

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Боднар Наталя Миколаївна

УДК 378:159.9:331.101.3

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СКОРОПИСУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
Трунова Валентина Андріївна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Ізмаїл – 2009

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
 <b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>Теоретичні засади формування скоропису в учнів початкової школи</b>	
1.1. Письмо як об'єкт наукового дослідження.....	12
1.1.1. Етапи становлення писемності.....	13
1.1.2. Лінгво-психофізіологічні особливості письма.....	27
1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування навички письма.....	32
1.3. Методичні особливості формування графічної навички.....	58
1.3.1. Розвиток методики навчання письма.....	58
1.3.2. Методи і прийоми формування навички письма.....	76
Висновки з 1 розділу.....	87
 <b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>Експериментальна методика формування навички скоропису</b>	
2.1. Стан формування навичок скоропису в учнів початкової школи.....	91
2.2. Вихідні теоретико-методичні засади експериментального дослідження.....	109
2.3. Методика вироблення скорописних навичок.....	127
2.4. Результати експериментального дослідження формування навичок скоропису молодших школярів.....	142
2.4.1. Організація і результати констатувального етапу експерименту.....	143
2.4.2. Організація і хід формувального етапу експерименту.....	148
Висновки з 2 розділу.....	172
 <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	 <b>174</b>
 <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	 <b>179</b>
 <b>ДОДАТКИ.....</b>	 <b>199</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Успіхи в набутті, збереженні, перетворенні та передаванні інформації тісно пов'язані з розвитком і вдосконаленням письма, яке є складовою частиною людської діяльності в її різноманітних видах, конкретних видозмінах і формах.

Письмо – це одне з найважливіших надбань цивілізації. Протягом тисячоліть характер і способи їх передавання на відстані, постійно вдосконалюючись, подолали шлях від піктографії до сучасного рукописного письма.

Різнманітні галузі діяльності людини тісно пов'язані з процесом письма, умінням логічно правильно та послідовно передавати думки чітким, красивим, розбірливим почерком. Від того, наскільки люди правильно і швидко пишуть, залежить продуктивність їхньої діяльності.

Велике значення має писемне вираження думки для пізнавальної, практичної і творчої діяльності особистості. З огляду на це, незважаючи на винахід комп'ютера, навчання письма було і залишається найважливішим завданням початкової ланки загальноосвітньої школи. Для повноцінного вираження думки засобом письма треба, щоб форма написаних знаків не викликала в читачів будь-яких труднощів у розумінні їх значення. Саме тому в усіх графічних системах мов встановлено спеціальні правила зображення знаків письма, а навчання правильно писати формується в початковій школі.

Підвищення темпу письма пов'язано з бурхливим розвитком науки, техніки, культури й освіти. Це вимагає від членів суспільства досконалих форм писемної мови: затвердження єдиних зразків написання літер та їх поєднань, удосконалення знарядь для письма, розліновки зошитів, змін у методах і прийомах навчання.

Складовою частиною знань про знакову систему є формування графічних навичок як засобу перетворення усного мовлення в писемне. Поняття *графічна навичка письма* включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері, і орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово під час навчання в початковій школі.

Основним періодом опанування мови в першому класі є навчання грамоти, мета якого – навчити дітей читати і писати, розвивати усне та писемне мовлення. Письмо – це знакова система закріплення мовлення [206, с.669]. Писати – означає перекодувати усне мовлення в писемне за допомогою графічної системи. Кінцевим результатом засвоєння графіки є формування в учнів умінь граматично правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки в письмовій формі.

Письмо вважається складним видом мовленнєвої діяльності, адже за визначенням Л.Виготського, “писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції...[48, с.237]”. Воно складається з багатьох структурних компонентів, правил і вмінь, оволодіння якими – складний і довготривалий процес для учнів. Основні групи навичок (технічні, гігієнічні, графічні, орфографічні) має сформувати в школярів саме вчитель початкових класів. Виконуючи це першочергове завдання, вчитель ставить перед собою мету: навчити кожного учня писати чітко, щоб написане легко читалося, а також швидко, зберігаючи графічну правильність. Цього можна досягнути лише шляхом вироблення в учнів точних, сталих умінь і навичок.

Оволодіння цими навичками є основою грамотного письма і гарного почерку. У процесі їх формування вчитель повинен урахувати вікові особливості дітей, труднощі формування графічної навички, а також навички письма як складного комплексу дій.

Графічна навичка формується повільно і потребує тривалого часу. За роки початкового навчання вчитель має сформувати її досконало. Шляхом правильного добору та проведення спеціальних вправ слід виробити в учнів сталий почерк, який при переході до скоропису збереже чіткість написання.

Формування скорописних навичок залежить від того, наскільки правильно з психофізіологічного і педагогічного погляду буде організована і запроваджена система вправ з письма, яка сприятиме утворенню в школярів автоматизованих умінь графічно зображати за допомогою літер слова та речення, і водночас формулювати психолого-дидактичні питання, пов'язані з теоретичним обґрунтуванням проблеми просторової орієнтації й оволодінням учнями прийомами *кодування* вихідної вербальної інформації в умовно-графічну форму її виразу на різних етапах навчання і розвитку.

Формування в дитини графічної навички письма розширює межі орієнтації в просторі, рівень володіння якою виступає показником розумового розвитку. Тому одним із основних завдань навчання письма в початкових класах є вироблення в школярів навичок чіткого каліграфічного письма: точного зображення окремих знаків і графічної правильності в цілому. Разом із цим все більше зростає потреба в навчанні прискореного, безвідривного письма.

Слід зазначити, що процес письма не зводиться лише до моторного руху руки, він має синтетичну структуру, відображає розвиток у людини можливостей розрізняти смисловий бік вербальної інформації і позначати її умовними графічними знаками.

Проблему формування навички письма на основі сприймання усного мовлення, просторових уявлень, розумових і сенсомоторних компонентів навчальної діяльності досліджували відомі психологи і фізіологи (Ш.Амонашвілі, Б.Ананьєв, Б.Басєв, М.Безруких, Р.Боскис, Л.Виготський, Є.Гур'янов, О.Запорожець, В.Зінченко, О.Корнєв, О.Леонтєв, Б.Ломов,

О.Лурія, С.Рубінштейн, О.Скрипченко та ін.). Проблема формування графічних навичок в учнів початкових класів перебувала в центрі уваги українських (М.Вашуленко, І.Кирей, М.Пентилюк, К.Прищепа, О.Прищепа, Н.Скрипченко, О.Хорошковська та ін.) і російських лінгводидактів (Н.Агаркова, Л.Желтовська, К.Соколова, Н.Федосова та ін.), а також учителів-практиків (В.Ілюхіна, В.Лук'яненко, О.Потапова та ін.). Крім того окремі дослідження присвячені підготовці дошкільників до навчання письма (А.Богущ, Т.Комарова, І.Корякіна, К.Крутій, Н.Маковецька, В.Савельєва, С.Філіпова та ін.). Чимало науковців минулого (М.Боголюбов, В.Гербач, П.Градобоев, І.Євсєєв, В.Саглін, С.Чавдаров, Я.Чепіга та ін.) і сьогодення (М.Кучинський, В.Трунова, І.Цєпова) висвітлюють проблему підготовки вчителів до навчання дітей каліграфічного письма.

Незважаючи на безсумнівну значущість означених досліджень, проблема формування скорописної навички молодших школярів не одержала належного висвітлення в методиці викладання мови. Протиріччя, що виникли між необхідністю навчання молодших школярів писати швидко і каліграфічно правильно та несистематичною роботою з удосконалення почерку і формування скоропису учнів початкової школи; між практичною значущістю формування навички швидкого письма молодших школярів, яка є запорукою успіху в подальшому навчанні і житті, та недостатньою теоретико-методичною розробленістю означеної проблеми й зумовили вибір теми дослідження **“Формування навички скоропису молодших школярів”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до теми “Формування професійної мобільності фахівця соціально-педагогічної сфери у системі багатоступеневої підготовки” (реєстраційний номер 0108U003295), що входить до тематичного плану Ізмаїльського державного гуманітарного університету з проблеми “Шляхи вдосконалення підготовки вчителя

школи першого ступеня у ВНЗ”. Автором вивчався процес формування навички скоропису в учнів початкової школи.

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол №5 від 01.04.2004 р.), узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при АПН України (протокол №7 від 21.09.2004 р.).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати експериментальну методику та педагогічні умови формування навички скоропису молодших школярів.

**Завдання дослідження:**

1. Науково обґрунтувати сутність понять “скоропис”, “скорописна навичка”; уточнити поняття “письмо”, “навичка письма”.
2. Виявити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості скорописної навички в молодших школярів.
3. Визначити психолого-педагогічні аспекти формування навички письма та педагогічні умови організації навчальної діяльності учнів початкової школи щодо ефективного формування скорописної навички.
4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати експериментальну методику формування навички скоропису молодших школярів.

**Об’єкт дослідження** – писемномовленнєва діяльність учнів початкової школи.

**Предмет дослідження** – методика формування скорописних навичок у молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження** – формування скорописних навичок молодших школярів відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення стимулювальної атмосфери на уроках мови й інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”; застосування системи графічних вправ, спрямованих на формування каліграфічних і скорописних

навичок учнів; вироблення оптимальної швидкості письма на уроках мови і спеціальних уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”.

**Методи дослідження:** теоретичні – системний аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, лінгвістичної та навчально-методичної літератури для з’ясування сучасного стану проблеми формування навичок скоропису в учнів початкової школи; емпіричні – цілеспрямоване педагогічне спостереження, бесіди з учнями й аналіз графічної діяльності школярів для з’ясування рівня сформованості навичок письма і готовності до вироблення скоропису; анкетування й бесіди з учителями з метою обізнаності та визначення місця формування навичок скоропису в навчанні молодших школярів. Провідним методом дослідження виступав педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою визначення рівнів сформованості скорописних навичок і формування навичок скоропису в учнів початкової школи; методи математичної статистики дозволили зробити кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, виявити вплив розробленої методики на процес формування навички швидкого письма в учнів початкових класів.

**Базою дослідження** виступили: початкові класи загальноосвітніх навчальних закладів Одещини, зокрема: ЗНЗ № 2, 9, 10 м.Ізмаїла, Бросківський і Кислицький ЗНЗ Ізмаїльського району, ЗНЗ № 2, 3 м.Болграда, Болградська спеціалізована школа-ліцей, Саратський ЗНЗ, Старотроянівський ЗНЗ Кілійського району, а також ЗНЗ № 1, 56, 90, 99, 117 м.Одеси. На констатувальному етапі експерименту брав участь 421 учень. Експериментальною роботою було охоплено 616 учнів і 22 вчителів початкових класів вищезазначених загальноосвітніх навчальних закладів.

**Наукова новизна дослідження:** *уперше* розроблено й науково обґрунтовано експериментальну методику формування навички скоропису молодших школярів; визначено критерії й показники сформованості цих навичок: швидкість письма, відтворення рукописних літер (дотримання



форми, розміру, нахилу) та їх поєднання в словах; схарактеризовано рівні сформованості скорописної навички в молодших школярів; визначено психолого-педагогічні аспекти та педагогічні умови ефективного формування скорописної навички, зокрема: забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення стимулювальної атмосфери на уроках мови й інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”; застосування системи графічних вправ, спрямованих на формування каліграфічних і скорописних навичок учнів; вироблення оптимальної швидкості письма на уроках мови і спеціальних уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”. *Уточнено* зміст понять “письмо”, “навичка письма”. *Подальшого розвитку* набула методика формування графічних навичок учнів початкової школи.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробці експериментальної програми “Каліграфія та розвиток мовлення” для учнів 2-4 класів середньої загальноосвітньої школи з метою формування каліграфічних і скорописних навичок молодших школярів; у доборі й розробці системи графічних вправ, запропонованих у “Робочих зошитах школяра” (I і II семестри) для проведення каліграфічних хвилинок на уроках мови в початковій школі і спрямованих на відпрацювання чіткого, безвідривного і швидкого письма. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту й організації роботи з формування скорописної навички при навчанні дітей у початковій школі, у межах вивчення курсів “Методика викладання української мови в початковій школі” і “Каліграфія” на педагогічних факультетах ВНЗ, а також у післядипломній освіті вчителів початкових класів.

**Результати дисертаційного дослідження** впроваджено в навчальний процес початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів м.Ізмаїла (акт про впровадження №1173 від 05.11.2008), Ізмаїльського (с.Броска, Кислиці, Саф’яни) (акт про впровадження №02-04/172 від 18.11.2008) і Кілійського (акт про впровадження №1452 від

05.12.2008) районів Одеської області, Ярмолинецького району Хмельницької області (акт про впровадження №27 від 20.02.2009), уведено в навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження №2004/16-11 від 10.12.2008), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження №185 від 30.03.2009).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечувалася теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватних предмету, меті і завданням; тривалістю і широтою педагогічного експерименту, якісним і кількісним опрацюванням експериментального матеріалу, практичним утіленням у навчальний процес початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися на міжнародних (“Наука і освіта – 2004” (Дніпропетровськ, 2004), “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій” (Дрогобич, 2004), “Актуальні проблеми сучасної науки” (Ізмаїл, 2006), “Дні науки – 2006” (Дніпропетровськ, 2006)) і всеукраїнській (“Інноваційні технології сучасної початкової освіти” (Житомир, 2008)) науково-практичних конференціях; обговорювалися на засіданні “Круглого столу” в Інституті інноваційних технологій при Міністерстві освіти і науки України “Актуальні питання розвитку навчання письма в початковій школі” (Київ, 2007), засіданні “Круглого столу” щодо впровадження в навчальний процес шкіл Одеської області курсу “Каліграфія та розвиток мовлення” (Одеса, 2008, 2009), засіданні “Круглого столу” за темою “Інноваційні технології в роботі початкової школи щодо викладання предмета “Каліграфія та розвиток

мовлення” (Ізмаїл, 2008), на аспірантських і науково-методичних семінарах Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

**Публікації.** Основні положення і результати дослідження висвітлено в 11 наукових працях, зокрема: 6 одноосібних публікаціях, з них 3 у фахових наукових виданнях України, та 5 публікаціях у співавторстві: 2 статті у фахових виданнях, “Робочий зошит школяра для учнів 2-го класу” (I і II семестри) і програма “Каліграфія та розвиток мовлення” для вчителів початкових класів.

**Особистий внесок автора** в роботах у співавторстві полягає в теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми, доборі графічних вправ щодо формування скорописної навички молодших школярів.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (233 найменування) і додатків, викладених на 31 сторінці. Загальний обсяг дисертації 178 сторінок. Робота містить 12 таблиць і 1 діаграму.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СКОРОПISУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 1.1. Письмо як об'єкт наукового дослідження

Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепцією мовної освіти в Україні пріоритетним напрямом мовної освіти визначено формування мовної особистості, здатної вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати комунікативні завдання. При цьому однією з важливих якостей особистості є формування високої мовної культури.

У “Концепції навчання української мови в школах України” зазначено, що вивчення мови повинно ґрунтуватися на “діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу”, метою якого має бути “підвищення культури мовлення та грамотності школярів [103, с.19]”.

Загальновідомо, що мова є джерелом різнобічних знань, засобом мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Вона є головною ознакою нації, котра забезпечує єдність, функціонування і розвиток етносу в просторовому та часовому вимірах. Немає такого суспільства, яке б не мало мови. За визначенням У.Вайнрайха [40], мова посідає одне з найвищих місць за шкалою національних вартостей. У формуванні кожної особистості, становленні її інтелектуальних, громадських і морально-естетичних якостей рідній мові відведено особливу роль, саме тому в програмі для середньої загальноосвітньої школи зазначається, що курс української мови – це “важлива складова загального змісту початкової освіти”, оскільки він виступає “основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін [159, с.12]”.

Першочерговими завданнями, що визначаються в початковій мовній освіті, є формування загальномовленнєвих умінь і навичок, розвиток мовленнєвих здібностей, вагомою складовою яких є читання і письмо.

На думку М.Різника, “серед багатьох форм людської діяльності, які служили показниками духовної культури, матеріальним утіленням розвитку ремесла і мистецького хисту, поступу та боротьби народів у вирі історичних подій, було письмо [165, с.5]”. Письму в еволюції людини надано великого значення, оскільки воно здавна служило людству засобом спілкування, матеріального втілення мислення. Звичка людини до письма як до механічного вживання літер того чи іншого алфавіту, до щоденного практичного застосування письма в житті не зобов’язує її замислюватися над походженням графічних знаків, якими вона безпосередньо користується, тим більше замислюватися над питанням походження письма в людському суспільстві взагалі. Поза увагою того, хто пише і читає, лишається питання про стадії розвитку письма в суспільстві, про системи письма (алфавіти), використовувані в різні епохи, про письмо, яким користуються тепер різні народи світу.

**1.1.1. Етапи становлення писемності.** Питання історії походження писемності є проблемою не лише і не стільки лінгвістичною, скільки історико-культурною. Воно має більш, ніж тисячолітню історію. Письмо з’явилося не випадково, а лише на певному етапі розвитку людства. Розглянемо процес становлення писемності з історичного погляду, адже історія письма – це той шлях, який проходить кожна людина під час оволодіння механізмом написання.

У світі існували й існують різні типи письма – види або форми конкретного вираження певної думки. Для позначення звуків на письмі кожна мова має свою систему знаків, тобто графіку. За тлумачним словником української мови, “система графічних знаків, що сприймається зором і здатна передавати мову”, називається письмом [45].

У науковій літературі [85; 92] зазначено, що письмо виникло в глибоку давнину – до так званої доби палеоліту, до первіснообщинного ладу. Давні пам'ятки графічних знаків, знайдені під час розкопок, датовано II тисячоліттям до н.е. Учені стверджують, що фігурні зображення і знаки, накреслені первісною людиною, служили для передавання думок, а отже були пов'язані з її мовою. Розшифрування і читання таких написів є джерелом ознайомлення зі стародавнім періодом історії людства, з елементом його культури.

Потреба в письмі з'явилася внаслідок розвитку виробничих та економічних відносин, викликана практичною необхідністю розширення зв'язків між людьми під час спілкування на великих відстанях, зберігання й передавання знань майбутнім поколінням. Письмо як “засіб передачі інформації на площині в часі [206, с.669]” є продуктом свідомої творчої діяльності людей. На думку О.Спіркіна, реалізацією письма передбачено високий рівень розвитку мислення та мовлення. Виникнення писемності зумовлено й високим рівнем розвитку координації рухів руки, її тонких та точних маніпуляцій, які підготовлені тривалим досвідом відпрацювання порівняно складних трудових операцій і виконанням спонукальних форм спілкування [191].

Палеографи стверджують, що на земній кулі відомо чотири способи власне письмового висловлення думки: живописне письмо (малюнкове або образне), послівне, складове і буквене. Оскільки письмо необхідне для передавання змісту мовлення, то залежно від того, які його елементи (повідомлення, слова, склади або звуки) позначаються графічними знаками, визначають піктографічний, ідеографічний, складовий і буквено-звуковий типи письма [85, с.26]. Усі ці типи письма зустрічаються нині в народів, які стоять на різних стадіях розвитку або відмежовані один від одного значними відстанями. Однак, на думку науковців [85; 91; 228], існували ще й інші форми письма у вигляді предметів з умовним значенням. Таке письмо називали предметним, хоча впевнено назвати його

письмом важко. За даними І.Ющука, засобами предметного письма слугували:

- природні предмети, які використовували для передавання повідомлень (зламана гілка, подарована квітка та ін.), на сучасному етапі прикладом цього можуть слугувати зустріч гостей хлібом-сіллю або отримання подарунка;

- упорядкована система певних предметів: нанизані в певному порядку черепашки різного кольору (письмо ірокезів); різнокольорові шнурки з вузлами, нав'язані на паличку в певному порядку й по-різному переплетені (письмо інків);

- зарубки на дереві, що використовувалися найчастіше для обліку днів, для складання боргових зобов'язань – давньоруські черти і різи слугували для фіксації думок [228, с.85-86].

Все це можна вважати першоосновами справжнього письма.

Але найпершим і найдавнішим письмом вважається малюнкове, або картинне, що дістало назву піктографія (від лат. *picto* – малюю і гр. *γραφο* - пишу). Ще А.Будилович, О.Востоков, І.Срезневський дійшли висновків, що первісне письмо походить від живопису, тобто від зображення предметів, про які бажали повідомити іншій особі. Однак таке письмо передавало лише приблизний зміст повідомлення, не відтворюючи звучання мовлення та не розчленовуючи його на окремі слова. Такий текст міг прочитати будь-хто, навіть не знаючи мови автора. У піктограмах фіксувалося не мовлення, а образи, їх сприйняття й уявлення. Знаки письма мали бути чіткими, наочно відображати конкретні предмети. Однак у такому виді письма існували деякі умовності, які були зрозумілі лише попередньо ознайомленим з усіма символами людям.

Піктограми видряпували камінням, кістками або наносили фарбами на стінах печер, на рогах і кістках тварин. Таке письмо особливо було поширене на території доісторичного Єгипту, на острові Крит, у

Стародавньому Китаї, в індіанців Північної Америки та народностей Сибіру.

Слід звернути увагу, що на зображеннях, які дійшли до нас, розповідається переважно про військові події, полювання на звірів, птахів. Піктограми пізнішого часу були іншої тематики. Вони містили релігійні, військові повідомлення, любовні листи.

Так, у піктографічному листі, приклад якого наводить у своїй праці В.Істрін (див. Додаток А, мал. А.1.1) повідомляється, що сім індіанських племен просять у президента США дозволу переселитися в район трьох озер; лінії, що сполучають голови та серця тварин, символізують єдність думок та почуттів племен (текст автора) [85, с.48].

Піктографічне письмо в деяких народів зберігалось довго, змінюючись і вдосконалюючись. Індіанці Північної Америки використовували піктографічне письмо аж до кінця ХІХ ст. Цей спосіб письма зустрічається і зараз в острів'ян басейну Тихого океану. Піктографічне письмо існує й у наші дні у вигляді різноманітних знаків та малюнків, таких, наприклад, як знаки дорожнього руху, вивіски магазинів, листівки. Однак піктографічні записи припускали різне тлумачення повідомлень і не могли відобразити абстрактні поняття, тому на певному етапі розвитку суспільства піктографічне письмо вже не могло задовольняти потреби в спілкуванні людей.

У ході розвитку суспільства виникло більш досконале письмо – ідеографічне, яке пов'язано з подальшим розвитком мислення й мовлення і набуттям здібностей до більшої абстракції та формуванням умінь виділяти в потоці мовлення окремі слова. Термін *ідеографія* (від гр. *ідея* – поняття і *урафω* - пишу) вказує на властивість цього письма передавати абстрактні поняття, що реалізуються в словах. За визначенням А.Чикобави, це письмо “зображає поняття, незалежно від того, як ці поняття називаються [224, с.175]”. Отож, замість цієї дефініції часто використовують термін *логографія* (від гр. *логос* – слово і *урафω* - пишу). Його вперше було



запропоновано В.Істріним [85, с.31]. Графічні знаки такого типу письма були пов'язані з мовною одиницею – словом, його значенням і змістом. Завдяки ідеографічному письму фіксувалося дослівне повідомлення, яке мало певний словопорядок і встановлені накреслення графічних знаків.

Відомо, що в історії стародавніх часів існували різноманітні системи ідеографічного письма. Вони були пов'язані з рабовласницькою суспільною формацією. Таке письмо було надзвичайно складним для засвоєння і мало єдину на той час мету – бути доступним лише вузькому колу привілейованих осіб.

Початковою фазою розвитку ідеографічного письма вважається малюнок ідеографія, коли піктограми крім прямого, первісного значення, могли набувати й переносного, виступаючи ідеограмами.

Потреба в прискоренні письма та передаванні складніших і довших текстів сприяла більшій схематизації малюнків, перетворенню їх на умовні позначення – ієрогліфи. Це одна з давніх систем ідеографічного письма, що існувала близько чотирьох тисяч років потому. Вона далеко відійшла від піктографії і була поширена в народів Азії.

Подібне ієрогліфічне письмо, де кожне слово позначається певним знаком – ієрогліфом, існує до сьогодні в Китаї. Зразки основних типів такого письма наводить у своїй праці М.Різник [165, с.19] (див. Додаток А, мал. А.1.2). Багата література китайського народу свідчить, що послівне письмо придатне для висловлення найскладніших думок. Незручність його в тому, що кожний ієрогліф символізує ціле поняття, тобто для конкретного слова має бути особливий знак. Отож грамотній людині необхідно знати стільки знаків, скільки слів в її мовленні. Щоб оволодіти писемним китайським мовленням, людині знадобиться вивчити близько 2000 знаків.

Пізніше з'явилося складове письмо. Воно було значно продуктивнішим, адже кількість складів у мовах світу є доволі обмеженою. Проте китайська мова має переважно односкладові слова, тому складове

письмо в китайців виникнути не могло. Від китайського письма походить японське, а від японського – корейське. Спочатку японці використовували малюнкове письмо, але в III ст. н.е. під впливом китайських учених запровадили китайське письмо. Його знаки для японського слуху виступали в значенні окремих складів, тому запозичені були лише ті символи, які при озвученні відповідали складам, що входили до складу японських слів. Згодом письмо автоматично перетворилося на складове, яке зумовлює відносну легкість малочисельних знаків японського алфавіту (усього 68 відкритих прямих складів). Японські писемні ієрогліфи майже подібні з китайськими, пишуться вони пензлем, вертикальними стовпчиками зверху вниз, у рядку – справа наліво.

До давнього письма належить єгипетське. Спочатку воно було піктографічним, а з часом – ієрогліфічним. У знайдених ученими написах, зроблених понад 3500 років до н.е., переважали ідеографічні знаки, але при записі власних імен ієрогліфи отримували значення літер. Вони писались як зліва направо, так і у зворотному напрямку. Напрямок для читання тексту визначався за фігурками тварин, повернутих головою до початку тексту.

Ідеографічні знаки єгипетського письма були частково подібні до монументальних картин, що вибивалися спеціальними різцями на будівлях (храмах, гробницях). Вони зображали той предмет, про який говорилося. Єгипетські ієрогліфи раннього періоду іноді називають монументальним письмом.

Пізніше, перемальовуючи на папірусі форми монументальних ієрогліфів, єгиптяни почали креслити графічні знаки швидко, без внутрішніх деталей, дотримуючись контурів та схеми ієрогліфічного малюнка. Ієрогліфи такого типу отримали назву лінійних.

Єгипетське письмо початку III тис. до н.е. було впорядкованим логографічним письмом зі значною кількістю сталих ієрогліфів, які мали

конкретне й абстрактне значення. Послідовність логограм відображала синтаксичні конструкції єгипетської мови.

В.Істрін наводить зразок єгипетського письма, яким є напис на гробниці “Давнього царства”, знайдений у Гізі. Він виконаний фарбами і поєднував ієрогліфічне письмо з художніми зображеннями. На верхньому рядку ієрогліфами написано звертання до бога Анубіса з проханням прийняти померлого. Унизу зліва зображено самого померлого та жертвоприношення; справа намальовані жреці, які підносять дари Анубісу. Ієрогліфи цього напису мали форму ідеографічних і фонетичних логограм, набували значення окремих слів або частин слова, їх розташовували в рядку в лінійній послідовності [85, с.90] (див. Додаток А, мал. А.1.3).

Згодом потреба у швидкому зображенні графічних знаків призвела до спрощення в накресленні лінійних ієрогліфів, які перетворилися в ієратичне письмо (від гр. *ἱερός* – священний). На зміну такому письму прийшла інша скорописна форма єгипетського письма – демотичне письмо (від гр. *demos* – народ), в якому графічні знаки набули форми літер. Це письмо було простішим і сприяло швидкому написанню; його використовували єгипетські купці та ремісники для ведення ділового листування й обліку.

Таким чином, як показав аналіз літературних джерел, формування нових, зручніших для написання знаків відбувалося тисячоліттями. Людина писала, щоб передавати свої думки іншим. Відомий єгиптолог Ф.Ленорман зазначав, що під час читання зображені письмовими знаками уявлення і поняття перетворюються устами читця на слова, які відповідають у його рідній мові тим самим уявленням і поняттям. Відтак, образні знаки, які первісно вживали лише для безпосереднього, незалежного від мови, відтворення думок, ставали виразниками певних звуків.

Єгипетське письмо сформувалося під впливом торговельних і культурних відносин з Грецією, тому базувалося на основі грецького

алфавіту. Отже, ідеографічне письмо поступово переходило у складове. Його поява датується II-I тис. до н.е. Таке пізнє формування складового письма пояснюється, на думку В.Істріна [85], кількома причинами:

1) відносно складним процесом виділення в мовленні фонетичних одиниць (складів) порівняно зі змістовими одиницями (словами), оскільки виокремлення складів передбачало більш розвинуту здібність мислення до аналізу;

2) відсутністю наочного зв'язку між складом і складовим знаком, тоді як в ідеографічному письмі кожному слову відповідав ієрогліф;

3) консервативним впливом грецьких каст, професійних писарів (Єгипет, Вавилон та ін.) та вченої бюрократії (Китай), які намагалися монополізувати письмо та перешкоджали його спрощенню й доступності.

Як зазначав дослідник, типи складового письма формувалися різними шляхами, а саме:

- залежно від свого походження;
- за фонетичним значенням знаків у системі цього письма.

За фонетичним значенням знаків складові системи поділяють на:

- основні складові системи передньоазійського клинопису (ассірово-вавилонська, еламська, урартська та ін.), письмо майя, біблоське складове, а також корейське лігатурно-звукове письмо (кунмун). Знаки цієї системи позначали будь-які склади;

- складове лінійне критсько-мікенське письмо, кіпрська, ефіопська та японська (кана) складові системи. Графічні знаки в цьому письмі позначали ізольовані голосні та сполучення приголосного з голосним звуком;

- різні системи індійського складового письма (кхарошті, брахмі та ін.), де основними знаками позначалися лише ізольовані голосні та сполучення приголосного з голосним *й* [85, с.137-138].

За походженням усі складові системи В.Істрін поділив на 3 групи:

- давні складові системи, які виникли внаслідок внутрішнього стихійного розвитку логографічних систем (передньоазійська, критська, майя) або сформувалися на їх основі (кіпрська, біблоська);

- складові системи (ефіопська, індійські – брахмі, кхарошті та ін.), які виникли на основі консонантно-звукового письма шляхом вокалізації останнього;

- складові (японська кана) і лігатурно-звукові системи (корейська кунмун), які призначалися не для самостійного застосування, а доповнювали логографічне письмо [там само, с.138].

Слід відзначити, що виникнення складової системи письма сприяло більшій зручності й легкості в навчанні та повсякденному застосуванні, ніж ідеографічна писемність, адже складова система нараховує невелику кількість графем, тоді як ієрогліфів існує більше тисячі. Крім того, складова писемність точніше відображала фонетичні та граматичні особливості мовлення.

Поступово складове письмо стало базою для утворення звукового письма, де кожний алфавітний знак (графема), передавав певну фонему або звук. Тому буквено-звукове письмо подекуди називають фонематичним.

Поява буквено-звукового письма пояснюється більш розвинутою здібністю людини до розкладу мовлення на найпростіші елементи – звуки. Це суттєво полегшувало обмін думками на відстані за допомогою мінімального набору графічних знаків, сприяло розвитку суспільства та розповсюдженню грамотності.

Виключно звукове і саме буквене письмо вперше зустрічається у фінікійців – східних сусідів давніх єгиптян. А тому першим удосконаленим алфавітом, на думку В.Істріна [85, с.201], вважається фінікійський (див. Додаток А, мал. А.1.4). Він складався з 22 літер на позначення приголосних звуків, тому цю систему письма відносять до консонантних на відміну від локалізованих.

Для розвитку фінікійського фонетичного алфавіту мало велике значення єгипетське і вавілонське письмо. Від першого фінікійці запозичили звукову систему і форму літер, від другого – пряме накреслення ліній.

І.Срезневський та І.Ягич уважали, що саме фінікійський алфавіт став основою для більшості абеток і насамперед давньогрецької. Про зв'язок грецького письма з фінікійським свідчить той факт, що назви грецьких літер пояснюються фінікійським походженням. Наприклад, слово *алфавіт* утворилося внаслідок злиття двох перших грецьких літер *альфа* і *бета*, назви яких відповідають фінікійським *алеф* і *бет*.

У 403 р. до н.е. було запроваджено грецьке класичне письмо. Воно нараховувало 24 літери (17 літер на позначення приголосних і 7 – на позначення голосних звуків). Греки почали писати зліва направо на відміну від фінікійців.

Від грецького алфавіту пішов латинський, від якого згодом утворилися понад 70 алфавітів народів світу (понад 30 європейських, 20 азіатських і близько 20 африканських).

Виникнення слов'янської писемності такі вчені, як Д.Лихачов, Й.Добровський, Є.Карський та ін., відносять до дохристиянських часів. Так, висловлюється думка, що наші предки мали писемність ще в епоху трипільської культури. О.Любар, М.Стельмахович і Д.Федоренко зазначають, що в Праукраїні того періоду існувала писемність на основі семи алфавітів, найбільш поширеним з яких був іллірійський. Дослідники стверджують, що скіфи, які населяли територію сучасної України, у ті часи вже мали два види звукового письма [124, с.69].

Оскільки слов'яни є нащадками праслов'янського народу, то їх культура має багато спільного. Це стосується й походження письма.

Слов'яни мали дві азбуки – кирилицю і глаголицю (див. Додаток А, мал. А.1.5) [165, с.72]. Питання першочерговості появи та використання

цих алфавітів залишається суперечливим. На думку В.Істріна, існує кілька теорій виникнення первісної слов'янської писемності:

1) Костянтин створив глаголицю, а кирилиця виникла як результат удосконалення глаголиці під впливом грецького уставного письма (гіпотеза висунута в кінці XVIII ст. Г.Добнером, розвинута П.Шафариком, І.Ягичем та ін.);

2) Костянтин створив глаголицю, а кирилиця існувала раніше як видозміна грецького письма, пристосована до слов'янської фонетики (кінець XIX ст., В.Міллер; Є.Георгієв);

3) Костянтин створив кирилицю, а глаголиця сформувалася ще в докирилівські часи та слугувала поряд з грецьким уставним письмом основою для побудови кирилиці (ця гіпотеза була висунута в кінці XVIII ст. чеськими вченими Лінгардтом та Антоном, її послідовниками стали П.Черних, М.Константинов, Є.Епштейн та ін.);

4) Костянтин створив кирилицю, а глаголиця розвинулась як тайнопис під час переслідувань книгописців (середина XIX ст., Й.Добровський; І.Срезневський, Є.Карський та ін.) [85, с.301-305].

За теорією Д.Лихачова [117], з VII - VIII ст. слов'яни перейняли з Візантії грецьке письмо, з якого згодом сформувалися протокириличне та протоглаголичне письмена, що застосовувалися одночасно. Упорядкована, графічно спрощена й зручна у використанні нова слов'янська азбука (кирилиця) з'явилася на початку 60-х років IX ст., в епоху раннього феодалізму. Вона налічувала 43 літери: 24 літери запозичені з грецького алфавіту, 3 – з давньоєврейського, решта – спеціально створені. Крім літер на позначення слов'янських звуків, в азбуці були й зайві літери (*омега*, *фіта*, *ксі*, *псі*, *іжиця*), які використовували під час написання запозичених грецьких слів.

Найдавнішими кириличними написами є напис 943 р., виявлений у 1950 році в Добруджі; напис 993 року на нагробку болгарського царя Самуїла в Македонії, а найдавнішими рукописами, як стверджують учені, є

Остромирове Євангеліє (1056-1057), руський, східнослов'янський ізвод старослов'янського Євангелія, Супральський рукопис і Савина книга (XI ст.).

Найдавнішими глаголичними пам'ятками є Київські глаголичні листки X ст. і Зографське Євангеліє XI ст. До глаголичних пам'яток належать також Маріїнське й Ассеманієве Євангеліє.

Старослов'янська азбука, яку використовували на території України тривалий час, постійно видозмінювалась і вдосконалювалась.

У X–XV ст. основним типом українського письма був устав, що виник під впливом грецького уставного письма. Для нього характерне чітке накреслення кожної літери, що є комбінацією прямих і заокруглених ліній. Скорочене написання слів позначалося надрядковим знаком – титлом. Із розділових знаків застосовували крапку, три крапки, поставлені трикутником, чотири крапки, розміщені ромбиком. Їх використовували лише для членування тексту.

З середини XIV ст. поширювалося напівуставне письмо. Літери напівуставу були строго прямі, симетричні, великі й однакові за висотою та шириною, розташовували їх на однаковій відстані одну від одної. Таке письмо забезпечувало більшу зручність і швидкість. Рукописне написання літер стало простішим і менш вибагливим: літери звужували і зменшували, лінії ставали похилими й викривленими із заокругленням неправильної форми, однакова відстань між літерами не дотримувалася. У цьому письмі зросла кількість скорочень і надрядкових знаків, було введено достатню кількість розділових знаків: кома, крапка з комою, двокрапка. Писання напівуставом вимагало менше часу й уміння, тому було більш доступним для населення.

З кінця XIV ст. поряд із напівуставом набуває поширення скоропис, в якому ще більш ускладнювалась і порушувалася форма рукописних літер: літери ставали ширшими, розгонистішими та гачкуватими, окремі частини їх були непропорційними й виходили далеко за рядок.



Позитивним було те, що деякі літери поєднували між собою. Це призводило до збільшення швидкості письма, проте скоропис переважав у ділових записах, у написанні різних козацьких документів.

Наступним видом рукописних шрифтів була в'язь, виникнення якої в кінці XIV ст. пояснювалося намаганням писців і книжників прикрасити літери. Це було декоративне письмо, адже слова і літери в рядку в'язі поєднували в неперервний орнамент, вписуючи літери одну в іншу та прикрашаючи їх. Застосовувався цей вид шрифту в заголовках і при оформленні титульної сторінки.

Сучасної форми алфавіт і тип письма набували поступово. Літери ставали простішими і більш заокругленими за накресленням. Великого значення для вдосконалення шрифту мало книгодрукування, розвиток якого розпочався з XVI ст. Перша датована книга “Апостол” була надрукована в Москві в 1564 р., а в Україні – у Львові в 1574 р. Іваном Федоровим. У цій книзі вперше почали ділити текстовий матеріал на слова, після чого було виділено правила, за якими слова в реченнях писали окремо, було запроваджено вживання прописних літер. У друкованих виданнях середини XVII ст. (“Учительное Євангеліє”, “Патерик” та ін.) на титульних сторінках застосовано форми літер, близькі до сучасних.

Завершальним офіційним актом історичного розвитку старослов'янського кириличного письма стала реформа, проведена Петром I на початку XVIII ст. Вона була спрямована на введення більш спрощеного і досконалого шрифту, який відповідав би вимогам того часу. З 1708 р. в Росії, а також і в Україні, почали використовувати так званий “громадянський шрифт”, значно простіший за попередній. Тоді само з алфавіту було вилучено зайві літери – *омегу, фіту, ксі, пси, іжицю, юс великий, юс малий*, які не відповідали звуковому складові української мови; усунено титли. Натомість було закріплено вживання літер *ю* та *я*. Буквам було надано красивих форм, які збереглися в основному й дотепер. Великі та малі рукописні літери писали переважно за принципом

безвідривності, що задовольняло вимоги скоропису. Переважна більшість літер мала зручні для швидкого письма поєднувальні елементи, і лише незначну їх кількість не можна було писати у словах безвідривно, що гальмувало процес скоропису.

Дослідження В.Істріна [85] підтверджують, що розвитку слов'янських шрифтів (див. Додаток А, мал.А.1.6) сприяло прагнення людей полегшити процес письма.

На основі “громадянської азбуки” було створено сучасні російський, український, білоруський алфавіти, а також болгарський і сербський.

Сучасного вигляду український алфавіт набував поступово. Протягом ХІХ ст. до нього було введено літери *i* (1818), *e* (1837), *i* (1873), буквосполучення *йо*, *ьо* (1837). З часом вийшли з ужитку літери *ь*, *ъ*, *ы*, *э*, які не відбивали особливостей української фонетики. Остаточно українська абетка в сучасному варіанті була закріплена в “Словарі української мови” Б.Грінченка (1907-1909). У 1933 р. з алфавіту вилучено літеру *ѣ*, яку відновлено 1990 року. Сучасна українська абетка, як друкована, так і рукописна, нараховує 33 літери, що передають фонетичні особливості української мови.

Тісний зв'язок буквено-звукового письма з фонетикою мови та простота його вживання полегшують навчання грамоти. На думку А.Білецького, саме буквене письмо, завершило “графічну революцію в історії людства [19, с.54]”.

Отже, письмо – одне з найістотніших знарядь культури, яке в просторі і часі розширює функціонування мови. Виникнення його має надзвичайно важливе значення в історії народу. Те, що людина і тепер, маючи буквене письмо, не відмовляється від піктографічних, ідеографічних зображень і навіть предметного засобу передавання думки, свідчить, що кожний відомий вид письма має свої переваги і недоліки, а також свою сферу застосування.

**1.1.2. Лінгво-психофізіологічні особливості письма.** З психологічного погляду [17; 35; 48; 65; 114; 121; 168; 180; 227], походження письма є складним і різноманітним. Писемне мовлення як спосіб формування та формулювання думок базується на використанні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку у вигляді зорових та рухомоторних образів, що діють одночасно зі слуховими та мовленнєвими. У грамотної людини додатково виникають і графічні образи слів. Зорово-графічні образи мають рухомоторні кореляти, які контролюють рухи руки того, хто пише. Саме формування цих образів на основі відображення мовних знаків і розвиток механізму руки виступають психологічною основою письма.

Зазначимо, що навичка письма, як пише О.Лурія [120-121], є синтетичною і включає в себе кілька операцій:

- 1) графічно правильне зображення літер алфавіту, тобто переклад звуків і звукосполучень у літери й буквосполучення;
- 2) асоціацію звукових, графічних і кінестетичних образів слова з його семантикою й орфографічно правильним написанням;
- 3) оперування мовними структурами під час висловлювання власних думок у письмовій формі, тобто вміння писати.

Згідно з сучасною методикою навчання грамоти оволодіння письмом включає в себе аналітико-синтетичну роботу зі звуком, літерою, словом, словосполученням, реченням і письмовим повідомленням, а письмові дії виконуються автоматизовано при постійній мисленнєвій активності [131; 149; 216]. Отож, писемне мовлення формується в мисленні і реалізується завдяки великій кількості розумових операцій.

Процес письма розпочинається із внутрішнього мовлення через визначення змісту майбутнього висловлювання, що передбачає розумову діяльність з добору лексичних одиниць, їх організацію в граматично сформовані речення й об'єднання цих структур у невеликі висловлювання, які логічно передають думки того, хто пише. Процес писемного мовлення

складається з внутрішнього вимовляння та фіксації думок на основі звуко-графічних асоціацій. За кількістю операцій писемне мовлення складніше від усного, адже під час останнього висловлювання відбувається синхронне перетворення думок у звуковий потік, яке потребує автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом. Писемне ж мовлення передбачає попередній синтез, тобто продумування змісту та форми висловлювання, а також ретроспективний аналіз уже написаного.

Можливість знаходити в пам'яті необхідні мовні одиниці для влучного висловлювання думки, використання словників і довідників надає тому, хто пише, більшої впевненості. Унаслідок постійного тренування в письмовому висловлюванні школярі набувають певного досвіду, при цьому процес добору влучних слів відбувається значно швидше, а навичка письма стає стійкою.

Письмо з самого початку оволодіння ним вважається свідомим актом, який учні виробляють у процесі навчання [17]. Завдяки поєднанню слухо-мовленнєвих і зорово-рухомоторних образів в акті письма забезпечується комплексне засвоєння знань. Вироблені стійкі асоціації стають основою для ефективного сприйняття, запам'ятовування і відображення матеріалу. Міцність запам'ятовування матеріалу, що застосовується під час письма, забезпечує участь усіх аналізаторів, поєднує аналіз і синтез, свідомість і невимушеність процесу письма. Засвоєні шляхом письмових вправ графічні образи слів та структури речень швидше впізнаються й усвідомлюються при зоровому сприйманні.

У писемному мовленні чіткіше, ніж в усному, виявляється лінгвістична природа зв'язного висловлювання, яке складається з кількох логічно та структурно пов'язаних між собою речень. Завдання писемного мовлення забезпечує формулювання індивідуального зв'язного висловлювання згідно з рівнем підготовки учнів на певному етапі оволодіння мовою.

Отже, результат опанування письма забезпечує певний рівень засвоєння мовних знань учнів та формування відповідних умінь і навичок. Саме завдяки письму можна вдосконалити усне висловлювання, розвинути навички контролю й самоконтролю.

Загальновідомо, що навички письма є сенсомоторними. Вони, на відміну від інших рухових навичок, які пов'язані з трудовою та спортивною діяльністю, пов'язані з навчальною й обслуговують процес писемного мовлення. У цьому полягає специфіка і складність вироблення навички письма, яка формується в дітей не ізольовано, а разом із розвитком мовлення, навичкою читання й орфографічною навичкою.

Як визначають науковці, акт письма є двобічним: технічний бік пов'язаний з графічним накресленням кожної літери зокрема та їх поєднанням при написанні слів і речень; змістовий – відноситься до повідомлення, яке слід написати. На вищому рівні сформованості навички письма технічний його бік (каліграфічне й орфографічно правильне написання) не усвідомлюється дитиною або усвідомлюється дуже недовго в часі. Уся увага учня зосереджується на змісті написання, на вираженні думок за допомогою слів. Це не означає, що на вищому рівні оволодіння писемним мовленням неможливо простежити за рухами руки під час письма. Зосередження уваги на графічному зображенні слів цілком можливе, процес написання слів здійснюється легко і швидко, начебто мимоволі.

Процес письма доволі складний і охоплює різні сфери мисленнєвої діяльності людини. Так, письмо як вид мовленнєвої діяльності людини пов'язане з різними анатомо-фізіологічними структурами мозку. Як засвідчують дослідження науковців (Р.Левіна [111], О.Лурія [121] та ін.), порушення деяких ділянок кори головного мозку спричиняють розлади в письмі та писемному мовленні. Слід зазначити, що процес письма пов'язаний з діяльністю всіх ділянок кори головного мозку, хоча їх роль у різних видах письма неоднакова. Проте в переддошкільному віці в дитини

ще не всі ділянки мозку морфологічно і функціонально розвинуті, особливо долі чола, які виступають моторним центром мовлення людини.

Дослідники зазначають: щоб у дитини сформувалася графічна навичка, у неї мають утворитися потрібні умовні рефлексії, асоціації між тим, що вона чує, уявляє, говорить, і тим, що відтворює (звук, складом, словом). А щоб написати одне тільки слово, дитина повинна виконати цілий ряд операцій: проаналізувати звуковий склад слова, встановити послідовність звуків у слові, уточнити звукофонему, відокремити її від близьких за звучанням, диференціювати збіг приголосних, швидко перекодувати фонему в графему [7; 35; 75; 121]. Якість написання літер багато в чому залежить від того, як дитина орієнтується в завданні, наскільки вона вміє аналізувати форму літери на зразку, знаходити в зошиті ті місця, де лінія літери різко змінює свій напрямок.

У процесі письма утворюються зв'язки між елементами мови і рухами, потрібними для позначення їх на папері. Саме під час утворення цих зв'язків на початковому етапі дитина зустрічається зі значними труднощами, які зумовлюються високою рухливістю руки, пальців, п'ясті, передпліччя. Кожна ланка руки може рухатися досить швидко й у різних напрямках. Чим рухливіший орган і чим більша кількість його частин з високою рухливістю бере участь у виконанні рухів, тим складнішими й різноманітнішими виявляються сигнали, які йдуть з периферії до рухового аналізатора, і тим важче забезпечити точність рухів.

Руки руки гальмуються під впливом зовнішніх факторів: рух за інерцією, важкість самої руки, протидія паперу, одягу, тобто цілий комплекс силових взаємодій, які заважають точному виконанню руху. Щоб запобігти відхиленню руки під час письма, дитина мимоволі напружує м'язи, рука втрачає свою рухливість, виникають різні помилки. Отже, щоб дитина навчилася писати, вона, насамперед, повинна навчитися виконувати рухи легко, вільно, без зайвого м'язового напруження.

На думку Є.Гур'янова [65], особливості й труднощі письма полягають у необхідності одночасного розвитку рухів руки й очей. Виконання рухів керується, контролюється і коригується шляхом зіставлення результату з метою руху. На початкових етапах оволодіння письмом, коли в дитини ще відсутні кінестетичні уявлення, рухи контролюються зором. Наприклад, учитель пише потрібну літеру на дошці, пояснює спосіб накреслення, а дитина стежить очима, уявно аналізує структуру графеми, при цьому в корі головного мозку утворюється модель графічного знаку, який треба відтворити в зошиті. Написання літери в зошиті також супроводжується зоровим контролем, під час якого відбувається зіставлення написаного зі зразком, коригування величини, форми, положення літери та її окремих частин у рядку. Дитина має справу з такими просторовими поняттями, як *справа, зліва, угорі, унизу, під лінією, на лінії, посередині рядка* та ін. Орієнтування на сторінці зошита, утворення рефлексу на відношення, координація рухів руки, зору даються дитині досить важко.

Умовні рефлекси на просторові сигнали утворюються в кілька разів повільніше порівняно зі звичайними умовними рефlekсами, оскільки вимагають розрізнення складних просторових відношень. Отже, дитина повинна ще до школи набути певного чуттєвого досвіду просторової орієнтації, навчитися керувати своїми рухами і коригувати їх.

Так, на початок навчальної діяльності дитина певною мірою вже готова навчатися письма. Але на самих уроках письма учні оволодівають інструментом письма, вчать дотримуватися належного положення зошита під час письма та правильно сидіти, знайомляться з написанням графічних знаків, які передбачають опанування певними рухами руки. Крім того, при формуванні навички письма діти мають порівнювати зразок з результатом написаного, оволодіти прийомами переведення фонем в певний графічний знак, прийомами накреслення і поєднання літер тощо.

Отже, формування навички письма на початковому етапі займає всю увагу дитини та буде відпрацьовуватися ще протягом 2–3-х років навчання.

Поступове прискорення швидкості письма, набуття ритму рухів у процесі письма, намагання руки робити найбільш економні рухи відпрацьовують більш зв'язне, безвідривне письмо, а послаблення зорового контролю за рухами внаслідок автоматизації графічної навички призводить до формування скоропису молодших школярів.

Однак часто це спричиняє деформацію форм літер та неправильне їх поєднання, тому завдання вчителя полягає в закріпленні правильної конфігурації літер у наступних класах.

Багаторічні спостереження Є.Гур'янова [65], І.Кирея [97], О.Прищепи [155] засвідчують розвиток швидкості в перші роки навчання та її уповільнення в подальшому. Але формування почерку дитини продовжується й у середній ланці школи, хоча на графічну правильність написання увага вже не звертається, а бажання школярів писати краще зникає.

Зазначимо, що на формування почерку дітей впливають також вимоги вчителів середньої ланки школи щодо швидкості й каліграфічної правильності письма. Тому в початкових класах робота з письма має бути спрямована на закріплення в учнів графічної навички та набуття ними сталого почерку.

## **1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування навички письма**

У наявних наукових дослідженнях із психології, психофізіології, психолінгвістики, лінгводидактики, мовознавства писемне мовлення розглядається як форма вербального спілкування, що здійснюється за допомогою системи графічних знаків (символів) і водночас є одним із



видів мовленнєвої діяльності з усіма притаманними їй, як і будь-якій іншій діяльності, характеристиками, структурними компонентами, механізмами (І.Бодуен де Куртене [34], П.Гальперін [52], І.Зимня [82-83], О.Леонтьєв [114-115], О.Лурія [119-122], Л.Рубінштейн [168], І.Синиця [179-180] та ін.). Оволодіння писемним мовленням неможливе без досконалого володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, зокрема читанням і письмом.

Уперше письмо, як особлива знакова діяльність, стало предметом спеціального дослідження в працях Л.Виготського [48-51]. Вивчаючи письмо в контексті проблем розвитку вищих психічних функцій, учений дійшов висновку, що воно суттєво відрізняється від усного й внутрішнього мовлення та є по відношенню до них специфічним психологічним формуванням. Своєрідність письма, як зазначав Л.Виготський, полягає в тому, що воно функціонує за умови відсутності співбесідника, більш повно реалізує зміст повідомлення, яке породжується іншими мотивами, та володіє значною довільністю й усвідомленістю в порівнянні з усним і внутрішнім мовленням [48].

Проблему співвідносності цих видів мовлення, їх специфіку досліджували Б.Ананьєв [8], Б.Баєв [17], С.Рубінштейн [168], І.Синиця [180] та інші, які вказували, що процеси письма й усного мовлення різняться за багатьма параметрами: походженням, функціональним призначенням, формою, психологічними механізмами, способами формування та перебігу і т. ін. Водночас, як відзначав І.Синиця, різниця між ними не абсолютна, а відносна: елементи усного мовлення є в писемному, а писемного – в усному мовленні [180]. Визначення відмінного й спільного в цих видах мовлення дає поштовх для вивчення закономірностей формування письма як виду мовленнєвої діяльності.

У філогенезі, на думку О.Потебні, письмо є пізнішим надбанням, що виникло в результаті необхідності зафіксувати усне мовлення, вивести комунікацію за межі простору й часу [154]. За визначенням Л.Виготського,

письмо розуміється як “символізм другого порядку, який полягає у використанні письмових знаків для усних символів слів [48]”, тобто є вторинним, соціальним за походженням утворенням, виробленим у процесі культурного розвитку людства.

В онтогенезі мовленнєвої діяльності пріоритет усного мовлення очевидний: усне мовлення разом із внутрішнім з’являється впродовж другого року життя малюка, а письмо формується лише на п’ятому – сьомому, хоча, на нашу думку, письмо розпочинається вже тоді, коли дитина написала олівцем свою першу лінію (паличку). Відносно способу формування зазначених видів мовлення, слід зауважити, що є необхідність виділити певні, досить вагомі відмінності: усна форма мовлення розвивається безпосередньо в процесі спілкування дитини, а письмо виникає лише на основі усвідомленого навчання [17; 48; 180].

Більш чітке розмежування усного мовлення і письма спостерігається в психологічному наповненні цих аспектів. Так, на думку І.Синиці, усне мовлення і письмо – різні види мовленнєвої діяльності, які “відрізняються між собою функціонально, за формою і за способом використання мови як системи”. Розрізняючи їх, дослідник стверджував, що необхідно встановити перевагу певних елементів, які в кожному з видів мовленнєвої діяльності переважають: ті, що властиві усній, або ті, що властиві писемній мові [180].

С.Рубінштейн, порівнюючи зазначені види мовлення, називав усне ситуативним. Така ситуативність виявляється в процесі живого розмовного мовлення за наявності певної ситуації, котра утворює контекст, на основі якого передавання та прийом інформації спрощуються. Усне мовлення, як правило, здійснюється в конкретній мовленнєвій ситуації, воно спонтанне, виникає в момент говоріння, потребує оперативності, швидкої реакції, високої мовленнєвої готовності, не дає часу на обдумування, добір висловлювань і синтаксичних конструкцій [168]. У процесі усного мовлення необхідно утримувати в пам’яті те, що було висловлено, уміти

прогнозувати, передбачати ще не сказане. Воно вільніше стосовно добору лексики і дотримання граматичних норм, його варіативність значно ширша, ніж письма. Окремі орфоепічні недоліки в усному мовленні не так помітні, як правописні. Усне мовлення має цілий ряд емоційно-виражальних засобів, що сприяють більшій точності і зрозумілості висловленої думки.

Усне мовлення порівняно з письмом, за С.Рубінштейном, переважно підготовлене й унормоване; для нього характерний більш суворий добір мовних засобів, синтаксичних конструкцій, повних речень. Навичка викладу думок у процесі письма – складніший процес, який потребує спеціального навчання. Цінність письма як об'єкта навчання полягає в його статичності, фіксованості, що дає можливість повторно звертатися до нього для аналізу, перетворення, запам'ятовування з метою відтворення.

Отже, на думку вченого, основна відмінність між зазначеними видами мовленнєвої діяльності функціональна. Усне мовлення є засобом безпосереднього спілкування, а письмо – спілкування за допомогою графічних знаків, що ускладнюється розірваністю мовленнєвого акту в просторі й часі. Усне мовлення виконує функцію розмовного мовлення в ситуації бесіди, а письмо є діловим мовленням і слугує засобом передавання змісту інформації на відстані.

Крім того, ці дві форми мовлення (усна й писемна) різняться і за ступенем володіння ними школярем: іноді учень, який уміє добре розмовляти, пише неправильно. Це пояснюється тим, що письмо є більш складною формою мовленнєвої діяльності в порівнянні з іншими її видами. Складність письма полягає не тільки в тому, що для його функціонування потрібно залучити всі механізми усного й внутрішнього мовлення, оволодіти графічними навичками і нормами правопису, а ще й тому, що воно потребує зрозумілого викладу думок. Учень має визначити основний напрям свого твору, дібрати смислові домінанти, сформулювати їх, запам'ятати і знайти їм місце в написаному, не повторювати однакових

думок, але й не пропускати їх, уміти поєднувати наступну думку з попередньою; зуміти виправити, переробити й удосконалити написане. Ось чому писемне мовлення, на відміну від усного, за визначенням Л.Виготського, є “алгеброю мовлення, найбільш важкою і складною формою довільної й усвідомленої мовленнєвої діяльності [48]”.

Погоджуючись з поглядом Б.Баєва, який уважав, що важливою складовою мовленнєвої діяльності виступає внутрішнє мовлення, підтримуємо думку вченого, що задум висловлювання виникає у внутрішньому мовленні, де набуває певного граматичного та стилістичного оформлення і визначається певною згорнутістю, еліптичністю. Саме воно, внутрішнє мовлення, виконує функції осмислення і планування діяльності, підготовки до акту спілкування та здійснюється не в конкретних словесно-граматичних формах, а в узагальненому вигляді через семантичні комплекси. Участь внутрішнього мовлення у формуванні письма є постійною, сталою, відносно ж усного – воно бере активну участь лише в його монологічній формі. З позиції Б.Баєва, внутрішнє мовлення немовби живить писемне, є для нього справжньою “лабораторією мови” [17].

Безсумнівно, під час розвитку усного та писемного мовлення важливо враховувати не лише відмінні, а й подібні ознаки. Так, для обох різновидів мовлення спільним є основний словниковий склад і граматична будова, хоча в усному мовленні правила добору лексики і дотримання граматичних форм не такі жорсткі, як на письмі. Така спільність визначає залежність стану письма від рівня усного мовлення. Поряд із тим усна і писемна форми мовлення виступають засобами спілкування і пізнання. Отже, з погляду психологічної науки, усне мовлення і письмо характеризуються такими ознаками:

- 1) письмо є довільним актом у порівнянні з усним мовленням, де звукова форма (за умови її досконалості) виступає автоматизовано;

2) графічні символи є вторинними, відтворення їх передбачає наявність у дитини вміння здійснювати конкретні мовленнєві дії;

3) письмо – це свідомий процес мовленнєвої діяльності, що залежить від задуму, адже знаки письма засвоюються і використовуються дитиною цілеспрямовано, на відміну від неусвідомленого опанування усного мовлення;

4) письмо як засіб спілкування не є самостійним утворенням, а виступає допоміжним компонентом усної форми мовлення;

5) функціональне призначення письма досить широке, водночас воно вужче, ніж функції усного мовлення.

На відміну від усного, за визначенням Л.Виготського, “писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції... Це мовлення в мисленні, в уяві, і саме це стає головними труднощами в процесі оволодіння письмом [49, с.237-238]”. Дитина має відволікатися від того мовлення, яке вона чує й промовляє, і перейти до такого, котре використовує не слова, а уявлення слів. Звідси випливає, що однією з важливих відмінних ознак зазначених видів мовленнєвої діяльності є те, що письмо уявляється і передається знаками, а усне мовлення – промовляється. Але, як зазначають науковці (Л.Виготський [48], О.Леонтьєв [113], В.Трунова [204] та ін.), перш ніж вимовити слово, речення, фразу, потрібен внутрішній мотив. До того ж, мотивація письма виникає значно пізніше, ніж мотивація мовлення. Сформувати в дитини мотиви стосовно оволодіння письмом досить важко, бо вона за певних обставин може обходитись і без нього.

З огляду психофізіології, усне мовлення і письмо характеризуються певними відмінностями (Б.Ананьєв [7], М.Жинкін [75], О.Лурія [120-122]). Якщо психофізіологічним підґрунтям мовлення і мовленнєвих процесів виступає спільна робота мовленнєво-рухового й акустичного аналізаторів, то, на думку Б.Ананьєва, письмо є не “слухомоторним, а зорово-

слухомоторним утворенням [7, с.139]”, тобто виступає зоровою формою функціонування усного мовлення. Саме через це письмо моделюється, позначається графічними символами, які використовують звукову структуру усного мовлення. Завдяки письму тимчасова послідовність звукових одиниць переходить у ланцюг графічних зображень, тобто літер.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що писемне мовлення є вторинним утворенням відносно усного і набагато складнішим процесом, але обидві форми мовлення не можна розглядати без тісного взаємозв'язку і взаємозалежності [48; 82; 179-180].

На підставі отриманих даних, така характеристика письма дозволяє більш детально розглянути його як навичку. Навичка письма – це психомоторна дія. Вона має багато спільного з усним мовленням і його закономірностями, але разом із тим характеризується особистою психологічною і сенсомоторною базою, яка забезпечує її виконання, адже письмо – це “вид мовленнєвої діяльності [14, с.152]”; “процес кодування слів і тексту за допомогою графічних знаків [123, с.142]”.

Проблема формування графічних навичок є багатоплановою і не лише педагогічною і методичною, а й психологічною. Її слід розглядати в нерозривному зв'язку з пізнанням закономірностей як чуттєвого, так і логічного знання. Ці питання займають також одне з провідних місць у методиці навчання грамоти.

Так, у 20-30-х роках ХХ століття питання специфіки психофізіологічних механізмів умінь і навичок, пов'язаних з просторовою орієнтацією людини, установлення взаємозв'язку цих механізмів з діяльністю великих півкуль головного мозку вивчали Б.Ананьєв [6-13], Є.Гур'янов [62-65], Н.Карпенко [90], О.Лурія [119-122] та ін. Експериментальний висновок щодо оволодіння письмом як символічним зображенням наслідків мовленнєвої діяльності, що пов'язані з розвитком просторової орієнтації, сформулював Б.Ананьєв. Учений стверджував, що провідне місце в розвитку орієнтації належить просторовому аналізу та

синтезу. Психолог дав характеристику великим півкулям. Особливості цього аналізу пов'язані зі специфічними мозковими структурами кожної з півкуль головного мозку [6].

Слід зазначити, що саме письмо охоплює діяльність усіх ділянок головного мозку, які виконують специфічні функції в процесі написання слів. Права і ліва півкулі мозку функціонують неоднаково. Права половина тіла контролюється мозковими центрами лівої півкулі, а ліва – правою півкулею.

Ушкодження окремих ділянок кори головного мозку призводить до порушень навички письма. Так, ученими доведено, що скроневі ділянки лівої півкулі головного мозку (у праворуких) пов'язані зі слуховим аналізатором у процесі письма. Їх ураження найбільше викликає порушення письма, яке здійснюється на слух, але мало впливає на списування. Потилична ділянка пов'язана із зоровою організацією процесу письма; її ушкодження призводить до порушень орієнтації в просторі.

Результати експериментальних досліджень психіатрів і психологів засвідчують, що за просторово-зорове сприйняття праворукого відповідає права півкуля мозку, за рухову активність – ліва. Для того, щоб нервові імпульси правої півкулі дійшли до лівої, а потім правої руки, має пройти деякий час. У ліворукого ж цей зв'язок спрощується – права півкуля мозку сприймає зоровий образ, там само й контролюється дія лівої руки. Так, реакція ліворукого пришвидшується на декілька мілісекунд [112].

Тім'яна ділянка є корковим апаратом, який аналізує відчуття, що йдуть від поверхні шкіри і м'язів, вона має серйозне значення для забезпечення тонких і чітких рухів, тому що вони можуть здійснюватися лише у випадках, коли знаходяться під контролем постійних сигналів про положення тіла в просторі.

Долі чола – моторний центр мовлення – найбільш пов'язані зі збереженням задуму при письмі. Їх ушкодження викликає неможливість послідовного письма. Дотримання потрібної послідовності літер (саме

письмо) пов'язане із премоторною ділянкою кори головного мозку і збереженням моторного образу слова.

На момент початку систематичного шкільного навчання, як відзначають науковці, ще не всі ділянки кори головного мозку морфологічно й функціонально розвинуті, особливо лобні доли. Це призводить до певних труднощів у процесі навчання письма молодших школярів.

Значну увагу проблемі формування навичок письма приділяли відомі психологи Є.Гур'янов [62-65], О.Лурія [119-122] та ін. Їхні дослідження ґрунтувалися на положеннях І.Сеченова про місце “часткового збудження чуттєвих снарядів і пов'язаної з ним репродукції схожих вражень з руховими наслідками [176, с.230]” та законів вищої нервової діяльності, відкритих І.Павловим [144].

Є.Гур'янов у своїх працях [62-65] проаналізував умови, які забезпечують вироблення правильного письма; дав ряд практичних указівок, які, на його думку, мають сприяти ефективності вправ у 1–2-х класах; вивчав можливості запровадження письма в зошиті без похилих ліній. Певне місце в його працях відводиться характеристиці труднощів при оволодінні навичками чіткого письма, психологічним умовам збереження чіткості почерку учнів при переході на прискорене письмо.

Учений відзначав, що “найважливішим психологічним принципом побудови нової системи навчання письма, як у питанні чіткості, так і швидкості, є принцип свідомості при виконанні учнями письмових вправ. Головним шляхом для здійснення цього принципу має бути навчання учнів самостійно визначати помилки та контролювати графічну правильність і темп письма. З цією метою вчитель має забезпечити в учнів наявність чітких знань щодо вимог, які стоять перед графікою, швидкістю письма, умовами, від яких вони залежать. Велике значення має також уміння учнів точно визначати графічну правильність письма, а також помічати порушення графічних норм [65, с.250]”.



Відносно нової системи письма Є.Гур'янов указував на основні завдання щодо вимог з розвитку графіки письма молодших школярів, характеризуючи їх як:

- 1) організацію спеціальних вправ, спрямованих на об'єднання чіткості письма зі швидкістю;
- 2) відмову від натиску;
- 3) вправи у зв'язному письмі;
- 4) спрощення графіки рукописного шрифту;
- 5) повне або часткове відмовлення від графічної сітки;
- 6) підвищення свідомості учнів при виконанні вправ;
- 7) вироблення навичок самоконтролю [65] (Розбивка наша).

При розробці експериментального дослідження було враховано вимоги щодо добору спеціальних вправ, спрямованих на вироблення чіткості та швидкості письма, підвищення свідомості та вироблення навичок самоконтролю під час їх виконання. Розроблений ученим підхід до вивчення проблеми проаналізовано, апробовано й описано в другому розділі дисертації. Отримані дані послужили переконливою підставою для загального висновку дослідження.

Паралельно з Є.Гур'яновим цю проблему вивчав відомий психолог О.Лурия [119-120]. Учений зазначав, що письмо є формою свідомої мовної діяльності. До його психологічного змісту неодмінно має входити звуковий аналіз слова, що підлягає написанню, уточненню фонематичного складу певного слова, збереження порядку звуків, які входять до нього. О.Лурия, як і Є.Гур'янов, звертав увагу на труднощі під час оволодіння навичками письма. Ці складнощі бувають різноманітними, тому доречний аналіз психофізіологічних передумов, які допоможуть бачити, де саме в елементах цього процесу можуть бути приховані графічні труднощі.

Характеризуючи їх, Є.Гур'янов відзначав, що вони виникають у процесі оволодіння дітьми навичкою письма, а тому науковець виділив 5 основних причин їх появи:

- складність керування рухами руки;
- важкі завдання, що стають перед дитиною у процесі письма;
- недостатня мотивація учнівських підготовчих вправ;
- негативне ставлення учнів до виконання завдань, які дає вчитель;
- неправильне використання прийомів письма [64].

Виокремлені труднощі (причини) ураховано в експериментальному навчанні та розкрито в другому розділі нашого дослідження. На жаль, ці аспекти часто недооцінюють учителі початкових класів у процесі роботи з учнями.

Дослідження О.Лурії підтверджують правильність наукових поглядів на те, що процес письма є досить складним психофізіологічним актом, в якому беруть участь багато психологічних операцій: слуховий аналіз, артикуляція (забезпечення правильної вимови), збереження зором форми літери, вироблення точних координаційних рухових навичок тощо.

Вихідними принципами психологічних досліджень з цієї проблеми в 40-60-х роках були положення про провідну роль навчальної діяльності у формуванні психічних процесів і властивостей особистості школяра, сформульовані Г.Костюком, О.Леонтьєвим, О.Лурією, Д.Ніколенком, С.Рубінштейном та ін. Саме на їх основі вчені (Б.Ананьєв, Є.Мілерян, Н.Менчинська, В.Моляко, Д.Ошанін, Є.Рибалко, О.Скрипченко та ін.) давали аналіз умовам формування навичок, пов'язаних з просторовими уявленнями, включаючи і графічні навички.

Узагальнення Б.Ананьєвим одержаного експериментального матеріалу дозволили встановити, що вербалізація уявлень відіграє значну роль у формуванні графічних і подібних їм умінь і навичок. Учений дійшов висновку, що саме значення слів у системі мовлення, а не графічний знак чи його елементи у відриві один від одного (як у Делакура, Мейерсона та ін.), виконують ту функцію вербалізації, яка забезпечує свідоме формування графічних навичок і уявлень константності значення певного елемента графічного зображення звука і слова [9, с.87]. Виходячи

з цього положення Б.Ананьєва, можна припустити, що взаємопроникнення наочної картинності графічного знака і словесного образу є необхідною умовою формування графічної навички письма. Така думка дозволяє зрозуміти перетворення уявних елементів графіки в загальне уявлення графічного зображення слів і речень завдяки усному мовленню і мисленню.

Отже, важливе значення для теоретичного обґрунтування проблеми становлення графічної навички письма мали дослідження Б.Ананьєва (60-і роки ХХ століття). Він вивчав питання про механізми просторової орієнтації, проводячи вивчення психологічних і дидактичних умов підвищення ефективності навчання за допомогою формування в учнів системи просторових уявлень і розумових здібностей [10-13]. Цими дослідженнями було доведено, що відображення простору в єдності його чуттєво-образної і понятійної сторін є однією з важливих умов формування інтелектуальних умінь і навичок, а рівень їх сформованості можна розглядати як показник загального розвитку школяра.

На основі результатів досліджень Б.Ананьєва доречно вважати, що зрушення у формуванні графічних навичок письма й особливо їх структурних одиниць, пов'язаних з просторовою орієнтацією елементів графічних знаків, їх єдність з мисленням дитини дозволяють констатувати ефективність впливу методів навчання каліграфії на загальний розвиток учнів. “Стан усіх структурних одиниць просторової орієнтації є необхідною умовою всебічного розвитку дітей, їх пізнавальних здібностей [13, с.290]”.

Теоретична розробка цієї проблеми, дослідженої під керівництвом Б.Ананьєва [6-13], Б.Ломова [118] та ін., спрямована на визначення структурно-функціональної специфіки механізмів основних рівнів орієнтації людини. Було встановлено спільності між перцептивними й іншими інформаційними процесами, виявлено специфічні риси сигнальної природи образу, з'ясовано своєрідності процесів кодування і декодування

в динаміці ігрової, навчальної та трудової діяльності. Висновки цих досліджень підтверджують думку, що ступінь вербалізації і рівень її узагальненості при формуванні графічного образу залежать від структури конкретного виду навчальної діяльності, під час якої формуються графічні навички письма. У процесі формування цієї навички особлива роль належить різним формам просторового аналізу і синтезу, які забезпечують у процесі навчання предметність, адекватність, цілісність і узагальненість образу письма.

Для розробки теоретичних основ формування графічної навички письма мають значення і дослідження зарубіжних психологів. Їхні погляди на вироблення графічної навички й оволодіння просторовою орієнтацією взагалі досить різні, а інколи й протилежні. Відомо, що, за даними дослідження Ж.Піаже [147], становлення інтелекту дитини є зміною фаз розвитку. Вищою формою розвитку інтелекту вчений уважав формування операційних систем з їх функціональними і казуальними зв'язками. Утворення графічного образу й формування графічних навичок він характеризував як установлення сенсомоторної координації і, на нашу думку, неправомірно відносив її до елементарного рівня інтелектуальної діяльності людини.

Ці положення Ж.Піаже не збігаються з даними румунського дослідника Е.Фішбейна, котрий доводив, що фігурні концепти, до яких можна віднести і графічні образи письма, володіють властивістю як понять (оскільки вони є абстракціями, які відображають суттєві риси, властиві одному й тому ж класу предметів), так і конкретних образів, бо вони є просторовими зображеннями, що характеризуються формою і розміром. В утворенні цих концептів Е.Фішбейн виявив “факт суворої залежності геометричного зображення від понять, правил побудови [229, с.440-445]”. Результати дослідження румунського психолога підтверджують думку Г.Клауса про дві групи знаків – операційну й ейдетичну, тобто понятійну.

Грунтуючись на зазначеному вище, можна вважати, що графічне відтворення звука, слова і речення хоч і має оперативну сутність, але вихідним пунктом графічних образів є певний зміст. І лише на основі цього можна створювати за допомогою відповідного коду пов'язану з ним систему знаків і виділяти серед них ті, які мають потрібний зміст.

Для теоретичної розробки проблеми має значення положення Д.Брунера про особливе місце символічних презентацій у графічних побудовах і, зокрема, у схематичних, графічних зображеннях. Він уважав, що саме в них важливу роль відіграють регулятори дії, якщо їм передують “просторова схема симультанного характеру [37, с.45]”.

Проблема просторового кодування була предметом вивчення і німецького дослідника В.Хаккера [230]. Вона розглядалася ним у зв'язку з особливостями ідентифікації знаків і форм предметів. Учений з'ясував умови ефективного сприймання людиною різних систем кодування знаків на матеріалі трьох форм вихідної інформації (наочне сприймання знаків, розповідь про класифікацію знаків і загальний принцип класифікації однієї системи знаків). За його даними, розв'язання респондентами завдань на просторове кодування проходить найбільш ефективно при третій формі пред'явлення інформації (загальний принцип класифікації системи знаків). Ця форма виявилася більш економною, оскільки характеризується значним звуженням пошуку розв'язання, скорочує його час і кількість помилок. Досягається це завдяки тому, що загальний принцип дії сприяє формуванню в досліджуваних системи операцій кодування знаків, яка порівняно легко переноситься на нову, складнішу діяльність. Ці положення В.Хаккера були використані при визначенні гіпотези і завдань про умови ефективного ознайомлення дітей з системою елементів графічного зображення звуків, слів і речень.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про зростання інтересу до питань, пов'язаних з дослідженням проблеми формування графічних навичок письма. Цей огляд засвідчує й те, що до сьогодні

відсутні роботи, де репрезентовано ефективний аналіз і синтез просторового зображення звуків, слів і речень при формуванні графічних навичок письма. До того ж специфіка формування навички скоропису залишається взагалі поза увагою дослідників. Водночас такі дослідження мають не тільки практичне, а й теоретичне значення, оскільки здобуті результати дозволять дійти важливих висновків про формування просторового графічного образу, оволодіння вмінням чітко і швидко зображати його на папері.

Проблема просторового кодування є однією з центральних не тільки в методиці навчання і педагогічній психології, а й у психології діяльності. Саме цим зумовлений інтерес дослідників до вивчення структури різновидів діяльності людини, в якій, на думку Б.Ананьєва, постійними компонентами виступають просторові параметри – конструктивно-технічна діяльність, моделювання, читання і графічна побудова знаку, яка відображає певний зміст [13, с.72].

Оволодіння графічними навичками письма неодмінно обумовлено ступенем оволодіння учнями способами кодування вихідної інформації в умовно-графічну форму її виразу. Формування їх передбачає створення просторового образу графічного знака й їх системи як результату зіставлення доступних для молодших школярів теоретичних знань із відповідними їм графічними уявленнями. Таке зіставлення передбачає операційне поєднання аналізу і синтезу звукових мовних об'єктів з їх умовними графічними позначеннями. Цей процес характеризується взаємодією просторово-графічних уявлень зі звуковими та смисловими мовними поняттями. Провідне значення набуває синтезування даних попереднього аналізу слова, вираженого у звуковій і графічній формах, внаслідок чого створюється цілісно-динамічний образ. У такому складному синтетичному образі адекватно й наочно відображене суттєве значення звукового і графічного коду того чи іншого слова. Цей

синтетичний образ розглядається як знак, необхідний для спілкування людей.

Отже, процес формування графічної навички характеризується різними рівнями, існування яких зумовлене не лише автоматизацією інтелектуальних компонентів діяльності, а й різними звуковими, графічними образами в єдності з рівнем розуміння суті реального об'єкта.

Відомо, що процес оволодіння письмом викликає в дитини значні труднощі, зумовлені складністю психофізіологічної структури графічної навички письма, адже процес письма не є простим моторним актом. Під час письма перед учнем постає багато різноманітних завдань технічного, графічного, орфографічного характеру, і кожне з них має свої особливості. Для того, щоб виконати їх правильно, необхідно провести велику аналітико-синтетичну роботу. Якщо в учня відсутня чітка диференціація, то виконання вправ проходитиме по-різному. Якесь одне завдання в певний момент поглинає всю увагу учня, тоді як інші завдання залишаються забутими. Допомога вчителя повинна бути своєчасною і постійною. Він має посилити увагу дитини на тому, що гірше засвоюється, стимулювати самоконтроль, дібрати систему вправ, які проводилися би постійно, аж доки не буде сформовано відповідний рівень навички письма.

Загальновідомо, що будь-який вид дитячої діяльності не проходить ізольовано, а захоплює дитину всю, тому і для навчання письма надзвичайно велике значення має її загальний розвиток, зацікавленість, свідоме ставлення до роботи, яка буде виконуватися.

Для вироблення в учнів уміння правильно писати форми малих і великих літер з перших днів навчання необхідно спрямувати увагу дітей на самостійне визначення аналогічності елементів. О.Лурія зазначав: "Учителі, багато років спостерігаючи за труднощами, що виникають в учнів при навчанні грамоти, знають, як часто діти змішують близькі за накресленням букви, замінюють правильні букви дзеркальними, з яким зусиллям іноді вдається виробити в них уміння правильно писати слово, не

пропускаючи букви, поступово переходячи від однієї букви до іншої. Усі ці спостереження показують, що в процесі оволодіння письмом бере участь багато психологічних операцій [121, с.4]”.

Як вид мовленнєвої діяльності, за визначенням О.Леонтьєва [113], письмо складається з трьох основних операцій: символічне позначення звуків мовлення або фонем; моделювання звукової наповненості слів за допомогою графічних знаків (Л.Журова, Д.Ельконін) і графо-моторні дії. Кожна із зазначених дій є окремою підсистемою, якій властиві відповідні психологічні характеристики.

Для того, щоб глибше усвідомити письмо як вид мовленнєвої діяльності, розглянемо його основні операції (за О.Леонтьєвим). Перша операція – символічне позначення звуків мовлення – відповідає за буквене позначення звуків, формується в онтогенезі на основі зображувальної діяльності з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів чи предметного зображення на малюнках. Наприклад, уявімо, що дитина оволоділа навичкою написання “карлючок” і вже вміє зображати певні предмети, яким вона дає назву. В.Мухіна такий етап називає символізмом першого порядку [137]. Згодом, коли малюк починає малювати за задумом, можна констатувати появу елементарних знакових дій, які з часом удосконалюються через певну деталізацію малюнків (штрихування, письмо бордюрів та елементів літер). Це символізм другого порядку. Відсутність таких здібностей буде викликати труднощі в ході засвоєння учнем написання графем.

Наступною передумовою становлення навички символізації, на думку Р.Левіної [111], виступає достатня зрілість фонематичного сприймання. Сенсорні та мовні еталони фонем формуються в дитини на основі тісної взаємодії мовлення оточуючих, слухового сприймання власного мовлення та кінестетичних відчуттів, що є результатом артикуляційних дій. Фонематичні уявлення з’являються внаслідок міжаналізаторної інтеграції слухових і кінестетичних образів. За умови



розладу такої інтегративної дії слуховий аналізатор не здатен забезпечити повноцінний контроль за правильністю процесу вимови. Навпаки, недостатні кінестетичні відчуття, які виникають у результаті спотвореної вимови, тільки утруднюють формування слухових еталонів фонем та видозмінюють їх, що є перешкодою в навчанні нормативної вимови і призводить до появи постійних заміщень, перекручень відповідних літер на письмі.

Другою операцією письма, за визначенням О.Леонтьєва [113], є *моделювання звукової структури слова за допомогою літер*. Таку навичку можна реалізувати на самому початку опанування грамотою в ході фонологічного структурування звукової наповненості слова та переведення тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем.

Розлади фонологічного структурування слова або фонематичного аналізу, як зазначає І.Садовникова [175], стають причиною виникнення дисграфій та уповільнення швидкості написання. Дослідження Н.Карпенка, О.Подольського [90] свідчать про те, що побуквений запис і результат фонематичного аналізу не завжди збігаються. Наприклад, учень, письмо якого визначається специфічними порушеннями, добре володіє навичкою проведення фонематичного аналізу, але все ж таки допускає помилки. Причина таких недоліків пояснюється своєрідністю протікання другого етапу операції моделювання звукового складу слова, адже процес послідовного переведення фонем у графеми здійснюється майже одночасно з фонематичним аналізом та графо-моторними діями, що забезпечують запис літер. Така операція потребує від школяра складної скоординованості зазначених сенсомоторних дій і, що особливо важливо, вимагає при цьому найбільшої концентрації та розподілу уваги.

Третьою складовою основних операцій письма є *графо-моторні дії*. Оволодіння ними в процесі письма пов'язане зі збереженістю, безперервністю й умінням чергувати рухи руки і пальців. Одночасно з рухами руки здійснюється кінестетичний контроль, який у процесі письма

підкріплюється дією зорового аналізатора. Саме завдяки оптико-моторним механізмам відбуваються складні процеси перекодування звука в літеру, літери в комплекс точних рухів руки. Несформованість таких навичок досить часто зустрічається в дітей із дислексією чи дисграфією [104-105], а саме в моторній та кінестетичній формі дисграфії [111], [175].

Як відомо, структура психологічної організації акту писання може варіюватися залежно від його форми, на основі чого П.Анохіним [14] визначено чітку послідовність операційного складу кожного такого різновиду. Поява певних утруднень у будь-якій підсистемі зумовлює адаптаційну перебудову в інших ланках, що значно ускладнює процес опанування письма.

Результати констатувального експерименту підтвердили думку про те, що основне завдання в навчанні письма полягає в перетворенні розчленованого, на початку повільного, напруженого і нестійкого процесу зображення написаних знаків в єдиний, легко виконуваний і сталий процес графічного виразу думок. Цього можна досягнути при створенні певних умов, необхідних для техніки письма молодших школярів. Реалізувати таке завдання можливо, якщо забезпечити учням умови просторового аналізу та синтезу на різних рівнях володіння ними графічним письмом. Опанування графіки пов'язане з активізацією аналізу і синтезу зорового образу елементів, цілих літер, слів і речень, а також з участю інших модальностей (насамперед сенсорно-рухових) в їх взаємозв'язку. При цьому провідними мають бути зв'язки, що відображають суттєві структурно-функціональні відношення елементів графіки письма на кожному етапі оволодіння учнями формами відповідних знаків. Успіх в опануванні скоропису буде залежати від спрямованості вчителя на пошук адекватнішого графічного вирішення учнями завдань при засвоєнні тих чи інших елементів літер, їх поєднань при написанні цілих літер, слів і речень. Ці дані можуть виступати достатньою підставою для означеного дослідження, бо спрямований пошук має виражатися певним алгоритмом,

сформульованим у вигляді правил, які будуть супроводжувати показ написання.

Виходячи з вищезазначеного, можна передбачати, що успіх у формуванні навички письма молодших школярів пов'язаний з урахуванням таких психолого-педагогічних аспектів:

- ознайомленням учнів із гігієнічними і графічними правилами письма;
- оволодінням правильними прийомами письма і необхідною координацією рухів руки під час писання;
- формуванням умінь свідомо контролювати процес написання за допомогою зіставлення свого письма зі зразком учителя;
- виробленням у дітей самоконтролю шляхом зіставлення зорових образів у процесі оволодіння початковими формами графічних елементів та їх цілісних структур, зображених у вигляді літер, слів і речень;
- умінням зберігати графічну правильність письма при оптимальному темпі, а також при відвернутій увазі від змісту, орфографії, стилістики та інших видів завдань граматичного характеру.

Усі ці вимоги об'єднують у собі велику кількість окремих, пов'язаних з певними етапами, навчальних завдань і не можуть вирішуватись одночасно. Процес вироблення графічних навичок повинен здійснюватися шляхом поступового перенесення уваги учня від простих до більш складних вправ, виконання яких пов'язане не тільки з активізацією наслідувальних, але й сенсорно-моторних, перцептивних, мнемічних і мислительних дій в їх взаємозв'язку. При цьому в одних випадках провідними будуть наслідувальні дії, в інших – мнемічні чи мислительні, або перцептивно-моторні залежно від конкретного ступеня оволодіння письмом.

При розгляді процесу навчання графіки письма його прийнято розподіляти на три ступені: орієнтуючий, аналітичний і синтетичний

(назва ступенів відповідає провідним компонентам дій учнів і, звичайно, ні в якому разі не виключає їх взаємозв'язку з іншими компонентами).

Спостереження психологів показали, що перші графічні рухи руки дитини розпочинаються з раннього віку (у 2–3 роки) і становлять орієнтуючий ступінь. Але вони, як правило, не є свідомими, бо ще не характеризують подальшого розвитку графіки письма. У цей час діти не окреслюють ніяких завдань для розв'язання.

Є.Гур'янов, розкриваючи психологічний процес початкової графіки в дітей раннього віку, писав: “Проводячи на папері найпростіші штрихи випадкової форми, дитина спочатку, звичайно, не ставить перед собою певних графічних завдань. Провідна роль у здійсненні рухів тут належить зоровим подразненням, що виникають під впливом рухів дорослої людини під час письма, а також кінетичним подразненням, які з'являються при рухах руки самої дитини.

До цих подразнень, - продовжує вчений, - приєднуються ще зорові подразники, які виникають у процесі спостереження за слідом олівця, що залишився на папері. При розгляді певних штрихів у дитини виникає ряд асоціацій. Тоді дитина починає словесно визначати випадково одержані на папері сполучення штрихів. Після цього вступають у дію зворотні зв'язки – дитина спочатку називає той чи інший образ, а потім намагається відобразити асоційовані з ним сполучення штрихів. Так виникають перші дитячі малюнки, зовсім не стійкі за своєю формою і значенням [65, с.34]”.

Три-, чотирирічні діти, як експериментально довели О.Лурія, Ю.Лекомцев, не можуть ставитися до фіксації на папері як до засобу письма. На ранніх ступенях формування писемного мовлення предметом фіксації є технічні засоби зображення літерами звуків, а пізніше й слів – на цих етапах у дитини відбувається формування рухових навичок [122].

Надзвичайно важливим у процесі становлення технічної навички письма є розвиток рухів пальців і кисті руки. Отже, зображувальній діяльності передуює дозображувальний період, коли малюк починає

інтенсивно черкати олівцем, або, як визначає В.Мухіна [137], період стадій кривуль, упродовж якого виробляється оволодіння дитиною олівцем як знаряддям малювання або письма.

Дозображувальним, тобто орієнтуючим, називають період *стадій кривуль* (за В.Мухіною). Він має такі етапи:

- 1) *кривулі* як результат вільного маніпулювання олівцем;
- 2) *кривулі* як результат вільного маніпулювання олівцем, але з подальшими візуальними асоціаціями реальних предметів і називанням словом цих асоціацій;
- 3) *кривулі* як запланований знак реального предмета;
- 4) *кривулі* як специфічний для зображувальної діяльності знак, котрий відбиває загальні риси предмета, що планувалося намалювати [137, с.84].

На наступних етапах розвитку дитячого мислення і мовлення в дошкільному віці майже всі діти під впливом дорослих починають цікавитись і графічним виявленням своєї мови. Оскільки в цей період діти лише знайомляться з графічними рухами і деякими формами знаків, не ставлячи перед собою конкретних завдань у питанні вираження елементів писемної мови, то такий ступінь можна назвати *орієнтуючим*.

Варто зазначити, що в психічному розвитку дитини рухи руки мають особливе значення, розвиватися вони починають досить рано. Так, уже в переддошкільному віці малюк легко маніпулює різними предметами, хоча рухи його руки ще некоординовані й неточні.

У дошкільному віці діяльність дитини урізноманітнюється, удосконалюються рухи руки, пов'язані з використанням інструментів і знарядь праці. Крім того, у формуванні рухових навичок зростає роль слова. Воно підвищує, на думку А.Богущ [21; 24], ефективність рухового навчання, навички набувають усвідомленого й узагальненого характеру, знижується кількість помилок, зменшується час, потрібний на засвоєння нових навичок. Усе це дає підставу для формування в дітей старшого

дошкільного віку нових, більш складних рухових навичок, які лежать в основі оволодіння письмом. Як засвідчує аналіз досліджень (Є.Гур'янов, Д.Ельконін, О.Запорожець, Н.Красногорський, Н.Пантіна та ін.), дитина старшого дошкільного віку як у фізіологічному, так і в психологічному відношенні готова до сприймання нових видів орієнтовно-дослідницької діяльності, а на цій основі – до засвоєння складніших рухових навичок, до яких належить навичка письма.

Орієнтовною стадією вважається саме дошкільний вік, коли дитина має набути певного графічного досвіду. Від правильної організації цього досвіду великою мірою залежатиме успіх дитини під час виконання перших письмових вправ у школі. Ось тому, як підкреслює А.Богущ, особлива увага в підготовці дитини до письма в дитячому садку має приділятися розвитку п'ясті руки і дрібних м'язів пальців, координації рухів руки, пальців, очей, передпліччя, окоміру, тобто вмінню визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки, очей контролю свідомості, просторових уявлень (зліва, справа, унизу, уверху, над і під лінією, між лініями), плавності, точності й ритму рухів [134, с.382].

З перших днів навчання в школі учень починає виконувати систематичні графічні вправи, знайомиться з технікою та гігієною письма, а згодом – з більш складними за формою графічними елементами. Працюючи над такими вправами, дитина аналізує ті зразки письма, які подає вчитель, своє написання зіставляє з правильно написаними елементами, літерами і словами, здійснює звуковий аналіз слів тощо.

На наступному етапі навчання, у букварний період, учні одержують знання й уміння визначати в простих словах склади та звуки, а також писати малі та великі літери. У процесі письма простих чи складних елементів літер учневі доводиться аналізувати їх форми. Оскільки в зазначений період у всіх завданнях переважає аналіз над синтезом, тому цей етап формування графічних навичок можна назвати *аналітичним*.

Великої ролі для успішного засвоєння графіки (особливо в букварний період) має промовляння про себе. Воно допомагає дітям правильно написати слова саме тоді, коли вони ще не досить упевнено розкладають слова на склади. О.Лурія визначав, що на цьому етапі “педагог повинен урахувати ту роль, яку відіграє слуховий аналіз, артикуляція, забезпечуючи правильне вимовляння, збереження зорового образу букви та вироблення точних рухових навичок [121, с.4]”.

Засвоївши основні принципи в написанні графічних знаків як окремо, так і в простих словах, учень переходить до складніших поєднань літер у склади. Дитяча увага переключається саме на них, тому учні допускають відхилення від графічних норм, і синтетична діяльність школярів при виконанні письмових вправ сполучається з аналітичною. Відповідно до описаного, третій ступінь формування графічних навичок можна назвати *синтетичним*. Він виявляється тоді, коли в дітей починає формуватися навичка скоропису.

Скорописна навичка розглядається як технічна складова навички письма. Вона є автоматизованим умінням правильно, чітко, красиво і швидко зображати на папері рукописні знаки. При цьому навичка скоропису повинна задовольняти певним вимогам: 1) усі графічні знаки мають відповідати затвердженим нормам; форми великих і малих літер не можна змінювати; письмо повинно бути чітким і зручним для читання; 2) учням слід виробляти ритмічність і плавність у рухах пальців руки; 3) не варто робити зайві рухи пера, бо це уповільнює темп письма; 4) швидкість написання має бути прискореною залежно від умов письма.

Швидке письмо за своїм характером відрізняється від повільного лише тим, що букви пишуться значно меншим натиском і розміром, поєднуються одна з одною відповідними з'єднувальними лініями, при цьому слова пишуться, по можливості, без відриву пера від паперу. Усі ці умови забезпечують вироблення в учнів навички скоропису. Залежно від методів навчання цей період припадає частково на 2-й клас та 3–4-й класи.

Отже, кінцевою метою в навчанні дітей письма має бути чіткість і правильність зображення графічних знаків, безвідривне поєднання їх між собою в природних умовах і швидке письмо (залежно від класу).

Усе вищезазначене засвідчує, що процес засвоєння графіки письма має складну і динамічну структуру, в якій помітно взаємозв'язок сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, мислительних, мовних і вольових дій. На кожному етапі оволодіння письмом виступає провідною певна група дій і характерним є взаємозв'язок між цими діями. Кожний ступінь відрізняється

- рівнем просторового аналізу і синтезу елементів літер та їх поєднань у літери, слова і речення;

- характером модальності просторових ознак, з одного боку, й участю сенсорно-рухових та перцептивних компонентів у навчальній діяльності школярів, з іншого боку.

Для того, щоб ця складна динамічна система, пов'язана із засвоєнням графіки письма, успішно функціонувала, необхідно спершу створити міцну орієнтовну основу. Її формування потребує зрозумілого пояснення основних питань, пов'язаних із зображенням літер і їх елементів, побудови зразків-зображень окремих елементів, а також літер і слів у цілому й обговорення різних зображень на основі їх зіставлення.

Наступні етапи формування графіки письма включають виконання учнями вправ, розміщених за ступенем зростання їх складності. Молодші школярі на цих етапах повинні на основі аналізу вихідних форм вправ знайти найбільш адекватне використання того чи іншого елемента літери, порядку поєднання елементів і літер при написанні слів і речень.

Доречно сказати, що подані ступені оволодіння графічною навичкою письма включають слуховий аналіз літери, слова чи речення і графічне зображення результатів цього аналізу, тобто переведення сигналів з однієї модальності (слухової) в іншу (зорову). Тут можливі різні рівні взаємозв'язків між неоднаковими модальностями, ступінь зв'язності яких



у процесі переходу від звукового до зорового образу може характеризувати якість оволодіння цією навичкою.

Навчання письма – це вироблення графічної навички. З одного боку, вона є моторною, тобто такою дією, що спирається на м'язові зусилля, з іншого боку – у процесі письма здійснюється трансформація усвідомлених одиниць мовлення в графічні знаки. Це надає письму характеру свідомої дії, котра полягає в правильному співвідношенні звука та літери, дотриманні певних правил та використанні письмової навички для передавання власних думок і почуттів. Чим швидше діти усвідомлять це, тим успішніше та правильніше буде формуватися навичка писемного мовлення.

Отже, у визначенні психолого-педагогічних аспектів формування навички письма молодших школярів можна виділити кілька взаємопов'язаних теоретичних моментів.

- По-перше, письмо як структурний компонент писемного мовлення є:
- знаковою системою, що полягає в графічному зображенні символів;
  - формою вербального спілкування, яке забезпечує зв'язок і взаємодію між суб'єктами при опосередкованому спілкуванні;
  - видом мовленнєвої діяльності, тобто свідомої, цілеспрямованої активності, якою дитина оволодіває в процесі навчання.

Крім того, письмо обслуговується нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань, що забезпечується узгодженою взаємодією аналізаторних систем – акустичною, оптичною, кінестетичною. Робота психофізіологічних механізмів, у свою чергу, поєднується з мисленнєвою діяльністю психіки суб'єкта, яка охоплює операції аналізу, порівняння, символізації, синтезу, моделювання.

По-друге, оволодіння процесом письма – це одна зі складових загального психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку і водночас умова, яка забезпечує становлення її мисленнєвих функцій,

можливість опанування нового матеріалу і набуття знань із різних шкільних навчальних дисциплін.

По-третє, розглянута система функціональних передумов письма – це багаторівнева організація, що вміщує значну кількість когнітивних і мовленнєвих функцій, які за умов існування необхідного мінімального рівня зрілості забезпечать можливість учня здійснювати операції звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і дозволять реалізувати завдання графо-моторної програми.

### **1.3. Методичні особливості формування графічної навички**

**1.3.1. Розвиток методики навчання письма.** Проблемою формування навички письма цікавилися здавна. Уже в середині XIX ст. було надруковано рекомендації щодо навчання скоропису: В.Половцов “Курс скоропису”, М.Баранцевич “Керівництво скоропису”. На початку XX ст. з’явилися праці В.Гербача [55-57], П.Градобоева [59], Ф.Грекова [60-61], І.Євсєєва [72-73] та ін., в яких було висвітлено основні питання методики навчання дітей писати.

Так, П.Градобоев [59] створив свій особливий шрифт, який ліг в основу “Руських прописів”. Учений був продовжувачем теорій К.Ушинського в галузі каліграфії, який зазначав, що “хороша писемна мова, головним чином, ґрунтується на хорошій усній або принаймні мисленнєвій мові [207, с.459]”. За системою П.Градобоева, одноразово могли навчатися в класі до 100 учнів, вимальовуючи складні форми тих чи інших елементів і літер, але не усвідомлюючи зміст написаного.

Багато в галузі методики навчання письма зробив І.Євсєєв [72-73]. Він розробив окремі методи навчання каліграфії, визначив норми посадки учнів під час письма, оптимальне положення зошита на парті, уміння тримати ручку. Учений запропонував види підготовчих вправ, порядок письма літер і способи написання елементів, включаючи й письмо під такт,

тобто під рахунок учителя: 1-ї, 2-ї ... І.Євсєєв припускав, що позитивного успіху в оволодінні каліграфією учні досягнуть за умови усвідомленої праці в процесі письма. Особливого значення методист надавав розвиткові зору і вправності руки школярів, оскільки в той час у школах домінував копіювальний метод навчання, який, за визначенням сучасних провідних учених, притупляє розум дитини.

Гігієнічним нормам уроку письма особливу увагу приділяв Ф.Греков [60-61]. У його методиці каліграфії викладено вимоги до обладнання класу, освітлення, знарядь для письма. Учений запропонував ряд практичних і методичних порад щодо вимог прямого й похилого письма. Крім того, автор книг звернув увагу на труднощі, які виникали перед учителем каліграфії у старій школі.

Думки Ф.Грекова продовжив В.Гербач [55-57], але він відстоював насамперед зацікавленість у навчанні, яка мала сприяти розвитку в учнів самостійності, спостережливості, формуванню вмінь порівнювати в процесі письма. У працях ученого знаходимо спробу педагогічно обґрунтувати порядок написання великих і малих літер, пояснення правил написання під рахунок кожної літери зокрема. Ці аргументи було запроваджено у “Прописах” для учнів початкових класів.

У радянський період певний вплив на вдосконалення графіки письма мали праці Д.Писаревського [148]. Ученим було подано методичні вказівки вчителю у викладанні каліграфії у 1–2-му класах початкової школи й порядок вивчення літер; зроблено перші спроби розкрити і теоретично обґрунтувати безвідривне письмо. Головною метою ранньої безвідривності написань Д.Писаревський визнавав вироблення зв'язності письма. Він увів поєднання між літерами у вигляді тонкого розчерку петлі, чим забезпечив безвідривне поєднання майже всіх літер у слові, та зробив перші спроби визначити дидактичні умови для навчання дітей письма.

Сформулювати мету, умови та методи навчання письма в 1–4-х класах намагався В.Саглін [174]. У своїх працях дослідник розкрив

питання техніки письма на класній дошці, подав указівки для виправлення почерку.

Основною умовою щодо формування красивого і швидкого почерку, на думку М.Боголюбова [20], є графічна сітка в зошитах для письма. Її спрощення, за даними вченого, не забезпечить вироблення в учнів правильного накреслення. М.Боголюбов поставив під сумнів результати дослідження Є.Гур'янова про те, що за певних умов у школярів 1–2-х класів можна виробити правильне письмо і без косих ліній. Удосконалюючи методику розвитку швидкості письма, він наголошував на зв'язному написанні літер у слові, але вважав, що зв'язного безвідривного письма варто вчити дітей з 3-го класу.

Плідне напрацювання з питань розвитку методики навчання письма знаходимо в працях українських методистів А.Богуш [21; 24; 134], М.Вашуленка [43-44], Т.Гарбуза [53-54], І.Кирея [95-97], М.Кучинського [110], Н.Маковецької [125], О.Прищепи [155-157], І.Рейзерова [162-163], Н.Скрипченко [182-185], В.Тарана [195], В.Трунової [96; 198; 202-203], М.Христенка [217], І.Цепової [218-220], Я.Чепіги [221] та ін.

На початку ХХ ст. у вітчизняній методиці велися активні дискусії щодо похилого і прямого письма. Будучи прихильником прямого письма, Т.Гарбуз розробив поступовий перехід користування відповідними сітками зошита, а саме – виділив 4 види сіток, кожна з яких відрізнялася кількістю і густотою допоміжних ліній. Він спробував науково обґрунтувати актуальність навчання красивого каліграфічного письма в таких зошитах [53-54].

Величезна заслуга в галузі каліграфії та методики її викладання в початковій школі належить В.Тарану, який вивчав окремі причини труднощів під час оволодіння писемним мовленням, з'ясував психофізіологічну природу письма і сформулював відповідні вимоги до каліграфії. Методист уперше поставив питання про оволодіння графікою письма молодшими школярами. Учений приділяв велику увагу техніці

письма. Характеризуючи її, він писав: “Щоб формування навичок письма відбувалося найдоцільніше, ми повинні мати відповідну методику праці, методику навчання. Така методика має бути новою, вона має поставити питання про експериментальне вивчення оволодінням каліграфією учнями початкових класів [195]”. В.Таран сформулював низку проблемних питань про розробку підготовчих вправ до письма в добукварний період, обґрунтував вимоги до каліграфічного написання на всіх уроках, з’ясував умови для навчання письма. Учений дав науково обґрунтовані педагогічні та психолого-фізіологічні висновки на основі праць П.Блонського, власних експериментальних даних, багаторічного досвіду роботи.

Важливе місце в розвитку української методики навчання письма належить М.Христенку [217]. На думку вченого, навчання писати має здійснюватися одночасно з навчанням читати. У методичних посібниках до свого “Букваря” М.Христенко особливу увагу приділяв підготовчим вправам. При цьому слід зазначити, що методист заперечував підготовчі вправи, пов’язані з малюванням, оскільки вважав, що малювання і письмо це не зовсім однакові процеси.

Вагомим внеском у розвиток української методичної науки були праці Я.Чепіги. Створені ним методичні посібники надавали безцінну допомогу вчителям початкових класів. Зокрема, у посібнику “Письмо в школі” не тільки запропоновано методику навчання письма, яка базувалася на розвитку в дітей свідомості, активності, ініціативності, творчості, самодіяльності, але й зроблено спробу визначити шлях, яким мала йти нова українська школа [221].

У 40–50 рр. в Україні важливого значення набули педагогічна діяльність і праці І.Рейзерова. Ним створено прописи для 1–3-го класів, методичний посібник для слухачів педагогічних училищ. За визначенням ученого, навчання письма слід розпочинати в зошитах з горизонтальними допоміжними (нарядковою і підрядковою) лініями і частими похилими контрольними. Щоб в учнів не виникало сумнівів щодо написання

елементів літер і поєднань у такій сітці, методист пропонував три варіанти написання одного й того самого слова [162-163]. До письма в зошиті з рідкою похилою лінією автор радив переходити тільки в 3-му класі, коли учні набудуть уже певної навички щодо правильної відстані між елементами і зможуть долати її вільними рухами руки.

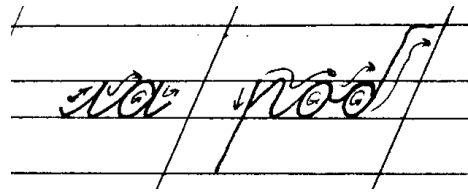
Перехід до письма в зошиті в одну лінію, як зазначав учений, мав відбуватися завдяки посереднику – сітки з робочим рядком (дві горизонтальні лінії) без допоміжних. Основний рядок мав регулювати висоту учнівського письма.

У підручнику для викладачів педучилищ [162] І.Рейзеров чітко визначив завдання роботи з каліграфії в цих навчальних закладах і в початковій школі, дав зразки навчальних планів з каліграфії, розробив конспекти уроків. Працюючи за його підручниками і посібниками, учителі знаходили відповіді на різні питання, що стосувалися гігієни, техніки і методики письма.

На думку І.Кирея, за умови правильно поставлених тренувальних вправ з каліграфії в початковій школі учні при переході до скоропису в старших класах збережуть чіткий і легкий для читання почерк [95]. Методист велику увагу приділяв проблемі безвідривного письма як окремих літер, так і цілих слів. Він уважав, що безвідривне написання сприятиме виробленню навичок прискороженого письма. Оскільки навички письма формуються в дітей дуже рано, то важливо з самого початку відпрацьовувати ті рухи, які стануть необхідними під час скоропису і тим самим допоможуть уникнути переучування [97].

Удосконалення методики навчання письма в початковій школі відзначається бурхливим пошуком після 60-х років ХХ століття. Хоч у цей період окремі методисти продовжують відстоювати лінію традиційного поелементного письма, Ф.Голованов і К.Соколова вводять у масову практику нове так зване безвідривне письмо. З метою економії рухів методисти пропонують спрощений шрифт, а саме: вилучають

полум'яноподібні, волосні і натиснуті лінії, а також ті елементи, що прикрашають літери. Ученими впроваджено у випадках поєднання літер з овалами і півовалами повторне проведення лінії по написаному раніше:



Таке накреслення негативно сприймалося більшістю вчителів-практиків, але, на думку вчених, ці нововведення мали готувати учня до написання літери та її поєднання з наступною одним рухом, що забезпечувало б повне безвідривне письмо [188; 190].

У другій половині 70-х років вивчається можливість навчання дітей з шести років. Дослідження вчителя Н.Агаркової довели доцільність відмовитися від деяких штучних поєднань літер, запропонованих раніше К.Соколовою. Дослідниця в накресленнях усіх літер виділила типові елементи і в основу навчання письма поклала конструювання з шаблонів. Вона вважала, що знання типових елементів літер і вміння маніпулювати ними в конструктивних вправах допоможуть усвідомлено сприймати структуру і загальну конфігурацію кожної великої і малої літери зокрема [1-2].

Особливої уваги науковці приділяли підготовці руки дитини до письма. Визначаючи роль розвитку руки дитини, В.Сухомлинський писав, що “витоки творчих здібностей і обдарованість дітей розташовані на кінчиках їх пальців”. Від них, образно кажучи, ідуть “найтонші струмки, які живлять джерело творчої думки [192, с.156]”. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим точніша взаємодія зі знаряддям праці, чим складніші рухи, необхідні для взаємодії, тим глибше входить взаємодія руки з природою, з суспільною працею в духовне життя дитини. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина.

Свого часу ще в працях видатних педагогів минулого (Я.Коменського, І.Песталоцці, Ф.Фребеля) відзначалось, що у зв'язку зі складністю оволодіння дітьми елементами письма ця робота повинна починатися вже в дошкільному віці, й основним шляхом до цього може бути малювання. Так, Я.Коменський наголошував: "... у малюванні і письмі необхідно примусити дітей робити вправи ще в материнській школі, на четвертому або п'ятому році життя, по мірі того, як можна буде виявити або пробудити здібність до цього, запропонувавши їм крейду (або вугілля), щоб вони за бажанням ставили крапки, проводили лінії, гачечки, хрестики, кола. Таким чином, діти привчаються на майбутнє тримати крейду, писати літери і пізнають, що таке крапка і лінія ... [101, с.225]"

Значної уваги в процесі підготовки руки дитини до оволодіння письмом заслуговують вправи, запропоновані К.Ушинським. Він рекомендував навчати дітей спочатку ставити крапки в різних місцях аркуша паперу, проводити по цих крапках лінії, а потім малювати по сітках-квадратиках різні фігури. На думку великого педагога, тільки тоді, коли діти "навчаться проводити лінії, правильно тримати грифель, можна приступати до письма елементів азбуки [208, с.274-275]"

А.Богуш [24] вважає, що розпочинати цю роботу слід під час перебування дитини в дитячому садку. На думку науковця, в оволодінні навичкою письма, як і будь-якою іншою руховою навичкою, важливого значення набувають підготовчі вправи, основна мета яких – підготувати руку дитини до письма, сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками письма. Оскільки в основі оволодіння письмом, як пише автор, лежить формування рухової навички, оволодіння просторовою орієнтацією, розвиток координованих рухів руки й ока, то, безумовно, підготовка руки дитини до письма має здійснюватися протягом усього часу перебування малюка в дитячому садку і не може обмежуватися тільки написанням елементів літер. Так, уже в молодшій групі дитячого садка



слід використовувати дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців руки та формування вміння діяти за вказівкою дорослих. У середній групі необхідно широко використовувати ігри з мозаїкою, розбірними дидактичними іграшками, декоративне малювання, у старшій групі – ігри на розвиток окоміру та дрібних м'язів руки [21].

Корисними вправами для підготовки руки дитини до письма, на думку А.Богуш, є декоративне малювання фарбами й олівцями на обмеженому просторі, яке проводять в усіх вікових групах дитсадка. Розвивають дрібні м'язи руки і дидактичні ігри з дрібним дидактичним матеріалом: паличками, кульками тощо. Для старших дітей слід вводити спеціальні вправи, покликані підготувати руку до письма: навчити безвідривних рухів, орієнтування в зошиті тощо [134, с.381-382].

Формування графічних навичок у дітей передбачає насамперед навчання різних видів штрихування, основними серед яких А.Богуш виділяє такі:

- штрихування прямими вертикальними і горизонтальними лініями геометричних фігур (квадрат, прямокутник, трикутник) і предметів прямокутної, квадратної, циліндричної форми;
- косе штрихування похилими лініями геометричних фігур і предметів овальної форми;
- штрихування уривчастими короткими лініями геометричних фігур, предметів прямокутної й овальної форми;
- штрихування напівовалами предметів овальної форми, як-от: шишка, рибка, качан кукурудзи тощо;
- штрихування спіральними лініями предметів круглої й овальної форми (коло, овал, слива, вишня, жолудь, абрикос і т.п.);
- штрихування геометричних фігур лініями з петлями;
- штрихування крапками зображень овочів та фруктів (яблуко, груша, вишня, морква, буряк і т. ін.);

- мішане штрихування, де в одному візерунку поєднується кілька видів штрихування [24].

Слід зазначити, що під час формування графічної навички найважливішою умовою є здатність учнів не швидко та багато виконувати завдань, а правильно і старанно. Саме тому вчитель особливу увагу має звертати на рівність, чіткість ліній, на те, що всі вертикальні й похилі штрихи слід писати зверху вниз, торкаючись ліній, а горизонтальні штрихи – зліва направо.

Щодо навчання штрихувати, то І.Кирей і В.Трунова [96, с.72] виділяють такі етапи роботи:

- робота з готовою формою, поданою в зошиті з друкованою основою;
- самостійне малювання предметів та їх штрихування.

Поряд з цим науковці зазначають, що чим різноманітніші прийоми використають діти у штрихуванні, тим якісніше будуть виконані графічні вправи в зошитах.

Дослідження особливостей методики навчання каліграфії шестиричок проводила Н.Федосова. Вона встановила необхідність вироблення в першокласників випереджаючої орієнтовної дії на основі взаємодії зорового та рухового аналізаторів під час навчання письма. На основі власних спостережень дослідниця розробила методику навчання каліграфії, яка відповідає прямому і похилому, відривному і безвідривному письму [213]. Навчання письма шестиричок методист поділила на 2 періоди: підготовчий (до написання літер на позначення голосних) і основний (починався з написання 6 літер, які позначали голосні звуки, і завершувався всім алфавітом).

Підготовчий період, за методикою Н.Федосової, складався з трьох етапів. На першому – адаптаційному – етапі (1–6-й уроки) діти мали розфарбовувати, штрихувати, навчитись орієнтуватися на нелінованому папері (у просторі), ознайомитися з гігієнічними правилами письма.

На другому етапі (7–8-й уроки) підготовчого періоду учні знайомилися з робочим рядком і вчилися в ньому писати. У цей час для зміцнення і розвитку м'язів руки, координації руху дітям давали завдання типу розв'язування вузлів, зв'язування шнурів, перекладання дрібних іграшок з місця на місце трьома пальцями, якими тримають ручку, тощо. Для ліворуких дітей пропонували обведення візерунків у рядку рухом зліва направо.

На третьому етапі (9–25-й уроки) підготовчого періоду дослідниця ставила за мету навчити дітей писати прості елементи літер, провести аналіз, ознайомити з термінологією письма.

У процесі основного періоду діти мали конструювати з елементів літери, списувати слова і речення з рукописного, а потім і з друкованого тексту.

Продовжуючи пошуки ефективного навчання дітей писати, Є.Шулешко вважав головною умовою цього процесу загальний розвиток дитини. На думку вченого, на заняттях необхідно вводити такі завдання, як диктант-малювання, робота зі спицями, випалювання тощо. Зазначимо, що такі заняття сприяють перетворенню зовнішніх дій у внутрішні, розумові, при цьому налагоджується координація руки, ока, голосу, відбувається засвоєння прописів для душі.

Методист Н.Скрипченко, характеризуючи традиційну систему навчання письма 50–60-х років, підкреслювала, що письмо в зошиті в густу сітку дерев'яною ручкою і традиційний квітчастий шрифт української абетки не сприяв виробленню правильного, розбірливого та швидкого письма, а тому перехід на письмо автоматичною чи кульковою ручками став необхідним. Вона наголошувала на доцільності розробки нових підходів до системи розліновки зошитів, зміни структури уроків письма, введення каліграфічних хвилинок на всіх уроках мови [185]. Важливу роль Н.Скрипченко відводила першим урокам письма, оскільки, як показували її спостереження, деякі першокласники саме в цей період обирали графічні

рухи, які досить швидко закріплювалися і, будучи вплетені в систему інших рухів, гальмували якісне виконання письмових завдань [182].

Запоруку відпрацювання правильних рухів Н.Скрипченко вбачала в основі підготовки руки дитини до письма, а саме в різному вправлянні, штрихуванні та розфарбовуванні контурних малюнків, у ліпленні, обведенні різних геометричних фігур, малюванні, друкуванні літер і цифр тощо [182-183], хоча, як ми вважаємо, малювання і штрихування мають зовсім різну основу.

Заслуговують на увагу положення М.Вашуленка про те, що в основі формування усвідомленої графічної навички має лежати складовий принцип української графіки, який забезпечує не тільки каліграфічне, а й грамотне письмо. За словами науковця, навичка письма є синтетичною. Вона складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння графікою вимагає спеціальних вправлень. До них належать: уміння виконувати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи в ньому послідовність звуків; переводити звукові образи в графічні; писати вивчені літери, дотримуючись правильного зображення всіх елементів; поєднувати літери між собою, враховуючи графічні особливості кожної сусідньої пари [131, с.64-65].

Поряд з теоретичними напрацюваннями вчених, заслуговує на увагу передовий педагогічний досвід, де тісно взаємодіють теорія і практика, прагнення здобути ефективні результати. Так, учитель початкових класів В.Лук'яненко (м. Київ) надавав великого значення техніці письма. Він уважав, що міцним фундаментом для формування графічних навичок є набуття вміння дотримуватися гігієнічних правил письма. Правильна посадка, положення ручки в руці та зошита на парті – важливі фактори в досягненні якості графічних накреслень.

Аналітично підходив учитель до розвитку в дітей швидкості письма. На його думку, необов'язково в навчанні безвідривного письма поєднувати всі без винятку літери, адже відрив руки від паперу знижує втомлюваність,

полегшує рухи руки і тим самим дає можливість контролювати й усвідомлювати написане.

Певний час московська вчителька початкових класів О.Потапова навчала дітей писати без письма. Вона, орієнтуючись на учнів з порушенням зору, зосереджувала увагу насамперед на розвитку психомоторики (дрібних м'язів руки, тактильної пам'яті при зоровому контролі), формуванні геометричних уявлень. Сам же процес навчання письма О.Потапова умовно поділяла на три етапи: розвиток м'язової пам'яті, розвиток тактильної пам'яті, закріплення знань і вмінь за допомогою вкладинки літер. Усі ці етапи, зазначала вчителька, тісно пов'язані між собою і мають здійснюватися на одному уроці [152-153].

За роки радянської влади в Україні під впливом поступового розвитку народної освіти, науки і культури вдосконалювалася система вивчення програмного матеріалу, спостерігались зміни в каліграфії. За вимогами цієї системи письмо було великим, повільним і переважно відривним. Традиційна система, що мала своїм завданням навчити дітей красивого каліграфічного письма, існувала в Україні з 1918 до 1970 рр.

Так, з 1918 до 1952 рр. за навчальними планами в 1–3-х класах на каліграфію відводилось по 2 години на тиждень; з 1952 до 1960 рр. в 1-му класі залишалось 2 години на тиждень, а в 2–3-му класах – їх кількість зменшено до 1 години. З 1961 до 1970 рр. в 1–2-му класах на цю навчальну дисципліну виділяли по 1 годині на тиждень, а в 3-му класі з 1961 року каліграфія як самостійний навчальний предмет перестала існувати. Проте в 3–4-му класах програмою передбачалося закріплення навичок каліграфічного письма на всіх уроках мови в процесі виконання учнями письмових вправ.

Звернімо увагу на те, що в програмі для початкової школи, починаючи з 1918 р. і до 1970 р., каліграфія була самостійним навчальним предметом, а з 1970 року за програмою для восьмирічної школи, затвердженої Міністерством освіти СРСР, каліграфія як окремий предмет у

школі, крім добуварного та букварного періодів, не вивчалася. У цій програмі наголошувалося, що “для вивчення графіки письма (каліграфії) доцільно на уроках мови використовувати 5–8 хвилин для каліграфічних вправ. Крім того, вимоги програми з каліграфії треба здійснювати на всіх уроках, на яких діти пишуть. Письмо має бути охайним, чітким, зберігати встановлений розмір, форми букв і їх з’єднань [158, с.18]”.

Слід зазначити, що до 1959 р. учні навчалися каліграфії і використовували зошити з різною розліновкою, починаючи від густої сітки (у три горизонтальні рядкові з густими контрольними похилими лініями – графічна сітка №1) у першому класі і закінчуючи зошитом в одну лінію (графічна сітка №5) у третьому класі. Від учнів вимагали красивого, хоча й повільного каліграфічного письма.

Суттєвий недолік традиційної системи становили труднощі в навчанні письма, у виробленні сталих навичок і чіткого почерку, зумовлені складністю шкільного шрифту, які залежали від структури великих літер, від техніки письма елементів літер, в яких мали бути чітко виділені натиски і волосні лінії, від правильності накреслення овалів, півовалів чи полум’яподібних елементів. Через складність накреслень вивчення письма багатьох великих літер проводилося не на тих уроках, коли діти засвоювали письмо малих літер, а пізніше. Цим пояснювався різнобій у графічному змісті вправ на уроках письма і читання.

Характеризуючи традиційну систему навчання письма в початковій школі, Н.Скрипченко зазначала, що каліграфічних навичок письма діти набували за традиційною програмою протягом 3–4 років. Школярів навчали писати в зошитах з різною графічною сіткою, застосовуючи дерев’яну учнівську ручку з відповідною градацією пер, з квітчастістю різних елементів великих літер, з 14 видами натисків різної форми. Відводили їй спеціальну годину (раз на тиждень) для тренувальних вправ учнів, та практика засвідчила, що така система не сприяла виробленню в

дітей правильного, розбірливого, красивого почерку, а тим більше швидкого письма [183].

Тож першим і невідкладним завданням науковців було спрощення найскладніших елементів літер, зокрема у великих, наблизивши їх до тих графічних форм, які зустрічаються переважно в дорослих людей. Це стосується таких великих літер, як: *B, I, Ī, E, K, Z*. Було вилучено складні за формою написання елементи – петлі, вузли та овали; у малих літерах *z, k, я* також було спрощено аналогічні елементи. Крім того, спростили початкові заокруглення елементів великих літер *B, Ж, В, И, Й, П, Р, Т, У, Х, Ц, Ч, Ш, Щ*, а також деякі елементи в арабських цифрах *2, 3, 4, 7, 8* - з яких було вилучено петлі, вузли, зайві вигини штрихів, які штучно ускладнювали форми цифр.

Таке спрощення рукописного шрифту більше відповідало природному процесу письма, але ще не було ідеальним, таким, яке б не давало можливості анітрохи деформувати літери в процесі швидкого написання при найменшій витраті часу.

Учені відзначали, що однією зі складових чіткого і каліграфічного письма є ритмічність пальців руки в процесі письма, чого не можна досягнути, навчаючи учнів письма в зошитах з густою сіткою. Ще К.Ушинський писав: “Такт для руки, яка пише, значить те саме, що й для танцюючої ноги. Точний розмір у русі – ось уся таємниця гарного і швидкого письма ... [210, с.412]”.

Щоб прискорити темп письма учнів початкових класів, було зменшено розміри великих і малих літер, починаючи з добукварного періоду і закінчуючи 4-м класом. Це дало можливість значно швидше виконувати письмові завдання, продуктивніше використовувати час, відведений на уроках в усіх класах. У відповідності з цим зменшено розміри сіток для письма, а також кількість перехідних зошитів: у 1-му класі замінено зошит №1 (у три горизонтальні рядкові лінії з густими контрольними похилими) на зошит №3 (у дві горизонтальні рядкові лінії з

рідкими похилими), що сприяло прискоренню швидкості письма учнів і зменшило перехід на два зошита.

Відомо, що красивим почерком вважається такий, в якому збережено однакову висоту літер, їх ширину, дотримано однакової відстані між елементами і літерами в словах, а також паралельності елементів літер між собою і слів у реченнях, написано похило під кутом  $65^\circ$  зліва направо.

Переваги нової системи в навчанні графіки письма, яка була найбільш наближена до життєвих вимог, пов'язаних з бурхливим розвитком науки, техніки, культури та освіти, полягали в паралельному вивченні читання і письма на уроках рідної мови, у запровадженні спрощеного шкільного українського шрифту, у зменшенні кількості перехідних зошитів та заміні їх розліновки, а також значному прискоренні темпу письма за рахунок введення кулькових ручок.

Загальновідомо, що графічні навички письма в дітей формуються повільно. Найбільш інтенсивно вони розвиваються протягом перших двох років навчання, а потім відбувається поступове зростання швидкості. Такі навички досягають стадії автоматизації лише після 7-9 років навчання, проте при безвідривному письмі формування цих навичок виробляється значно швидше, ніж при поелементному написанні. Доросла людина, користуючись чітким скорописом і не відриваючи пера від паперу, може відразу написати до 4-6 знаків, а дехто – ще більше. Безвідривне письмо сприяє більш швидкому виробленню навичок письма, та особливо воно необхідне для виконання швидких записів. Такі навички важливо виробляти з самого початку навчання. Якщо ж безвідривне письмо вводиться пізніше, то звички відривати перо від паперу після написання окремих елементів літер закріплюються настільки, що надалі їх важко позбутися.

Оскільки навички прищеплюються дуже рано, важливо з самого початку виробляти ті рухи пальців кисті руки, які будуть необхідні для



швидкого письма, щоб надалі уникнути переучування, котре через 3 роки стає малоефективним, вимагає багато зусиль і часу від учнів.

Німецький учений Е.Мейман [130] пояснював різницю у формах написання елементів літер і швидкості в дорослих і дітей через психофізіологічні особливості письма. На думку дослідника, учень розкладає літери і слова на велику кількість окремих, рівнозначних для нього елементів, витрачаючи на накреслення кожного з них спеціальний вольовий імпульс, і виводить усі елементи з однаковим напруженням і натиском. У міру формування навички письма учень поступово об'єднує розрізнені графічні елементи в одне ціле і виробляє систему рухів, які об'єднують процес написання слова в єдиний цілісний акт. Доросла людина пише літери і слова за допомогою одного або кількох вольових імпульсів, виписуючи групу графічних елементів як одне ціле. Крім того, дорослі у своєму письмі використовують різні способи безвідривних сполучень літер у залежності від їх накреслення, від місця відповідної літери в слові (на початку чи в кінці слова вона пишеться). Взагалі дорослі використовують найбільш раціональні й економні сполучення літер, які дають можливість при мінімальній витраті часу написати максимальну кількість знаків. Цього можна досягти тоді, коли кожний попередній поєднувальний елемент літери доводиться до верхньої рядкової лінії.

Як уже було сказано, навчання писати літери, слова і речення здійснюється в тісному зв'язку зі змістом друкованої сторінки "Букваря". Велика і мала рукописні літери подаються на уроках письма в той самий день, коли вивчається друкована. Протягом букварного періоду учні засвоюють накреслення всіх малих і великих літер, прийоми поєднання їх у словах, способи виконання різних письмових робіт: списування з рукописного і друкованого тексту, письмо під диктування, письмо по пам'яті. Це дає можливість дітям більше працювати над удосконаленням накреслення літер, подібних за формою.

Дослідження І.Кирея (80–90-і роки ХХ століття) показали, що в 2–4-х класах, де школярі виконували графічні вправи, на які відводилося до 5-8 хвилин на уроках мови, значно зріс інтерес дітей до письма. Учні менше втомлювалися. Така система більше концентрувала увагу учнів і вчителів на техніці письма в процесі щоденних письмових вправ як з рідної мови, так і з інших навчальних предметів. За таких умов швидше проходило формування навичок письма. Учений це пояснював тим, що учні мали можливість частіше закріплювати форми літер та їх різноманітні сполучення в словах не лише в пам'яті, а й у графічних вправах, виконуючи письмові завдання [97].

У 1994 році вийшов з друку навчальний посібник І.Кирея і В.Трунової “Методика викладання каліграфії в початковій школі”, де розкрито теоретичні положення з цієї дисципліни, її закономірності. У посібнику подано конкретні поради щодо організації процесу навчання молодших школярів каліграфічного письма, характеристику сучасної графічної системи, висвітлено питання побудови занять з письма в період навчання грамоти та на наступних етапах [96].

Та все ж розроблений підхід до вивчення написання літер, як свідчить практика сьогодення, багаторазовий перехід від однієї графічної сітки зошита до іншої, де змінюється величина літер, не виробляв у дітей красивого почерку, а лише призводив до їх переучування, що гальмувало процес формування навички письма і скоропису зокрема.

На основі багаторічних досліджень учених України (М.Вашуленко, І.Орлова, О.Прищепа, В.Трунова та ін.) Науково-методичним центром організації розробки та виробництва засобів навчання Міністерства освіти і науки України було затверджено графічні сітки шкільних зошитів (№1-4) [80, с.47]. Так, навчання письма діти мають розпочинати в зошиті з рідкою похилою лінією (графічна сітка №1) та продовжувати писати в ньому в 2-му класі. На кінець другого року навчання рекомендовано поступово переводити учнів на письмо в зошиті в одну лінію (графічна сітка №3) по

мірі формування графічної навички, ураховуючи індивідуальні можливості дітей.

Перевагою нової системи навчання письма вважається й те, що знайомство з графікою письма має проходити не за генетичним методом, як це було за традиційною системою, коли навчання письма проводилося від простих за конфігурацією літер до складних, а за частотністю вживання звуків у мовленні. У сучасній школі з другого півріччя в 1-му класі впроваджується письмо всіх малих і великих літер алфавіту одночасно. Крім того, така система передбачає після повторення учнями будь-яких літер відразу ж приступати до їх закріплення в словах і реченнях, а також зв'язних текстах. Це дає можливість більш ґрунтовно засвоювати програмний матеріал і формувати графічні навички письма в цей період. До того ж, на методичній раді Міністерства освіти і науки України в березні 2003 року було розглянуто єдині вимоги до каліграфічного письма учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а 18 липня 2003 року Колегія МОН України затвердила “Єдині зразки каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з’єднань” [166]. Це дало змогу довести до відома вчителів основні технічні характеристики форми рукописних літер, затверджених як стандарт на території України. Підтвердженням цього є навчально-наочний посібник “Вчимося правильно писати” [198], Програма з каліграфії [88], навчально-дидактичний комплекс із “Методики викладання каліграфії в початкових класах” [219] та інші видання.

Процес формування навички каліграфічного письма, розпочатий у першому класі, необхідно продовжувати й у середній ланці школи. Успіх у завершенні формування цих навичок багато в чому залежатиме від міцності навички чіткого, плавного, безвідривного і прискореного письма, сформованої в початкових класах.

Спостереження показали, що швидкість письма збільшується завдяки виробленню сталих навичок. Тому важливо враховувати не лише кількісні, а й якісні показники письма. Встановлено, що порушують норми

каліграфії саме ті, хто пише повільно. Вони довго вглядаються в кожне слово, пишуть по буквах і складах, втрачаючи багато часу на змальовування тексту. Отже, щоб домогтися високої швидкості письма учнів, необхідно тренувати їх пам'ять з метою запам'ятовування одразу цілого слова для написання, потім – словосполучення чи невеликого речення. Перевіркою було встановлено, що на початковому етапі формування навички письма учень прикладає багато фізичних зусиль на технічний бік цієї навички: перед написанням літери дитина уявляє, як її напише, у процесі письма – копіює зразки літер, аналізує їх будову, з'ясовує порядок накреслення.

Отже, ми маємо можливість констатувати, що навчаючи молодших школярів каліграфічного письма, учитель мусить постійно формувати навички правильного, розбірливого, красивого, грамотного і швидкого письма. Для цього на певних етапах формування цієї навички він має застосовувати різні методи і прийоми навчання, які допоможуть дитині зрозуміти накреслення літер, відшліфувати їх графічне зображення, навчити поєднувати в слові, передаючи звуки мовлення на письмі.

**1.3.2. Методи і прийоми формування навички письма.** Поняття *метод навчання* характеризується як один із найважливіших компонентів навчально-виховного процесу, оскільки без відповідних методів навчально-пізнавальної діяльності неможливо реалізувати мету та завдання освіти, досягти ефективних результатів всебічного розвитку молодших школярів.

Проблемі розуміння сутності методів навчання завжди приділяють достатньо уваги і педагоги (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Лернер, Н.Мойсеюк, В.Онищук, О.Савченко, М.Скаткін та ін.), і методисти (О.Біляєв, А.Богущ, Є.Дмитровський, І.Олійник, К.Плиско та ін.). Загальновідомо, що серед науковців немає єдиного підходу до визначення поняття *метод навчання*. Так, Ю.Бабанський, Н.Мойсеюк вважають, що

метод виступає як “упорядкована взаємодія [15]”, “співробітництво, спрямоване на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання [135]”. У свою чергу, В.Онищук розуміє метод як “систему взаємопов’язаних дій педагогічної діяльності вчителя й навчально-пізнавальної діяльності учнів [70, с.175]”. Його думку продовжує М.Махмутов і визначає, що метод навчання – це “зумовлена принципами навчання система правил педагогічної взаємодії, керуючись якими вчитель і учні обирають найефективніші прийоми і способи конкретних дій, що забезпечують досягнення поставленої мети [129, с.38]”.

Для нашого дослідження найбільш прийнятним вважаємо останнє визначення методу навчання. Зупинимося на історичному аспекті розвитку і становлення методів навчання каліграфії, бо для системи навчання письма необхідно враховувати психолого-педагогічні закономірності формування графічної навички, зручності під час письма та усвідомлення того, як написати слово та речення.

У методиці традиційно розрізняють 5 методів навчання письма: копіювальний, тактовий, аналітико-синтетичний, лінійний та генетичний [96], володіння якими дає змогу вчителю обрати оптимальний варіант для роботи з кожним учнем. Розглянемо особливості застосування даних способів.

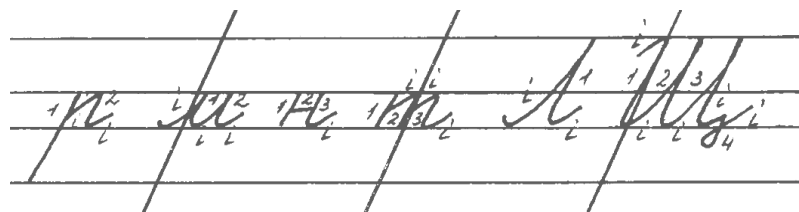
Навчання письма копіювальним методом передбачає обведення літер, надрукованих у спеціальних зошитах або накреслених олівцем від руки. Цей спосіб практикували в школах Росії ще в XVIII ст. Його мета – довготривале механічне обведення красивих зразків письма, що призводило до відпрацювання правильної форми літери. Однак таке письмо не було свідомим і не мало певної послідовності у вивченні елементів малих і великих літер. Учні привчалися лише водити пером по готовому зразку, не маючи можливості писати самостійно, як наслідок – повільне засвоєння написання літер, складів, слів. Таке письмо не сприяло підготовці учнів до скоропису, а тому метод застосовувався рідко, хоча й

дотепер використовується в сучасній школі для індивідуального навчання учнів, особливо з фізичними вадами, оскільки формування рухових навичок писання першокласників лише розпочинається і часткове запровадження цього методу в процесі навчання письма сприятиме виробленню ритмічних рухів кисті руки дітей. Крім того, вся робота в зошитах з друкованою основою, які широко використовують учителі сучасної школи, ґрунтується на цьому методі, та слід застерегти – часте застосування копіювального методу під час навчання письма заважає розвитку просторової уяви дитини. Рекомендуємо показувати надрукований чи написаний зразок, але діти, розглянувши його, мають писати самостійно, а не на копії.

Тактовим (або ритмічним) методом навчання передбачено письмо під рахунок, в однаковому темпі для всіх учнів. Засновниками цього методу вважаються М.Боголюбов, В.Гербач, В.Саглін та ін. Цим способом забезпечується поступовий перехід дітей від повільного письма до прискореного. Завдяки йому активізується увага учнів, виробляється в них однакова швидкість письма. К.Ушинський писав: “Подивіться на доброго писаря, як рука рухається на папері, і вам спаде на думку вправна нога, що танцює на паркеті: в обох рухах основа одна й та сама – такт [210, с.412]”.

Письму під лічбу передуює копітка робота вчителя, спрямована на засвоєння учнями накреслення елементів літер та послідовності їх написання. Лічба (раз, два, три ...) дається на основні штрихи (елементи), що пишуться зверху вниз, а інколи зліва направо. Усі інші елементи, які пишуться знизу вгору, та поєднувальні лінії завжди виконуються під протяжний звук [і]:

#### Зразки написання літер під лічбу



Малюнок 1.1

Застосування тактового методу зосереджує увагу дітей, поживляє роботу й урівнює темп письма учнів усього класу. Письмо під такт допомагає першокласникам установити постійний плавний ритм пальців, необхідний для написання цілого ряду літер. Він запобігає рвучким і поспішним рухам руки, які часто є причиною неохайного письма.

Незважаючи на позитивний бік цього методу, слід зазначити, що застосування його можливе лише при написанні літер, в основі яких лежить похила лінія, та складів з ними. Письмо ж інших елементів (наприклад, овалів, півовалів) і літер, які з них складаються, унеможливує використання тактового методу.

Він ефективний на початковому етапі навчання писати, особливо при поступовому переході молодших школярів до прискореного письма. Проте надмірне застосування цього методу призводить до швидкої втомлюваності та зменшення зацікавленості під час роботи.

Аналітико-синтетичний метод навчання письма застосовується в школі при навчанні грамоти за “Букварем”. У сучасній школі навчання письма з використанням цього методу відбувається паралельно з читанням. На уроці читання школярі вивчають друковану літеру, а на уроці письма - розглядають рукописну, аналізують окремі її елементи, вчаться писати, поєднуючи елементи літери та самі літери в рядку зошита. Так відбувається процес навчання письма малих і великих графем відповідно до вивчення звуків-літер за “Букварем”.

Навчання письма за аналітико-синтетичним методом передбачає аналіз показаної літери, тобто елементів, з яких вона складається, письмо літери в цілому, складів і слів з нею. Цей метод застосовується, починаючи з 1-го класу, проте він ніяк не впливає на вироблення в учнів навички скоропису, адже в подальшому навчання письма проводиться за генетичним методом.

Лінійний метод, або графічний (за Є.Сарапуловою), бере свій початок здавна. В основі його є навчання письма по лініях графічної сітки,

так званої розліновки, надрукованої в зошитах. Саме за допомогою графічної сітки вчитель може легко пояснити дітям, як правильно писати будь-яку літеру чи слово в зошиті, бо учні бачать, куди вести штрих, до якої лінії доводити, де завершувати написання.

Лінійний метод упродовж свого історичного розвитку був пов'язаний з п'ятьма графічними сітками. Відповідно до чинних в Україні стандартів щодо сучасної школи допускається використання зошитів з графічною сіткою №1 (робочий рядок – це дві горизонтальні лінії, відстань між якими становить 4 мм, відстань від робочого рядка до верхньої та нижньої міжрядкових – 6 мм, похилі лінії надруковано під кутом  $65^\circ$  через кожні 27мм); №2 (у дві горизонтальні лінії, відстань між якими становить 4 мм, між робочими рядками 8 мм, без допоміжних міжрядкових і похилих ліній); №3 (зошит з горизонтальними лініями через 9 мм) [80, с.47], традиційно – це зошити з графічними сітками №3, №4, №5 відповідно.

Завдяки лініям графічної сітки учень завжди дотримується однакових проміжків між елементами та літерами, точних пропорцій, висоти й ширини літер і потрібного нахилу в процесі письма, безвідривного письма сполучень окремих літер, у випадках природного поєднання (ли, ши, ре); не повторює проведення однієї й тієї самої лінії чи руху руки у зворотному напрямку (ом, по, оо). У 1-му та 2-му класах учні виконують письмові роботи в зошиті з графічною сіткою №1. Зошит з розліновкою №2 (без допоміжних ліній) у сучасній школі не застосовують. Під кінець другого семестру 2-го класу в міру індивідуальних можливостей учнів та в 3-му класі навчальною програмою рекомендовано поступовий перехід на письмо в зошиті в одну лінію [159]. Особливу роль відіграє в цьому переході вчитель, який повинен уміло керувати навчальним процесом, правильно організовувати групову й індивідуальну роботу школярів.

Однак тривале користування цим методом призводить до певних недоліків. Наприклад, коли учні вже навчилися писати малі та великі



літери, набули навичок похилого письма, тоді сітка зошита певною мірою гальмує процес письма, надмірно обмежуючи своїми рамками рухи кисті руки.

Генетичний метод є основним з усіх згаданих вище методів, за допомогою яких проводиться навчання каліграфії в початкових класах сучасної загальноосвітньої школи. Цей метод передбачає навчання письма літер від графічно простого накреслення до більш ускладненого. Дотримання чіткої послідовності вправ у порядку зростання труднощів під час письма літер, складів, слів та речень дає змогу вчителю застосовувати цей педагогічний принцип. За визначенням В.Трунової, генетичний метод має такі особливості:

- 1) написанню кожної літери передують вивчення назви і форми її елементів;
- 2) навчання письма букв відбувається не за алфавітом, а за порядком наростання труднощів у процесі написання;
- 3) навчання каліграфії базується на основі генези, тобто утворення кожної наступної літери шляхом додавання нового елемента до попередньо засвоєного основного зразка [198].

Генетичний метод, застосований при вивченні нового матеріалу, сприяє закріпленню навичок написання вже вивчених елементів, які входять до складу нових літер, та самих літер. Це дає можливість відшліфувати форми подібних літер, раціонально використовувати набуті знання під час проведення так званих каліграфічних хвилинок.

За цим методом письмо малих і великих букв алфавіту, залежно від складності їх написання, поділяють на шість груп, кожна з яких містить подібні елементи літер, що є запорукою глибокого засвоєння учнями програмного матеріалу.

Нарощення труднощів під час письма відбувається не тільки при вивченні форми літер, а й при переході від однієї розліновки до іншої, від написання елементів до написання літер, а потім і до безвідривного

письма, що сприяє формуванню і розвиткові скоропису молодших школярів, зберігаючи розбірливість накреслення написаного.

Ще одним поширеним методом навчання письма є метод Карстера (Л.Желтовська, К.Соколова [74]). Він передбачає навчання письма шляхом прописування спеціальних вправ для розвитку правильних рухів руки, систему яких уперше було запропоновано англійським ученим Карстером на початку ХІХ ст. Суть цих завдань – у зосередженні уваги вчителя на трьох головних аспектах, а саме:

- 1) на рухах, що сприяють розвитку м'язів передпліччя;
- 2) на рухах кисті;
- 3) на рухах пальців.

Застосування зазначеного способу під час навчання писати сприяє виробленню вільних, упевнених і швидких рухів руки. Цьому має передувати навчальна робота з написання елементів літер у збільшеному плані, літер, пов'язаних між собою особливими штрихами, а також слів без будь-яких допоміжних ліній. Такі розчерки необхідні для оволодіння вмінням користуватися напрямком, орієнтуватися в просторі (на нелінованому аркуші паперу) та для розвитку вільних і легких рухів руки. На думку багатьох методистів, система вправ Карстера була більш придатна для навчання дорослих у виробленні швидкості письма та виправленні почерку, ніж для роботи з дітьми.

Слід зазначити, що за своєю складністю цей метод у повному обсязі не міг використовуватися в початковій школі, але частина вправ Карстера стала суттєвим доповненням до інших способів навчання. Так, деякі вправи успішно знайшли застосування в прописах А.Воскресенської та Н.Ткаченко, посібниках В.Сагліна, М.Боголюбова.

У сучасній школі розчерки з вправ Карстера використовуються вчителями початкових класів для розвитку безвідривності та скоропису, при цьому враховано вікові особливості учнів, їхні індивідуальні можливості та динаміку ускладнення вправ.

Загальновідомо, що кожний метод реалізується через сукупність прийомів і залежить від навчальної мети, характеру матеріалу, що підлягає засвоєнню, способу взаємодії учителя й учнів. Як визначено в методичній літературі, дидактичні прийоми – це “конкретні дії вчителя або учня, які зумовлені методом і забезпечують досягнення найближчої навчальної мети, розв’язання часткової задачі [151, с.151]”, “складові частини методу ... або самостійний засіб організації навчальної взаємодії [172, с.408]”. З огляду на вищезазначене, розглянемо прийоми навчання письма, які можуть застосовувати вчителі в процесі роботи.

Найважливішого значення при навчанні письма має показ учителем написання літер, складів, слів, речень і одночасне його пояснення, тобто написання за зразком. Цей прийом ще має назву “пиши, як я”. Основне завдання учня при такому написанні – побачити, зрозуміти накреслення та відобразити в себе в зошиті поданий зразок літери, буквосполучення чи слова. Цей прийом може застосовуватися при написанні на дошці як для всього класу, так й індивідуально в зошиті школяра.

Під час написання на дошці вчителю слід звертати увагу на те, щоб написане було видно всім учням, щоб діти бачили, як саме пише вчитель. Такий показ необхідний при першому ознайомленні дітей з формою літери чи її поєднанням з іншими. Він має супроводжуватись обов’язковим поясненням: де розпочинати писати літеру, куди вести руку, де робити поворот, якої форми та розміру мають бути елементи літери, звідки писати поєднувальну лінію і т. ін. Слід звернути особливу увагу школярів на способи поєднання літер між собою, що в подальшому стане запорукою формування правильного та швидкого написання слів і скоропису взагалі. Під час написання необхідно стежити за сприйманням дітьми нового матеріалу, за відображенням його в зошитах, адже згодом учень має навчитися правильно писати літери та поєднувати їх у склади, пояснюючи при цьому накреслення та поєднання. Отже, застосовувати цей прийом

навчання доцільно на початковому етапі формування навички письма, а також під час проведення каліграфічних хвилинок у наступних класах.

Дуже добре формує навичку письма списування з готових зразків: прописів, зразка вчителя на дошці або в зошиті. В основі списування лежить акт наслідування, відображення вже написаного. При цьому відбувається зоровий аналіз побаченого і порівняння його з відображеним. Процес навчання письма завдяки цьому прийому можна вважати активним, а не механічним, проте учні часто не знають як точно поєднувати елементи чи літери між собою, а лише здогадуються, вигадуючи власні способи поєднання.

Гарний зразок письма вчителя впливає на письмо учнів лише через свідоме копіювання, а тому записи вчителя завжди мають бути виконані охайно, правильним і красивим почерком.

Такий прийом навчання письма як написання за контуром (копіювальний метод) слід застосовувати обмежено. Це пояснюється тим, що обведення учнями готового зразка відбувається несвідомо, механічно: діти можуть копіювати літери в неправильному напрямку та послідовності, що призведе до вироблення неправильного руху руки. Якщо ж дитина здійснює процес обведення зразка правильно, то вона виробить правильний рух руки: пропорції, розмах, розмір, напрямок, форму.

Отже, психологічне значення копіювання зразка під час навчання письма доволі суперечливе. Однак на перших етапах вироблення графічної навички написання по контуру застосовується для вироблення і закріплення правильного руху руки.

Наступний прийом, який доречно застосовувати під час оволодіння графічною навичкою, – уявне письмо або письмо в повітрі. Навчання цим прийомом спирається не тільки на рухові відчуття дитини, а й на сприйняття зорового зразка, який прописується нею в повітрі. Це допомагає учневі виробити точний рух руки та засвоїти правильну форму літери.

Уявне письмо може проводитись учителем на основі написаного зразка на дошці або на основі аналізу зразка в прописах. Учні також можуть писати літери та поєднувати їх без зразка, по пам'яті, тримаючи ручку в руках та тренуючись писати в повітрі. Такі вправи урізноманітнюють процес навчання. Недолік лише в тому, що вчитель не може проконтролювати результат написання, повторення рухів руки дітей, влучність обраних рухів, форм зразка. Крім того, застосування цього прийому можливе лише при вивченні літер, які пишуться безвідривно. Важливо й те, що вчитель має володіти цим прийомом бездоганно.

Провідним прийомом навчання сучасні методисти визнають письмо під лічбу (рахунок, такт). Таке письмо сприяє виробленню плавного ритмічного письма певного темпу. Саме цей прийом поживляє роботу, викликає інтерес учнів до процесу написання. Під рахунок можливе написання літер, складів, а інколи й слів, які в основі мають пряму лінію чи лінію із заокругленням угорі та внизу. Такий прийом сприяє виробленню навички саме швидкого письма, але надмірне його застосування робить процес навчання одноманітним і нецікавим.

До вищезазначених прийомів навчання письма В.Трунова додає письмо мокрим пензлем на дошці (можна мокрою ганчіркою), написання сухим пером літер прописаних зразків та прийом калькування [88]. Усі зазначені прийоми застосовуються на початковому етапі формування навички накреслення літер. Вони ніяк не впливають на вироблення швидкості письма, але сприяють відпрацюванню точності написання літер і їх поєднань.

До прийомів навчання письма Л.Желтовська і К.Соколова [74] відносять також поелементний аналіз форми літери. Його використання залежить від того, чи вперше відбувається ознайомлення з певною літерою, та наскільки вона складна за способом написання. Цим способом навчання передбачено розкладання ще не вивченої літери на елементи, засвоєння їх поєднання або порівняння нової літери з уже відомими.

Наприклад, при ознайомленні з літерою *л* з'ясовується, на яку літеру схожа нова (на літеру *м*), у чому полягає їх подібність і відмінність. Звернемо увагу: поелементного написання літер у сучасній школі немає, тому такий прийом застосовувати не раціонально. Водночас слід зазначити, що усний аналіз літери можливий, а поелементне письмо – ні.

За визначенням згаданих вище методистів, навчання графічних навичок письма слід проводити за правилами, які мають знати учні. На думку К.Соколової, знання правил мають сприяти свідомому оволодінню графічною навичкою, адже свідомість в їх засвоєнні необхідна тоді, коли навичка формується і ще не стала автоматизованою. Ці правила складаються з тих завдань, які ставить учитель перед дітьми. Так, у 1-му класі учні повинні засвоїти гігієнічні та технічні правила письма, що стосуються посадки учнів, розташування зошита на парті, орієнтування на сторінці зошита, накреслення всіх літер. З 2-го класу додаються правила про красиве, безвідривне та швидке написання. Усі ці правила необхідно вводити поступово.

У методичній літературі [74] визначено прийом показу помилкового написання. Його мета – показати можливі помилки учнів під час письма та попередити їх написання. Як показує практика, використовуючи цей прийом, дійсно можна навчити дітей знаходити помилки у своїх записах, аналізувати помилкове написання. Однак, на нашу думку, неправильне накреслення літер на дошці, особливо в 1-му класі, та помилкові графічні образи можуть стати об'єктом для запам'ятовування учнями. Крім того, попередити помилки на письмі дітей за допомогою цього прийому неможливо.

Учителі-практики часто застосовують прийом взаємоперевірки написаного. Дітям подобається оцінювати роботу однокласника, вони добре бачать помилки інших. При цьому вчитель має орієнтувати учнів на знаходження помилок у письмових роботах: учити аналізувати написання

– неправильне накреслення форми літери, поєднання літер між собою, недотримання нахилу письма тощо.

Зазначимо, що на різних етапах навчання можна застосовувати будь-які методи та прийоми роботи. Це буде залежати від рівня оволодіння учнями навичкою письма та професійної майстерності самого вчителя.

Отже, на початковому етапі важливим завданням учителя є навчання елементарного письма, бо графічна навичка є комплексною: з одного боку, вона моторна, і спирається на м'язові зусилля того, хто пише, а з іншого – під час письма здійснюється відтворення зрозумілих одиниць мовлення завдяки графічним знакам. Свідоме письмо репрезентовано в правильному співвідношенні звука та літери, використанні письмової навички для передавання власних думок.

Для того, щоб письмо учнів було чітким, розбірливим і доволі швидким, необхідно щодня тренуватись у написанні тих чи інших літер, їх сполучень. А для цього на кожному уроці з мови обов'язково слід проводити так звані “каліграфічні хвилинки” й активізувати індивідуальну роботу.

Хорошим підґрунтям для формування правильного і швидкого письма є додаткові уроки з “Каліграфії та розвитку мовлення”, які апробовано в школах Одеської області.

Названі методи і прийоми, вимоги до формування каліграфічного швидкого письма залишаються постійними, та особливої уваги вчитель має приділяти темпу й якості учнівського письма. Це необхідно не лише для навчання письма, а й у подальшому житті дитини.

## ВИСНОВКИ З 1 РОЗДІЛУ

Аналіз навчання в початковій школі показав, що особливої значущості набуває мовна освіта, завдання якої спрямовано на формування

мовної особистості, окреслених одним із пріоритетних напрямів Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті.

Важливість оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності було й залишається об'єктом наукових інтересів психологів, лінгвістів, методистів. Вони намагаються з'ясувати лінгвістичні аспекти досліджуваної проблеми, встановити психофізіологічні і психо-лінгвістичні ознаки, характеристики писемної діяльності людини, яка розпочинається з навчання грамоти.

Аналіз психологічних досліджень з проблеми формування навичок письма в учнів показав, що вона є актуальною в різні часи розвитку психофізіології. Уперше письмо, як особлива знакова діяльність, стало предметом досліджень Л.Виготського. Учений дійшов висновку, що з психологічної точки зору письмо суттєво відрізняється від усного й внутрішнього мовлення та являє собою по відношенню до них специфічне вторинне утворення. Однак Б.Ананьєв, І.Зимня, І.Синиця стверджують, що ці форми мовлення взаємопов'язані та взаємозалежні одна від одної. Праці психологів і психофізіологів (Б.Ананьєв, Б.Баєв, Є.Гур'янов, О.Лурія, С.Рубінштейн та ін.) зробили значний внесок у розв'язання психологічних і психофізіологічних проблем, безпосередньо пов'язаних із виникненням усвідомленої форми мовленнєвої діяльності, з процесом формування зорово-моторної координації та навичок їх контролювання в процесі письма, оптичних, акустичних, артикуляційно-моторних уявлень і зв'язків між ними, а також залежностей між моторними навичками. Доведено, що оволодіння графікою пов'язано з розвитком просторової орієнтації, в якій головне місце належить просторовому аналізу і синтезу. Установлено умови формування навичок, що пов'язані з просторовим уявленням, зокрема з графічними навичками. Ураховано дані психофізіологічних досліджень про роль вербалізації уявлень для формування графічних умінь. Значення слів у системі мови, а не графічні знаки, виконують ту функцію вербалізації, яка забезпечує усвідомлене



формування графічних навичок. Відтак однією з умов формування графічних навичок є взаємопроникнення наочного графічного і словесного образів.

Отже, процес засвоєння графіки письма має складну динамічну структуру, яка характеризується взаємозв'язком сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, мовних і волевих дій. На кожному етапі оволодіння графічним письмом виступає провідною певна група дій і взаємозв'язок між ними.

Акт письма є двобічним. Один бік змістовий, інший – технічний. Кінцева мета формування навички письма полягає в тому, щоб перетворити розчленований, на початку повільний, напружений і нестійкий процес зображення написаних знаків в єдиний, легко виконуваний і сталий процес графічного виразу думок. Цього можна досягнути, створюючи певні умови для техніки письма молодших школярів.

Вирішення означеного питання можливе лише при використанні вчителем різних методів і прийомів навчання письма, які взаємодоповнюють один одне та допомагають дитині зрозуміти накреслення літери, навчитися її зображувати й поєднувати в слові.

Аналіз методів формування графічної навички показав, що кожен із них має певні переваги та недоліки під час навчання скоропису. Так, загальновідомий аналітико-синтетичний метод передбачає одночасне навчання дітей читати і писати. Однак його застосування ніяк не впливає на формування навички скоропису. Так само і копіювальний метод не сприяє підготовці до свідомого і швидкого письма, але допомагає вчителю організувати роботу з відпрацювання накреслення правильної форми літери. Завдяки лінійному методу навчання розвивається окомір дитини, виробляється плавність письма, однак на певному етапі графічна сітка гальмує швидке написання, обмежуючи своїми рамками рухи кисті руки школяра. Тактовий метод сприяє формуванню прискореного письма і

виробленню в учнів однакової швидкості, але надмірна робота за цим методом призводить до швидкої втомлюваності і зменшення зацікавленості школярів у навчанні. На нашу думку, в основу формування навички письма взагалі та навички скоропису зокрема, слід брати саме генетичний метод. Робота за ним передбачає навчання письма від графічно простого до більш ускладненого накреслення. Принцип нарощення труднощів ураховується не тільки при вивченні накреслення елементів і літер, а й при написанні слів і речень.

Проведений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати про актуальність обраного нами шляху дослідження. Започатковуючи роботу над дослідно-експериментальним навчанням, враховано стан проблеми в практиці сучасної початкової школи, зміст навчально-методичного комплексу, провідні принципи та критерії добору матеріалу з метою формування навички скоропису молодших школярів.

Певні думки щодо цього розділу висвітлюються в опублікованих працях автора [26; 32].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СКОРОПИСУ

У цьому розділі на основі аналізу навчально-методичної літератури та педагогічного досвіду розглянуто зміст навчальних програм, навчально-методичних видань щодо формування навички письма молодших школярів, визначено провідні принципи, критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості скорописної навички в молодших школярів та описано методику формування навички скоропису учнів початкової школи, обґрунтовано позитивні результати проведеного експерименту.

#### 2.1. Стан формування навичок скоропису в учнів початкової школи

Пошук шляхів ефективного формування навички письма молодших школярів є однією з важливих проблем, що стоять перед сучасною лінгводидактикою. Першочерговість цього завдання визначається передусім необхідністю оволодіння писемним мовленням на такому рівні, який забезпечував би учням вільне передавання думок шляхом опанування графічних навичок.

Усе це знайшло певне відображення в чинних програмах і навчально-методичній літературі. Нами було зосереджено увагу на проблемах формування навички швидкого і правильного письма, що має сприяти успішному навчанню молодших школярів.

У пояснювальній записці до **Програми** з української мови для 1–4-х класів середньої загальноосвітньої школи зазначено, що цей курс передбачає формування “координації дій рухового та зорового аналізаторів, графічних навичок письма (правильне, чітке зображення

літер, їх поєднань, плавне письмо складів, слів, написання невеликих речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям учнів) [159, с.14]”, а також засвоєння гігієнічних правил, яких слід дотримуватися в процесі письма.

У цьому документі Міністерства освіти і науки України стверджується, що невід’ємною складовою навчання грамоти є навчання елементарного письма. Періоди навчання письма збігаються з періодами навчання читання – добукарний, букварний і післябукварний [там само, с.21-27], ми ж їх називаємо – підготовчий, основний і період удосконалення графічної навички.

Особливим завданням *підготовчого періоду*, як визначається в Програмі, є підготовка дитини до письма, яка передбачає розвиток:

- п’ясті руки і дрібних м’язів пальців;
- координації рухів руки, пальців, очей, передпліччя;
- окоміру (уміння визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки й очей контролю свідомості);
- просторових уявлень (зліва, справа, уверх, униз, над і під лінією, між лініями);
- плавності, точності й ритму рухів.

Велику увагу в підготовчий період учитель повинен приділити виробленню звички правильно сидіти під час письма, знаходити на парті положення для рук, уміти розташовувати зошит, тримати ручку чи олівець, орієнтуватися на сторінці зошита та в графічній сітці. Підготовчими вправами до письма є такі: малювання простих предметів, їх штрихування, складання орнаментів і візерунків, написання бордюрів, прямих, похилих, ламаних, хвилястих, петельних ліній перервними і неперервними (у міру можливості) рухами руки, письмо елементів літер. Для виконання таких завдань використовують переважно зошити з друкованою основою, де подано зразки, матеріал для різних видів мовного аналізу та розвитку мовлення першокласників.

Навчання письма в *основний період* відбувається паралельно з навчанням читати, бо учні, вивчивши той чи інший звук і друковану літеру, на наступному уроці вчаться писати рукописну в зошитах з друкованою основою із графічною сіткою для першого класу.

Урок письма – це спеціально відведений час для вироблення графічних навичок. Навичка письма є синтетичною, адже вона складається з цілого ряду вмінь, кожне з яких на етапі початкового оволодіння вимагає спеціальних тренувань. До них належать уміння писати вивчені літери з дотриманням правильного зображення всіх їх елементів; поєднувати літери між собою, ураховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер; уміння здійснювати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи послідовність звуків, переводити звукові образи в графічні.

В основний період учитель привчає дітей у процесі письма дотримуватися певного нахилу, розміщувати на рядку літери окремо й у словах, слова і речення. Першокласники вчаться писати літери правильної форми, висоти, ширини, дотримуючись однакової відстані між ними (на ширину літери), робити певний проміжок між словами в реченні.

Саме тоді учні оволодівають умінням перекодувати звуки мовлення в літери, позначати їх на письмі рукописним шрифтом. Проте в навчанні письма треба вбачати не лише технічний бік. Навчання письма – це складна частина навчання грамоти, бо поряд із графічними навичками діти набувають й орфографічних, зокрема, позначення на письмі звуків у складах та словах; роздільне написання слів у реченні; уживання великої літери для позначення початку речення й у власних назвах; передача на письмі м'якості приголосних звуків літерами *ь, я, ю, є, ї*; перенесення частин слів з рядка на рядок; уживання різних пунктуаційних знаків тощо.

Щоб виробити в учнів графічні навички письма в основний період навчання грамоти, учителі застосовують різні вправи, як-от:

- 1) підготовчі вправи з метою навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери, визначати послідовність накреслення її складових;

- 2) вправи для вироблення ритмічного письма в темпі, доступному всім учням класу, тобто письмо під такт;
- 3) просте списування з друкованого чи рукописного тексту, дошки, “Букваря” або карток;
- 4) вибіркоче списування з метою закріплення вивчених літер;
- 5) письмо літер, складів і найпростіших слів під диктування;
- 6) запис складів і слів з пам’яті;
- 7) вправи на перевірку виконаних записів і т. ін.

*У період удосконалення навичок письма, як сказано в Програмі для початкової школи, учні під керівництвом учителя мають формувати власний почерк, виробляти практичні навички зразкового письма в зошиті й на класній дошці, засвоювати прийоми правильного написання літер, раціонального поєднання їх у словах, уміти написати слово та речення. Для вдосконалення навички красивого і грамотного письма радимо пропонувати вправи з посильним орфографічним навантаженням, а саме: коментоване переписування, списування слів, де треба вставити пропущені літери, деякі види навчальних диктантів, зокрема, зорові, зорово-слухові, попереджувальні, письмо з пам’яті; мовні завдання фонетико-графічного, лексичного, граматичного характеру тощо.*

Ураховуючи вікові особливості розвитку учнів-шестирічок (слабкість дрібних м’язів руки, недостатня регуляція рухів під час письма, значна стомлюваність при тривалому напруженні, недостатня сформованість зорового сприйняття графічного образу літери), Програмою не рекомендовано форсувати навчання письма. Так, опанування письма великих літер складної конфігурації може відбуватися не одночасно з навчанням відповідних рядкових, а з певним інтервалом. Однак за умови достатньої підготовленості учнів до оволодіння графікою письма, учитель може планувати вивчення великої і малої літер паралельно.

До того ж, автори Програми не наполягають на обов’язковому навчанні першокласників безвідривного письма, окрім випадків, де такі

поєднання літер є природними (*ли, мі, шу, ве*) і не потребують повторного проведення по одній і тій самій лінії (*по, ом, вл*).

Загальновідомо, що формування графічних навичок, а саме техніки письма, є важливою складовою початкового навчання, тому робота з каліграфії не може обмежуватися періодом навчання грамоти, а має продовжуватись у наступних класах. Увага до цього аспекту письма необхідна не лише в процесі виконання школярами спеціальних вправ у написанні елементів графем, окремих літер, буквосполучень і слів, а й під час виконання всіх інших письмових робіт. Тому в наступних класах мають закріплюватися графічні та гігієнічні навички письма. Особливу увагу слід приділити безвідривному поєднанню літер та поступовому прискоренню письма в міру індивідуальних можливостей учнів, не змінюючи при цьому форми літер та їх поєднань.

Так, у третьому класі шкільною Програмою передбачено “поступовий перехід до письма в зошиті в одну лінію, дотримуючись належної висоти, ширини, нахилу великих і малих літер та пунктуаційних знаків [159, с.58]”. Дослідження І.Кирея [97] та результати проведеного нами експерименту свідчать, що такий перехід можливий уже в кінці другого класу.

За Програмою четвертого класу, учні можуть допускати індивідуальні особливості написань форм літер, однак зберігати при цьому пропорційність і розбірливість письма. У цьому ж документі зазначено, що четверокласники повинні “безвідривно поєднувати до 6 графем” та “прискорювати письмо в межах своїх фізіологічних можливостей [159, с.77]”. Як показав аналіз діяльності школярів у процесі письма, у четвертому класі вони мають формувати сталу навичку писати, без відхилень, тоді їх почерк буде і правильний, і розбірливий, і доволі швидкий, бо кінцева мета вироблення графічної навички полягає в плавних, швидких і ритмічних рухах кисті руки. Ця навичка за період навчання у початковій школі не може бути сформована досконало, вона

потребує тривалого часу. Ось тому для занять з каліграфії обов'язковим є проведення “каліграфічних хвилинок” на уроках мови в 2–4-х класах і додаткових уроків з “Каліграфії та розвитку мовлення”, які варто вводити після навчання за “Букварем”. На підставі отриманих результатів можна стверджувати, що на цих заняттях закріплюється правильна форма кожної літери зокрема, відпрацьовуються поєднання їх у словах з дотриманням усіх вимог каліграфічного письма.

У подальшому слід проводити систематичну роботу над прискоренням темпу письма. Аналіз даних навчального експерименту показав, що зростання швидкості письма обумовлено віковими особливостями молодших школярів та застосуванням різних методичних прийомів у роботі вчителя.

У першому класі швидкість письма учнів має досягати орієнтовно 10-15 знаків за хвилину, але обов'язковому контролю не підлягає, учитель перевіряє лише сформованість графічних умінь і навичок та дотримання каліграфічних вимог. Матеріалом для перевірки є списаний друкований текст (15-20 слів), доступний для учнів першого класу за змістом.

У 2–4-му класах учні списують друкований текст на швидкість. При оцінюванні роботи слід ураховувати:

- форму літер (відповідність прийнятому зразку);
- розмір літер, пропорційність складових елементів;
- нахил (однаковий нахил орієнтовно 65°);
- поєднання літер (відповідність прийнятим типам поєднань);
- культуру оформлення роботи (охайність, лінійність, відстань між словами, дописування рядка, дотримання лівого поля, абзацу);
- швидкість письма (має відповідати встановленій нормі для конкретного класу).

Норми швидкості письма для учнів 2–4-х класів зазначено в “Методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України”, зокрема:



*2-й клас* – 16-20 знаків за хвилину;

*3-й клас* – 21-30 знаків за хвилину;

*4-й клас* – 31-40 знаків за хвилину [102, с.33-34].

Отже, залежно від терміну навчання та віку школярів збільшується швидкість написання знаків. Для вирішення питання якісного формування графіки письма в школах має проводитися систематична робота над досягненням установлених норм темпу письма.

Як уже було сказано, з першого до четвертого класу продовжується вдосконалення почерку. Характерними ознаками шрифту є: наближення форм між малими та великими літерами; подібність значної частини рукописних букв до друкованих; відсутність натисків на елементах усіх літер; безвідривність написання букв і слів.

Щодо раціональності введення в школах письма з нахилом чи прямого письма (без нахилу) у зарубіжній літературі велися широкі дискусії. Так, польський дослідник М.Яворський [231] обґрунтовував доцільність письма без нахилу і зазначав, що пряме письмо під кутом  $90^\circ$  до горизонтальної лінії, на якій пишуть, є більш гігієнічним, чітким і зручним для читання. Проте американські психологи Мак Алістер [232], Д.Старч [233], С.Грейвес на основі довготривалих експериментальних досліджень у питанні зручності нахилу письма довели, що введення прямого письма не сприяє прискоренню написання, не впливає на покращення здоров'я учнів. Викривлення хребта і псування зору в учнів є наслідком цілого ряду інших причин, а не похилого письма. До того ж, дослідження вчених показали, що похиле письмо дає повну можливість дотримуватися всіх гігієнічних правил письма, воно зручніше прямого і тому допомагає збільшенню кількості написань. Далі автори зазначають, що похиле письмо з нормальною швидкістю не менш розбірливе, ніж пряме. Практика показує, що більшість учнів, які навчалися прямого письма, закінчивши школу, самі переходили на похиле. Це свідчить, що

навчання похилого письма більшою мірою відповідає життєвим вимогам і насамперед положенню тулуба дитини за партою.

Видатний спеціаліст шкільної гігієни і фізіологічного виховання О.Віреніус у праці “Раціональний спосіб письма” зазначав, що “похиле письмо вражає своєю легкістю, невимушеністю, витонченістю, тоді як пряме письмо вказує на всі ознаки примушування, солдатської виправки, взагалі – штучності [46, с.21]”.

Отже, щоб сформувати графічну навичку і швидкість письма, слід навчити учнів правильно класти зошит на парту (під нахилом) і вести зверху вниз основний прямий штрих. На актуальність проблеми шляхів формування графічних навичок першокласників та їх закріплення в подальших класах, одночасно з формуванням навички скоропису молодших школярів звертав увагу Б.Ананьєв [6; 10-11; 13].

Окремий аспект цієї проблеми, а саме швидкість письма, виступає об'єктом нашого дослідження. Основним недоліком у розв'язанні питання формування графічної навички є те, що зміст підручників і методичних посібників, присвячених навчанню графіки письма, складався здебільшого зі зразків графічних форм, призначених учням для списування, з правил про техніку письма та перелік недоліків, від яких слід застерігати дітей у процесі виконання графічних вправ. Питання ж свідомої діяльності учнів при виконанні вправ не цікавило науковців, а якщо зверталась увага, то лише на зовнішній бік вправ – повторення написаного. Усе це зумовлювалося вихідним теоретичним положенням про те, що навичка графічно правильного і прискореного письма виробляється автоматично внаслідок довготривалих вправ. Ще К.Ушинський у праці “Керівництво до викладання за Рідним словом” [208] звертав особливу увагу вчителів на необхідність організації свідомого виконання вправ. На жаль, його ідеї були недостатньо відображені в методиках каліграфічного письма.

Навчання каліграфії в початкових класах треба проводити за принципом тісного і поступового переходу від написання окремих малих і

великих літер алфавіту до складів, слів, речень, зв'язних текстів як на окремих уроках письма, так і на уроках рідної мови.

Відомо, що красивим почерком вважається такий, в якому збережено однакову висоту літер, їх ширину, рівномірну відстань між елементами і літерами в словах, а також паралельність елементів літер між собою і слів у реченнях і, звичайно, дотримано нахилу під кутом  $65^\circ$  зліва направо.

Слід зазначити, що в 3-4-му класах, коли вимоги до темпу письма підвищуються, його якість значно погіршується: кожен учень починає вносити свої зміни, певні викривлення, до тих чи інших елементів або окремих малих і великих літер алфавіту, шукає шляхи спрощення письма. Унаслідок цього почерк більшості школярів стає по-різному деформованим.

Широко застосовуються в навчанні письма зошити з друкованою основою (прописи), які не тільки спонукають учнів до дії, пробуджують інтерес до навчання, поглиблюють внутрішні потреби навчально-пізнавальної діяльності, але й сприяють виявленню індивідуальних особливостей школярів. Такі зошити забезпечують як внутрішньо-предметні, так і міжпредметні зв'язки, допомагають здійснювати граматико-орфографічну пропедевтику. У прописах подано вправи для розвитку рухового апарату руки, координації рухів, удосконалення зорово-просторового сприймання. Робота в таких зошитах спрямована на відпрацювання безперервного руху руки, розвиток мовлення та мислення школярів. Дизайн зошитів, зміст матеріалу, символічна наочність пробуджують у молодших школярів інтерес, сприяють появі навчально-пізнавальної мотивації та позитивному ставленню до матеріалу, обраного для вивчення.

Зошити для формування навички письма в сучасній початковій школі, представлені широким спектром прописів. Більшість із них рекомендовано Міністерством освіти і науки України [41-42; 77-78; 211-212] і відповідають “Єдиним зразкам каліграфічного письма” [66; 211-212].

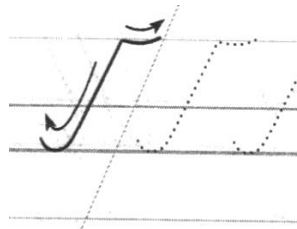
Хоч детальний аналіз прописів не є завданням нашого дослідження, однак доречно розглянути ті з них, які вчителі початкових класів мають змогу використовувати в навчанні письма молодших школярів.

Так, “Зошити для письма” [41-42], складені за матеріалами “Букваря” авторів М.Вашуленко і Н.Скрипченко, сприяють формуванню в учнів графічних навичок, розвитку координації та м’язової пам’яті руки. У них подано вправи на обведення малюнків по контуру, написання розчерків, прописування окремих літер, слів, речень, творчі та ігрові завдання. Щодо навчання каліграфії, то слід відзначити певні недоліки, як-от: при написанні літер *a, i, y, d, p* та останньої літери в кінці слів похилу лінію не доведено до середини робочого рядка; є неточності в написанні окремих букв (*в, з, г, ч*) та їх поєднань між собою (*ва, бе, ов ...*).

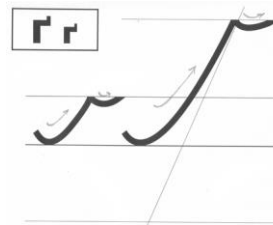
У “Прописах” авторів Н.Будної і С.Рябової [38-39] подано зразки написання букв, слів, речень, запропоновано вправи для розвитку навичок каліграфічного письма та складання звукових моделей слів. Велика кількість сюжетних малюнків, на яких зображено предмети на вивчену літеру, допоможе збагатити словниковий запас учнів, служитиме матеріалом для побудови звукових моделей слів, складання речень і зв’язної розповіді. Але в написанні деяких літер і буквосполучень зустрічаємо помилки: *к* [38, с.31], *з З* [там само, с.45-46], *ба, бу, би* [39, с.4], *гу, гр, гн* [там само, с.9]; навіть не завжди однаково подано накреслення однієї й тієї самої букви та поєднання літер.

До “Букваря” К.Прищепи і В.Колесниченко надруковано “Зошит-шаблон” [66], який доповнює прописи. Його призначено для вдосконалення каліграфічних навичок першокласників. Робота за таким зошитом передбачає малювання візерунків, штрихування предметів, написання елементів, літер, складів, буквосполучень, слів і речень за зразком. Виконання різноманітних вправ, поданих у ньому, сприятиме розвитку моторики кисті руки, а також формуванню стійких графічних навичок.

Написання літер у цьому зошиті відповідає “Єдиним зразкам каліграфічного письма...”, однак, на наш погляд, допущено певні недоліки в послідовності написання деяких літер. Так, на с.26 подано графеми *В в*. Зазначимо, що письмо маленької літери *в* слід розпочинати від середини робочого рядка, а не від верхньої рядкової лінії, бо це порушить процес поєднання її з іншими літерами. Велика та маленька літери *Г г* складаються з переднього плавного елементу – це додатковий елемент, який пишемо знизу вгору, та верхньої частини літери. У цьому ж зошиті велика літера *Г* має подовжену лінію з поворотом уліво, тобто її написано навпаки – зверху вниз. Порівняймо:



[66, с.43] і



[198, с.23]

Звернемо увагу на “Прописи” В.Федієнка [211-212], складені до “Букваря” М.Вашуленка і Н.Скрипченко, які мають високу якість поліграфічного виконання та методичного наповнення. Каліграфічне написання, як зазначено на обкладинці, подано у відповідності до стандартів МОН України, але графічні вправи пропонуються на густій косій лінійці. На думку авторів, працюючи за таким шаблоном, дитина зможе стандартизувати розмір і нахил літер, відстань між словами. На нашу ж думку, робота в зошиті з густою косою лінією гальмує розвиток окоміру дитини й обмежує вільні рухи руки під час написання, бо не можна досягнути ритмічності роботи пальців, працюючи в зошиті з такою графічною сіткою.

Серед неточностей у написанні літер і буквосполучень слід виділити накреслення маленької літери *в* [211, с.34] та м'якого знака в середині слова [212, с.4]. За стандартом, ці літери мають відкриту і закрити форми. Закрита форма пишеться в кінці слова, а також при поєднанні з літерою, яку розпочинаємо писати знизу (нижнє поєднання літер). У всіх

інших випадках пишемо відкриту форму літери *в*. Крім того, починати писати маленьку літеру *в* слід від середини робочого рядка. При навчанні письма маленької літери *т* [211, с.52] необхідно пам'ятати, що вона складається з трьох елементів: похилої лінії, похилої із заокругленням угорі та похилої із заокругленням угорі й унизу. Усі елементи літери пишуться з відривом пера: другий і третій елементи – від середини робочого рядка, тобто від середини висоти літери. Лише в подальшому доцільно привчати дітей до безвідривного написання цієї літери.

Удалими завданнями в прописах є такі: система вправ на обведення, копіювання і штрихування, численні завдання на розвиток читання, зв'язного мовлення (скоромовки, чистомовки, загадки, вірші) та мислення.

Отже, для навчання письма в 1-му класі є чимало зошитів, проте відпрацювання графічної навички в 2-му класі, зокрема швидкості письма, можна реалізувати в Зошитах для каліграфічного письма І.Кирея і К.Прищепи [94]. Так, робота за цим зошитом передбачала написання малих і великих літер алфавіту, поєднання букв у словах і реченнях у графічній сітці №2 (у дві горизонтальні лінії без міжрядкових). Наприкінці навчального року другокласники мали перейти на письмо в одну лінію. Недоліком було широке заокруглене написання верхніх елементів великих літер (*Б, В, Г, Д, П, Р*), які за сучасним стандартом пишуться спрощено. Ці зошити мали багато перевидань, але в сучасній школі не застосовуються.

З огляду на вищезазначене та на основі власних спостережень за письмом дітей і бесід з дорослими, можна констатувати, що з набуттям навички письма в більшості випадків почерк поступово відривається від каліграфії, набуває індивідуальної графіки, автоматизму, особливих рис, характерних кожній людині зокрема. За таким написанням можна навіть дізнатися, хто саме писав текст, який у людини характер, темперамент, настрій. Слід звернути увагу, що при написанні тексту літери повинні мати правильну форму. Свідоме засвоєння правил, які стосуються техніки

письма і гігієни, особливо потрібне в той період, коли вдосконалюється графіка, а навички письма ще не стали автоматизованими – це 2-4-й класи. У 2-му класі сучасної школи рекомендуємо працювати за “Робочим зошитом школяра” (I і II-й семестри) [199-200]. Цей зошит краще застосовувати під час проведення каліграфічних хвилинок, що дасть можливість відпрацьовувати правильну форму літер, безвідривне їх поєднання та формувати скоропис.

Для досягнення цієї мети варто звернути увагу вчителів на методичні вимоги щодо правил, які повинен ставити вчитель перед учнями під час письма. Слід розрізняти гігієнічні правила і правила, пов’язані з процесом письма. Учителю початкових класів доцільно зосередити увагу на тому, що правильне каліграфічне письмо, як зазначає В.Трунова, має відповідати певним нормам:

1) письмо має бути похилим (під кутом  $65^\circ$ ), писати необхідно зліва направо. Похиле письмо є більш природним, ніж пряме; саме воно відповідає спокійному положенню руки, тулуба та голови;

2) усі літери алфавіту повинні мати точно встановлену і завжди постійну форму написання; деякі елементи їх можуть писатися з властивими саме для них каліграфічними особливостями: один елемент прямий, другий – овальний чи напівовальний, третій – із заокругленням угорі чи вниз тощо;

3) сполучні лінії між літерами та їх елементами треба писати на однаковій відстані від основних;

4) рівномірно слід розміщувати букви в словах, слова – у рядку; відстань між ними має бути однаковою – на ширину маленької літери;

5) при написанні в зошиті в одну лінію літери мають бути певної величини (малі літери – трохи меншими за половину ширини рядка, тобто його третина, великі – повинні займати дві третини широкого рядка);

6) слід дотримуватися правил безвідривного написання там, де можливо, і певного поєднання літер з метою прискореного написання слів;

7) важливо, щоб ті, хто пише, виконували правила гігієни письма. Це дає можливість при меншій затраті фізичних сил написати більшу кількість літер [88, с.23-24].

Зазначені вимоги для учнів 1-2-х класів залишаються постійними і в 3-4-му класах, водночас особливу увагу слід приділяти темпу й якості учнівського письма, які необхідні в цей період, бо позитивно впливають на хід навчального процесу. Дотримуючись таких вимог, учень пише красиво, правильно, написане сприймається і читається легко і швидко, адже кінцевою метою навчання дітей каліграфічного письма є чіткість і темп зображення графічних знаків.

Після засвоєння малих і великих літер алфавіту, складів, слів і речень варто перейти до формування зв'язного письма. Цей період – один із найвідповідальніших у навчанні графіки. Відомо, що письмо для початківців є складним процесом свідомої мовної діяльності, бо звуковий потік слова має бути розчленованим у свідомості дитини на звуки-фонемі, усвідомлений як відповідна послідовність фонем для їх подальшого графічного зображення. Це є першою і найважливішою умовою письма, бо, як пише О.Лурія, “тільки ті фонемі, абстраговані від випадкових звучань і виділені із загального комплексу звуків, що складають слово, повинні стати предметом подальшого запису [121, с.16]”.

Відомий психолог у праці “Матеріали до генезису письма” відзначав, що кожна фонема має відтворюватися в уяві дитини відповідною літерою, яку відразу треба написати. Це вимагає асоціацій між фонемами і графічними друкованими і рукописними образами. І, нарешті, зорові образи літер необхідно перетворити в потрібні графічні накреслення, а це вимагає складної координації рухів, відповідних графічних навичок.

Із вищесказаного видно, що дитина, яка вперше починає писати, не може одночасно володіти всіма складними компонентами письма. Як відзначає О.Лурія, “на перших етапах оволодіння навичками письма кожна операція – аналіз звука, який підлягає написанню, знаходження кожної



букви, написання цієї букви – є ще окремою, самостійно усвідомленою дією. Написання слова розкладається для дитини на цілий ряд перелічених завдань – виділити необхідний звук, позначити його літерою, запам'ятати цю літеру, правильно відтворити її на письмі і т. ін. [120, с.9]”. Тільки засвоєння кожного компонента, як окремої самостійно усвідомлюваної дії, забезпечує їх подальше об'єднання в один складний акт письма та його подальшу автоматизацію. Звідси випливає, що система занять з навчання грамоти на початковому етапі повинна забезпечувати саме розчленоване розуміння і засвоєння кожного компоненту процесу письма.

Знання й уміння, здобуті в період навчання грамоти, стають тією основою, на якій потім розвинуться графічні вміння учнів, зокрема, скоропис. На основі цього школярам необхідно навчитися і відпрацювати графічні правила письма, як-от: відтворення елементів графем за зразком; дотримання розмірів рядкових і великих літер; дотримання правил поєднання елементів у літерах і буквосполученнях і т. ін.

Аналізуючи дослідження Є.Гур'янова [64-65], пересвідчуємось, що діти шестирічного віку не здатні охопити цілісну форму літери, і це спонукає їх вирішувати проблему письма шляхом самостійного розкладу літери на частини. Ті учні, які не можуть цього зробити, зображають графеми спотвореної форми. До того ж, прийоми безвідривного письма штучно гальмують процес письма. Воно стає неохайним за умови порушення гігієнічних правил.

За нашими спостереженнями, дитина також має усвідомити і дотримуватися техніко-гігієнічних правил письма – до гігієнічних правил додаються правила на координацію руху руки залежно від графічних завдань, орієнтацію в сітці зошита, регулювання сили натиску, дотримання паралельності основних елементів літер. Унаслідок збільшення кількості правил написання окремих літер, їх поєднань і винятків ускладнюється формування графічних і технічних навичок.

Навчившись правильно писати і закріпивши ці навички, школярі повинні писати швидко. Якість письма важлива як для навчання в середній ланці школи, так і для подальшого життя.

Для школярів старших класів існує спеціальний темп. У кожного з них своя максимальна швидкість, за якої необхідно зберігати чіткість письма. Перевищення можливої швидкості супроводжується різким зниженням якостей письма: його графічної правильності, розбірливості, каліграфічності.

Зауважимо, що згадані вище ознаки письма мають суто зовнішній характер, але існують правила письма з внутрішнім змістом. Найголовнішим із них є усвідомленість. У старшокласників письмо автоматично усвідомлене, тобто про форму літер, спосіб їх поєднання учень у процесі письма або зовсім не думає, або вдається до цього у виняткових випадках, бо рухи руки здійснює несвідомо, застосовуючи прийоми та способи письма. Старшокласники виконують дію письма, керуючись засвоєними правилами, але не думають про них. Однак це можливо лише за умови, якщо учень набув сталих навичок письма в початковій школі і володіє ними, а вони забезпечують автоматизоване виконання правил.

Психолог Є.Гур'янов уважав головною умовою навчання письма молодших школярів усвідомленість дій, за допомогою яких вони відтворюють текст. Несвідоме засвоєння завдань виконується довго і малопродуктивно. Таке виконання дій призводить до застосування невідповідних прийомів, а повторення неправильних прийомів може спричинити формування неправильної навички [62].

Сучасними вченими розроблено нові підходи до формування графічних і технічних навичок письма, мотивовані різним віком дітей, традиціями народів, які полягають у перенесенні елементів малювання, трудового навчання на уроки письма; інтеграція письма і читання,

обґрунтування теорії прямого і похилого письма, необхідності безвідривного написання з першого класу.

Відбуваються зміни в письмовому приладді, техніці письма; обговорюються різновиди графічних сіток, знімається натиск пера. У цьому випадку особливого значення надається формі літер, їх поєднанню. На сучасному етапі розвитку навчання письма розроблено і затверджено Рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 18.07.2003 р. “Єдині зразки каліграфічного письма літер” [166] як Державний стандарт початкової загальної освіти щодо формування навичок письма.

Аналіз наукових досліджень і якостей письма молодших школярів дав підставу для висновку, що побудова системи графічних завдань має бути спрямована на формування в дітей уміння зберігати в пам’яті правильну форму літери (зразок), відповідне поєднання її елементів; готувати учнів до вироблення оптимальної швидкості письма.

Припускаємо, що стабільності почерку та його швидкості можна досягти за умов міцного знання форми літери, способу її зображення і можливих варіантів місця її поєднання з іншими літерами, розвитку правильного формування рухової навички.

Практика свідчить, що значною мірою формування графіки письма в учнів молодших класів залежить від власного почерку вчителя, від його особистої методичної підготовки у ВНЗ до навчання дітей писати, від написання вчителем зразка на класній дошці, яке має бути завжди чітким і охайним та відповідати “Єдиним зразкам каліграфічного письма літер”.

З метою з’ясування важливості формування скорописних і каліграфічних навичок молодших школярів і визначення готовності вчителів початкових класів до вдосконалення почерку учнів було проведено діагностування педагогів-практиків. Анкетуванням було охоплено 68 учителів початкових класів м. Ізмаїла та Ізмаїльського району (див. Додаток Б, Анкета Б.1). Усі педагоги мали вищу освіту, стаж роботи в початковій школі від 3-х до 30-ти років.

У процесі дослідження було встановлено, що позитивне ставлення до формування каліграфічного письма виявила більшість респондентів (72%), тоді як про важливість формування скорописної навички заявило лише 58% опитаних. При цьому про байдуже ставлення до формування зазначених навичок заявили відповідно 23% і 26% респондентів, а негативно відносяться до цих якостей письма – відповідно 7% і 16% анкетованих.

Відповідаючи на запитання, яке стосується вміння писати каліграфічним почерком, позитивні відповіді дали 92% респондентів. Проте аналіз прописаних слів переконав нас у тому, що лише 78% вчителів початкових класів володіють каліграфічною навичкою, дотримуючись стандартної форми, розміру, пропорційності літер та нахилу і правильно поєднуючи літери в межах слова.

З'ясовуючи питання щодо важливості володіння учнями каліграфічними та скорописними навичками, виявлено, що цієї думки дотримуються 90% респондентів, які дали позитивні відповіді, хоча каліграфічно правильно пишуть 76% їхніх учнів, а швидко – тільки 62%. На думку вчителів, необхідною постає спеціальна робота над удосконаленням почерку молодших школярів, яку 95% опитуваних виявили бажання проводити зі своїми учнями.

Отже, результати анкетування педагогів засвідчили доцільність формування в учнів початкової школи навичок каліграфічного і скорописного письма та готовність учителів реалізовувати таку роботу на практиці. Це дало змогу в подальшому побудувати експериментальне навчання.

Таким чином, огляд навчально-методичного комплексу і аналіз педагогічної практики доводять, що формування навички письма учнів початкових класів було і залишається багатоаспектною проблемою, оскільки оволодіння цією навичкою має незаперечне практичне значення.

## **2.2. Вихідні теоретико-методичні засади експериментального дослідження**

У молодшому шкільному віці учні починають опановувати писемну знакову систему, важливу і для успішного навчання, і для трудової діяльності людини. Щоб оволодіти цією системою, необхідно формувати графічні навички. Вони не зводяться лише до виконання системи вправ, які необхідні для формування в школярів автоматизованих умінь графічно зображати за допомогою літер слова і речення, а включають розв'язання низки навчально-виховних завдань (вироблення охайності, самостійності, упевненості, дисциплінованості тощо) і психолого-дидактичних питань, пов'язаних з теоретичним обґрунтуванням проблеми просторової орієнтації, оволодінням учнями прийомами кодування вихідної вербальної інформації в умовно-графічну форму її виразу на різних етапах навчання і розвитку дитини.

Формування графічної навички сприяє розширенню меж орієнтування в просторі, а рівень оволодіння ним, на думку Б.Ананьєва, є одним із показників розумового розвитку особистості. Нині набуває актуальності вивчення процесу формування графічних навичок письма із загальним інтелектуальним і емоційно-вольовим розвитком, тобто його кореляція з різними формами мислення, уяви, а також з різними рівнями вольових зусиль і ступенем оволодіння учнями знаковою системою, бо в цьому процесі найбільше виявляються просторовий аналіз і синтез компонентів графічної системи в єдності зі змістом слова та речення.

Наукові дані про оптимальні умови формування вмінь і навичок, про структуру єдності навчання та виховання учнів, про сприймання школярами протяжності, напрямку, місцезнаходження, форми та пропорції необхідні для розробки теоретичних питань педагогіки, психології, методики та інших наук. Дослідження цих умов і шляхів формування дуже важливі для вдосконалення методів керівництва процесом оволодіння писемним мовленням, яке неможливе без графічних навичок.

Зазначимо, що різноманітні галузі діяльності, у своїй більшості, пов'язані з процесом письма, з умінням логічно правильно, послідовно передавати думки чітким, красивим, розбірливим почерком. Уміння писати в наші дні стало невід'ємною складовою не тільки політичної, наукової і культурної діяльності, а й частиною виробничого процесу. Від того, наскільки люди чітко, правильно і швидко пишуть, залежить продуктивність їхньої діяльності.

Підвищення темпу письма зумовлено бурхливим розвитком науки, техніки, культури й освіти. А це водночас вимагає від членів суспільства покращення форм писемної мови: спрощення шрифту, удосконалення знарядь для письма, розліновки зошитів, змін у методах навчання, у застосуванні наукових підходів (принципів), у доборі матеріалу щодо формування скоропису.

Одним із основних завдань у навчанні графіки письма є вироблення в дітей навичок точного накреслення окремих знаків, а також графічної правильності в цілому. Разом з цим зростає потреба в навчанні прискореного, безвідривного письма. Успішне розв'язання цього питання можливе лише за умов наявності досконалих критеріїв добору матеріалу.

Контроль за становленням почерку учнів засвідчує, що при переході на швидке письмо в багатьох дітей почерк погіршується, хоч у 1-му класі вони писали досить чітко і красиво. Форми літер спотворюються, розміри їх стають неоднаковими, відстань між буквами та їх елементами – нерівномірною, втрачається нахил написання. Ранній перехід до прискореного письма викликає труднощі у формуванні почерку школярів, однак не є основною причиною його погіршення, оскільки значна частина дітей пише правильно і швидко.

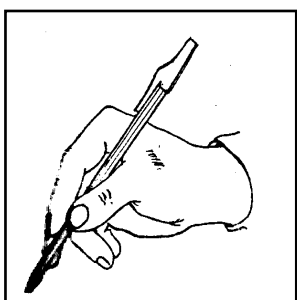
Значно впливають на формування скоропису рівень сформованості навички зображати графічний знак в обмеженому просторі, індивідуальні психофізіологічні особливості, фізичний і психічний стан дитини на момент письма. Практика підтверджує, що якість почерку значною мірою

залежить від руху руки, уміння правильно тримати ручку, розташовувати зошит на парті – це друга низка труднощів, які залежать від того, наскільки діти дотримуються гігієнічних вимог письма.

У методичній літературі існують підходи до вирішення цієї проблеми. Так, І.Кирей і В.Трунова [96] до основних гігієнічних умов письма відносять правильне сидіння учня за партою, уміння тримати ручку в руці і положення зошита на парті.

Як зазначають методисти, під час письма треба сидіти рівно, не спираючись грудьми на парту. Плечі учня мають бути на одному (горизонтальному) рівні. Голову треба нахилити трохи вперед (на відстань руки від ліктя до пальців), щоб вільно можна було читати написане. Таке положення дає змогу дитині не тільки охоплювати зором те, що вона пише, а й контролювати себе, розвиваючи окомір.

Руки учня під час письма слід тримати на парті так, щоб лікті трохи виступали за край, а обидва передпліччя знаходилися під прямим кутом одне до одного. Щоб цього досягти, у кожному класі обов'язково повинна висіти демонстраційна таблиця “Сиди правильно під час письма” (див. Додаток В), до якої вчитель має звертатися на уроках.



Ручку під час письма треба тримати трьома пальцями: великим, вказівним і середнім (див. мал. 2.1). Вказівний палець має лежати на ручці вільно, майже рівно, не згинатись і не тиснути на неї. Він злегка притримує ручку зверху. Великий і середній пальці

Мал. 2.1 утримують її з боків. Мізинець і безіменний – мають бути трохи підігнуті до долоні. Під час писання вони є опорою кисті руки, яка рухається в напрямі до рядка, злегка торкається паперу та ковзає на ньому. У міру заповнення рядка в зошиті повільно і плавно повинно посуватися й передпліччя. Дослідження Є.Гур'янова [65] підтверджують, що учні з нечітким почерком користуються під час письма переважно рухом пальців. Але для того, щоб писати чітко і досить швидко, дітям слід керуватись

одночасно рухом пальців, кисті та передпліччя. Правильне тримання ручки в процесі письма дає змогу учневі плавно пересувати руку, що сприяє виробленню плавного, красивого і швидкого почерку.

Обов'язковою умовою якісного письма та правильної посадки учня за партою є положення зошита. Його слід класти на парту навкіс так, щоб нижній лівий кут зошита був проти середини грудей, а верхній правий – трохи відхилений праворуч від неї. З метою полегшення контролю за правильним положенням зошита під час письма, в експериментальних класах було рекомендовано накреслити для кожного учня на парті тоненьку похилу лінію під кутом  $45^\circ$ , відступивши відстань на ширину зошита від правого нижнього краю парти.

Зазначимо, що допомагаючи учням у виробленні правильного, каліграфічного почерку, учитель має постійно контролювати, як діти сидять за партою, стежити за координацією рухів пальців, кисті й передпліччя, положенням зошитів. Це має знайти належне відображення в методиці навчання письма молодших школярів, у всебічній готовності вчителя до роботи, у забезпеченні необхідним обладнанням, приладдям для письма, дотриманням гігієнічних умов.

Крім того, існують ще й так звані внутрішні умови оволодіння навичкою письма, як-от:

- 1) психофізіологічні особливості розвитку дитини;
- 2) внутрішні можливості кожного зокрема.

Аналіз психофізіологічних і педагогічних досліджень з цієї проблеми [62; 95-96; 155] показав, що зустрічаються ще утруднення іншого типу, які значною мірою залежать від особливостей індивідуального розвитку школярів.

До таких труднощів відносимо явище несинхронності розвитку графічних і технічних навичок письма. Це пояснюється багатьма причинами, найголовніша з них – одночасне виконання кількох дій, а саме: писати знак і стежити за правильною посадкою, тримати правильно ручку і



відтворювати поєднання елементів, дотримуватись елементарних орфографічних правил, які ґрунтуються на аналітико-синтетичних звукових уміннях, і одночасно передавати думку графічними знаками. Переключення уваги дитини на одну з вимог нерідко ускладнює іншу й призводить до певних помилок у письмі, які в перші місяці навчання помітні в більшості учнів.

Ми погоджуємося з твердженням О.Прищепи [155], що саме психофізіологічні особливості в індивідуальному розвитку дитини, особливо в першому класі, можуть спричинити труднощі у формуванні навички письма, а також помилки в письмових роботах школярів. Дослідницею виділено: недостатній розвиток окоміру, координації руху руки, просторового сприймання, вольових якостей, самоконтролю, довільної уваги, дрібних м'язів кисті руки; незавершене окостеніння кисті, знижена здатність до автоматизації рухів, розкоординованість процесів розвитку зорового та рухового аналізаторів, відсутність перспективного бачення, загальне зниження працездатності, повільність сприйняття і запам'ятовування послідовності дій, слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), нездатність диференціювати рухи руки. Порушення цих процесів призводять до помилок, спровокованих зазначеними особливостями розвитку дитини, пов'язаних з виходом елементів літер за межі рядка, написанням букви поза основним рядком або пропуском рядків у сітці зошита, відсутністю плавності письма, наявністю нерівних ліній під час проведення прямих і ламаних, при зображенні овалів і півовалів, неправильним поєднанням літер у складі й слові, дописуванням зайвих елементів або недописуванням основних елементів букв, зворотним порядком написання літери або її дзеркальним зображенням, написанням друкованої букви замість рукописної або повільним переведенням друкованої літери в рукописну, невмінням побачити, назвати всі наявні елементи в літері або непослідовним називанням елементів у ній; недотриманням однакової висоти літер, певної

відстані між окремими елементами та літерами, необхідного нахилу елементів та літер при написанні слова; надмірним стисканням ручки або натиском на папір, швидкою стомлюваністю руки, порушенням гігієнічних правил під час письма тощо.

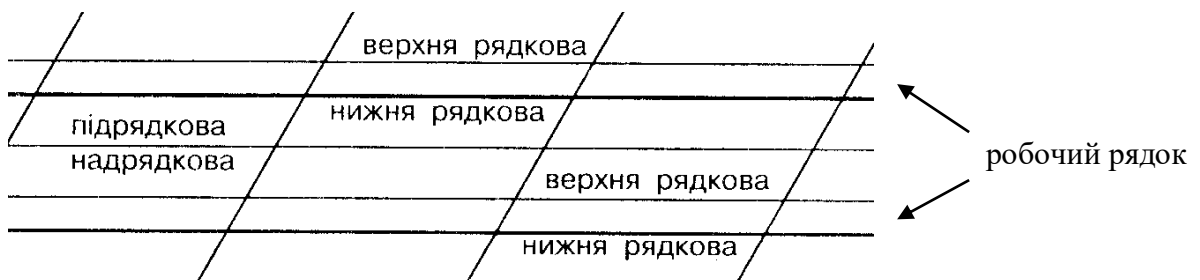
Результати письмових робіт учнів 1-3-х класів спонукали нас розглянути помилки та причини їх виникнення. Слід зазначити, що один і той же недолік письма може бути викликаний абсолютно різними чинниками. Тому попередній висновок доречно робити на основі комплексного аналізу помилок, ретельно добираючи вправи для їх попередження.

Систематичне та цілеспрямоване застосування вчителем спеціальних завдань необхідно проводити за блоками. До першого блоку слід добирати вправи корекційного характеру, які допоможуть учням позбутись окремих недоліків у своїх письмових роботах. Така робота передбачає:

- вивчення з дітьми міжрядкового простору;
- показ початку робочого рядка та його межі;
- обов'язкове подання зразків написання елементів і літер у зошиті;
- демонстрацію написання сполучень літер на дошці, окремих аркушах і т. ін.

Розглянемо ці положення. Загальновідомо, що знайомство учнів зі сторінкою зошита розпочинається ще в підготовчий період навчання письма. У цей час учитель має детально ознайомити дітей із зошитом, назвами ліній, їх призначенням, полями (див. мал. 2.2).

Графічна сітка №1



Малюнок 2.2

Учні дізнаються, що всі записи необхідно робити в робочому рядку, який обмежується верхньою та нижньою рядковими лініями. Подовжені елементи та великі букви слід доводити до допоміжних ліній (нарядкової або підрядкової (верхньої або нижньої допоміжних)). Контрольні похилі лінії потрібні як орієнтир для відповідного нахилу написання елементів і літер (під кутом  $65^\circ$ ). Крім того, для охайного розміщення записів у рядку необхідно дотримуватися полів. Розпочинати написання в рядку слід відступивши від лівого краю сторінки відстань на ширину вказівного пальця (приблизно 1 см). Кожен рядок треба дописувати до поля (вертикальної лінії), що орієнтує учня на відповідну його довжину. Вправи для закріплення цих знань бажано продовжувати в подальших класах.

Часто в роботах учнів зустрічаються неправильно написані елементи чи літери, які вчитель обов'язково повинен виправляти. Зразок букви або поєднання літер можна написати на новому рядку або за полем зошита.

Проте не завжди такий показ дає позитивні результати, бо дехто з учнів не може писати літеру так, як це робить учитель. Для таких дітей виправлення можна робити по написаному. Це дасть змогу школяреві побачити свою помилку, порівнявши два написання, та виправити її. До того ж, обов'язково вчитель має показувати на дошці написання літер і буквосполучень, коментувати їх, а тому в кожному класі дошка має бути розкреслена відповідно до розліновки зошита, в якій пишуть учні.

Корекційна робота щодо усунення графічних недоліків, викликаних несформованістю просторового сприймання, не повинна обмежуватись уроками письма, її треба продовжувати в 2-4-му класах на заняттях з мови, читання, математики, образотворчого мистецтва, художньої праці тощо.

За свідченнями досліджень науковців Інституту психології ім. Г.Костюка АПН України, труднощі в засвоєнні письма пов'язані також з недосконалою координацією рухів, недостатнім розвитком дрібних м'язів кисті, невмінням застосовувати кінестетичний контроль тонких рухів. Наслідком зазначених вад стають тремтячі лінії під час письма, ламані та

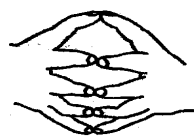
викривлені лінії на місцях овалів і півовалів, які виходять за межі рядка. За таких умов краще виконувати вправи другого блоку - на координацію рухів руки, так звані вправи пальцевої гімнастики. Їх умовно можна поділити на дві великі групи:

- вправи на стискання, розтягування та розслаблення кисті руки;
- вправи з використанням ізольованих рухів для кожного пальця зокрема.

Подібні вправи наведено в посібнику Н.Маковецької та О.Нікулочкіної [125]. Наприклад, до вправ першої групи відносять такі:



Вправа *“Зустріч друзів”* передбачає стискання в кулаки пальців обох рук, великі пальці при цьому мають бути підведені вгору.



Вправа *“Повітряна кулька”*: пальці обох рук торкаються один одного, долоні рук направлені в середину, утворюючи кульку. У цьому положенні дитина своїм подихом ніби наповнює кульку, пальці при цьому випрямляються й приймають округлу форму. Повітря виходить – пальчики займають вихідне положення. І так діти роблять кілька разів.

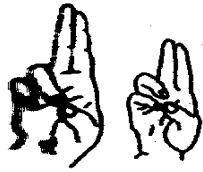


Вправа *“Пташечка”*: долоні повернуті до себе, великі пальці випрямлені й переплетені, чіпляються один за одного – це нібито голівка пташки, інші пальці зімкнені – це крила. Можна запропонувати дітям потріпотіти крилами або складати і розправляти їх.

До другої групи належать вправи для виконання ізольованих рухів пальців. Наприклад:



Вправа *“Дзвіночок”*: треба схрестити пальці обох рук, опукло з'єднавши долоні зовнішнім боком догори. Опустити середній палець правої руки вниз і вільно ним порухати. Можна чергувати пальці правої та лівої рук.



Вправа “*Зайчик і барабан*”: пальчики зібрані в кулачок. Вказівний і середній пальці треба підняти вгору й притиснути один до одного. Безіменним і мізинцем дитина стукає по великому пальцю.



Вправа “*Ланцюжок*”: великий і вказівний пальці лівої руки утворюють кільце. Крізь нього дитина пропускає кільця, які утворюються з пальчиків правої руки: великий – вказівний, великий – середній і так по черзі. Як варіант, учень може міняти руки або чергувати положення пальців.

Велику кількість подібних вправ розміщено також у збірнику “Скарбничка ігор для розумних батьків і кмітливих дітлахів” [109], які вчитель може застосовувати як на уроках письма, так і на інших уроках.

Оскільки діти в молодшому шкільному віці швидко втомлюються в процесі письма, то в перерві між написанням окремих рядків літер доцільно розслабляти м’язи кисті руки, чергуючи її вільне положення на парті зі спеціальними вправами: згинання і розгинання (з силою) пальців, виконання імітаційних рухів “Гра на піаніно”, “Стукіт крапель дощу”, “Солимо їжу”, “Годуємо курчат” і т. ін. Названі вправи можна застосовувати й для підготовки руки дитини до роботи. Це ще раз підтверджує, що вправи на координацію рухів руки сприяють формуванню правильного та швидкого письма.

До третього блоку входять вправи для формування безвідривного письма. Як свідчать спостереження, причиною гальмування повноцінного безвідривного письма є нерозвинена здатність дітей до автоматизації рухових навичок. У такому разі учні відчують утруднення вже при безвідривному написанні складів і навіть окремих літер; перехід до безвідривного і прискореного письма в них гальмується. Рухи їхніх рук скуті, непластичні, відтак написані літери мають різну висоту, поєднання між ними відсутні. Усуненню недоліків у безвідривному письмі сприяють розчерки насамперед на нелінованому папері (див. мал.2.3):



ознайомити дітей з графемою, указати на допущені помилки, детально їх проаналізувати, а вже потім пропонувати кожному учневі виправити свої. Важливо навчити дітей планувати особисті дії, щоб уникнути графічних огріхів. З такими школярами варто працювати додатково, застосовуючи вправи-бесіди для підвищення емоційно-вольової сфери дитини.

Суттєве місце серед причин, від яких залежить оволодіння письмом, займає несформованість фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичного складу мовлення дитини. Недоліки в цих процесах виявляються на письмі у вигляді сплутування літер, зміни складової структури слів, помилок у словотворенні, узгодженні та керуванні між словами, однотипності синтаксичних конструкцій у писемному мовленні школярів.

На нашу думку, для формування графічної навички важливою є сформованість кожної з названих вище функцій, що запобігають порушенню процесу оволодіння письмом через дисграфію, особливістю якої вважається наявність стійких специфічних помилок. Їх виникнення не пов'язано ні з розумовою відсталістю, ні з важкими вадами слуху чи зору. Порушення письма ґрунтуються на сукупності дисфункцій організму дитини: недостатньої сформованості мовлення, рукомоторики, почуття ритму, труднощях аналізу та відтворення просторової й часової послідовностей. Наслідком на письмі може бути перестановка літер, заміна, недописування або дописування зайвих елементів літер, непослідовне їх написання, дзеркальність зображення літер, а також випадання складів у слові, роздільне написання частин слова, неправильне узгодження частин мови.

Так, аналізуючи письмові роботи учнів, ми дійшли висновку, що найпоширенішими є помилки на рівні букви та складу. Найчастіше молодші школярі пропускають літери у словах, як-от: *осінь* - "осін", *ласкаве* - "ласкав", *пожовкли* - "пожовли" – "повкли", *землю* - "змлю", *настала* - "натала", *перелітні* - "прелітні", *гуляло* - "гуля". Це зумовлено,

на наш погляд, невмінням дітей вичленовувати в складах усі звукові компоненти. Очевидно, проговорювання слова під час письма не узгоджується з його темпом і збиває дитину.

Заміна літер свідчить про те, що учень виділив у складі слова певний звук, але для його позначення не зміг дібрати відповідну літеру. Це пояснюється нестійкою співвіднесеністю фонему з графемою, нечітким розрізненням звуків, що мають подібну вимову, та літер, які схожі за формою. Постійна заміна літер зустрічається рідко. Частіше в письмових роботах молодших школярів можна спостерігати сплутування літер, наприклад, коли під час письма один і той самий звук позначається по-різному. У цих випадках можна розрізнити акустико-артикуляційне та кінестетичне, тобто оптичне змішування літер. Наприклад: *вже* - “*вхе*”, *на землю* - “*на земію*” - “*назешю*”, *синьому* - “*сипьому*”, *зігрітій* – “*зігрітій*”, *росою* - “*розою*”, *гуляло* – “*пуляло*”.

Акустична подібність парних дзвінких і глухих приголосних пояснюється схожістю їх артикуляції. Змішування літер за кінестетичною ознакою зумовлено тотожністю написання елементів літер. Наприклад, написавши перший елемент букви, дитина не змогла диференціювати тонкі рухи руки відповідно до задуму. А як наслідок – маємо неправильно написану кількість однорідних елементів (*л – м, п – т, и – ш*) чи помилково обраний наступний елемент (*и – у, б – д, х – ж*). Контроль за руховим актом у процесі письма завжди здійснюється завдяки зоровому сприйняттю та руховим відчуттям. Уміння оцінювати правильність накреслення літери на основі кінестезії дозволяє коригувати рухи руки, щоб запобігти помилці. Тож, несформованість в учнів кінестетичної та динамічної сторін рухового акту призводить до змішування літер, накреслення перших елементів яких має схожі рухи.

Перестановка літер і складів у слові є наслідком труднощів у визначенні звукової послідовності слова, при цьому звуковий склад майже



не змінюється. Перестановки, завдяки яким змінюється структура слова, зустрічаються в словах типу: *синяві* – “*сивині*”, *збиралися* – “*зібралися*”.

У формуванні процесу письма чималу роль відіграють слуховий, мовленнєво-руховий і зоровий аналізатори, котрі забезпечують диференціацію звуків на слух, правильне їх промовляння, вироблення тонких артикуляційних навичок і запам'ятовування зорових образів літер. Це підтверджують дослідження Р.Боскис [35], О.Лурія [121], Д.Ельконіна [227]. Учені підкреслювали, що механізми засвоєння усного і писемного мовлення якісно відмінні, проте деякі їхні структурні елементи збігаються, а це зумовлює взаємовплив двох видів мовлення. На думку К.Ушинського, “... добра писемна мова, головним чином, ґрунтується на добрій усній або принаймні мисленнєвій мові [207, с.459]”.

На необхідність опанування форм звукового аналізу вказував О.Лурія: “Для того, щоб учень навчився писати, він повинен добре розрізняти продиктовані звуки мови та зберігати їх порядок при написанні [121, с.4]”. На важливості оволодіння всіма формами звукового аналізу та синтезу наголошували М.Вашуленко, Л.Журова, Д.Ельконін, Л.Спірова. Обґрунтовуючи правила засвоєння основних фонетичних понять учнями, М.Вашуленко визначив звуковий і звукобуквений аналіз як один із найважливіших засобів вивчення фонетики, орфоєпії й орфографії [43].

Співвідношення між уявленням про фонему з одного боку і графему з іншого є одним із основних завдань навчання письма в початковий період. І хоча Б.Ананьєв уважав основною умовою утворення образів графем фонематичне розрізнення, ми погоджуємося з думкою О.Прищепи про формування повноцінних графічних уявлень у свідомості дитини на основі спеціального розвитку моторних операцій руки, правильних зорових уявлень про графему й усвідомленого засвоєння понять фонема і літера.

Дисграфія є проявом порушення писемного мовлення. Вона охоплює всі сторони мовленнєвого розвитку дитини, а також стан її немовленнєвих функцій, що уповільнює засвоєння мовних знань і формування навичок в учнів початкових класів. Щоб навчити дітей писати без порушень, учитель повинен проводити систематичну роботу з формування графічної навички, яка має задовольнити вимоги орфографічного письма.

Специфічні помилки письма, не пов'язані із застосуванням граматичних правил, школярі допускають і в наступних класах. Для запобігання помилкам варто проводити вправи четвертого блоку на виявлення дисграфії в учнів на ранньому етапі формування навички письма:

- 1) вправи на попередження пропуску, заміни і перестановки літер;
- 2) вправи на диференціацію звуків і літер;
- 3) вправи на опанування звукового аналізу.

Загальновідомо, що формування навички письма ґрунтується на певних принципах. При цьому навчання письму передбачає врахування як загальнодидактичних принципів, так і пов'язаних із формуванням графічних навичок.

Принцип наочності обов'язково слід враховувати на уроках письма. Його доречно реалізовувати під час показу демонстраційних карток, у процесі письма вчителя на дошці або в зошитах, при застосуванні прописів, таблиць та інших посібників. Неможливо навчати дітей каліграфії, даючи їм лише усні вказівки. Наслідування почерку вчителя та копіювання зразків гарного письма – основні шляхи формування чіткого почерку дитини, адже каліграфія є актом наслідування.



Наприклад, вивчаючи літеру *Лл*, учитель обов'язково має показати демонстраційну картку [198, с.45]; порівняти друковану літеру з рукописною, велику літеру з рядковою; розібрати, з яких

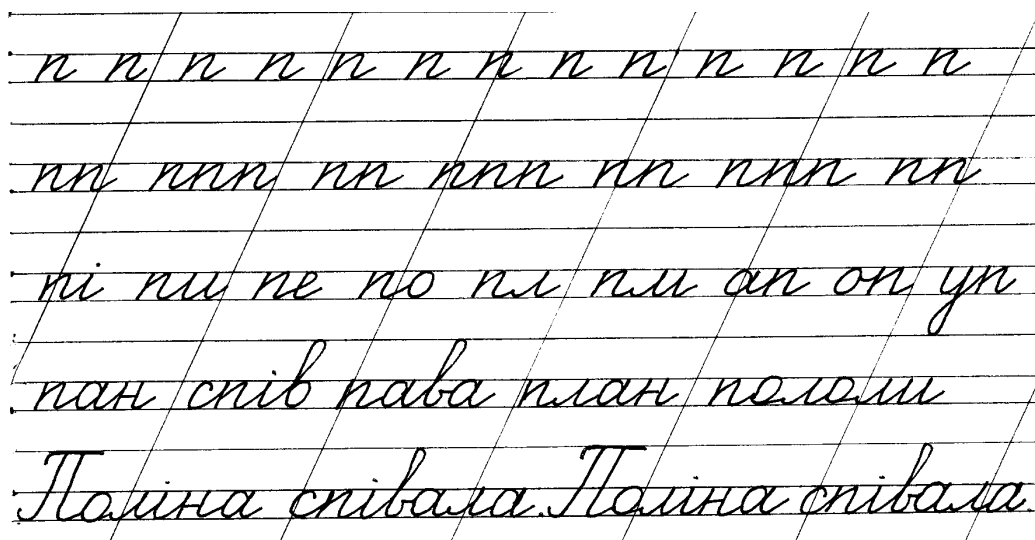
елементів складається рукописна літера (переднього плавного елемента та похилої лінії із заокругленням унизу), показати на дошці та прокоментувати її написання. Так, маленьку літеру *л* розпочинаємо писати на чверть вище нижньої рядкової лінії і ведемо вгору праворуч ледве прогнуту лінію до верхньої рядкової. Не відриваючи руки, пишемо похилу лінію із заокругленням унизу і доводимо її до середини робочого рядка. Пояснюючи написання великої літери *Л*, звертаємо увагу, що пишемо її так само, як і маленьку, але передній плавний елемент доводимо до верхньої допоміжної лінії, і, не відриваючи пера, дописуємо подовжену лінію із заокругленням унизу. Закінчуємо написання літери на середині робочого рядка.

Крім того, слід обов'язково розглянути написану на дошці літеру, звернути увагу на її місцезнаходження і дозволити дітям написати кілька знаків у зошиті. Побачивши помилки, знову повернутися до демонстраційної картки і зразка написання літери самим учителем.

Важливим у відпрацюванні графічної навички є свідомість навчання. Діти мають знати, яким способом, в якій послідовності пишеться літера, як вона поєднується з іншими; знати, чому слід писати під нахилом і яким способом одержати похиле письмо, якою має бути висота літери, як тримати ручку та як сидіти під час письма тощо. Свідомість у формуванні графічних навичок сприяє розвитку в дітей умінь помічати та виправляти свої й чужі недоліки. Наприклад, пишемо в зошиті речення: ***Ось і Оля***. Це речення треба розібрати, зробивши якісно-кількісний аналіз: *речення складається з трьох слів. Перше слово ось, друге – і, третє – Оля. Кожне слово в реченні пишемо окремо. Перше слово речення пишемо з великої літери. Слово Оля також пишемо з великої літери, бо це ім'я дівчинки. У кінці речення ставимо крапку.*

Для автоматизації навичок письма великого значення набуває “відновлення в пам'яті раніше вивченого [158, с.198]”, тобто принцип повторюваності. Він реалізується при виконанні різноманітних вправ.

### Вправи для відпрацювання написання літери *n* *П*



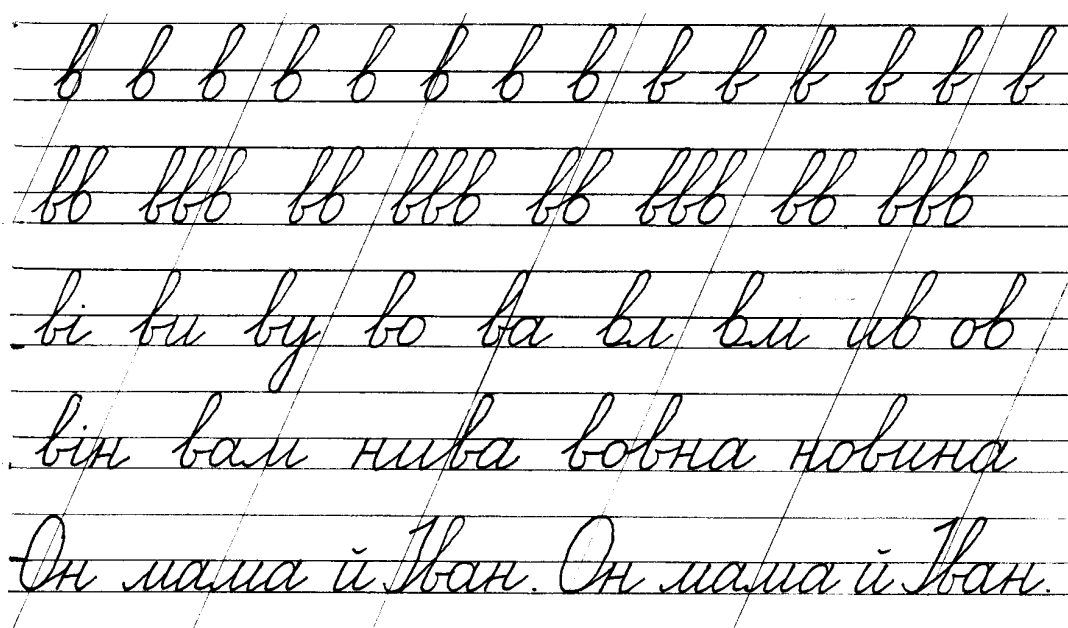
Малюнок 2.4

Наприклад, коли вивчаємо літеру *n*, спочатку прописуємо цілий рядок цієї графеми, можна написати літери групами, потім показати склади та буквосполучення з нею, слова і речення (див. мал. 2.4). Слід зазначити, що будь-яка навичка закріплюється й удосконалюється завдяки вправам, виконання яких має бути не механічним повторенням певних дій, а посильним і свідомим. Повторення необхідне на перших етапах навчання письма, тому при формуванні графічних навичок слід обов'язково враховувати особливості розвитку дітей: швидкість сприйняття, темп рухів, зокрема, кисті руки, координацію рухів центральною нервовою системою.

Для дітей шестирічного віку процес письма особливо ускладнюється повільними та недостатньо впевненими рухами руки. Отож учителю треба, звернувши увагу на особливості розвитку організму дитини, слідкувати за правильністю і швидкістю виконання письмових вправ.

Слід пам'ятати, що навчання дітей має йти попереду їх розвитку та сприяти подальшому формуванню особистості. Це передбачає реалізація принципу поступового нарощення труднощів. Так, вивчивши нову літеру, спочатку пишемо двобуквені склади, потім трибуквені, а далі – слова і речення (див. мал. 2.5):

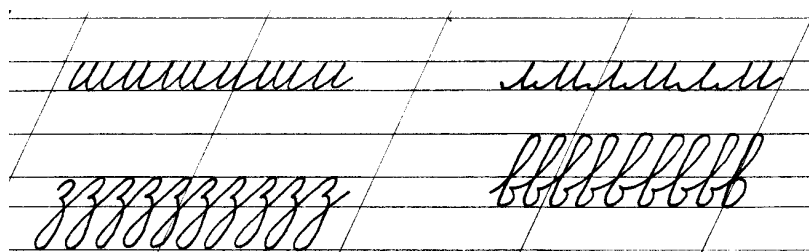
### Вправи для відпрацювання написання літери *в*



Малюнок 2.5

Перехід від простого до складного відбувається й у процесі роботи над формою літери, коли діти працюють над їх групами, схожими за накресленням. З метою формування швидкості письма, слід проводити таке каліграфічне написання, щоб сполучення було безвідривним на цілий рядок (див. мал. 2.6):

#### Вправи для безвідривного написання



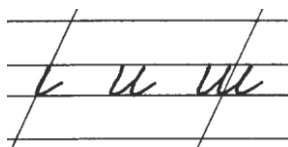
Малюнок 2.6

По-перше, це необхідно для того, щоб навчити школяра правильно пересувати руку з ручкою вздовж рядка; по-друге, учень привчається дотримуватися певної відстані між елементами та літерами (на ширину маленької літери о).

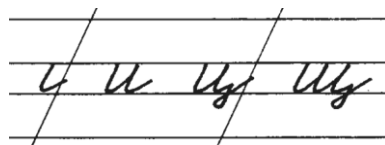
Навчаючи дітей писати, учитель повинен спиратися на принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, а саме: брати до уваги специфічність зору школярів (короткозорість або далекозорість), помічати відхилення в моториці (дрижання пальців, посмикування руки в процесі

письма тощо). Такі знання дають змогу вчителю правильно організувати навчальний процес, добирати індивідуальні завдання учням, давати конкретні поради батькам.

Дотримання принципу наступності є необхідною умовою при навчанні письма молодших школярів, адже наступність передбачає вивчення нового, але з поглядом назад. Як зазначав К.Ушинський, “учитель має повернути голову назад, щоб з’ясувати, чи не розгубив він свою поклажу [207]”. Отож засвоєння нової літери відбувається на основі вивчених раніше елементів чи літер. Наприклад, демонструючи написання літери *и*, учитель звертає увагу на те, що вона складається з двох похилих із заокругленням унизу, і повторює їх написання. Літеру *ш* слід писати шляхом додавання похилої із заокругленням унизу до літери *и*:



Вивчаючи написання літери *ш*, учитель повинен пояснити дітям, що вона складається з трьох похилих із заокругленням унизу та маленької петлі, а утворюється шляхом додавання ще однієї похилої із заокругленням унизу до літери *и*:



Цей принцип навчання сприяє закріпленню навичок написання вже вивчених літер і дає можливість відшліфувати форми подібних елементів у складі нових літер.

Специфіка навчання каліграфії, що зумовлена сенсомоторною природою навички письма, вимагає також дотримання специфічних принципів, характерних саме для уроків письма. Так, у сучасній школі на початковому етапі навчання грамоти враховується й успішно реалізується принцип паралельного навчання читати і писати, запропонований К.Ушинським.

Зазначимо, що і загальнодидактичні, і методичні принципи знаходять своє відображення в нашій роботі. Крім того, не можна не враховувати, що робота на уроках письма в 2-4-х класах у більшості учнів спрямована на формування рухової навички, яка підпорядковується закономірностям формування і розвитку рухів (зручність рухів руки, корекція зорових та рухових відчуттів, швидкість рухів тощо). Тому на уроках у процесі формування рухових навичок, необхідно подбати, щоб сам процес письма був зручним для того, хто пише, і сприяв виробленню найбільш точних і швидких рухів руки.

Тож, формування графічних навичок письма має велике педагогічне та суспільно-виховне значення. Привчаючи школярів до чіткого й швидкого письма, турбуючись про становлення сталого почерку учнів, учитель повинен виховувати в них охайність, працелюбність, сумлінне ставлення до виконання будь-якої роботи, повагу до людей і їхньої праці, сприяти естетичному вихованню тощо.

### **2.3. Методика вироблення скорописних навичок**

Уже в період навчання грамоти учні набувають знань і вмінь писати. Починаючи з другого класу, можна спостерігати прискорення письма школярів при виконанні письмових завдань. Таке явище цілком природне, адже, як свідчать психологічні дослідження, у цей час мислення і мовлення дітей досягають вищого рівня, а повільне письмо все більше, ніж раніше, гальмує темп викладу думок. Та якість прискореного письма-скоропису в учнів не може і не повинна розвиватися мимоволі: учитель має повсякденно допомагати дітям удосконалювати її.

Перехід до швидкого письма відбувається поступово в процесі довготривалої практики, причому в кожного учня воно виробляється по-різному.

Скоропис за своїм характером відрізняється від повільного письма лише тим, що літери пишуться значно меншим натиском і розміром, з'єднуються одна з одною відповідними поєднувальними лініями, а слова, по можливості, пишуться без відриву пера від паперу. При цьому ритмічність пальців прискорюється. Усі зазначені умови сприяють виробленню в учнів навички скоропису, яка повинна задовольняти таким вимогам:

1) усі графічні знаки мають відповідати затвердженим нормам; форми великих і малих літер не можна змінювати; письмо повинно бути чітким і зручним для читання;

2) учням слід виробляти ритмічність і плавність у рухах пальців руки;

3) не варто робити зайві рухи пера, бо це уповільнює темп письма;

4) швидкість написання має бути прискореною залежно від умов письма.

Загальновідомо, що швидкість письма формується завдяки правильним настановам у його процесі, а також усім вправам, які сприяють виробленню невимушених, плавних рухів руки, а відтак чіткості написання. Розбірливість почерку досягається насамперед за рахунок правильної передачі форми літер, їх поєднання в словах, невживання зайвих і непотрібних ліній, які часто можуть доповнювати будь-яку літеру.

Зазначимо, що учні середньої ланки школи чимало графем пишуть не каліграфічно внаслідок дуже швидкого і безвідривного письма. Іноді вироблення індивідуальних форм окремих літер алфавіту зумовлено тим, що людина, яка систематично займається швидкими записами або конспектуванням на занятті, водночас не може або не встигає пригадати правильну форму. Це й стає головною причиною попірання норм каліграфії. У подальшому така особа згодом забуває повністю правильне накреслення літер і використовує власні деформовані знаки, які часто незрозумілі для інших. Отож основне завдання вчителя початкової школи



– сформувати гарний почерк у школяра. Як було вже зазначено, успіх у роботі з учнями значною мірою залежить від письма вчителя. Тільки його систематична й уважна робота щодо вироблення та збереження в учнів правильного, каліграфічного і швидкого письма набуде необхідного результату.

Розробляючи методику експериментального навчання швидкого і правильного письма, ми спиралися на результати аналізу теоретичних основ формування графічних навичок письма (психологічні особливості незрілої емоційно-вольової сфери, психолого-педагогічні проблеми з просторової орієнтації, оволодіння учнями прийомами кодування, психолінгвістичні дані про несформованість фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичного складу), методи та прийоми формування графічних навичок і т. ін.

В основу нашої експериментальної методики було покладено вихідні психолого-педагогічні вимоги: індивідуально-диференційований підхід, урахування вікових психологічних особливостей молодших школярів, мотивація навчальної діяльності під час проведення уроків з мови, а також дидактичні й частково лінгводидактичні принципи навчання письма.

Основними педагогічними умовами організації навчального процесу формування скорописних і каліграфічних навичок письма ми вважали такі:

- забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення стимулювальної атмосфери на уроках мови й інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”;
- застосування системи графічних вправ, спрямованих на формування каліграфічних і скорописних навичок учнів;
- вироблення оптимальної швидкості письма на уроках мови і спеціальних уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”.

Розглянемо педагогічні умови більш детально.

У процесі організації експериментального навчання особливе місце було надано мотивації, яка забезпечувала цікаву побудову навчального

процесу, допомагала дітям опанувати графічну діяльність. Ми спиралися на доведені в науковій літературі тези, що незалежно від міри усвідомлення мотиву діяльності, він є вирішальним чинником у досягненні поставленої мети, адже мотиви спонукають кожну людину до діяльності, визначають її зміст, способи виконання і формуються в процесі діяльності під впливом умов, за яких вона відбувається. Учень мав переконатися, що йому вже не обійтися без уміння писати, зокрема писати правильно і швидко. На думку Л.Виготського, “навчання слід поставити так, щоб письмо для будь-чого було потрібне дитині... Воно повинно бути осмисленим для дитини, викликане природною потребою, необхідністю, включеним у життєво необхідне для неї завдання. Тільки тоді ми можемо бути впевненими, що письмо буде розвиватися в дитини не як звичка руки і пальців, а як дійсно новий і складний вид мовлення [50, с.196]”.

Позитивні мотиви навчання можливо сформувані в учнів тільки за умови, якщо на уроках пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала психічну і фізичну перевтому дитини, пригнічення або приниження її особистості. Л.Варзацька зазначає з цього приводу, що “колективне почуття радості, ласки, доброти, доброзичливості – величезна духовна сила, яка об’єднує дітей, пробуджує інтерес у байдужих. Важливо, щоб кожна дитина не тільки відчула радість, а й створила її, вносила крихту власної творчості в життя колективу. За таких умов виконання вправи перестає бути для учнів формальним завданням, а стає засобом самовираження [133, с.7]”.

Спокійна обстановка цілеспрямованої роботи, стан душевної рівноваги, упевненість у своїх силах, віра в можливість подолати будь-які труднощі були в експериментальних класах. За словами вчителів експериментальних класів, саме в такій атмосфері успіху й радості, що панувала на уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”, учні змогли розкрити свої творчі здібності, виробити навички усного і писемного мовлення, удосконалити графічні навички письма. Ми мали можливість

переконатися в цьому, спостерігаючи за дослідним навчальним процесом. Як приклад, можна переглянути записи уроків з “Каліграфії та розвитку мовлення”, проведені в експериментальних класах (учитель-методист Т.Вачева, ЗНЗ № 99, м. Одеса; старший учитель Т.Осипенко, ЗНЗ № 10, м. Ізмаїл) (див. Додаток Г).

Окреслене вище й зумовило необхідність висунення такої педагогічної умови, як забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення стимулювальної атмосфери на уроках мови й інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”.

Наступною педагогічною умовою експериментального навчання передбачалося застосування системи графічних вправ, спрямованих на послідовне формування каліграфічних і скорописних навичок учнів. За визначенням К.Плиско, “навички – це автоматизовані дії, що формуються на основі знання способів виконання дій, і є компонентом складного поняття – уміння. Уміння включають знання, навички, чуттєвий і практичний досвід [151, с.169]”. Навичками й уміннями учні оволодівають завдяки частотному виконанню дій і операцій, тобто вправ.

Розроблений підхід до застосування вправ схвалюють педагоги й психологи. На думку С.Максименко, важливу роль у виробленні вмінь і навичок відіграють “умови навчання, правильна організація процесу вправляння: послідовність засвоєння дій, поступовий перехід від простих завдань до більш складних [126, с.76]”.

У лінгводидактиці вправами називають “послідовні дії та операції, які виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних вмінь і навичок [151, с.170]”. Отже, добираючи вправи, ми враховували зміст навчального матеріалу, характер завдань, а також поєднання вправ за формою і послідовністю їх виконання. Ще К.Ушинський зазначав, що “систематичність вправ є перша і найголовніша основа їх успіху [207]”. Ми ж розуміємо систему графічних вправ як *упорядковану сукупність взаємопов’язаних і взаємозалежних навчальних елементів, що утворюють*

цілісну єдність, підпорядковані навчально-виховній меті щодо вдосконалення графічної навички письма і формування скоропису.

Проблема формування графічних навичок різнобічна і вимагає комплексного підходу до її розв'язання. Щоб спланувати наше експериментальне навчання, було визначено вимоги вдосконалення навичок письма, дібрано спеціальний дидактичний матеріал для проведення каліграфічних хвилинок. Основним завданням такої роботи передбачалося тренування в написанні літер і їх поєднань, формування каліграфічних і скорописних навичок молодших школярів. Вправи включали:

- безперервне накреслення ряду горизонтальних і вертикальних ліній для розвитку вільного руху передпліччя;

- швидке письмо малих літер і поєднання їх з різними допоміжними лініями для розвитку легкості й плавності руху кисті та пальців;

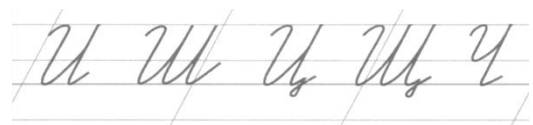
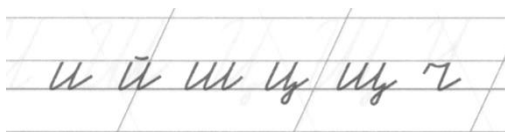
- швидке і зв'язне написання малих літер алфавіту, поєднаних з різними сполучними лініями;

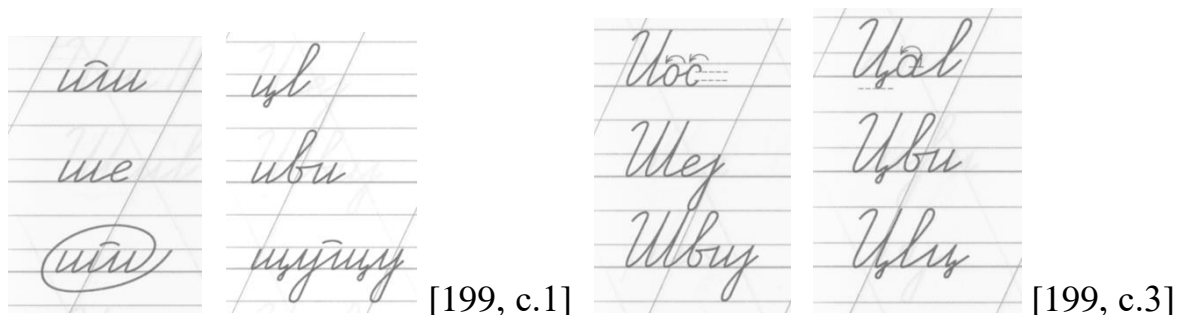
- письмо слів одним розчерком;

- безвідривне письмо великих і малих літер у словах.

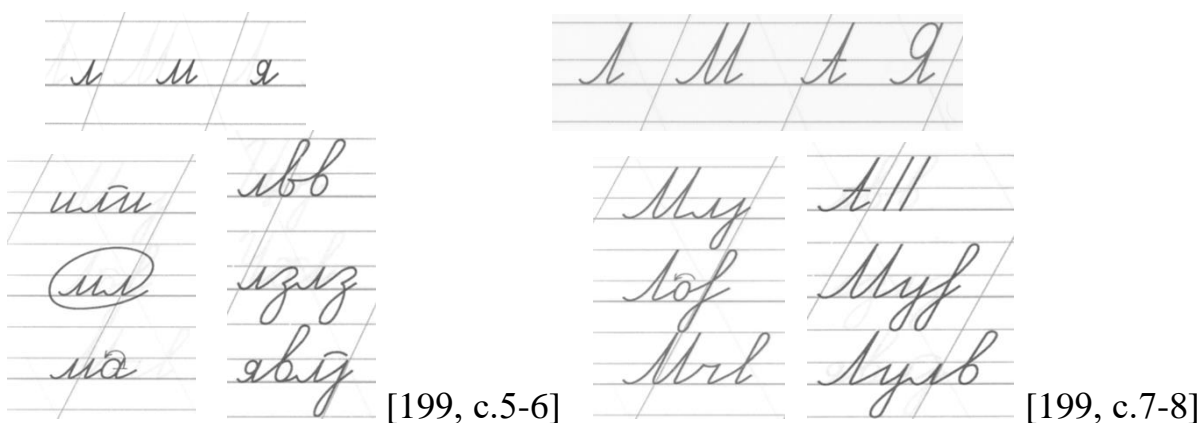
Усі завдання було розподілено на 6 блоків (за основним елементом – групами малих і великих літер, які виділила В.Трунова [88, с.35-48]) і запропоновано вчителям експериментальних класів для апробації.

Так, вправи *першого блоку* передбачали відпрацювання накреслень малих і великих літер, які в основі свого написання мають похилу чи подовжену лінію із заокругленням унизу: *і, и, й, ш, ц, щ, ч, Й, Ш, Ц, Щ, Ч:*



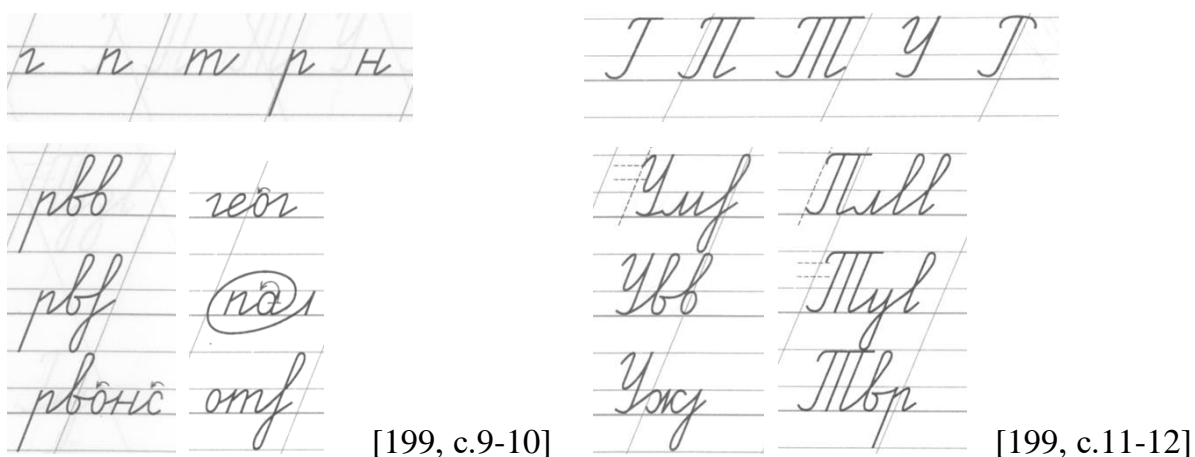


Завдання другого блоку мали за мету відпрацювання накреслень малих і великих літер, основним елементом яких виступає передній плавний елемент: *л, м, я, Л, А, М, Я* :

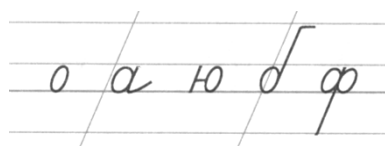


Згідно із завданнями першого і другого блоків учні мали писати літери та їх поєднання безвідривно.

Третім блоком передбачалося написання малих літер, які в основі мають похилу лінію із заокругленням угорі й унизу, та великих літер з подовженою лінію з поворотом уліво. Зазначимо, що вправи цього блоку включали букви, які пишуться з відривом пера: *г, н, т, р, и, ї, Г, П, Т, У, Р*. На цьому ж етапі відпрацьовували окремі варіанти безвідривного написання малих літер та їх поєднань з іншими, як-от:



Завдання *четвертого блоку* були спрямовані на відпрацювання накреслень малих і великих літер, які в основі мають овал, а саме: **о, а, б, ю, ф, О, Ю, Ф**:

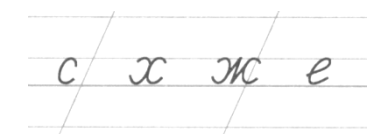


[199, с.13-14]



[199, с.15-16]

У *п'ятому блоці* було передбачено відпрацювання літер, основним елементом яких є півовали (лівий і правий): **с, є, х, ж, е, С, Є, Х, Ж, З, Е**:



[199, с.17-18]



[199, с.19-20]

Згідно з *вправами шостого блоку* необхідно було прописати рядкові літери з довгою петлею: **у, д, в, з**, та малі й великі літери, складні за своїм накресленням: **к, ь, Н, К, В, Д, Б**:



[199, с.21-22]



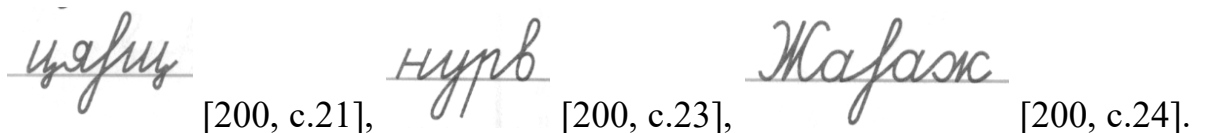
[199, с.24]

На основі цих завдань було розроблено зошити з друкованою основою для I і II-го семестрів для учнів другого класу 4-х річної початкової школи з українською та російською мовами навчання [199-200]. Кожен зошит розраховано на 67 уроків. Для проведення каліграфічної хвилини на уроці мови в зошиті відведено від 2 до 4 рядків, на яких необхідно було написати за зразком елементи літер, поєднання літер між собою та літери у візерунку. Це сприяло не тільки відпрацюванню правильності написання, а й готувало до безвідривного, а значить і швидкого письма. Перевіркою встановлено, що використання штучних елементів і зв'язків у поєднанні літер знижують напругу в руці дитини, даючи їй своєрідний відпочинок у русі, а також дозволяють включати в безперервний ланцюжок набагато більшу кількість літер, чого не можна робити без них. Крім того, виконання таких вправ розвивало окомір дитини і плавність письма.

Зошит для II-го семестру було призначено для формування скорописної навички, адже багато зразків у ньому передбачали безвідривне прописування цілого рядка. Наприклад:



По закінченні роботи в такому зошиті на кінець навчального року всі другокласники могли спробувати писати літери в зошиті в одну лінію. Для цього було подано зразки в графічній сітці №3:



Виконання подібних вправ було своєрідною підготовкою до переходу на письмо в одну лінію, розвивало окомір учня, якому необхідно самостійно визначитися в умінні дотримуватися нахилу письма, пропорцій малих і великих літер. Відтак, у міру власних можливостей школярі разом

з учителем мали змогу визначити, в якому зошиті розпочинати писати в третьому класі.

Застосування системи графічних вправ забезпечувало цілеспрямовану роботу з формування каліграфічних і скорописних навичок. Необхідність такого підходу цілком очевидна, адже протягом літніх канікул діти часто втрачають набуті початкові навички письма, точність відображення літер не завжди відповідає стандартам, поєднання букв спотворюється, швидкість письма знижується. Саме тому другою педагогічною умовою було запропоновано застосування системи графічних вправ, спрямованих на формування каліграфічних і скорописних навичок учнів.

Третьою педагогічною умовою організації експериментального навчання передбачалося вироблення оптимальної швидкості письма молодших школярів на уроках мови і спеціальних уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”. Необхідність такого уроку пов’язана не лише з виконанням спеціальних вправ у написанні окремих елементів, літер, буквосполучень, слів (подібна робота проводилася на каліграфічних хвилинках), а й під час виконання всіх інших письмових робіт, як-от: списування, письма під диктування, письма з пам’яті тощо.

Основним завданням інтегрованих уроків була більш детальна та планомірна робота над формами всіх літер алфавіту, над різновидами їх поєднань залежно від складності написання, удосконаленням якісних характеристик письма, а також прискоренням темпу письма на основі безвідривного та ритмічного написання складів, невеликих слів і речень. Крім того, на цих уроках в учнів формувалася культура оформлення письмових робіт.

Мета уроків “Каліграфія та розвиток мовлення” – виробити правильне і красиве письмо літер, правильно поєднувати їх у словах, ураховувати закономірності чіткого, швидкого й безвідривного письма та можливості дітей оволодівати цими навичками [87]. Навчальна діяльність



на цих уроках, поряд з навичками письма, була спрямована й на розвиток мовлення учнів, адже усне та писемне мовлення взаємопов'язані. Тому, працюючи над графікою письма, розвивали вміння дітей точно і змістовно висловлювати свої думки в усній формі, передавати їх за допомогою графічних знаків. На кожному уроці додатково проводили роботу над збагаченням словникового запасу, правильним і влучним уживанням слів, над словосполученням і зв'язним висловлюванням і т. ін. До того ж, окремими завданнями на цих уроках передбачався розвиток творчих здібностей і образного мислення, збагачення й активізація словникового запасу молодших школярів, удосконалення комунікативних умінь, формування національної свідомості учнів і гармонізація стосунків через ознайомлення їх із надбанням української культури.

Оскільки такий урок складався з двох частин, то у зв'язку із загальними вимогами до навчання каліграфії та розвитку зв'язного мовлення в початковій школі, основний зміст розробленого інтегрованого уроку передбачав:

- прописування окремих елементів букв, літер за зразком на основі попереднього аналізу;
- письмо літер у чергуванні з подібними за написанням графемами або в чергуванні з допоміжним штрихом для регуляції правильного нахилу, паралельності штрихів, рівномірності елементів літер;
- письмо буквосполучень зі складними поєднаннями або частотними, як-от: нижнє поєднання з літерами л, м, я, г; поєднання овалів;
- письмо слів, речень чи невеликих текстів для закріплення форми літер, їх сполучень;
- письмо під швидкий такт або під диктування слів і речень;
- усний переказ тексту за планом, словосполученнями, зачином або заключною частиною, запис текстів у зошити;
- самостійне письмове висловлення учнів за темою, запропонованою вчителем;

- складання записок, адресованих батькам, учителю, однокласникам, що містять певну інформацію, прохання тощо. Використання в цих текстах ввічливих слів, лексем зі складним збігом літер, запис інформації в зошит.

Проводячи такого типу уроки, ми дотримувалися поетапності у формуванні графічних навичок, комунікативної спрямованості уроку, яка включала і роботу в зошиті.

На основі методичних матеріалів для експериментального дослідження роботу будували так, щоб закріпити в школярів графічні навички, навчити застосовувати їх практично, удосконалюючи ці вміння шляхом запису будь-якого тексту. Окремі плани-конспекти уроків подано у Додатках. Наприклад, темою 12-го уроку, проведеного в 2-му класі, була тема *“Написання літер, які в основі мають півогал. Написання речень з пропущеними словами”*. На цьому уроці другокласники відпрацьовували поєднання літер *с, є, х, ж, е* з іншими літерами, записуючи речення (див. Додаток Д.1).

У 3-му класі темою 12-го уроку було: *“Літери, які в основі мають півогали. Поступове поширення речення за допомогою запитань”*. Мета цього заняття – закріпити вміння поєднувати букви в закритих та відкритих складах, записи поширених речень (див. Додаток Д.2).

4-й клас, урок 12-й. Тема: *“Великі літери шостої та маленькі літери п'ятої і першої групи. Творча робота з деформованим текстом”*. Мета уроку – відпрацювання поєднання літер, додавання заключного речення до поданого тексту та запис (див. Додаток Д.3).

Відповідно до змісту курсу *“Каліграфія та розвиток мовлення”* розроблено Додаток до програми для середньої загальноосвітньої школи (2–4 класи), в якому визначено певні вимоги щодо графічних навичок на кінець кожного навчального року.

Так, на кінець 2-го класу учні повинні робити вільні розчерки в зошиті, писати безвідривно дво- і трибуквені сполучення, швидкість письма має становити не менше 20 знаків за хвилину [87, с.11].

На кінець 3-го року навчання учням рекомендовано безвідривно писати чотири- і п'ятибуквені слова в зошиті в одну лінію, прискорювати письмо (не менше 30 знаків за хвилину), не змінюючи при цьому конфігурацію літер та їх поєднань [там само, с.20].

На кінець 4-го класу випускники початкової школи мають писати красиво й правильно, дотримуючись пропорцій, стабільної висоти літер, зі швидкістю не менше 40 знаків за хвилину, прискорювати письмо в межах фізіологічних можливостей, зберігаючи розбірливість почерку [87, с.25].

При оцінюванні ефективності експериментального навчання враховували певні критерії щодо сформованості каліграфічних і скорописних навичок:

1) сформованість гігієнічних навичок письма в молодших школярів: уміння правильно сидіти за партою під час письма, розміщувати зошит на парті, тримати ручку в руці, вести основний штрих (зверху вниз), пересувати руку вздовж рядка зошита;

2) дотримання графічних норм навички письма: відповідність форми літери прийнятому зразку, дотримання розміру елементів літер, певного нахилу написання, поєднання літер у межах слова, культура оформлення письмової роботи (охайність, лінійність, відстань між словами, дописування рядка, дотримання полів і абзаців);

3) швидкість письма молодших школярів.

Для визначення швидкості письма ми добирали тексти для списування, дохідливі для учнів 2-го і 3-го класів. Швидкість письма визначали шляхом ділення кількості всіх списаних знаків (літер і розділових знаків) на час списування.

Для з'ясування рівня сформованості скорописної навички учнів других – третіх класів спиралися на норми швидкості письма, визначені програмою на кінець кожного навчального року [102], [87].

Аналізуючи швидкість письма за залишковими вміннями школярів, за основу було взято їх досягнення на кінець навчального року. Як

зазначено в “Методичних рекомендаціях” [102], швидкість письма першокласників не підлягає обов’язковому контролю. Однак, на кінець навчального року учні першого класу мають писати не менше 10-15 знаків за хвилину.

Спираючись на Державні стандарти швидкості письма і вищезазначені критерії, було виокремлено рівні сформованості скорописної навички учнів 1-4-х класів: високий, достатній, середній і низький. Схарактеризуймо їх.

**Високий рівень** виявили учні, які відзначаються повною відповідністю всім критеріям сформованості скорописної навички. Цей рівень є характерним для учнів, в яких у процесі письма переважають відносно автоматизовані рухи, здійснюється кінестетичний контроль за рухами руки. Такі діти свідомо дотримуються необхідних гігієнічних вимог письма: правильно сидять за партою і розміщують зошит, тримають ручку під час письма і вільно переміщують руку вздовж робочого рядка. Форми рукописних літер відповідають єдиним зразкам каліграфічного письма, при цьому всі складові елементи літер є пропорційними, а їх розмір відповідає графічній сітці зошита, в якому пишуть школярі; дотримано необхідного нахилу (написано під кутом 65°). Учні швидко переводять фонему або друковані літери в рукописні та поєднують їх між собою згідно з прийнятими типами поєднань (верхнього, середнього або нижнього). Роботу виконано охайно, дотримано лінійності, однакової відстані між літерами в межах слова та між словами на рядку, полів, абзаців. Швидкість письма учнів на кінець I-го року навчання перевищує 14 знаків за хвилину, II-го класу – більше 19 знаків за хвилину, III-го класу – більше 28 знаків за хвилину, IV-го року навчання – більше 38 знаків за хвилину.

**Достатній рівень** є характерним для учнів, що виявляють достатню відповідність критеріям сформованості скорописної навички. Рухи таких дітей частково автоматизовані, переважно відбувається кінестетичний

контроль. Школярі здебільшого дотримуються техніко-гігієнічних правил письма та пишуть охайно, правильно оформлюючи робочий рядок; форма та розмір більшості літер відповідають прийнятим зразкам, проте не завжди дотримано нахилу написання. Учні не впевнено переводять друковані літери в рукописні, поєднуючи їх у процесі письма відповідно до необхідних типів поєднань літер. Швидкість письма таких дітей на кінець I-го року навчання становить 13-14 знаків за хвилину, II-го класу – 18-19 знаків за хвилину, III-го класу – 26-28 знаків за хвилину, IV-го року навчання – 36-38 знаків за хвилину.

**Середній рівень** відображає часткове володіння скорописною навичкою. Письмо учнів характеризується відсутністю автоматизованих рухів, недостатнім руховим контролем. Такі діти періодично дотримуються техніко-гігієнічних правил письма, часто змінюючи положення тіла та ручки в руці під час письма. Діти повільно, а подекуди й неправильно відтворюють рукописні літери, порушуючи форму та розмір літер, нахил написання; їм важко вибрати правильний тип поєднання. Швидкість письма школярів на кінець I-го року навчання становить 11-12 знаків за хвилину, II-го класу – 16-17 знаків за хвилину, III-го класу – 22-25 знаків за хвилину, IV-го року навчання – 32-35 знаків за хвилину.

**Низький рівень** навички скоропису відбиває елементарний ступінь володіння зазначеною навичкою, несформованість якої унеможливило навчання в наступних класах. На цьому рівні учням важко правильно відтворити рукописні літери, дотримуючись необхідної форми, розміру, нахилу, та поєднати їх у межах слова. Вони часто пишуть рукописні літери різної висоти, не доводячи штрихи до ліній робочого рядка, а подекуди відтворюють друковані літери. Школярі не дотримуються техніко-гігієнічних правил: сидять і розміщують зошит на парті так, як їм зручно, надмірно стискають ручку в руці під час письма. Рухи руки цих дітей скуті, лінії напружені. Порушено культуру оформлення письмової роботи: відстані між словами різні, робочі рядки недописані, не дотримано полів та

абзаців. Швидкість письма таких учнів на кінець I-го року навчання не перевищує 11 знаків за хвилину, II-го класу – менше 16 знаків за хвилину, III-го класу – менше 22 знаків за хвилину, IV-го року навчання – менше 32 знаків за хвилину.

Отже, розроблені рівні сформованості скорописної навички, критерії та показники оцінювання каліграфічної навички визначали ступінь і якість сформованості графічної навички молодших школярів у ході наукового дослідження. Поетапність роботи, відповідне методичне забезпечення, виконання спеціальних тренувальних вправ, урахування вчителем педагогічних умов формування скорописної навички молодших школярів стало поштовхом до організації експериментального навчання.

#### **2.4. Результати експериментального дослідження формування навичок скоропису молодших школярів**

Педагогічний експеримент за розробленою методикою проводився в 2006-2008 навчальних роках. У ньому брали участь учні 2-3-х класів загальноосвітніх навчальних закладів Одещини, зокрема: ЗНЗ № 2, 9, 10 м.Ізмаїла, Бросківський, Кислицький ЗНЗ Ізмаїльського району, ЗНЗ № 2, 3 м.Болграда, Болградська спеціалізована школа-ліцей, Саратський ЗНЗ, Старотроянівський ЗНЗ Кілійського району, а також ЗНЗ № 1, 56, 90, 99, 117 м.Одеси. Усього до експериментального навчання було залучено учнів 15 навчальних закладів.

Дослідним навчанням було охоплено 22 класи (616 учнів). Із них в експериментальних класах було 315 учнів, а решта (301 учень) – у контрольних. Рівень підготовки школярів експериментальних і контрольних класів був загалом однаковий. Усі вчителі мали вищу освіту, приблизно однакову підготовку, стаж роботи в початкових класах від 3-х до 30-ти років.

Педагогічний експеримент передбачав проведення “каліграфічних хвилинок” на кожному уроці з рідної мови та введення спеціальних занять з каліграфії і розвитку мовлення. Комплексний підхід пояснюється тим, що за умови прискореного письма в багатьох учнів форми літер далекі від зразка, деякі школярі забувають правильне накреслення окремих графем та їх поєднання, а записуючи каліграфічно правильно, рухи дітей скуті, лінії напружені, швидкість письма не відповідає вимогам програми. Така необхідність зумовлена багатоплановістю формування навички скоропису, взаємозалежністю усного й писемного мовлення, каліграфічних і скорописних навичок, професійною потребою глибше дослідити процес становлення швидкого й правильного письма в молодших школярів.

Навчання складалося з констатувального і формувального експериментів.

**2.4.1. Організація і результати констатувального етапу експерименту.** З метою з’ясування сформованості в молодших школярів графічної навички, визначення ефективних методів і прийомів формування навички швидкого письма було запроваджено констатувальний зріз у вищеназваних загальноосвітніх школах. Отримані результати спонукали до подальшого експериментального дослідження.

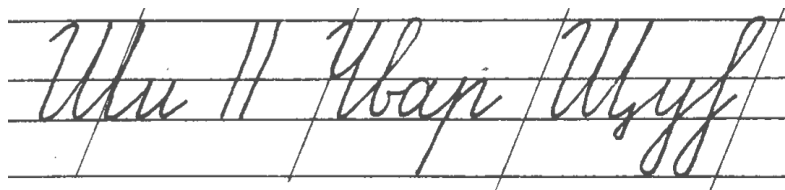
Констатувальним експериментом було охоплено 15 класів (421 учень). Перевірку серед другокласників проводили в лабораторних умовах. З цією метою з кожного класу було відібрано по дванадцять учнів, які відображали загальну картину володіння графічною навичкою.

Проводячи бесіди з учителями й учнями, педагогічні спостереження за навчальним процесом, ми ставили за мету виявити рівень сформованості гігієнічних навичок письма, зокрема: уміння сидіти за партою під час письма в правильному положенні, тримати ручку (від цього залежить утомлюваність руки дитини), правильно вести основний штрих (зверху

вниз), пересувати руку вздовж рядка зошита, що сприяє пришвидшенню написання.

З метою перевірки сформованості графічної навички письма другокласників (для виявлення залишкових умінь відтворювати в зошиті рукописні знаки) на початку навчального року було проведено контрольний зріз. Учням було запропоновано два завдання:

1. Напишіть цілий рядок за зразком:



2. Спишіть з рукописного тексту:

*У саду вже осінь. Деревя пожовкли. Уночі заморозок упав на землю.  
Він усе вкрив срібним інеєм. (79 знаків-літер)*

*(За І.Сенченком)*

Письмові роботи школярів було проаналізовано щодо дотримання гігієнічних навичок письма, відтворення правильного написання літер та їх поєднання в буквосполученнях і словах. При цьому враховано кількість і характер допущених помилок, а саме: правильність форми літери, розмір, нахил і поєднання літер, культуру оформлення рядка та швидкість письма. Результати констатувального експерименту подано в табл. 2.1, 2.2, 2.3.

Спостереження за виконанням другокласниками письмових завдань показали, що спочатку 2-3 хвилини діти тримають ручку правильно, а потім беруть її так, як їм зручно. І лише 71 учень із 180, що становить 39,4%, тримав її весь час належним чином. Правильно розміщують зошит на парті 59,4% осіб, а сидять за партою – 47,2%. За результатами письмових робіт можна констатувати, що майже 67,8% другокласників (122 учні) не вміють вести рівно основний штрих, а тому і письмо літер у них спотворено. Як показав аналіз, лише 26,1% учнів навчилися правильно писати в першому класі: вони вміють тримати ручку, пересувати її вздовж рядка й по сторінці зошита, сидіти під час письма.



**Діагностика рівня сформованості гігієнічних навичок письма  
другокласників (середина вересня 2006 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті		Дотримання вмінь	Вміють				
				сидіти за партою	розміщувати зошит на парті	тримати ручку	вести основний штрих	пересувати ручку вздовж рядка
15	Кількість учнів	180	Правильно	85	107	71	58	47
			Неправильно	95	73	109	122	133
421	%	100	Правильно	47,2	59,4	39,4	32,2	26,1
			Неправильно	52,8	40,6	60,6	67,8	73,9

Як ми й передбачали, усі учні виконали поставлені перед ними завдання в списуванні. Аналіз цих завдань засвідчив, що школярі загалом опанували письмо ще в першому класі, водночас ними було зроблено значну кількість графічних порушень.

У ході перевірки першого завдання ми переконалися, що засвоїли форму літер 56,1% респондентів, а правильно їх поєднали – лише 48,9%. Це підтверджує думку про те, що в учнів ще не сформовані потрібні для каліграфічного і швидкого письма навички. Найкраще школярі відпрацювали нахил письма та засвоїли розмір літер, що становить відповідно 58,9% і 62,2%.

Складнішим для другокласників стало виконання другого завдання, мета якого полягала в списуванні з дошки рукописного тексту з дотриманням необхідних вимог (форми літер, їх розміру, нахилу), а тому якісні показники графічної навички виявилися дещо гіршими. Так, правильну форму літер у словах відтворили лише 51,7% осіб. Пропорційності складових елементів літер дотримались 53,9% учнів, а нахилу під час письма – 52,2%. Особливі труднощі викликало сполучення літер у словах. Тільки 77 учнів, що становило 42,8%, поєднали літери між

собою відповідно до прийнятих типів з'єднань (верхнього, середнього або нижнього), а правильно оформили робочі рядки при виконанні завдання лише 53,3% другокласників.

Таблиця 2.2

**Діагностика рівня сформованості навички правильного письма  
другокласників (середина вересня 2006 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті		Правильність написання	Дотримання графічних норм									
				I завдання					II завдання				
				Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення рядка	Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення роботи
15   421	Кількість учнів	180	прав.	101	112	106	88	105	93	97	94	77	96
			неправ.	79	68	74	92	75	87	83	86	103	84
	%	100	прав.	56,1	62,2	58,9	48,9	58,3	51,7	53,9	52,2	42,8	53,3
			неправ.	43,9	37,8	41,1	51,1	41,7	48,3	46,1	47,8	57,2	46,7

У ході експерименту ми слідкували за швидкістю виконання другого завдання (див. табл.2.3). Так, перевіркою було встановлено, що декілька другокласників (21 учень – 11,6%), які списували текст з дошки, завершили роботу менше ніж за 5 хвилин, тобто щохвилини вони писали більше 15 знаків. Понад 5 хвилин знадобилося 48-и учням (26,7%). Більшість дітей (86 школярів, що становить 47,8%) списали текст приблизно за 6 хвилин, при цьому темп їхнього письма становив близько 13 знаків за хвилину. Решта ж респондентів – 25 учнів (13,9%) писали зі швидкістю до 12 знаків за хвилину, що не є нормативним для другокласників.

**Діагностика рівня сформованості скорописної навички письма  
другокласників (середина вересня 2006 року)**

Усього класів	Кількість учнів усього	Взяли участь в експерименті		Рівень скорописної навички			
				Високий	Достатній	Середній	Низький
15	421	Кількість учнів	180	21	48	86	25
		%	100	11,6	26,7	47,8	13,9

Загалом результати констатувального зрізу засвідчили, що більшість графічних помилок у другокласників пов'язана з написанням літер правильної форми, яка має відповідати затвердженим стандартам рукописних літер, та їх поєднанням між собою. Це пояснюється тим, на нашу думку, що вчителі впродовж першого року навчання недостатньо уваги приділяли цілеспрямованій роботі для подолання індивідуальних графічних помилок школярів і вдосконалення їхнього почерку, зокрема, формуванню не тільки каліграфічної, а й скорописної навичок, без яких неможливо оволодіти письмом.

Педагогічні спостереження в період проведення констатувального експерименту показали, що в другокласників на початок року, в основному, сформована графічна навичка, однак необхідно багато працювати над її вдосконаленням і виправленням індивідуальних графічних помилок. На нашу думку, цьому сприятиме проведення планомірної роботи як на уроках мови, так і на спеціально організованих заняттях.

Узагальнені дані, отримані за допомогою аналізу результатів перевірки сформованості графічної навички, було враховано в ході формувального експерименту. Це дало змогу, передусім, визначити зміст системи вправ для вироблення скорописної та каліграфічної навичок, з'ясувати педагогічні умови ефективної реалізації цього процесу.

#### **2.4.2. Організація і хід формувального етапу експерименту.**

Побудові формувального етапу експериментального навчання передували ретельний усебічний аналіз закономірностей формування навички скоропису, результати констатувального експерименту, теоретичні положення вироблення графічної навички письма.

З метою формування скорописних і каліграфічних навичок молодших школярів було розроблено матеріали для експериментального навчання, а саме: систему графічних вправ для проведення каліграфічних хвилинок на уроках мови та програму з курсу “Каліграфія та розвиток мовлення”, які запроваджено в навчальний процес дослідних класів з вересня 2006 року до травня 2008 року.

Для вчителів шкіл, що брали участь у дослідному навчанні, було проведено спеціальні семінари, прочитано лекції, на яких пояснено мету, завдання, складові експериментальної методики формування скорописних навичок, прокоментовано етапи експериментальної роботи, надано відповідне методичне забезпечення (див. Додаток Е), визначено педагогічні умови організації навчально-експериментального процесу. Кожного учня було забезпечено “Робочим зошитом школяра” для I і II семестрів [199-200], а вчителів – програмою з курсу “Каліграфія та розвиток мовлення” [87].

У контрольних класах навчання відбувалося за традиційною методикою. Робота вчителів, що працювали в цих класах, була спрямована на закріплення й удосконалення графічних навичок письма, безвідривне поєднання літер і поступове прискорення письма учнів та визначалася Програмою для середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) [159]. Для реалізації цієї мети вчителі самостійно добирали завдання й застосовували їх на уроках мови.

Педагогічні спостереження на заняттях, здійснені нами в контрольних класах (відвідано 98 уроків), показали, що не всі педагоги розуміли необхідність формування каліграфічної та скорописної навичок

письма школярів і не досить уміло самі володіли методами, прийомами, засобами їх формування.

Так, робота з формування каліграфічної навички в більшості випадків зводилася до виправлення графічних помилок, допущених учнями. Учитель виносив такі помилки на поля зошита або подавав свій зразок для написання учнями в зошиті самостійно. Проте слід зазначити, що не можливо формувати правильне письмо, якщо дитина не споглядає й не усвідомлює цей процес: не спроможна виділити та назвати елементи, з яких складається літера, пояснити її написання та поєднання в межах слова. Деякі вчителі записували на дошці найпоширеніші графічні помилки для аналізу всіма учнями. За нашими спостереженнями, у більшості випадків ця робота проводилася епізодично. Зазначимо, що педагоги відпрацьовували поєднання літер тільки в складі чи буквосполученні, інколи – у слові й реченні. Учителі не завжди могли прокоментувати специфіку поєднання літер у написаних на дошці зразках, інколи писали їх на уроці без пояснень. Помітно, що матеріал, дібраний для написання, був не продуманий, спонтанний, а інколи така робота й зовсім не проводилася на уроці. Разом з тим педагоги не слідкували, як дитина під час письма тримає ручку та сидить за партою, як пересуває руку вздовж рядка, що є необхідною умовою каліграфічного й швидкого письма.

Організовуючи навчання в експериментальних класах, враховували результати, отримані в ході констатувального експерименту. Аналіз цих даних показав, що недостатність розвитку окоміру, координації рухів пальців, кисті руки, передпліччя, статичне навантаження (сидіння за партою та тримання ручки) призводять до певних труднощів при виробленні графічної навички письма та становленні почерку дитини.

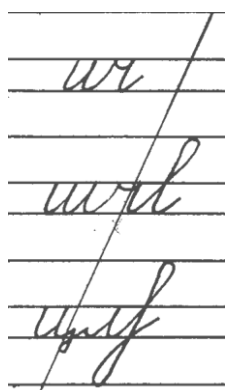
Причиною цього є недостатня увага вчителів до технічного боку навички письма (санітарно-гігієнічних вимог), а також несистематична робота над виправленням графічних помилок учнів і вдосконаленням

каліграфічної та скорописної навичок, тому методикою дослідного навчання, спрямованою на поетапне вироблення скорописних навичок, комунікативну спрямованість уроків й обов'язкове виконання конкретної роботи в зошитах, передбачалося:

- 1) закріплення гігієнічних навичок письма;
- 2) оволодіння технікою графічної навички;
- 3) розвиток швидкості письма.

Для реалізації цього на кожному уроці мови під час проведення каліграфічних хвилинок передбачалося повторення гігієнічних правил письма, тренування в правильному написанні літер, поєднань між ними, вироблення навичок безвідривного письма в молодших школярів. У дослідних класах для проведення каліграфічної хвилинки відводилося до 5 хвилин для написання трьох рядків букв за зразком. Ці завдання учні виконували в зошитах з друкованою основою.

Наприклад, під час каліграфічної хвилинки для відпрацювання накреслення маленьких літер першої групи, які в основі мають похилу лінію із заокругленням унизу, другокласникам пропонували написати в зошиті кілька зразків [199, с.2].



Так, на першому рядку діти писали маленьку літеру *и*, яка складається з двох похилих із заокругленням унизу і пишеться безвідривно, з'єднували її з буквою *ч* у середньому поєднанні, оскільки цю графему розпочинаємо писати від середини робочого рядка. Буквосполучення слід було прописати безвідривно цілий рядок.

На другому рядку другокласники відпрацьовували середнє поєднання (літери *и*, *ч* і подовженої з петлею вгорі). Також тренувалися в безвідривному письмі.

На наступному рядку учні відпрацьовували нижнє поєднання літер *и* і *л*. Учитель звертав увагу на те, що після написання маленької петлі літери *и*, необхідно піднімати лінію на 1/4 ширини робочого рядка вище нижньої

рядкової лінії та, не відриваючи пера, писати букву *л* (передній плавний елемент і похилу із заокругленням унизу) і безвідривно дописувати подовжену лінію з петлею вгорі й унизу.



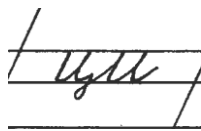
У ході опрацювання маленьких літер, які в основі мають півовал [200, с.15], другокласники відпрацьовували верхнє (*cy*) та середнє (*ee*) поєднання з допоміжними подовженими лініями з петлею вгорі чи з петлею вгорі й унизу. Особливу увагу вчителі приділяли безвідривному написанню зразків, що досягається шляхом повторного проведення лінії по вже написаній (у випадку поєднання літер, в основі яких є овали і півовали).

Часто вчителі, прописуючи зразки на дошці, показували поєднання літер для скоропису і безвідривного письма в словах і реченнях кольоровою крейдою. Загальновідомо, що під час письма на дошці крейдою, кисть руки завжди закриває частину написаного. Для того, щоб учні чітко бачили і добре запам'ятали, які рухи рукою вони мають робити при письмі, учителі обводили написане указкою, націлюючи дітей стежити за рухами. При необхідності додатково пояснювали, які саме рухи учні мали виконати в процесі письма, акцентували увагу на безвідривності написання. Пропонували дітям підняти ручки догори й написати буквосполучення в повітрі, повторюючи рухи указки, а іноді – під рахунок у більш швидкому темпі. Учителі експериментальних класів викликали учнів до дошки, щоб вони обвели указкою або написали буквосполучення мокрим пензлем на дошці. Решта школярів тим часом уважно слідкувала за їхніми рухами. У разі припущення помилок, учитель просив пояснити, як треба написати правильно.

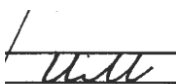
Роботу в зошиті часто виконували в різному темпі. Так, перший рядок другокласники прописували за зразком без рахунку, не поспішаючи, другий – під рахунок учителя повільно, третій – під рахунок у більш прискореному темпі.

Зрозуміло, що на кожному уроці мови необхідно вивчити певну тему, закріпити її та ще й попрацювати зі словником, над розвитком мовлення, провести відповідні граматичні та звукобуквені розбори, оцінити знання учнів і т. ін. Тому, у випадку, коли слова чи речення каліграфічної хвилинки сприяли підведенню до вивчення нового матеріалу, учителі проводили її на початку уроку. Якщо ж був урок закріплення, то вправи з каліграфії виконували після перевірки домашнього завдання як невеличку самостійну роботу або для розрядки після напруженої розумової діяльності. З метою економії часу каліграфічну хвилинку іноді поєднували з іншими видами робіт: зі словниковою, роботою над орфографічними помилками тощо. Обов'язково пропонували учням різноманітні завдання, бо ніщо не викликає більшої нудьги, як одноманітність.

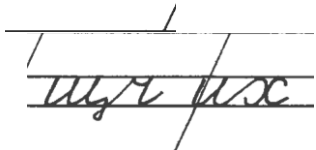
Відпрацювання графічної навички продовжували на уроках з каліграфії та розвитку мовлення. Наприклад, на інтегрованому уроці (10-е заняття), тема якого *“Великі літери, в основі яких лежить подовжена із заокругленням унизу. Списування з рукописного тексту із завданням. Різні поєднання літер”* [87, с.7], другокласники мали формувати безвідривне письмо великих літер. Учителі звертали увагу на те, що великі літери першої групи пишуться без відриву пера. Паралельно відпрацьовували безвідривне поєднання літер. Воно доречне, якщо перший елемент наступної літери розпочинаємо писати:



- від верхньої рядкової лінії і ведемо штрих зверху  
вниз  
(верхнє поєднання літер);



- трохи вище нижньої рядкової і ведемо штрих знизу  
вверх (нижнє поєднання літер);



- від середини робочого рядка і літеру пишемо зліва направо  
(середнє поєднання літер).



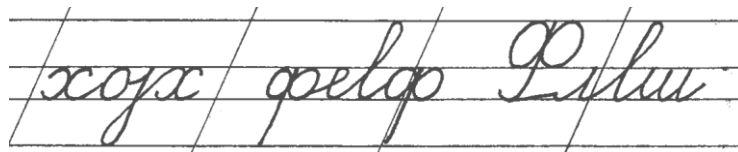
Далі працювали над удосконаленням навички письма в словах, словосполученнях, реченнях, списуючи рукописний текст (див. Додаток Д.4).

Зазначимо, що обов'язково до кожного уроку вчителі готували таблицю “Сиди правильно під час письма”, рукописний алфавіт, демонстраційні картки друкованих і рукописних літер.

При оцінюванні ефективності експериментального навчання враховували (порівняно з контрольними класами) дотримання гігієнічних навичок письма, уміння перекодувати друковані графічні знаки в рукописні, характер і кількість графічних порушень у написанні учнів, якість графічної діяльності молодших школярів у процесі письма, а також швидкість виконання письмових завдань відповідно до програмних вимог.

Контрольний зріз рівня сформованості каліграфічної та скорописної навичок другокласників, які формувались у ході каліграфічних хвилинок на кожному уроці з мови та спеціальних інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”, було проведено у квітні 2007 року в лабораторних умовах. Для цього з кожного класу було відібрано по п'ятнадцять учнів, володіння каліграфічною й скорописною навичками яких відображало загальний рівень підготовки школярів. Перевірка передбачала виконання учнями таких завдань:

1. Напишіть цілий рядок, намагаючись писати безвідривно:



2. Спишіть з друкованого тексту:

*Пригріва весняне сонце. У рівчаках біжать струмки. Метушаться за віконцем клопітливі ластівки. Вже останній сніг розтанув. Тепло. Весна! (119 знаків)*

*(Н. Забіла)*

Ми передбачали, що на цей момент другокласники добре вміють писати, передаючи думки за допомогою графічних знаків, а деякі з них уже

набули стійкої графічної навички. Здобуті нами результати подано в табл. 2.4, 2.5.

Таблиця 2.4

**Динаміка формування каліграфічної навички  
другокласників (середина квітня 2007 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті		Правильність написання	Дотримання графічних норм									
				I завдання					II завдання				
				Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення рядка	Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення роботи
Контрольних класів ІІ / 301 учень	Кількість учнів	165	прав.	103	120	116	93	122	94	117	108	86	115
			неправ.	62	45	49	72	43	71	48	57	79	50
	%	100	прав.	62,4	72,7	70,3	56,4	73,9	56,9	70,9	65,4	52,1	69,7
			неправ.	37,6	27,3	29,7	43,6	26,1	43,1	29,1	34,6	47,9	30,3
Експериментальних класів ІІ / 315 учнів	Кількість учнів	165	прав.	112	131	127	109	133	102	127	119	101	125
			неправ.	53	34	38	56	32	63	38	46	64	40
	%	100	прав.	67,9	79,4	76,9	66,1	80,6	61,8	76,9	72,1	61,2	75,8
			неправ.	32,1	20,6	23,1	33,9	19,4	38,2	23,1	27,9	38,8	24,2

Як свідчать результати письмової роботи, усі другокласники впоралися із запропонованими завданнями. При виконанні першого – учнями було порушено форму рукописних літер як у контрольних, так і в експериментальних класах. Порівняймо: 37,6% і 32,1% відповідно. Якщо розмір літер в експериментальних класах був правильним у 79,4% учнів, то в контрольних – на 6,7% менше. Нахилу дотримались 70,3% респондентів контрольних класів, а правильно поєднали літери – лише 56,4%, тоді як в

експериментальних класах ці показники кращі: відповідно 76,9% і 66,1%. Навіть дотримання учнями експериментальних класів норм оформлення робочого рядка як кінцевого результату роботи майже на 7% перевищує показники в контрольних класах, порівняймо: 80,6% і 73,9%.

Під час списування тексту каліграфічне письмо суттєво відрізнялось у контрольних і дослідних класах, було дещо знижено порівняно з якістю виконання першого завдання. Так, правильну форму рукописних літер відтворили 94 учні контрольних і 102 учні експериментальних класів, а при виконанні першого завдання – відповідно 103 і 112 учнів. Поєднання рукописних літер у процесі списування тексту відповідало прийнятним типам у 86 і 101 учня, що становило 52,1% проти 61,2%.

На підставі отриманих результатів загалом спостерігається динаміка вироблення скорописної та каліграфічної навичок письма в учнів других класів. Хоча рівень правильного поєднання літер у тексті порівняно з першим завданням знизився на 4,9%, проте він вищий, ніж у контрольних класах на 9,1%.

Результати формування скорописної навички в учнів других класів представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Динаміка формування скорописної навички другокласників  
(середина квітня 2007 року)**

Усього класів		Кількість учнів усього	Взяли участь в експерименті		Рівні скорописної навички			
					Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольних	11	301	Кількість учнів	165	25	49	73	18
			%	100	15,2	29,7	44,2	10,9
Експериментальних	11	315	Кількість учнів	165	30	55	67	13
			%	100	18,2	33,3	40,6	7,9

Аналіз швидкості виконання учнями другого завдання засвідчив, що на кінець навчального року другокласники набули певного рівня скорописної навички. Так, високий рівень скорописної навички виявлено в 15,2% учнів контрольних і 18,2% експериментальних класів (на списування друкованого тексту вони витратили менше 6 хвилин), а достатній рівень – відповідно у 29,7% і 33,3% осіб. Більшість другокласників списували текст зі швидкістю 16-17 знаків за хвилину, що становило відповідно 44,2% і 40,6%. Решта ж респондентів (10,9% учнів контрольних і 7,9% експериментальних класів) впоралися із завданням довше, ніж за 7 хвилин.

Ці показники яскраво свідчать про те, що протягом навчального року учні дослідних класів набули певних каліграфічних і скорописних навичок письма. Крім того, така цілеспрямована робота корисна як для вдосконалення графічних навичок, так і для усного мовлення.

Учні дослідних класів виконували завдання з метою формування графічних навичок у “Робочих зошитах” з друкованою основою, й у кінці 2-го класу вони мали змогу писати в одну лінію.

Щоб перевірити, чи не рано переведено другокласників на письмо в зошиті в одну лінію, у кінці травня 2007 року було запропоновано тотожні завдання на аркушах в одну лінію. Зазначений вид письма виконували всі учні з метою переконатися в набутті таких навичок (на перспективу).

Результати переходу другокласників на письмо в одну лінію подано в табл. 2.6, 2.7.

Дані таблиці 2.6 свідчать про те, що результати виконання і першого, і другого завдань у контрольних й експериментальних класах дещо погіршилися, проте якісно-кількісні показники сформованості навички письма в одну лінію в цих класах значно різняться.

Як показав аналіз, учням особливо складно було дотримуватися потрібного розміру і нахилу літер на письмі. Так, при написанні зразка не було витримано висоти і пропорційності літер у 33,3% учнів контрольних і

26,7% експериментальних класів, а нахилу – у 36,4% і 27,9% відповідно. У процесі списування тексту ці якості письма погіршилися на 5,5% і 7,8% у контрольних та 3,0% і 4,2% в експериментальних класах. На нашу думку, це можна пояснити недостатнім розвитком окоміру другокласників, бо їм важко визначити пропорції літер і зорієнтуватися в робочому рядку. Крім того, рука дитини ще не достатньо готова до такого письма. Проте учні експериментальних класів мали кращі показники в дотриманні форми літер та їх поєднань, ніж у контрольних. Відповідно 57,6% і 56,4% проти 50,9% і 46,1%.

Таблиця 2.6

**Динаміка формування каліграфічної навички письма в одну лінію  
другокласників (кінець травня 2007 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті		Правильність написання	Дотримання графічних норм									
				I завдання					II завдання				
				Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення рядка	Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення роботи
Контрольних класів ІІ / 301 учень	Кількість учнів	165	прав.	92	110	105	85	114	84	101	92	76	109
			неправ.	73	55	60	80	51	81	64	73	89	56
	%	100	прав.	55,8	66,7	63,6	51,5	69,1	50,9	61,2	55,8	46,1	66,1
			неправ.	44,2	33,3	36,4	48,5	30,9	49,1	38,8	44,2	53,9	33,9
Експериментальних класів ІІ / 315 учнів	Кількість учнів	165	прав.	104	121	119	98	126	95	116	112	93	122
			неправ.	61	44	46	67	39	70	49	53	72	43
	%	100	прав.	63,0	73,3	72,1	59,4	76,4	57,6	70,3	67,9	56,4	73,9
			неправ.	37,0	26,7	27,9	40,6	23,6	42,4	29,7	32,1	43,6	26,1

Результати швидкості письма в одну лінію подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

**Динаміка формування скорописної навички письма в одну лінію  
другокласників (кінець травня 2007 року)**

Усього класів		Кількість учнів усього	Взяли участь в експерименті		Рівні скорописної навички			
					Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольних	11	301	Кількість учнів	165	18	41	83	23
			%	100	10,9	24,9	50,3	13,9
Експериментальних	11	315	Кількість учнів	165	27	49	73	16
			%	100	16,4	29,7	44,2	9,7

На підставі отриманих даних, можна констатувати, що під час списування тексту якість скорописної навички погіршилась як в учнів контрольних, так і дослідних класів. Високий рівень навички скоропису зберігся в 10,9% учнів контрольних і 16,4% експериментальних класів, знизившись порівняно з письмом у косу лінію відповідно на 4,2% і 1,8%. При цьому низький рівень скорописної навички зафіксовано в 13,9% респондентів контрольних і 9,7% експериментальних класів.

На нашу думку, зменшення темпу письма пояснюється як фізіологічною, так і психологічною неготовністю другокласників до письма в зошиті в одну лінію.

У третьому класі робота за розробленою експериментальною методикою продовжувалася. Щоб упевнитись у вірогідності дослідного навчання, у середині вересня 2007 року було проведено контрольний зріз. Для перевірки залишкових умінь учням запропонували виконати завдання, подібні тим, над якими вони працювали в кінці 2-го класу.

Наприклад:

1. Напишіть цілий рядок, намагаючись писати зразки безвідривно:

*звуз зузв ВВВВ*

2. Спишіть з друкованого тексту:

*Проминуло літо. Настала осінь. Жовте листя опадало з дерев, кружляло вогнистими метеликами у синьому повітрі. Перелітні пташки збиралися у вирій. (126 знаків) (В. Нестайко)*

Отримані результати репрезентовано в табл. 2.8, 2.9.

Таблиця 2.8

**Діагностика рівня сформованості навички правильного письма (залишкові вміння) третьокласників (середина вересня 2007 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті	Правильність написання	Дотримання графічних норм										
			I завдання					II завдання					
			Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Посідання літер	Оформлення рядка	Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Посідання літер	Оформлення роботи	
Контрольних класів ІІ / 301 учень	Кількість учнів	165	прав.	88	106	102	81	108	80	98	94	70	104
			неправ.	77	59	63	84	57	85	67	71	95	61
	%	100	прав.	53,3	64,2	61,8	49,1	65,5	48,5	59,4	57,0	42,4	63,1
			неправ.	46,7	35,8	38,2	50,9	34,5	51,5	40,6	43,0	57,6	36,9
Експериментальних класів ІІ / 315 учнів	Кількість учнів	165	прав.	100	118	115	96	124	91	113	109	89	119
			неправ.	65	47	50	69	41	74	52	56	76	46
	%	100	прав.	60,6	71,5	69,7	58,2	75,2	55,2	68,5	66,1	53,9	72,1
			неправ.	39,4	28,5	30,3	41,8	24,8	44,8	31,5	33,9	46,1	27,9

Ми передбачали, що в деяких учнів навички каліграфічного і швидкого письма ще не усталені, тому якість написання може дещо погіршитися порівняно з попередніми результатами, отриманими в кінці другого класу (кінець травня 2007 року). Це зумовлено, на нашу думку, тим, що, по-перше, під час літніх канікул учні не вдосконалювали графічні навички, а по-друге, письмові завдання виконували в зошиті в одну лінію.

Так, при виконанні першого завдання 46,7% учнів контрольних і 39,4% експериментальних класів припустили порушення у відтворенні форми рукописних літер, а відповідно 35,8% і 28,5% - у дотриманні їх пропорцій. Водночас 38,2% респондентів контрольних і 30,3% дослідних класів ще не навчилися писати без контрольної похилої лінії, а правильно поєднувати літери між собою – відповідно 50,9% і 41,8%. Проте 108 учнів (65,5%) контрольних і 124 учні (75,2%) експериментальних класів правильно оформили робочий рядок, дотримуючись поля та необхідної відстані при написанні зразків.

Як свідчать результати виконання другого завдання, під час списування тексту правильно передали форму рукописних літер 48,5% учнів контрольних і 55,2% експериментальних класів, а їх розмір – відповідно 59,4% і 68,5%. Правильно поєднали літери в словах лише 42,4% учнів контрольних і 53,9% дослідних класів; не дотрималися нахилу під час списування тексту відповідно 43,0% і 33,9%.

На підставі здобутих даних про швидкість списування тексту, можна констатувати, що високий рівень скорописної навички зберігся в 9,1% учнів контрольних і 15,2% експериментальних класів, тобто школярі за хвилину писали понад 19 знаків. Водночас 20,6% учнів контрольних і 28,5% дослідних класів списували текст близько 7 хвилин. У межах програмних норм (16-17 знаків за хвилину) на середньому рівні виконали друге завдання 53,3% респондентів контрольних і 45,4% експериментальних класів. Решта третьокласників – відповідно 17,0% і 10,9% – закінчили роботу за 8 хвилин.



**Діагностика рівня сформованості навички швидкого письма  
(залишкові вміння) третьокласників (середина вересня 2007 року)**

Усього класів		Кількість учнів усього	Взяли участь в експерименті		Рівень скорописної навички			
					Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольних	11	301	Кількість учнів	165	15	34	88	28
			%	100	9,1	20,6	53,3	17,0
Експериментальних	11	315	Кількість учнів	165	25	47	75	18
			%	100	15,2	28,5	45,4	10,9

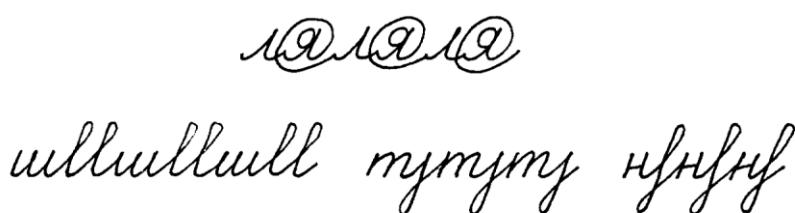
Як бачимо, якість письма учнів контрольних і експериментальних класів на початок навчального року дещо погіршилась. Школярі порушували норми каліграфічного письма, його швидкість також знизилась, але якісно-кількісні показники графічної навички учнів експериментальних класів були набагато кращими.

Протягом усього навчального року в третьому класі вчителі експериментальних класів систематично працювали над удосконаленням каліграфічного письма та його швидкістю, тоді як у контрольних класах цій проблемі не приділялося належної уваги.

Необхідність продовження роботи з каліграфії пояснюється тим, що почерк дітей 8-9-ти річного віку ще не стійкий, хоча індивідуальна манера письма вже присутня. У цей час усе більше помітна проблема прискорення письма, коли набагато складніше зберегти правильність майже кожної літери. Тому головна мета роботи в третьому класі – удосконалити вміння учнів писати швидко з дотриманням усіх необхідних норм письма (форми і нахилу літер, поєднання елементів літер, лінійності, рівної відстані між

літерами). Для цього учні виконували тренувальні вправи під час каліграфічних хвилинок і на уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”.

До каліграфічних хвилинок було дібрано вправи зі скоропису для відпрацювання плавності і ритмічності письма. Ці завдання комплексного характеру були наближені за змістом до письма речень і невеличких текстів. Прописувалися також тренувальні вправи для розвитку вільних, легких рухів руки; написання елементів літер у так званому візерунку й різних розчерках, які згодом використовували як зв’язкові елементи для розписування групи однотипних літер. Наприклад:



Для стимулювання учнів до пришвидшення темпу письма вчителі експериментальних класів практикували:

- прописування кількох слів і словосполучень у різних швидкісних режимах, дотримуючись збереження якості письма;
- написання крилатих висловів, прислів'їв, невеличких віршів, вивчених на пам'ять;
- обмежене в часі списування текстів з дошки, індивідуальних карток, підручників.

Особливу увагу звертали на точність накреслення всіх літер, їх поєднання, адже в умовах переходу на скоропис зростає роль уміння писати безвідривно, зв'язно, а це вимагає використання раціонального поєднання літер, точності їх відтворення. При цьому пам'ятали: хоча прийоми безвідривних поєднань і сприяють більш швидкому, плавному письму, однак не всім учням зручно писати, не перериваючи руху в процесі скоропису. Крім того, обов'язково враховували й індивідуальні фізіологічні особливості кожної дитини, оскільки з одного розчерку одні учні можуть написати три – чотири літери, а інші – більше п'яти – семи.

До того ж, у цей час почерк школярів набуває індивідуальних рис: округлості, тяжіння до прямого чи більш похилого письма, що спотворює каліграфічну якість написаного.

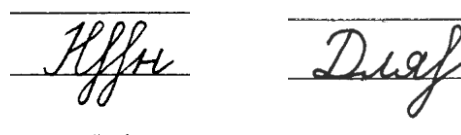
На спеціальних інтегрованих уроках діти відпрацьовували каліграфію письма за рахунок додавання більш складних елементів. Особливу увагу звертали на скоропис. Зміст дібраних графічних вправ сприяв, зокрема, й розвитку мовлення учнів, який проводився за трьома основними напрямками: збагачення й уточнення словника дітей, правильне вживання форм слів; робота над реченням, зв'язком слів у реченні відповідно до граматичних правил; уміння користуватися зв'язним мовленням, викладати свої думки в логічній послідовності.

Зі слів учителів-практиків, збільшення швидкості письма свідчило про те, що розрізнені акти письма об'єднувалися та перетворювалися в єдиний процес цілісного відтворення складних буквосполучень та викладу думок. При цьому саме письмо протікало легко, без особливих нервових і фізичних зусиль.

У травні 2008 року, було проведено підсумковий зріз для перевірки рівня сформованості каліграфічних і скорописних навичок учнів контрольних і експериментальних класів. Третьюкласникам було запропоновано завдання, аналогічні тим, які вони виконували раніше.

Наприклад:

1. Напишіть цілий рядок:



2. Спишіть текст:

*Ранок*

*Був прозорий свіжий ранок, омитий уночі рясним дощем. Поспішно танули на зігрітій синяві хмарки. По квітучій, оздобленій рососою землі гуляло ласкаве сонце. (133 знаки)*

*(За Л.Ляшенкою)*

Контрольну роботу складали таким чином, щоб упевнитися, наскільки учні вміють каліграфічно правильно і швидко писати. На основі отриманих даних можна констатувати, що третьокласники на кінець навчального року виробили достатні навички каліграфічного та скорописного письма порівняно з початком року, а тим більше з результатами другого класу. Саме про це свідчать показники, подані в табл. 2.10, 2.11.

Таблиця 2.10

**Динаміка формування каліграфічної навички  
третьокласників (кінець травня 2008 року)**

Усього класів / учнів	Взяли участь в експерименті		Правильність написання	Дотримання графічних норм									
				I завдання					II завдання				
				Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення рядка	Форма літер	Розмір літер	Нахил літер	Поєднання літер	Оформлення роботи
Контрольних класів 11 / 301 учень	Кількість учнів	165	прав.	106	121	115	98	125	97	113	103	88	116
			неправ.	59	44	50	67	40	68	52	62	77	49
	%	100	прав.	64,2	73,3	69,7	59,4	75,8	58,8	68,5	62,4	53,3	70,3
			неправ.	35,8	26,7	30,3	40,6	24,2	41,2	31,5	37,6	46,7	29,7
Експериментальних класів 11 / 315 учнів	Кількість учнів	165	прав.	126	139	136	122	145	123	137	131	120	141
			неправ.	39	26	29	43	20	42	28	34	45	24
	%	100	прав.	76,4	84,2	82,4	73,9	87,9	74,6	83,0	79,4	72,7	85,5
			неправ.	23,6	15,8	17,6	26,1	12,1	25,4	17,0	20,6	27,3	14,5

Так, учні експериментальних класів під час виконання письмових завдань дотримувалися необхідних каліграфічних норм письма: форми

літер, їх розміру, поєднання між собою, нахилу написання, оформлення письмової роботи. Хоч деякі діти ще порушували графічні норми, однак порівняно з контрольними класами таких осіб виявилось значно менше.

При виконанні першого завдання 35,8% учнів контрольних і 23,6% учнів дослідних класів порушили форму рукописних літер. Якщо розмір літер в експериментальних класах був правильним у 84,2% учнів, то у контрольних – 73,3%, що менше на 10,9%. Нахилу дотримались 69,7% респондентів контрольних класів, а правильно поєднали літери – лише 59,4%, тоді як в експериментальних класах ці показники значно кращі: відповідно 82,4% і 73,9%. Крім того, показники в дотриманні норм оформлення робочого рядка як кінцевого результату роботи в експериментальних класах перевищує показники контрольних класів на 12,1%, порівняймо: 87,9% і 75,8%.

З другим завданням (списування тексту) учні експериментальних класів також упоралися набагато краще, ніж у контрольних. Так, в експериментальних класах правильну форму рукописних літер відтворили 74,6% учнів, у контрольних – 58,8%, розмір літер – відповідно 83,0% і 68,5%. Правильно поєднали літери між собою 72,7% респондентів експериментальних класів, тоді як у контрольних класах цієї вимоги дотрималися лише 53,3% третьокласників. Належну культуру оформлення письмової роботи зафіксовано в 141 учня (85,5%) дослідних і 116 учнів (70,3%) контрольних класів.

Репрезентовані показники служать достатньою підставою для висновку, що школярі експериментальних класів набули більш стійких якостей письма та досягли вищого рівня скорописної навички. Швидкість письма майже всіх учнів експериментальних класів (97,6%) відповідає програмним вимогам для третього класу (при нормі письма 21-30 знаків за хвилину).

Рівні сформованості скорописної навички третьокласників представлено в табл. 2.11.

**Динаміка формування скорописної навички  
третьокласників (кінець травня 2008 року)**

Усього класів		Кількість учнів усього	Взяли участь в експерименті		Рівень скорописної навички			
					Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольних	11	301	Кількість учнів	165	26	52	70	17
			%	100	15,8	31,5	42,4	10,3
Експериментальних	11	315	Кількість учнів	165	42	72	47	4
			%	100	25,5	43,6	28,5	2,4

Так, на високому рівні перебували 25,5% учнів експериментальних класів, тоді як у контрольних класах цей рівень мали лише 15,8% учнів. Достатній рівень засвідчили 43,6% школярів дослідних класів і 31,5% учнів контрольних класів. На середньому рівні знаходилося 28,5% респондентів експериментальних і 42,4% контрольних класів. При цьому низький рівень сформованості скорописної навички молодших школярів на прикінцевому етапі було зафіксовано лише у 2,4% учнів експериментальних класів, тоді як у контрольних класах його було виявлено в 10,3% третьокласників.

Отримані результати переконливо доводять, що сформовані каліграфічні і скорописні навички молодших школярів за розробленою нами методикою є позитивними. Для того, щоб переконатися в правильності нашого експериментального навчання, було здійснено порівняльний аналіз рівня сформованості графічних навичок учнів другого – третього років навчання в контрольних і експериментальних класах на основі виконання другого завдання (списування тексту). Саме про це свідчить зведена таблиця (див. Додаток Ж).

Аналізуючи результати, можемо констатувати, що кількість графічних порушень, допущених учнями експериментальних класів, виявилася незначною. Так, якщо в травні 2008 року в контрольних класах під час списування тексту правильну форму літер у словах відтворили 58,8%, то в експериментальних – 74,6% учнів, пропорційності елементів літер дотрималися відповідно 68,5% і 83,0% третьокласників, а нахилу – відповідно 62,4% і 79,4%. Порівнюючи з травнем 2007 року, коли діти вперше писали в зошиті в одну лінію, порушень у дотриманні цих норм учнями експериментальних класів зроблено на 17%, 12,7% і 11,5% менше, тоді як у контрольних класах – відповідно на 7,9%, 7,3% і 6,6%. Аналізуючи вміння дітей поєднувати рукописні літери в словах відповідно до прийнятих типів поєднань за аналогічний період, теж констатуємо позитивні зміни: ці вміння покращилися на 16,3% в експериментальних і на 7,2% у контрольних класах. Так само і культура оформлення письмової роботи (охайність, лінійність, відстань між словами, дописування рядка, дотримання лівого поля та абзацу) в експериментальних класах поліпшилася на 11,6%, у той час як у контрольних – на 4,2%.

Оцінюючи виконання учнями письмових завдань, ми намагались з'ясувати рівень сформованості каліграфічної навички та визначити індекс сформованості зазначеної навички (J) за формулою

$$J_{\text{кал.нав.}} = \frac{n_1+n_2+n_3+n_4+n_5}{n_0}$$

- де  $n_1$  – кількість учнів, які дотримались форми літер;  
 $n_2$  - кількість учнів, які дотримались розміру літер;  
 $n_3$  - кількість учнів, які дотримались нахилу написання;  
 $n_4$  - кількість учнів, які правильно поєднали літери;  
 $n_5$  - кількість учнів, які правильно оформили рядок;  
 $n_0$  - кількість учнів, які взяли участь в експерименті.

Еталонний індекс сформованості каліграфічної навички мав дорівнювати 5.

Отримані показники репрезентовано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Показники сформованості каліграфічної навички молодших школярів, які брали участь у дослідному навчання**

Час виконання роботи	Особливості письма	Індекс сформованості каліграфічної навички при виконанні			
		I-го завдання		II-го завдання	
		КК	ЕК	КК	ЕК
Вересень 2006	Письмо в косу лінію	2,8		2,5	
Квітень 2007		3,4	3,7	3,2	3,5
Травень 2007	Письмо в одну лінію	3,1	3,4	2,8	3,3
Травень 2008		3,4	4	3,1	3,9

Як свідчать обчислення, на початок дослідного навчання (вересень 2006 р.) індекс сформованості каліграфічної навички при виконанні першого завдання дорівнював 2,8, тоді як при виконанні другого завдання – 2,5. Контрольні зрізи, проведені у квітні 2007 року, засвідчили позитивну динаміку сформованості каліграфічної навички учнів експериментальних класів – відповідно 3,7 і 3,5, у той час як у контрольних класах ці показники були на 0,2 меншими і становили відповідно 3,4 і 3,2. Перехід на письмо в одну лінію (травень 2007 р.) підтвердив складність виконання цього завдання. Це висвітлюють показники сформованості каліграфічної навички при виконанні першого і другого завдань, які в контрольних класах дорівнювали відповідно 3,1 і 2,8, тоді як в експериментальних класах вони становили 3,4 і 3,3.

На кінець дослідного навчання індекс сформованості каліграфічної навички під час виконання письмових завдань в учнів контрольних класів був відповідно 3,4 і 3,1, тоді як в експериментальних класах цей показник



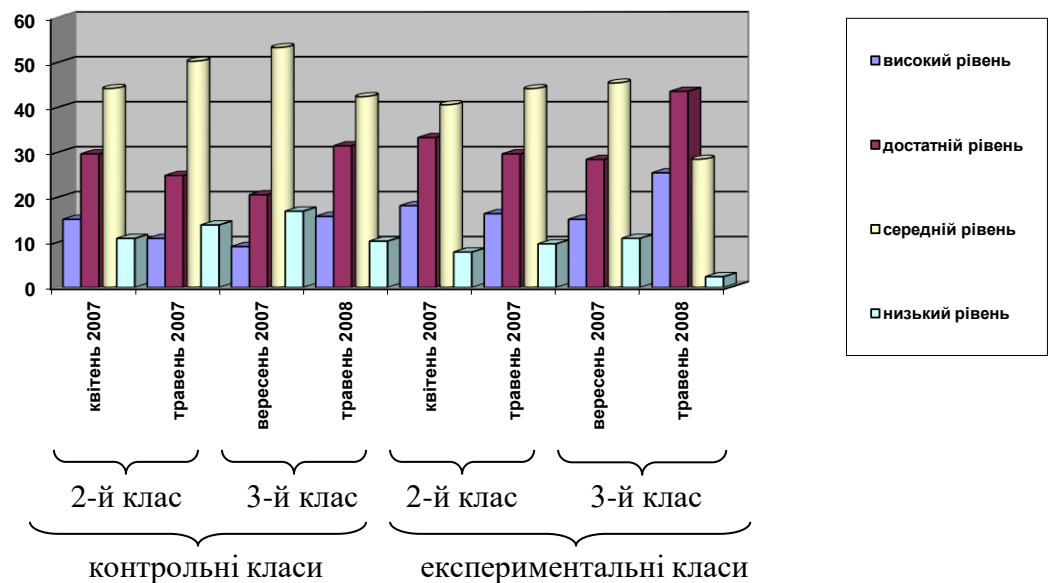
дорівнював відповідно 4 і 3,9. Це підтвердило ефективність розробленої методики експериментального навчання.

Зіставлення результатів контрольних зрізів щодо динаміки формування скорописної навички в експериментальних і контрольних класах свідчить, що якісні показники є вищими в перших порівняно з другими (див. діагр. 2.1).

Так, у контрольних класах на кінець дослідного навчання високого рівня скорописної навички набули 15,8% респондентів, а в експериментальних – 25,5%, відповідно на 4,9% і 9,1% більше, ніж станом на травень 2007 року. Кількість учнів, які досягли достатнього рівня навички скоропису, в контрольних класах збільшилася на 6,6% і становила 31,5%, тоді як в експериментальних класах цей показник покращився на 13,9% і дорівнював 43,6%. На середньому рівні перебувало 42,4% учнів контрольних класів (було 50,3%) і 28,5% учнів експериментальних класів (було 44,2%). У той же час низький рівень навички швидкого письма зафіксовано в 10,3% учнів контрольних і 2,4% учнів експериментальних класів, результати покращилися відповідно на 3,6% і 7,3%.

Діаграма 2.1

### Формування навички скоропису учнів контрольних та експериментальних класів



Ці дані переконують, що в учнів експериментальних класів на кінець третього року навчання сформувалися достатні каліграфічні та скорописні навички. Однак аналіз виконаних завдань засвідчив, що поряд з позитивними результатами, все ж таки і в експериментальних класах учні допускали певні порушення. Проте характер незначних графічних помилок і кількість учнів, які досягли високого рівня навички швидкого письма підтверджують, що в цих класах діти досконаліше володіють каліграфічними і скорописними вміннями. Отже, за остаточною даними, рівень сформованості скорописної навички учнів експериментальних класів доволі високий, а якщо працювати ще й у четвертому класі, то він буде ще краще.

Аналізуючи причини та характер порушень письма молодших школярів, упевнилися, що навіть в експериментальних класах учням потрібно більше часу для вдосконалення графічних і скорописних умінь та спеціально організована робота з проведення каліграфічних хвилинок на уроках мови. Запропонований нами зошит для вдосконалення графічних навичок дав позитивні результати, проте перехід на письмо в одну лінію, як і зазначено в програмі [159], варто розпочинати з першого семестру третього класу та поступово переводити всіх учнів на письмо в одну лінію до кінця навчального року. Адже більшості другокласників важко писати в такому зошиті, їх рука ще не готова до напруженої роботи, а окопір не достатньо розвинутий.

Як показала практика, упровадження інтегрованого уроку “Каліграфія та розвиток мовлення” добре впливає і на формування сталої навички письма, а саме каліграфію й скоропис, і на розвиток мовлення в цілому. Це переконливо підтвердили педагоги, які брали участь в експерименті та виступали на засіданні “Круглого столу” (Ізмаїл, 2008).

На думку вчителів-практиків, цей курс є “дуже корисним і потрібним” (учитель М.Вертигель, ЗНЗ №1). Робота на цих уроках допомагає “поліпшити почерк дітей, розвиває мовленнєві вміння і

навички” (учитель К.Приходько, ЗНЗ №7), “вирішити проблему наступності між початковою та середньою ланками школи” (учитель В.Фістішина, ЗНЗ №10), “сприяє підвищенню емоційного стану учнів і дає можливість вислухати думки кожної дитини” (учитель Т.Істоміна, ЗНЗ №2).

На теоретико-практичному семінарі, який проводився при Одеському інституті вдосконалення вчителів за результатами експериментального навчання (Одеса, 2008, 2009), відзначалася висока ефективність курсу “Каліграфія та розвиток мовлення”. За словами вчителів, такі уроки допомагають “відпрацьовувати графеми та їх поєднання, нахил письма” (старший учитель І.Порядна, Великодальницький НВК Біляєвського району), “попрацювавши над технікою письма, збагачувати словниковий склад учнів та розвивати усне мовлення” (учитель-методист Т.Лозовенко, ЗНЗ №56 м.Одеси), “виховувати культуру письма учнів” (учитель-методист Т.Вачева, ЗНЗ №99 м.Одеси). Робота на цих уроках “сприяє розвитку творчих здібностей молодших школярів” (учитель вищої категорії М.Хаджи, ЗНЗ с.Броска Ізмаїльського району).

Діагностика доцільності впровадження інтегрованого курсу “Каліграфія та розвиток мовлення” в навчальний процес була проведена нами за допомогою анкетування вчителів початкових класів (див. Додаток Б, Анкета Б.2).

Аналіз відповідей учителів-практиків засвідчив, що всі 100% респондентів, а це 86 педагогів, заявили про покращення якості письма своїх учнів і провідну роль у цьому віддають урокам каліграфії. При цьому 98% респондентів вважають необхідним уведення інтегрованих уроків з “Каліграфії та розвитку мовлення” у навчальний процес початкової школи, а 92% респондентів упевнені в неможливості вдосконалювати почерк учнів лише на основі каліграфічних хвилинок. Водночас, лише 74% опитаних готові реалізовувати це завдання, а 63% педагогів визнали потребу в

методичній допомозі при підготовці до уроків з каліграфії та розвитку мовлення.. На нашу думку, це пояснюється тим, що не всі вчителі, які працюють з молодшими школярами (а це часто вчителі-філологи, учителі музики або праці та ін.), мають необхідну підготовку з навчання письма та самі вправно володіють каліграфічною навичкою. Тому вважаємо, що обов'язково при підготовці фахівців з початкового навчання має бути введений до навчальних планів ВНЗ курс з “Каліграфії”, який допоможе майбутнім учителям сформувати чітке, розбірливе і швидке каліграфічне письмо відповідно до сучасних вимог навчального процесу.

Отже, отримані під час педагогічного експерименту результати дають підстави переконатися в ефективності запропонованої методики формування скорописних і каліграфічних навичок молодших школярів. А це говорить про те, що експериментальне дослідження завершено, завдання його виконані, гіпотеза підтверджена.

## ВИСНОВКИ З 2 РОЗДІЛУ

Результати проведеного дослідно-експериментального навчання підтверджують висунуту нами гіпотезу. Дійсно, використання в навчальному процесі системи графічних вправ для проведення каліграфічних хвилинок на уроках мови і спеціальних інтегрованих уроках з “Каліграфії та розвитку мовлення”, створення оптимальних педагогічних умов для ефективної їх реалізації забезпечать кількісно-якісний рівень дотримання дітьми нормативних вимог щодо каліграфічної й скорописної навичок.

Систематичну роботу над удосконаленням навички письма здійснено у двох напрямках, якими передбачено належне методичне забезпечення графічної діяльності школярів, що результативно вплинуло на організацію всього навчального процесу.

Для оцінювання якості дослідно-експериментального навчання визначено критерії порушення каліграфічних норм. При цьому враховано форму, розмір літер, нахил їх написання, поєднання букв у словах, культуру оформлення роботи. Особливу увагу приділено швидкості письма учнів, яка мала відповідати програмним вимогам для кожного класу.

На підставі отриманих даних, можна констатувати, що рівень сформованості каліграфічної та скорописної навичок в учнів експериментальних класів значно підвищився, а кількість графічних порушень помітно зменшилася. Зіставляючи експериментальні дані, переконалися, що індекс сформованості каліграфічної навички учнів дослідних класів у середньому становив 4, а дотримання графічних норм письма учнями експериментальних класів порівняно з учнями контрольних класів покращилось від 14,5% до 19,4%. Так, кількість порушень при написанні форм літер в учнів експериментальних класів менша за показники контрольних класів на 15,8%. Враховуючи те, що на початок навчального року усі третьокласники перейшли на письмо в зошиті в одну лінію, кількість порушень при дотриманні розміру і нахилу написання в учнів експериментальних менша ніж в учнів контрольних класів відповідно на 14,5% і 17%, а правильність поєднання літер у словах краща на 19,4%. При цьому кількість учнів, які досягли високого рівня скорописної навички в експериментальних класах більша ніж в контрольних на 9,7%, а учнів із низьким рівнем – менша відповідно на 7,9%, тобто майже в 4 рази. Тож, завдання експериментального навчання виконано на належному рівні.

Основні наукові результати цього розділу було опубліковано в працях дисертанта [27-31].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження показало, що формування графічних навичок молодших школярів є актуальним питанням навчання в початковій ланці школи. Важливість цієї проблеми пояснюється тим, що навчання каліграфічному і скорописному письму становить не лише окремий навчальний предмет, воно є надійним засобом засвоєння всіх інших шкільних дисциплін, від яких залежить продуктивність діяльності людини в подальшому житті.

У дисертаційному дослідженні розроблено й експериментально апробовано методику формування скорописних навичок молодших школярів і педагогічні умови її реалізації, визначено критерії, рівні сформованості скорописних і каліграфічних навичок учнів початкової школи.

1. Письмо – це система графічних знаків, що сприймається зором і здатна передавати мову; засіб перекодування усного мовлення в писемне; засіб передавання інформації на площині та в часі; форма вербального спілкування, яка забезпечує зв'язок і взаємодію між суб'єктами при опосередкованому спілкуванні. Як вид мовленнєвої діяльності, письмо складається з трьох основних операцій: символічне позначення звуків мовлення або фонем, моделювання звукової наповненості слів за допомогою графічних знаків і графо-моторні дії.

Скоропис – це вид пришвидшеного письма, що характеризується неперервністю руху пера під час накреслення літер.

Навичка письма – складна психомоторна дія, яка включає ряд умінь: уміння писати вивчені літери з дотриманням правильного зображення всіх її елементів і поєднувати літери між собою, ураховуючи графічні особливості кожної пари сусідніх літер; уміння здійснювати звуковий аналіз слова, правильно встановлюючи послідовність звуків, і переводити

звукові образи у графічні. Графічна навичка письма учнів – це правильне, чітке зображення літер, їх поєднань, плавне письмо слів і речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям школярів.

Скорописна навичка – це автоматизоване вміння правильно, чітко, красиво і швидко зображати рукописні знаки на папері. При цьому всі графічні знаки мають відповідати певним нормам, а рухи руки – бути ритмічними, плавними і безперервними.

2. Урахування психологічних особливостей формування навички письма дає підстави стверджувати, що графічна навичка є непростю, бо в акті письма виділяють технічну (пов'язану із графічним накресленням кожної літери зокрема, та їх поєднанням при написанні слів і речень) і змістову складові (належить до повідомлення, яке слід написати). Процес письма доволі складний і охоплює різні сфери мисленнєвої діяльності людини, а графічна навичка виступає показником досконалості знань з будь-якої дисципліни: мови, читання, математики, природознавства тощо.

Аналіз психолого-фізіологічних особливостей формування навички письма переконав, що домінуючими для розвитку графічних навичок виступали розвиток координації руки й очей; зміцнення м'язів кисті руки й усього тулуба; розширення межі орієнтації в площинному просторі, що є одним із показників розумового розвитку дитини. Психолінгвістичні особливості формування графічних навичок засвідчили, що домінуючими для розвитку письма є рівень розвитку індивідуальних процесів, уміння розрізняти звуковий склад слова, відчувати гальмівний вплив руки в процесі письма.

3. Критеріями сформованості скорописних і каліграфічних навичок виступили: 1) сформованість гігієнічних навичок у молодших школярів: уміння правильно сидіти за партою під час письма, розміщувати зошит на парті, тримати ручку в руці, вести основний штрих (зверху вниз), пересувати руку вздовж рядка зошита; 2) дотримання графічних норм навички письма: відповідність форми літери прийнятому зразку,

дотримання розміру елементів літер, певного нахилу написання, поєднання літер у межах слова, культура оформлення письмової роботи (охайність, лінійність, відстань між словами, дописування рядка, дотримання полів і абзаців); 3) швидкість письма молодших школярів.

4. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що на початок експерименту в учнів других класів були сформовані певні рівні скорописної навички. Так, більшість дітей перебувала на середньому (47,8%) і достатньому (26,7%) рівнях сформованості навички скоропису. На низькому рівні перебувало 13,9% учнів, водночас як високий рівень мали лише 11,6% другокласників.

5. У дослідженні враховано такі психолого-педагогічні аспекти, як: ознайомлення учнів із гігієнічними і графічними правилами письма; оволодіння необхідною координацією рухів руки під час писання і правильними прийомами письма; формування умінь свідомо контролювати процес написання за допомогою зіставлення свого письма зі зразком; вироблення в дітей самоконтролю шляхом зіставлення зорових образів у процесі оволодіння початковими формами графічних елементів та їх цілісних структур, зображених у вигляді літер, слів і речень; уміння зберігати графічну правильність письма при оптимальному темпі та при відвернутій увазі від змісту, орфографії, стилістики й інших видів завдань граматичного характеру.

6. У дослідженні було визначено й експериментально апробовано педагогічні умови формування скорописних і каліграфічних навичок молодших школярів, якими виступили: забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення стимулювальної атмосфери на уроках мови й інтегрованих уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”; застосування системи графічних вправ, спрямованих на формування каліграфічних і скорописних навичок учнів; вироблення оптимальної швидкості письма на уроках мови і спеціальних уроках “Каліграфія та розвиток мовлення”.



7. На формувальному етапі дослідження було розроблено експериментальну методику формування скорописних і каліграфічних навичок, яка реалізовувалася шляхом проведення “каліграфічних хвилинок” на уроках мови та впровадження інтегрованого курсу “Каліграфія та розвиток мовлення”. Відповідно до етапів удосконалення графічної навички основним аспектом у системі роботи стало виконання спеціально дібраних вправ (6 блоків), які були диференційовані за складністю написання, мали різноманітний характер, розкривали графічне розмаїття та були спрямовані на відпрацювання чіткого, безвідривного і швидкого письма і вироблення певного рівня скорописної навички на уроках каліграфії та мови.

8. Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивні кількісні та якісні зрушення рівнів сформованості скорописної навички учнів експериментальних класів. Високого рівня сформованості навички скоропису досягли 25,5% третьокласників, на достатньому рівні стало 43,6% учнів, середній рівень сформованості навички засвідчили 28,5% дітей, на низькому – залишилось 2,4% учнів. Щодо контрольних класів, то високий рівень сформованості скорописної навички було зафіксовано в 15,8% третьокласників, на достатньому рівні виявилось 31,5% дітей, на середньому – 42,4% учнів, а на низькому – 10,3% молодших школярів.

9. У дослідженні було виявлено певні тенденції формування скорописних і каліграфічних навичок молодших школярів:

1) результативність процесу формування скорописних і каліграфічних навичок залежить від ступеня пізнавального інтересу, мотивації, усвідомлення важливості й активності у формуванні навички письма як нового і складного виду писемномовленнєвої діяльності, а також від зусиль учителя (стимулювання і позитивна мотивація навчально-графічної діяльності, добір найдоцільніших методів і прийомів роботи);

2) ефективність означеного процесу зумовлюється врахуванням основних дидактичних закономірностей, психолого-фізіологічних і

психолінгвістичних особливостей писемного мовлення, оптимальним співвідношенням між репродуктивною і продуктивною діяльністю;

3) формування скорописних і каліграфічних навичок відбувається успішно за умови впровадження системи графічних вправ та спеціальних уроків з каліграфії, що забезпечують освітню, розвивальну і виховну мету навчання.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні графічних умінь і культури письма не тільки в початковій школі, а й у середній ланці, що є запорукою успіху в подальшому навчанні та професійній діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Агаркова Н.Г. Теоретические основы методики обучения первоначальному письму / Н.Г.Агаркова. – Тамбов, 1991. – 16 с.
2. Агаркова Н.Г. Формирование графических навыков на основе использования умственных действий: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Агаркова Нелли Георгиевна. – Л., 1978. – 157 с.
3. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К.Акимова, В.Т.Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
4. Александрова Е.І. Розвиваючі прописи: учбовий посібник для 1 класу в трьох частинах (програма розвиваючого навчання) / Е.І.Александрова, Л.І.Тимченко. – М.: Дом педагогіки, 1996. – 56 с.
5. Амонашвили Ш.А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах: дис. ... доктора псих. наук / Амонашвили Шалва Александрович. – М., 1972. – 384 с.
6. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г.Ананьев. – М.: Изд-во Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С.104-149.
7. Ананьев Б.Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения: в 3-х т. / Б.Г.Ананьев. – Ученые записки МГУ. – Т.2.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г.Ананьев; под. ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1.– 232 с.
9. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г.Ананьев, М.Д.Дворяшина, Н.А.Кудрявцева. – М.: Просвещение, 1968. – 334 с.
10. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г.Ананьев, Е.Ф.Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.

11. Ананьев Б.Г. Пространственное различие / Б.Г.Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. унив-та, 1955. – 188 с.
12. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г.Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
13. Ананьев Б.Г. Уровни пространственной ориентации человека / Б.Г.Ананьев // Вестник Ленинградского университета. – 1971. – № 11. – Вып. 2.
14. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 446 с.
15. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник. – К.: Радянська школа, 1983. – 287 с.
16. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бадер Валентина Іванівна. – К., 2004. – 387 с.
17. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф.Баєв. – К.: Радянська школа, 1966. – 192 с.
18. Безруких М.М. Формирование графических навыков у детей с разным уровнем школьной зрелости / М.М.Безруких, С.П.Ефимова. // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1978. – № 1 (10). – С.193-230.
19. Білецький А.О. Про мову і мовознавство: [навч. посібник] / А.О.Білецький. – К.: АртЕк, 1997. – 224 с.
20. Боголюбов Н.Н. Методика чистописания: [учебн. пособ. для пед. училищ] / Н.Н.Боголюбов. – [2-е изд.]. – Л.: Учпедгиз, 1989. – 200 с.
21. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма / А.М.Богуш – [3-є вид.]. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 108 с.
22. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: [підручник для студ. вищ. навч. закл.] / А.М.Богуш. – [2-е вид.]. – К.: Слово, 2008. – 440 с.

23. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: [підручник для студ. вищ. навч. закл.] / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Т.Котик. – К.: Слово, 2006. – 304 с.
24. Богуш А.М. Підготовка руки дитини до письма / А.М.Богуш. – К.: Радянська школа, 1986. – 72 с. – (Бібліотека дошк. работника).
25. Богуш А.М. Речевая підготовка дітей к школе / А.М.Богуш. – К.: Радянська школа, 1984. – 176 с.
26. Боднар Н.М. Навчання письма як педагогічна проблема: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [“Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних технологій”], (Дрогобич, 20-21 жовтня 2004 р.) / М-во освіти і науки України, Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І.Франка / гол. ред. Д.Луцик. – Дрогобич, 2004. – С.112-115.
27. Боднар Н.М. Наступність у формуванні навичок скоропису / Н.М.Боднар // Наука і освіта: науково-практ. журнал Південного наукового центру АПН України. – 2008. – №8-9. – С.213-216.
28. Боднар Н.М. Порушення письма молодших школярів: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. [“Дні науки - 2006”], (Дніпропетровськ, 17-28 квітня 2006 р.). Т.17 / відп. ред. К.О.Біла. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С.14-17.
29. Боднар Н.М. Формування в учнів 2-го класу навичок скоропису / Н.М.Боднар, К.А.Маслова, В.А.Трунова // Наша школа. – 2005. – № 2. – С.94-96.
30. Боднар Н.М. Формування графічних навичок письма у першокласників / Н.М.Боднар // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – 2008. – Вип.12 – С.296-302.
31. Боднар Н.М. Формування каліграфічних навичок в учнів 2-го класу / Н.М.Боднар, В.В.Іовчева // Наша школа. – 2005. – № 5-6. – С.57-59.

32. Боднар Н.М. Формування навички письма молодших школярів: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. [“Наука і освіта - 2004”], (Дніпропетровськ, 10-25 лютого 2004 р.). Т.20 / гол. ред. Ю.О.Шепель. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С.11-13.
33. Боднар Н.Н. Упражнения, используемые для формирования фонетико-графических умений / Н.Н.Боднар // Наша школа. – 2003. – № 3. – С.34-35.
34. Бодуэн де Куртене И.А. Об отношении русского письма к русскому языку / И.А.Бодуэн де Куртене. – Спб., 1912.
35. Боскис Р.М. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей / Р.М.Боскис, Р.Е.Левина // Известия АПН РСФСР. – 1948. – № 15. – 190 с.
36. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников / А.Д.Ботвинников, Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
37. Брунер Д.С. Исследование развития познавательной деятельности / Д.С.Брунер. – М.: Педагогика, 1971.
38. Будна Н.О. Зошит для письма та розвитку мовлення. №1. Прописи / Н.О.Будна, С.І.Рябова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 48 с.
39. Будна Н.О. Зошит для письма та розвитку мовлення. №2. Прописи / Н.О.Будна, С.І.Рябова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 48 с.
40. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемные исследования / У.Вайнрайх // Перевод с англ. яз. Ю.А.Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
41. Вашуленко М.С. Зошит для письма №1 для 1 класу / М.С.Вашуленко, О.Ю.Прищепя. – К.: Освіта, 2001. – 64 с.
42. Вашуленко М.С. Зошит для письма №2 для 1 класу / М.С.Вашуленко, О.Ю.Прищепя. – К.: Освіта, 2001. – 64 с.

43. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1 – 3 класах: [посібник для вчителів] / М.С.Вашуленко. – К.: Радянська школа, 1982. – 104 с.
44. Вашуленко М.С. Специфіка навчання грамоти шестирічних першокласників: [зб. статей] / М.С.Вашуленко. – К.: Радянська школа, 1999. – С.91-102.
45. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 759 с.
46. Вирениус А.С. Рациональный способ письма / А.С.Вирениус. – СПб., 1898.
47. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.
48. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – С.184-295.
49. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений / Под ред. А.Р.Лурия и М.Г.Ярошевского.. – М.: Педагогика, 1982. – Т.6. – 368 с.
50. Выготский Л.С. Собрания сочинений: в 6 т. / [Под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 367 с.
51. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: [сб. статей] / Л.С.Выготский. – М.-Л.: Учпедгиз, 1935. – 134 с.
52. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи / П.Я.Гальперин. – Доклады АПН РСФСР. Вып. 4. – М.: 1957.
53. Гарбуз Т.Г. Начерки з методики рідної мови: [посібник для вчителів шкіл I ст. з укр. мовою викл.] / Т.Г.Гарбуз. – М.: Центр. вид-во народів СРСР, 1931. – 28 с.
54. Гарбуз Т.Г. Письмо в школі. Методлист / Т.Г. Гарбуз. – Х.: Окр. ІНО, 1928.
55. Гербач В.С. Методическое руководство к обучению письму / В.С.Гербач. – СПб., 1904.

56. Гербач В.С. Русская скоропись. Упражнения для свободного развития движений руки и приобретения четкости в скорописи / В.С.Гербач. – СПб., 1908. – 48 с.
57. Гербач В.С. Уроки чистописания / В.С.Гербач. – СПб., 1906. – 40 с.
58. Горфункель П.Л. Опыт исследования зрительных компонентов в первоначальных навыках письма / П.Л.Горфункель. – М.: Известия АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86. – С.99-128.
59. Градобоев П.Е. Руководство к чистописанию для родителей и воспитательниц, а также для тех лиц, которые желали бы без помощи учителя исправить свой дурной почерк / П.Е.Градобоев. – М., 1871.
60. Греков Ф.В. Как надо учить писать и читать согласно с требованиями школьной гигиены / Ф.В.Греков. – М., 1902.
61. Греков Ф.В. Методика обучения письму / Ф.В.Греков. – М., 1911. – 36 с.
62. Гурьянов Е.В Развитие навыка письма у школьников / Е.В.Гурьянов. – М.: Учпедгиз, 1940. – 88 с.
63. Гурьянов Е.В. Психологические основы упражнений при обучении письму / Е.В.Гурьянов. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 180 с.
64. Гурьянов Е.В. Психология и методика обучения письму в букварный период: очерки / Е.В.Гурьянов, М.К.Щербак. – М.: Учпедгиз, 1952. – 174 с.
65. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е.В.Гурьянов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 264 с.
66. Гусельникова І.А. Уроки письма: Зошит-шаблон для 1 класу початкової школи / І.А.Гусельникова. – Х.: Ранок, 2006. – 48 с.
67. Данилавічюте Е.А. Порушення письма в учнів II- IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.03 / Данилавічюте Еляна Анатоліївна. – К., 1997. – 239 с.



68. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
69. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.28-54.
70. Дидактика современной школы: [пособие для учителей] / под ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
71. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Харверст, М.: Аст, 2001. – 576 с.
72. Евсеев И.Е. Краткий исторический очерк обучения чистописанию в наших училищах / И.Е.Евсеев // Русская школа. – 1894. – № 3.
73. Евсеев И.Е. Методика обучения чистописанию / И.Е.Евсеев. – М., 1911. – 125 с.
74. Желтовская Л.Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников: [пособ. для учителя] / Л.Я.Желтовская, Е.Н.Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 225 с.
75. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М.: Издательство АПН, 1958. – 370 с.
76. Жук Г. Використання удосконаленої частої (густої) графічної сітки-шаблону для розвитку каліграфічних навичок і корекції почерку в учнів / Г.Жук, М.Кучинський // Початкова школа. – 2007. – № 5.– С.27-28.
77. Заїка А.М. Мій перший зошит: зошит для письма та розвитку мовлення учнів 1 класу. Ч.1 / А.М.Заїка. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1997. – 76 с.
78. Заїка А.М. Мій перший зошит: зошит для письма та розвитку мовлення учнів 1 класу. Ч.2 / А.М.Заїка. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1997. – 76 с.
79. Запорожец А.В. О действенном характере восприятия предмета / А.В.Запорожец // Доклады АПН РСФСР. – 1962. – № 1.

80. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (Теоретико-методологічні основи) / [Гужій А.М., Орлова І.В., Самсонов В.В., Шут М.І.]. – К.: НМЦ засобів навчання МО України, 2001. – 95 с.
81. Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н.М.Захлюпана, І.М.Кочан. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 170 с.
82. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
83. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра псих. наук: спец. 19.00.01 / И.А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
84. Илюхина В.А. Письмо «с секретом» (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся) / В.А.Илюхина. – М.: Новая школа, 1994. – 48 с.
85. Истрин В.А. Развитие письма / В.А.Истрин. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 396 с.
86. Кагальняк Л.І. Особливості порівняння у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Л.І.Кагальняк. - К., 1958. – 21 с.
87. Каліграфія та розвиток мовлення: додаток до програми для середньої загальноосвітньої школи (2 – 4 класи) / В.А.Трунова, Н.М.Боднар, В.В.Іовчева. – Київ – Ізмаїл: СМІЛ, 2007. – 28 с.
88. Каліграфія: Програма з каліграфії та методичні рекомендації до неї / [укл. В.А.Трунова]. – [4-е вид.]. – Київ – Ізмаїл: СМІЛ, 2005. – 64 с.
89. Карабаєва І.І. Психологічна готовність до писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку: дис. ...кандидата псих. наук: 19.00.07 / Карабаєва Ірина Іванівна. – К., 2003. – 195 с.
90. Карпенко Н.П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи / Н.П.Карпенко, А.И.Подольский // Вестн. Моск. ун-та. – 1980. – Сер. 14. – № 3. – С.51-53.

91. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства: [підручник] / Ю.О.Карпенко. – [2-е вид.] – Київ – Одеса: Либідь, 1991. – 280с.
92. Кацпржак Е.И. История письменности и книги / Е.И.Кацпржак. – М.: Искусство, 1955. – 356 с.
93. Кидисюк Н.П. Збірник диктантів з української мови для початкових класів / Н.П.Кидисюк. – Х.: Ранок, 1998. – 224 с.
94. Кирей І.Ф. Зошит для каліграфічного письма для 2 класу: [навч. посібник] / І.Ф.Кирей, К.С.Прищепя. – К.: Освіта, 1992. – 48 с.
95. Кирей І.Ф. Методика викладання каліграфії / І.Ф.Кирей. – К.: Радянська школа, 1965. – 220 с.
96. Кирей І.Ф. Методика викладання каліграфії в початкових класах: [навч. посібник] / І.Ф.Кирей, В.А.Трунова. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
97. Кирей І.Ф. Формування графічних навичок письма в учнів початкових класів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Кирей Іван Федорович. – К., 1974. – 147 с.
98. Козлова В.А. Пропедевтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.03 / Козлова Валентина Анатоліївна. – К., 2003. – 207 с.
99. Колупаєва А.А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Колупаєва Алла Анатоліївна. – К., 1998. – 145 с.
100. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников / Т.С.Комарова. – М.: Просвещение, 1970. – 150 с.
101. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
102. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / АПН України / [Авт. колектив: Бібік Н.М., Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С., Пономарьова К.І.]. – К.: Початкова школа, 2004. – 128 с.

103. Концепція навчання державної мови в школах України / [Беляєв О.М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т.] // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16-21.
104. Корнев А.М. Нарушение чтения и письма у детей: [учебно-метод. пособие] / А.М.Корнев. – СПб.: ИД “МиМ”, 1997. – 286 с.
105. Корнев А.М. Экспериментально-психологический анализ недостатков изобразительной деятельности у детей, страдающих дислексией, и детей с задержкой психического развития / А.М.Корнев // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 10-15.
106. Корякіна І.В. Порівняльний аналіз ефективності способів підготовки дошкільника до письма: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Корякіна Ірина Вікторівна. – Х., 1996. – 188 с.
107. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: [підручник] / М.П.Кочерган. – К.: Академія, 2008. – 368 с.
108. Краснобокий Ю.М. Словник-довідник науковця-початківця / Ю.М.Краснобокий, К.М.Левківський. – [2-е вид.]. – К.: НМЦВО, 2001. – 72 с.
109. Крутій К.Л. Скарбничка ігор для розумних батьків і кмітливих дітлахів / К.Л.Крутій, Н.В.Маковецька. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2000. – 204 с.
110. Кучинський М.В. Курс лекцій з «Основ каліграфії» / М.В.Кучинський. – К.: Омега-Л, 1999.
111. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е.Левина. – М.: Учпедгиз, 1940. – 72 с.
112. Леворукость у детей и подростков / [под ред. Г.Н.Сердюковской и А.П.Чуприкова]. – М., 1987. – 43 с.
113. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А.А.Леонтьев // В кн.: Вопросы общего языкознания. – М., 1964.
114. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1980. – 382 с.

115. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972.
116. Литовский В.Ф. Становление младшего школьника как субъекта письменной речи (в условиях культурологически ориентированного обучения): дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Литовский Вениамин Фроимович. – К., 2003. – 210 с.
117. Лихачев Д.С. Исторические предпосылки возникновения русской письменности и русской литературы / Д.С.Лихачев // Вопросы истории. – 1951. – № 12.
118. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б.Ф.Ломов; под ред. Б.Г.Ананьева. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 269 с.
119. Лурия А.Р. Двигательный анализатор и проблема организации движения / А.Р.Лурия // Вопросы психологии. – 1954. – № 2. – С.3-18.
120. Лурия А.Р. Материалы к генезису письма / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, 1929.
121. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
122. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия; под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. – 320 с.
123. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: [учеб. пособие для студентов пед. инст.] / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
124. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: [навч. посібник] / О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко; за ред. О.О.Любара. – К.: Знання, 2003. – 450 с.
125. Маковецька Н.В. Формування навичок письма в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: перспективність і наступність / Н.В.Маковецька, О.В.Нікулочкіна. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. – 200 с.

126. Максименко С.Д. Загальна психологія: [навч. посібник] / С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
127. Манько Н.М. Підготовка ліворуких дітей до оволодіння графічною навичкою письма / Н.М.Манько // Початкова школа. – 2007. – № 3. – С.21-24.
128. Маркотенко Т.С. Збірник диктантів для початкових класів: [посіб. для вчителя] / Т.С.Маркотенко. – К.: Освіта, 1997. – 176 с.
129. Махмутов М.И. Современный урок / М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 185 с.
130. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Э.Мейман. – М.: Мир, 1917. – Ч.3. – 660 с.
131. Методика викладання української мови: [навч. посібник] / С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; за ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423 с.
132. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: [підручник для студентів-філологів] / М.І.Пентиліук, А.Г.Галетова, С.О.Караман та ін.; за ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
133. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: методичні рекомендації для студентів педінститутів / Укл. Л.О.Варзацька, Л.М.Шевченко. – К.: РНМК, 1992. – Ч.1. – 164 с.
134. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: [навч. посібник] / А.М.Богущ, Н.П.Орланова, Н.І.Зеленко, В.К.Лихолетова; за ред. А.М.Богущ. – К.: Вища школа, 1992. – С.379-390.
135. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Н.Є.Мойсеюк. – К.: Граніна, 1999. – 350 с.
136. Мотиваційні основи навчальної діяльності школярів / [за ред. О.В.Малихіної]. – Одеса: Огмрцян, 2008. – 232 с.

137. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С.Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
138. Назарова Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассника / Л.К.Назарова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 234 с.
139. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – № 26 (24-31 жовтня). – С.8-9.
140. Ніколенко Д.Ф. Радянська педагогічна наука за 40 років: Наукові записки / Д.Ф.Ніколенко; за ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1958. – Т.8.
141. Новикова Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму. Комплекс упражнений для тренинга мышц у детей / Е.В.Новикова. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 40 с.
142. Олійник С. П. Осмислене письмо за зразком як засіб формування правописних навичок у першокласників: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Олійник Світлана Петрівна. – Х., 1994. – 189 с.
143. Павлик О.А. Развитие письменного мовлення учнів 4 (3) класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Павлик Олена Анатоліївна. – Херсон, 2003. – 218 с.
144. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности / И.П.Павлов. - Т. III, кн. I и II. – М.–Л.: Изд-во АН СССР.
145. Павлов И.П. Полное собрание трудов / И.П.Павлов. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 553 с.
146. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании / Н.С.Пантина // Вопросы психологии. – 1957. – № 4. – С.13.
147. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 658 с.

148. Писаревский Д.А. Обучение письму / Д.А.Писаревский. – М.–Л.: Учпедгиз, 1938.
149. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах: [підручник для студ. вищ. закл. освіти] / М.І.Пентилюк, А.Г.Галетова, С.О.Караман, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
150. Пентилюк М.І. Сучасний урок української мови: [навч.-метод. посібник] / М.І.Пентилюк, Т.Г.Окуневич. – Х.: Основа, 2007. – 171 с.
151. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): [навч. посібник] / К.М.Плиско. – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
152. Потапова Е.Н. Обучение письму младших школьников / Е.Н.Потапова // Начальная школа. – 1987. – № 6. – С.65.
153. Потапова Е.Н. Радость познания: [кн. для учителя] / Е.Н. Потапова. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
154. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
155. Прищепа О.Ю. Особливості формування графічних навичок письма у шестирічних першокласників: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Прищепа Ольга Юхимівна. – К., 1996. – 182 с.
156. Прищепа О.Ю. Труднощі у засвоєнні графічних навичок письма шестилітніми першокласниками та шляхи їх подолання / О.Прищепа, Н.Присяжнюк // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С.11-13.
157. Прищепа О.Ю. Формування графічних навичок письма – необхідна умова розвитку писемного мовлення / О.Ю.Прищепа // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С.3-6.
158. Програми восьмирічної школи. – К.: Радянська школа, 1970.
159. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С.12-78.



160. Психология. Словарь / [под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – [2-е вид.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
161. Психологічний словник / [за ред. В.І.Войтка]. – К.: Вища школа, 1982.
162. Рейзеров І.Д. Каліграфія і методика каліграфії: [підручник для пед. училищ] / І.Д.Рейзеров. – К.: Радянська школа, 1953. – 186 с.
163. Рейзеров І.Д. Прописи для 2-го класу / І.Д.Рейзеров. – К.: Радянська школа, 1958. – 36 с.
164. Риженко Г.М. Функціональні особливості розвитку шестиліток і гігієна режиму навчання / Г.М.Риженко, Г.М.Єременко, А.М.Волощук // Початкова школа. – 1978. – № 2. – С.74.
165. Різник М.Г. Письмо і шрифт: [навч. посібник] / М.Г.Різник. – К.: Вища школа, 1978. – 152 с.
166. Рішення колегії МОН України «Про розроблення єдиних зразків каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань». – Інформаційний збірник МОН України, 2003. – № 23 (грудень); Початкова школа. – 2004. – № 1.
167. Росийчук Т.А. Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Росийчук Татьяна Анатольевна. – К., 2004. – 212 с.
168. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; отв. ред. Е.В.Шолохова. – [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
169. Савельєва В.С. Діагностика рівня сформованості у старших дошкільників навичок писемного мовлення / В.С.Савельєва. – К.: ТОВ „Міжнар. фінанс. агенція”, 1998. – 31 с.
170. Савельєва В.С. Психолого-педагогічні умови формування навичок писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Савельєва Валерія Сергіївна. – К., 1998. – 179 с.
171. Савельєва В.С. Розвиток сенсомоторики у дітей дошкільного віку / В.С.Савельєва. – К.: ТОВ „Міжнар. фінанс. агенція”, 1998. – 36 с.

172. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студ. пед. факультетів] / О.Я.Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
173. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О.Я.Савченко. – К.: Радянська школа, 1982. – 113 с.
174. Саглин В.А. Обучение письму в начальной школе / В.А.Саглин. – Л.: Учпедгиз, 1949. – 150 с.
175. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: [учеб. пособие] / И.Н.Садовникова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
176. Сеченов И.М. Избранные произведения / И.М.Сеченов. - Т.1: Физиология и психология. - М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – 772 с.
177. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М.Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 648 с.
178. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О.Синиця. – К.: Радянська школа, 1981. – 318 с.
179. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / І.О.Синиця. – К.: Радянська школа, 1965. – 294 с.
180. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів / І.О.Синиця. – К.: Радянська школа, 1974. – 208 с.
181. Скрипченко А.В. Умственное развитие младших школьников: Автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра псих. наук / А.В.Скрипченко. – Л., 1971. – 55 с.
182. Скрипченко Н.Ф. Актуальні проблеми навчання, виховання і розвитку учнів підготовчих класів / Н.Ф.Скрипченко, О.В.Скрипченко // Початкова школа. – 1978. – № 12.
183. Скрипченко Н.Ф. Графічні навички молодших школярів / Н.Ф.Скрипченко // Початкова школа. – 1969. – № 5. – С.71.
184. Скрипченко Н.Ф. Навчання письма: [посібник для вчителів] / Н.Ф.Скрипченко. – К.: Радянська школа, 1986.

185. Скрипченко Н.Ф. Формування навичок письма авторучкою / Н.Ф.Скрипченко // Радянська школа. – 1966. – № 4.
186. Словник лінгвістичних термінів / [уклад. Д.І.Ганич, І.С.Олійник]. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
187. Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: [уч.-метод. пособие АПН Украины] / Е.Ф.Соботович. – К.: ИСИО, 1995. – 204 с.
188. Соколова Е.Н. Методические указания к «Рабочим прописям» / Е.Н.Соколова. – М.: Просвещение, 1973.
189. Соколова Е.Н. Обучение чистописанию / Е.Н.Соколова, О.Т.Тарасова. – М.: Просвещение, 1969. – 110 с.
190. Соколова Е.Н. Прописи по чистописанию. I-й класс / Е.Н.Соколова, Ф.Г.Голованов. – М.: Просвещение, 1972.
191. Спиркин А.Г. Происхождение языка и его роль в формировании мышления / А.Г.Спиркин // Мышление и язык. – М.: Московский рабочий, 1958. – 80 с.
192. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А.Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – Т.2. – 384 с.
193. Сучасна українська мова: [підручник] / О.Д.Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін.; за ред. О.Д.Пономарева. – [3-є вид.]. – К.: Либідь, 2005. – С. 31–43.
194. Тамуріді Р.І. Діти-лівші та їх виховання / Р.І.Тамуріді. – К.: Знання, 1964.
195. Таран В. Методика техніки письма / В.Таран. – Х.: Державне видавництво України, 1930. – 178 с.
196. Ткаченко О.Б. Українська мова і мовне життя світу / О.Б.Ткаченко. – К.: Спалах, 2004. – 272 с.
197. Тлумачний словник української мови: близько 7000 слів / [уклад. Д.Г.Гринчишин]. – К.: Освіта, 1999. – 303 с.

198. Трунова В.А. Вчимося правильно писати: [навч.-наочн. посібник] / В.А.Трунова. – [3-є вид.]. – Київ – Ізмаїл: СМІЛ, 2008. – 136 с.
199. Трунова В.А. Зошит для проведення каліграфічних хвилинок у 2 класі 4-х річної початкової школи (І семестр) / В.А.Трунова, Н.М.Боднар. – [2-е вид.]. – Ізмаїл, 2007. – 24 с.
200. Трунова В.А. Зошит для проведення каліграфічних хвилинок у 2 класі 4-х річної початкової школи (ІІ семестр) / В.А.Трунова, Н.М.Боднар – [2-е вид.]. – Ізмаїл, 2008. – 24 с.
201. Трунова В.А. Мотивація орфографічної роботи в процесі навчання письма першокласників: зб. наук.-практ. конф. “Початкова школа українського Подунав’я: минуле, теперішнє, майбутнє”. – Ізмаїл: 2004.
202. Трунова В.А. Підготовка першокласників до письма / В.А.Трунова // Наша школа. – 2004. – № 2.
203. Трунова В.А. Робочий зошит школяра (удосконалення навичок письма) / В.А.Трунова. – [2-е вид.]. – Ізмаїл, 2005. – 24 с.
204. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму: [монографія] / В.А.Трунова. – К.: Вища школа, 2001. – 98 с.
205. Українська мова. Енциклопедія / [ред. В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюк та ін.]. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 439 с.
206. Українська радянська енциклопедія. Словник: в 3 т. / [ред. А.В.Кудрицький]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1987. – Т.2. – 736 с.
207. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д.Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 568 с.
208. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для детей / Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д.Ушинский – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т.6. – 448с.
209. Ушинський К.Д. Родное слово для детей младшего возраста / сост. К.Д.Ушинский. – Изд. 6-е. – СПб: тип. Ф.С.Сущинского, 1869. – 165 с.

210. Ушинський К.Д. Твори / К.Д.Ушинский. – К.: Радянська школа, 1954. – Т.2.
211. Федієнко В.В. Прописи: [навч. посібник] / В.В.Федієнко. – Київ – Х.: Видавничий дім “Школа”, 2006. – Ч.1. – 64 с.
212. Федієнко В.В. Прописи: [навч. посібник] / В.В.Федієнко – Київ – Х.: Видавничий дім “Школа”, 2006. – Ч.2. – 48 с.
213. Федосова Н.А. Особенности методики обучения каллиграфии детей шестилетнего возраста / Н.А.Федосова. – М., 1988.
214. Филипова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письма. – СПб: Детство-Пресс, 1999.
215. Фортунатов П.Ф. Избранные труды: в 2 т. / П.Ф.Фортунатов. – М.: Учпедгиз, 1956-1957. – Т.2. – 471с.
216. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О.Н.Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.
217. Христенко М. Як навчити дітей читати й писати. Методичні вказівки до букваря М. Христенка / М.Христенко. – Х.: Радянська школа, 1932.
218. Цєпова І.В. Готуємось до уроків навчання грамоти (письмо). 1-й клас / І.В.Цєпова. – Х.: Веста; Ранок, 2008. – 160 с.
219. Цєпова І.В. Навчально-дидактичний комплекс із «Методики викладання каліграфії в початкових класах» (за кредитно-модульною системою навчання): у 3-х ч. / І.В.Цєпова. – Х.: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. – 2006.
220. Цєпова І.В. Навчання грамоти в 1 класі: плани-конспекти уроків письма / І.В.Цєпова. – Х.: Веста; Ранок, 2006. – 320с.
221. Чєпіга Я.Ф. Письмо в школі: [метод. підручник для вчителя] / Я.Ф.Чєпіга. – К.: Українська школа, 1918. – 160 с.
222. Черєдніченко Н.В. Формування навичок грамотного письма у дітей з важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання: дис. ...

- кандидата пед. наук: 13.00.03 / Чередніченко Наталія Володимирівна. – К., 1999. – 190 с.
223. Черезова І. О. Психологічні особливості розвитку писемного мовлення учнів другого класу: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Черезова Ірина Олександрівна. – Бердянськ, 1996. – 145 с.
224. Чикобава А.С. Введение в языкознание. Часть 1 / А.С.Чикобава. – [2-е изд.]. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР. – 1953. – 243 с.
225. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.
226. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В.Щерба; под ред. М.И.Матусевич. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
227. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников / Д.Б.Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
228. Ющук І.П. Українська мова: [підручник] / І.П.Ющук. – К.: Либідь, 2005. – 640 с.
229. Fiscbein E. Conceptele figurale, Eclitura. Academia Republicii populare Romine, Bucuresti, 1963.
230. Hacker W. Zur Entwicklung der Arbeitspsychologie in der Wissenschaftliche technischen Revolution. – Berlin, 1968.
231. Jaworski M. Nauka o jezyku czy nauka jezyka // Nowa szkola. – 1961. – №1.
232. Mc. Alister C. Researches on Movement in Writing. Studies from Vale Psychological Laboratory. – 1900, VIII.
233. Starch D. Unconscious Imitation in Handwriting. Psychological Review. – 1911, XVIII.