

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Медичний факультет**

**Кафедра корекційної освіти**

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ ДИЗГРАФІЇ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 4 курсу  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної програми  
«Спеціальна освіта»

Костик Анна

Керівник: д.п.н., професор Бистрова Ю.О.

Рецензент: к.м.н., доцент Коньков А.М.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	2
<b>РОЗДІЛ 1 ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ</b> .....	5
1.1. Онтогенез формування писемного мовлення у молодших школярів.....	5
1.2. Причини порушень письма у дітей молодшого шкільного віку...11	
1.3. Класифікація основних видів дисграфій .....	17
<b>РОЗДІЛ II ДІАГНОСТИКА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b> .....	25
2.1. Обґрунтування змісту та методики констатувального етапу дослідження.....	25
2.2. Дослідження стану та особливостей писемного мовлення у молодших школярів.....	29
2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту .....	33
<b>РОЗДІЛ III МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b> .....	40
. Зміст та методика корекційно – розвивального навчання.....	40
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	54
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	58
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	60

## Вступ

Проблема специфічних порушень писемного мовлення, а саме дисграфії, в учнів загальноосвітніх шкіл залишається однією з найактуальніших в сучасній корекційній педагогіці.

В цьому і полягає актуальність створення методик корекційної роботи з дисграфії. 60% дітей зазнають труднощі в засвоєнні програми початкової школи, у 40% школярів 6 - 7 років є передумови дисграфії, отже, вони заздалегідь приречені на неуспішність з вивчення мовлення [2, 6, 12, 23, 24, та інші].

Мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічних функцій у дитини. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослим, вона є базою для розвитку мислення, забезпечує можливість планування і регуляції поведінки дитини, організації всього його психічного життя, впливає на розвиток дитини в цілому.

У сучасній спеціальній педагогіці і психології утвердилось положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих вад, які є закономірністю аномального розвитку і зустрічаються у більшості учнів з різними відхиленнями в розвитку і можуть зачіпати різні компоненти усного і писемного мовлення [7].

Дуже важливо якомога раніше приступити до корекційної роботи з усунення оптичної дисграфії, оскільки виявлені передумови можуть призвести до труднощів не тільки у вивченні мови, але і негативно позначитися на всьому подальшому навчанні. У зв'язку з цим у дитини згодом виникає замкнутість в собі, тривожність, знижується самооцінка.

Все це відбивається на його спілкуванні з однолітками і дорослими. Після закінчення школи у дитини може виникнути така трудність, як профнепридатність.

Свій внесок у вивчення дисграфії у молодших школярів внесли такі вчені як: Р.І. Лалаєва, І.М. Садовникова, Г.Г. Місаренко, А.Н. Корнєв, Ф.А. Рау, О.А. Токарєва, Р.Є. Левіна та інші.

Однак практика показує, що в загальноосвітній школі корекційна робота з усунення оптичної дисграфії не проводиться, що і складає проблему нашого дослідження. Труднощі засвоєння тих або інших шкільних предметів є найбільш частою причиною шкільної дезадаптації, зниження учбової мотивації, виникаючих через труднощі в поведінці. Серед них на першому місці стоять читання та письмо [1, с. 10].

Актуальність дослідження полягає в тому, що в останні роки дослідники відмічають значне збільшення кількості дітей з проблемами у розвитку. При вступі до школи такі діти відчують утруднення в процесі навчання, особливо, труднощі в писемному мовленні. Дана проблема визначила тему нашого дослідження: «Методика корекції оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку»

**Мета** – розглянути та експериментально перевірити зміст і методику логопедичної роботи, спрямованої на усунення дисграфії у молодших школярів.

**Об'єкт дослідження** – мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – процес формування навичок писемного мовлення у молодших школярів.

Для реалізації даної мети нами були поставлені **завдання**:

1. Розглянути спеціальну наукову і учбово-методичну літературу з проблеми оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

2. Підібрати та проаналізувати методики діагностики та корекції оптичної дисграфії. Виявити рівень сформованості зорово-просторових уявлень і зорового аналізу і синтезу в учнів, які мають передумови оптичної дисграфії.

3. Підібрати та дослідно-експериментальним шляхом перевірити ефективність комплексу корекційно - розвиваючих вправ, спрямованого на усунення оптичної дисграфії у молодших школярів.

**Методи дослідження:**

- Теоретичні: аналіз, синтез і узагальнення наукової і методичної літератури з теми дослідження;
- Емпіричні: бесіда, діагностуючі контрольні роботи, вивчення продуктів діяльності учнів, узагальнення результатів дослідження.

**Структура диплому:** вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел.

## РОЗДІЛ І

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

#### 1.1. Онтогенез формування писемного мовлення у молодших школярів

За визначенням багатьох сучасних науковців, писемне мовлення - особлива форма комунікації за допомогою системи письмових знаків, це вторинна, пізніша за часом виникнення форма існування мови. У поняття "писемне мовлення" входять читання і письмо, яке формується тільки в умовах цілеспрямованого навчання. Але зупинимося докладніше на питанні про формування писемного мовлення у дітей, про особливості, характерні для протікання даного процесу.

Встановлений факт, що усне мовлення формується першим, в той час як писемне - це надбудова над вже дозрілим усним мовленням - використовує всі його готові механізми, удосконалюючи і значно ускладнюючи їх, приєднуючи до них нові механізми, специфічні для нової форми вираження мови [6, с. 23].

За визначенням багатьох сучасних науковців, не можна забувати, що діти у своєму мовленні, не завжди здатні передати всю необхідну інформацію, використовуючи лише мовні засоби, і доповнюють мовне висловлювання міміко-пантомімічними жестами, спираючись на безпосередній побутовий контекст, тобто як говорить, так і слухає.

І якщо усна мова розвивається в процесі практичного спілкування дитини з дорослими, головним чином на основі наслідування мови оточуючих, і жодна дитина не усвідомлює тих способів, за допомогою яких здійснюється його мова, артикуляція ще довго залишається неусвідомленою, то оволодіння писемною мовою вимагає навчання, послідовного усвідомлення всього процесу. Дитина, якій потрібно написати слово, завжди має справу передусім із звуками, з яких

складається слово, і з тими буквами, за допомогою яких вона повинна його написати. Фактично, дітям в процесі освоєння писемним мовленням доводиться опанувати стилістично новий жанр побудови висловлювань [54, с. 55].

Однак не можна забувати, що письмо і читання є рівноправними частинами, що входять до складу письмової форми мови.

Письмова ж мова є не тільки фіксацію змістовної сторони мови за допомогою спеціальних графічних знаків, але і в обов'язковому порядку передбачає створення програми висловлювання письмового тексту, тобто породження мови на письмі. Тому будова писемного мовлення виражається складною багаторівневою структурою, що включає три рівні: психологічний, психофізіологічний і лінгвістичний.

На психологічному рівні вирішується завдання програмної побудови письмового висловлювання, на другому психофізіологічному рівні, реалізується за допомогою виконання основних операцій письма. Третій рівень забезпечує письмо лінгвістичними мовними засобами, тобто реалізує переклад внутрішнього сенсу в лінгвістичні коди - в лексико-морфологічні та синтаксичні одиниці. Першим рівнем також забезпечується функція контролю за мовної продукцією [64]

Писемне мовлення, будучи абсолютно новим видом мовленнєвої діяльності, не може сформуватися саме по собі на порожньому місці, без випереджання його шаблів, які, за словами А.Р. Лурія, можна вважати якимось "рецепторним шаблоном" в процесі появи писемного мовлення [55].

З поняттям «письмо» - фахівці зазвичай пов'язують складну форму знакової діяльності, що дозволяє фіксувати і передавати чужу мову за допомогою системи графічних знаків. Оволодіння письмом відбувається шляхом послідовного освоєння його операційного складу.

Як вид діяльності, в розумінні А.Н. Леонтьєва, письмо включає три основні операції: символічне позначення звуків мови, тобто фонем, моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів

(Журова Л.Є., Ельконін Д.Б.) і графо-моторної операції. Кожна з них є ніби самостійним навиком (підсистемою) і має відповідне психологічне забезпечення [48].

За визначенням багатьох сучасних науковців, навичка символізації, тобто буквеного позначення фонем, формується на основі розвитку у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності та ін. Крім того, необхідною його передумовою є достатня зрілість фонематичного сприйняття і мовної свідомості [86].

Розвиток фонематичного сприйняття дитини проходить декілька стадій:

1) дофонетична стадія - повна відсутність диференціації звуків навколишнього мовлення, розуміння мови і активних мовних можливостей;

2) початковий етап – оволодіння сприйняттям фонем: розрізняються акустично найбільш контрастні фонemi і не розрізняються близькі за диференціальними ознаками.

Слово сприймається глобально і орієнтується по загальній звуковій «зовнішності» з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики);

3) діти починають чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак. Дитині доступно розрізнення між правильною і неправильною вимовою. Однак неправильно вимовлене слово ще пізнається;

4) правильні образи звучання фонем переважають у сприйнятті, але дитина продовжує дізнаватися і неправильно вимовлене слово. На цьому етапі сенсорні еталони фонематичного сприйняття ще нестабільні;

5) завершення розвитку фонематичного сприйняття. Дитина чує і говорить правильно, перестає впізнавати віднесеність неправильно вимовленого слова. До цього моменту фонематичний розвиток дитини в нормі відбувається спонтанно за наявності оптимальних умов мовленнєвого оточення. З початком навчання в школі (або ще в дитячому



садку) вона завдяки направленому навчанню робить ще один крок у розвитку своєї мовної свідомості. Настає шостий етап - усвідомлення звукової сторони слова і сегментів, з яких вона складається. Іноді цей процес запізнюється у зв'язку з недорозвиненням усного мовлення, при затримці психічного розвитку або при психічному недорозвитку. Досягнення даного етапу розвитку фонематичного сприйняття є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом [92].

За визначенням багатьох сучасних науковців, у цьому випадку у дитини слухове розрізнення деяких фонем або їх груп надовго залишається недостатньо чітким. Як правило, страждає розрізнення фонем, які мінімально відрізняються одна від одної (так званих опозиційних фонем): наявністю або відсутністю голосу (глухі - дзвінкі), м'якістю або твердістю проголошення та ін. Найчастіше, подібний недолік є наслідком порушень взаємодії мовнослухового і мовнорухового аналізаторів [9].

Порушення фонологічного структурування, тобто фонематичного аналізу, більшість дослідників відводить чинну роль у механізмі дисграфії. Другий етап операції як би не помічається або недооцінюється. А тим часом експериментально-психологічні дані свідчать, що буквений запис і результат фонематичного аналізу далеко не завжди збігаються. Досить часто при стійкій дисграфії після декількох років навчання, дитина усний фонематичний аналіз виробляє вже бездоганно, а на письмі продовжує допускати специфічні помилки. Одна з причин цього криється у специфіці другого етапу операції моделювання звукової структури слів [34].

Процес трансформації часової послідовності фонем в просторовий ряд графем протікає у дитини практично паралельно з фонематичним аналізом і графомоторними операціями запису літер. Це вимагає досить складної координації перерахованих сенсомоторних процесів і, що особливо важливо, оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їх протікання.

Особливість письма як комплексного досвіду полягає в тому, що воно вимагає інтеграції і координації всіх трьох перерахованих операцій.

Для оволодіння письмом важливо знати, як правильно вимовляється слово, і вміти аналізувати його звукову сторону.

Якщо повернутися до «витоків» цього процесу, то необхідним стає освітлення і психологічних передумов формування письма, порушення, або несформованість яких веде до різних форм порушення письма або до труднощів його формування у дітей [1, с. 12].

Першою передумовою є сформованість (або збереження) мовлення, довільне володіння нею, здатність до аналітико-синтетичної мовної діяльності.

Друга передумова - формування (чи збереження) різних видів сприйняття, відчуттів, знань та їх взаємодії, а також просторового сприйняття і уявлень, а саме: зорово-просторового і слухо-просторового гнозису, сомато-просторових відчуттів, знання і відчуття схеми тіла, «правого» і «лівого» [2].

За визначенням багатьох сучасних науковців Третьою передумовою служить сформованість рухової сфери - тонких рухів, предметних дій, тобто різних видів праксиса руки, рухливості, переключення, стійкості та ін.

Четверта передумова - формування у дітей абстрактних способів діяльності, що можливо, при поступовому переведенні їх від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями.

І п'ятою передумовою є сформованість загальної поведінки - регуляція, саморегуляція, контроль за діями, наміри, мотиви поведінки.

Обов'язкова участь у формуванні письма всіх описаних передумов, а також і всіх ланок структури письма і надалі в здійсненні цього процесу особливо чітко простежується при його патології [48].

Існує також і комплекс функціональних передумов письма, який представляє собою багаторівневу систему, що включає велику кількість когнітивних і мовних функцій. Досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій

звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і реалізації графо-моторної програми. Перші два роди операцій в ситуаціях фонетичного письма протікають трохи інакше, ніж у тих випадках, де потрібне використання орфографічних правил.

У першому випадку ключовим процесом є фонематичний аналіз, акустико-артикуляторна диференціація фонем і встановлення звуко-буквених відповідностей за правилами графіки. Основне навантаження при цьому падає на операції фонематичного аналізу та актуалізацію звуко-буквених асоціацій.

У другому - більш важливим стає морфологічний і лексико-граматичний аналіз слів і пропозицій.

За визначенням багатьох сучасних науковців, формування передумов писемного мовлення, функціонального базису письма середньостатистично завершується до 6-7-річного віку. Однак це не означає, що вищеназвані психічні функції та процеси у дитини досконалі, але вони достатні, щоб почати навчання, в ході якого всі структурні ланки письма продовжать свій розвиток. Психологічна система письма буде змінюватися в бік поступового переходу від оволодіння «технікою» запису до формування писемного мовлення, письмового вираження думок [48, с. 3].

## **2.1. Причини порушень письма у дітей молодшого шкільного віку**

Вперше на порушення читання і письма як на самостійну патологію мовленнєвої діяльності вказав А. А. Куссмауль (A. Kussmaul) у 1877 р. Потім з'явилося багато інших робіт, у яких описувалися діти з різними порушеннями читання і письма. У цей період патологія читання і письма розглядалася як єдиний розлад писемного мовлення. У літературі кінця XIX і початку XX ст. була поширена думка, що порушення читання і

письма являють собою один із проявів загального слабоумства і спостерігаються тільки в розумово відсталих дітей (Ф. Бахман (F. Bachman), Г. Вольф (G. Wolf), Б. Енгер (B. Engler) [42; С.168].

Однак ще наприкінці XIX ст., у 1896 р. В. Морган (V. Morgan) описав випадок порушення читання і письма у чотирнадцятилітнього хлопчика з нормальним інтелектом. Морган визначив цей розлад як «нездатність писати орфографічно правильно і без помилок складно читати». Слідом за Морганом багато інших авторів (А. Куссмауль, О. Беркан) стали розглядати порушення читання і письма як самостійну патологію мовленнєвої діяльності, не зв'язану з розумовою відсталістю, із загальною дифузійною недостатністю інтелекту. Англійські лікарі-окулісти Керр і Морган вперше опублікували роботи, спеціально присвячені порушенням читання і письма у дітей [42; С. 175].

Пізніше, у 1900 і 1907 р., Д. Гіншельвуд (D. Hinchelwood) описав ще кілька випадків порушень читання і письма у дітей з нормальним інтелектом, підтвердивши, що порушення читання і письма не завжди супроводжують розумову відсталість. Гіншельвуд вперше назвав утруднення в оволодінні читанням і письмом термінами «алексія» і «аграфія», позначивши ними як важкі, так і легкі ступені розладу читання і письма [42; С. 184].

Таким чином, наприкінці XIX – на початку XX ст. існували дві протилежні точки зору. Одні автори розглядали порушення читання і письма як один з компонентів розумової відсталості. Інші підкреслювали, що патологія читання і письма являє собою ізольоване порушення, не зв'язане з розумовою відсталістю.

Серед авторів, що відстоюють ізольований, самостійний характер порушень читання і письма, існували різні тлумачення природи цього розладу. Найбільше поширення в літературі й особливо в практичній діагностиці одержала така точка зору: в основі патології читання і письма лежить неповноцінність зорового сприйняття і пам'яті. Відповідно до

цього погляду, механізмом порушень читання і письма є дефектність зорових образів слів і окремих букв. У зв'язку з цим порушення читання і письма стали називатися «уродженою словесною сліпотою». Представниками цього напрямку були Ф. Варбург (F. Warburg) і П. Раншбург (P. Ranschburg). Ф. Варбург докладно описав обдарованого хлопчика, що страждав «словесною сліпотою». П. Раншбург у результаті тривалих тахістоскопічних досліджень прийшов до висновку, що в основі патології читання і письма лежить обмежене поле зорового сприйняття [42; С.188].

П. Раншбург вперше став розрізняти більш легкі ступені порушень читання і письма і важкі розлади, при яких симптоматика є більш вираженою. Легкі ступені порушень читання і письма він позначив термінами «легастенія» і «графастенія» на відміну від важких випадків порушень читання і письма, що називалися «алексією» і «аграфією».

Поступово розуміння природи порушень читання і письма змінювалося. Цей розлад вуже не визначався як однорідне оптичне порушення. Одночасно відбувається диференціація понять «алексія» і «дислексія», «аграфія» і «дисграфія».

Виділяються різні форми дислексії і дисграфії, з'являються класифікації порушень читання і письма.

Велике значення в розвитку навчання про порушення письмового мовлення мала точка зору невропатолога Н. К. Монакова. Він уперше зв'язав дисграфію з порушеннями усного мовлення, із загальним характером мовленнєвого розладу, чи афазією [42; С. 199].

Є. Іллінг (E. Illing) виділяє ряд процесів, що порушуються при патології читання і письма [42; С. 211]:

- 1) оволодіння оптичною єдністю букви й акустичною єдністю звуку;
- 2) співвіднесення звуку з буквою;
- 3) синтез букв у слово;
- 4) розчленовувати слова на оптичні й акустичні елементи;
- 5) визначення наголосу, мелодії слова, голосних слова;
- 6) розуміння прочитаного.

Є. Іллінг вважав головним у картині алексії й аграфії труднощі асоціації і дисоціації, неможливість схопити цілісність слова і фрази.

О. Ортон (O. Orton) (1937) присвятив спеціальне дослідження розладам читання, письма і мовлення у дітей. Він відзначав велику поширеність порушень читання і письма у дітей, вказував, що утруднення в дітей при навчанні грамоті відрізняються від порушень читання і письма у дорослих при ушкодженнях головного мозку. Ортон підкреслював, що основне утруднення в дітей з порушеннями читання і письма полягає в нездатності складати з букв слова.

Алексія й аграфія у дітей викликаються не тільки моторними утрудненнями, але й порушеннями сенсорного характеру. Він відзначав, що ці порушення найчастіше зустрічаються в дітей у моторними недоліками, у дітей з порушеннями слуху і зору [42; С. 221].

Аналізуючи спостереження над дітьми з порушеннями читання, Д.Ткачев зробив висновок, що в основі алексії лежать мнестичні порушення, тобто порушення пам'яті. Дитина з алексією погано запам'ятовує букви, склади, не може співвіднести їх з визначеними звуками. За Р. А. Ткачевим, під алексією порозумівається слабкість асоціативних зв'язків між зоровими образами букв і слуховими образами відповідних звуків. Автор відзначає, що інтелект у дітей зберігається. Ці порушення, як вважає Р. А. Ткачев, викликаються впливом спадкоємних факторів [42; С. 231].

С. С. Мнухін у роботі «Про уроджену алексію й аграфію» говорить про те, що порушення читання і письма зустрічаються як в інтелектуально повноцінних, так і в розумово відсталих дітей. При різних ступенях розумової відсталості алексія й аграфія зустрічаються помітно частіше, ніж у нормальних дітей [42; С. 232].

Автор робить висновок про те, що порушення читання і письма супроводжуються разом з іншими розладами. Так, усі діти, що досліджувалися, не могли перелічувати місяці, дні тижня, алфавіт один по

одному, хоча всі ці елементи вони знали й у безладному виді відтворювали цей ряд цілком, але не завжди в тому порядку, у якому це було запропоновано. Помилки спостерігалися і після багаторазового відтворення цих рядів. Багато дітей не могли справитися зі штрихуванням у визначеному ритмі. Завчання вірша виявилось для них набагато більш важким процесом, чим для нормальних дітей. Відтворення ж розповіді, що не вимагало точного переказу по порядку, проходило без утруднень.

Загальною психопатологічною основою цих розладів, на думку С.С.Мнухіна, є порушення структуроутворення. Алексія й аграфія являють собою більш складні прояви порушень, а більш елементарними розладами «рядомовлення» є розлади механічного відтворення рядів (порядковий рахунок, називання по порядку днів тижня, місяців у році і т.д.) [42; С. 241].

С. С. Мнухін вважає, що в переважній більшості випадків при алексії й аграфії спостерігається спадкоємна обтяженість різного ступеня виразності (алкоголізм, психопатії, епілепсія батьків, родові травми) [42, С. 246].

У своїх ранніх роботах М. Е. Хватцев зв'язував порушення письмового мовлення безпосередньо з порушеннями звукомовлення. Ті випадки, коли дефекти мовлення виправлялися, а порушення читання і письма залишалося, автор пояснював більшою стійкістю старих зв'язків між образом звуку і буквою. У більш пізніх роботах М. Е. Хватцев розглядає ці порушення більш диференційовано, з урахуванням складної структури процесу читання і письма, і виділяє різні форми дислексії і дисграфії, більшість з яких є досить обґрунтованими і сьогодні [41; С. 37].

В даний час порушення читання і письма вважають наслідком або уродженого дефекту, або аномалії розвитку. За етіологічними факторами розрізняють наступні види порушень читання і письма: спадкоємні, енцефалопатичні, невротичні, змішані.

Клінічні прояви порушень читання і письма різного генезу дуже різноманітні. Варто виділити наступні найбільш істотні причини:

- несприятливі умови навколишнього середовища (зневага вихованням, часта зміна вихователів, колективів, учнів і т.д.);
- порушення рецепторів, особливо зору і слуху;
- порушення інтелекту (олігофренія) і як наслідок цього порушення здатності до аналізу і синтезу, необхідного для оволодіння читанням і письмом;
- ушкодження мозку, наслідки травми чи осередкового ураження після оволодіння мовленням, що значно утрудняють освоєння читання і письма; у таких випадках нерідкі окремі афатичні симптоми;
- порушення моторики, наприклад наслідок дитячого церебрального паралічу, що виявляються в порушенні моторики верхніх кінцівок;
- психоневротичні прояви — негативна позиція щодо школи і вчителів супроводжується утрудненнями в оволодінні читанням і письмом;
- загальні тривалі захворювання також можуть виступати як наслідок відставання в навчанні, у тому числі і порушення оволодіння читанням і письмом.

Отже, в минулому вивченню особливостей порушень читання і письма приділялася значна увага. Порушення читання і письма залишаються об'єктом досліджень і сьогодні. Велике значення для вирішення проблем, пов'язаних з усуненням порушень письма, має класифікація цих порушень



### 1.3. Класифікація різних видів дисграфії

Класифікація дисграфії здійснюється на основі різних критеріїв: з урахуванням порушених аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

О. А. Токарева виділяє 3 види дисграфії: акустичну, оптичну, моторну [18, С.249].

При акустичній дисграфії відзначаються недиференційованість сприйняття, недостатній розвиток звукового аналізу і синтезу. Частими є змішання і пропуски, заміни букв, що позначають звуки, подібні по артикуляції і звучанню, а також відображення неправильного звуковимовлювання при письмі.

Оптична дисграфія обумовлена нестійкістю зорових уражень і уявлень. Окремі букви не дізнаються, не співвідносяться з визначеними звуками. У різні моменти букви сприймаються по-різному. Внаслідок неточності зорового сприйняття вони змішуються при письмі. Найбільш часто спостерігаються змішання наступних рукописних букв:

*п – н, п – и, у – и, ц – ш, ш – и,*

*л – л, б – д, п – т, н – к*

У важких випадках оптичної дисграфії писання слів неможливо. Дитина пише тільки окремі букви. У ряді випадків, особливо лівшів, має місце дзеркальне писання, коли слова, букви, елементи букв пишуться з права на ліве.

На думку науковців, моторна дисграфія, для неї характерні труднощі руху руки під час письма, порушення зв'язку моторних образів, слів з їх звуковими і зоровими образами.

Сучасне психологічне і психолінгвістичне вивчення процесу письма свідчить про те, що воно є складною формою мовленнєвої діяльності, що включає велику кількість операцій різного рівня: семантичних,

мовленнєвих, сенсомоторних. У зв'язку з цим виділення видів дисграфії на основі порушень аналізаторного рівня в даний час є недостатньо обґрунтованим.

Виділені М. Е. Хватцевим види дисграфії також не задовольняють сьогоднішнє уявлення про порушення письма. Розглянемо їх [41; С. 122].

1. Дисграфія на ґрунті акустичної агнозії і дефектів фонематичного слуху. При цьому виді списування зберігається, а усне мовлення порушене. Фізіологічним механізмом дефекту є порушення асоціативних зв'язків між зором і слухом, спостерігаються пропуски, перестановки, заміни букв, а також злиття двох слів в одне, пропуски слів і т.д.

В основі цього виду лежить недиференційованість слухового сприйняття звукового складу слова, недостатність фонематичного аналізу.

Автор поєднує фактично дві форми порушень письма: зв'язане з порушенням диференціації звуків і з порушенням фонематичного аналізу і синтезу.

2. Дисграфія на ґрунті розладів усного мовлення («графічна недорікуватість»). На думку М. Е. Хватцева, вона виникає на ґрунті неправильного звуковимови. Заміни одних звуків іншими, відсутність звуків у вимові викликають відповідні заміни і пропуски звуків на листі. М.Е.Хватцев виділяє і спеціальну форму внаслідок «пережитого» недорікуватості (коли порушення звуковимови зникло до початку навчання грамоті чи після початку оволодіння письмом). Чим більш важкими є порушення вимови, тим грубіше і різноманітніше помилки письма [41; С. 127].

Виділення цього виду дисграфії визнається обґрунтованим і в даний час.

3. Дисграфія на ґрунті порушення вимовного ритму. М.Е.Хватцев вважає, що в результаті розладу вимовного ритму на письмі з'являються пропуски голосних, складів, закінчень. Але зазначені помилки можуть

бути обумовлені або недорозвитком фонематичного аналізу і синтезу, або перекручуваннями звукослогової структури слова [41; С. 130].

4. Оптична дисграфія. Викликається порушенням чи недорозвиненням оптичних мовленнєвих систем у головному мозку. Порушується формування зорового образу букви, слова. При літеральній дисграфії у дитини порушується зоровий образ букви, спостерігаються перекручування і заміни ізольованих букв. При вербальній дисграфії написання ізольованих букв зберігається, дитина пише слова з грубими помилками.

При оптичній дисграфії дитина не розрізняє графічно подібні рукописні букви: *n — n, n — u, u — ш, л — м*.

5. Дисграфія при моторній і сенсорній афазії виявляється в замінах, перекручуваннях структури слова, речення обумовлюється розпадом усного мовлення внаслідок органічного ураження головного мозку.

Найбільш обґрунтованої є класифікація дисграфії, в основі якої лежить несформованість визначених операцій процесу письма. Виділяються наступні види дисграфій: артикуляторно-акустична, на основі порушень фонемного розпізнавання (диференціації фонем), на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу і синтезу, аграматична й оптична дисграфії.

1. Артикуляторно-акустична дисграфія багато в чому подібна виділеній М. Е. Хватцевим дисграфії на ґрунті розладів усного мовлення. Це, за термінологією М. Е. Хватцева, «недорікуватість у письмі». Дитина пише так, як вимовляє. В основі її лежить відображення неправильного вимовлювання на письмі, опора на неправильне проказування. Спираючись в процесі проказування на неправильне вимовлювання звуків, дитина відбиває свою дефектну вимову на письмі [41, С.144].

Артикуляторно-акустична дисграфія виявляється в замінах, пропусках букв, що відповідають замінам і пропускам звуків в усному мовленні. Найчастіше спостерігається при дизартрії, ринолалії, дислалії

поліморфного характеру. Іноді заміни букв на письмі залишаються і після того, як вони усунуті в усному мовленні. У даному випадку можна припустити, що при внутрішньому проказуванні немає достатньої опори на правильну артикуляцію, тому що не сформовані ще чіткі кінестетичні образи звуків. Але заміни і пропуски звуків не завжди відбиваються на письмі. Це обумовлено тим, що в ряді випадків відбувається компенсація за рахунок збережених функцій (наприклад, за рахунок чіткої слухової диференціації, за рахунок сформованості фонематичних функцій).

2. Дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання (диференціації фонем). За традиційними термінологіями — це акустична дисграфія.

Виявляється в замінах букв, що відповідають фонетично близьким звукам. При цьому в усному мовленні звуки вимовляються правильно. Найчастіше замінюються букви, що позначають наступні звуки: свистячі і шиплячі, дзвінки і глухі, афрікати і компоненти, що входять у їхній склад (*ч-т'*, *ч-щ*, *ц-т*, *ц—с*). Цей вид дисграфії виявляється й у неправильному позначенні м'якості приголосних на письмі внаслідок порушення диференціації твердих і м'яких приголосних («письмо», «лубит», «лижа»). Частими помилками є заміни голосних навіть в ударному положенні.

У найбільш яскравому вигляді дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання спостерігається при сенсорній алалії й афазії. У важких випадках змішуються букви, що позначають далекі артикуляторно й акустично звуки (*л – к*, *б – в*, *п – н*). При цьому вимова звуків, що відповідають буквам, що змішуються, є нормальною.

Про механізми цього виду дисграфії не має єдиної думки. Це обумовлено складністю процесу фонемного розпізнавання.

На думку дослідників (И. А. Зимова, Е. Ф. Соболевич, Л. А. Чистович), багаторівневий процес фонемного розпізнавання включає різні операції [35, 36, 34].

1. При сприйнятті здійснюється слуховий аналіз мовлення (аналітичне розкладання синтетичного звукового образу, виділення акустичних ознак з наступним їхнім синтезом).

2. Акустичний образ переводиться в артикуляторне рішення, що забезпечується пропріоцептивним аналізом, схоронністю кінестетичного сприйняття та уявлень.

3. Слухові й кінестетичні образи утримуються на час, необхідний для ухвалення рішення.

4. Звук співвідноситься з фонемою, відбувається операція вибору фонему.

5. На основі слухового і кінестетичного контролю здійснюється звірення зі зразком і потім приймається остаточне рішення.

У процесі письма функціонування цього процесу ускладнюється, фонема співвідноситься з визначеним зоровим образом букви.

Одні автори вважають, що в основі замін букв, що позначають фонетично близькі звуки, лежить нечіткість слухового сприйняття, неточність слухової диференціації звуків [35, 36]

Для правильного письма необхідна більш тонка слухова диференціація звуків, чим для усного мовлення. Це зв'язано, з одного боку, з явищем надмірності сприйняття семантично значимих одиниць усного мовлення. Невелика недостатність слухової диференціації в усному мовленні, якщо воно має місце, може заповнюватися за рахунок надмірності, за рахунок закріплених у мовному досвіді моторних стереотипів, кінестетичних образів. У процесі ж письма для правильного розрізнення і вибору фонему необхідний тонкий аналіз всіх акустичних ознак звуку, що.

З іншого боку, у процесі письма диференціація звуків, вибір фонему здійснюються на основі слідової діяльності, слухових образів, за уявленнями. Внаслідок нечіткості слухових уявлень про фонетично близькі

звуки вибір тієї чи іншої фонемі утруднений, наслідком чого є заміни букв на письмі.

Інші автори, що досліджували порушення письма в розумово відсталих дітей, зв'язують заміни букв із тим, що при фонемному розпізнаванні діти спираються на артикуляторні ознаки звуків і не використовують при цьому слуховий контроль [34].

На противагу цим дослідженням Р. Беккер і А. Коссовський основним механізмом замін букв, що позначають фонетично близькі звуки, вважають труднощі кінестетичного аналізу. Їхні дослідження показують, що діти з дисграфією недостатньо використовують кінестетичні відчуття (проказування) під час письма. Їм мало допомагає проказування як під час слухового диктанту, так і при самостійному письмі [3; С. 29]. Виключення проказування не впливає на кількість помилок, тобто не приводить до їхнього збільшення. У той же час виключення проказування під час письма у дітей без дисграфії приводить до збільшення помилок на письмі в 8—9 разів [43; С. 322].

Деякі автори зв'язують заміни букв на письмі з фонематичним недорозвиненням, з несформованістю уявлень про фонему, з порушенням операції вибору фонемі (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спірова) [37; 54].

Для правильного письма необхідний достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення і вибору фонем. При порушенні якої-небудь ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонемі, слухового і кінестетичного контролю) утрудняється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що виявляється в замінах букв на письмі. Тому з урахуванням порушених операцій фонемного розпізнавання можна виділити наступні підвиди цієї форми дисграфії: *акустичну, кінестетичну, фонематичну*.

3. Дисграфія на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу і синтезу. В основі її лежить порушення різних форм мовленнєвого аналізу і синтезу: розподілу речень на слова, складового і фонематичного аналізу і синтезу.

Недорозвиток мовленнєвого аналізу і синтезу виявляється на письмі в перекручуваннях структури слова і речення. Найбільш складною формою мовленнєвого аналізу є фонематичний аналіз. Внаслідок цього особливо розповсюдженими при цьому виді дисграфії будуть перекручування звукобуквенної структури слова.

Найбільш характерні наступні помилки: пропуски приголосних при їхньому стіканні (*диктант* - «дикат», *школа* — «кола»); пропуски голосних (*собака* — «сбака», *удома* — «дма»); перестановки букв (*тропа*—«прота», *вікно*—«коно»); додавання букв (*тягали* -«тасакали»); пропуски, додавання, перестановка складів (*кімната* — «кота», *склянка* — «ката»).

Для правильного оволодіння процесом письма необхідно, щоб фонематичний аналіз був сформований у дитини не тільки в зовнішньому, мовленнєвому, але і насамперед у внутрішньому плані.

Порушення розподілу речень на слова при цьому виді дисграфії виявляється в злитому написанні слів, особливо прийменників, з іншими словами (*йде дощ* — «йдедощ»); роздільне написання слова (*біла береза росте у вікна* — «белабе заратет ока»); роздільне написання префікса і кореня слова (*наступила* — «на ступила») [4].

4. Аграматична дисграфія зв'язана з недорозвиненням граматичного складу мовлення: морфологічних, синтаксичних узагальнень. Цей вид дисграфії може виявлятися на рівні слова, словосполучення, речення і тексту і є складовою частиною більш широкого симптомокомплексу лексико-граматичного недорозвитку, що спостерігається у дітей з дизартрією, алалією й у розумово відсталих дітей.

У зв'язному письмовому мовленні в дітей виявляються великі труднощі у встановленні логічних і мовленнєвих зв'язків між реченнями. Послідовність речень не завжди відповідає послідовності описуваних подій, порушуються значеннєві і граматичні зв'язки між окремими реченнями [38, С121].

На рівні речення аграматизми на письмі виявляються в перекручуванні морфологічної структури слова, заміні префіксів, суфіксів (*захлиснула* — «нахлестнула»); зміні відмінкових закінчень («багато деревов»); порушенні прийменникових конструкцій (*над столом* — «на столом»); зміні відмінка займенниками (*біля нього* — «біля їм»); числа іменників («діти біжить»); порушенні узгодження («біла будинок»); відзначається також порушення синтаксичного оформлення мовлення, що виявляється в труднощах конструювання складних речень, пропусках членів речення, порушенні послідовності слів у реченні.

5. Оптична дисграфія зв'язана з недорозвиненням зорового гнозису, аналізу і синтезу, просторових уявлень і виявляється в замінах і перекручуваннях букв на письмі.

Найчастіше замінюються графічно подібні рукописні букви: що містять однакові елементи, але по-різному розташовані у просторі (*v – d, t – u*); що включають однакові елементи, але розрізняються додатковими елементами (*u – ш, n – т x – ж, л – м*); дзеркальне написання букв; пропуски елементів, особливо при з'єднанні букв, що включають однаковий елемент, зайві і неправильно розташовані елементи (*x — «сс», т- -«пп»*).

При літеральній дисграфії спостерігається порушення дізнавання і відтворення навіть ізольованих букв. При вербальної дисграфії ізольовані букви відтворюються правильно, однак при написанні слова спостерігаються перекручування, заміни букв оптичного характеру. До оптичної дисграфії відноситься і дзеркальне письмо, що іноді відзначається в лівшій, а також при органічних ураженнях мозку [19; С. 374].

Отже, критерії класифікації дисграфії різноманітні. Усі види дисграфії мають свої особливості. Тому система логопедичної роботи з усунення окремих видів порушень письма буде різною. Це обумовлює необхідність детального вивчення симптоматики дисграфії.



## РОЗДІЛ II

### ДІАГНОСТИКА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження

Успішність навчання і розумовий розвиток великою мірою залежать від рівня оволодіння дитиною навичками письма.

Дані наукової літератури свідчать, що у дітей – логопатів в період формування передумов до писемного мовлення можуть спостерігатися порушення таких немовленнєвих процесів як: зоровий гнозис, зоровий аналіз і синтез, зорово-просторова орієнтація, зорові уявлення, графомоторні навички, зорово-моторна координація, дрібна моторика, конструктивний праксис, зоровий контроль за рухом руки, зорова пам'ять і увага [32].

Оскільки писемне мовлення є важливим для навчальної діяльності, необхідно своєчасно виявити наявність схильності до дисграфії. Враховуючи вище зазначене, ми провели експериментальне дослідження, спрямоване на визначення стану сформованості писемного мовлення у молодших школярів.

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2019-2020 навчального року. У ньому брало участь 7 учнів молодших класів, що мали порушення писемного мовлення і 5 школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, які навчалися у загальноосвітніх школах I-III ступеню №55 м. Херсона.

Метою констатувального етапу нашого дослідження було виявлення рівня сформованості тих передумов письма, недорозвинення яких в майбутньому може призвести до появи дисграфії.

В процесі констатувального експерименту передбачалося з'ясувати:

1. Стан та рівень сформованості зорового гнозису, зорово-просторового сприйняття і уявлень, зорового аналізу і синтезу, зорово-просторової орієнтації.

2. Стан та рівень сформованості просторового, конструктивного і динамічного праксису, зорово-моторної координації, зорового контролю за рухом руки, рівня розвитку дрібної моторики.

3. Стан та рівень сформованості зорової пам'яті та уваги.

Для вирішення цих завдань на основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел нами була використана методика обстеження стану сформованості невербальних передумов писемного мовлення у молодших школярів. В основу методики покладені завдання з досліджень психічних функцій дітей, розроблених О. Р. Лурія, Л. С. Цветковою, О. М. Корневим, Р. І. Лалаєвою, Т. В. Пічугіною [36, 40].

Добір мовленнєвого матеріалу для діагностичних завдань, здійснювався з урахуванням мовленнєвого досвіду дітей, шкільних навчальних програм із мовного циклу для учнів молодших класів, загально-дидактичних принципів науковості, системності, послідовності, перспективності, доступності та індивідуалізації [9].

В основу методики дослідження покладено серію мовленнєвих завдань, які були розділені за такими блоками:

I. Завдання на обстеження зорово-просторової орієнтації і зорового сприймання.

1.1. Сформованість сомато-просторового сприймання:

- збереженість (порушення) схеми тіла;
- розуміння правого і лівого в просторових відчуттях і відношеннях.

1.2. Сформованість вміння орієнтуватись на аркуші паперу:

- уміння учнів при орієнтуванні на аркуші паперу показувати ліву і праву сторони, верх і низ, центр.

1.3. Рівень розвитку зорового гнозису:

– вміння дітей розпізнавати предмети за контурами накладеними один на один.

#### 1.4. Сформованість просторового сприймання:

- рівень розвитку просторового сприймання предмета;
- рівень розвитку просторового сприймання образу предмета;
- рівень розвитку зорової уваги учнів.

#### 1.5. Рівень сформованості:

- просторового мислення;
- зорового аналізу і синтезу.

### II. Визначення рівня розвитку зорової пам'яті та уваги:

#### 2.1. Рівень розвитку зорової пам'яті.

#### 2.2. Сформованість:

- стійкості зорової уваги;
- концентрації зорової уваги;
- обсягу зорової уваги;
- зорово-моторної координації.

Завдання надавались дітям дозовано, у максимально доступній формі, з урахуванням вікових показників розвитку мовлення, у разі необхідності супроводжували їх прикладами й поясненнями.

Методика вивчення кожного з параметрів охоплювала:

- повідомлення учневі конкретного завдання;
- інструкцію щодо виконання, включаючи стимульний матеріал;
- варіанти допомоги або спрощений варіант завдання;
- критерії оцінювання завдання, за якими визначали рівень сформованості певних показників.

Із метою розробки моделі корекційно-розвивального навчання нами були виявлені та проаналізовані особливості сформованості писемного мовлення молодших школярів. Виявлення особливостей формування писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку здійснювалося на основі кількісного та якісного аналізу експериментального матеріалу.

Якісний аналіз експериментальних даних проводився за допомогою порівняння результатів виконання різних завдань школярами із специфічним порушенням писемного мовлення і нормальним мовленнєвим розвитком того ж віку. Результати кількісного аналізу зведені та представлені в таблицях.

З метою визначення рівнів сформованості писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку використовувалися оціночні критерії виконання завдань для кожного діагностичного завдання.

Для забезпечення вірогідності експериментальних даних під час виконання кожного завдання учням надавали кілька видів допомоги, результативність яких враховувалася педагогом у оцінюванні результатів дослідження:

- перший вид допомоги надавався у вигляді повторення змісту завдання або інструкції;
- під час другого виду допомоги безпосередньо давалось роз'яснення принципу виконання завдання.

Окремо визначалися підходи дитини до виконання завдання, її самостійність, спроможність виявити й виправити допущену помилку.

Особливі вимоги висувалися до мовного матеріалу. Так, дослідження проводилося в основному на матеріалі української мови, однак у деяких випадках, якщо дитина зростає в російськомовній родині й російська мова була засвоєна нею краще, ніж українська, допускалося проведення завдання на матеріалі російської мови.

Особлива увага зверталася на застосування в експерименті тільки добре знайомих дитині слів, що забезпечувало більшу чистоту експерименту за рахунок виключення помилок, пов'язаних із недостатнім засвоєнням або нерозумінням мовного матеріалу.

На основі представленої експериментальної методики вивчення психологічних передумов письма у молодших школярів нами були використані оцінні критерії, а саме:

1. Включення дитини в роботу, інтерес до завдань.
2. Розуміння поставленого завдання.
3. Правильність та швидкість виконання завдання.
4. Здатність до самоконтролю в процесі виконання завдань.
5. Особливості виконання дітьми завдань методики.
6. Здатність до сприймання і використання допомоги. Рівень сприйнятої допомоги.
7. Працездатність (активність, уважність).

Оцінювання результатів виконання завдань відбувались за трьохбальною системою у відповідності до оцінних критеріїв: 3 бали, якщо завдання виконувалось на високому рівні; 2 бали - на достатньому рівні; 1 бал - на середньому; 0 балів - на низькому.

## **2.2. Дослідження стану та особливостей писемного мовлення у молодших школярів**

У цьому підрозділі ми розглянемо зміст методики експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сформованості невербальних передумов писемного мовлення у молодших школярів.

За визначенням багатьох сучасних науковців однією з найбільш значимих ознак розвитку писемного мовлення дитини є рівень зорово-просторової орієнтації і зорового сприймання. Труднощі в орієнтації у власному тілі або на аркуші паперу є найістотнішою причиною проблем у розвитку писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення стану сформованості різних рівнів зорово-просторової орієнтації і зорового сприймання у молодших школярів.

Методика дослідження складалася із завдань, спрямованих на вивчення рівня розвитку:

- орієнтування дитини у власному тілі;
- орієнтування на аркуші паперу;
- зорового гнозису;
- зорового аналізу і синтезу;
- зорово-просторової орієнтації, зорових уявлень.

Завдання 1.1 було спрямоване на дослідження збереженості (порушення) схеми тіла, розуміння правого і лівого в просторових відчуттях і відношеннях, тобто сомато-просторового сприймання. Вибір мовленнєвого матеріалу ми узгодили з програмами навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку. У ході виконання завдання учням пропонувалось виконати дії після мовленнєвої інструкції педагога: “Підніми ліву руку, покажи праву брову, лівий лікоть, пострибай на правій нозі, закрій ліве око, праве вухо тощо”.

Якщо виконання завдання викликало в учнів труднощі, їм надавалася різного виду допомога:

I – педагог допомагає визначити дитині праву і ліву руки;

II – пояснювальна інструкція. Наприклад: “Подивись, з того боку, де у тебе права рука, знаходиться праве око, а з того боку, де ліва рука - ліве око”.

Завдання 1.2 використовувалось нами для дослідження уміння учнів орієнтуватися на аркуші паперу. Учням пропонувався лист паперу із зображеними малюнками: праворуч угорі - грибочок, праворуч знизу - будиночок, а в центрі - квіточка, ліворуч угорі - ялинка, ліворуч знизу – годинник. Під час виконання завдань учням необхідно подивитись на малюнок і відповісти на запитання педагога:

“Що намальовано в центрі аркуша? А в нижньому лівому куті? Що намальовано в правому верхньому куті? Назви предмет праворуч внизу. Назви предмет ліворуч вгорі. Назви предмет посередині аркуша”.

Якщо дитина не могла дати відповіді при першому пред’явленні інструкції, їй надавалася допомога:

I – педагог допомагає визначити праву і ліву сторони аркуша (у відповідності до руки);

II – пояснювальна інструкція щодо місцезнаходження одного предмета. Наприклад: “Ялинка знаходиться зліва зверху, а що знаходиться справа знизу?”.

Завдання 1.3. дає змогу визначити рівень розвитку зорового гнозису. Після того як учні отримали малюнки з накладеннями зображень 5-ти предметів, було запропоновано впізнати контурні предметні зображення, накладені одне на одне (по типу фігур Поппельрейтера). Педагог надавав мовленнєву інструкцію: “Подивись, які цікаві малюнки: на одному малюнку не одна, а одразу декілька картинок. Впізнай, що на них намальовано”.

Якщо учні не могли самостійно впізнати контури предметів – їм надавались наступні види допомоги:

I – педагог зменшував кількість предметів від 1-го до 4-х.

II – педагог зменшував кількість предметів від 1-го до 3-х.

Завдання 1.4 полягало у дослідженні збереженості (порушенні) просторового сприймання предмета і образу предмета, рівня розвитку зорової уваги. Учням пропонувалось 4 малюнки з зображеннями предметів, яким не вистачає якоїсь деталі (стіл без ніжки, собака без хвоста тощо) і 4 малюнки з зображенням цілих предметів. Необхідно було відповісти на запитання педагога. Наприклад: “Що це таке? Домалюй, чого тут не вистачає. Домалюй цей предмет до цілого”.

У разі виникнення труднощів учням пропонувались наступні види допомоги:

I – педагог у двох варіантах завдання демонструє дитині малюнок з зображенням цілого предмета. Після розгляду картинку прибирають і знову пропонують домалювати.

II – учню у всіх варіантах завдання демонструють малюнок з зображенням цілого предмета; після розгляду картинку прибирають і знову пропонують домалювати.

Завдання 1.5 було спрямоване на дослідження рівня сформованості просторового мислення і зорового аналізу і синтезу. Під час виконання завдання учню пропонували кубики Кооса, зафарбовані у два кольори - червоний і білий; три картки з орнаментами, які можна скласти з 4-х кубиків; Два орнаменти прості, третій - складніший. Учням необхідно було виконати інструкцію педагога. Наприклад: “Подивись уважно на ці картки і спробуй викласти кубики так, щоб вони виглядали, як на цих малюнках”.

Якщо учні не могли самостійно повторити запропоновані педагогом орнаменти, їм надавались наступні види допомоги:

I – педагог показує, як це треба зробити, повертає кубики у вихідне положення і каже: “А тепер подивись на картинку і сам склади цей орнамент із кубиків”. Допомога надається лише у третьому, найскладнішому завданні.

II – допомога така ж, як на першому етапі, але надається у всіх трьох варіантах завдання.

Метою нашого наступного дослідження стало визначення рівня розвитку зорової пам'яті, продуктивності запам'ятовування і відтворення візуальної інформації, зосередженості і спрямованості зорової уваги у молодших школярів.

Методика вивчення рівня розвитку зорової пам'яті та уваги передбачала дослідження таких функцій і операцій:

- рівень розвитку зорової пам'яті.
- рівень стійкості, концентрації, обсягу зорової уваги; визначити рівень сформованості зорово-моторної координації.

Завдання 2.1 було спрямоване на визначення рівня розвитку зорової пам'яті. Для запам'ятовування учням пред'являється 5 картинок, які змішують з іншими (7-10) і потрібно знайти задані картинки. Інструкція до



виконання: “Запам’ятай ці картинки. А тепер знайди їх серед цієї групи картинок”.

У разі виникнення ускладнень учням надавалася допомога в такій послідовності:

I – зменшення кількості картинок, які пред’являються для запам’ятовування, до 3-х.

Завдання 2.2 дає змогу визначити рівень стійкості, концентрації, обсягу зорової уваги; визначити рівень сформованості зорово-моторної координації. Для виконання завдання учням надавався малюнок з лабіринтом, указка-олівець. Інструкція до виконання: “Подивись, перед вами чотири тваринки. Для того, щоб дізнатись, хто до кого прийде треба вести по доріжці указкою. Не можна відривати указку від доріжки”.

У разі виникнення труднощів учням пропонувались наступні види допомоги:

I – педагог вказує, що учень дещо помилився, і просить його знову виконати це завдання.

II – спільне виконання завдання (педагог повільно веде руку учня по доріжці). Далі пропонується виконати завдання на аналогічному малюнку.

### **2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту**

За результатами констатувального етапу дослідження, на основі кількісних підрахунків та якісних характеристик відповідей дітей, ми визначали рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості психологічних передумов письма у молодших школярів.

Під час проведення методики за кожне завдання діти отримували бали відповідно до рівнів оцінювання, представлених в таблиці Б.1. Відповідно найвищій бал за завдання – 3, найнижчий – 0. Як вже зазначалось вище учням було запропоновано 3 блоки завдань. Перший складався з п’яти

завдань, другий блок завдань містив в собі три завдання, третій блок містив лише два завдання.

Завдання 1.1 дає можливість проаналізувати в учнів молодшого шкільного віку стан сомато-просторового сприймання.

Проаналізувавши відповіді учнів, з'ясували, що сомато-просторове сприймання має певні особливості, які потребують детальнішого аналізу та обговорення.

Завдання викликало труднощі не лише у дітей зі специфічним порушенням писемного мовлення, а і в учнів з нормальним мовленнєвим розвитком (23,1% дітей контрольної групи потребували допомоги від педагога, а саме допомоги у визначенні правої і лівої руки). В учнів експериментальної групи спостерігалися відмітки від 0 до 3. 23,1% дітей виконали завдання самостійно, 15,4% не виконали взагалі, а інші потребували допомоги в значній мірі такої ж як і діти контрольної групи.

Завдання 1.2, яке дає можливість визначити рівень орієнтування на аркуші паперу викликало труднощі лише у двох учнів контрольної групи, тобто у 15,4%. Вони потребували першого виду допомоги, а саме визначення правої і лівої сторони аркуша (у відповідності до руки). В учнів експериментальної групи в порівнянні із попереднім завданням не було учнів, які цілком не виконали завдання, або виконали б його самостійно. Лише 23,1% учнів потребували допомоги другого виду – пояснення дитині місцезнаходження одного предмета.

Наступне завдання 1.3 на визначення рівня розвитку зорового гнозису. В учнів контрольної групи викликало труднощі у 15,4%. Вони потребували першого виду допомоги, а саме зменшення кількості предметів від 1-го до 4-х. 7,7% учнів експериментальної групи не впорались із завданням – для них виявилось складно впізнати контури предметів, накладених один на один, стільки ж учнів впорались із завданням самостійно. 23,1% учнів потребували другого виду допомоги – зменшення кількості предметів від

1-го до 3-х і всі інші впорались із завданням після того, як педагог зменшив кількість предметів від 1-го до 3-х.

Завдання на дослідження збереженості (порушення) просторового сприймання предмета і образу предмета, рівня розвитку зорової уваги (1.4) було таким же результативним для учнів контрольної групи як завдання 1.1, 23,1% дітей впорались із завданням після демонстрації малюнку з зображенням цілого предмета, інші впорались самостійно. Для учнів експериментальної групи це завдання виявилось найрезультативнішим. Учні, які не виконали завдання не було, 53,8% виконали завдання самостійно, інші 46,2% потребували такої ж допомоги, як і діти контрольної групи.

Останнє завдання 1 блоку – 1.5, метою якого було дослідити рівень сформованості просторового мислення і зорового аналізу і синтезу. В контрольній групі 15,4% учнів потребували першого рівня допомоги. В експериментальній групі один учень впорався із завданням самостійно, чотири дитини (30,8%) потребували допомоги – дослідник показує, як треба зробити, повертає кубики у вихідне положення – надається у трьох варіантах завдання. Всі інші впорались з допомогою першого виду.

Останній блок 2 включав завдання на визначення рівня розвитку зорової пам'яті та уваги. Завдання 3.1 на визначення рівня розвитку зорової пам'яті. В контрольній групі 30,8% учнів впорались із завдання після зменшення кількості картинок, які пред'являються для запам'ятовування, до 3-х, всі інші самостійно. В експериментальній групі 46,1% - виконали завдання з другим видом допомоги, 53,9% із I видом допомоги.

Завдання 2.2 на визначення рівня стійкості, концентрації, обсягу зорової уваги; визначення рівня сформованості зорово-моторної координації. В контрольній групі лише 15,4% виконали завдання після того, як педагог вказав, що дитина дещо помилилася, і попросив її знову виконати це завдання, всі інші виконали самостійно. 17,6% учнів експериментальної групи не виконали завдання, 23,1% виконали завдання

спільно із педагогом або за аналогією і 53,9% впорались із допомогою І виду.

Відповідно до цих балів було визначено, що всі діти контрольної групи виконали завдання першого блоку на високому рівні (І рівень, що відповідає віковій нормі), завдання другого блоку були виконані так само як і попередні. Під час виконання перших блоків завдань, учні розуміли інструкцію з першого разу, вони не потребували додаткових пояснень. Зробивши незначну помилку, діти самі виправлялись і продовжували виконувати завдання. Натомість завдання третього блоку викликали в учнів проблеми, оскільки 7 – виконали завдання відповідно на високому рівні, і майже половина – 6 учнів – на достатньому. Діти іноді потребували повторення інструкції, в деяких випадках їм була необхідна допомога від педагога, лише після надання першого виду допомоги учні справлялися із завданням.

Діти експериментальної групи впорались із завданнями гірше за учнів контрольної групи. Перший блок завдань на високому рівні не виконав жодний учень. На достатньому – 10 учнів, на середньому – 3 учня. Низький рівень виконання був відсутній. Завдання другого блоку нікому з учнів не вдалось виконати на високому рівні, 7 учнів мають достатній рівень, 5 учнів – середній рівень і 1 учень виконав завдання на низькому рівні. Останній блок запропонованої нами методики – третій, викликав труднощі не лише в учнів контрольної групи, але і в експериментальній. Лише 5 учнів виконали завдання третього блоку на високому рівні, 6 – на достатньому і 2 учня не впорались із завданням належним чином і отримали низький рівень.

Відповідно до проведених завдань розрахуємо результати у відсотковому відношенні, які приведені у таблиці 1.

**Результати проведених завдань (у %)**

	1 блок		2 блок	
	I	II	I	II
I рівень	100	-	53,9	-
II рівень	-	72,9	46,1	38,5
III рівень	-	27,1	-	46,1
IV рівень	-	-	-	15,4

Примітка: I – Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком (контрольна група). II – Експериментальна група учнів із порушенням писемного мовлення

Перший блок завдань, спрямований на обстеження зорово-просторової орієнтації і зорового сприймання майже не викликав труднощів в учнів контрольної групи. 100% учнів виконали завдання першого блоку на високому рівні (вікова норма).

Учні були зацікавлені у виконанні завдань і уважні, не потребували жодного виду допомоги. Молодші школярі вільно орієнтуються у власному тілі та на аркуші паперу, впізнають зображення, накладені одне на одне, правильно викладають орнаменти з кубиків і безпомилково домальовують деталі. Чого неможна сказати про дітей експериментальної групи. Їх результати значно відрізняються від учнів контрольної групи, але теж є досить непоганими. 72,9% учнів виконали завдання першого блоку на достатньому рівні.

Вони були зацікавлені у виконанні завдань методики, досить легко включались в роботу, добре сприймали інструкцію до пред'явленого завдання, але іноді потребували її повторення, правильно виконували завдання після надання першого виду допомоги. 27,1% учнів виконали завдання на середньому рівні. Вони погано розуміли інструкцію, але йшли на контакт з дорослим. Лише після повторення інструкції, іноді декілька разів, учні розуміли, що від них вимагається. Школярі неухважні, часто відволікаються.

Завдання другого блоку були направлені на визначення рівня розвитку зорової пам'яті та уваги. Діти контрольної групи гірше виконали цей блок, ніж попередній. 53,9% виконали на високому рівні, а інші 46,1% на достатньому. Останні учні потребували допомоги першого рівня та повторення інструкції. Щодо дітей експериментальної групи, то і для них ці завдання виявилися не легкими. Високого рівня виконання не спостерігається. 38,5% дітей – виконали завдання на достатньому рівні, 46,1% – середній рівень, 15,4% – низький рівень.

За результатами проведення трьох етапів дослідження ми виявили, що у відповідності до оцінних критеріїв в експериментальній групі за середньою кількістю балів: на високому рівні виконання завдань знаходиться 0% дітей; на достатньому рівні виконання завдання знаходиться 55,1% учнів; на середньому рівні – 37,2% і на низькому рівні – 7,7%.

В контрольній групі ми отримали наступні данні: на високому рівні виконання завдання знаходиться 84,6% дітей; на достатньому – 15,4% дітей.

Отже, як бачимо, показники обстеження учнів із специфічним порушенням письма відрізняються від показників учнів із нормальним розвитком не лише кількісно, але і якісно. Результати обстеження засвідчують, що у школярів із оптичною дисграфією спостерігаються труднощі у диференціації правих та лівих частин тіла, недостатньо розвинене орієнтування у власному тілі. Вони не співвідносять руки з іншими частинами тіла, плутають праву і ліву руки. Орієнтація на аркуші паперу порушена. Для багатьох учнів важко виконати завдання, де необхідно показати певний кут паперу (завдання виконують іноді навмання). Виконання завдань на впізнавання предметів у незвичних умовах утруднене, тобто порушений зоровий гнозис. Зорові уявлення є неточними. Порушені зоровий аналіз і синтез, наявні труднощі у зорово-просторовому орієнтуванні.

У дітей з порушенням мовлення недостатньо розвинена зорово–моторна координація і зоровий контроль за рухом руки. Спостерігається неможливість правильно змалювати малюнки, фігури – порушення графо–моторної навички. У дітей спостерігається слабе або дуже сильне натискання на олівець під час письма, вони не дотримуються лінії, рухи неточні, невпевнені. Наявне порушення конструктивного праксису, що пов'язана з недостатньо розвинутою дрібною моторикою пальців рук.

Від того чи зрозумів учень завдання залежить рівень продуктивності. При порушенні мовлення продуктивність запам'ятовування та відтворення вербальної інформації знижена. Зосередженість і цілеспрямованість уваги також знижені. Діти часто відволікаються, швидко втомлюються після тривалого навантаження, увага є нестійкою.

Отже, у дітей з порушенням мовлення виникають труднощі в оволодінні навичками читання та письма, а саме оптична дисграфія. Попри те, ці діти мають хороші потенційні можливості для успішного розвитку психічних процесів, які необхідні для формування писемного мовлення. Для того, щоб попередити ускладнення або виправити наявні, необхідно провести своєчасну корекційну роботу з розвитку вищезазначених психічних процесів.

## РОЗДІЛ III

### МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 3.1. Зміст та методика корекційно – розвивального навчання

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив зробити висновки, що у дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку спостерігається несформованість всіх досліджуваних процесів, що сприяють розвитку писемного мовлення.

Сукупність отриманих діагностичних даних вказує на необхідність у проведенні корекційної роботи в умовах навчально-виховного процесу. У більшості випадків попередня логопедична робота з дітьми визначеної категорії проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування психологічних передумов писемного мовлення, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно–розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей.

На основі вищесказаного, метою цього етапу дослідження було обґрунтування, розробка й апробація експериментального навчання, спрямованого на формування писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку.

Корекційна робота з усунення порушень оптичних процесів письма спирається на такі принципи:

1. Єдності корекційних, освітніх і виховних завдань. Принцип корекційної спрямованості загальноосвітніх занять і всіх режимних моментів.

2. Принцип комплексності. Попередження оптичних порушень писемного мовлення проводиться як логопедом на індивідуальних і



підгрупових (навчання грамоти) заняттях, так і вихователем: на заняттях з усіх розділів програми (формування математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім, заняттях з фізичного виховання), в процесі виконання режимних моментів.

3. Принцип максимального виявлення і використання резервів психічного розвитку молодшого школяра.

4. Виховання у дітей інтересу до занять, пізнавальної активності і самостійності. Опора на особистий досвід дітей.

5. Принцип індивідуалізації і диференціації навчання на основі комплексної діагностики розвитку молодшого школяра з порушенням мовлення. Диференційований характер навчальної діяльності дітей на занятті з урахуванням їх індивідуальної психологічної готовності до неї. Індивідуалізація темпів оволодіння дітьми читанням і письмом.

6. Чітка послідовність у роботі. Систематичність в закріпленні сформованих умінь і знань.

7. Різноманітність і варіативність дидактичного матеріалу і прийомів корекційної роботи логопеда, вихователя, психолога.

8. Принцип діяльнісного підходу, активне використання різних видів діяльності в загальнорозвиваючих і корекційних цілях. Особливо продуктивної і ігрової, що дозволяє ненав'язливо, опосередковано здійснювати корекційний вплив у цікавій і захоплюючій формі.

9. Принцип досягнення успіху на кожному занятті як важливий засіб стимуляції пізнавальної діяльності дітей.

Таким чином, корекційно–розвивальна робота з подолання оптичних порушень писемного мовлення у дітей із порушенням мовлення багатоаспектна, передбачає взаємодію різних спеціалістів і носить комплексний характер.

Корекційна робота проводилась в чотири етапи:

1-й етап. Організаційний:

1. Проведення первинного обстеження.

2. Оформлення документації та планування роботи.

3. Повідомлення результатів обстеження всім учасникам педагогічного процесу. Робота проводиться з 1 по 15 листопада. На даному етапі передбачені бесіди, обстеження.

4. Методичні рекомендації

2-й етап. Підготовчий

1. Розвиток у дітей зорового сприйняття і пізнавання предметів.

– Розвиток зорового гнозису:

а) розвиток сприйняття кольору;

б) розвиток сприйняття форми;

в) розвиток сприйняття розміру і величини.

– Розвиток буквеного гнозису:

а) розвиток сприйняття кольору букв;

б) розвиток сприйняття форми, розміру і величини предметів і букв;

в) диференціація розташування елементів букв.

2. Розвиток зорового аналізу і синтезу.

3. Уточнення, розширення обсягу зорової пам'яті (зорового мнезису):

а) розвиток запам'ятовування форми предметів;

б) розвиток запам'ятовування кольору;

в) розвиток запам'ятовування послідовності і кількості букв і предметів (спочатку проводимо роботу з розвитку зорової пам'яті, розглядаючи предмети, потім – геометричні фігури і лише потім – букви).

4. Формування просторового сприйняття і уявлень:

а) орієнтування у схемі власного тіла;

б) диференціація правих і лівих частин предмета;

в) орієнтування в навколишньому просторі.

5. Формування мовних засобів, що відображають зорово–просторові відношення.

6. Розвиток зорово–моторних координацій.

Робота на цьому етапі проводилась на початку навчання. На даному етапі роботи передбачено проведення бесід, фронтальних та індивідуальних занять.

### 3-й етап. Основний

1. Закріплення зв'язків між проголошенням звуку і його графічним зображенням на аркуші.

2. Автоматизація змішуваних і взаємозамінних букв.

3. Диференціація змішуваних і взаємозамінних букв.

– Диференціація голосних літер: ізольовано (написання); у складах й у словах;

в) у словосполученнях;

г) в пропозиціях і тексті.

– Диференціація голосних і приголосних букв:

а) ізольовано;

б) у складах і словах;

в) у словосполученнях;

г) в пропозиціях і тексті.

– Диференціація приголосних:

а) ізольовано;

б) у складах й у словах;

в) у словосполученні;

г) в пропозиціях і тексті.

Робота на цьому етапі проводиться протягом усього періоду навчання. На даному етапі роботи передбачено проведення фронтальних та індивідуальних занять.

### 4-й етап. Заключний. Цілі і завдання:

1. Закріплення отриманих навичок.

2. Перенесення отриманих знань на інші види діяльності.

Робота на даному етапі проводиться наприкінці навчання.

З метою усунення оптичної дисграфії, корекційну роботу було організовано за наступними напрямками:

– розвиток зорового сприймання і зорово–просторової орієнтації, а саме: зорового гнозису, зорово–просторових уявлень і орієнтації, зорового аналізу і синтезу, просторового мислення;

– розвиток графомоторних навичок (зорово–моторної координації, конструктивного праксису, функції зорового контролю за рухом руки);

– уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті (розвиток зорового мнезису) та зорової уваги, її стійкості і переключення.

1. Розвиток зорового сприймання і зорово–просторової орієнтації (див. Додаток Д.1)

З метою розвитку зорового гнозису пропонуються наступні можливі завдання:

1. Назвати предмети за їх контурами.

2. Назвати перекреслені зображення.

3. Назвати недомальовані предмети.

4. Виділити предметні зображення накладені одне на одне.

5. Визначити, що неправильно намалював художник. (Гра «Дивний художник», в якій використовуються картки з безглуздими зображеннями (складеними із двох предметів). Діти повинні вгадати, що чи кого хотів намалювати дивний художник).

6. Розподілити предмети за величиною (враховуючи реальні розміри).

7. Розподілити зображення предметів за їх реальною величиною.

Пропонуються однакові за величиною зображення предметів, які реально відрізняються за величиною.

8. Підбір картинок до певного кольорового фону.

Дітям пропонуються фони («галявини») різного кольору: червоного, зеленого, жовтого, синього, а також картинки з зображенням предметів різного кольору: огірка, жаби, зеленої чашки; сонця, дині, жовтого листка; помідора, вишень, маку; синьої сукні, сливи, волошки.

Дається завдання покласти картинку на свою галявину.

9. Гра «Геометричне лото». Дітям роздаються картки. На кожній із карток геометрична фігура: коло, квадрат, прямокутник, овал, трикутник. Крім того, даються картинки із зображенням різних предметів. Логопед показує намальований предмет. Діти визначають, на що схожий цей предмет (на круг, овал, трикутник, квадрат). Зображення предмета кладеться на картку із схожою геометричною фігурою.

Можна запропонувати наступні предметні картинки: телевізор, прапорець, м'яч, портфель, яблуко, пірамідка, квітка тощо.

10. Підбір однакових смужок. Дітям пропонуються різнокольорові смужки, що складаються із двох частин (з білою смужкою внизу).

Логопед показує одну із смужок. Діти знаходять аналогічну смужку.

11. Визначення правої і лівої частини різнокольорових смужок. Пропонуються наступні види завдань:

а) Покажи смужку, на котрій справа синій колір.

б) Назви колір правої частини цієї смужки.

в) Знайди смужку, де зліва синій колір, а справа – червоний.

12. Підбір парних карток з геометричними фігурами. Пропонуються картки з трьома геометричними фігурами. Наприклад: трикутник, квадрат, коло.

Кожній дитині дається серія із трьох карток.

Фігури можуть бути розфарбовані різним кольором: синій трикутник, зелене коло, жовтий квадрат, червоний прямокутник тощо.

Логопед показує одну з карток. Дітям дається завдання показати точно таку ж.

13. Знаходження фігури серед інших.

14. Змальовування серії півкіл і ліній (за С. Борель-Мезоні).

15. Знайти задану фігуру серед двох зображень, одне з яких таке ж як пред'явлене, друге є його дзеркальним відображенням.

16. Домальовування незакінчених контурів кіл, трикутників.

17. Домальовування симетричних зображень.
18. Складання розрізних картинок (із 2–6 частин).
19. Гра «Відкривання віконця в будиночку».

Дітям пропонується макет будиночку, в якому можна відкривати віконця. В будиночку 4 віконця: два вгорі, два внизу. Дітям пропонується відкрити праве верхнє віконечко, нижнє ліве віконечко, верхнє ліве віконечко, закрити праве нижнє віконечко тощо.

20. Доповнення малюнка. Пропонується намалювати будинок, справа і зверху від будиночку – сонце, зліва від будиночка – паркан, справа внизу намалювати озеро, справа від паркану – квіти.

21. Виконання тестів Равена. Дітям пропонуються матриці Равена з вирізаними частинами і декілька вставок (дитячий варіант). Дітям пропонується знайти потрібну вставку.

22. Конструювання фігур із сірників, паличок.

23. Конструювання із кубиків Кооса. Кожен кубик розділений по діагоналі і розфарбований різним кольором. Пропонується скласти різні узори.

24. Аналіз нісенітниць. Дітям пропонується розглянути картинки і визначити, що на них намальовано неправильно.

2. Формування зорово-просторових уявлень і просторової орієнтації

Важливим напрямком профілактики оптичних порушень письма є розвиток просторових уявлень і понять, просторового мислення та здатності до актуалізації просторових уявлень. В процесі роботи необхідно враховувати онтогенез становлення просторових функцій, психологічну структуру оптико-просторового гнозису і праксису. До шкільного віку у дітей повинні бути сформованими три форми просторових уявлень – про просторові ознаки предметів, (форма, величина), про напрямки у просторі, про просторові відношення між предметами.

Для формування просторових уявлень даються такі завдання:

1. Схожі малюнки

Інструкція: Роздивись малюнки. Які предмети схожі за формою на геометричні фігури, зображені на зразку.

2. Дитині пропонується роздивитися геометричні фігури, показати однакові за формою.

3. Завдання на формування вміння порівнювати об'ємні зображення предметів.

Інструкція: Що на малюнку схоже на м'ячик? Що схоже на кубик?

4. Формування вміння виділяти і розрізняти предмети за величиною (великий-маленький).

Інструкція: Покажи, де найбільша, а де найменша парасолька?

Просторове орієнтування включає два види орієнтування, що тісно взаємопов'язані між собою: орієнтування у власному тілі і в навколишньому просторі. Вправи і завдання повинні даватися в наступній послідовності: уточнення і розвиток “схеми тіла”, (вверх, вниз, вперед, назад, справа, зліва); сприймання реального простору (по відношенню до співбесідника; часове розміщення предметів в просторі, на площині).

Диференціація “правого” і “лівого” виникає в першій сигнальній системі, а потім розвивається при зростаючій взаємодії із другою сигнальною системою, спочатку формуються уявлення у відношенні власного обличчя, потім по відношенню тіла в цілому, далі позначається мовленнєве оформлення правої руки, потім лівої руки.

Розвиток уявлень про “схему тіла”. На цьому шляху важливо визначити ведучу руку. Від того, яка рука є головною, буде залежати постановка схеми корекційного впливу, крім того необхідно враховувати словниковий запас дитини і розширювати його за мірою потреби.

Рекомендуються наступні види завдань:

– підняти “головну” руку (це ліва чи права рука, в даному випадку необхідно одразу звернути увагу на домінантність півкулі) пояснити дитині, що назва рук не міняється, змінюється лише їх “зверхність”;

- підняти другу руку, визначити її назву; підняти то праву то ліву руки;
- співвіднести частини тіла з правою рукою, назвати їх (права нога, права щока, праве вухо);
- співвіднести з лівою рукою, назвати частини тіла (ліве коліно, ліва брова);
- показати лівою рукою праву ногу тощо;
- що знаходиться вище кисть чи лікоть руки? (Аналіз положення рук відносно власного тіла).

Орієнтування дітей у навколишньому просторі розвивається також у певній послідовності. Спочатку, це положення предметів за вертикальною віссю (вгору-униз), потім вперед і назад, потім відношення об'єктів (справа чи зліва). Учень визначає його (положення) в тому випадку, якщо предмети розміщені збоку, тобто ближче до тієї чи іншої руки. При цьому спочатку роботи всі дії супроводжуються рухами рук і очей. Потім, за мірою закріплення поняття оформлюються мовленнєві позначення. Ця робота проводиться у наступній послідовності:

1. Визначення просторового розміщення предметів по відношенню до дитини, тобто до самого себе.

Спочатку логопед дає завдання визначити просторове положення предметів, що знаходяться збоку від дитини: “Покажи який предмет знаходиться справа від тебе, зліва”; пропонує виконати дію, наприклад покласти олівець справа чи зліва від себе.

2. Визначення просторових співвідношень між 2-3 предметами і їх зображеннями.

Спочатку логопед уточнює розміщення двох предметів. Потім пропонує взяти правою рукою зошит і покласти його біля правої руки, взяти лівою рукою книгу і покласти її біля лівої руки. Далі логопед задає питання: “Де знаходиться книга, справа чи зліва від зошита?”



Також проводиться робота з уточнення просторового розміщення різних фігур. Завдання:

1. Намалювати певні геометричні фігури справа чи зліва від вертикальної вісі.

2. Намалювати крапку, нижче крапки хрестик, справа від крапки коло тощо.

3. Визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень. Одночасно проводиться робота з розвитку зорового аналізу графічних зображень на складові елементи, з визначення схожості і відмінності між графічними зображеннями.

а) Знайти фігуру у ряді схожих.

б) Змалювати фігуру за запропонованим зразком і після короткочасного показу.

в) Скласти із паличок фігури (спочатку за зразком, потім по пам'яті).

г) Визначити різницю між схожими фігурами (дзеркально розміщеними).

д) Показати фігуру, що відповідає зразку серед пар фігур, зображених дзеркально.

3. Розвиток графомоторних навичок і конструктивного праксису

Як показало констатувальне дослідження, у дітей із порушенням мовлення графічні навички розвинені недостатньо для подальшого оволодіння процесом письма. Тому робота над їх розвитком є частиною комплексного корекційного заняття. В процесі розвитку графічних навичок у дітей виховуються довільна увага і пам'ять. Починати роботу потрібно з найпростіших графічних вправ, які сприяють розвитку дрібної моторики і координації рухів руки, зорового сприймання і уваги. Прямі горизонтальні і вертикальні лінії в обмеженому просторі, ритмічні колові рухи, хвилясті лінії в горизонтальному і вертикальному напрямках. Обведи малюнок, склади картинку за точками-штрихами і штрихова. Штрихова є засобом розвитку узгоджених дій зорового і рухового аналізаторів і

укріплення рухового апарату руки. Розмалювання малюнків передбачає різні види штрихування, які забезпечують поступовість у розвитку і укріпленні дрібної мускулатури кисті руки, відпрацювання координації рухів.

Далі завдання ускладнюються, молодші школярі вчать одночасно починати і закінчувати роботу, ставити перед собою певні задачі правильного зображення тих чи інших фігур, утримувати ці задачі в пам'яті. Даються завдання на змальовування фігур різної складності, продовження узорів, перемальовування малюнків (наприклад будиночка).

Вводиться робота у зошитах у велику клітинку. Клітинка дає більші можливості для розвитку дрібної моторики і елементарних графічних навичок, так як малювання по клітинкам вимагає дрібних і точних рухів, а також створює сприятливі умови для розвитку орієнтування у мікропросторі. Робота у зошиті в клітинку зміцнює дрібну моторику пальців руки, удосконалюється зорово–моторна координація і орієнтування, розвиваються довільна увага, зорова пам'ять, аналітичне сприймання.

Потрібним є використання зорових диктантів. Діти вчать уважно розглядати малюнки, що їм показуються, відтворювати їх по пам'яті, викладаючи із паличок, а потім замальовувати олівцями.

Найскладнішим видом роботи є графічні диктанти. Вони потребують сформованості у дитини вміння будувати свою діяльність за словесною інструкцією, самостійно продовжувати виконання поставленого завдання, добре розвиненого просторового орієнтування.

#### 1. “Доріжки”

Інструкція: «Проведи лінію по середині доріжки, не відриваючи олівець від паперу. Постарайся не виїжджати за краї доріжки».

Спочатку пропонуються прості “доріжки” (широкі, прямі), потім завдання можна ускладнити (“доріжки” вузькі, хвилясті). “Доріжки” можуть бути горизонтальними і вертикальними.

## 2. «Дощик»

Інструкція: «Проведи прямі лінії від кожної крапельки до землі».

Ускладнення: «Проведи прямі лінії так, щоб кожна крапелька потрапила у калюжу».

## 3. «Бджілки»

Інструкція: «Посади бджілок на квіточки, проведи від них прямі лінії».

## 4. «Ракети і планети»

Інструкція: «Яка з двох ракет потрапить на Марс, а яка пролетить повз? Намалюйте прямі лінії від антен наносі ракет».

## 5. Штрихування

Завдання: «Заштрихуй фігурку прямими лініями, не виходячи за її контури. Можна давати різні види штрихування: горизонтальна, вертикальна, по діагоналі, хвилястими лініями, круговими, напів-овалями, петлями тощо. Для штрихування можна використовувати трафарети і лекала, за якими діти обводять фігурки».

## 6. Обведи малюнок

Завдання: «Обведи малюнок точно по лініях, не відриваючи олівець від паперу».

## 7. З'єднай за крапками

Завдання: «З'єднай крапки однією лінією, намагайся не відривати олівець від паперу».

## 8. «Клубочки»

Завдання: «Обведи клубочки за крапками, намагайся не відривати олівець від паперу».

Клубочки можна намотувати від центру чи від краю, за годинниковою стрілкою і проти.

Ускладнення. Намалюй клубочки самостійно.

## 9. Намалюй фігури

Інструкція: «Намалюй всередині великої фігури, фігури, що поступово зменшуються, а навколо маленької — фігури, які поступово збільшуються. Торкатися стінок попередньої фігури не можна. Чим більше вийде фігур, тим краще».

#### 10. Намалюй таку ж картинку

Інструкція: «Намалюй поряд таку ж точно картинку».

#### 11. Домалюй картинку

Завдання: «Помалюй другу половинку картинки так, щоб вона була схожою на першу».

#### 12. Продовж візерунок

Інструкція: «Зараз я почну малювати візерунок, а ти його продовжиш».

Завдання дається на аркуші в клітинку.

Ускладнення: Завдання пред'являється на не розлінованому аркуші.

#### 13. «Будиночок»

Інструкція: «Перед тобою лежить аркуш паперу, на якому намальований малюнок і олівець. На цьому аркуші намалюй такий самий будиночок, як на зразку. Не поспішай, будь уважним. Якщо щось намалюєш неправильно, то нічого не витирай, поряд намалюй правильно».

(Коли дитина закінчить роботу, то їй треба запропонувати перевірити, чи все правильно).

#### 14. Графічний диктант

Дитина отримує лист паперу в клітинку, на якому позначена крапка, яка слугує початком виконання завдання. Вихователь дає попередні пояснення: «Зараз ми будемо з тобою малювати різні узори. Треба постаратися, щоб вони вийшли гарними і охайними. Для цього треба уважно слухати мене – я буду казати, на скільки клітинок і в який бік треба проводити лінію. Проводити слід тільки ті лінії, які я буду диктувати. Коли проведеш лінію, чекай, поки я не скажу, як проводити наступну. Наступну лінію треба проводити там, де закінчилася попередня, не відриваючи

олівця від паперу. Коли я скажу, що треба провести лінію направо на одну клітинку, ти її проведеш ось так – від лівої руки до правої (на своєму листі паперу вчитель проводить лінію зліва направо довжиною в одну клітинку). Це я провела одну клітинку направо. А тепер я, не відриваючи руки, проводжу дві клітинки вгору. А тепер на одну клітинку направо. А тепер на дві клітинки вниз. На одну клітинку направо (Слова супроводжуються малюванням ліній на листі паперу). І отримали ось такий малюнок».

#### 4. Розвиток зорової пам'яті і уваги

З метою розвитку зорової пам'яті можна давати такі завдання:

1. Запам'ятати 4-5 картинок, а потім знайти їх серед інших 8-10.
2. Запам'ятати букви, цифри чи фігури (3-5), а потім вибрати їх серед інших (8-10).

3. Розкласти букви, цифри в початковій послідовності.

4. Гра «Чого не стало?» На столі розкладаються 5-6 іграшок. Діти повинні запам'ятати їх. Потім логопед прибирає одну, а діти повинні відгадати, якої іграшки не стало.

5. Гра «Що змінилося?». Логопед розкладає 4-5 картинок і пропонує дітям запам'ятати їх послідовність. Потім логопед непомітно міняє їх положення. Діти повинні визначити, що змінилося, і відновити початкове розміщення картинок.

6. Опосередковане запам'ятовування. Дається від 2-х до 4-х предметних картинок і на кожну накладається кружечок певного кольору.

Інструкція: «Запам'ятай ці картинки і подивись, якого кольору кружечки лежать на них. Картинки забираються. Дитині показуються кружечки. «Яка картинка була під яким кружечком?»».

Для розвитку зорової уваги даються такі завдання:

#### 1. Лабіринти

Дитині дається малюнок з лабіринтом, олівець.

Інструкція: Подивись, мишці необхідно потрапити до своїх мишенят. Щоб допомогти їй, треба вести по доріжці олівцем, показуючи їй дорогу. Олівець не можна відривати від доріжки.

2. Дитині дається малюнок із зображенням трьох однакових за візерунком квадратів і одного квадрата, який має кілька відмінностей візерунка.

Інструкція: Уважно подивись на малюнок і знайди серед поданих квадратів той, який відрізняється від інших.

3. Дитині пред'являється два сюжетних малюнки, які мають 10 відмінностей.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок. Що на ньому зображене? А тепер подивись на другий малюнок. Чим відрізняються один від одного перший і другий малюнок? Знайди всі відмінності».

Формувальний етап дослідження проводився протягом лютого – березня 2013 року. До формувального експерименту ми залучили молодших школярів із специфічним порушенням мовлення, обстежених в процесі констатуючого етапу дослідження.

На основі цих завдань були побудовані логопедичні заняття (фронтальні та індивідуальні).

### **3.2. Аналіз результатів формувального експерименту**

Для оцінки результатів експериментального навчання нами був обраний перелік контрольних завдань, які дозволяють оцінити ефективність та динаміку формування писемного мовлення в молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Як контрольні завдання нами були використані найбільш показові з тих, що використовувались у констатуючій частині дослідження.

Ефективність експериментального навчання визначається на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань дітьми

експериментальної (група № 1 – 7 учнів), які займалися за нашою корекційно-розвивальною програмою, контрольної (група № 2 – 6 учнів) групи, які продовжували заняття за програмою шкільного логопеда.

На першому етапі оцінки результатів формувального експерименту перевірили, як у дітей змінилися показники рівня виконання завдань на орієнтацію у власному тілі та на аркуші паперу, розвиток зорового гнозису, сформованість і повноту зорових уявлень, зоровий аналіз і синтез, зорово-просторову орієнтацію (Завдання 1.1, 1.3, 1.5).

На другому етапі – визначили, як у дітей змінилися показники рівня виконання завдань на перевірку зорової пам'яті і уваги (Завдання 2.2).

Оскільки нами було обрано лише деякі завдання – кількість балів, що відповідає чотирьом рівням виконання їх дітьми була змінена.

Завдання 1.1, яке дає можливість проаналізувати в учнів молодшого шкільного віку стан сомато-просторового сприймання були виконане на багато краще. В експериментальній групі на високому рівні виконали це завдання 85,8% учнів, на достатньому – 14,2%. В контрольній групі результати трохи гірше, 50% - високий рівень і 50% - достатній.

Наступне завдання 1.3 на визначення рівня розвитку зорового гнозису було виконано гірше, ніж попереднє. 57,2% учнів експериментальної групи виконали завдання на високому рівні, 42,8% - на достатньому. Результати контрольної групи – 66,8% - на достатньому, 33,2% - на високому рівні.

Останнє завдання 1 блоку – 1.5, метою якого було дослідити рівень сформованості просторового мислення і зорового аналізу і синтезу. В контрольній групі 33,3% учнів виконали завдання на високому рівні, а 66,7% - на достатньому. В експериментальній групі результативність така ж, як у попередньому завданні – 57,2% - високий, 42,8% - достатній.

Останній блок 2 включав завдання на визначення рівня розвитку зорової пам'яті та уваги. Завдання 2.2 на визначення рівня стійкості, концентрації, обсягу зорової уваги; визначення рівня сформованості зорово-моторної координації. В контрольній групі 66,8% виконали

завдання після того, як педагог вказав, що дитина дещо помилилася, і попросив її знову виконати це завдання, всі інші виконали самостійно. 71,5% учнів експериментальної групи виконали завдання самостійно, 28,5% - потребували I виду допомоги.

Загальний рівень сформованості психологічних передумов письма у експериментальній і контрольній групах визначали за розрахунками, вже поданими у II розділі.

За результатами проведення трьох етапів дослідження ми виявили, що у відповідності до оцінних критеріїв в експериментальній групі дітей із порушеннями мовлення за середньою кількістю балів: на високому рівні виконання завдання знаходиться 66,7% дітей; на достатньому рівні виконання завдання знаходяться 33,3% дітей.

В контрольній групі ми отримали наступні данні: на високому рівні виконання завдання знаходяться 33,3% дітей; на достатньому – 66,7% дітей дітей.

Як бачимо, після проведення формувального експерименту, у експериментальній групі спостерігаються вищі як кількісні, так і якісні показники розвитку невербальних форм психічних процесів (див. Рис. В.1).

Після проведення формувального експерименту можна відзначити, що у дітей із порушеннями мовлення експериментальної групи значно покращилася орієнтація у власному тілі, вони легше почали визначати праву і ліву сторони власного тіла. Покращилася орієнтація на аркуші паперу. Спостерігалися позитивні зміни у рівні розвитку зорового гнозису. Діти почали краще впізнавати накладені малюнки, зорові уявлення стали більш точними і диференційованими. Покращився стан зорового аналізу і синтезу. Зоровий контроль за рухом руки став більш точним. Покращилися графічні навички та зорово-моторна координація. Збільшився обсяг зорової пам'яті. Діти стали більш уважними в процесі роботи з візуальною інформацією.



**Результати виконання завдань за блоками дітьми із порушенням мовлення експериментальної групи в порівнянні з дітьми контрольної групи (у %)**

Рівні	1 блок		2 блок	
	I	II	I	II
I рівень	71,4	33,3	71	50
II рівень	28,6	66,7	29	50
III рівень	-	-	-	-
IV рівень	-	-	-	-

Примітка: \* I група – експериментальна група, II група – контрольна група.

Отже, після проведення формувального етапу дослідження діти із порушеннями мовлення експериментальної групи за показниками рівня розвитку невербальних форм психічних процесів наближуються до дітей із нормальним мовленнєвим розвитком.

## Висновки

1. В результаті аналізу педагогічної, логопедичної та методичної літератури з проблеми дослідження нами було з'ясовано, що з кожним роком кількість дітей з порушеннями писемного мовлення значно збільшується. Згодом відхилення можуть призвести не тільки до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу у початковій школі, а й до деформації особистості дитини в цілому. Крім того, порушення можуть стати перешкодою для оптимальної соціалізації особистості. Відповідно до цього необхідно своєчасно проводити обстеження дітей з мовленнєвими порушеннями та шукати індивідуальні методи корекційної роботи.

2. Нами було проведено дослідження стану сформованості писемного мовлення у молодших школярів, у ході якого були виявленні численні порушення писемного мовлення, що проявляються у: замінах літер, які складаються з різної кількості однакових елементів; заміни схожих, але по-різному розташованих в просторі елементів букв, що призводить до заміни самих цих букв; недописування елементів букв; дзеркальне зображення букв.

3. На основі аналізу одержаних даних визначено, що недорозвиток писемного мовлення молодших школярів спричинений низьким рівнем сформованості таких психічних процесів, як пам'ять, увага, уява. Їх недостатність виявляється переважно у несформованості таких складників писемного мовлення: зорового гнозису, зорово-просторового сприйняття і уявлень, зорового аналізу і синтезу, зорово-просторової орієнтації; просторового, конструктивного і динамічного праксису, зорово-моторної координації, зорового контролю за рухом руки, рівня розвитку дрібної моторики; зорової пам'яті та уваги.

4. З урахуванням виявлених у ході констатувального дослідження порушень складників писемного мовлення та психологічних механізмів

мовлення в молодших школярів використано зміст і методику логопедичної роботи з корекції оптичної дисграфії у молодших школярів.

Методика побудована з урахуванням особливостей формування писемного мовлення в онтогенезі, психологічних механізмів, що забезпечують оволодінням графо-моторними навичками.

Запропонована корекційно-розвивальна методика навчання спрямована на розвиток різних складників писемного мовлення дитини шляхом корекції окреслених вище порушених психологічних механізмів, а також дій та операцій мовленнєвої діяльності, що безпосередньо зумовлені ними. Це сприяє переходу писемного мовлення дитини на якісно вищий рівень саморозвитку та саморегуляції.

5. Ефективність опробованої корекційної методики підтверджено порівнянням результатів логопедичної роботи з дітьми контрольної та експериментальної груп.

Водночас проведене нами дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми, що вивчалася. Зокрема подальшої розробки вимагають питання удосконалення змісту логопедичної роботи в школі, що узгоджувалась би з одержаними результатами та в комплексі з корекцією та розвитком інших сторін мовлення сприяла б якіснішому подоланню порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 70. – С. 106.
2. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Т. А. Аристова, Г. А. Архипова, Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 172 с.
4. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – Москва – Воронеж, 2001. – С. 124 – 137.
5. Бадер В. І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально мовленнєвої культури молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 28-29.
6. Барищук Г. С. Усунення вад письма. 1 – 4 класи [Текст] / Г.С. Барищук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, - 2007. – 40с.
7. Безруких М. М. Формирование графических навыков письма у детей с разным уровнем школьной зрелости [Текст] / М. М. Безруких., С. П. Ефимова // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1978, – №1. – 318 с.
8. Бекшиева З. И. Коррекция письменной речи у школьников / З. И. Бекшиева. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 318 с.
9. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 45с.
10. Блінова Г. Й. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей [Текст] / Г. Й. Блінова, Т. В. Пічугіна.– К.: Рад. Школа, 1990.

11. Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. / Л. И. Белякова. – М., 2005. – 210 с.
12. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер. – М., 1984. – С. 21-47. (Психолингвистика).
13. Бутон Ж. Развитие речи / Ж. Бутон. – М., 1984. – 138 с. (Психолингвистика).
14. Венгер А. В. Психологическое обследование младших школьников / А. В. Венгер, Г. А. Цукерман. – М.: Владос – ПРЕСС, 2001. – 78 с.
15. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Т. Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127с.
16. Винокуров Л. Н. Роль нервно-психических нарушений в возникновении неуспеваемости младших школьников / Л. Н. Винокуров: [Сборник научных трудов НИИ дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой] - М.: 1978.- С.47-49.
17. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – науч. – исслед. Ин – т дефектологии Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.: ил.
18. Волкова Л. С. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений./ Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
19. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов/ Н. Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001.
20. Вопросы речевого развития дошкольников / [Под ред. О.С. Ушаковой]. – М.: Изд РАО, 1998. – 66 с.

21. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / О. И. Галкина. – М., 1961.
22. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд – во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
23. Городилова В. И. Чтение и письмо. Обучение, развитие и исправление недостатков [Текст] / В. И. Городилова, М.З. Кудрявцева. — СПб., 1997.
24. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов.- М., 1959. – С. 5 – 6.
25. Дейниченко Л. Б. Развитие форм и функций речи детей 6-7 лет /Л. Б. Дейниченко. – М.: 1992. – 92 с.
26. Ерошина Г. Ю. Пути активизации речевой деятельности школьников средствами наглядности на уроках развития устной речи [Текст] / Г. Ю. Ерошина // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 4. – С. 12.
27. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, – М., «Просвещение», 1972. – 206с.
28. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
29. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст] / Л. Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М., 1991. – С. 78 – 84.
30. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.,1958. – С. 3.
31. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 264 с.

32. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / С. Ф. Иваненко // Дефектология, - 1984, – № 1. – С. 34.
33. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи [Текст] / Н. П. Карпенко, А. И. Подольский // Вестн. Моск. ун-та. – 1980. – Сер. 14, № 3. – С. 51 – 52.
34. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учеб.-метод. пособие / О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 157, [3] с. – (Библиотека логопеда).
35. Колповская И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи [Текст]: автореф. – М., 1970. – 65 с.
36. Коноваленко С. В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет / С. В. Коноваленко – М., 1998.
37. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. / А. Н. Корнев–СПб., 1995.
38. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб., 1997, 2003. – 346с.
39. Кукушин В. С. Логопедия в школе. Практический опыт / В. С. Кукушин, - Ростов н/Д: «Феникс», 2010. – 367 с.
40. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова, – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)
41. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л.В.Бенедиктова. – СПб.: Образование, 1997. – С. 211 – 215.
42. Левина Р. Е. Влияние недоразвития речи на усвоение чтения и письма [Текст] / Р. Е. Левина // Спец. школа., 1963, - вып. 1. – С 56.

43. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М., 1983. – С. 14.
44. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Р. Е. Левина – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 240 – 241.
45. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. / Р. Е. Левина, – М., 1968.
46. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – С. 312-317. (Основы теории речевой деятельности).
47. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1974. (Основы теории речевой деятельности).
48. Леонтьева А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма [Текст] / А. А. Леонтьева. // В кн.: Вопросы общего языкознания. М. – 1964. – С. 112-115.
49. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
50. Логопедия [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 380 с.
51. Логопедия в школе: Практический опыт / [Под ред. В. С. Кукушина. Изд-е 2-е, прераб. и допол] .М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 368 с.
52. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304с.
53. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.



54. Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков учащихся [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. – 1959. – С. 54-58.
55. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: изд. Академии педагогических наук РСФСР., 1950.
56. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е.Д. Хомской].
57. Мазанова Е. В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5. / Е. В. Мазанова, – М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», К.: «Дом печати – ВЯТКА», 2004. – 72 с, ил.
58. Мазанова Е. В. Логопедия. Преодоление нарушений чтения и письма. / Е. В. Мазанова, - Изд-во «Гном и Д», 2006.
59. Марченко І. С. Профілактика оптичної дисграфії: Навчально-методичний посібник [Текст] / І. С. Марченко., Т. В. Кобилякова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009, – 101 с.
60. Марынкина М. Н. Роль восприятия в графической деятельности// Психологическая наука и образование [Текст] / М. Н. Марынкина. – 2004. – №4. – С. 18 – 27.
61. Милостивей Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей [Текст] / Л. Г. Милостивей. – СПб., 1995. – С. 57 – 70.
62. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия // Логопедия. Методическое наследие /Под ред. Л. С. Волковой. Книга IV.- М., 2003. – С. 112 – 120.
63. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р. Е. - М.: Просвещение, 1965. - с. 46-66.

64. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н. В. Новотворцева. – Ярославль, 1996. – 240с.
65. Обстеження мови дітей дошкільного і унів шкільного віку: Методичні рекомендації на допомогу логопедам. – Л., 1982. – 371с.
66. Ольхин А. В. Нарушения письма и их устранение у детей с недотатками артикуляції [Текст] / А. В. Ольхин. – Л. – 1980 – 12с.
67. Парамонова Л. Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2006. – 128с.
68. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова — СПб., 2001. – 423с.
69. Подоляк Л. Г. Психологія молодшого шкільного віку (6-7 років – 10–11 років) / Л. Г. Подоляк // Психологічна газета. – 2004. – №18. – С. 19–23.
70. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушение письменной речи: качество образования: учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс: 2006. 158с.
71. Поваляева М. А. Справочник логопеда. / М. А. Поваляева – Ростов н/Д : Феникс, 2007.
72. Правдина О. В. Логопедия / О. В. Правдина – М.: Просвещение, 1973.
73. Профілактика оптичної дисграфії: Навчально-методичний комплекс / Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009 – 101 с.
74. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Популярное пособие для родителей и педагогов / Гаврина С. Е., Кутявина Н. Л., Топоркова И. Г., Щербинина С. В. – Ярославль, 1997. – 192 с.
75. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням: Методичні рекомендації / Укл. В. В. Тарасун, М. В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992.- 124с. – Рос. Мовою.

76. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. / И. Н. Садовникова – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с: ил.

77. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 111с.

78. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова - М. – 2005.

79. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.,1995. – С. 87 – 93.

80. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А. В. Семенович. – М., 2002. – 538 с.

81. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова – М., «Просвещение», 1976.

82. Справочник школьного логопеда / М. М. Аманатова, Н. Г. Андреева, О.М. Тосуниди. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 318с. – (Библиотека логопеда).

83. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – №2. – С.2-11.

84. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Соботович. – К.: ПП „Компанія” „Актуальна освіта”, 1998. – 127с.

85. Спирина Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 3–9.

86. Сумченко Г. М. Сопоставление буквенных замен при письме слогов у учащихся массовой школы, школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и вспомогательной школы [Текст] / Г. М. Сумченко // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л., 1987. – С. 37–42.

87. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С.Ляпидевского. – М., 1969. – С. 468.

88. Троицкая И. В. Опыт изучения детей с дисграфией [Текст] / И. В. Троицкая // Седьмая научная сессия по дефектологии. – М., 1975. – 568 с.

89. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М., 1989.

