

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
Херсонський державний університет  
Педагогічний факультет  
Кафедра природничо-математичних дисциплін та логопедії

**Особливості сформованості зорово-просторового гнозису у дітей  
молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення**

Дипломна робота  
на здобуття рівня вищої освіти бакалавр

Виконавець: студентка 4 курсу, 441 групи  
Спеціальності 013 Початкова освіта  
Анніна Катерина

Керівник: доц. Н. Ільїна

Рецензент: проф. І. Нагрибельна

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи вивчення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.....	5
1.1. Психолінгвістичний та фізіологічний аспекти формування писемного мовлення у дітей.....	5
1.2. Порухення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.....	12
1.3. Особливості зорово-просторового гнозису у дітей з вадами писемного мовлення.....	17
РОЗДІЛ 2. Психолого-педагогічні засади вивчення зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.....	22
2.1. Психолого-педагогічні засади вивчення зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.....	22
2.2. Методи та прийоми діагностики зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.....	27
2.3. Використання інтерактивних технологій для корекції зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.....	39
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	47
ДОДАТКИ.....	51
ДОДАТОК А. Вправи для діагностики порушень зорово-просторового гнозису.....	51
ДОДАТОК Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	53
ДОДАТОК В. Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці.....	54

## ВСТУП

Сучасні уявлення про зорово-просторовий гнозис у молодших школярів базується на фундаментальних дослідженнях П. Анохіна, Л. Виготського, О. Лурія, Л. Квіткової, Т. Ахутиної та ін. Вчені розглядають вищі психічні функції як складну систему, що має багаторівневу ієрархічну будову. У функціональній системі, що забезпечує формування та реалізацію писемного мовлення тісно пов'язані один з одним мовленнєві і зорові компоненти, кожен з яких має особливе значення для формування зорово-просторового гнозису. Вибір конкретних методів і прийомів корекції порушень писемного мовлення залежить від характеру порушень зорово-просторового гнозису.

Труднощі в оволодіння навичкою писемного мовлення учнями початкових класів загальноосвітньої школи виявляються досить часто. Є ряд робіт, присвячених корекції порушень письма О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Садовнікова, Л. Спинова, Н. Чередніченко, А. Ястребова та інші. У окремих дослідженнях представлений перелік методичних систем присвячених діагностиці та корекції оптико-просторового гнозису у молодших школярів (О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Левіна). У наш час багато теоретичних питань з діагностики та корекції оптико-просторових уявлень залишаються маловивченими.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, а саме створення ефективних методів навчання писемного мовлення молодших школярів з вадами оптико-просторового гнозису, темою нашої дипломної роботи було обрано «Особливості сформованості зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення».

**Метою** нашого дослідження є вивчення особливостей зорово-просторового гнозису в учнів молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення.

**Об'єкт** дослідження – зорово-просторовий гнозис учнів початкових класів з порушеннями писемного мовлення.

**Предметом** дослідження є методи та прийоми вивчення зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення.

Відповідно до мети і предмета були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та спеціальну літературу з теми дослідження.
2. Дослідити теоретичні основи вивчення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.
3. Розкрити психолого-педагогічні засади вивчення оптико-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.
4. Висвітлити методи та прийоми діагностики оптико-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.
5. Описати використання інтерактивних технологій для діагностики та корекції зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку.

Практична значущість роботи полягає в описі методик для діагностики сформованості оптико-просторового гнозису у молодших школярів за допомогою використання інтерактивних технологій.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії ХДУ та знайшли відображення у публікації «Корекція оптичної дисграфії у молодших школярів засобами інтерактивних технологій» у збірнику матеріалів конференції «Науково-методичні засади становлення сучасного педагога».

Структура роботи: робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та містить 54 сторінок, опрацьовано наукових джерел – 40.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 1.1. Психолінгвістичний та фізіологічний аспекти формування писемного мовлення у дітей

Говорячи про психологічний зміст та механізми письма, ми стикаємося з багатозначністю інтерпретації цього терміна. Тому є необхідним вказати, які варіанти трактування поняття «письмо» в принципі можливі і які з них є важливими для нашого дослідження.

Термін «письмо» фактично об'єднує три категорії явищ: вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усної мови в письмову і особливу форму комунікації.

Письмо як особлива семіотична система графічних знаків хоча і пов'язане з усною мовою, але тим не менше і досить автономно.

Становлення писемного мовлення у дітей дещо нагадує загально-історичні етапи становлення писемності. До 5-6 років єдиною доступною для дітей формою для передачі повідомлень є малюнок. Олександр Лурія у своєму дослідженні, присвяченому генезу письма у дитини, довів, що оволодіння графічними знаками у дітей проходить у 2 етапи: а). умовно наслідувати записам та б). запис образу – піктограми, яка пізніше переходить у буквений запис.

За словами Олександра Корнева: «Писемність – це особлива для дитини, знакова система. Труднощі її засвоєння пов'язані не лише з тим, що це символи другого порядку. Інша проблема обумовлена високим ступенем довільності акта письма та наявністю у нього складно організованої сенсомоторної бази у дитини. Щоб оволодіння писемним мовленням стало доступним, мовні та когнітивні здібності дитини мають досягти певного,

мінімально необхідного рівня зрілості. Оскільки хронологічно цей етап збігається з часом вступу дитини до школи, то цей момент називають станом «шкільної зрілості». Нерідко значення цього терміну абсолютизують, вважаючи, що по його досягненні дитина здатна вивчати в школі будь-яку програму. Однак транскультуральні зіставлення доводять швидше його умовність» [21, с.6].

Особливістю писемного мовлення як засобу комунікації є монологічний і суто контекстний характер. Останнє означає, що текст, який передається повинен містити всю інформацію, необхідну читачеві (або слухачеві) для повноцінного його розуміння. Для дітей, які переважно володіють діалогічною, ситуативною формою усно-мовленнєвою комунікацією, ця обставина створює певні труднощі. Вони не завжди здатні передати всю потрібну інформацію, використовуючи тільки мовленнєві засоби, і доповнюють мовне висловлювання мімікою, жестами, спираючись на безпосередній побутовий контекст.

Фактично дітям в процесі засвоєння писемного мовлення доводиться опановувати стилістично новим жанром побудови висловлювань.

Як зазначав у своєму дослідженні Олександр Корнев: «Першим проявом здатності до символічної діяльності в онтогенезі є символічна гра з характерними для неї діями ігрової заміни предметів і предметного зображення в малюнках. З того моменту, як дитина починає переходити від каракулей до зображення форм, яким дає назви, є початок розвитку графічного символізму. На відміну від письма це символізм першого порядку. Оволодіння малюванням - це засвоєння знакової діяльності. На ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображує щось незрозуміле, а потім починає придумувати для цього назву. Лише коли дозріває здатність до малювання за задумом, можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес в деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мови графічних символів.

Незрілість подібних здібностей навіть при достатньому розумовому розвитку ускладнює оволодіння графемами» [21, с.11].

Олександр Корнев у своєму посібнику детально описав, як саме проходить: «Розвиток фонематичного сприйняття дитини :

1) до фонетична стадія - повна відсутність розпізнавання звуків навколишнього світу, розуміння мовлення і активних мовних можливостей;

2) початковий етап оволодіння сприйняття фонем: розрізняються лише акустично контрастні фонemi і не розрізняються схожі за диференціальним ознаками. Дитина сприймає слово лише глобально і розпізнають за загальною звуковою опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики);

3) діти починають чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак. Дитина починає розрізняти правильну і неправильну вимову;

4) переважно дитини сприймає правильний образ звучання фонemi, але продовжує сприймати і неправильно вимовлене слово. На цьому етапі сенсорні образи фонематичного сприйняття ще нестабільні;

5) остаточне завершення розвитку фонематичного сприйняття. Дитина чує і вимовляє правильно, перестає впізнавати неправильно вимовлене слово. До цього часу фонематичний розвиток дитини в нормі проходить спонтанно за наявності позитивних умов мовного оточення.

З початком навчання в школі, завдяки направленому навчанню робить ще один крок у розвитку свого мовної свідомості. Настає шостий етап - усвідомлення звукової сторони слова і сегментів, з яких вона складається. Іноді цей процес запізнюється у зв'язку з недорозвиненням мовлення, при затримці психічного розвитку або при психічному недорозвитку. Досягнення даного етапу розвитку фонематичного сприйняття є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом» [21, с.11-12].

У нормі сенсорні та мовні образи фонем формуються у дитини на основі взаємодії зразків мови дорослих які чує дитина, слухового сприйняття

власного мовлення і кінестетичних відчуттів, одержаних під час артикуляції. Фонематичні уявлення є результатом між аналізаторних інтеграції почутих і кінестетичних образів.

Моделювання звукової структури слова за допомогою літер на початковій стадії навчання грамоти проходить у два етапи: спочатку виконується фонологічне структурування звукової сторони слова, тобто встановлення тимчасової послідовності фонем, з яких воно складається, а потім проводиться трансформація часової послідовності фонем в просторову послідовність літер.

Другий етап операції зазвичай не помічається або недооцінюється. Проте, експериментально-психологічні дані доводять, що літерний запис і результат фонематичного аналізу далеко не завжди збігаються. Процес трансформації часової послідовності фонем в просторових рядах графем проходить у дитини майже паралельно з фонематичним аналізом і графо-моторними операціями запису букв. Це вимагає досить складної координації усіх сенсомоторних процесів і, що особливо важливо, оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їх проходження.

Графо-моторні навички є заключною ланкою у ряді операцій, які становлять письмо. Тим самим вони можуть мати вплив не тільки на каліграфію, але й на весь процес письма в цілому.

Їх формування в онтогенезі зазнає значного розвитку одночасно з вдосконаленням образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої цей механізм залежить, є зорово-моторна координація. Протягом більшої частини дошкільного дитинства регуляція образотворчих процесів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора.

Олександр Корнев виділи: «Період від 1 року до 4-5 років характеризується оволодінням довільної регуляцією рухів руки. Зворотній зв'язок, контроль виконання (аферентація) проходить за допомогою кінестезії. Малюючи, діти в цьому віці користуються «пам'яттю руки». Зоровий контроль



за діями майже відсутній. Поступово починає відбуватися між сенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, які сприймаються при цьому. Рука ніби навчає «очі». Найбільший розвиток між аналізаторних інтеграцій відбувається у віці 6-8 років» [21, с.14].

При цьому «око», яке збагатилося досвідом «руки», приймає участь в управлінні діями. З цього часу зорово-моторна координація починає відігравати провідне становище в контролі графо-моторних рухів і розвитку відповідних навичок.

Особливістю письма, як комплексної навички, полягає в тому, що воно потребує інтеграції і координації всіх трьох зазначених операцій. Така структура властива більшості систем писемності.

Сенсомоторная база, або комплекс необхідних функціональних передумов письма, є багаторівневою системою, яка має велику кількість когнітивних і мовних функцій. Досягаючи мінімально потрібного рівня зрілості, вони створюють необхідні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і реалізації графо-моторної програми.

Олександр Корнев визначає: «Читання як вид діяльності можна двома варіантами:

- а) як процес декодування графічної (буквеної) моделі слова в усномовленнєву форму;
- б) процес розуміння письмових повідомлень.

Процес декодування при навчанні аналітико-синтетичним способом на початковому етапі оволодіння читання має кілька операцій: визначення буквенно-звукових відповідностей, злиття складів і відтворення звукового вигляду повного слова. При цьому основні труднощі зазвичай пов'язані з другою і третьою операціями. При цьому успішність реалізації другої забезпечує вдале здійснення третьої» [21, с. 21].

На початковому етапі оволодіння читанням у дітей найбільше навантаження припадає на процеси декодування друкованого тексту.

Засвоюючи навичку читання, діти зазвичай проходять певні етапи, які в певним чином відрізняються за психологічним змістом.

У логопедичній хрестоматії Т. Єгоров (1953) виділяв: «Такі ступені оволодіння читанням:

- а) оволодіння звуко-буквеними позначеннями,
- б) поскладове читання,
- в) ступінь становлення синтетичних прийомів читання,
- г) ступінь синтетичного читання» [15, с. 28-39].

Marsh Et al (1981) і Frith (1985) запропонували наступну модель: «Розвитку навички читання (переважно його початкового періоду), в якій виділяються три стадії:

- а) логографічне читання,
- б) алфаватичне читання,
- в) ортографічне читання» [21, с.22].

Наявність стадії логографічного читання залежить від віку початку навчання і методики навчання. Для неї ключовим є запам'ятовування слів у вигляді цілісного образу, глобальний і прямий спів зв'язок цього образу з предметом або картинкою. На цьому етапі дитина вперше починає розуміти, що ряди значків, які називають літерами, щось означають, а їх ланцюжки, розділені проміжками, називаються словами. Цей етап тим більш тривалий і розгорнутий, чим менше вік дитини, яка починає освоювати читання. На стадії алфаватичного читання діти декодують графічне слово на базі високо дискретних, буквенно-звукових відповідностей, тобто побуквенно. Іноді зовні це може мати вигляд як поскладове читання, але детальний аналіз виявляє, що первинно виділяються окремі літери, а потім проводиться процес звукозлиття. Основним психологічним змістом цієї стадії є засвоєння звуко-буквеної символіки, що включає запам'ятовування усього списку графем української

мови і вміння точно диференційовано співвідносити ознаки з сенсом знаків писемної мови, не завжди чітко та однозначно відповідні диференціальним ознакам усної мови.

Стадія орфографічного читання характеризується переходом від побуквенно процесу декодування до впізнавання відразу групи букв. Остання стадія грає ключове значення в оволодінні процесом читанням. Саме в цей період дитина долає найбільш важкий і необхідний рубіж на шляху до засвоєння читання як способу розуміння сенсу з графічного повідомлення. Протяжність цього етапу в нормі у різних дітей може варіювати від 1 року до 3 років. Основні труднощі в оволодінні читанням у дітей виникають теж на цій стадії. У таких випадках він може збільшуватися на термін до 5-8 років і більше.

Отже, стратегія і якість розуміння прочитаного та написаного істотно залежать від характеру тексту (зв'язності, конкретності, певного контексту, лексичної характеристики) і психологічної установки (читання для формального розуміння, як навчального завдання, читання/написання для задоволення інтересу до по-дієвої сторони тексту, читання\написання для отримання практичної ділової інформації). Тому обговорювати модель процесу розуміння при читанні та написанні тексту абстрактно, безвідносно до психологічного контексту, в якому воно відбувається, мабуть, навряд чи має сенс. З тієї ж причини методика навчання письмового мовлення, особливості постановки навчального завдання будуть істотно впливати на формування здатності до повноцінного розуміння прочитаного та написаного. У суровому сенсі слова розвиток здатності до розуміння прочитаного та написаного продовжує розвиватися після закінчення школи і навіть в зрілі роки.

## **1.2. Порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку**

Вивчення порушень читання і письма у дітей розпочинається з кінця минулого століття і співпадає з часом, коли в найбільш розвинених країнах Європи почали впроваджувати державне шкільне навчання, доступне широким масам дітей. Завдяки цьому стало очевидним, що, окрім дітей, які не можуть вчитися із-за розумової відсталості, є і інші, які не можуть засвоїти грамоту, незважаючи на достатній інтелектуальний розвиток.

Серед порушень читання і письма у дітей Олександр Корнев виділяє: «Специфічні розлади, що називаються дислексією та дисграфією, і неспецифічні їх варіанти. Останні зазвичай виникають через відставання в розумовому розвитку або як наслідок сенсорних дефектів (порушення зору або слуху). При цьому тяжкість у відставання в читанні та письмі відповідає мірі вираженості первинного розладу. Правомірно відносити сюди і труднощі в читанні, які виникають у дітей з важким загальним недорозвиненням мовлення (наприклад, при моторній алалії), які виражені так сильно, наскільки дитина відстає в мовному розвитку» [21, с.36].

За Олександром Корневим: «Дислексія - це стан, основним проявом якого є стійка виборча нездатність опанувати навичку читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального і мовного розвитку, відсутність порушень слухового і зорового аналізаторів і оптимальні умови навчання. Основним порушенням при цьому є стійка нездатність оволодіти складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що нерідко супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. У основі розладу лежать порушення специфічних церебральних процесів, що в цілому становлять основний функціональний базис навички читання» [21, с.36].

Однією з найбільш розповсюджених класифікацій дислексії є запропонована Р. Лалаєвою, вона виділила форми за таким критерієм: не

сформованість операцій процесу читання, а також психічних функцій, що його забезпечують. «Серед них:

- Мнестична – форма дислексії, зумовлена порушенням зорової та слухо-мовленнєвої пам'яті, що виявляється під час читання у труднощах засвоєння букв та їх не диференційованих замінах;
- Фонематична – виникає в наслідок недорозвинених функцій фонематичної системи (фонематичний аналіз, слухо-вимовна диференціація фонем, сенсо-розрізнення).
- Семантична – виявляється у вигляді порушення розуміння прочитаного (слів, речень).
- Аграматична – обумовлена недорозвиненням граматичної будови мовлення, морфологічних та синтаксичних узагальнень.
- Тактильна – спостерігається у сліпих дітей. В її основі лежать труднощі диференціації букв азбуки Брайля, які тактильно сприймаються.
- Оптична – форма дислексії, що виявляється у труднощах засвоєння букв схожих графічно і під час читання дитина змішує або замінює букви, які відрізняються незначними графічними ознаками. Особливістю є нелюбов до малювання» [27, с.561 ].

Ця форма дислексії пов'язана з не розчленованістю сприймання форм за допомогою зору, з не диференційованістю уявлень про форми які схожі між собою, з недорозвиненням оптико-просторових уявлень, а найголовніше з порушенням зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу.

Зазвичай спостерігається деяке проблеми з оптико-просторовим гнозисом та праксисом на немовленнєвому рівні. Так, дитина може намалювати за зразком та по пам'яті знайомі та прості за формою предмети правильно, але під час перемальовування більш складних предметів дитина припускається неточностей, але найбільше помилок можна помітити при малювання по пам'яті.

В процесі конструювання та малювання фігура спрощується, кількість елементів стає меншою, неправильно розташовуються лінії, якщо порівнювати їх зі зразком.

Виникають труднощі впізнавання букв, якщо вони записані одна над іншою, діти не правильно визначають правильні букви, досить часто плутають їх з неправильними, погано конструюють відомі букви, не можуть додати або прибрати зайвий елемент, переробити одну літеру в іншу (наприклад, з букви Р зробити букву В, з букви Н зробити букву П). Для того, щоб правильно виконати подібні завдання потрібно вміння визначати різницю схожих графічних зображень, аналізувати, уявляти малюнок чи букву як ціле, яке складається з певних частин, по-різному розташованих по відношенню один до одного.

Для деяких дітей з оптичною дислексією буква є досить складним оптичним утворенням, розкладання якого на елементи, що його складають, досить важке. Внаслідок відсутності оптичного аналізу уявлення про графічно схожі букви є неправильним та не диференційованим. Досить часто виникають проблеми з визначенням просторових відношень, у їх мовленнєвому визначенні. В тяжких випадках порушується схема тіла.

Серед класифікацій дисграфії, запропонованих науковцями різних років, найбільш розповсюдженою є класифікація запропонована співробітниками інституту імені Герцена, в її основі лежить не сформованість певних операцій процесу письма.

«Форми:

- Артикуляційно-акустична – відображення на письмі неправильної вимови звуків в усному мовленні, дитина спирається на дефекти усного мовлення під час письма.
- Акустична – виникає в наслідок порушення слухо-мовленнєвої ланки мовлення, проявляється у не сформованості слухо – вимовної

диференціації звуків на слух, що впливає на неправильне відображення звуків на письмі.

- Дисграфія, що виникає на основі порушення мовного аналізу і синтезу, проявляється у не сформованості операцій фонематичного аналізу, морфологічного аналізу, складового аналізу та синтаксису.
- Аграматична – це недорозвинення граматичної будови мовлення на рівнях слова, словосполучення, речення та тексту і є складовою лексико-граматичного недорозвинення усного мовлення у дітей.
- Оптична – недорозвинення зорового (оптичного) гнозису, аналізу синтезу, просторових уявлень. Проявляється у вигляді заміни букв в різних варіантах (складаються з одного елемента, які по різному розташовані у просторі; складаються з однакових елементів, але відрізняються додатковим; дзеркальне письмо; пропуски елементів букв під час курсивного письма; неправильне розташування елементів) на рівнях букви, слова, речення та тексту» [27, с.533].

Оптична дисграфія стоїть ніби окремо від інших видів дисграфії. При оптичній формі дисграфії у дітей відмічаються порушення зорового сприйняття, синтезу та аналізу, а також моторних координації, неправильні уявлення про форму і колір, величину предмета, недорозвинення пам'яті, просторового сприйняття і уявлень, труднощі оптико-просторового аналізу, не сформованість оптичного образу букви. Достатній рівень розвитку оптико-просторових уявлень є необхідною умовою для вивчення зорових образів букв і, особливо для диференціації схожих за зображенням букв. У багатьох дітей до початку навчання у школі ці функції залишаються не цілком сформованими, що є поштовхом до появи оптичної дисграфії. Це обумовлено тим, що у дітей 6-7 річного віку ще не зовсім готові відділи кори головного мозку, які відповідають за розрізнення буквених знаків.

У ліворуких спостерігається таке явище, як феномен дзеркального письма. Уперше цей феномен був описаний Карлом Вестфалем в 1874 році.

Таким дітям набагато складніше виконати зорово-просторові завдання. Для більшості характерні порушення або недостатність наочно-образного мислення, просторового сприйняття, зорової пам'яті. Вони гірше сприймають, що знаходиться зліва від них. Разом з дзеркальним письмом у них досить часто можна помітити дзеркальне малювання. Особливо характерне «вивертання» при малюванні: верх і низ, праве і ліве і так далі. Це прояв не засвоєваності головних принципів організації простору.

Зазвичай, це можна пояснити характерною для них домінантністю правої півкулі головного мозку. Домінування правої або лівої руки зазвичай у дітей встановлюється до 3-5 років, в усякому разі, не пізніше за 6-річний вік. На початкових етапах навчання письму труднощі в засвоєнні букв випробовують багатьох дітей без відставання у своєму розвитку.

Отже, як можна помітити з вище наведеного переліку класифікацій (далеко не повного), один і той самий розлад можна класифікувати за достатньо різними ознаками. У кожній з таких класифікацій велика частина інформації про дитину взагалі не знаходить собі місця. У наведених вище формах дислексії та дисграфії однією з найскладніших форм є оптична. Вона включає в себе досить широкий спектр характерних симптомів та проявів, які відрізняють її від інших форм. Але найголовнішою проблемою є порушення оптичного гнозису та орієнтування у просторі. Саме через ці пошкодження дитина стикається з труднощами опанування процесу письма та читання. Дитина не може правильно встановити елементи букв і їх орієнтацію у просторі, не орієнтується у просторі аркуша паперу. Тому формування у дитини оптико-просторового гнозису є одним з провідних завдань логопеда, під час роботи з дітьми у яких виявлено оптичні форми дисграфії або дислексії.



### **1.3. Особливості зорово-просторового гнозису у дітей з вадами писемного мовлення**

Порушення письма є однією з найрозповсюдженіших форм труднощів навчання дітей у молодших класах в загальноосвітніх школах. Зазвичай вони виявляються в першому класі і в більшій частині випадків зберігаються і пізніше, виразно проявляючись при підвищенні вимог до письмового мовлення. Дисграфія є причиною неуспішності у 10-20 % молодших школярів.

Просторовий гнозис є одним з основних процесів формування письмової мови. Важливою складовою письма є зоровий і зорово-просторовий аналіз букви, який допомагає у розрізненні елементів букви, тобто аналіз їх якості, кількості і взаємного просторового розташування. Недорозвинення просторового гнозису може призвести не тільки до помилок на рівні букви, до явищ повної або часткової дзеркальності, але і до лексико-граматичних помилок, які виникають через особливості розуміння складних логіко-граматичних конструкцій.

Дослідження науковців останніх років вказують на тісний взаємозв'язок труднощів письма у молодших школярів з недорозвиненням невербальних форм психічних процесів (Т. Ахутіна, О. Корнев, О. Іншакова та ін.). Так, одним із складових компонентів у формуванні навички письма є оптико-просторове сприйняття [26, с.108].

Аналіз літературних даних показує, що оптичні порушення пов'язані з нерозчленованістю зорового сприйняття форм, з недиференційованістю уявлень про схожі форми, з недорозвиненням оптико-просторових уявлень, а також зорового аналізу і синтезу. Крім того, у дітей з оптичною дисграфією часто виявляється затримка в диференціації правої і лівої частин тіла - пізня латералізація (функціональна асиметрія в діяльності парних сенсорномоторних органів) або її варіанти (ліворукість, змішана домінанта) [1, с.3].

Оперування зорове-просторовими образами уявляє для дітей з дислексією, дисграфією значно більшу важкість, ніж для здорових однолітків. Найбільш яскраво помітною особливістю цієї категорії дітей є нездатність опанувати поняття «Право – ліво». Значне відставання від здорових однолітків спостерігається у них в усіх завданнях, що вимагають оперування цими поняттями [14, с.70-71].

Також у учнів з оптичною дисграфією є складнощі в орієнтуванні на площині листа. Досвід показує, що елементарна інструкція «веди руку управо (вліво, вгору)» часто виявляється незрозумілою цією категорією дітей [14, с.53]. При більш детальному логопедичному обстеженні молодших школярів часто виявляються і різні порушення зорового гнозиса (впізнавання). Предметний гнозис, тобто розрізнення та впізнавання предметів і їх зображень, в звичайних умовах у дітей зазвичай не порушений. Проте в умовах, які не сприяють сприйняттю і впізнаванню, наприклад завдання на впізнавання зображень за контурами, накладеними один на одного (за типом фігур Попельрейтера), діти виконують погано через невпізнавання зображень і невміння виокремити окремі зображення з фону та ін.

Таким чином, ускладнення завдання на впізнавання зображень, введенням оптичних труднощів, необхідність оптичного аналізу, виділення з фону викликають у дітей великі труднощі і виявляються при дослідженні буквеного гнозису. Впізнавання букв за зразком і букв в неправильному положенні, перекреслених додатковими лініями, зазвичай не викликає ускладнень. Проте впізнавання букв, написаних одна на іншій, здійснюється з певними складнощами. Багато дітей не можуть відрізнити правильно і дзеркально розташовані букви. При цьому одні діти не можуть відрізнити правильну букву від неправильної дзеркальної, інші упевнено називають правильною дзеркально написану букву, треті називають як правильну то одну, то іншу букву [1, с.4].

При виконанні завдань на впізнавання і відтворення друкарських і рукописних букв діти (з дисграфією, дизорфографією) не завжди правильно називають букви (змішують поняття «звук», «буква»; спотворюють назви букв), що надаються. Також мають місце ускладнення при розрізненні окремих графічно схожих друкарських і рукописних букв (І - А, Ш - П, До - ж та ін.) [31, с.89]. У цієї категорії дітей спостерігаються також недоліки в оптичному сприйнятті і поза мовою. Деякі з них погано розрізняють знайомі обличчя і схожі предмети, допускають помилки при змалюванні, конструюванні і реконструкції фігур (спрощують фігури, зменшують кількість елементів; неправильно розташовують елементи в просторі в порівнянні із зразком). Найбільшу кількість помилок учні допускають при конструюванні і реконструюванні букв. Така тенденція виникає через несформованість зорового образу на рівні уявлень та узагальнень. Помилки учнів з цією мовною патологією свідчать про недорозвинення уміння аналізувати графічну структуру букви, співвідносити просторове розташування їх елементів [31, с.88].

Школярі (з дисграфією, дизорфографією) неправильно розташовують елементи букв. Причому, як правило, вірно розташовуючи центральні елементи, вони плутають розташування правих і лівих елементів букв відносно «осі». Поняття «вгорі», «внизу», «справа», «ліворуч» також змішуються дітьми цієї категорії. Кількість сконструйованих ними букв незначна. Виконання заданого руху по конструюванню і реконструюванню супроводжується довгим пошуком напрямку і місця елементів. У зображених буквах відзначаються додаткові лінії і штрихи. Сконструйовані букви в основному характеризуються нечіткістю, неохайністю [31, с.88-89].

Сформованість зорових образів букв відіграє важливу роль в оволодінні молодшими школярами орфографією. У дітей (з дисграфією, дизорфографією) ускладнена інтеграція сенсорної інформації в цілісний образ, що негативно позначається на запам'ятовуванні і актуалізації графічного (в даному випадку

буквеного) зображення [1, с.4]. Окрім цього, специфічним проявом труднощів переробки зорової інформації для дітей цієї категорії є велика кількість помилок при відтворенні фігур. Як правило, ці помилки носять характер просторових порушень і пов'язані із спотворенням просторової структури однієї або декількох фігур. У більшості випадків помилки пов'язані з порушенням право - лівого орієнтування, в деяких випадках спостерігається порушення цілісного орієнтування фігури в просторі [14, с.18].

Також необхідно відмітити, що вивчення виявило у дітей, що страждають порушеннями письма, слабе орієнтування в часі: незнання або нетверде знання основних тимчасових одиниць (пір року, місяців, днів тижнів в їх послідовності). Побутовий час (ранок, вечір, учора, завтра, скоро, нещодавно, потім і т. д.) діти нерідко визначають помилково. Поняття раніше, пізніше, частіше, рідше, старше, молодше і подібні зазвичай не диференційовані. Ще складніше засвоєння префіксів перед, і, що, після, означають послідовність в часі і просторі [34, с.58].

Отже, зорово-просторові функції працюють при спільній участі двох півкуль. Вивчення формування зорово-просторових функцій в онтогенезі має істотне педагогічне значення, оскільки під час корекційної роботи необхідно враховувати послідовність і особливості формування цих функцій в різні вікові періоди. Кожна з вказаних зорово - просторових функцій є невід'ємним і найбільш загальною умовою предметно - розрізняльної діяльності мозку, що забезпечує різні вагомні сторони єдиного процесу зорово - просторового бачення. Порушення цих функцій спричиняє за собою різні порушення сприйняття в цілому. Поза сумнівом також те, що важливість сформованості зорово - просторових функцій в процесі письма дуже велика, оскільки порушення зорового сприйняття і пам'яті, недорозвинення просторового сприйняття і просторових уявлень в молодшому шкільному віці може привести до оптичної дисграфії, при якій спостерігаються труднощі засвоєння зорового образу букв, їх заміни, змішення в процесі письма. Таким чином,

зорово - просторові функції з повною підставою можна вважати вагомими для засвоєння шкільних знань, умінь і навичок. При недостатньому розвитку цих функцій не можливо навчити дитину читати на достатньому рівні і правильно писати. Причому ці особливості розвитку дитини можуть бути не досить помітними.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Психолого-педагогічні засади вивчення зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку

Звуковий аналіз слова, виокремлення окремих звучань і перетворення звукових різновидів в чіткі фонемі є першою необхідною ланкою для здійснення складного процесу письма. На початкових етапах розвитку навички письма вказані процеси проходять повністю усвідомлено, на подальших етапах вони майже припиняють усвідомлюватися і здійснюються автоматично.

За звуковим аналізом, важливим в процесі письма, завжди йде другий етап: виділення фонем або комплексів фонем мають бути перероблені в зорову графічну схему. Кожна фонема має перейти у відповідну букву, яка і буде надалі написана. Якщо звуковий аналіз перед цим був проведений досить чітко, то переведення звуків мови у букви (чи, як говорять лінгвісти, фонем в графеми) не викликає зайвих труднощів. Навчання письму показує, що і ця ланка навички розвивається легко, і лише в окремих випадках вчитель має присвятити йому спеціальну роботу.

Досвідчені вчителі знають, що діти початкової школи нерідко змішують письмове **Е** з **З**, або **б**, **з**, **д**, труднощі виникають у відмінності цих букв, що схожі між собою і відрізняються тільки різним розташуванням у просторі елементів. У деяких дітей іноді (найчастіше у ліворуких) такі труднощі приймають різкіші форми: дитина не відразу може виокремити ту сторону, з якої треба починати писати, плутаючи письмо зліва направо із записом навпаки і іноді записують дзеркально цілі склади. Як правило, ці проблеми

легко долаються і не складають серйозних перепон в навчанні грамоті. Труднощі у збереженні потрібного порядку букв і пропуски букв, які найчастіше зустрічаються у дітей, які починають навчання письму, їх відносять не через труднощі в отриманні потрібних зображень букв, а за рахунок труднощів збереження звукової послідовності елементів слів, що підлягають запису [30, с.62].

Останнім етапом в процесі письма є перетворення зорових знаків, що підлягають написанню, - букв - в потрібні графічні зображення. Дослідження, проведені Є. Гурьяновим, дозволяють побачити, що цей завершальний етап, що входить до складу процесу письма, не залишається незмінним і що саме він відбиває ту неоднакову будову, яка характеризує письмо на різних стадіях оволодіння мовою.

На початкових етапах розвитку навички, рух, потрібний для написання всіх букв (а ще раніше - кожного елементу букви), є предметом вмотивованої усвідомленої дії, то в подальшому ці окремі елементи об'єднуються і людина, що добре володіє письмом, починає записувати спільним знаком цілі комплекси звичних звучань. Та плавність, яка характеризує будь-яке розвинене письмо і за якою легко побачити об'єднання різних звичних звукових поєднань, переконливо доводить, що процес розвиненого письма набув складного автоматизованого характеру, і що написання цілих звукових комплексів стало поступово автоматизованою підсобною операцією.

Сенсо-моторною основою психічного розвитку дитини є ті координації, які виникають між оком і рукою, між слухом і голосом (А. Валлон). Формування мовленнєвої функції в онтогенезі відбувається за певними закономірностями, які визначають послідовний і взаємопов'язаний розвиток усіх сторін мовленнєвої системи (фонетичної сторони, лексичного запасу і граматичної будови).

У процес письма активно включаються око і рука, і тоді питання про взаємодію слухового, зорового, мовленнєво-рухового і рухового компонентів письма набуває особливої важливості.

Як відмічає П. Горфункель у своєму дослідженні: «Деякі дослідники схилилися до припущення про необов'язковість зорової участі в письмі, вважаючи, що письмо грамотної людини спирається на здатність слухового і мовленнєво-рухових уявлень безпосередньо включати рухові уявлення, обминаючи зорову ланку. Але тим більшу роль повинен грати зір в самому акті письма, що формується, коли ще не сформовані самі рухові уявлення, а не тільки їх зв'язки із слуховими і мовленнєво-руховими уявленнями» [29, с.204].

Письмо може бути розглянуте як руховий акт, в якому розрізняють його руховий склад і смислову структуру. Руховий склад письма дуже складний і відрізняється своєрідністю на кожному ступені оволодіння навичкою. Так, дитина, що приступає до навчання грамоті, розпочинає з засвоєння смислової сторони письма. На відміну від безграмотної дитини, яка "перемальовує" букви з усіма особливостями шрифту, як геометричний візерунок, діти молодшого шкільного віку сприймають букви як смислові схеми, що асоціюються і з їх звуковими образами, і з накреслювальними образами слів.

Професор М. Бернштейн відмічав: «Акт скоропису в сформованому виді включає ряд чинників : загальний тонічний фон руки, що пише, і усієї робочої пози; вібраційну іннервацію м'язів передпліччя, зап'ястка і пальців, яка дуже ритмічна і монотонна; здійснення округлості руху і його тимчасового (ритмічного) візерунка; реалізацію накреслювальної сторони письма (контурів букв і того, що складає істотну частину почерку)» [9, с.106].

Цікаво також зауваження дослідника про те, що кожна дитина, незалежно від застосовуваного до нього методу навчання, неминуче проходить через декілька фаз. На першому етапі навчання школяр пише великими літерами, і це пов'язано не лише з грубістю його просторових координації. Причина в тому, що, чим більше лист, тим менше відносна



різниця між рухами кінчика пера і рухами самої руки, тобто тим простіше і доступніше перекодування, і це підтверджено спостереженнями циклографії. Тільки у міру засвоєння цього перекодування дитина вчиться переносити на кінчик пера спочатку оптичні, а потім і пропріоцептивні корекції, набуваючи вміння автоматично забезпечити кінчику пера будь-яку необхідну траєкторію. Завдяки цьому, поступово зменшується величина написаних букв (аналогічне явище має місце при діях з будь-яким знаряддям: голкою, ножем і тому подібне). Одночасно з цим процесом здійснюється і засвоєння письма по лінійці. Рух передпліччя, що веде перо уздовж рядка, поступово переводиться з компетенції зорового контролю в область пропріоцептивного. Тоді рівне розставлення і спрямованість рядків вдаються вже на не розграфленому папері. Нарешті, важче за усе інше, здійснюється оволодіння власне скорописом. При цьому засвоюється правильний розподіл натисків, тобто управління зусиллями із третьої координати, перпендикулярної до площини паперу. Справжній скоропис виробляється тільки шляхом довгої практики, зазвичай вже після виходу зі школи.

Розрізнення людиною простору формується на основі сприйняття нею власного тіла. Таке сприйняття складається з поєднання просторово-тактильної чутливості, м'язово-суглобових і органічних (внутрішніх) відчуттів. Це комплексне сприйняття людиною власного тіла має назву «Схеми тіла» (Б.Г.Ананьев). Процес формування схеми тіла у дитини пов'язаний з розвитком диференціюючої роботи кори головного мозку. Сенсомоторна діяльність спрямована на встановлення стосунків між рухом і відповідними змінами в різних сенсорних полях. У перші місяці життя дитина грає зі своїми ручками і ніжками, як з будь-яким стороннім предметом.

«Власний простір тіла» відчувається дитиною, мабуть, тільки у порожнині рота. Цей «простір власного тіла» поступово розширюється по мірі формування довільних рухів дитини - спочатку рук, потім ніг. Цілісна схема тіла складається не відразу. Встановлено, що перші рухи дитини двобічні

(білатеральні). Односторонні (несиметричні) рухи спостерігаються лише через тривалий період після народження (М. Бержерон).

Турней довів, що доки не почне функціонувати пірамідний шлях, дитина, рухаючи рукою в межах свого зорового поля, не звертає на неї уваги. Але як тільки відбувається з'єднання поля зору і поля дії, погляд йде за рукою, а потім її направляє. Діяльність пірамідального пучка може виявитися тільки після завершення мієлінізації, що відбувається швидше в коротких шляхах (до рук) і пізніше - в довгих (до ніг). Дослідження Турнея показали, що «мієлінізації відбувається у правшій в правій стороні на декілька тижнів раніше, ніж в лівій»[11, с. 109].

Отже, головним засобом пізнання просторових ознак і стосунків між предметами зовнішнього світу стає активний дотик руками разом із зором. З виділенням провідної руки дотик руками здійснюється в умовах їх функціональної нерівності. Дослідження Г. Літинського, Б. Ананьєва, Е. Горячевой, М. Неймарк, М. Бруксон та ін. встановили явище функціональної асиметрії в зорово-просторовому і слуховому просторовому розрізненні, тобто явище провідного ока, провідного вуха. Функціональна асиметрія в роботі систем аналізаторів, або процес латералізації, що виникає в ході онтогенетичного розвитку, є показником нормальної діяльності обох півкуль головного мозку, ознакою того, що встановилася домінантна роль однієї з півкуль (у правшій ведучим є ліве, а у ліворуких - права півкуля). При чіткій латералізації виявляється перевага у використанні однієї сторони в роботі парних сенсо-моторних органів - однаково: при правосторонній латераліті - правої руки, ноги, правого ока, вуха; при лівобічній - лівих рецепторів. Перехресна латералізація виникає у випадках, коли у дитини, наприклад, при провідній правій руці ведучим є ліве око і тому подібне. Якщо обстеження не виявляє переваги в роботі парних сенсо-моторних органів, то можна говорити про затримку у формуванні процесу латералізації, що у свою чергу вказує на те, що не встановилася домінантна роль однієї з великих

півкуль головного мозку. Термін «домінантна півкуля» справедливий. Таким чином, відносно мовленнєвої функції, у більшості людей, що є правшами, мовні зони кори головного мозку розташовані в лівій півкулі (а у лівші - в правому). У відношенні ж інших психічних функцій правильніше говорити про спеціалізацію в погодженій діяльності обох півкуль головного мозку.

## **2.2. Методи та прийоми діагностики зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку**

Проблемою діагностики зорово-просторового гнозису займалися багато науковців, кожен з яких виділив свої методи та прийоми. Опрацювавши літературу, можна виділити найбільш розповсюджені способи перевірки, якими користуються логопеди.

Однією з найбільш розповсюджених методик є запропонована І. Садовніковою, яка є популярною і на сьогодні. Вона пропонує проводити обстеження за таким планом:

1. «Перевірка і уточнення уявлень дітей про схему тіла.
  - Підняти свою «головну» руку, назвати її (права).
  - Підняти іншу руку, назвати її (ліва). У деяких дітей (лівші) відповіді будуть зворотні. Доброзичливо розглянути такі випадки і відмітити, що назви рук при цьому залишаються загальноприйнятими, що і слід запам'ятати.
2. Розрізнення і знання назв рук.
  - Підійти, прикласти кисть, визначити руку.
3. Співвіднести частини тіла з правою рукою, назвати їх (права щока, нога). Співвіднести з лівою рукою частини тіла, назвати їх (ліве коліно...).
4. По інструкції логопеда показати, наприклад, праву брову, лівий лікоть. Дітей слід вправляти до появи упевненого орієнтування їх в схемі власного тіла.
5. Визначення напрямів в просторі:

- витягнути убік праву руку. Перерахувати предмети, що знаходяться з цього боку, тобто справа;
- аналогічно - ліворуч;
- повернути голову вліво, управо;
- нахилити голову до правого плеча; до лівого плеча, тобто управо, вліво.

6. Уточнення просторових взаємовідносин :

- стоячи в колоні, назвати того, що стоїть попереду, стоїть ззаду;
- стоячи в шерензі, назвати того, що стоїть ліворуч, стоїть справа;

7. Сидячи за столом, визначити його правий і лівий краї. Підняти руку тим учням, хто сидить за правою половиною столу. Аналогічно - що сидить ліворуч.

8. Визначити місце сусіда по відношенню до себе, співвіднести це з відповідною своєю рукою («Петя праворуч від мене»). Визначити своє місце по відношенню до сусіда, орієнтуючись на відповідну руку сусіда («Я сиджу зліва від Петі»).

9. Знайомство з схемою тіла того, що стоїть навпроти:

а) Викликаний учень, стоячи спиною до класу, піднімає праву руку. Інші, сидячи на своїх місцях, піднімають свою праву руку і переконуються в тому, що викликаний учень правильно виконав інструкцію.

б) Не опускаючи піднятої руки, учень повертається обличчям до товаришів. Діти, зіставивши положення його піднятої руки зі своєю, роблять висновок про протилежне розташування правих і лівих частин тіла у осіб, що стоять один проти одного. (Всі, що бажають переконатися в цьому, по черзі проробляють це завдання.).

10. Стоячи попарно обличчям один до одного, по команді логопеда один з кожної пари визначає спочатку у себе, а потім у товариша праву руку, ліве плече і так далі. Другий учень при необхідності повинен виправити помилку. Потім ролі міняються.

11. У тому ж початковому положенні один з двох мовчки показує на собі окремі частини тіла, а інший коментує, наприклад: «Це твоє праве коліно».

12. Визначити, якою рукою нам махає дівчинка з вікна вагону за запропонованим малюнком.

13. Гра «Прогулянка в парк»

Мета. Вправляти учнів у відтворенні послідовного ряду предметів. Умови гри. Діти сидять за партами. Логопед роздає їм по 4-6 кольорових брусків (з дитячого набору «Будівельник»). Зліва від дітей умовно позначений вхід в парк.

Зразковий мовний супровід ігрової ситуації : Логопед. Ми йдемо по доріжці. Перша лавка на нашому шляху зелена (діти ставлять зелену лавку). Наступна лавка жовта, за нею - синя. У кінці доріжки - червона. Таким чином діти вибудовують ряд в напрямі зліва направо. Вони хором і по одному перераховують лавки в цьому напрямі. Логопед. Ми дійшли до кінця доріжки. Повернемо назад і назвемо усі лавки у зворотному напрямі, тобто справа наліво.

14. Зоровий диктант (на матеріалі геометричних фігур, різних трафаретів і тому подібне)

- Проводиться таким чином: а) розглянути зразок (ряд фігур або зображень предметів); б) перерахувати їх кілька разів, запам'ятовуючи послідовність; в) зразок закривається; г) викласти по пам'яті цей ряд з індивідуального роздавального матеріалу; д) повторна демонстрація зразка; е) перевірка правильності виконання - в різних варіантах контролю. Протяжність ряду поступово росте - у міру тренування дітей.

15. Робота в зошитах (вихідні точки для подальших завдань в зошитах учнів заздалегідь розмічаються логопедом). Позначити на рядку чотири точки. Поставити знак «+»: від першої точки знизу від другої - згори від третьої - зліва від четвертої - справа

16. Позначити на рядку чотири точки. Від кожної точки провести стрілку в напрямі: 1 - вниз 2 - управо 3 - вверх 4 – вліво.

17. На двох рядках відмітити по 8 точок, а) Подумки згрупувати точки в квадрати, обвівши пальцем кожен з них (чотири квадрати). б) В першому - квадраті виділити олівцем першу верхню точку, потім першу нижню, після чого з'єднати їх стрілкою в напрямі зверху вниз. Аналогічно виділити другу нижню точку і з'єднати її стрілкою з другою верхньою точкою в напрямі від низу до верху. в) В другому квадраті виділити першу верхню точку, потім другу верхню точку і з'єднати їх стрілкою в напрямі зліва направо. Аналогічно нижні точки з'єднати стрілкою в напрямі справа наліво. г) В третьому квадраті виділити першу верхню точку і другу нижню, з'єднати їх стрілкою, спрямованою одночасно зліва направо, - зверху вниз. д) В четвертому квадраті виділити першу нижню точку і другу верхню. З'єднати їх стрілкою, спрямованою одночасно зліва направо і від низу до верху» [35, с.39-44].

Досить просту для використання, та не менш популярну за попередню методику запропонувала М. Русецька. Вона виділила наступні етапи: «Діагностування оптико-просторового гнозису:

1. «Розрізні картинки». Даються два однакові зображення: ціле (зразок) і розрізане на декілька частин: на дві (по горизонталі, вертикалі), на чотири, шість, дев'ять; на частини у вигляді смуг, квадратів або будь-якої неправильної форми. Дитина складає розрізане зображення спочатку за зразком, потім без нього. Кількість фрагментів повинна відповідати актуальним можливостям дитини. Поступово воно збільшується, а елементи ускладнюються по конфігурації.

2. «Вибір бракуючого фрагмента зображення». Пропонується картинка (предметний малюнок, сюжетна картинка, геометричний малюнок, орнамент і т. д.) з відсутніми фрагментами і набір бракуючих шматочків. Необхідно підібрати потрібний фрагмент. У зображенні може не вистачати як одного, так і декількох фрагментів. Можна попросити дитину домальовувати частину якої не витачає.

3. «Чого тут бракує?». Уважно подивившись на зображення предмета з бракуючими деталями, дитині потрібно знайти і виправити (домальовувати) «помилки художника». При утрудненнях йому показують правильне зображення предмета і проводять порівняння.

4. «Домальовуй предмет до цілого». Дається зображення з неповною кількістю елементів. Потрібно домальовувати відсутні елементи в заданому малюнку і назвати їх. Предмет може бути не домальований по осі (справа або ліворуч), можуть бути відсутніми деякі його частини.

5. «Загадкові малюнки». Треба розгледіти, розфарбувати і злічити зображені на малюнку предмети.

6. «Що тут зображене?». Пізнавання «зашумлених» (накладених, перекреслених і т. п.) геометричних фігур; різних предметів, букв, цифр, однакових і різних за величиною, формою і кольором. Варіанти цього завдання легко придумати залежно від віку і можливостей дитини.

7. «Що переплутав художник?». У зображеннях будь-яких предметів, тварин, осіб, цілих сюжетів і т. п. дитина повинна знайти не властиві їм деталі, пояснити, як виправити помилки.

8. «Фігура і фон». Намалюйте або підберіть стимулюючий матеріал, де основу складає фон (більш менш часто розставлені точки або значки будь-якої конфігурації; різні пересічні лінії, листя, що переплітаються, і т. п.). Дитині пропонується розрізнити на такому фоні фігури, тобто знайти, показати і назвати усі «замасковані» в цьому «шумі» зображення (предмети, букви, цифри).

9. «Лабіринт». Дитині пропонуються різного роду «лабіринти» у вигляді переплутаних ниток від повітряних кульок, стежин, коридорчиків. До кожної картинки дається відповідне завдання («У кого яка кулька?», «Допоможи вийти»). Приклади таких завдань легко придумати або вибрати з наявної літератури. Завдання доцільно виконувати таким чином: спочатку сконструювати лабіринт на підлозі за допомогою підручних засобів (стілець,

лавок і т. п.), спеціальних геометричних форм і запропонувати дитині пройти по ньому. Потім, на папері - дати завдання дитині провести по лабіринту пальцем, потім - олівцем, і лише потім простежити шлях виключно очима.

10. «Знайди усі предмети». Дайте дитині бланк, на якому урозкид намальована велика кількість різних простих предметів, геометричних фігур, цифр, букв. Попросіть його знайти і викреслити усі зображення одного виду.

11. «Тест Віткіна». Потрібно знайти в нижніх фігурах одну з «схованих» в них еталонних (зображених вгорі).

12. «Знайди букву». Запропонуйте дитині малюнок з буквами, цифрами, написаними різним шрифтом, стилем і по-різному поверненими. Він повинен відповісти, що за букви намальовані.

13. «Допиши букву». Покажіть дитині недомальовану (у різних варіантах) букву (цифру, слово). Попросіть його визначити, що за буква (слово) не домальована, і дописати її.

14. «На що схожа буква?». Запитайте, на що схожа та або інша буква. Попросіть домальовувати її до цього предмета. У іншому варіанті дитина сама придумує, в що перетворити цю букву, домальовував її. Теж - з цифрами.

15. «Лист в повітрі». Логопед малює в повітрі перед дитиною різні фігури, букви, цифри, які він повинен пізнати і назвати. На наступному етапі в повітрі прописуються їх поєднання, а також цілі слова. Цей прийом ефективний при корекції письма: пропуску букв, їх замінах (наприклад, дитина плутає маленькі і прописні букви), «дзеркальному» написанні і інших помилках. Далі дитина виконує необхідні рухи разом з логопедом, який може допомогти йому «писати», підійшовши до нього (спереду або ззаду) і узявши його долоні у свої. Цей прийом також має психотерапевтичний ефект, знімаючи у дітей страх перед шкільною дошкою або зошитом.

16. «Виправи помилки». Дитині потрібно знайти і виправити різного роду помилки в тексті: відсутні або зайві штрихи у буквах, зайва буква або



пропуск її в словах; написання усіх слів в реченні з великої або з маленької букви; різні висота, ширина, колір або шрифт букв і т. п.

17. «Рамка з віконцем». Рамка є прямокутним шматочком картону з вирізаним усередині віконцем. По висоті віконце дорівнює розміру однієї букви, а по ширині може змінюватися. Рамка може бути п- або г-образної форми. Введення рамки усуває страх перед об'ємом тексту, дозволяє дитині не втрачати слово, не перескакувати з одного рядка на інший і завдяки цьому автоматизувати навичку читання» [33,с.88] .

Слід зазначити, що при підборі діагностичного матеріалу до проб даного і інших діагностичних блоків потрібно дотримуватися певних вимог, а саме:

а) діагностичним матеріалом служили тільки ті предмети, іграшки і зображення, які були добре знайомі дітям 6 -7 років;

б) для однієї проби підбирати іграшки приблизно одного розміру і виготовлені з певного матеріалу;

в) предметні картини одного формату, а зображення, з метою кращого сприйняття молодшими школярами, - основного спектру кольорів;

г) конфліктні зображення підбирати відповідно до тієї характеристики, яка перевіряється (загальна зовнішня схожість, колір, форма, величина, видо-родова приналежність і тому подібне).

Наведена нижче методика є розробкою відомого науковця Юлії Рібцун, вона у 2010 році описав її у своєму підручнику «Вивчення предметного гнозису у молодших школярів». Не дивлячись, на те що вона є відносно новою розробкою, користується великою популярністю у логопедів-практиків і за їх відгуками, надає досить точні результати.

«Проба 1. Дослідження предметного гнозису (проводиться у формі гри «Близнюки»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозису шляхом пізнання реальних предметів.

Обладнання: 5 пар іграшок (півники, котики, ведмедики, зайчики, собачки), коробки.

Опис завдання : Учитель-логопед приносить коробку з іграшками, відкриває і показує дитині, що знаходиться в ній. Бере по одній іграшці з кожної пари і візуально виставляє їх на столі. Педагог виймає з коробки іграшку і ставить поряд з аналогічною, утворюючи пару. Дитина самостійно підбирає пари до інших іграшок.

Проба 2. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Знайди пару»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнання предметів, зображених на картинці.

Обладнання: 3 пари предметних картинок (качата, зайчата, лягушата).

Опис ігрового завдання : Учитель-логопед викладає перед дитиною по одній картинці з кожної пари. Дитина кладе під запропонованими аналогічні зображення.

Проба 3. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Дізнайся по тіні»).

Мета: Обстежувати стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнання предметів по силуетному зображенню.

Обладнання: картки з силуетним зображенням предметів (ялинка, гриб, заєць, пташка), предметні картинки (відповідні і конфліктні (літак, хлопчик).

Опис ігрового завдання : Учитель-логопед викладає предметні картинки із зображенням реальних предметів, потім кладе перед дитиною силуетне зображення одного з предметів, поруч викладає його реальне зображення. Дитина продовжує виконання завдання, підбираючи до силуетних зображень реальні.

Проба 4. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Вишиті серветочки»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнавання предметів по контуру.

Обладнання: серветочки з вишитими товстою ниткою контурними зображеннями ягід і фруктів (яблуко, груша, вишні, сливи), відповідні і конфліктні (абрикоси, смородина) предметні картинки.

Опис ігрового завдання : Педагог розкладає перед дитиною вишиті серветочки і предметні картинки. Учитель-логопед поряд з першою серветкою викладає зображення відповідного реального предмета. Дитина дізнається вишите зображення і кладе поряд з ним відповідну предметну картинку.

Проба 5. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Ледачий олівець»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнавання предметів по їх пунктирних зображеннях.

Обладнання: пунктирні зображення предметів (будиночок, листочок, кораблик, груша), картинки з контурним зображенням відповідних предметів, відповідні і конфліктні предметні картинки (зелена парасолька, жовта матрешка).

Опис ігрового завдання : Учитель-логопед демонструє і розкладає в ряд картинки з чорним пунктирним зображенням предметів. Дитина підбирає відповідні предметні картинки і кладе їх поряд з пунктирними зображеннями.

Проба 6. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Підбери ціле»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнавання неповних зображень.

Обладнання: зображення предметних картинок на квадратах, у яких візуально відрізані частини (брюки, м'яч, чашка, пірамідка), аналогічні цілі і конфліктні (шорти, кавун) предметні картинки.

Опис ігрового завдання : Учитель-логопед розкладає на столі предметні картинки з відрізними частинами. Дитина дізнається зображення, підбираючи відповідні цілі предметні картинки.

Проба 7. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Зіпсований телевізор»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнавання зображень в умовах зашумлення.

Обладнання: телевізор з подвійним екраном, куди можна вставляти картинки, картинки із зображенням предметів, перекреслених горизонтальними, вертикальними, хвилястими лініями (будиночок, дерево, кораблик, літак), предметів з плямами, з різною мірою щільності заповнення точками (ведмедик, квітка, чашка, курча), аналогічні картинки без зайвих ліній, точок і плям, конфліктні предметні картинки (човен, гриб; брязкальце, зайчик).

Опис ігрового завдання : Учитель-логопед пропонує подивитися дитині телевізор. Дитина дізнається зображення на екрані і знаходить відповідні предметні картинки.

Проба 8. Дослідження предметного гнозиса (проводиться у формі гри «Плутанина»).

Мета: Визначити стан сформованості предметного гнозиса шляхом пізнавання зображень, накладених одно на одно.

Обладнання: лист із зображенням різних за кольором і формі контурних предметів, накладених один на один (м'яч, ялинка, гриб), відповідні площинні предмети, контурні зображення на окремих картках, відповідні і конфліктні предметні картинки (кулька, пірамідка), квадратні шматочки поліетилену з контурними різноколірними зображеннями предметів, указка.

Опис ігрового завдання: Учитель-логопед показує дитині лист із зображенням предметів в умовах накладення один на один розкладає предметні картинки. Педагог указкою обводить один з контурів, а потім вказує

на відповідну предметну картинку. Дитина самостійно дізнається зображення і підбирає відповідні предметні картинки» [32, с. 134-144].

Нами було заплановано проведення констатувального дослідження, яке складалося з таких етапів:

1. Вивчення письмових робіт учнів 2 класу з метою виявлення школярів, в роботах яких наявні повторювані дисграфічні помилки.

2. Діагностика зорово-просторового гнозису у виявленої групи учнів.

Експериментальне дослідження було розпочате у вересні 2020 року на базі НВК №15 м. Херсон з учнями 2 класу.

До першого етапу нашого експерименту було залучено 29 учнів 2 класу. Аналізуючи роботи школярів, особливо ми звертали увагу на наявність оптико-просторових помилок (за Є. Соботович та О. Гопіченко). До зазначеної групи належать такі помилки:

1) заміни графічно схожих букв, що складаються з однакових елементів, які по різному розташовані у просторі (*в - д, т - ш, и - п*);

2) неправильне просторове розташування елементів букви (*х - «сс»*);

3) заміни букв, які мають однакові елементи, але різняться між собою кількістю елементів або наявністю додаткового елемента (*п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я*);

4) пропуски елементів, особливо при поєднанні букв, що включають однаковий елемент (*ау - ај*).

5) дописування зайвого елемента букви (*ш - «иш», т - «пт»*).

6) дзеркальне написання букв.

Причини та механізми цих помилок полягають у порушенні або недостатній сформованості зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорової та рухової пам'яті, тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та рухорухового контролю.

Під час вивчення учнівських робіт у 3 дітей було виявлено значну кількість описаних помилок (3 і більше на кожній сторінці зошиту). Ці діти повинні були взяти участь у другому етапі констатувального дослідження. Через оголошення карантину пов'язаного з пандемією коронавірусної хвороби COVID-19 другий етап констатувального експерименту залишився на стадії теоретичної розробки.

З метою обстеження зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку нами із вивчених методик було обрано декілька завдань. Зазначені завдання забезпечать вивчення психічних процесів, які беруть участь у зорово-просторовому гнозисі, а саме:

- зорово-просторового сприймання,
- просторових уявлень,
- зорового аналізу та синтезу,
- зорової та рухової пам'яті,
- зорово-моторної координації,
- зорового та руко рухового контролю.

Також критерієм відбору того чи іншого завдання була можливість адаптувати його для проведення за допомогою інтерактивних комп'ютерних технологій, в тому числі інтерактивної підлоги. До таких завдань увійшли:

- 1.«Чого тут бракує?».
- 2.«Загадкові малюнки». Треба розгледіти, розфарбувати і злічити зображені на малюнку предмети.
3. «Розрізні картинки».
- 4.Зоровий диктант (на матеріалі геометричних фігур, різних трафаретів і тому подібне)
5. «Лабіринт».
6. Знайомство з схемою тіла того, що стоїть навпроти (див. Додаток А).

Перспективою подальшого дослідження є завершення констатувального експерименту та вивчення можливостей використання інтерактивних

технологій для корекції порушень та розвитку зорово-просторового гнозису дітей молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення.

### **2.3. Використання інтерактивних технологій для корекції зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку**

Враховуючи сучасні тенденції від медичної системи до соціальної у навчанні, вихованні та реабілітації, передбачається, що інтерактивна система може бути використана як для корекційно-лікувальних цілей так і з метою діагностуючою, зокрема для діагностики та корекції недоліків оптико-просторового гнозису.

Інтерактивна система, крім освітніх, терапевтичних, діагностуючих, корегуючих та лікувально-реабілітаційних цілей поєднує в собі:

- Форму активної, яскравої веселої гри;
- Розв'язання цікавих пізнавальних завдань;
- Відчуття досягнення та перемоги;
- Можливість проявити ініціативу, самостійність;
- Можливість проведення як індивідуального, та і групового заняття.

Інтерактивна система – це програмно-апаратний комплекс, який включає в себе інтерактивну підлогу, інтерактивну дошку, інтерактивний стіл, пісочницю, тощо.

За допомогою даного комплексу забезпечується взаємодія одного чи кількох дітей з динамічною проекцією на підлозі, стіні, дошці, тощо, що дозволяє використовувати систему в освітніх, терапевтичних, діагностуючих, корекційних прогресивних методиках.

Більшість завдань подається у формі ігор, що дає можливість дитині одночасно грати та розвиватися, а фахівцю зробити діагностичний та корекційний процес одночасно результативним та емоційно насиченим.

Майже немає протипоказань, крім тих, що є стандартними при використанні гаджетів (наприклад, фото епілепсія) або індивідуальні

протипоказання для конкретної дитини, які має враховувати фахівець в кожному окремому випадку.

Може бути використана в залежності від завдань, що стоять перед кожною окремою дитиною як метод активізації, релаксації або навпаки активного зняття напруги.

Інтерактивна система покликана розширити діапазон сучасних методів терапевтичного впливу. Дозволяє одночасно вирішувати завдання фізичного, психологічного, комунікативного та інтелектуального розвитку.

Найбільш ефективними та цікавими для дітей можна вважати такі види завдань, як:

1. Тест – потрібно розташувати дитину напроти проекції, пояснити завдання, наприклад, розподілити огірки та помідори на 2 групи, де огірки мають бути справа, а помідори зліва. Пояснити, яким чином потрібно переміщати предмети до кошиків. Далі дитина виконує самостійно, або з невеликою допомогою дорослого. Дане завдання дає можливість, діагностувати наскільки дитина орієнтується в розподілі овочів, а також у сторонах, правій та лівій. Для корекції, можна використовувати у такому варіанті, як наприклад визначити предмет за його тінню, або контуром. Дитина також має скласти правильні пари.

2. Гра «Вода» - гра призначена для релаксації, зняття емоційної та рухової напруги, супроводжується відповідними звуковими ефектами. Можна запропонувати дитині торкнутися водички, зробити хвилі або хвильки. По ній можна ходити, плескати руками, ногами або сторонніми предметами. Дитина сама може встановити міру збудження води, її інтенсивність. Може приймати участь навіть кілька дітей одночасно. Розвиває моторне планування, мислення, уяву. Для діагностики, можна виконати таку вправу, як наприклад, за вказівкою логопеда, дитина має зробити хвилі попереду себе, позаду, зліва, чи справа. Під час цього завдання логопед може діагностувати наскільки у дитини розвинена орієнтація у



просторі. Також дитині можна запропонувати розрахувати, і зробити хвили такого розміру, щоб вони не виходили за межі, або навпаки. Таке завдання також дає можливість логопеду визначити, наскільки у дитини розвинений просторовий гнозис.

3. Гра «Кроти» - призначена для розвитку великої моторики координації та реакції дітей на зміни в ігровому полі, діагностувати, наскільки у дитини розвинута орієнтація у просторі, а також колективній діяльності дітей в малій групі. На ігровому полі знаходяться дев'ять нір, з яких по черзі вилазять кроти, яких треба проганяти, наступати або хлопати по ним, а також дитина має називати, де саме винирнув кріт (позаду, спереду, тощо). Гра розрахована від 1 до 4 гравців.

При участі однієї дитини, розташуйте її у вихідне положення, посередині ігрового поля, таким чином, щоб нірка була під нею, та з усіх боків та сформулюйте завдання. Враховуючи, що час появи кротів обмежений, дитина має швидко реагувати на його появу. Що дає можливість чітко діагностувати рівень сформованості орієнтації у просторі, а також розвиває швидкість реакції та моторне планування.

4. Гра «Хто що їсть?» - гра призначена для розвитку пам'яті та мислення, а також дає можливість діагностувати рівень сформованості оптико-просторового гнозису. На ігровому полі розміщено звірятко, якому потрібна допомога дитини. Вона задає питання, в нижній частині ігрового поля розміщені контурні малюнки варіанти відповідей. Дитина має натиснути на вірний малюнок, та назвати, що саме зображено на малюнку. Гра дає можливість, діагностувати рівень вміння дитини виділяти потрібне зображення за його контурним малюнком.

Інтерактивні технології допомагають у корекції майже всіх порушень оптико-просторових уявлень. Вони допомагають уточнювати та вивчати напрями у просторі, орієнтування у схемі власного тіла, просторових

взаємовідносин об'єктів, послідовність ряду предметів, послідовність ряду чисел, графічне позначення напрямків.

Отже, наведений вище список прикладів завдань є далеко не повним, а також кожне із запропонованих завдань логопед може варіювати за власним розсудом. Інтерактивна система, як і кожна методика має свої переваги та недоліки. До недоліків, можна віднести велику зацікавленість дитини у завданні, адже інколи вони так захоплюються, що припинити дуже важко. Тому рекомендують застосовувати такі завдання лише наприкінці заняття, та встановити обмеження у часі в налаштуваннях програми. Тобто після виконання певного завдання, система має автоматично вимикатися, а дитина розуміє, що далі виконувати завдання вже не вийде. Проте переваг дана система має набагато більше, серед них можна виділити: удосконалення загальної моторики та координації, формування моторного планування, швидкості реакції та праксису, вміння спрямовувати свої емоційні сплески у потрібне русло; розвиваються основні психічні процеси: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява, зокрема, предметність та цілісність сприйняття; стійкість, концентрація, переключення уваги; моторне, зорове, слухове запам'ятовування, об'єм короткотривалої та стійкість довготривалої пам'яті; предметно-дійове, наочно образне та словесно-логічне мислення та базові операції мислення. Актуалізується мотивація до рухової активності, прояву ініціативи, пошуку власних рішень у розв'язанні завдань; формується навичка саморегуляції, вміння виконувати інструкції та дотримуватися певних правил. Це лише невелика частина переваг використання інтерактивних технологій у діагностиці та корекції оптико-просторового гнозису. І як ми можемо бачити, дана система вирішує, не одне конкретне завдання, а відразу декілька.

## ВИСНОВКИ

Проаналізувавши психолого-педагогічну та спеціальну літературу, можна зробити такі висновки відповідно до поставлених завдань.

Писемність – це особлива для дитини, знакова система. Труднощі її засвоєння пов'язані не лише з тим, що це символи другого порядку. Проблема обумовлена високим ступенем довільності актів читання і письма та потребою для їхньої реалізації наявності у дитини складно організованої сенсомоторної бази. Щоб оволодіння писемним мовленням стало доступним, мовленнєві та когнітивні здібності дитини мають досягти певного, мінімально необхідного рівня зрілості.

Отже, становлення писемного мовлення є складним для дитини та має відбуватися поступово. Формування процесу читання відбувається у декілька етапів: від оволодіння звуко-буквеними позначеннями до формування навички синтетичного читання. Оволодіння процесом письма також проходить низку етапів, а саме: аналітичний, синтетичний та автоматизація навички.

Для вдалого оволодіння кожним з цих етапів важливим є рівень сформованості мисленнєвих операцій, різних видів гнозису, праксису та усіх сторін усного мовлення, порушення яких призводить до різноманітних вад писемного мовлення. Недоліки зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорової та рухової пам'яті, тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та руко рухового контролю зазвичай зумовлюють виникнення оптичної дисграфії та оптичної дислексії.

В основі етіопатогенезу цих форм порушень писемного мовлення лежить несформованість зорово-просторового гнозису. Якісне вивчення особливостей зорово-просторового гнозису та їхнє врахування під час педагогічної діяльності вчителя початкових класів дозволить побудувати

ефективну систему навчання молодших школярів із зазначеними вадами писемному мовленню.

Серед різноманітних методів та прийомів діагностики порушень зорово-просторового гнозису ми виділили 3 найбільш популярні методики: І. Садовнікової; М. Русецької; Ю. Рібцун. Ці методики є унікальними завдяки завданням, які пропонують науковці. Вони є досить легкими для виконання дітьми, але у той самий час дозволяють визначити: орієнтацію дитини у просторі та на аркуші паперу; вміння співвідносити предмети з контурним зображенням або тінню; наявність дзеркального письма чи читання; пропуски, заміни або спотворення букв або їх елементів тощо. Запропоновані завдання виступають індикаторами сформованості зорово-просторового гнозису.

Нами було заплановано проведення констатувального дослідження, яке складалося з таких етапів:

1. Вивчення письмових робіт учнів 2 класу з метою виявлення школярів, в роботах яких наявні повторювані дисграфічні помилки.
2. Діагностика зорово-просторового гнозису у виявленої групи учнів.

Експериментальне дослідження було розпочате у вересні 2020 року на базі НВК №15 м. Херсон з учнями 2 класу.

До першого етапу нашого експерименту було залучено 29 учнів 2 класу. Аналізуючи роботи школярів, особливо ми звертали увагу на наявність оптико-просторових помилок (за Є. Соботович та О. Гопіченко).

Під час вивчення учнівських робіт у 3 дітей було виявлено значну кількість описаних помилок (3 і більше на кожній сторінці зошиту). Ці діти повинні були взяти участь у другому етапі констатувального дослідження. Через оголошення карантину пов'язаного з пандемією коронавірусної хвороби COVID-19 другий етап констатувального експерименту залишився на стадії теоретичної розробки.

З метою обстеження зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку нами із вивчених методик було обрано декілька завдань.

Зазначені завдання спрямовані на вивчення психічних процесів, які беруть участь у зорово-просторовому гнозисі, а саме:

- зорово-просторового сприймання,
- просторових уявлень,
- зорового аналізу та синтезу,
- зорової та рухової пам'яті,
- зорово-моторної координації,
- зорового та руко рухового контролю.

Також критерієм відбору того чи іншого завдання була можливість адаптувати його для проведення за допомогою інтерактивних комп'ютерних технологій, в тому числі інтерактивної підлоги. До таких завдань увійшли:

1.«Чого тут бракує?».

2.«Загадкові малюнки». Треба розгледіти, розфарбувати і злічити зображені на малюнку предмети.

3. «Розрізні картинки».

4.Зоровий диктант (на матеріалі геометричних фігур, різних трафаретів і тому подібне)

5. «Лабіринт».

6. Знайомство з схемою тіла того, що стоїть навпроти

Всі запропоновані вище завдання, можливо проводити з використанням інтерактивних технологій за допомогою базового наповнення або створити власне програмне забезпечення.

Перспективою подальшого дослідження є завершення констатувального експерименту та вивчення можливостей використання інтерактивних технологій для корекції порушень та розвитку зорово-просторового гнозису дітей молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2006. – 40с.
2. Ананьев Б. Г. Анализ труднощів в процесі оволодіння дітьми читанням і листом // Звістки АПН РСФСР. 1955. Вип. 70. С. 105-149.
3. Анніна К.І. Корекція оптичної дисграфії у молодших школярів засобами інтерактивних технологій // НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА. Збірник наукових праць студентів. - Вип.6. - Херсон: Вид-во ХДУ, 2020. – 264 с.
4. Анохин П. К. Системні механізми вищої нервової діяльності. Вибрані твори. - М.: «Наука», 1979. - 454 с.
5. Ахутина Т. В. Труднощі письма та їх нейропсихологічна діагностика // Письмо і читання: труднощі навчання і корекція: Учбова допомога / Під общ. ред. О. Б. Іншакової. - М.: МПСИ, 2001. С. 7-20.
6. Ахутина Т. В., Золотарева Е. В. Про зорово-просторову дисграфію: нейро-психологічний аналіз і методи її корекції // Школа здоров'я. 1997. №3. С. 38-42.
7. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно - вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 64с.
8. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейро-психологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. 1997. №3. С 38-42.
9. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Наука, 1947. - С. 206.

10. Бородич А. М. Методика розвитку мови дітей. Учбова допомога для студентів пед. ін-тов по спец. "Дошкільна педагогіка і психологія". - 2-е изд. - М.: Освіта, 1981. - 235 с.
11. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. – 164с.
12. Волоскова Н. Н. Трудної формування навичку письма у учнів початкових класів. - М.: Освіта, 1996. – 452с.
13. Гаубих Ю. Г., Ліпкина Ю. С.. Гра в логопедической роботі з дітьми. Пос. для логопедів. Під ред. Селіверстова В. И. -2-е изд. - М.; Освіта. - 1979. – 321с.
14. Голод В. И. Особенности переработки зрительной информации у детей младшего школьного возраста.// Дефектология. – 2004. - №5. – С. 66 – 73.
15. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения . – М.: Академия педагогической науки СССР, 1953. – С. 28-39.
16. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие /Научн. ред. О. В. Защиринская. – СПб.: Издательство «Речь», 2011. – 180с.
17. Ефименкова Л. Н. Коррекция усної і письмової мови учнів початкових класів: Кн. для логопедів. - М.: Освіта, 1991. - 235 с.
18. Ільїна Н.В. Методологічні основи корекції розвитку образного мовлення у дошкільників із тяжкими мовленнєвими порушеннями // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць / відп. ред. В.М. Синьов]. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. - №15. – С. 103-105.
19. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 224с.

20. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей. - СПб.: "Будинок МiМ", 1997. – 457с.
21. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
22. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2009. – 224с.
23. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2009. – 224с.
24. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференціальна діагностика і корекція порушень читання і письма у молодших школярів. - СПб.: «Освіта», 1997. - 172 с.
25. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей з недорозвитком мови. - М.: Изд-у АПН РСФСР, 1961. - 312 с.
26. Леонова С. В., Воронина С. П. Содержание и приёмы коррекционной работы при оптической дисграфии. //Логопед. – 2005. - №5. – С. 108 – 125.
27. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. / За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. - 672 с.
28. Логопедія: Навчання для студентів дефектол. фак. пед. ин-тов. Під. ред. Л. С. Волкової. - 2-е изд. - М.: Освіта: Владос, 1995. – 654с.
29. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.
30. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - 84 с.
31. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: Учебно - методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 240с.



32. Рибцун Ю. В. Изучение предметного гнозиса младших дошкольников с ОНР / Ю. В. Рибцун // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко : Материалы науч.-практ. конф., 7-8 декабря 2010 г. – М. : Спутник-плюс, 2010. – С. 134-144.

33. Русецкая М. Н. Нарушение четиня у младших школьников: Анализ речевих и зрительных причин: Монография. – Спб.: КАРО, 2007. -192с.

34. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2009. – 400с.

35. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. - 256 с.

36. Спирина Л. Ф. Особливості мовного розвитку учнів з важкими порушеннями мови: (I-IV кл.). - М.: «Педагогіка», 1980. - 192 с.

37. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. - М.: Изд-у МГПИ им. В. И. Ленина, 1969. - С. 39-45.

38. Хватцев М. Е. Логопедия. Допомога для студентів пед. ин-тов і вчителів спец. шкіл. - М.: Учпедгиз, 1959. - 476 с.

39. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

40. Ельконін Д. Б. Читання і лист за системою Д. Б. Ельконіна. Кн. для вчителя. - М.: Освіта, 1993. – 299 с.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### ВПРАВИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВОГО ГНОЗИСУ

1.«Чого тут бракує?». Уважно подивившись на зображення предмета з бракуючими деталями, дитині потрібно знайти і виправити (домальовувати) «помилки художника». При утрудненнях йому показують правильне зображення предмета і проводять порівняння.

2.«Загадкові малюнки». Треба розгледіти, розфарбувати і злічити зображені на малюнку предмети.

3. «Розрізні картинки». Даються два однакові зображення: ціле (зразок) і розрізане на декілька частин: на дві (по горизонталі, вертикалі), на чотири, шість, дев'ять; на частини у вигляді смуг, квадратів або будь-якої неправильної форми. Дитина складає розрізане зображення спочатку за зразком, потім без нього. Кількість фрагментів повинна відповідати актуальним можливостям дитини. Поступово воно збільшується, а елементи ускладнюються по конфігурації.

4.Зоровий диктант (на матеріалі геометричних фігур, різних трафаретів і тому подібне)

- Проводиться таким чином: а) розглянути зразок (ряд фігур або зображень предметів); б) перерахувати їх кілька разів, запам'ятовуючи послідовність; в) зразок закривається; г) викласти по пам'яті цей ряд з індивідуального роздавального матеріалу; д) повторна демонстрація зразка; е) перевірка правильності виконання.

5. «Лабіринт». Дитині пропонуються різного роду «лабіринти» у вигляді переплутаних ниток від повітряних кульок, стежин, коридорчиків. До кожної картини дається відповідне завдання («У кого яка кулька?», «Допоможи вийти»). Приклади таких завдань легко придумати або вибрати з наявної

літератури. Завдання доцільно виконувати таким чином: спочатку сконструювати лабіринт на підлозі за допомогою підручних засобів (стілців, лавок і т. п.), спеціальних геометричних форм і запропонувати дитині пройти по ньому. Потім, на папері - дати завдання дитині провести по лабіринту пальцем, потім - олівцем, і лише потім простежити шлях виключно очима.

6. Знайомство з схемою тіла того, що стоїть навпроти:

а) Викликаний учень, стоячи спиною до класу, піднімає праву руку. Інші, сидячи на своїх місцях, піднімають свою праву руку і переконуються в тому, що викликаний учень правильно виконав інструкцію.

б) Не опускаючи піднятої руки, учень повертається обличчям до товаришів. Діти, зіставивши положення його піднятої руки зі своєю, роблять висновок про протилежне розташування правих і лівих частин тіла у осіб, що стоять один проти одного. (Всі, що бажають переконатися в цьому, по черзі проробляють це завдання.).

## ДОДАТОК Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Анішкіна Катерина Іванівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

• вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

• безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

• оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

• використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

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

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

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

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

20.04.2020р.  
(дата)

  
(підпис)

Анішкіна Катерина  
(ім'я, прізвище)

**ДОДАТОК В**  
**ДОВІДКА**

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

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр

спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

<b>Автор роботи</b>	Анніна К
<b>Назва роботи</b>	Особливості сформованості зорово-просторового гнозису у дітей молодшого шкільного віку з вадами писемного мовлення
<b>Факультет</b>	Педагогічний факультет
<b>Науковий керівник</b>	доцент Ільїна Н.В.
<b>Роботу перевірено за допомогою програмного засобу</b>	Unicheck
<b>Ідентифікаційний номер роботи</b>	ID файлу: 1002567605
<b>Результати перевірки</b>	Схожість 18,8%

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Собољ