.

2. Розробити напрями, зміст та методичне забезпечення корекційної роботи, спрямованої на подолання дисграфії в молодших школярів із використанням інноваційних технологій.

3. Упровадити створений корекційно-розвитковий комплекс у практику та визначити рівень сформованості навички письма в учнів експериментальної та контрольної груп після завершення формувального етапу з метою оцінки його результативності.

Основним методом, застосованим у дослідженні, було експериментально-формувальне навчання.

Розроблений комплекс вправ ґрунтувався на науково-методичних принципах корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів, програмових вимогах до знань, умінь і навичок з української мови для 1–2 класів, а також враховував структуру дисграфічних порушень і механізми виникнення фонемографічних помилок [29, 30, 31, 32].

У основу створеного корекційно-розвиткового комплексу було покладено низку наукових теоретичних положень:

- про складний багаторівневий характер мовленнєвої діяльності;
  - про взаємозв'язок і взаємообумовленість розвитку мислення та мовлення;
  - положення теорії функціональних систем, їх пластичності та діяльнісного підходу;
  - уявлення про структуру мовленнєвих порушень у дітей і їх вплив на становлення мовної функціональної системи;
  - концепцію поетапного формування розумових дій;
  - принципи корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів з опорою на інноваційні технології;
  - положення про необхідність забезпечення свідомості навчання.
- Свідоме навчання передбачає чітке розуміння учнями цілей діяльності, творче

оперування знаннями, усвідомлене використання висновків та узагальнень, уміння висловлювати власні думки та застосовувати здобуті знання на практиці;

- концепцію морфо-функціональної готовності дітей до шкільного навчання;
- положення про психологічну готовність дитини до школи.

Створюючи методику формувального експерименту, ми спиралися на методологічну ідею Г. Люблінської про те, що діти в процесі навчання опановують базові навчальні вміння та основи самостійної роботи: уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати, виділяти істотне, конкретизувати правило та формулювати узагальнення. Саме ці вміння закладають основу для подальшого інтелектуального розвитку [17].

Отже, ефективність формування в молодших школярів навичок письма значною мірою визначається застосуванням системи вправ, які сприяють розвитку цілеспрямованого спостереження мовних явищ, уміння аналізувати, порівнювати та розрізняти слова за їх звуко-буквеною структурою й лексико-граматичними особливостями. Поряд із цим важливо формувати здатність швидко «впізнавати» слово за його семантикою, звуковим складом, графічним образом і моторним стереотипом, а також розвивати навички самоконтролю під час письма. Саме тому створення системи вправ, спрямованих на формування стійкої навички грамотного письма, є ключовим завданням формувального етапу дослідження. Під час розроблення системи вправ враховувався рівень сформованості слухового та зорового сприймання, пам'яті, уваги, а також типи дисграфічних помилок, виявлених на констатувальному етапі.

Оскільки значна частина фонемо-графічних помилок зумовлена системним порушенням слухових функцій та відповідних операцій, методику корекційного навчання було спрямовано на поетапне їх формування в процесі виконання спеціальних завдань.

Корекція порушень письма в дітей експериментальної групи ґрунтувалася на таких науково-методичних принципах: комплексності; системності; урахування симптоматики, механізмів та ступеня прояву порушень; урахування психологічної структури процесу письма; максимального залучення усного

мовлення до розвитку пізнавальних процесів; діяльнісного підходу; опори на «зону найближчого розвитку»; єдності корекційного та розвивального навчання; особистісного й диференційованого підходів.

*Принцип комплексності.* Відповідно до цього принципу корекційна робота розглядалася як єдина система клінічних, психологічних і педагогічних впливів. Його дотримання вимагало тісної співпраці вчителя-логопеда з учителем та батьками, а за потреби – скерування дитини на консультацію до інших спеціалістів.

Подолання дисграфії не обмежувалося діяльністю логопеда: батьки й педагоги за його рекомендаціями закріплювали матеріал, опрацьований на логопедичних заняттях, під час уроків та вдома. Важливою умовою успіху було те, що логопед, учитель і батьки висували до дитини узгоджені, однакові вимоги.

*Принцип системності.* Рівень психічного розвитку дитини визначається не окремими функціями, а характером взаємозв'язків між ними. У процесі розвитку ці зв'язки змінюються й ускладнюються, що має враховуватися під час корекційної роботи. На практиці цей принцип реалізовувався у трьох напрямках.

По-перше, логопедична робота була спрямована не лише на усунення мовленнєвих порушень, а й на розвиток тих психічних функцій, недостатність яких була виявлена під час первинного обстеження. Корекція усного та писемного мовлення проводилася з урахуванням цілісності мовленнєвих компонентів і їхньої взаємодії з іншими психічними процесами – увагою, пам'яттю, сприйманням, мисленням [30].

По-друге, головним завданням корекційного впливу було не стільки вдосконалення окремих психічних функцій, скільки формування нових, ефективніших зв'язків між різними функціональними системами, які б забезпечували перехід дитини на якісно вищий рівень розвитку.

По-третє, корекційна робота будувалася на застосуванні цілісної системи методів, які підбиралися відповідно до завдань логопедичної діяльності й ролі кожного заняття в загальному корекційному процесі. Заняття проводилися регулярно і тривали стільки, скільки було необхідно для усунення всіх

порушених ланок письма. У такий спосіб формувався динамічний стереотип удосконалення набутих навичок.

З огляду на те, що, згідно з результатами дослідження, помилки учнів із дисграфією були пов'язані із системними порушеннями мовленнєвих та інтелектуальних функцій і операцій, методика корекційного навчання була спрямована на формування цих функцій та операцій через виконання спеціальних завдань на додаткових акцентуаційних заняттях у підгрупах.

*Принцип урахування симптоматики та ступеня вираженості порушень письма.* Навіть за подібних проявів дисграфії рівень недорозвинення окремих функцій і тяжкість порушень могли суттєво різнитися. Тому логопедична робота з учнями з легким, середнім і тяжким ступенем порушення писемного мовлення відрізнялася за змістом, формами організації та методичними підходами. У процесі корекції враховувалися характер помилок і провідні механізми їх виникнення.

*Принцип урахування психологічної структури процесу письма.* Письмо є складною багатокомпонентною діяльністю, що включає багато операцій, кожна з яких спирається на роботу різних функціональних систем та їхню взаємодію. Як зазначають І. Садовнікова, Е. Данілавічюте та Н. Чередніченко, для повноцінного функціонування письма кожна операція повинна не лише сформуватися, а й досягти рівня автоматизму. Тому корекційна робота здійснювалася поетапно: формування або відновлення порушеної операції з урахуванням причин її порушення; автоматизація цієї операції; подальше включення її в цілісний процес письма [30].

*Принцип максимальної опори на збережені ланки порушених психічних функцій.* Цей принцип ґрунтується на уявленні про складну будову психічних функцій та мовлення як інтегрованої функціональної системи. У процесі розвитку між ділянками кори головного мозку утворюються складні асоціативні зв'язки, які забезпечують об'єднання їхніх функцій. Чим більше аналізаторів, а відповідно й мозкових зон, залучено до корекційної роботи, тим інтенсивніше формуються ці зв'язки, що сприяє кращому засвоєнню знань і навичок. Тому

логопед у корекційній діяльності повинен використовувати зоровий, слуховий, тактильний та кінестетичний канали сприймання.

Компенсація порушених або недостатньо сформованих функцій досягалася шляхом розвитку роботи всіх аналізаторів, задіяних у процесі письма, із опорою на ті, що збереглися найкраще. За результатами констатувального етапу дослідження, у молодших школярів із дисграфією найбільш розвиненими залишалися зорові та тактильно-кінестетичні функції. Тому на початкових етапах корекції розвиток слухових функцій здійснювався через використання зорового, тактильного та кінестетичного аналізаторів, із поступовим їх зменшенням на наступних етапах роботи.

*Максимальне залучення усного мовлення до розвитку пізнавальних процесів.* Усне мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій, інструментом мислення та пізнання, засобом організації й регуляції психічної діяльності. Воно опосередковує всі складні форми психічної активності, адже жоден складний психічний процес не може сформуватися чи реалізуватися без його участі [54].

*Принцип діяльнісного підходу.* Психічний розвиток дитини в онтогенезі відбувається через формування на кожному віковому етапі певного виду діяльності, який стає провідним і забезпечує появу важливих психологічних новоутворень. Логопедична корекція будувалася з урахуванням провідної діяльності для конкретного віку дитини. Водночас учитель-логопед також спирався на той вид діяльності, який був найбільш значущим і мотивувальним для дитини в конкретний момент. Так, на початковому етапі навчання для дітей із дисграфією створювалися умови, що поєднували навчальні й ігрові елементи: діяльність мала ігрову форму, але її зміст і мета залишалися навчальними.

*Принцип урахування «зони найближчого розвитку».* Його реалізація передбачає цілеспрямоване формування нових психічних утворень через активне залучення дитини та орієнтацію не тільки на актуальний рівень розвитку, а й на майбутні можливості. Корекційні завдання добиралися так, щоб дитина могла виконати їх з мінімальною підтримкою дорослого, тобто вони відповідали її зоні найближчого розвитку.

*Принцип єдності корекційного та розвивального навчання.* Результати констатувального дослідження показали, що більшість дітей із дисграфією мають певні прояви психічного недорозвинення: одні функції залишаються збереженими, інші – порушеними, а деякі – розвинені слабше порівняно з однолітками. Тому під час логопедичної роботи здійснювалася не лише корекція виявлених порушень, а й розвиток тих функцій, які залишилися інтактними. Корекція проводилася на основі опори на сильні, збережені сторони розвитку дитини [66].

*Особистісний підхід.* Для результативності логопедичної корекції важливо, щоб дитина була налаштована позитивно, проявляла готовність долати труднощі та встановлювала довірливий емоційний контакт із логопедом. Тому під час роботи враховувалися такі чинники, як емоційний стан дитини, рівень усвідомлення нею власних труднощів і ставлення до них, а також ступінь мотивації [54].

*Диференційований підхід.* Цей підхід передбачав урахування індивідуальних особливостей психічного розвитку кожної групи учнів: від ступеня прояву дисграфії до рівня сформованості усного мовлення, уваги, пам'яті, мислення та зорово-моторних функцій. Тому корекційна робота будувалася по-різному для кожної дитини та не була однаковою для всіх [54].

У процесі корекційно-формуального навчання ми враховували педагогічні та психологічні передумови, що становлять основу для формування грамотності письма.

1) формування навичок адаптації, комунікації та дисципліни в незвичних для учнів молодшого шкільного віку в умовах корекційних підгрупових занять шляхом привертання їхньої уваги на такі явища, як уміння слухати вчителя-логопеда, поважати один до одного, міркувати щодо важливості, доцільності саме таких занять і таким чином розвинення в учнів самостійності й підвищення мотивації до навчання;

2) планування завдань через поступове їх ускладнення;

3) постійне чергування та варіативність вправ; використання різних видів опор (наочних, словесних, графічних, комп'ютерних технологій), ігрових

прийомів з метою переносу і практичної реалізації набутих знань у нових мовленнєвих ситуаціях, формуючи динамічний стереотип відповідно певної набутої навички;

4) діалогічна форма навчання, що забезпечує розвиток не лише самостійності, а й творчої активності дитини;

5) розвиток наочно-образного, логічного, вербального мислення, аналітико-синтетичної діяльності;

6) розвиток зорово-просторового гнозису, мнезису і праксису; причинно-наслідкових зв'язків, пам'яті, сприймання, довільної уваги.

7) розвиток «чуття мови».

Розробляючи корекційно-розвитковий комплекс вправ для подолання дисграфії у молодших школярів засобами інноваційних технологій, ми керувалися вимогами до знань, умінь та навичок, які мають бути сформованими в учнів з предмету «Українська мова» до кінця 2 класу:

1) позначати звуки буквами в тоді, коли написання відповідає вимові;

2) використовувати *ь* і букв *я, ю, є, і* для позначення м'якості приголосних;

3) мати уявлення про те, що слова складаються зі звуків;

4) практично ознайомитися зі змісторозрізнявальною роллю звуків;

5) набути уявлення про те, що вставка, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова (*сон – слон, танк – так, сини – сіни*);

6) навчитися виділяти послідовний ряд звуків у слові;

7) спостерігати за словами з ненаголошеними голосними, у яких вимова не повністю відповідає написанню (*листи – лист, земля – землі*); відпрацювати правильну вимову слів з ненаголошеними голосними [е], [и];

8) правильно вимовляти (за зразком учителя), розрізнявати на слух дзвінкі-глухі, тверді-м'які приголосні звуки; практично засвоїти і вдосконалювати нормативну (неоглушену) вимову дзвінких приголосних у кінці слова і складу: *дуб, сад, сядь, віз, ложка, казка, берізка*; удосконалювати вимову слів з апострофом перед *я, ю, є, ї*; записувати слова з апострофом під диктовку та правильно їх читати (твердо вимовляючи приголосні звуки [б], [п], [в], [м], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]) (таблиця 2.1.).

| Фонетико-графічні уміння, які мають опанувати молодші школярі з предмету «Українська мова». Орфоепічні уміння                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Фонетико-графічні уміння                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- мати уявлення про те, що слова складаються зі звуків;</li> <li>- практично ознайомитися зі змісторозрізнювальною функцією звуків;</li> <li>- навчитися виділяти послідовний ряд звуків у слові, тобто виконувати повний звуковий аналіз слова;</li> <li>- набути уявлення про те, що додавання, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова</li> <li>- правильно вимовляти (за зразком учителя), розрізняти на слух дзвінки – глухі, тверді – м'які приголосні звуки;</li> <li>- практично засвоїти і вдосконалювати нормативну (неоглушену) вимову дзвінких приголосних у кінці слова і складу;</li> <li>- навчитися відображати в усному мовленні слова з апострофом (твердо вимовляючи приголосні звуки [б], [п], [в], [м], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]);</li> <li>- вміти диференціювати твердість-м'якість звуків у словах в усному плані;</li> <li>- спостерігати за словами з ненаголошеними голосними, в яких вимова не завжди відповідає написанню.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- позначати звуки буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові;</li> <li>- використовувати <b>ь</b> і букви <b>я, ю, є, і</b> для позначення м'якості приголосних звуків;</li> <li>- записувати слова з апострофом під диктовку;</li> <li>- записувати слова з дзвінками приголосними в кінці слова та складу перед глухими;</li> <li>- записувати слова з ненаголошеними голосними [е], [и] в корені слова, що не перевіряються і перевіряються наголосом;</li> <li>- вміти позначати власні назви;</li> <li>- правильно позначати інтонаційне оформлення речення, вживаючи відповідні розділові знаки.</li> </ul> |

Розглянувши науко-теоретичні положення та принципи, які покладені в основу дослідження, розкриємо напрями, зміст, методику та організацію проведення формувального корекційно-розвиткового навчання.

## 2.2. Комплекс корекційно-розвиткових вправ для подолання порушень письма в молодших школярів засобами інноваційних технологій

Із метою перевірки ефективності комплексу корекційно-розвиткових вправ було проведено експериментальне навчання учнів молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення на базі КЗЗСО «Ківерцівська гімназія № 2 Луцького району Волинської області».

Для реалізації завдань, визначених на початку формувального експерименту, нами було залучено 3 школярі із порушеннями мовлення, які

склали експериментальну групу. До контрольної групи було відібрано 4 учні без порушень усного мовлення із діагнозом «Дисграфія».

Подолання в письмі молодших школярів із дисграфією патологічних фонемо-графічних помилок відбувалося шляхом удосконалення основних механізмів, які забезпечують опанування навички письма за фонетичним принципом, а саме:

- *загально-функціональних механізмів мовленнєвої діяльності*: психічних функцій (зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті) та операційних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації) на мовному матеріалі;

- *специфічних мовленнєвих механізмів* – аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів;

- *усно-мовленнєвих передумов* – слухової та вимовної диференціації фонем [56].

Удосконалюючи основні мовленнєві та немовленнєві функції, які лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, ми також приділяли увагу лексичній і граматичній стороні мовлення, що є передумовою успішного формування в учнів молодшого шкільного віку орфографічної навички (автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності людини за умов протікання її у письмі), яка базується на дії співвіднесення між собою фонетичних, граматичних, словотвірних та орфографічних знань.

У процесі письма для правильного розрізнення та вибору фонemi необхідним є тонкий аналіз усіх акустичних та артикуляційних ознак звука. Причому, такий аналіз здійснювався у внутрішньому плані, за уявленням. Наявність в письмі дітей із дисграфією фонемо-графічних помилок свідчить про недосконалість фонематичних уявлень, часто при нормальному фонематичному сприйманні. Труднощі концентрації та розподілу уваги під час письма ще більшою мірою ускладнювали опанування навичок фонематичного аналізу, що проявлялося у вигляді пропусків, перестановок букв у словах.

Труднощі слухової та вимовної диференціації опозиційних фонемо-графем (твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих тощо) та

недосконалість у дітей звуко-буквених асоціацій зумовлюють, своєю чергою, труднощі опанування фонетико-графічних правил.

Отже, основними *завданнями* корекційної роботи були:

1. Розвиток фонематичних функцій та слухових операцій, формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі з метою подолання фонетичних помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

2. Розвиток навичок мовного аналізу та синтезу з метою подолання фонетичних помилок на пропуски, перестановки букв, спотворення звуко-буквеної будови слова; морфологічних та синтаксичних помилок на неправильне визначення морфологічної будови слова та структури речення.

3. Формування і закріплення мовних понять і навичок їх використання в усному та писемному мовленні.

4. Формування умінь користуватися відповідними фонетико-графічними правилами, що регулюють позначення фонем відповідною буквою на письмі.

5. Розвиток у дітей зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті.

6. Формування позитивної мотивації до процесу письма, кінцевої дії контролю та самоконтролю.

Відповідно до окреслених завдань ми визначили *основні напрями корекційно-розвиткового впливу*:

I. Корекція порушень усного мовлення у цілому та її фонетичної системи, зокрема.

II. Удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі шляхом корекції та розвитку слухових та зорових функцій та операцій.

III. Корекція та формування навичок мовного аналізу та синтезу.

IV. Удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок.

V. Розвиток сенсомоторних та когнітивних функцій, які беруть участь у процесі письма.

VI. Розвиток мотивації до процесу письма, контролю та самоконтролю.

Корекційно-розвиткова робота проводилась диференційовано з урахуванням визначеної на констатувальному етапі структури дисграфічного порушення. Для кожної з груп було визначено інваріантні та варіативні напрями.

З усіма учнями, що мали порушення усного мовлення, 2 рази на тиждень проводились підгрупові логопедичні заняття з формування та удосконалення вимовних навичок, лексико-граматичної сторони мовлення (дітей було об'єднано в підгрупи відповідно до спільності порушень). По мірі автоматизації корекція усно-мовленнєвих навичок відбувалась на логопедичних заняттях для подолання порушень письма та читання. .

Дисграфічні фонемо-графічні помилки були зумовлені переважно дисфонологічними порушеннями. Удосконалення навичок слуховимовної диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні й на письмі відбувалось шляхом розвитку слухових функцій та операцій. Особлива увага приділялась формуванню в учнів диференційних ознак фонем та навичок звуко-буквеної символізації, оскільки в письмових роботах учнів стійко простежувались фонемо-графічні помилки на позначення м'якості приголосних та голосних другого ряду. Спеціальної роботи з формування навичок мовного аналізу та синтезу, графомоторних навичок не проводилось. Разом із цим дані навички автоматизувались у процесі виконання усних та письмових вправ. Приверталась увага до звуко-буквеного, морфологічного та орфографічного образу слова, відпрацьовувались навички контролю та самоконтролю за якістю письма, оскільки зниження рівня концентрації та переключення уваги спричиняло пропуски та опозиційні заміни букв, іноді складів у словах. Розвиток психічних функцій, розумових операцій та мотивації до процесу письма відбувався у процесі виконання багатоваріативних ігрових завдань та вправ. Спеціальні корекційні заняття із психологом учні даної групи не відвідували.

Учні отримували логопедичну та психологічну корекцію за усіма визначеними напрямками з метою забезпечення розвитку усіх складових компонентів мовленнєвої системи в цілому. З ними обов'язково спочатку проводились індивідуальні та підгрупові (по 2 учні) акцентуальні заняття, на яких цілеспрямовано формувались навички усіх видів мовного аналізу, звуко-

буквеної символізації, розвивались базові слухові та зорово-моторні функції. Формуванню навички повного звуко-буквеного аналізу передувало формування навичок часткового аналізу. Окремо з учнями, які відчували значні труднощі опанування письма як графомоторної навички, проводилась робота з зорово-моторної координації, базових графічних навичок під час виконання спеціально підібраних вправ. Поступово у процесі опанування базовими уміннями діти цієї групи включались до учнів 2 групи на підгрупові (по 4 учнів) заняття. Переважна більшість молодших школярів додатково займалась із психологом, окремі учні за рекомендацією вчителя-логопеда відвідували заняття психолога. Цілеспрямована систематична робота з батьками передбачала закріплення набутих на заняттях умінь та навичок із використанням корекційних методик, зміст яких опановували батьки.

Тісна співпраця вчитель-логопеда з педагогом забезпечувала розуміння ним структури порушення у кожної окремої дитини та єдність вимог до знань та умінь, які формувались в учнів і на уроках Української мови, і на логопедичних заняттях.

Забезпечення диференційованого підходу до процесу навчання та корекції поступово сприяло опануванню технічної навички письма в учнів ЕГ та подоланню у них дисграфічних порушень.

Корекційно-розвиткове навчання учнів ЕГ відбувалось у *три етапи*: пропедевтичний, основний та етап автоматизації засвоєних фонетико-графічних умінь та навичок. Для кожного з етапів визначено тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу. Навчальний матеріал було розподілено за тематичним планом, з урахуванням поступового ускладнення мовного матеріалу, враховано визначені загально-дидактичні принципи навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Розглянемо зміст основних етапів та методику проведення корекційної логопедичної роботи для подолання дисграфії в молодших школярів.

*Перший етап – пропедевтичний.* Передбачав розвиток базових передумов, без яких є неможливим успішне засвоєння звуко-буквеного складу слова та утворення в учнів міцних звуко-буквених асоціацій. У цей період

актуалізувалися та закріплювалися знання про базові мовні поняття, такі як «звук», «буква», «склад», «слово», «речення», «наголос» тощо, розвивалися уміння сприймати та розрізнявати на слух та у вимові корисні ознаки звуків, формувалися розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення на різному мовному матеріалі; у процесі виконання переважно усних вправ розвивалися слухові та зорові функції та операції, моторні навички (Додаток В).

*Другий етап – основний.* Передбачав розвиток та удосконалення навичок звуко-буквеної диференціації фонемо-графем в усному мовленні та на письмі, удосконалення навичок мовного аналізу та синтезу. Значна увага на цьому етапі приділялася формуванню умінь характеризувати приголосні звуки за змісторозрізнявальними ознаками: м'якість – твердість, глухість – дзвінкість. Формування та удосконалення навички звуко-буквеного аналізу та синтезу на фонемно-графічному та орфографічному рівні передбачало не лише вироблення уміння правильно визначити та відтворити структуру слова, а й упізнавати при цьому орфограми та правильно записати слова, керуючись певним правилом.

### **Гра «Підбери малюнки»**

*Ігровий матеріал:* лист-планшет, поділений на 2 частини; букви **п** і **б**; малюнки, що підписані, містять у назві звуки **[п]** або **[б]**; (на момент називання малюнка підпис закривається).

*Інструкція:* послухати слова-назви малюнків; назвати, який звук **[п]** або **[б]** містить слово, покласти на відповідне місце малюнок; прочитати отриманий підписаний малюнок, щоб впевнитися у правильній відповіді.

Малюнки: *поле, просо, парта, балкон, булка, зуб, пенал, короп, бузок, дуб, тулуб, гриб, зебра, полиця, пролісок, окріп, суп, багаж і т.д.*

Зображувальна наочність поступово заміщується схематичною. Широко використовується матеріал із навчально-методичних посібників а також самостійно виготовлений роздатковий дидактичний матеріал, наприклад, картинки, планшети, «шифрувальні» таблиці, ребуси, кросворди і т.д.

### **Наприклад: Гра «Звуковий килимок»**

*Ігровий матеріал:* планшет, що поділений на 9 рівних квадратів 3×3; квадрати-фішки червоного та зеленого кольору.



**Інструкція:** послухати слова; визначити наявність звуку [а] та покласти на планшет (зліва направо, зверху вниз) відповідну фішку (зелену фішку-квадрат, якщо у слові є звук [а]; червоний квадрат – якщо звуку [а] у слові немає). Після виконання завдання повинен утворитись відповідний візерунок, однаковий в усіх учнів (за умови правильного виконання завдання).

*Наприклад: Андрій, зерно, книга, кіт, сестра, зошит, трава, відро, хмара.*

Утворився візерунок →



Завдання повторюється, змінюються візерунки. Кількість квадратів можна збільшити.

### Гра за методикою «Письмо без зошита і ручки»

*Ігровий матеріал:* математичні палички.

*Інструкція:* послухати слово; викласти його паличками, де кожен звук (уявна буква) викладається окремою паличкою, наприклад, синього кольору; а звук [а] (уявна буква) викладається паличкою червоного кольору. Поділити слова на склади, відокремивши палички відстанню.

Наприклад, слова: *алфавіт, автобус, аптека, весна, нота, лоза, роса, дах, сова, зима, книга, оса, краса, апарат, абажур, антена, халат, фазан, ручка.*



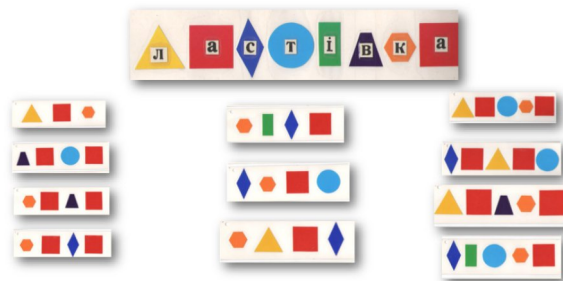
Опанування даним рівнем сформованості звуко-буквеного аналізу викликало труднощі в молодших школярів із дисграфією та відбувалося протягом тривалого періоду часу. Також відпрацьовувались навички синтаксичного та морфологічного аналізу, що готувало дітей до засвоєння навичок грамотного письма за морфологічним принципом, а також правильного написання речень. Важливим завданням основного етапу було формування у

школярів лінгвістичних теоретичних знань, практичних умінь та навичок про звуки і букви, що їх позначають; ознайомлення з основними фонетико-графічними правилами, навчання виділяти орфограми та грамотно писати, керуючись даними правилами.

Відзначимо, що даний етап не повинен обмежуватися рамками навчання у 2 класі, а має тривати протягом усієї молодшої школи.

*Третій етап – автоматизації засвоєних умінь та навичок.* На цьому етапі закріплювалися навички диференціації букв, подібних за оптико-графічними ознаками; автоматизувалися в різних видах мовленнєвої діяльності сформовані в учнів знання, уміння та навички.

**Гра «Ластівка».** Склади слово за зразком



У логопедичній роботі бажано використовувати комп'ютерні ігри, що сприяє не лише закріпленню у дітей знань, умінь і навичок, що формуються логопедом на занятті, а й активізують позитивну мотивацію дітей-дисграфіків на уроці. Наприклад, корекційна гра на комп'ютері :

*Ігровий матеріал:* **CD-диск «Тренажер грамотності»**

*Інструкція:* Діти сідають біля комп'ютера . Завдання виконуються дітьми по черзі, «ланцюжком». За підказку учень пропускає хід. Якщо учень помиляється, то після пояснень виконує ще одне завдання. Ця захоплююча гра з граматики складена відповідно до програми з української мови для 2-го класу.

*Завдання* охоплюють такі теми: «Велика буква», «Слово», «Правопис слів із подовженими приголосними, з апострофом, буквосполученням **йо,ьо,дж,дз**», «Слова з буквами **я,ю,є,ї,ь**», «Правопис слів з прийменниками», «Дзвінки і глухі приголосні». Гра допомагає закріпити вивчений корекційний матеріал, збагачувати активний словниковий запас, сприяє формуванню дисципліни та інтересу до логопедичних занять.

Підкреслимо, що корекційна робота на лексико-граматичному рівні обов'язково включалася у зміст логопедичних занять на кожному етапі навчання. Основними граматичними темами були: закріплення на практичному рівні граматичних форм та категорій (число, рід, відмінок, особа, час) під час роботи над частинами мови (іменниками, прикметниками, дієсловами); узгодження слів за числами, родами, відмінками, особами, часами (відповідно до частини мови); диференціація префіксів та прийменників; морфемний склад слова, морфологічний аналіз та синтез слів; корінь слова, спільнокореневі слова; суфіксальне та префіксальне словотворення; антоніми, синоніми, омоніми (без уживання терміну); слова ввічливості.

Після завершення корекційного навчання учні повинні вміти:

- 1) розрізнявати на слух і у вимові звуки, що змішуються; добирати слова на заданий звук; порівнювати слова зі схожими звуками;
- 2) володіти навичками повного фонемно-буквеного, складового та синтаксичного аналізу та синтезу; виконувати звуко-буквений розбір складів, слів та будувати звукові та буквені моделі складів та слів;
- 3) складати словосполучення і речення; відновлювати речення і тексти;
- 4) розрізнявати голосні та приголосні звуки, характеризувати їх за акустико-артикуляційними ознаками; позначати голосні; тверді, м'які, глухі, дзвінкі приголосні на письмі відповідними буквами; використовувати букви і, я, ю, є та ь для позначення м'якості приголосних на письмі та грамотно писати слова з голосними буквами і, я, ю, є, а також буквою ь;
- 5) володіти навичками простого та ускладненого списування мовного матеріалу, самостійного письма зорових та слухових диктантів.

На кожному етапі корекційної роботи значна увага приділялася розвитку графічної навички письма. Введення у структуру та зміст заняття вправ та завдань на розвиток мануального праксису, зорово-моторної координації, рухового контролю підвищувала ефективність комплексного корекційного впливу на дитину із дисграфією, забезпечуючи вироблення у неї стійких умінь та навичок.

Розглянемо більш детально зміст та методику корекційно-розвивального навчання відповідно до окреслених напрямів.

### *I. Корекція та формування порушень звуковимови*

Подолання порушень звуковимови у молодших школярів відбувалася на індивідуальних та підгрупових логопедичних заняттях, які проводилися за загальноприйнятою методикою. Під час їх проведення обов'язково розвивалися усі фонематичні функції та слухові операції на тих звуках, вимова яких була порушена. Учитель-логопед враховував характер порушення звуковимови з метою впливу на порушений механізм (акустико-фонематична, артикуляторно-фонематична, артикуляторно-фонетична).

### *II. Формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі*

Формування правильних фонематичних уявлень про звуковий склад слова передбачало вироблення у молодших школярів уміння диференціювати фонемографеми за їхніми змісторозрізнявальними ознаками в усному мовленні та на письмі. Робота проводиться у такій послідовності: диференціація фонемо-графем, що змішуються, у складах, словах, словосполученнях, реченнях з опорою на найбільш збережене зорове сприймання, тактильні та кінестетичні відчуття (при збереженій звуковимові) [9].

Методика диференціації фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними та оптико-кінетичними ознаками передбачала два етапи: на першому етапі в дітей виробляється уміння розрізнявати кожен фонемо-графему окремо. Робота проводиться у такій послідовності:

1. Уточнення артикуляції та звучання звуку з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання та кінестетичні відчуття. Співвіднесення з графемою (друкованою та писаною).
2. Виділення та впізнавання звуку на фоні інших звуків, складів, слів.
3. Визначення спільного звуку в словах. Підкреслення у словах спільної букви на письмі.
4. Формування уміння визначати наявність та місце звуку в слові (початок, середина, кінець).

5. Визначення місця звуку в слові відносно інших звуків (який звук за рахунком, перед яким звуком чується або після якого звуку вимовляється у слові).
6. Придумування слів на даний звук.
7. Виділення слів із даним звуком із речення, тексту.
8. Виконання письмових вправ: вставити пропущену букву в слово; доповнити речення словом із заданим звуком, записати слова з даним звуком під відповідною буквою.

### *III. Корекція та формування навичок мовного аналізу та синтезу*

Опанування учнями звуко-буквеного та складового аналізу та синтезу є основою вироблення в молодших школярів навички письма за фонетичним принципом та засвоєння ними в подальшому фонетико-графічних правил. Формування в учнів умінь виділяти звук зі слова, знаходити спільний звук у словах, визначати його місце відносно інших звуків, називати кількість та послідовність звуків та складів у слові є важливим завданням корекційної логопедичної роботи, оскільки більшість школярів ЕГ із дисграфією засвідчили низький рівень володіння аналізом як розумовою та мовленнєвою дією.

Завдання звукового рівня полягали в розрізненні звуків мовлення, здатності схарактеризувати їх за акустичними та артикуляційними ознаками; виділити в слові наголошений та ненаголошений голосний, парні приголосні звуки, а також визначити кількість та послідовність звуків у слові шляхом викладання відповідної схеми.

*Завданнями фонемно-буквеного рівня* виступало позначення фонем відповідними буквами (особлива увага приділялась позначенню м'якості приголосних звуків).

*Завданнями орфографічного рівня* було усвідомлення та здатність визначити сильну та слабку позиції звуку в слові, впізнати орфограму та правильно записати слово, керуючись відповідним правилом. Успішною умовою опанування аналізу на орфографічному рівні було вільне володіння ним на фонемно-буквеному рівні.

Корекційна робота спрямовувалась на поетапне формування дії аналізу слова відповідно до закономірностей формування розумової дії та врахування складності того чи іншого виду аналізу. У своїх дослідженнях науковці встановили, що повноцінна розумова дія може бути сформованою лише тоді, коли її засвоєння проходить послідовно через декілька *етапів*: усвідомлення завдання; засвоєння дії з предметами (матеріальними одиницями, якими виступають фішки, графічні схеми тощо); засвоєння дії аналізу під час голосного промовляння слова; перенесення дії у розумовий план та її кінцеве становлення (виконання операції звукового аналізу за уявленням).

Під час формувального експерименту ми використовували методику формування операції звуко-складового аналізу та синтезу, розроблену на основі досліджень В. Орфінської, Є. Соботович, Р. Лалаєвої, М. Савченко та інших науковців, що передбачало поступове оволодіння різними видами аналізу [57].

Працюючи з групою учнів, вчитель-логопед мав можливість спостерігати труднощі кожного учня з порушеннями письма в кожному конкретному випадку аналізу та відповідно до цього забезпечити тренування кожного школяра, який мав можливість у неодноразових спробах уточнити кількість і послідовність звуків (зорових образів букв), навчитись не помилятись під час такого «письма без зошита та ручки», чого не відбувається у звичайних письмових роботах, коли учень отримує свою роботу лише через декілька днів з виправленнями вчителя.

На основному етапі експериментального навчання діти з порушеннями письма поступово опановували повний аналіз різних за складністю написання слів, дотримуючись при цьому правил правопису. Отже, поступово відбувався перехід на орфографічний рівень володіння навичкою аналізу. Виділення контрастним кольором орфограм та позначення початку та кінця речення відповідними знаками привертало увагу дітей до правильного зорового образу слів, сприяючи розвитку «орфографічної пильності».

На етапі автоматизації здобутих навичок діти закріплювали правила правопису слів та речень під час письма в зошитах. Отже, графічне моделювання слів та речень поступово замішувалося звичайним письмом.

Отже, формування операцій звуко-складового аналізу і синтезу повинно будуватися з урахуванням таких умов: дотримання послідовності та закономірностей формування звуко-складового аналізу та синтезу в нормальному онтогенезі; врахування виявлених порушень його засвоєння у дітей із дисграфією; забезпечення відповідних умов пред'явлення мовного матеріалу (спираючись на слуховий аналізатор, промовляння, за уявленням).

Формування та удосконалення навичок синтаксичного аналізу відбувалося на кожному занятті під час роботи над реченням.

#### *IV. Удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок*

Основне завдання цього напрямку полягало у формуванні вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їхніми змісторозрізнавальними ознаками (голосні – приголосні, м'які – тверді приголосні, глухі – дзвінкі приголосні); розвитку та вдосконаленні звуко-буквених асоціацій через уміння позначати фонему відповідною буквою; навчанні виділяти орфограми; розуміти та усвідомлено користуватися такими мовними поняттями, як звук, буква, голосний, приголосний, склад, слово, словосполучення, речення, що надало змоги легше опанувати фонетико-орфографічні правила української мови та усвідомлено сформувати орфографічні навички.

Формування вмінь визначати диференційні ознаки звуків мовлення, удосконалення звуко-буквених асоціацій відбувалось під час роботи над певним звуком та буквою за тематичним планом. Диференціюючи фонемо-графему, учні обов'язково характеризували звуки, а під час формування навичок звукобуквеного аналізу закріплювалися уміння позначати м'якість приголосного відповідною буквою, правильно писати слова з голосними 2 ряду та буквою Й (методика роботи детально висвітлено у 2 та 3 напрямках).

#### *V. Розвиток сенсомоторних та когнітивних функцій*

Реалізація цього напрямку відбувалась і на логопедичних заняттях, і на заняттях із психологом, які відвідували учні із тяжким і частково середнім ступенем прояву дисграфії. Корекційна робота проводилась систематично та спрямовувалась на розвиток усіх психічних функцій, що забезпечують

функціональний базис процесу письма. З цією метою нами використовувались загальноприйняті методики та було застосовано багатфункціональні вправи.

У молодшому шкільному віці мислення посідає центральне місце у роботі всіх психічних функцій. Розвиток мислення є важливим чинником для всієї структури свідомості і для всієї системи діяльності психічних функцій. Тому в процесі логопедичної роботи з корекції дисграфії ми приділяли особливу увагу формуванню розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, контролю на мовному матеріалі, а також самоконтролю, оскільки саме рівень сформованості розумової діяльності впливає на ефективність пам'яті та сприймання.

Важливою умовою для засвоєння дітьми навички письма та подолання дисграфічних помилок є володіння навичкою контролю за власною діяльністю. Його формування – тривалий та складний процес, потребує цілеспрямованого формування в учнів уміння порівнювати виконані дії та їх результати зі зразком (еталоном контролю), відпрацювання контрольних дій (пошук помилки, виділення і виправлення помилки) [46].

Навичка самоконтролю формується, розвивається та удосконалюється в учнів під час виконання вправ. З метою вироблення дії контролю дітям пропонувалось виконання наступних перевірочних дій: аналіз зразка перед виконанням вправи; коментування дітьми вголос своїх дій під час виконання роботи; аналіз результату власної роботи та зіставлення її зі зразком; виправлення знайдених помилок [13].

Послідовність роботи з формування самоконтролю здійснювалася за загальним порядком поетапного формування розумових дій. Спочатку дії пояснювалися дитині, вона спостерігала за способом виконання перевірки вчителем-логопедом, потім сама виконувала їх:

а) з опорою на коментування послідовності дій вчителем-логопедом та промовляння вголос дії контролю;

б) з промовлянням вголос дії контролю;

в) з поступовим скороченням зовнішнього мовлення та переведенням його в шепітне мовлення, а далі – в мовчазне мовлення;

г) виконання дії контролю мовчки, тобто в розумовому плані [6].

Діти, які самостійно знаходили помилки, отримували заохочення, що їх стимулювало. Систематичність виконання контрольних дій формувало у свідомості учнів послідовну схему діяльності з перевірки виконаної роботи.

З метою попередження помилок під час перевірки на дошці вивішувалась пам'ятка з правилами перевірки (така пам'ятка була у зошиті кожного): читай речення вголос; перевір, чи підходять слова одне до одного; подивись, чи є пропуски слів (складів у слові, букв); читай слова чітко, відокремлюй кожний склад; чи немає заміни букв, що схожі за звучанням; перевір, чи правильно написані букви [6].

Корекція та розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, а також зорово-моторної координації в молодших школярів була важливою складовою у системі логопедичної роботи для подолання дисграфії, зважаючи на низький стан сформованості в школярів експериментальної групи письма як графомоторної навички, з одного боку, а також враховуючи ту надзвичайну роль, що відіграє мануальний праксис у формуванні повноцінного мовленнєвого та психічного розвитку дитини з порушеннями письма [24].

Розвиток дрібної моторики сприяв формуванню асоціативних зв'язків між центрами мовлення і моторною зоною кори головного мозку, внаслідок чого удосконалювався механізм довільної регуляції рухів руки, що дозволяло дитині краще оволодіти навичкою письма. Кінестетичні відчуття, що надходять від пальців руки до кори головного мозку, стимулюють центральну нервову систему, прискорюючи розвиток мовлення [5].

Як засвідчує практика, діти з порушеннями письма швидко втомлюються від розумової діяльності, часто відволікаються, погано концентрують увагу на виконанні завдань. Саме тому на кожному занятті проводилась «Пальчикова гімнастика» – вправи на розвиток кінестетичної та динамічної організації довільних рухів пальців і кистей рук [53].

Для розвитку кінестетичної організації рухів та розвитку міжпівкульної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку використовувались кінезіологічні вправи, спрямовані на відтворення різноманітних статичних позицій китиць і

пальців правої та лівої руки. Спочатку дітей навчали нескладних статичних поз із їх поступовим ускладненням. Особливої уваги серед цих вправ заслуговує “пальчикова азбука” [53]. Її виконання сприяло закріпленню в пам’яті графічного образу букви, а розвитку просторових уявлень, зорового аналізу і синтезу, конструктивного праксису.

Отже, корекційно-розвитковий комплекс вправ для подолання порушень письма в молодших школярів із дисграфією багатоаспектний за змістом, носить комплексний характер. Під час проведення формувального експерименту ми переконалися, що правильна організація, відповідність змісту заняття програмі з рідної мови, урахування структури дисграфічного порушення, систематичність та послідовність у роботі забезпечує у молодших школярів з порушеннями письма якість засвоєння знань, умінь та навичок.

### **2.3. Результати та аналіз формувального експерименту**

Для визначення ефективності розробленого корекційно-розвиткового методичного комплексу після завершення формувального етапу експерименту учням експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп було запропоновано виконати слуховий диктант і здійснити списування тексту з рукописного зразка.

Порівняння показників сформованості навички письма учнів ЕГ на констатувальному й формувальному етапах засвідчило суттєве покращення і в кількісних, і в якісних характеристиках порівняно з результатами контрольної групи. Було зафіксовано помітне зниження кількості дітей із тяжким ступенем дисграфії, а також зменшення у 1,2 раза кількості учнів із середнім ступенем її прояву (нижче середнього рівня). Водночас кількість школярів із легким ступенем дисграфії (середній рівень сформованості письма) зросла у 1,3 раза.

Окрім цього, 30,5 % учнів ЕГ досягли рівня мовленнєвої норми, тобто не виявили ознак дисграфії як стійкого специфічного порушення письма.

*Таблиця 2.2*

**Динаміка стану сформованості навичок письма учнів ЕГ і КГ до та після формувального експерименту**

| <b>Рівень сформованості навички письма</b>           | <b>Експериментальна група (ЕГ), %</b> | <b>Контрольна група (КГ), %</b> |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
|                                                      | <b>До експерименту</b>                | <b>Після експерименту</b>       |
| Високий (мовленнєва норма, відсутність дисграфії)    | 5,2                                   | <b>30,5</b>                     |
| Середній (легкий ступінь прояву дисграфії)           | 18,3                                  | <b>23,8</b>                     |
| Нижче середнього (середній ступінь прояву дисграфії) | 42,0                                  | <b>34,5</b>                     |
| Низький (тяжкий ступінь прояву дисграфії)            | 34,5                                  | <b>11,2</b>                     |

Порівняння даних, отриманих у процесі констатувального та формувального етапів експерименту, засвідчило позитивну динаміку у розвитку навички письма в учнів експериментальної групи. Кількість учнів із тяжким ступенем прояву дисграфії зменшилася більш ніж утричі (з 34,5 % до 11,2 %). Учні із середнім ступенем прояву дисграфії стало менше у 1,2 рази, що свідчить про послаблення проявів порушення письма. Кількість дітей із легким ступенем дисграфії зросла у 1,3 рази, тобто частина школярів перейшла до більш високого рівня сформованості навички письма. 30,5 % учнів досягли мовленнєвої норми, що свідчить про відсутність у них специфічних стійких порушень письма.

У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалось, що підтверджує ефективність застосованого методичного комплексу корекційно-розвивального навчання у роботі з дітьми, які мають порушення письма. Аналіз письмових робіт учнів експериментальної та контрольної груп показав, що дисграфічні помилки зберігалися як у диктантах, так і під час списування з рукописного тексту, однак після формувального навчання їх кількість у школярів ЕГ була істотно меншою, ніж у дітей КГ.

Після завершення формувального етапу 30,5 % учнів ЕГ досягли високого рівня сформованості письма – цей показник у 3,9 раза перевищив дані КГ (7,84 %). У цих школярів було виявлено лише 1–2 помилки, які не мали дисграфічного характеру. До цієї групи увійшли діти, що на початку експерименту мали середній або частково нижче середнього рівні сформованості навички письма. Це свідчить про те, що письмо як мовленнєво-інтелектуальна й графомоторна навичка повністю сформувалося.

Середній рівень сформованості навички письма продемонстрували 19,4 % учнів ЕГ – у 1,4 раза більше, ніж у КГ (13,7 %). Сюди увійшли школярі, які на початковому етапі мали рівень письма нижче середнього. У їхніх роботах ще траплялися одно- чи двотипові помилки (поодинокі фонетичні, графічні, пропуски букв, орфографічні), кількість яких становила від 1 до 5. Найчастіше вони з'являлися у слуховому диктанті. Графомоторні навички були в основному сформовані, однак темп письма дещо уповільненим. Водночас у цих учнів значно покращилися слухові та зорово-моторні функції, лінгвістична обізнаність, уміння й навички самоконтролю під час письма.

Рівень сформованості письма нижче середнього показали 45,9 % учнів ЕГ, що майже у 1,5 раза більше, ніж у КГ (31,4 %). Ці діти допускали різноманітні помилки (від 6 до 10). Проте порівняно з початковим етапом кількість фонемо-графічних помилок – пропусків букв і неточностей у звуко-буквену кодуванні – істотно зменшилась. Натомість у роботах усе ще фіксувалися графічні та дизорфографічні помилки, що свідчить про складний, поліморфний характер порушень письма у цих учнів. Особливо помітний прогрес проявився у завданнях на списування. Графомоторні навички залишалися недостатньо сформованими: спостерігалися неточності в написанні та поєднанні букв, порушення пропорцій, вихід елементів за межі рядка. Незважаючи на це, діти намагалися дотримуватися гігієни письма. Темп письма був прийнятним. Учні активно приймали допомогу вчителя, пояснювали свої дії та зверталися по уточнення. Значно зросли рівень лінгвістичних знань, пізнавальна активність і навчальна мотивація.

Найменшу частку становили учні ЕГ із низьким рівнем сформованості навички письма – лише 4,2 %, що у 11,2 раза менше, ніж у КГ (47,1 %). Хоча тяжкий ступінь дисграфії в них залишався, ці школярі все ж продемонстрували певний прогрес у письмі та мовленнєвих уміннях: покращилися звуко-буквений аналіз і сформованість звуко-буквених відповідностей. Незважаючи на значну кількість фонемо-графічних помилок (понад 16) – переважно пропуски букв і складів, порушення складової структури складних слів, труднощі у написанні та поєднанні літер – кількість морфологічних і синтаксичних помилок частково

зменшилася. Під час списування діти рідше розривали частини слова, хоча й траплялися випадки написання службових слів разом із повнозначними, пропусків великих літер чи відсутності крапки наприкінці речення. Орфографічні та пунктуаційні помилки все ще були численними. У диктантах кількість помилок значно перевищувала їх кількість під час списування.

Хоча графомоторні навички дещо покращилися, письмо залишалося нерівномірним: букви часто були схожими одна на одну за оптичними та кінетичними ознаками, спостерігалися суттєві порушення їх написання та з'єднання. Гігієнічних правил оформлення письмових робіт діти дотримувалися лише після нагадування. Самостійне читання власного тексту та виправлення помилок викликало значні труднощі. Невелике покращення пояснюється поліструктурністю дисграфії, низьким рівнем сформованості операційних компонентів письма (аналізу, контролю, мовних узагальнень), недостатньою лінгвістичною підготовкою та незрілістю загальних психофізіологічних механізмів мовлення – зокрема уваги, слухо-мовленнєвої пам'яті та оптико-просторових уявлень.

Важливо зазначити, що учні ЕГ із тяжкими проявами дисграфії, на відміну від школярів КГ, виявили кращу здатність слухати логопеда й виконувати його інструкції. Вони не демонстрували стійкого негативного ставлення до письма, натомість підвищили навчальну мотивацію й зацікавленість.

Спостереження, проведені протягом констатувального та формувального етапів, дали змогу умовно виділити серед дітей із тяжкими порушеннями письма три групи. Лише 9,72 % учнів усвідомлювали свої труднощі та розуміли необхідність їх подолання. Такі діти сумлінно відвідували логопедичні заняття, відповідально виконували домашні завдання та сприймали логопеда як фахівця, який може надати реальну допомогу. Приблизно 12,5 % школярів розуміли, що мають значні труднощі, але не вірили у можливість їх подолання. Вони тяжко переживали свою неуспішність, уникали відповідей через страх помилитися та неохоче йшли на контакт. Для них були характерні знижений емоційний фон, дратівливість, плаксивість, невпевненість у собі та занижена самооцінка. На початку корекційної роботи їх участь у заняттях була радше формальною.

Переважає більшість – 77,78 % – не усвідомлювали наявності проблем і зазвичай не переймалися низькою успішністю. Для таких учнів були типовими підвищена емоційність, інтерес до гри, імпульсивність, швидка втомлюваність уваги та недостатнє почуття дистанції у взаємодії з дорослими. Під час виконання завдань вони діяли неорганізовано, випадково, ставилися до занять як до необов’язкових, часто забували про них на початку роботи. Хоча діти легко включалися у діяльність, інтерес швидко зникав, якщо завдання здавалося складним. Отже, робота вчителя-логопеда з кожною із цих груп потребувала диференційованого підходу та врахування індивідуальних особистісних особливостей учнів.

Проілюструємо отримані нами дані щодо стану сформованості навички письма в учнів ЕГ після проведення формувального експерименту та учнів КГ (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Стан сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ після завершення формувального експерименту (у %)**

| <b>Рівень сформованості навички письма</b>           | <b>Експериментальна група (ЕГ), %</b> | <b>Контрольна група (КГ), %</b> |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| Високий (мовленнєва норма, відсутність дисграфії)    | <b>30,5</b>                           | 8,1                             |
| Середній (легкий ступінь прояву дисграфії)           | <b>23,8</b>                           | 20,0                            |
| Нижче середнього (середній ступінь прояву дисграфії) | <b>34,5</b>                           | 39,6                            |
| Низький (тяжкий ступінь прояву дисграфії)            | <b>11,2</b>                           | 32,3                            |

Отримані результати свідчать про значне підвищення рівня сформованості навички письма в учнів експериментальної групи (ЕГ) порівняно з контрольною групою (КГ). У ЕГ 30,5 % учнів досягли мовленнєвої норми (відсутність дисграфії), тоді як у КГ цей показник становить лише 8,1 %. Кількість учнів із тяжким ступенем прояву дисграфії у ЕГ зменшилася до 11,2 %, що майже втричі нижче, ніж у КГ (32,3 %). У ЕГ спостерігається зростання частки дітей із середнім рівнем сформованості навички письма (23,8 %), що свідчить про позитивну динаміку у розвитку графо-моторних та орфографічних умінь.

Таким чином, результати формувального експерименту підтверджують ефективність упровадженого методичного комплексу корекційно-розвивального навчання для підвищення рівня сформованості навички письма в молодших школярів із порушеннями письма.

Таблиця 2.4

## Показники рівнів сформованості навички письма

| Рівень сформованості навички письма                         | Характеристика сформованості письма                                                                                                                                    | Типові прояви в учнів                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Високий (мовленнєва норма)</b>                           | Навичка письма повністю сформована; учень правильно та грамотно записує почуті або прочитані слова, речення й тексти; дотримується орфографічних і пунктуаційних норм. | Відсутні ознаки дисграфії; робота виконується швидко, без виправлень; збережено зв'язність і логічність письмового висловлювання.                           |
| <b>Середній (легкий ступінь прояву дисграфії)</b>           | Навичка письма достатньо розвинена, але є окремі труднощі у відтворенні звуко-буквених співвідношень; іноді допускаються орфографічні помилки.                         | Спостерігаються поодинокі заміни або пропуски букв, плутанина подібних за звучанням звуків; збережено основну структуру речень і текстів.                   |
| <b>Нижче середнього (середній ступінь прояву дисграфії)</b> | Письмо утруднене; учень часто робить типові дисграфічні помилки, має недостатній рівень сформованості орфографічних і граматичних навичок.                             | Характерні часті заміни, пропуски, перестановки букв; утруднене списування; повільний темп письма; невиразний почерк.                                       |
| <b>Низький (тяжкий ступінь прояву дисграфії)</b>            | Навичка письма недостатньо сформована; спостерігаються грубі та численні порушення звуко-буквенного аналізу та синтезу; письмо дезорганізоване.                        | Багато помилок, нерозбірливий почерк, значні спотворення слів; труднощі з розумінням структури речення; повільний темп письма, низький рівень самоконтролю. |

Подані рівні відображають ступінь сформованості навички письма в учнів молодшого шкільного віку залежно від інтенсивності проявів дисграфії. Наведена таблиця може використовуватися як інструмент для: оцінювання сформованості письмових умінь; зіставлення результатів констатувального та формувального етапів; визначення ефективності запропонованої корекційно-розвивальної методики.

Було зафіксовано зростання показників розвитку всіх когнітивних функцій, а також збільшення обсягу лінгвістичних знань і мовленнєвих умінь учнів ЕГ.

Опитування педагогів, проведене наприкінці навчального року після завершення формувального етапу, показало, що діти ЕГ продемонстрували помітний прогрес у засвоєнні матеріалу з української мови та зросло навчальну мотивацію. Найвищі результати характерні для учнів, які досягли мовленнєвої норми або мали легкий ступінь дисграфії.

У більшості учнів ЕГ протягом корекційної роботи змінилося ставлення як до логопедичних занять, так і до уроків української мови: вони почали виявляти більше зацікавлення й активно виконували завдання. Спостерігалася позитивна динаміка мотивації: на пізніших етапах навчання діти працювали не заради оцінки, а через інтерес до самого процесу. Вони самостійно приходили на заняття, не забували про них та навіть виявляли бажання отримувати складніші завдання, отримуючи задоволення від їх виконання. Крім того, вони виконували завдання швидше, ніж учні КГ.

Діти з експериментальної групи результативно користувалися допомогою дорослого та демонстрували зростання самостійності. Водночас більшість завдань вони виконували, спираючись на внутрішні розумові операції, тоді як учні КГ частіше потребували зовнішніх підказок. Також спостерігалось істотне збільшення обсягу уваги та покращення її концентрації й розподілу.

Спостереження за учнями ЕГ, відгуки педагогів, асистентів учителів, батьків, а також результати підсумкового обстеження підтвердили значний прогрес у розвитку лінгвістичних знань і мовленнєвих умінь, зростання інтелектуальної активності, підвищення впевненості у власних силах і подолання негативного ставлення до предмета «Українська мова». Крім того, педагоги та батьки відзначили покращення успішності й з інших навчальних предметів.

**Висновки до розділу II.** На підставі аналізу науково-теоретичних джерел та результатів констатувального етапу дослідження було розроблено й впроваджено корекційно-розвитковий комплекс. У процесі розроблення методики враховано структуру дисграфічних порушень і механізми виникнення фонемо-графічних помилок, взаємозв'язок розвитку мислення та мовлення, принципи поетапного формування розумових дій, а також науково-методичні засади та напрями корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Корекційно-розвиткова робота здійснювалася диференційовано з урахуванням типології порушень писемного мовлення, визначених на констатувальному етапі. Отримані результати підтвердили, що успішність подолання дисграфічних проявів у молодших школярів значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації та змісту корекційних

занять. Такий підхід охоплює поетапність логопедичної роботи, застосування методів і прийомів навчання, спрямованих не лише на формування навички письма, а й на активізацію мовленнєвої та пізнавальної діяльності дітей.

Підсумки корекційно-розвиткового навчання показали суттєве покращення кількісних і якісних характеристик сформованості писемних умінь у школярів ЕГ, що підтверджується статистично значущими відмінностями між учнями, які навчалися за експериментальною методикою, і школярами КГ.

Отже, результати формувального експерименту переконливо доводять обґрунтованість і високу ефективність упровадженого корекційно-розвиткового комплексу, який базується на врахуванні специфіки порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку.

## ВИСНОВКИ

У процесі дослідження проблеми подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку засобами інноваційних технологій було теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність використання сучасних педагогічних і корекційно-розвивальних підходів.

Аналіз науково-методичної літератури підтвердив актуальність проблеми діагностики та корекції подолання порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного в сучасному освітньому просторі. Встановлено, що при розв'язанні цієї проблеми досягнуто значних успіхів. Останнім часом зафіксована стійка тенденція до суттєвого збільшення кількості учнів молодшого шкільного віку із порушеннями писемного мовлення. Це підтверджують наявні протиріччя між сучасними вимогами навчального процесу та можливостями дітей із дисграфією повноцінно опановувати знання, уміння та навички з предметів мовного циклу. Вищезазначене і зумовило необхідність осучаснення та удосконалення технологій логопедичної та психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями писемного мовлення засобами інноваційних технологій.

Результати проведеного аналізу та формувального експерименту дають змогу зробити такі узагальнення: порушення писемного мовлення мають складний і різноплановий характер, що проявляється у стійких труднощах звуко-буквеного аналізу, спотворенні графічного образу слова, низькому рівні орфографічної грамотності, порушенні зв'язності письмового висловлювання. Основними видами таких порушень є дисграфія та дизорфографія.

Ефективне подолання порушень письма можливе за умови поєднання традиційних логопедичних методів із інноваційними освітніми технологіями, що активізують когнітивну, мовленнєву та мотиваційну сфери учнів. До таких технологій належать: інтерактивні мультимедійні вправи та логопедичні тренажери; елементи гейміфікації (ігрові методи навчання, навчальні квести); застосування засобів для формування образно-звукових асоціацій; технології проєктного та диференційованого навчання тощо. Інноваційні технології навчання письма сприяють формуванню позитивної навчальної мотивації, розвитку самоконтролю, уваги, пам'яті, а також підвищенню інтересу до

навчального процесу. Їхнє систематичне застосування в освітньому процесі створює умови для індивідуалізації навчання та реалізації корекційного потенціалу сучасної освіти.

Було розроблено методику вивчення рівня сформованості та особливостей письма молодших школярів, спрямовану на дослідження поширеності, типів, характеру та механізмів найпоширеніших помилок на письмі. Аналіз узагальнених даних дав змогу визначити глибину порушень та варіативність проявів дисграфії. У більшості дітей виявлено рівень сформованості письма нижче середнього (55,6 %) або низький (30,1 %). Лише 14,3 % учнів продемонстрували середній рівень розвитку навички письма. На основі аналізу операційних компонентів писемно-мовленнєвої діяльності, лінгвістичних знань і навичок, а також функціональних передумов письма встановлено, що порушення писемного мовлення в молодших школярів має комплексний характер. Воно включає не лише стійкі та масові помилки на письмі, а й прояви дисграфії, спричинені недостатністю моторного, психоемоційного та мовленнєвого розвитку. Найстійкішими й найбільш поширеними в роботах учнів ЕГ були специфічні фонемо-графічні помилки.

Комплексний підхід дав змогу виявити поліморфність причин і механізмів дисграфічних проявів та різноманітність структури дисграфії у молодших школярів. Найчастіше порушення письма були зумовлені низьким рівнем розвитку слухових функцій та операцій (фонематичного аналізу, синтезу, контролю), недостатньою сформованістю графомоторних навичок і слабким опануванням лінгвістичних знань і вмінь. Знижені показники розвитку когнітивних функцій (оперативної слухо-мовленнєвої пам'яті, уваги), а також несформованість ключових компонентів навчальної діяльності (мотивації, контролю, самоконтролю) ускладнювали мовленнєву симптоматику дисграфії в учнів ЕГ. Поєднання психолінгвістичного аналізу з даними дослідження переконливо свідчить, що порушення усного мовлення не були провідним чинником виникнення дисграфії.

Було обґрунтовано методичний комплекс для подолання порушень писемного мовлення у молодших школярів. Його основу становлять теоретичні

положення про складну психологічну структуру письма та психологічні передумови його формування. Комплекс об'єднує традиційні й авторські корекційно-розвиткові методики, що включають багатоваріативні дидактичні ігри, усні та письмові вправи, спеціально розроблені завдання, комп'ютерні ігри. Важливе місце посідає багатофункціональна методика «Письмо без зошита та ручки», упроваджена у логопедичну практику, яка забезпечувала формування базових мовних і мовленнєвих умінь.

Системне, тривале й послідовне застосування логопедичного комплексу підтвердило його ефективність: рівень сформованості навички письма в учнів ЕГ зріс завдяки покращенню всіх компонентів функціональної системи письма, що підтверджується статистично значущими відмінностями між учнями ЕГ і КГ та динамікою показників на різних етапах навчання. За результатами формувального експерименту 30,5 % учнів ЕГ досягли норми, 19,4 % продемонстрували середній рівень сформованості навички письма (14,3 % – у КГ), 45,9 % – рівень нижче середнього (55,6 % – у КГ). Лише у 4,2 % учнів ЕГ зберігався низький рівень сформованості письма, що у 7 разів менше порівняно з КГ (31,4 %) та у 11,2 раза менше, ніж у школярів контрольної вибірки (47,1 %).

Апробація методики засвідчила значне покращення стану фонематичних функцій, слухових і зорових операцій у школярів із дисграфією. Більшість дітей опанували мовні поняття, сформували звуко-буквені асоціації, навчилися застосовувати фонетико-графічні правила. Водночас у письмових роботах залишалися окремі фонетичні та дизорфографічні помилки, що засвідчує потребу в подальшому логопедичному й психолого-педагогічному супроводі таких дітей протягом усього періоду навчання в початковій школі. Причини цього пов'язані з недостатньою сформованістю мовленнєвої діяльності та особливостями психоемоційного розвитку, що впливає на формування мовних і метамовних умінь.

Встановлено не лише кількісні, а й якісні позитивні зрушення у зменшенні всіх типів помилок. Однак через наявні психоемоційні особливості учнів із порушенням письма вони й надалі потребуватимуть постійного логопсихологічного супроводу впродовж навчання в початкових класах.

Здійснене дослідження не вичерпує всі аспекти проблеми. Подальшого вивчення потребують питання теоретичного обґрунтування та створення програм корекційно-розвиткового навчання для подолання дисграфії в учнів середньої ланки школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мрят О. Б. Формування графомоторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. Наук. Праць. 2019. №14. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/al-mrajat-ob-formuvannja-grafo-motornih-navichok-u-ditej.html> (дата звернення: 20.01.2021).
2. Бартенєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 34-38.
3. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. Наук. Праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1.
4. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип.30. С. 17-22.
5. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. Посібник. Київ: Наш час, 2005. 176 с.
6. Боряк, Оксана Володимирівна. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. Дис. докт. Пед. Наук : 13.00.03 / Боряк Оксана Володимирівна; [наук. Консультант Шеремет Марія Купріянівна]; М-во освіти і науки України, Нац. пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 40 с.
7. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.
8. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. № 1 (3). С. 67–71.
9. Волосюк А. А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять: тематичний збірник праць / Упоряд. За заг. Ред. Гузь Н. Л. Рівне : РОІППО, 2014. 56 с.

10. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку: монографія. Харків : Майдан, 2014. 366с.

11. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21, С. 54-62.

12. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 54-62.

13. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання*: збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012 Вип. 32. С. 22-33.

14. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання*: збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012 Вип.32. С. 22-33.

15. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41-46.

16. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та*

*спеціальна психологія: збірник наукових праць*. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41-46.

17. Данілавичюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. Київ : Актуальна освіта. 2004. Вип. 1. С. 99-134.

18. Данілавичюте, Еяна Анатоліївна. *Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції: дис. канд. Пед. Наук: 13.00.03 / Данілавичюте Еяна Анатоліївна; Ін-т дефектології АПН України*. Київ, 1997. 239 арк.

19. Журавльова Л. С. *Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(1). С. 55-65.

20. Ільяна В. М. Методика діагностики порушень читання у молодших школярів із ТПМ. *Український логопедичний вісник: збірник наукових праць*. Київ: Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 57-65.

21. Ільяна Валентина Михайлівна. *Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. канд. Пед. Наук: 13.00.03 / Ільяна Валентина Михайлівна*. Київ, 2010.

22. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. *Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: збірник наукових статей*. Суми, 2019. С. 71-73.

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

24. Колупаєва, Алла Анатоліївна. *Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну систему рідної мови: дис. канд. Пед. Наук: 13.00.01*. Київ, 1998. 160 с.

25. Кондратенко Л. О. *Весела грамота: методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / За ред. Ю. З. Гільбуха*. Київ: НПЦ Перспектива, 1995. 144 с.

26. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи*: збірник наукових праць з проблем дефектології. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131-136.
27. Конопляста, Світлана Юріївна. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: автореф. Дис. д-ра пед. Наук : 13.00.03 / Конопляста Світлана Юріївна; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.
28. Концепція Нової Української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.01.2018).
29. Корекційні програми для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebam/navchalni-programi/korekcijni-programi> (дата звернення: 12.08.2020).
30. Кузьмінська Є. О. Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 137-140.
31. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 156-160.
32. Лист МОН України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» (31.08.2020 № 1/9-495) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text> (дата звернення: 16.09.2020).
33. Логінова Е. А. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії. *Дефектологія*. Київ, 2000. № 1. С. 21-24.

34. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
35. Максимишина С. А. Логопедична робота з корекції оптичної дисграфії у молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. №22. С. 182-183.
36. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ: Літера ЛТД, 2006. 336 с.
37. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. Київ: ДІА, 2016. 116 с.
38. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії: навчально-методичний посібник / Уклад.: Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.
39. Марченко І. С., Лужецька Г. М. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.
40. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Полодання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.
41. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки)*. 2017. № 9. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam.html> (дата звернення: 16.09.2018).
42. Парасоцький О. В. Стан сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із НЗНМ у її семантико-морфологічній ланці. *Український логопедичний вісник*: збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 42-46.
43. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*.

*Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №18. С.195-199.

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

45. Положення про логопедичні пункти системи освіти: від 13 травня 1993 року: URL.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93> (дата звернення: 3.09.2020).

46. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2011 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011> (дата звернення: 3.09.2020).

47. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року №2053–VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (дата звернення: 12.08.2019).

48. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1-4 класи). Київ, 2015. 64 с.

49. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова.* Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.2 (7). Вип. 7. С. 323-344.

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

51. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 5-6 років. Київ: Країна Мрій, 2008. 64 с.

52. Стрілецька С. В. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2010. № 42. С. 197-200.

53. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування писемного мовлення: письмо «з одного розчерку». *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 2.

54. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.

55. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1272) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 17.10.2020).

56. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1273) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення: 17.10.2020).

57. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–18.

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

59. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*, 2015. № 5. С. 73-84.

60. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016 212 с.

61. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання: навчально-методичний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96с.

62. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. До проблеми засвоєння основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.21. С.298–302.

63. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.

64. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна*. 2008. Вип. VIII.

65. Шеремет М. К. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава, 2019. С. 43-48.

### **Нормативно-правові документи**

I. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. [solom-osvita.gov.ua+2osvita.kowelrada.gov.ua+2](http://solom-osvita.gov.ua+2osvita.kowelrada.gov.ua+2)

II. Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16.01.2020. [solom-osvita.gov.ua](http://solom-osvita.gov.ua)

III. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» № 912 від 01.10.2010. [Міністерство освіти і науки України+1](http://Міністерство освіти і науки України+1)

IV. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р від 14.04.2021 «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в

Україні на період до 2030 року». [chernigiv-rada.gov.ua](http://chernigiv-rada.gov.ua)+2 [Національна поліція України+2](#)

VI. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 294-р від 25.03.2025 «Про внесення змін до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». [Законодавство України+1](#)

VII. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 374-р від 25.03.2025 «Про затвердження плану заходів на 2025–2026 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року».

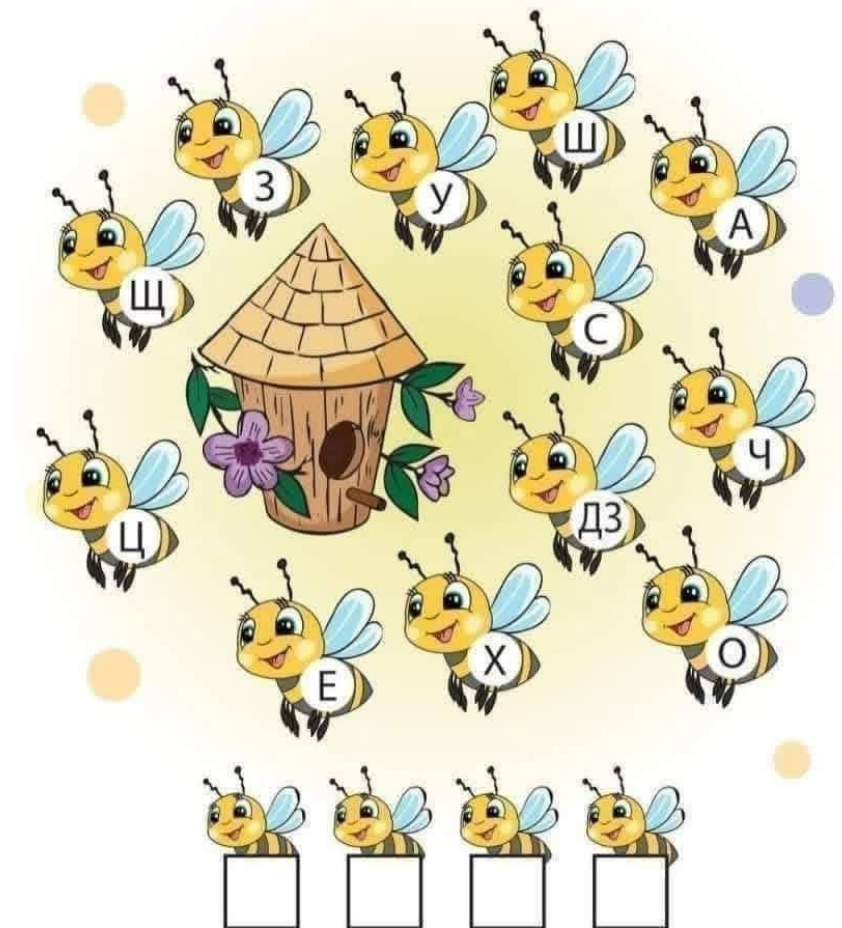
## ДОДАТКИ

## Додаток А

| <b>Тематичний план корекційно-розвивальної програми І Підготовчий етап</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                          | Обстеження усного мовлення.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2                                                                          | Обстеження писемного мовлення. Читання. Списування, диктант. Заповнення мовленнєвої картки.                                                                                                                                                                                                                           |
| 3                                                                          | Поняття «звук». Утворення мовленнєвих звуків (ознайомлення з органами артикуляційного апарату). Артикуляційна та акустична характеристика звуків. Поняття «буква». Актуалізація знань про букву як оптичний образ звука. Диференціація понять «звук»-«буква». Виконання вправ на частковий звуковий аналіз та синтез. |
| 4                                                                          | Поняття «слово». Звуко-буквений аналіз і синтез слова. Виконання вправ на частковий та повний звуковий аналіз та синтез. Диференціація понять «звук» - «слово».                                                                                                                                                       |
| 5                                                                          | Поняття «склад». Поняття «голосний звук». Визначення наголосу у словах. Складовий та звуко-буквений аналіз простих за будовою слів. Диференціація понять «звук»-«склад».                                                                                                                                              |
| 6                                                                          | Диференціація понять «склад»-«слово». Наголошені та ненаголошені склади. Наголошені та ненаголошені голосні.                                                                                                                                                                                                          |
| 7                                                                          | Закріплення понять «звук»-«склад»-«слово». Правила переносу слів. Виконання вправ на частковий та повний звуко-складовий аналіз та синтез слів (частковий та повний).                                                                                                                                                 |
| 8                                                                          | Поняття «речення». Склад речення. Утворення речень. Диференціація понять «слово»-«речення». Синтаксичний аналіз речення.                                                                                                                                                                                              |
| <b>ІІ Основний етап</b>                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Голосні звуки та букви, що їх позначають (фонемо-графеми)</b>           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 9                                                                          | Звук та буква а. Слова-назви предметів.                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 10                                                                         | Звук та буква о.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 11                                                                         | Звук та буква у.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 12                                                                         | Звук та буква е. Наголошений та ненаголошений голосний звук [e].                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 13                                                                         | Звук та буква и. Наголошений та ненаголошений голосний звук [и].<br>Слова-назви дій предметів.                                                                                                                                                                                                                        |
| 14                                                                         | Наголошені та ненаголошені голосні звуки [e], [и]. Правило написання слів із ненаголошеними голосними [e], [и] у корені слів, що перевіряються правилом.                                                                                                                                                              |
| 15                                                                         | Звук та буква і.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 16                                                                         | Поняття «приголосний звук». Поняття «твердий-м'який» приголосний звук.                                                                                                                                                                                                                                                |

**Вправа на визначення свистячих приголосних**

Серед поданих літер знайди ті, що позначають на письмі **свистячі приголосні** звуки. Впиши їх у порожні комірки.



### Гра “Ланцюжок”

❖ **Завдання:** скласти ланцюжок із 4-6 слів таким чином, щоб у назві малюнка кожна остання буква (що уявляємо) була початком наступного слова. Перше слово має у лівому кутку кружечок.

❖ **Додаткове завдання:** визначити спільний звук (в 3-5) словах; визначити один “зайвий” малюнок.

**Зразок**



- спільний звук – **Ж**  
- зайве слово - **шапка**



метелик



черешня



ластівка



яблуко



ключ



орел

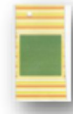
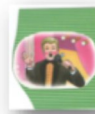
- спільний звук - **Л**  
- зайве слово - **черешня**



афіша



артист



## Вправа «Поле чудес»

## ПОЛЕ ЧУДЕС. ВСТАВ ПРОПУЩЕНІ БУКВИ.

|                 |                 |               |
|-----------------|-----------------|---------------|
| СТ - - Е - Ъ    | Л - Л - К -     | Б - Р - Б - - |
| Г - М - Н - - Ъ | КН - - - А      | Т - Л - Ф - Н |
| М - Л - Т - К   | Г - Д - Н - - К | С - - Ц -     |
| К - Б - - - К   | В - Д М - - Ъ   | О - І - - - Ъ |














**ПРОЧИТАЙ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ, ВСТАВЛЯЮЧИ  
ПРОПУЩЕНІ СЛОВА ( В, НА, ПІД, НАД, ПЕРЕД, ЗА).**



ОЛЕСЬ  ВЕЛОСИПЕДІ



РИБКА  АКВАРІУМІ



МЕТЕЛИК  КВІТКОЮ



ПОДАРУНКИ  ЯЛИНКОЮ



СОБАКА  БУДКОЮ



ДЕРЕВО  БУДИНКОМ

# Текст

## 2 клас



Прочитай. Придумай заголовок.  
Добери речення, щоб погати текст.

---



---



---

Вони відвідують нові міста, країни.  
Також спілкуються з іншими людьми.



Віднови деформований текст.  
Запиши його.

### Квіти

- багато, на, лузі, квітів.
- кульбабка, жовтіє, ось.
- до, сонечка, ромашки, повернулись.
- сині, красуються, дзвіночки, у, траві.
- квітами, а, милуйся, не, рви.



Прочитай текст. Впиши  
пропущені прикметники.



Подув \_\_\_\_\_ Злива \_\_\_\_\_ вітер.  
Насунула \_\_\_\_\_ страшна хмара.  
Із хмари стали падати на землю  
\_\_\_\_\_ краплі води. Почалася



Розташуй речення в правильному  
порядку, щоб вийшов текст. Запиши.

- Медок збирають.
- У ньому ростуть сливи, вишні і яблуні.
- У бджілок почалася робота.
- Біля школи великий сад.
- Сідають вони у квіточку, немов у колисочку.
- Навесні сад зацвів.



За поданим зачином склади і  
запиши текст.

Світланка та Ганнуся - подруги. Після  
уроків вони часто... \_\_\_\_\_

---



---



---

# Речення

2 клас

Прочитай уривок з вірша.  
Запиши питальні речення.

Де це ти штани порвав?  
Лазив знов по кавуни?  
Кавуни не винні:  
- Лазив я по дині!



(Бойко Г.)

Обери малюнок, доповни речення.

\_\_\_\_\_ займається фарбуванням  
стін.

\_\_\_\_\_ лікує тварин.

\_\_\_\_\_ усуває

неправильні техніки

Склади та запиши запитання.  
Використовуй допоміжні слова.

\_\_\_\_\_ літає біля мене?

\_\_\_\_\_ ти любиш чай?

\_\_\_\_\_ мешкає твоя бабуся?

\_\_\_\_\_ почнеться урок?

Обери смайлик, який відповідає  
інтонації в реченні.

Допоможи мені, будь-ласка!

прохання порада заборона



Не відкривай двері незнайомцям!

прохання порада заборона



Прочитай слова. Склади з них  
речення. Запиши.

Білі, над, чайки, морем, літали.

\_\_\_\_\_

Привіз, лісу, велике, грибів, з, тато,



**Доповни речення потрібним словом.**

Марійка зібрала багато \_\_\_\_\_  
(груш, груша)

На столі лежала \_\_\_\_\_  
(книга, книги)

Летять у небі \_\_\_\_\_



**Запиши ті слова, які вживаються тільки в множині.**



**Запиши слова, вставляючи пропущені букви.**

Т...агр, уч...тель, ч...тання, ч...рвоний,  
ч...рговий, ч...ревики, ч...твер, шо...ер,  
яс...н, алф...віт, к...лим, д...ван, м...даль,  
кал...ндар, м...тро.



**З'єднай слова з протилежним значенням.**

відповідь

багатство

правда

брехня

злість

юність



**Запиши слова з однаковим значенням.**



# Прикметник

2 клас



**Запиши ознаку відповідно до висловлювання.**

**Зразок:** подушка з пуху - пухова подушка.

Салат з фруктів.



Пляшка зі скла.



Замок з каменя.



**Вибери слово якого не вистачає в реченні.**

В Україні живуть \_\_\_\_\_  
люди. (щедрість, щедрі)

У нашому класі вчаться \_\_\_\_\_  
діти. (розум, розумні, розуміти)

Додому повернулися \_\_\_\_\_



**Підкресли правильне питання.**



шоколадний

який? яка? яке?



полуничне

який? яка? яке?



смачне

який? яка? яке?



гаряча

який? яка? яке?



вівсяна

який? яка? яке?



овочевий

який? яка? яке?



**Знайди та з'єднай слова, близькі за значенням.**



**Доповни речення прикметниками, протилежними за значенням.**

Село маленьке, а місто \_\_\_\_\_.

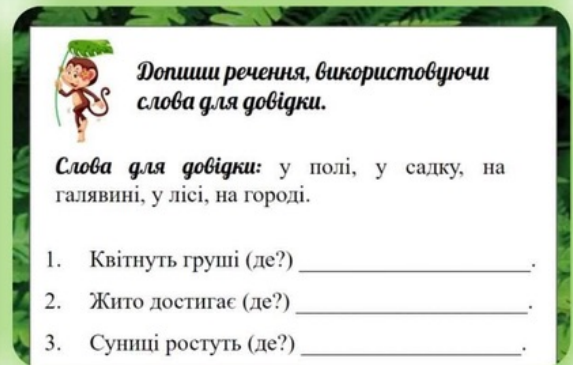
Банан солодкий, а лимон \_\_\_\_\_.

Вата м'яка, а камінь \_\_\_\_\_.

Струмок спокійний, а річка \_\_\_\_\_.

Чай гарячий, а сік \_\_\_\_\_.

Крейда біла, а вугіль \_\_\_\_\_.



# СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ. РЕЧЕННЯ. 1 клас.

**Дізнайся речення складаються з...**

Іх кажу (Дізнаю, будь-ласка, свідомо, вибач, доброго дня)

Скажіть на мій м... (Дізнаю, будь-ласка, свідомо, вибач, доброго дня)

Я передзвоню тобі пізніше. (Дізнаю, будь-ласка, свідомо, вибач, доброго дня)

Я вважав, що ти... (Дізнаю, будь-ласка, свідомо, вибач, доброго дня)

**Вибери словосполучення.**

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Між, між, між, між

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

**Вибери словосполучення.**

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

**Склади і уяви речення.**

Рости, у світа, саду.

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

**Склади і уяви речення.**

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

**Склади і уяви речення.**

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

**Склади і уяви речення.**

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня

Дізнаю, свідомо, вибач, доброго дня



**Запиши де потрібно м'які**

|          |            |
|----------|------------|
| Сіл...   | кін...     |
| мен...ю  | пал...ма   |
| ніс...   | рад...ість |
| звір...  | нен...ка   |
| ал...бом | повітр...я |



**Запиши у словах букви а або**

|          |          |
|----------|----------|
| Дон...   | н...ня   |
| школ...  | тел...   |
| лисен... | мов...   |
| л...лька | неньк... |
| міс...ць | щ...вель |



**Запиши в словах букви и чи**

|           |            |
|-----------|------------|
| До...     | ...ин...ил |
| ...кола   | бор...     |
| хру...    | ...астя    |
| ...афа    | ...ило     |
| ігра...ка | лі...ина   |
| гор...ик  | ча...ка    |



**Запиши де потрібно м'які**

|          |         |
|----------|---------|
| Кол...ір | олен... |
| біл...   |         |
| пал...то |         |
| пісн...я |         |
| лін...   |         |



**Запиши у словах букви а або**

|         |         |
|---------|---------|
| Пісн... | акні... |
|---------|---------|



**Запиши в словах букви и чи**

|        |             |
|--------|-------------|
| ...ука | ...авель    |
|        | ...ебет     |
|        | кри...ка    |
|        | ...вабра    |
|        | ...карпетки |
|        | ду...       |

# Правопис слів

## 1 клас



**Поділи слова для переносу**

Дзвінкий, лось, батько, сиджу, сьогодні, байка, озеро, бульйон, олівець.



**и пр**

В літку, варота, хумка, дзміль, лиле, зосуля, імя, олівець, алень.



**Запиши словами.**



**Поділи слова для переносу.**

Пальці, сильно, їжджу, чайник, джеми, дзьоб, бджілка, аркуш, п'єса, пам'ят



**Виправ помилки. Запиши пр**

Падруга, поросолька, кнів, захадка, танцюю, апельсин, кукуруза, піріжок



**Слова-предмети**  
**Слова-дії**  
**Слова-ознаки**

### 1 клас



**Запиши назви та ознаки фруктів.**

(яка?)

(який?)

(який?)

(який?)

**Запиши назви та ознаки овочів.**

(яка?)

(який?)

(яка?)

(яка?)

**Запиши назви та ознаки предметів.**

(яка?)

(який?)

(який?)

(який?)

**Запиши назви та ознаки предметів.**

(яка?)

(який?)

(який?)

(який?)

**Перетвори предмет на дію.**

полагодити + вати = подарувати

фотограф + вати =

малювати + вати =

ліки + вати =

крок + вати =

**Перетвори слово на дію.**

одяг + аю = одягаю

стрибок + аю =

сніданок + ю =

обід + аю =

вечеря + ю =

мрія + ю =

**Перетвори предмет на дію.**

літати + ати = літати

фарби + вати =

сад + ати =

робота + ати =

мова + ити =

риба + ли =

**Перетвори предмет на дію.**

думка + аю =

спів + аю =

розповідь + аю =

гра + еш =

стук + аю =

диво + ую =

**Запиши назви предметів та ознаки.**

(яка?)

(який?)

(який?)

(який?)

**Запиши назви предметів та ознаки.**

(яка?)

(який?)

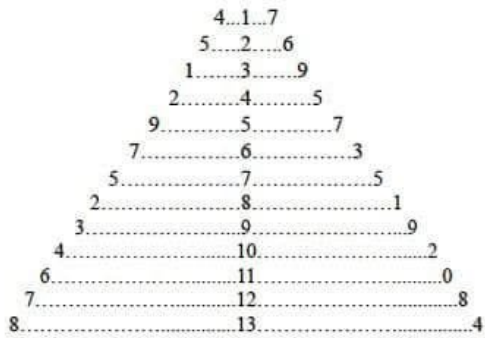
(який?)

(який?)

## Заняття 13

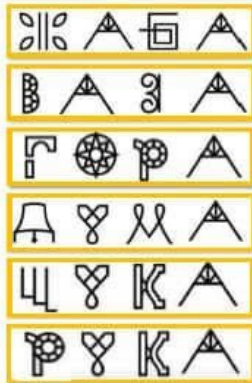
## Завдання 1. «Клиновидна таблиця»

Дивись в центр і намагайся побачити і вголос назвати цифри по краях.



## Завдання 2. «Цікаві слова»

Прочитай зашифровані слова.



## Завдання 3. «Великі-малі»

Прочитай слова написані великими та малими літерами.

| тварини    | рослини    |
|------------|------------|
| КУлРаКмАа  | ЛвиЕПрАба  |
| віКвОцЗяА  | ДбеУреБза  |
| ЖгАуБсАка  | КАкЛлиЕНАн |
| СпВиЕнсЯ   | ІрРоИзаС   |
| кМіИтША    | ГжОиРтЮХ   |
| КкАаЖчАкНа | ТліУлЯія   |

## Завдання 4. «Кодування»

Дивлячись на знаки, що відповідають лінії чоловічкам нижче, заповни поля.

