

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

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
481 групи
напряму підготовки 016 Спеціальна освіта
Казімова Олена Сергіївна
Керівник: канд. пед. наук Ільїна Н. В.
Рецензент: вчитель-логопед першої
категорії Херсонського закладу дошкільної
освіти №9 комбінованого типу
Мурашко О.О.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

| | |
|---|-------|
| ВСТУП..... | ...3 |
| РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... | ...6 |
| 1.1 Писемне мовлення. Загальна характеристика..... | ...6 |
| 1.2 Методичні основи формування писемного мовлення..... | ...9 |
| 1.3 Порухення писемного мовлення..... | ...11 |
| 1.4. Оптична дисграфія..... | ...14 |
| РОЗДІЛ 2. ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | ...17 |
| 2.1 Методика визначення стану сформованості невербальних передумов писемного мовлення у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку | ...17 |
| 2.2. Методика подолання оптичної дисграфії у молодших школярів із вадами мовлення..... | ...27 |
| ВИСНОВКИ..... | ...42 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | ...45 |
| ДОДАТКИ..... | ...48 |

ВСТУП

Кожного року у нашій державі спостерігається значне збільшення кількості дітей шкільного віку, яким діагностують порушення психофізичного розвитку (В.Бондар, В.Синьов, В.Тарасун, В.Тищенко, М.Шеремет та ін.). Однією з найбільших категорій є діти з порушеннями усного та писемного мовлення.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, наукові дослідження Л.Бартенєвої, Л. Савіної, Е. Данилавічюте, О. Кочуровської, Т. Пічугіної, О. Ревуцької, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередниченко, М. Шеремет та інших присвячено проблемі вивчення загальних і специфічних особливостей становлення навичок письма та читання з метою розробки методик навчання писемного мовлення дітей з різними порушеннями розвитку.

З точки зору логопедії та психолінгвістики процес становлення писемного мовлення традиційно вивчається в рамках єдиного процесу мовленнєвого та мовного розвитку дитини, а корегування порушень процесів письма і читання здійснювалося на ґрунті розвитку фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мови у дитини (Р. Левіна, І. Садовнікова, А. Ястребова, О. Смірнова, Л. Єфименкова, Л. Шуйфер, Т. Вербицька, Л. Токарева, І. Колповська, В. Тарасун, М. Шевченко).

Вивчення логопедичної літератури з проблеми дослідження порушень писемного мовлення у дітей засвідчило, що у вітчизняній логопедії найбільш розробленими є питання, які пов'язані з вивченням дисграфій і дислексій у дітей із недоліками усного мовлення. Відповідно, традиційний корекційний чи пропедевтичний логопедичний вплив, спрямований на дітей з порушеннями писемного мовлення, пов'язаний з корекцією фонематичного сприймання, звуковимови, звуко-буквеного аналізу, словника і граматичної будови мови. Менш дослідженими є розлади писемного мовлення, які обумовлені несформованістю

невербальних форм психічних процесів, таких як зоровий гнозис, зорово-моторні координації, оптико-просторові уявлення, а також цілеспрямованої діяльності, саморегуляції, контролю за діями. Такі форми дислексії і дисграфії називаються «оптичні».

Вищесказане зумовлює актуальність та необхідність дослідження проблеми попередження процесу формування навичок письма в учнів на початковому етапі шкільного навчання, розробки попереджувальних, профілактичних методик та їх упровадження в систему шкільної освіти та вибір теми дипломної роботи «Попередження оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку».

Мета дослідження полягає у теоретично обґрунтованій в експериментальній перевірці методики попередження оптичної дисграфії дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення **мети дослідження** було окреслено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати науково-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми дослідження;
- 2) дослідити науково-теоретичні засади вивчення порушення писемного мовлення молодших школярів;
- 3) визначити ефективні методики попередження оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку та експериментально їх перевірити.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використані такі загальнонаукові **методи дослідження**: теоретичні (системний аналіз літератури з проблеми дослідження); емпіричні (педагогічний експеримент); статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних).

Об'єкт дослідження: формування писемного мовлення учнів молодших класів.

Предмет дослідження: методи та прийоми профілактики оптичної дисграфії у молодших школярів.

Практичне значення. Методичні рекомендації з проблеми проведення роботи з попередження оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку можуть бути використані студентами педагогічних факультетів та вчителями початкових класів як у науковій, так і в навчально-виховній роботі школи.

Апробація результатів. Хід та результати дослідження висвітлювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету ХДУ. Результати дипломного дослідження знайшли втілення у публікації «Явище білінгвізму та його вплив на формування навички письма» у збірці наукових статей «Науково-методичні засади становлення сучасного педагога».

Структура зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Писемне мовлення. Загальна характеристика.

Писемне мовлення – одна з форм існування мовлення, яка протиставляється усному мовленню. Воно є вторинним по відношенню до усного. Зазначена форма виникла пізніше у філогенетичному розвитку людства та формується на основі усного під час онтогенезу. Наявність усного мовлення є важливою ознакою, яка відрізняє людство від тваринного світу. Писемність, в свою чергу, можна вважати найбільшим з усіх винаходів, створених людством. Писемне мовлення не тільки здійснило революцію в методах накопичення, передачі і обробки інформації, але й виступило каталізатором розвитку людини, змінивши її саму, особливо це відзначилося на здатність до абстрактного мислення. «Тільки писемність дозволяє вийти за обмежені просторові та часові рамки мовленнєвої комунікації, а також зберегти вплив мовлення і за відсутності одного з партнерів. Так виникає історичний вимір суспільної самосвідомості» [3 с.45].

Специфікою писемного мовлення є те, що воно спрямоване на відсутнього читача. Через це відсутній безпосередній контакт між тим, хто пише, і тим, хто читає, і тому писемне мовлення більш розгорнуте, зв'язне порівняно з усним.

Роль писемного мовлення значно підвищується у зв'язку з тим, що воно значно розгортає межі спілкування між людьми і розширює можливості пізнання дійсності. Завдяки писемному мовленню людина пізнає історичний досвід розвитку людства. У писемному мовленні

зафіксовані історичні досягнення в галузі науки, мистецтва, усієї культури людства.

З фізіологічної точки зору усне, і писемне мовлення представляють собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але, на відміну від усної форми, писемна – формується тільки в умовах цілеспрямованого навчання. Механізми закладаються під час навчання грамоти і вдосконалюються в ході всього подальшого навчання. В результаті багаторазового написання слова утворюється його динамічний стереотип, який уявляє собою цілісну систему акустичних, оптичних та кінестетичних імпульсів (Б. Ананьєв, Л. Виготський та ін.). Оволодіння писемним мовленням нейрофізіологи розуміють як встановлення нових нервових зв'язків між словом, яке ми чуємо і вимовляємо, з однієї сторони, і словом, яке ми бачимо і записуємо, з іншої. Тому вважається, що процеси письма та читання забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторних систем: мовленево-рухової, мовленево-слухової, зорової і рухової.

О. Лурія визначав читання як «особливу форму імпресивного мовлення, а письмо – як особливу форму експресивного мовлення», та відзначав, що «письмо в будь-якій його формі починається з певного задуму, збереження якого сприяє загальмовуванню всіх сторонніх тенденцій (забігань наперед, повторювань і т.п.)» [15 с.47].

На думку дослідників (Б. Ананьєв, О. Корнєв, О. Лурія, І. Садовнікова та ін.) процес письма включає в себе ряд спеціальних операцій:

1. Аналіз звукового складу слова, яке необхідно записати. Перша складовий процес – визначення послідовності мовленнєвих звуків в слові. Другий – уточнення звуків, тобто співвіднесення почутих в певний момент звукових варіантів із чіткими узагальненими мовленнєвими звуками – фонемами. На початку навчання обидва процеси протікають повністю усвідомлено, в подальшому вони автоматизуються. Акустичний аналіз і синтез протікають при значній участі артикуляції.

2. Перевід фонем у графему, яка уявляє собою зорову схему графічного знаку (букви) із врахуванням просторового розташування його елементів.

3. «Перекодування» зорових схем букв в кінетичну систему послідовних рухів руки, необхідних для її запису. За процес перекодування відповідають третинні зони кори головного мозку, які розташовані в другому функціональному блоці (тім'яно-скронево-потилична область). Морфологічно третинні зони остаточно дозрівають на десятому – одинадцятому році життя дитини. Мотиваційний рівень письма забезпечується також третинними зонами кори головного мозку, але вже третього функціонального блоку, який розташований в лобних долях. Включення їх в функціональну систему процесу письма забезпечує створення задуму, в реалізації якого основна роль належить внутрішньому мовленню.

У клінічних дослідженнях таких науковців як Л. Бадалян, Є. Гопіченко, Р. Левіна, О. Лурія, Є. Соботович, та інших зазначається, що утримування в операційній пам'яті інформації забезпечується цілісною діяльністю всього мозку. З цього приводу О. Лурія відмічає, що «питома вага кожної з операцій письма не залишається постійною на різних стадіях розвитку рухової навички. На перших етапах основна увага того, хто пише, спрямовується на звуковий аналіз слова, а іноді і на пошуки потрібної графемі. В сформованій навичці письма ці моменти відступають на задній план. При записі добре автоматизованих слів письмо перетворюється на плавні кінетичні стереотипи» [15, с.49].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що фонемі не існують самостійно, а лише в складі слів, слова, в свою чергу, – в словосполученнях, фразах, в мовленнєвому потоці. Взаємодія фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення розкривається в теорії механізмів мовлення М. Жинкіна, згідно з якою в мовленні можна виділити два основних процеси: утворення слів зі звуків і

створення повідомлень зі слів. Слово виступає сполучним компонентом в цих ланках. На кортикальному рівні довільного керування процесом породження мовленнєвого висловлювання утворюється запас тих елементів, з яких формуються слова («решітка фонем»). На другій стадії відбору елементів вже безпосередньо утворюється ця так звана «решітка морфем». За теорією М. Жинкіна, слова стають повними тільки під час операції створення мовленнєвих повідомлень. Весь смисл роботи мовленнєво-рухового аналізатора полягає у тому, що він може кожного разу генерувати нові комбінації повних слів, а не зберігати їх у пам'яті в певній комбінації. Як тільки визначається якась тема повідомлення, звужується коло лексики відповідно до цієї теми. Відбір конкретних слів визначається метою конкретного повідомлення. всі зазначені механізми стають важливими компонентами реалізації процесу письма. Але слід зазначити, що під час списування механізми будуть відрізнятися і ці відмінності треба враховувати при визначенні патогенезу дисграфії.

1.2. Методичні основи формування писемного мовлення

Писемне мовлення - це «специфічна форма спілкування між людьми за допомогою графічних знаків, яка має не тільки зовнішні способи передачі почуття і думок, а й внутрішні, що стосується змісту, логіки та призначення цього виду мовлення» [1,с.12].

Водночас – «це самостійна система комунікації, яка виконує функцію фіксації усного мовлення. Набуваючи ряд самостійних функцій писемне мовлення дає можливість засвоїти знання, накопичені людством, розширює сферу людського спілкування» [1,с.12].

Оволодіння писемним мовленням - це «застосування особистістю певної мови, її словникового складу і граматичної будови в процесі спілкування з іншими людьми» [2, 28].

Проблема формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, та учнів перших-других класів зокрема, знайшла своє відображення в дослідженнях ряду як російських вчених (М. Бунаков, Ф. Буслаєв, Т. Ладиженська, М. Львов, Н. Політова, М. Рождественський, І. Срезневський), так українських лінгводидактів (А. Богуш, Н. Грипас, Д. Кравчук, Л. Нечай, М. Плющ, О. Смовська, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Із зарубіжних науковців на особливу увагу заслуговують праці А. Валлона, Ж. Піаже, Т. Рібо, Д. Сьоллі, Л. Харелла та інших.

Найчастіше причиною шкільної неуспішності дитини з мовного блоку дисциплін є її недостатній мовленнєвий розвиток. Це може виявлятися в порушеннях звуковимови, обмеженості лексичного запасу, недоліках граматичного узгодження слів в реченні тощо.

У школі до мовлення дитини ставлять високі вимоги, тому учні з порушеним мовленнєвим розвитком потрапляють у складне становище. З'являються труднощі під час опанування навичок читання і письма, виникають стійкі специфічні помилки, а саме: пропуски чи заміна букв і складів, недописування або недочитування слів, переставляння частин слова тощо).

Проблемою навчання дітей писемному мовленню методисти почали займатися вже давно та на сьогодні існують певні шляхи вирішення цього питання. Письмо та читання розглядалось раніше в методиці навчання мови головним чином як засіб навчання. Це знайшло своє відображення в усіх попередніх шкільних програмах. Те, що писемне мовлення не було метою навчання рідної мови, призвело до недостатньої уваги цьому питанню в методичній літературі.

Писемне мовлення відіграє велике значення і у процесі формування психіки дитини. Психологи стверджують, що оволодіння ним позитивно впливає на розвиток усного мовлення. Становлення писемного зв'язного мовлення є необхідною умовою не тільки розумового, але й загального гармонійного розвитку особистості.

Численні дослідження науковців (Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимної, О. Лурії, В. Ляудіса, І. Негуре, С. Рубінштейна, І. Синиці, В. Собко та інших) доводять, що розвиток писемного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку зумовлює переведення психічних процесів на вищий рівень функціонування, а успіхи в опануванні дітьми читанням та письмом в початковій школі, передусім у 1-2 класах, забезпечують і здебільшого визначають досягнення в навчанні з усіх предметів у наступних класах.

Проте, писемне мовлення у школярів, особливо з порушеним усним мовленням, залишається недосконалими як за лексико-граматичним, так і за структурно-змістовим оформленням, містить значну кількість специфічних мовленнєвих помилок, які мають стійкий характер, та потребує спеціально організованого корекційного навчання.

1.3. Порушення писемного мовлення

Повноцінне засвоєння писемного мовлення тісним чином пов'язане з рівнем розвитку усного мовлення. У процесі засвоєння мовленнєвого досвіду дитиною з нормотиповим розвитком формується здатність до засвоєння та використання мовлення. В той же час мовлення формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини, з однієї сторони, та під впливом мовленнєвого спілкування, з іншої. Писемне мовлення на відміну від усного графічно оформлене, організоване на основі буквених зображень. Це мовлення звернене до «широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає поглиблені навички звуко-буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму вислову» [134, с. 47].

Письмо є надзвичайно складною функцією, сутність якої полягає в рефлексорному механізмі, що «забезпечується взаємодією аналізаторів —

кінестетичного, рухового, слухового та зорового. Тобто процес письма має багаторівневу структуру й охоплює велику кількість операцій: аналіз звукової структури слова, співвіднесення виокремленої зі слова фонемі з графемою (зоровим образом літери), відтворення графемі за допомогою рухів руки, синтез літер у слові та послідовний перехід від одного слова до іншого, граматичне структурування, внутрішнє програмування окремих речень і тексту тощо» [15, с. 48]. Порушення однієї або декількох зазначених операцій під час мовотворення спричинює порушення процесів письма.

Часткове специфічне порушення засвоєння процесу письма має назву «дисграфія». Симптоматика дисграфії виявляється у наявності специфічних стійких помилок під час письма, які можна об'єднати в такі групи: спотворення і заміни букв; порушення звуко-складової структури слова; помилки у злитому-окремому написанні слів у реченні; наявність аграматизмів на письмі тощо.

Порушення писемного мовлення супроводжується і немовленнєвою симптоматикою, до якої належать можливі неврологічні порушення, недоліки пізнавальної діяльності, сприймання, пам'яті, уваги, іноді наявність психічних порушень тощо). Немовленнєві симптоми зазвичай визначаються не характером дисграфії, тому й не включаються в її симптоматику, а разом з порушенням писемного мовлення належать до структури нервово-психічних (порушення інтелектуального розвитку) і мовленнєвих розладів (алалія, дизартрія, ринолалія тощо).

У більшості випадків дисграфія поєднується з іншими варіантами порушень усного та писемного мовлення.

Виділяють різні форми дисграфії, а саме:

Артикулярно - акустична дисграфія виникає стосовно зміненним звуковимовам. При цьому дитина пише слова точно також, як і вимовляє.

При акустичній дисграфії усне мовлення дитини правильна, а при письмі літери замінюються за принципом подібності звуків (Д і Т, Б і П, С і Ш і так далі).

Аграмматична дисграфія проявляється в порушенні узгодження слів у писемному мовленні. Дитина говорить правильно, а пише без урахування роду, числа, відмінка (наприклад, «нудний діти», « похмурий ранок »).

Оптична дисграфія пов'язана з порушенням зорового аналізу. При цьому дитина як би не сприймає різницю між буквами, які відрізняються кількістю « паличок», взаємним розташуванням елементів або дрібними елементами (наприклад, Ц і Щ, Р і Ь, И та Ш та інші).

Найбільш поширена форма дисграфії - це порушення мовного аналізу і синтезу. При цьому дитина може пропускати окремі букви або склади, переставляти їх місцями або повторювати, що не писати закінчення слів, писати разом прийменники або окремо приставки.

Перспективним напрямом наукових досліджень механізмів специфічних порушень писемного мовлення, зокрема оптичної дисграфії, є використання методів нейропсихологічної діагностики та корекції труднощів становлення навичок писемного мовлення (Т. Ахутіна, О. Іншакова, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, А. Огаркіна, О. Веліченкова). Проте, зазначені вчені визнають, що система корекційно-розвивальної роботи, її зміст та навчально-методичне забезпечення потребують подальшого удосконалення (Т. Ахутіна, А. Семенович, А. Сиротюк).

Порушення письма у дітей або дисграфія, зазвичай виникає у дитини з нерозвиненим мовленєвим слухом. Тобто малюк неявно і нечітко чує звукове мовлення, він може плутати звуки [з – ш], [з – с], [п – б] і т.д. Дитина не здатна правильно впізнавати певні звуки і представляти їх у вигляді букви в досить швидкому потоці мовлення. Ще одна причина порушення писемного мовлення - порушення зорово- просторових відносин. Дитина не вловлює тонких відмінностей між написанням букв,

наприклад : пише літери [i], [y] у зворотний бік, у букви [ш] з'являється зайва паличка і т.д.

Поряд з патологіями усного мовлення існують і порушення писемного мовлення. Ці порушення письма і читання мають назву дисграфія і дислексія.

Зрозуміло, що жодна дитина не може зразу, раптом правильно навчитися читати чи писати. Всі діти проходять попередні етапи навчання читанню чи письму, на яких у них буває більша чи менша кількість помилок. Але не про такі помилки - закономірні, природні - іде мова, коли мається на увазі патологія.

Процес оволодіння письмом і навіть його першою складовою - графікою є далеко не таким легким, як це здається на перший погляд - він має багатоконпонентну психофізіологічну структуру. Чітке виразне письмо залежить від якості роботи зорового, слухового та тактильного аналізаторів, від здатності проводити координацію та регуляцію рухів. Маленький школяр повинен уміти аналізувати та синтезувати явища навколишньої дійсності, дитина повинна мати хорошу просторову орієнтацію, мати навички малювання. Навчання письма пов'язане з рівнем розвитку дрібних м'язів кисті руки, регуляцією рухів під час письма, витривалістю до відносно довгочасних напружень. У дитини має бути добре розвинуте усне мовлення, сформоване в повній мірі фонетико-фонематичне сприймання, розвинута лексико-граматична сторона мови. В разі відхилень в розвитку будь-яких з перерахованих компонентів оволодіння грамотою,- у школяра проявляються ускладнення в оволодінні письмом і читання.

Таким чином, корекція оптичної дисграфії відбувається за допомогою прийомів, що спрямовані на розвиток зорового гнозису, синтезу, просторових уявлень та мовних символів (мовних кодів), розвиток зорового аналізу і синтезу тощо. Значна увага повинна приділятися порівнянню змішуваних букв з максимальним залученням аналізаторів.

1.4. Оптична дисграфія

Оптична дисграфія пов'язана з недостатнім розвитком зорового гнозису, аналізу та синтезу просторових уявлень і проявляється в замінах чи спотвореннях букв на письмі. Частіше всього плутаються графічно схожі прописні літери (*в-д, т-ш, и-ш, п-т, х-ж, м-л*).

При дисграфії спостерігаються різноманітні графічні відхилення: занадто великий нахил, занадто прямий почерк, занадто сильний або слабкий нажим, незграбний почерк, нерівномірний почерк, вихід елементів букв за межі рядка, різна висота букв в одному слові, відсутність або неправильне поєднання букв у слові.

Корекція недоліків письма має проходити в кількох напрямках: загального розвитку фонематичного слуху, розвитку та збагачення словника дитини, розвитку зорово-моторної координації, тренування здатностей до сприймання, усвідомлення та перешифрування інформації, розвитку дрібної моторики кисті руки, розвитку та корекції графічних навичок.

Процес оволодіння учнями початкової школи письмовим мовленням досить складний і різноманітний. Одні учні справляються з цим швидше і легше, а в інших це викликає значні труднощі, які перешкоджають засвоєнню шкільної програми.

Проблема вивчення і корекції специфічних порушень письмового мовлення у дітей є однією з найактуальніших задач логопедії. З кожним роком у початковій школі збільшується кількість дітей з різними видами дисграфії. Цю проблему досліджували такі автори, як Р.Лалаєва, І. Садовнікова, Л. Єфіменкова, Г. Місаренко, О.Корнєв.

Оволодіння писемним мовленням становить складну систему створення нових зв'язків між тим, що дитина чує і промовляє, що бачить і записує. У процесі письма беруть участь такі аналізатори, як слуховий, мовноруховий, зоровий, без узгодженої роботи яких неможливе повне оволодіння процесами читання й письма. Крім того, суттєве значення має

й ступінь сформованості у дитини звукопромовляння, фонематичних процесів, лексико – граматичної будови.

При оптичній формі дисграфії у дітей спостерігаються:

- порушення зорового сприймання, аналізу і синтезу, а також моторних координацій;
- неточність уявлень про форму, колір і розмір предметів;
- недорозвинення зорової пам'яті, просторового сприймання і уявлення;
- труднощі оптико – просторового аналізу;
- несформованість оптичного образу букви;

Плутання букв по кінетичній і оптичній подібності літер не потрібно вважати як звичайні «описки». Насправді механізм виникнення таких замін значно складніший, а їх корекція потребує системної цілеспрямованої роботи над оптико – просторовими уявленнями і зорово – руховими стереотипами, які склалися у дітей. При оптичній дисграфії діти не впізнають певні букви, їм важко співвідносити їх з певними звуками, або, навіть, усвідомлюють їх як графеми. Одна й та сама буква може в різних ситуаціях сприймається дітьми з оптичною дисграфією по-різному. Неточне, нечітке сприйняття букв призводить до їх частого змішування на письмі. Найскладніше дітям диференціювати букви, схожі за написанням, наприклад, у друкованому тексті це рядкові *п-н, н-и, ш-ц, ш-щ*; у рукописному – *п-и, п-н, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т*. Часто замінюються графічно подібні рукописні букви, що складаються з однакових елементів, але по-різному розташованих у просторі (*в-д, т-ш*); а також ті, що містять однакові елементи, але різної кількості (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*). Трапляються випадки дзеркального написання букв, пропуски елементів, особливо у з'єднанні літер, які містять однаковий складовий елемент (*ау-оу*), написання зайвих елементів (*ш-шш*) і неправильне розміщення елементів (*х-сс, т-пп*).

РОЗДІЛ 2

ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика визначення стану сформованості невербальних передумов писемного мовлення у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку

Необхідність вивчення дітей з проявами оптичної дисграфії або/та дислексії зумовлена важливістю писемного мовлення для шкільного навчання дитини. Успішність навчання і розумовий розвиток великою мірою залежать від рівня оволодіння дитиною навичками читання і письма.

Дані наукової літератури свідчать, що у дітей із мовленнєвою патологією спостерігається не тільки недорозвинення всіх сторін мовлення, а й такі 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.

Метою констатувального етапу нашого дослідження було виявлення рівня сформованості тих передумов письма і читання, недорозвинення яких обумовлює появу оптичної дисграфії або/та дислексії, тобто труднощів засвоєння графічного образу букви під час читання і оптико-просторових та графічних помилок на письмі.

Дослідження проводилося у Тягинському закладі повної загальної середньої освіти Тягинської сільської ради Бериславського району Херсонської області. У дослідженні брали участь 9 учнів 1 класу

інтенсивної педагогічної корекції – контрольна група, та 12 учнів 1 класу інтенсивної педагогічної корекції – експериментальна група. Вік дітей – 6-7 років.

Результати, отримані під час використання даної методики, допоможуть найбільш змістовно охарактеризувати картину недорозвинення немовленнєвих процесів у дітей із вадами мовлення, а також визначити на цій основі напрями корекційної роботи.

Ця методика також може бути використана для виявлення схильності до появи оптичних порушень писемного мовлення у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Принципи побудови та опис експериментальної методики

В процесі констатувального експерименту передбачалося з'ясувати: стан та рівень сформованості зорового гнозису, зорово- просторового сприймання і уявлень, зорового аналізу і синтезу, зорово- просторової орієнтації.

Для вирішення цих завдань на основі теоретичного аналізу науково-теоретичних джерел та наших дослідницьких передбачень була розроблена методика обстеження психологічних передумов письма у дітей із вадами мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку.

В основу методики покладено завдання з методик дослідження психічних функцій дітей, розробленні О. Лурія, Л. Цветковою, О. Корневим, Р. Лалаєвою, Т. Пічугіною, які були адаптовані нами для роботи з молодшими школярами із порушенням мовлення [27, 31, 37].

Дослідження вчених (Н. Менчинська, Н. Стадненко, Т. Іляшенко, А. Обухівська) свідчать, що кращим критерієм розумового розвитку дитини є научуваність, тобто «індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу» []. В процесі

дослідження повинен визначатися не рівень «актуального розвитку», а саме «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський).

Спираючись на це положення проводилося наше обстеження в процесі сумісної діяльності дорослого і дитини, яка передбачала різні міри допомоги на всіх етапах виконання завдання. Надавалося два етапи допомоги. На першому етапі надавалася допомога у вигляді повторення змісту завдання або вказівки, що завдання виконано неправильно чи неточно; роз'яснення принципу виконання завдання. На другому етапі безпосередньо давався приклад виконання завдання або завдання виконувалося разом з експериментатором, потім пропонувалося дитині виконати його самостійно.

Здійснювалося дослідження у формі гри, при якій дитину навчали вибирати правильний хід рішення.

Завдання підбиралися такі, щоб кожне дало змогу дослідити декілька психічних функцій.

Всі завдання були підібрані з врахуванням особливостей сприймання і розуміння мовленнєвих інструкцій дітьми з мовленнєвою патологією.

ЗАВДАННЯ 1.

Мета: дослідити збереженість (порушення) схеми тіла, розуміння правого і лівого в просторових відчуттях і відношеннях, тобто сомато-просторове сприймання.

Інструкція: "Підними ліву руку, покажи праву брову, лівий лікоть, пострибай на правій нозі, закрій ліве око, праве вухо тощо".

Міра допомоги: *I етап.* Експериментатор допомагає визначити дитині праву і ліву руки;

II етап. "Подивись, з того боку, де у тебе права рука, знаходиться праве око, а з того боку, де ліва рука - ліве око".

ЗАВДАННЯ 1.2

Мета: виявити уміння дитини орієнтуватися на аркуші паперу.

Матеріал: лист паперу із зображеними малюнками: праворуч угорі - грибочок, праворуч знизу - будиночок, а в центрі - квіточка, ліворуч угорі - ялинка, ліворуч знизу - годинник (Додаток А).

Інструкція: "Подивись на малюнок і дай відповіді на запитання:

Що намальовано в центрі аркуша? Що намальовано в правому верхньому куті? А в нижньому лівому куті? Назви предмет праворуч знизу. Назви предмет ліворуч вгорі. Назви предмет посередині аркуша".

Міра допомоги: *I етап.* Дослідник допомагає дитині визначити праву і ліву сторони аркуша (у відповідності до руки);

II етап. Дослідник пояснює дитині місцезнаходження одного предмета. Наприклад: "Ялинка знаходиться зліва зверху, а що знаходиться справа знизу?".

ЗАВДАННЯ 1.3

Мета: визначити рівень розвитку зорового гнозису.

Матеріал: малюнки з накладеннями зображень 5-ти предметів.

Інструкція: "Подивись, які цікаві малюнки: на одному малюнку не одна, а одразу декілька картинок. Впізнай, що на них намальовано".

Дитині пропонують впізнати контурні предметні зображення, накладені одне на одне (по типу фігур Поппельрейтера).

Міра допомоги: *I етап.* Зменшення кількості предметів від до 4-х.

II етап. Зменшення кількості предметів від до 3-х.

ЗАВДАННЯ 1.4

Мета: дослідити збереженість (порушення) просторового сприймання предмета і образу предмета, рівень розвитку зорової уваги (Додаток А).

Матеріал: 4 малюнки з зображеннями предметів, яким не вистачає якоїсь деталі (стіл без ніжки, собака без хвоста тощо). 4 малюнки з зображенням цілих предметів.

Інструкція: "Що це таке? Домалюй, чого тут не вистачає. Домалюй цей предмет до цілого".

Міра допомоги: *I етап.* Дитині у двох варіантах завдання демонструють малюнок з зображенням цілого предмета; після розгляду картинку прибирають і знову пропонують домалювати.

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

ЗАВДАННЯ 1.5

Мета: Дослідити рівень сформованості просторового мислення і зорового аналізу і синтезу.

Матеріал: кубики Кооса, зафарбовані у два кольори - червоний і білий. 3 картки з орнаментами, які можна скласти з 4-х кубиків. Два орнаменти прості, третій - складніший (Додаток А).

Інструкція: "Подивись уважно на ці картки і спробуй викласти кубики так, щоб вони виглядали, як на цих малюнках".

Міра допомоги: *I етап.* Дослідник 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 етап. Допомога така ж, як на першому етапі, але надається у всіх трьох варіантах завдання.

Шкала оцінювання

Всі завдання оцінювалися за рівнями допомоги, які сприйняла дитина.

3 бали - дитина самостійно виконує завдання.

2 бали - дитина виконує завдання з I рівнем допомоги.

1 бал - дитина виконує завдання з II рівнем допомоги.

0 балів - дитина не виконує завдання.

Критерії оцінювання та загальні рівні виконання методики

На основі представленої експериментальної методики вивчення психологічних передумов письма у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку нами були розроблені 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).

Відповідно до даних критеріїв ми визначили рівні виконання дітьми завдань методики.

I рівень - високий рівень (вікова норма). Дитина легко включається в роботу, з інтересом ставиться до пред'явлених завдань. **Розуміє** інструкцію з першого разу, не потребує додаткових пояснень і повторення. При правильному виконанні завдання - задоволена собою і бажає продовжити роботу. Завдання не викликають труднощів, дитина виконує їх швидко і безпомилково. Зробивши незначну помилку, самостійно помічає її і виправляє без сторонньої допомоги. Дитина вільно орієнтується у власному тілі і на аркуші паперу. Безпомилково впізнає всі предмети на малюнках з накладеннями зображень. Визначає деталі предметів, яких не вистачає і досить точно їх домальовує. Фігури змальовує швидко і правильно, лише в одній фігурі може зробити незначну помилку. Правильно викладає фігури з паличок і орнаменти із кубиків. Запам'ятовує і відтворює всі пред'явлені картинки, не плутаючи їх з конфліктними.

II рівень (достатній) передбачає зацікавленість у виконанні завдань методики. Дитина досить легко включається в роботу. Добре сприймає

інструкцію до пред'явленого завдання, але іноді потребує її повторення. Виконання більшості завдань для неї є доступним, але в деяких більш складних варіантах завдань може потребувати допомоги. Після надання першого рівня допомоги дитина правильно виконує завдання. У завданнях, які оцінюються за кількістю допущених помилок, дитина робить декілька суттєвих помилок, які самостійно не виправляє. Не завжди уважна, темп виконання завдання дещо знижений.

III рівень (середній). Дитина йде на контакт з дорослим, приймає пропозицію пограти. Інструкцію розуміє погано, починає виконувати завдання неправильно. Лише після повторення інструкції, іноді декілька разів, дитина розуміє, що від неї вимагається. Зміст завдань виявляється для неї досить важким. Вона в змозі їх виконати лише після надання другого етапу допомоги. У складних завданнях допускає грубі помилки. Дитина неуважна, часто відволікається. Працездатність часто низька, але за допомогою заохочень можна спонукати дитину до продовження роботи. Темп виконання завдань різко знижений. Дитина не помічає помилки у власній роботі, навіть при наданні допомоги не завжди може їх виправити.

IV рівень (низький). Дитина проявляє первинну зацікавленість до завдань, але зосередження уваги та бажання працювати виявляється короткочасним. Інструкцію до завдання практично не розуміє, потребує неодноразового повторення і пояснення. Відчуваючи труднощі втрачає інтерес до завдань. Допомога виявляється малоефективною. Дитина може виконати лише найпростіші варіанти завдань з наданням другого етапу допомоги. Припускається багатьох грубих помилок. Працездатність до кінця виконання методики різко знижується. В дитини спостерігається розсіяність і нестійкість уваги, знижена активність, підвищена психічна виснажливість.

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.

Особливості виконання діагностичних завдань молодшими школярами із вадами мовленнєвого розвитку

За вказаними завданнями ми визначили рівень сформованості психологічних передумов читання і письма за шкалою, представленою в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

| | I рівень | II рівень | III рівень | IV рівень |
|--|----------|-----------|------------|-----------|
| Загальна кількість балів, отримана дитиною | 13-15 | 9-12 | 4-8 | 0-3 |

Загальний рівень сформованості психологічних передумов читання і письма вираховували наступним чином: по кожному блоку показник рівня переводився у відповідний бал (I рівень відповідає 1 балу, II рівень - 2 балам, III рівень - 3 балам, IV рівень відповідно 4 балам). Ці бали сумувалися і ділилися на кількість блоків, тобто на 3. За отриманими показниками і визначався загальний рівень сформованості психологічних передумов письма.

- I рівень відповідає коефіцієнту в межах 1-1,4;
- II рівень відповідає коефіцієнту в межах 1,5 - 2,4;
- III рівень відповідає коефіцієнту в межах 2,5 - 3,4;
- IV рівень відповідає коефіцієнту в межах 3,5 - 4.

Результати виконання завдань за блоками дітьми з вадами мовленнєвого розвитку в порівнянні з дітьми з нормальним розвитком наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

| | Діти з вадами мовленнєвого розвитку | Норма |
|------------|--|-------|
| I рівень | 15% | 65% |
| II рівень | 50% | 30% |
| III рівень | 30% | 5% |
| IV рівень | 5% | 0% |

За результатами проведення діагностичного дослідження ми виявили, що у відповідності до оцінних критеріїв в групі дітей із порушенням мовлення за середньою кількістю балів: на високому рівні виконання завдання знаходиться 15% дітей; на достатньому рівні виконання завдання знаходяться 55% дітей і на середньому рівні - 30%.

В контрольній групі (діти з нормальним мовленнєвим розвитком) ми отримали наступні данні: на високому рівні виконання завдання знаходяться 75% дітей; на достатньому - 25% дітей.

Отже, як бачимо, показники обстеження дітей із вадами мовленнєвого розвитку відрізняються як кількісно, так і якісно від показників дітей із нормальним розвитком. Результати обстеження засвідчують, що у дітей із порушенням мовлення недостатньо розвинене орієнтування у власному тілі, спостерігаються труднощі у диференціації правих і лівих частин тіла. Вони плутають праву і ліву руки, не можуть співвіднести руки з іншими частинами тіла. Порушена орієнтація на аркуші паперу. Виконання завдання типу: «Покажи, що знаходиться у правому верхньому кутку» виявляється для багатьох дітей із вадами мовленнєвого розвитку недоступним. Можливе виконання завдання навмання. Діти із порушенням мовлення є порушеним зоровий гнозис, вони відчувають труднощі під час при виконання завдань на впізнавання предметів у незвичних умовах. Неточними є зорові уявлення. Дітям важко виділити частини складного малюнка і знову їх об'єднати (порушений

зоровий аналіз і синтез), спостерігаються труднощі у зорово-просторовому орієнтуванні.

У дітей із вадами мовленнєвого розвитку порушена графомоторна навичка - спостерігається неможливість правильно перемалювати різні фігури, нескладні рисунки. Було виявлено недоліки зорово-моторної координації і зорового контролю за рухом руки. Діти з проявами оптичної дисграфії або/та дислексії не дотримувалися лінії, їхні рухи були неточні, невпевнені, спостерігалось занадто слабке або сильне натискання на олівець під час малювання. У дітей із експериментальної групи виявився порушеним конструктивний праксис - під час маніпуляції дрібними предметами рухи дітей були незграбними, метушливими. На нашу думку це переважно пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців рук.

Знижена продуктивність запам'ятовування і відтворення вербальної інформації. Рівень продуктивності залежить від того, чи зрозуміла дитина інструкцію до завдання (наявність установки до запам'ятовування), наскільки дитина в даний момент зосереджена.

Рівень цілеспрямованості і зосередженості уваги у дітей із порушенням мовлення нижче ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Увага є нестійкою, часто відволікається, виснажується після невеликого навантаження.

Можна зробити висновок, що у дітей із вадами мовленнєвого розвитку в майбутньому можуть виникнути труднощі в оволодінні навичками читання і письма, а саме оптична дислексія і дисграфія. Разом з тим, ці діти мають хороші потенційні можливості для успішного розвитку психічних процесів, необхідних для формування писемного мовлення. Для попередження цих порушень є необхідним проведення корекційної роботи з розвитку всіх вищезазначених психічних процесів.

Для проведення формувального експерименту ми поділили дітей із порушенням мовлення на дві групи. За результатами обстеження у дітей з

двох груп було виявлено такий рівень розвитку невербальних форм психічних процесів, як однієї з передумов писемного мовлення

Як бачимо, показники рівня розвитку невербальних форм психічних процесів перед проведенням формувального експерименту у двох групах майже однакові.

2.2. Методика подолання оптичної дисграфії у молодших школярів із вадами мовлення

Принципи побудови та опис експериментальної методики формувального етапу дослідження

На основі детального аналізу науково-методичної літератури з проблем формування писемного мовлення у дітей різних категорій [27, 31, 31] нами була створена методика подолання оптичних порушень писемного мовлення у дітей із вадами мовленнєвого розвитку.

Корекційна робота з подолання оптичних порушень процесів читання і письма має спиратися 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 елементарних математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім, заняттях з фізичного виховання), в процесі виконання режимних моментів.
3. Принцип максимального виявлення і використання резервів психічного розвитку дитини.
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 дитини із 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. Суворі 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 попередження оптичних порушень писемного мовлення у дітей із вадами мовленнєвого розвитку багатоаспектна, передбачає взаємодію різних спеціалістів і носить комплексний характер.

Для подолання оптичної дисграфії і дислексії, корекційну роботу слід організувати за такими 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 мнєзису) та зорової уваги, її стійкості і переключення.

Розвиток зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації

З метою розвитку **зорового гнозису** пропонуються наступні можливі завдання:

1. Назвати предмети за їх контурами.
2. Назвати недомальовані предмети.
3. Назвати перекреслені зображення.
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) (Додаток Б).

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 (Додаток Б).

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. Домалювання незакінчених контурів кіл, трикутників.
17. Домалювання 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.

Формування зорово-просторових уявлень і просторової орієнтації

Важливим напрямом корекції оптичних порушень письма і читання 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. Ще до початку шкільного навчання у дітей повинні бути сформованими три форми просторових уявлень - про просторові ознаки предметів, (форма, величина), про напрямки у просторі, про просторові відношення між предметами [31].

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), відпрацювання квазіпростору (граматична структура мовлення).

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 дитини, що назва рук не міняється, змінюється лише їх "зверхність";
- підняти другу руку, визначити її назву; підняти то праву то ліву руки;
- співвіднесення частини тіла з правою рукою, назвати їх (права нога, права щока, праве вухо);

- співвіднесення 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). Дитина 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.

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. На початкових етапах корекційної роботи проводять графічні вправи, які сприяють розвитку дрібної моторики пальців та кистей рук і координації цих рухів, розвивають зорове сприймання і увагу. З цією метою дітей тренують у накресленні «у повітрі» та на аркуші паперу прямих горизонтальних і вертикальних ліній в обмеженому просторі, у здійсненні ритмічних колових рухів, хвилястих ліній в горизонтальному і вертикальному напрямках, обведенні малюнів, складанні картинок за точками-штрихами і штрихування. Штрихування є засобом розвитку узгоджених дій зорового і рухового аналізаторів і укріплення рухового апарату руки.

Розфарбовування малюнків передбачає різними видами штрихування забезпечують поступовість у розвитку і укріпленні дрібної мускулатури пальців та кисті руки, координації її рухів.

Після відпрацювання зазначених вправ завдання ускладнюються: діти навчаються організовано починати і закінчувати свою роботу, ставити перед собою певні задачі правильного зображення обраних фігур, утримувати ці задачі в операційній пам'яті. Даються завдання на змальовування фігур різної складності, продовження узорів, перемальовування зображень (наприклад, квіточки).

Підключається робота у зошитах у велику клітинку. Такий розмір клітинки 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. Такі завдання зміцнюють дрібну моторику пальців та кисті руки, удосконалюють зорово-моторну координація і орієнтування, розвивають довільну увагу, зорову пам'ять тощо.

Важливим видом завдань є написання зорових диктантів. Діти навчаються уважно розглядати малюнки, які їм показуються, та відтворювати їх по пам'яті, спочатку викладаючи із паличок, а потім замальовуючи олівцями.

Найскладнішим видом роботи є графічні диктанти, які потребують від дитини вміння діяти за словесною інструкцією, розуміти логіку завдання для його самостійного продовження, а також якісно вищого рівня розвитку просторового орієнтування, ніж в попередніх завданнях.

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 (Додаток В).

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 на носі 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, напівовалами, петлями тощо. Для штрихування можна використовувати трафарети і лекала, за якими діти обводять фігурки (Додаток В).

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 (Додаток В).

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 (Додаток В).

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 (Додаток Д).

10. Намалюй таку ж картинку

Інструкція: Намалюй поряд таку ж точно картинку (Додаток В).

11. Домалюй картинку

Завдання: Домалюй 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 узорі. 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 вверх. 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".

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 кожна 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 кружком?".

Для розвитку **зорової уваги** даються такі завдання:

1. Лабіринти

Дитині дається малюнок з лабіринтом, олівець.

Інструкція: Подивись, мишиці 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 зображено? А тепер подивись на другий малюнок. Чим відрізняються один від одного перший і другий малюнок? Знайди всі відмінності (Додаток Г).

Формувальний етап дослідження проводився протягом грудня - березня 2020-2021 навчального року. До формувального експерименту ми залучили молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку, обстежених в процесі констатувального етапу дослідження.

Завдання розробленої методики включалися в логопедичні заняття (фронтальні та індивідуальні). Також робота за даною методикою здійснювалася і вчителем на уроках з природознавства та математики і в другу половину дня в процесі індивідуальної роботи з дітьми за завданням логопеда.

Аналіз результатів формувального експерименту

На етапі оцінки результатів формувального експерименту ми 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.

Результати виконання завдань за рівнями дітьми із вадами мовленнєвого розвитку експериментальної групи в порівнянні з дітьми контрольної групи наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|------------|------------------------|------------------|
| I рівень | 60% | 30% |
| II рівень | 30% | 50% |
| III рівень | 10% | 20% |
| IV рівень | - | - |

Загальний рівень сформованості психологічних передумов читання і письма у експериментальній і контрольній групах визначали за розрахунками, вже поданими у параграфі 2.2.1.

За результатами проведення дослідження ми виявили, що у відповідності до оцінних критеріїв в експериментальній групі дітей із порушенням мовлення за середньою кількістю балів: на високому рівні виконання завдання знаходиться 60% дітей; на достатньому рівні виконання завдання знаходяться 40 % дітей.

В контрольній групі ми отримали наступні данні: на високому рівні виконання завдання знаходяться 30% дітей; на достатньому - 50 % дітей; на середньому - 20 % дітей (Таблиця 2.4.).

Таблиця 2.4.

| | I (високий) | II (достатній) | III (середній) | IV (низький) |
|------------------------|-------------|----------------|----------------|--------------|
| експериментальна група | 60% | 40% | - | - |
| контрольна група | 30% | 50% | 20% | - |

Як бачимо, після проведення формувального експерименту, у експериментальній групі спостерігаються вищі як кількісні, так і якісні показники розвитку невербальних форм психічних процесів

Після проведення формувального експерименту можна відзначити, що у дітей із вадами мовленнєвого розвитку 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.

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

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що дослідники надають великого значення проблемі порушень процесів читання і письма та їх профілактики у дітей молодшого шкільного віку.

Для визначення методичних підходів корекції порушень писемного мовлення істотного значення набули наукові здобутки педагогічної та психологічної галузей наук. Також організація роботи з попередження виникнення порушень писемного мовлення спирається на сучасні уявлення про психологічні та фізіологічні механізми процесів письма і читання як складні функціональні системи, про їх системність та динамічну локалізацію, про інтегративну діяльність мозку у процесі психічної діяльності (П. Анохін, М. Бернштейн, А. Воронова, Р. Лалаєва, О. Лурія, Л. Цветкова).

Перспективним напрямом наукових досліджень механізмів специфічних порушень писемного мовлення, зокрема оптичної дисграфії, є використання методів нейропсихологічної діагностики та корекції труднощів становлення навичок писемного мовлення (Т. Ахутіна, О. Іншакова, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, А. Огаркіна, О. Веліченкова). Проте, зазначені вчені визнають, що система корекційно-розвивальної роботи, її зміст та навчально-методичне забезпечення потребують подальшого удосконалення (Т. Ахутіна, А. Семенович, А. Сиротюк).

Аналіз даних нашого констатувального експерименту показав, що у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку недостатньо розвинені невербальні форми психічних процесів, які є однією з передумов формування писемного мовлення. Дослідження зорово-просторового сприймання і орієнтації засвідчують, що у дітей із вадами мовленнєвого розвитку недостатньо розвинене орієнтування у власному тілі, спостерігаються труднощі у диференціації правих і лівих частин тіла. Порушена орієнтація на аркуші паперу. У цих дітей є порушеним зоровий

гнозис, вони відчують труднощі під час виконання завдань на впізнавання предметів у незвичних умовах. На низькому рівні сформовані зорові уявлення. Дітям важко виділяти складові частини малюнку і знову їх об'єднати, що свідчить про порушений зоровий аналіз і синтез, спостерігаються труднощі у зорово-просторовому орієнтуванні. За матеріалами дослідження виявлено декілька рівнів сформованості зорово-просторового сприймання і орієнтації: 1) високий рівень (вікова норма), на якому опинилися 15% дітей; 2) достатній - 50% дітей; 3) середній - 30% дітей; 4) низький - 5% дітей.

Під час проведення даного дослідження ми відмітили, що увага у дітей із порушенням мовлення є нестійкою, вони часто відволікаються, виснажуються після невеликого навантаження.

Нами була розроблена методика формування невербальних форм психічних процесів у дітей із вадами мовленнєвого розвитку, спрямована на розвиток зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації (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.

Як показали дані формувального експерименту, навчання за спеціальною методикою значно покращило стан розвитку зорово-просторового сприймання і орієнтації, графомоторної навички, зорової пам'яті і уваги. Високий рівень розвитку зорово-просторового сприймання показали 60% дітей, графомоторної навички - 60% дітей, зорової пам'яті і уваги - 70% дітей; достатній рівень розвитку зорово- просторового сприймання - 30% дітей, графомоторної навички - 40% дітей, зорової пам'яті і уваги - 30% дітей; середній рівень розвитку зорово-просторового сприймання - 10% дітей.

Порівнюючи загальні дані отримані внаслідок оцінки формувального дослідження експериментальної та контрольної груп дітей ми бачимо, що розподіл дітей за рівнем розвитку мовлення має різницю. В експериментальній групі 60% дітей вийшли на високий рівень розвитку невербальних передумов писемного мовлення. У 40 % дітей ми відмітили достатній рівень розвитку зазначених процесів. В контрольній групі розвиток невербальних передумов писемного мовлення 30% дітей відповідає віковим показникам; 50% дітей - достатньому рівню; 20 % дітей - середньому.

Молодші школярі із порушенням мовлення в умовах експериментального дослідження під час виконання діагностичних завдань виявили здатність до використання допомоги експериментатора та уміння переносити отримані знання на вирішення аналогічного завдання, що свідчить про те, що дана категорія дітей в умовах цілеспрямованого навчання має хороші потенційні можливості для розвитку невербальних передумов писемного мовлення.

Отже, результати, отримані під час проведення формувального експерименту, засвідчують, що вчасно розпочата корекційно-профілактична робота, спрямована на розвиток невербальних форм психічних процесів як однієї із передумов писемного мовлення у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку, дозволить наблизити рівень розвитку цих процесів до показників дітей із нормальним мовленнєвим розвитком і запобігти появі графічних і оптико-просторових помилок у процесі оволодіння навичкою письма в подальшому шкільному навчанні.

Проблема корекції оптичної дисграфії у молодших школярів не вичерпується результатами проведеного дослідження та потребує подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берник Т. Організація логопедичної допомоги дітям шкільного віку в системі спеціальної освіти./ Т. Берник// Дефектологія. – 2006. – № 1. – с. 51 – 55.
2. Бурина Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушение чтения и письма// Дефектология. – 1996 – № 3 – с. 42 – 46.
3. Винокур А. С. Особливості писемної зв'язної мови учнів – дисграфіків з частковим недорозвиненням мови.// Питання дефектології. Респ. Наук – метод. Збірник. 1972, вип. 7, с. 3 – 9.
4. Воронова, А.П. Порухення письма у дітей. [Текст] / А.П. Воронова / - СПб., 1994. - ISBN 5-7695-1694-1
5. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи/Под ред. С..Ляпидевского, В.И. Селиверстова.– М.: Педагогика, 1968.– 362 с.
6. Гайденок Віталія. Розумні помічники: [Логопедичні заняття для старших дошкільнят/ В. Гайдаєнко// Дошкільне виховання. – 2006. – №11. – с. 29.
7. Донисенко П. Логопедичні ігри: Розвиток фонематичного слуху і правильної вимови./ Л. Денисенко// Початкова освіта. – 2004. – № 4. – с. 5 – 6.
8. Кожевнікова Тетяна. Важкий матеріал – цікаво та доступно/ Т. Кожевнікова// Дошкільне виховання. – 2007. – № 9. – с. 14 – 17.
9. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії [Текст: сборник. – Київ, Главник, 2005. – 96 с.
10. Корнев А.М. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие.– СПб.: “МиМ”, 1997.– 226 с.
11. Краєвицький А. Т. Порухення письма та читання у школярів// К., «Рад школа» 1962 – с. 13 – 23.

12. Лалаєва Р.І. Порушення писемного мовлення. [Текст] / Р.І. Лалаєва / - М., 1989.
13. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей.– М.: Просвещение, 1940.– С.14.
14. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. — К. : Знання, 2010.— 293 с.
15. Лурія, А. Р. Очерки психофизиологии письма. [Текст] / А. Р. Лурія / - М., 1990.-496с.
16. Лурія, А.Р. Вищі кіркові функції людини та їх порушення при локальних ураженнях мозку. [Текст] / А. Р. Лурія / - М., 1989.
17. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М, 1994.
18. Николаева С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников// Дефектология – 1995 – №3 – с. 61 – 63.
19. Орищук Т. Як запобігти дисграфії// Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – с. 14 – 15.
20. Пічугіна Т. Порушення письма в дітей з важкими мовленнєвими вадами// Дефектологія. – 1998 – № 2 – с. 6 – 9.
21. Поваляева МЛ. Справочник логопеда. — Ростов н/Д., 2001.
22. Рібцун Ю. Проведення ігор із дошкільниками – логопатами// Ю. Рібцун// Дефектологія. – 2004. – № 1. – с. 45 – 47.
23. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие–М.: “Гуманит. изд. центр ВЛАДОС”, 1997 – 256с.
24. Собонович Е.Ф. и др. Методика выявления речевых нарушений и диагностика их готовности к школьному обучению. — К., 1998.
25. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлению нарушения письма и чтения в учащихся общеобразовательных школах// Дефектология. – 1988 – № 5. – с. 3 – 9.

26. Степанова С.А. Профилактика нарушений письма у детей дошкольного возраста// Логопед. – 2007. - № 5. – с. 60-78.
27. Тарасун В.Л. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: письмо з “одного розчерку”//Дефектологія.– 2000.– С. 2-10.
28. Тихеева Е.И. Развитие речи у детей.– М.: Просвещение, 1981.– С. 12-35
29. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)//Расстройства речи у детей и подростков/Под. ред. С.С. Ляпидевского.– М.: Педагогика, 1969. – С. 25-99.
30. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: МОДЭК, 2000. – 304 с.
31. Цібій М. Подання дизграфії// Початкова освіта. – 2002 – №4. – с. 7.
32. Чердніченко Н. В. Проблема надання допомоги дітям із порушенням писемного мовлення// Вісник: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Київ: НПУ, 2003. – Вип. 6 – с. 172 – 173.
33. Філічева, Т. Б. та ін Основи логопедії [Текст]: Учеб. посібник для студентів пед. ін-тів по спец. «Педагогіка і психологія (дошк.)» / Т. Б. Філічева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чіркїна.- М.: Просвещение, 1989.-223 с.: Іл. - ISSN 5-1165.
34. Яковлєв, С.Б. Корекція аграматичної дисграфії в учнів початкових класів у школі для дітей з важкими порушеннями мови. Автореферат. [Текст] / С.Б. Яковлєв / - Л., 1986. - С. 91-118.
35. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста// Логопедия. – 2004. - №2(4). – с. 60-70.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

Класифікація дисграфії за Р. Лаласвою

Таблиця

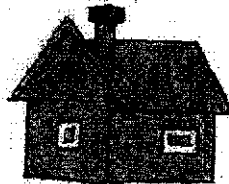
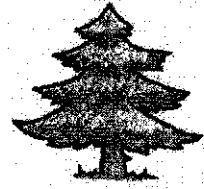
| Вид дисграфії | Симптоматика | Можливі причини і помилки |
|---|---|--|
| <p>Артикуляторно-акустична</p> | <p>Заміна, пропуски букв, які відповідають замінам та пропускам звуків в усному мовленні. Іноді заміни букв на письмі залишаються і після їх усунення в усному мовленні. Спостерігається у дітей з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією</p> | <p>Спираючись на дефектну вимову звуків, відображає неправильну вимову на письмі. Це можна пояснити тим, що при внутрішньому промовлянні у дитини немає ще достатньої опори на правильну артикуляцію, тому що не сформовані чіткі кінестетичні образи звуків.</p> |
| <p>Акустична дисграфія (дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання)</p> | <p>Заміна букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі-шиплячі, дзвінкі-глухі). В усному мовленні звуки вимовляються правильно. В тяжких випадках змішуються букви які позначають артикуляторно і акустично далекі звуки (л-к, б-в, п-н) які правильно вимовляються.</p> | <p>Р. Левіна, Л. Спірова пов'язують зміни букв на письмі з фонематичним недорозвиненням, з не сформованістю уявлень про фонему, з порушеннями операції вибору фонем. Є. Соботович, О.Гопіченко, Е. Данілавічюте пов'язують з порушеннями фонематичних уявлень про акустично близькі звуки, а також з недостатнім використанням слухового контролю.</p> |
| <p>Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу</p> | <p>Спотворення на письмі звуко-буквенної або морфологічної структури речення. Характерні помилки: 1)Пропуск, перестановка та додавання в слово зайвих</p> | <p>Не сформованість фонематичного аналізу і синтезу. Порушення різних форм аналізу і синтезу: синтаксичного, морфологічного, фонематичного, та</p> |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | <p>букв.</p> <p>2)Написання разом слів, особливо прийменників з іншими словами, роздільне написання частин слова.</p> <p>3)Відсутність позначень між реченнями, пропуск слів та частин речення, неправильне визначення меж речення.</p> | <p>фонологічних і синтаксичних узагальнень.</p> |
| <p>Аграматична дисграфія</p> | <p>Аграматизми на письмі на рівні слова, словосполучення, речення та тексту.</p> <p>На рівні зв'язного писемного висловлювання труднощі у встановленні логічних та мовних зв'язків між реченнями.</p> <p>На рівні речення – спотворення морфологічної структури слова, заміна префіксів, суфіксів, вживання не правильних закінчень під час узгодження слів.</p> | <p>Недорозвинення граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень.</p> <p>Лексико-граматичне недорозвинення</p> |
| <p>Оптична дисграфія</p> | <p>Заміна й викривлення графічного образу букв, які близькі за оптико-просторовими ознаками</p> <p>Дзеркальне письмо.</p> | <p>Недорозвиток зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті</p> |

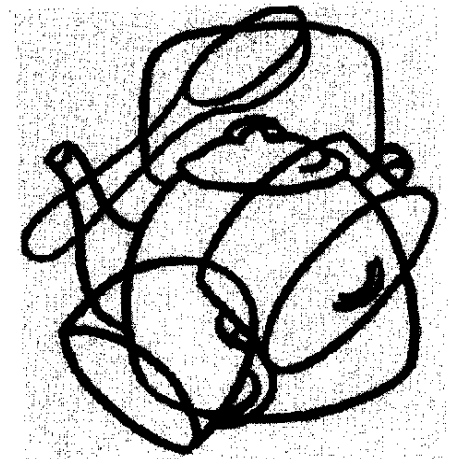
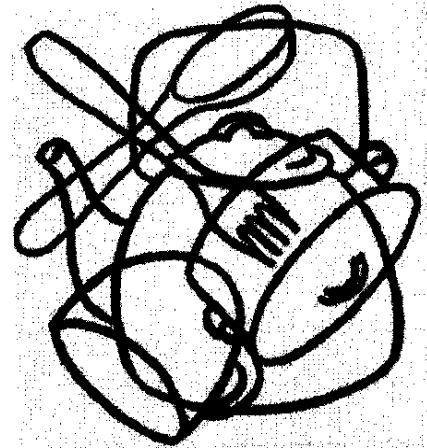
ДОДАТОК Б

Дидактичний матеріал до методики обстеження невербальних форм психічних процесів у дітей із оптичною дисграфією

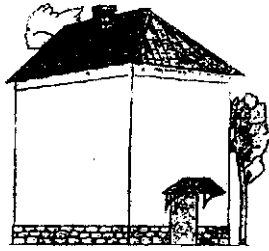
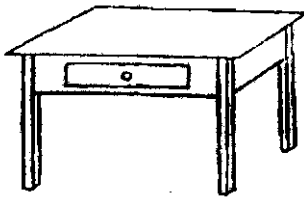
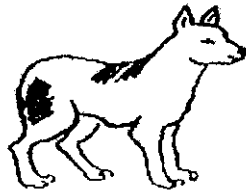
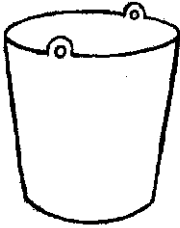
Завдання 1.2.



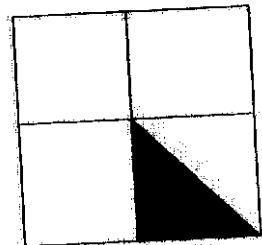
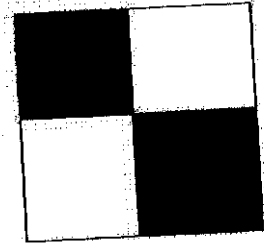
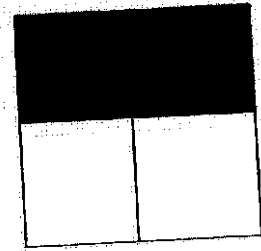
Завдання 1.3.



Завдання 1.4.



Завдання 1.5.



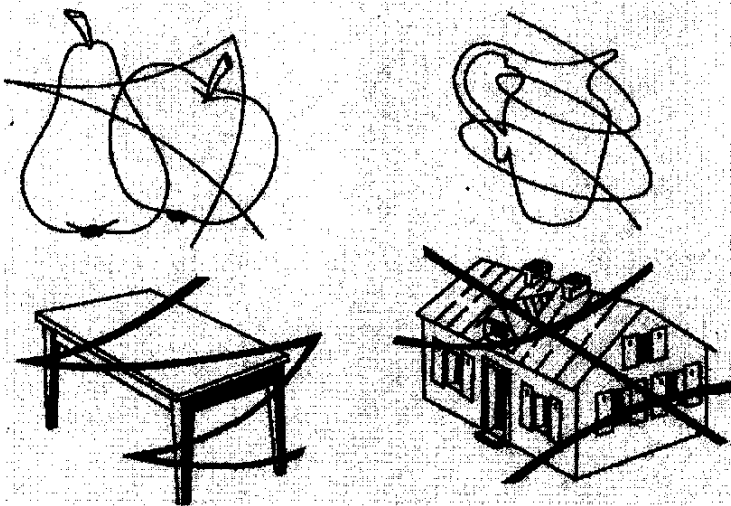
ДОДАТОК В

**Вправи та ігри спрямовані на розвиток
зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації**

1. Впізнавання закреслених малюнків.

Мета: розвивати зоровий гнозис.

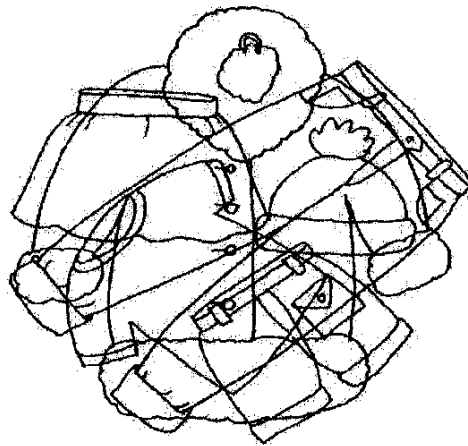
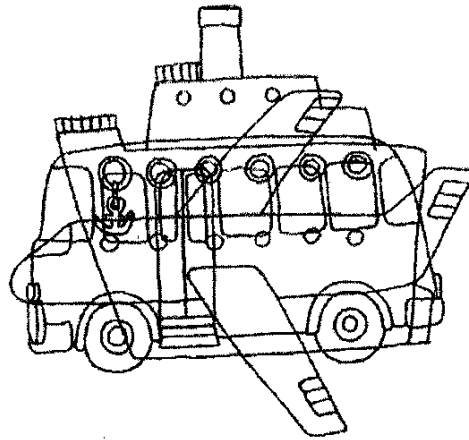
Інструкція: "Подивись уважно, які малюнки ти бачиш?"



2. Впізнання накладених зображень предметів.

Мета: розвивати зоровий гнозис.

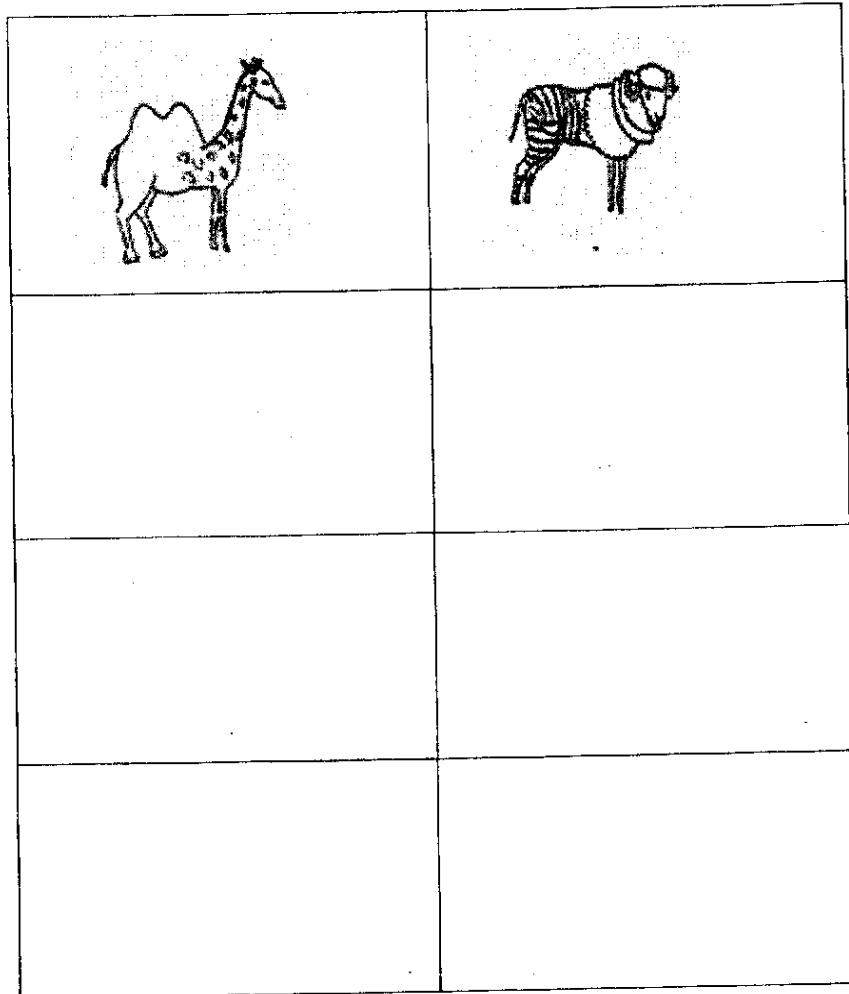
Інструкція: "Подивись уважно, які малюнки ти бачиш?"



3. Гра “Дивний художник”.

Мета: розвивати зорове сприймання дитини, уточнювати зорові уявлення.

Інструкція: “Подивись на малюнки, що неправильно намалював художник?”

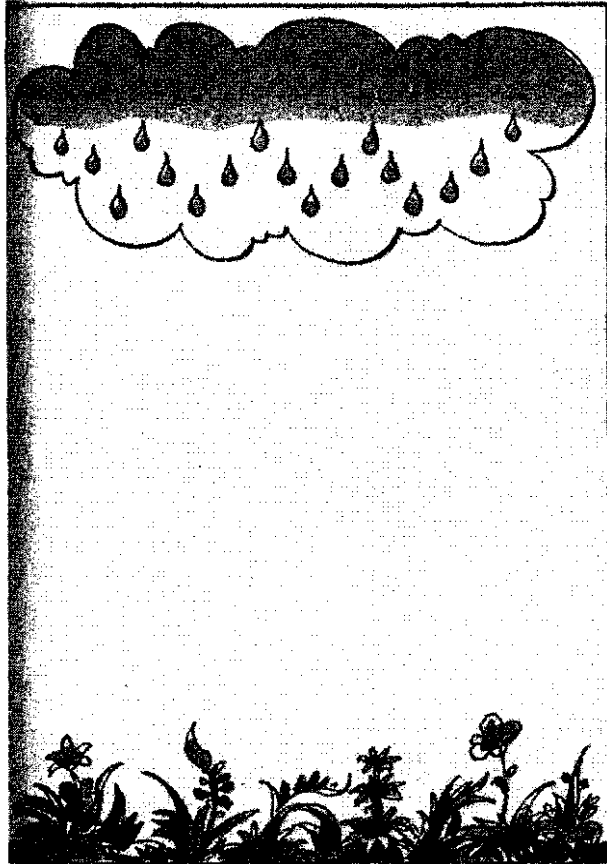


ДОДАТОК Г

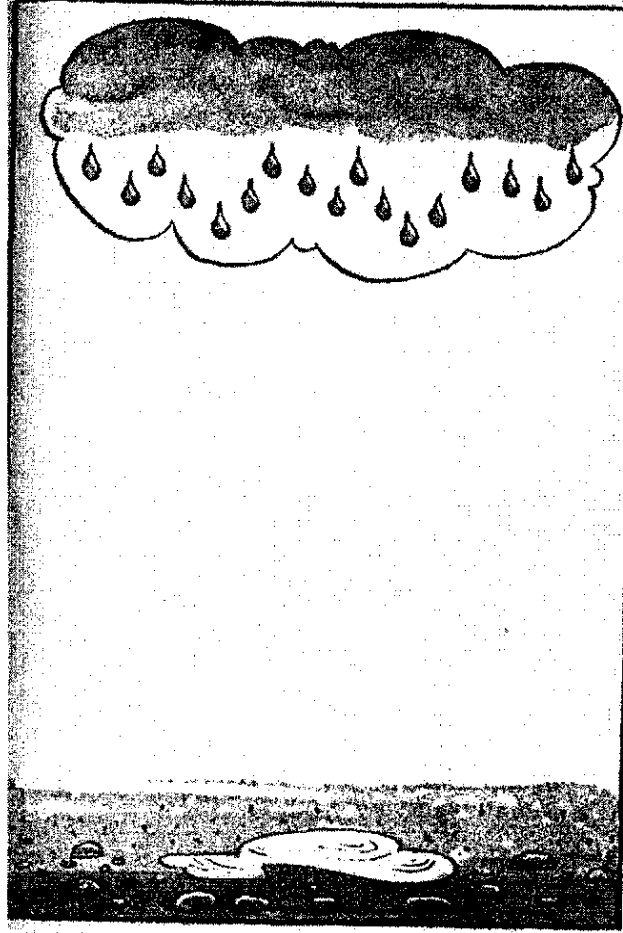
Вправи та ігри для розвитку графомоторної навички,
зорово-моторної координації

1. "Дощик"

Варіант А. Інструкція: "Проведи прямі лінії від кожної крапельки до землі".

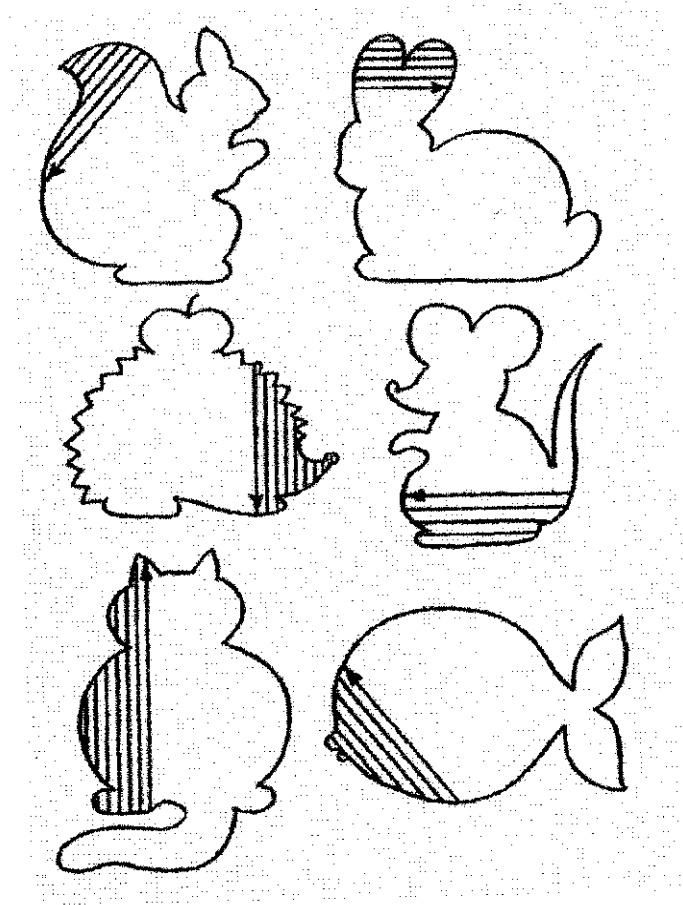


Варіант Б. Інструкція: “Проведи прямі лінії так, щоб кожна крапелька потрапила у калюжу”.



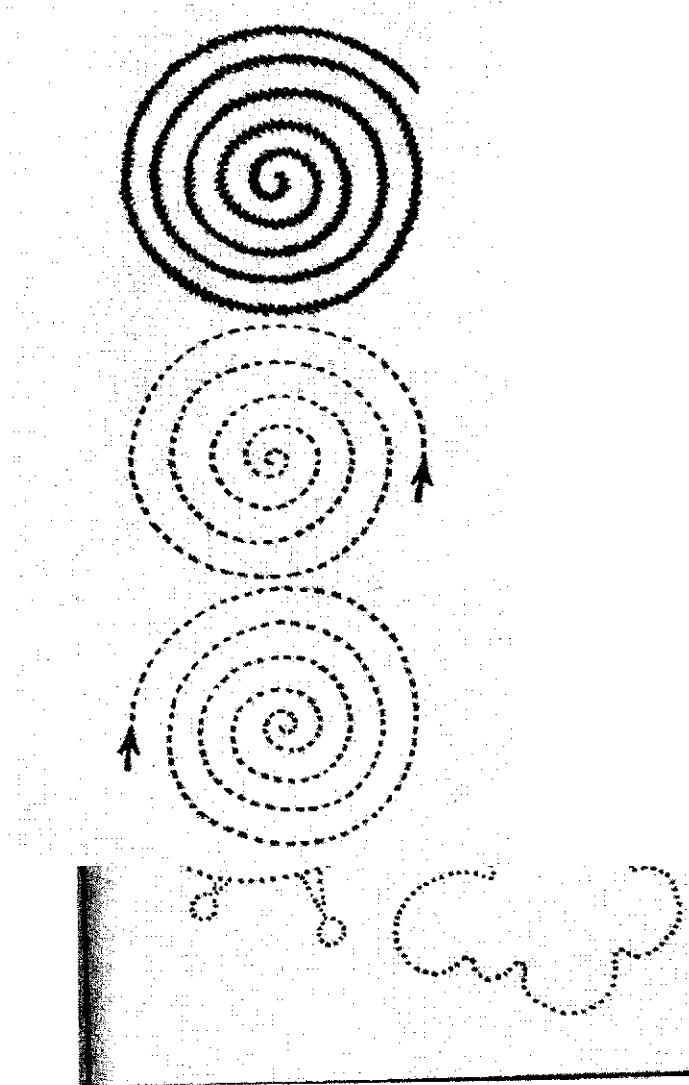
2. Штрихування

Інструкція: "Заштрихуй фігурку прямими лініями, не виходячи за її контури".



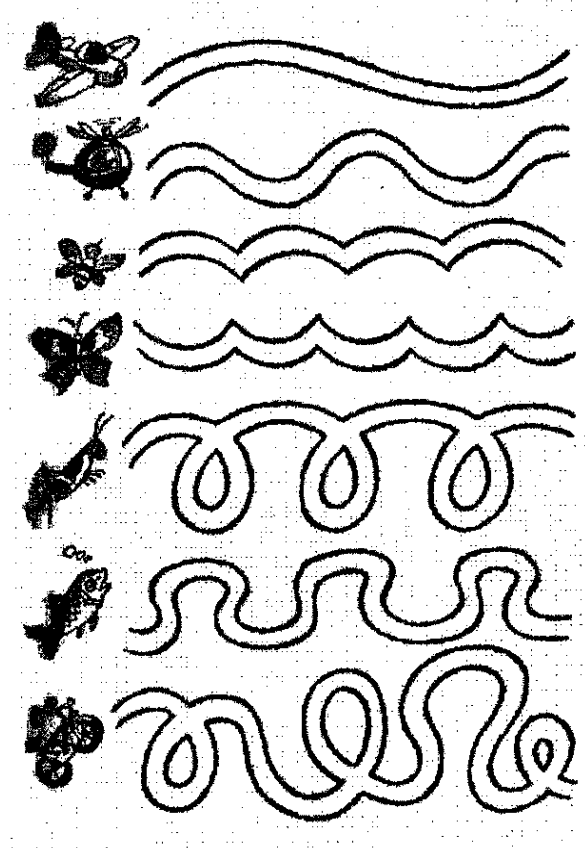
4. “Клубочки”

Інструкція: “Обведи клубочки за крапками, намагайся не відривати олівець від паперу”.



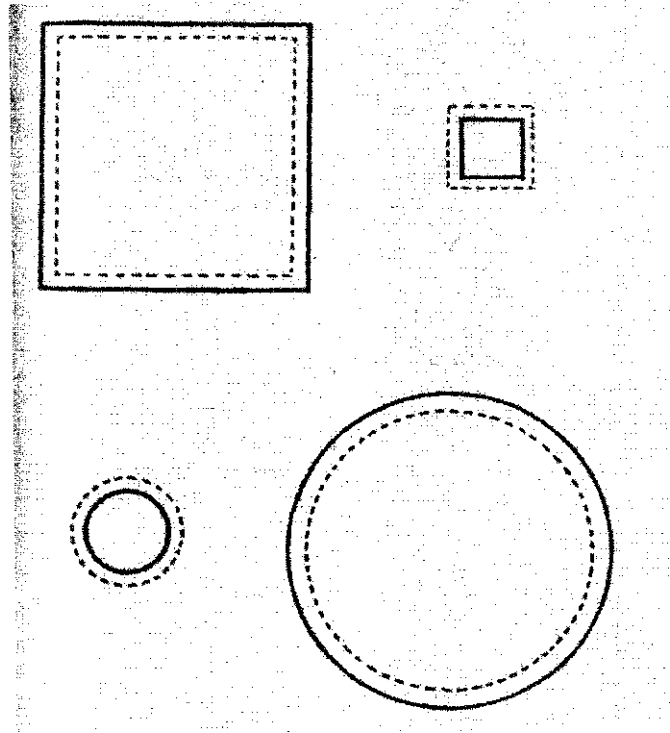
5. "Доріжки"

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



6. Намалюй фігури

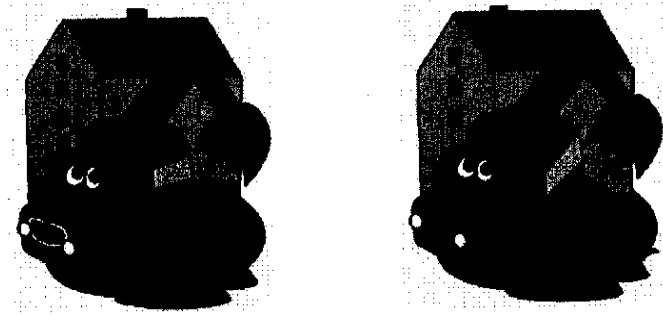
Інструкція: “Намалюй всередині великої фігури фігури, що поступово зменшуються, а навколо маленької – фігури, які поступово збільшуються. Торкатися стінок попередньої фігури не можна. Чим більше вийде фігур, тим краще”.



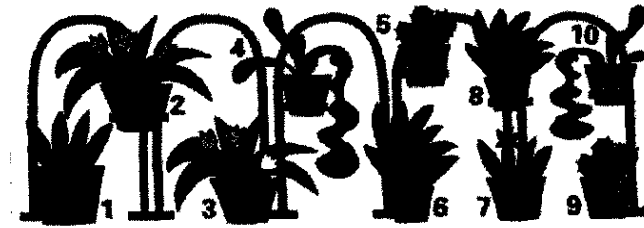
Завдання на розвиток зорової пам'яті та уваги

1. Завдання на знаходження схожості і відмінностей картинок, пошук явних зображень.

1.1. Інструкція: "Подивись на ці два малюнки, на перший погляд вони однакові, але якщо придивитися уважніше, то можна побачити відмінності. Знайди їх".



1.2. Інструкція: "Подивись уважно на малюнок, знайди дві однакові рослини".

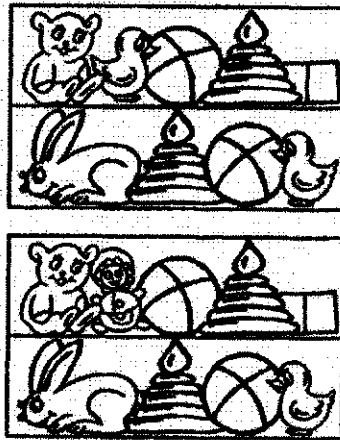


1.3. Інструкція: "Спробуй знайти всіх каченят. Скільки їх? Знайди всіх кошенят і щенят. Кого ти ще тут бачиш?"



2. Завдання на визначення змін, перестановок, які відбулися на картинці (щось прибрати, додали, замінили або поміняли місцями – треба вказати, що змінилося):

Інструкція: "Як ти думаєш, яка іграшка зникла з полиці? А яка іграшка з'явилася?"



Додаток Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, ___Казімова Олена Сергіївна __, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– не підроблювати документи;

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

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

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

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

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

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

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

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

_____16.04.2021_____

(дата)



_____ (підпис)

_____Казімова Олена Сергіївна _____

(ім'я, прізвище)

