

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Стан сформованості зорово-моторної координації рухів провідної руки
у молодших школярів з дисграфією**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
16.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Білоус Єлизавета Олександрівна

Керівник кандидатка педагогічних наук,
доцентка Кабельнікова Н.В.
Рецензент професорка кафедри дефектології та
фізичної реабілітації КЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського» Соколова Г.Б.

Івано-Франківськ – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади дослідження проблеми розвитку зорово-моторної координації руки у молодших школярів	7
1.1. Психофізіологічні механізми навички письма	7
1.2. Розвиток зорово-моторної координації в онтогенезі	10
РОЗДІЛ 2. Стан та особливості опанування зорово-моторною координацією провідної руки у молодших школярів із дисграфією	16
2.1. Особливості прояву дисграфії в учнів початкових класів	16
2.2. Експериментальне дослідження стану сформованості зорово-моторної координації руки у молодших школярів із дисграфією .	20
2.3. Методика розвитку зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією	25
ВИСНОВКИ	38
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	41
ДОДАТКИ	44
Додаток А. Зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер)	44
Додаток Б. Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М. Безруких, Л. Морозова)	53
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	56

ВСТУП

Актуальність дослідження. Труднощі засвоєння тих чи інших шкільних предметів є однією з основних причин шкільної дезадаптації дитини, різкого зниження її навчальної мотивації. У молодших школярів закладів загальної середньої освіти в загальній картині відхилень мовленнєвого розвитку особливу актуальність набувають специфічні порушення писемного мовлення та особливості їх подолання.

Незважаючи на те, що навичка письма пов'язана з усним мовленням та його психофізіологічними механізмами, вона має власну психологічну, сенсо-моторну базу, яка забезпечує практичну реалізацію всіх форм письма. Як вид діяльності письмо включає три основні операції: символічне позначення звуків мови, тобто фонем; моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів та графо-моторні операції.

У дослідженнях науковців (О.Іншакова, І.Кондратенко, О.Корнєв, І.Лазарева, О.Логінова, О.Прищєпова, І.Садовнікова, Н.Чередниченко, Є.Соботович, М.Шеремет та ін.) зазначається, що кінцевою ланкою в ланцюжку операцій, з яких складається письмо, є графо-моторні навички, тому вони впливають не тільки на каліграфію, але і на весь процес письма в цілому. Найважливішою функцією, від якої цей процес залежить, є зорово-моторна координація.

У учнів початкових класів крім дисграфічних помилок, які можна пояснити порушенням кінестетичного і фонематичного аналізу часто спостерігаються помилки, пов'язані з оптико - просторовими порушеннями, що призводять до труднощів співвіднесення букв з певними звуками, а також виявляються змішування літер, що мають схожість у зоровому образі та графічному накресленні, дзеркальне написання. Все це перешкоджає повноцінному засвоєнню письма.

Таким чином, порушення оптико-просторового орієнтування у дітей з дисграфією пов'язані з недостатністю взаємозв'язку зорових образів слів зі

звуковими та артикуляційними образами, з недостатністю розвитку зорово-моторної координації.

Також у спеціальній літературі вказується на те, що у учнів початкових класів з дисграфією відзначаються виражені кінетичні та динамічні порушення, які виявляються у синкінезіях протилежної руки, іншої руки та артикуляційних органів, або й тих та інших у поєднанні з синкінезіями ніг.

Зазначене засвідчує про необхідність дослідження стану сформованості зорово-моторної координації руки у молодших школярів з проявами дисграфії з метою попередження їх шкільної дезадаптації.

Отже, актуальність та необхідність подальшої розробки проблеми і зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження: «Стан сформованості зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів з дисграфією».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження – експериментально дослідити стан та особливості розвитку зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів з дисграфією.

Для реалізації мети нами визначено провідні **завдання** дослідження:

1. Провести аналіз наукових літературних джерел з досліджуваної проблеми.

2. Вивчити розвиток зорово-моторної координації в онтогенезі.

3. Експериментальним шляхом дослідити стан сформованості зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів з дисграфією.

4. Розробити методику з розвитку зорово-моторної координації рухів провідної руки в учнів початкових класів з дисграфією та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – опанування навичкою письма молодшими школярами з дисграфією.

Предмет дослідження – стан та особливості розвитку зорово-моторної координації провідної руки в учнів початкових класів з дисграфією.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення та аналіз психолого-педагогічних, нейропсихологічних наукових джерел для визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми дослідження; *емпіричні:* спостереження, вивчення письмових робіт молодших школярів, констатувальний, формувальний та діагностичний експеримент; *статистичні:* статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація з метою обґрунтування достовірності та репрезентативності даних педагогічного експерименту.

Елементи наукової новизни: науково-теоретично *обґрунтовано* необхідність розвитку зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів із порушеннями письма; *уточнено* визначення термінів «зорово-моторна координація» «дисграфія»; одержано дані про стан сформованості здатності до зорово-моторної координації провідної руки у зазначеної категорії учнів, виявлено особливості порушення письма в учнів початкових класів; *подальшого розвитку* набули положення про доцільність застосування засобів профілактики порушень письма у дітей, використовуючи систему вправ на розвиток зорово-моторної координації рухів провідної руки.

Практичне значення дослідження. Результати експериментального дослідження щодо стану та особливостей розвитку зорово-моторної координації руки під час письма у молодших школярів з дисграфією можуть бути корисними для логопедів, вчителів початкових класів в організації

освітнього та корекційного процесу. Теоретичні положення, представлені у роботі можуть бути використані здобувачами, які опановують освітні програми «Початкова освіта», «Логопедія».

Апробація дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації: «Особливості формування міжпівкульної асиметрії у реалізації мовленнєвої функції в дитячому віці» (у Альманасі «Магістерські студії»).

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні засади дослідження проблеми розвитку зорово-моторної координації руки у молодших школярів

1.1. Психофізіологічні механізми навички письма

Письмо як будь-яка форма людської діяльності є надзвичайно складною і уявляє собою багаторівневий процес, що вміщує кілька етапів: звуковий аналіз слова; перетворення звукових варіантів на чіткі фонемі; перешифрування фонем у зорово-графічну схему; перетворення оптичних знаків на необхідні графічні креслення [12].

Вивченням механізмів письма займалися фізіологи, психологи та психолінгвісти: Л. Виготський, Є.Гур'янов, М.Жинкін, О.Лурія та ін. [9; 12; 16; 24 та ін.].

Письмове монологічне мовлення може відбуватися у різних формах: у вигляді письмового повідомлення, доповіді, письмової розповіді, письмового висловлювання думки чи міркування тощо.

У всіх цих випадках структура письма значно відрізняється від структури усного діалогічного або усного монологічного мовлення. Ці відмінності мають психологічне підґрунтя [19].

Так, у дослідженнях О.Лурія зазначено, що мовлення формується у процесі природного спілкування дитини з дорослим, а письмове мовлення має зовсім інше походження та іншу психологічну структуру [24].

Письмове мовлення формується тільки у результаті спеціального навчання і розпочинається із свідомого оволодіння всіма засобами письмового висловлювання думки. На ранніх етапах формування письмового мовлення його предметом є не стільки зміст (думка), яка що підлягає вираженню, скільки ті технічні засоби перекодування звуків в букви, та написання слів, які ніколи не були предметом усвідомлення в

усному діалогічному або в усному монологічному мовленні. На цих етапах у дитини відбувається формування рухових навичок письма [24].

Дитина, коли вчиться писати, оперує спочатку не стільки змістом повідомлення, скільки засобами його зовнішнього вираження, способами позначення звуків, літер і слів. Значно пізніше предметом свідомих дій дитини стає вираження змісту повідомлення. Такі проміжні операції, як виділення фонем, зображення цих фонем літерою, синтез літер у слова, послідовний перехід від одного слова до іншого, в усному мовленні ніколи не усвідомлюються, у писемному ж мовленні вони залишаються ще протягом тривалого часу свідомою дією. Після того як письмове мовлення автоматизується, ці свідомі дії перетворюються на несвідомі операції і починають займати те місце, яке подібні операції (виділення звука, знаходження артикуляції тощо) посідають в усному мовленні [12].

Водночас Л.Виготський [9] зауважує, що виникнення і розвиток письма, має психофізіологічну природу та характеризується певною фазовою динамікою, пов'язаною з віковим переходом на вищий рівень функціонування. Вчений виділяє два умовні періоди, безпосередньо пов'язаних з процесом становлення письмового мовлення та відображають теорію розвитку особистості:

6-7 років – період автоматизації моторної техніки письма;

11-12 років – етап оформлення письма у самостійний вид мовленнєвої діяльності.

Спостерігаючи за процесом мовленнєвого розвитку дітей, Л.Виготський виділив та обґрунтував наявність певних передумов виникнення письма:

1. Своєрідний, довільний знак у повітрі («письмо в повітрі») у вигляді жеста. Буква є письмовим, закріпленим у свідомості знаком.

2. «Картинне письмо» – дитячий малюнок. Дитина переходить від малювання предметів до «малювання мовлення», тобто до власне письма.

3. Особлива роль у формуванні письма відводиться поняттю знака (символу, ролі, гри) у дитячій свідомості, оскільки буква є знаком, що має специфічні властивості – володіє формальним і змістовним планами [9].

Для опанування письмовим мовленням важлива роль належить до відпрацювання навичок техніки письма. Письмо, що розглядається на момент свого формування, кваліфікується як моторний акт і є навичкою руки і пальців, що формується внаслідок запам'ятовування та продукування певної системи знаків – букв.

У літературних джерелах звертається особлива увага на взаємовідношення між усним та писемним мовленням. Так, Р.Лалаєва та Л.Венедиктова наводять різні теоретичні погляди. Вчені на матеріалі численних експериментів довели, що письмове мовлення відрізняється від усного як за функціонуванням, так і за внутрішньою психологічною будовою [21].

Насамперед, письмове мовлення характеризується більшою довільністю. Першою операцією, якою має опанувати дитина під час письма є вміння розчленувати слово на складові його звуки. Довільність письмового мовлення полягає також і в умінні надати повідомленню синтаксично розвинену форму. Це вимагає, насамперед, розчленування власне повідомлення, що уявляє собою нерозчленоване смислове ціле [21].

М.Жинкін [16] у своїй теорії механізмів мовлення розкрив взаємодію фонетичної та лексико-граматичної сторін мовлення. Механізм мовлення, на думку науковця, включає дві основні ланки:

- 1) утворення слів зі звуків.
- 2) складання повідомлень зі слів.

Слово є місцем зв'язку двох ланок механізму мовлення і вони стають повноцінними тільки в операції складання повідомлень. Весь сенс роботи мовленнєворухового аналізатора полягає у тому, що може продукувати щоразу нові комбінації повноцінних слів, а не зберігати в пам'яті сталі комбінації [16].

У психології виділяються етапи формування усного та письмового мовлення. Дошкільний етап характеризується оволодінням нормами мовлення, інтенсивним розвитком слухового, мовленнєвослухового, мовленнєворухового, зорового та моторного аналізаторів. У початковій школі дитина починає опановувати техніку письма («моторне» письмо) та її відпрацьовує. Починаючи з 10-12 років відбувається формування основ письма як самостійного виду мовленнєвої діяльності – способу вираження думок – за допомогою продукування оригінальних письмових текстів [8; 9; 13; 16 та ін].

Таким чином, письмове мовлення є складним видом мовленнєвої діяльності, опанування яким є послідовним тривалим процесом, що залежить від психомоторного та мовленнєвого розвитку дитини.

1.2. Розвиток зорово-моторної координації в онтогенезі

Питання зорово-моторної координації та опанування нею дітьми на різних етапах життя однією з актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Перш ніж перейти до висвітлення вікових особливостей цієї здатності, більш детально розглянемо її складові.

Зорове сприйняття вважається досить складним, загальним процесом, спрямованим на розуміння навколишньої реальності, що впливає на індивіда. Сприйняття описується предметністю, вибірковістю, цілісністю, апперцепцією і зорове сприйняття є його різновидом. Воно виконує складну системну роботу, що включає обробку зорових подразників, що надходять із зовнішнього світу, їх оцінювання, інтерпретацію, аналіз та віднесеність до певного класу [10].

Моторика (з лат. motor – що призводить до руху, двигун) – це рухова активність організму, окремих його органів або їх частин; сукупність рухових можливостей (реакцій, умінь та навичок, складних рухових актів)

людини, що виявляються у загальній моториці, у дрібній моториці кистей та пальців рук, в артикуляційній моториці тощо [14].

Сенсомоторика (від лат. *sensus* – почуття, відчуття та *motor* - двигун) – область вивчення взаємодії сенсорних та моторних (рухових) компонентів психічної діяльності. З сенсорної інформації, що надходить від аналізаторів, здійснюється запуск, регуляція, контроль і корекція рухів [14].

Термін «координація» (з лат. *co(n)* – та *ordinatio* – розташування у певному порядку) розглядається у двох значеннях:

1) дія (від дієслова координувати); узгодження, поєднання, упорядкування, призведення у відповідність (понять, дій, складових частин чогось тощо.);

2) узгодженість чогось [14].

Існує кілька підходів до трактування поняття зорово-моторної координації:

1) зорово-моторна координація – здійснення координованих рухів, що відбуваються під контролем зору [17].

2) зорово-моторна координація – це узгодженість рухів та їх елементів у результаті спільної та одночасної діяльності зорового та рухового аналізаторів [20].

3) зорово-моторна координація – це узгоджені дії рук та ока (за допомогою зору дитина вивчає навколишню дійсність, контролює свої рухи, завдяки чому вони стають досконалішими та точнішими) [19].

Зорово-моторна координація є однією з вищих психічних функцій, тому її розглядають в першу чергу у межах нейропсихологічного підходу, зокрема в аспекті вчення про функціональні блоки мозку, що було розроблене О.Лурія [24].

Згідно цього вчення, перший – енергетичний блок, забезпечує пластичність перебігу психічних процесів, без нього нормальне функціонування вищих психічних функцій є неможливим. Другий – операційний блок, включає основні аналізаторні системи: кінестетичну,

зорову і слухову, які розташовані в задніх відділах великих півкуль головного мозку. Третій блок мозку – блок програмування, регуляції та контролю над діяльністю, розміщується в передніх відділах мозку і включає моторні, премоторні та префронтальні відділи кори лобних зон мозку. Цей блок грає провідну роль у програмуванні задумів і цілей психічної діяльності, у її регуляції та здійсненні контролю за результатами окремих дій, а також усієї поведінки людини в цілому [24].

Виходячи із зазначеного, на початковій стадії формування мотивів свідомої зорово-моторної координації бере участь переважно перший блок мозку, операційна стадія зорово-моторної координації (тобто власне процес зорово-моторної координації) реалізується переважно за допомогою другого функціонального блоку мозку – тім'яно-скронево-потиличними зонами, а стадія формування цілей, програм зорово-моторної координації та стадія контролю пов'язана переважно з роботою третього блоку мозку. Таким чином, зорово-моторна координація реалізується як процес за обов'язкової участі всіх трьох функціональних блоків мозку, актуалізується завдяки зрілості головного мозку та сформованості тісної міжпівкульної взаємодії [10].

У такій складній вищій психічній функції, як зорово-моторна координація, з погляду її операційної організації, можна виділити три компоненти: зорове сприйняття; дрібна моторика та зорово-просторова орієнтація.

Зорово-моторна координація є найважливішою функцією, на яку спирається процес розвитку розпізнавальних і образотворчих навичок, і яка є надзвичайно важливою для оволодіння читанням і письмом. Тому ступінь сформованості цих здібностей є одним із найважливіших показників готовності дитини до школи [3].

Зорово-моторна координація є однією зі складових графо-моторних навичок, що входять до письма. На думку О.Лурія, графічні навички письма пов'язані з навчальною діяльністю людини та обслуговують процес

письмового мовлення [24]. За допомогою зору дитина вивчає навколишню дійсність, контролює свої рухи, завдяки чому вони стають досконалішими та точнішими. Око немов «навчає» руку, а за допомогою рухів руки з предметами, якими маніпулює дитина, їй відкривається більше нової інформації. Око бачить – рука зображує – така єдність, і тісна взаємодія двох органів досягається у старшому дошкільному віці за умови послідовного та рівнозначного їх розвитку. Таким чином, можна сказати, що зорово-рухова координація – це узгоджені дії рук та ока [4].

Важливим компонентом сформованості зорово-моторної координації є розвиток дрібної моторики руки. Рівень розвитку дрібної моторики один із показників інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини, її готовності до шкільного навчання. Під поняттям "дрібна моторика" мають на увазі рухи дрібних м'язів кистей рук.

Отже, зорово-моторна координація руки уявляє собою узгодженість рухів їх елементів руки в результат спільної та одночасної діяльності зорового та м'язово-рухового аналізаторів.

Послідовність опанування зорово-моторною координацією тісно пов'язана з морфо-функціональним дозріванням мозку та ускладнюється за умови взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Водночас на основі активного маніпулювання з предметами розвивається активність пізнавальної діяльності [1].

Розвиток зорово-моторної координації руки інтенсивно розвивається на третьому році життя.

На початку другого року життя, отримавши відносну незалежність, дитина намагається «взяти весь світ у свої руки» [8].

На третьому році життя предметна діяльність стає провідною. Руки дитини перебувають у постійному русі, у роботі. Перехід від проби до вміння – найважливіше досягнення цього вікового етапу – адже рука вже три роки «вчила» мозок. Дитина може крутити пальцем диск телефону,

малює рисочки, відтворює прості форми. Нарізає м'який пластилін. Малює за зразком хрест [1].

На четвертому році життя дитина вже здатна обводити за контурами, копіювати хрест, відтворювати прості форми, розстібати гудзики, петлі, гачки, блискавки, пряжки, липучки тощо. Також у цей віковий період відбувається засвоєння рукою і сенсорних зразків: розмір, довжину, форму, колір, смак, структуру поверхні та багато іншого.

На п'ятому році життя дошкільник розмальовує прості форми; копіює великі друковані літери; малює простий будинок (квадрат та діагоналі); малює людину, зображуючи від 2 до 3 частин тіла; копіює квадрат, зірку; домальовує три частини в недомальовану картинку [6].

Ручні вміння привчають дитину долати труднощі, розвивають її волю та пізнавальні інтереси [13].

У віці 5 – 6 років зорово-моторна координація удосконалюється, що виявляється у точності відтворення графічних образів за зразком або самостійно. Дитина здатна акуратно вирізати малюнки, писати літери та цифри; домальовує відсутні частини до картини; відтворює геометричні фігури самостійно та за зразком.

Саме у цьому віці відбувається новий етап у розвитку зорово-моторної координації. Вже у п'ятирічному віці значна частина дітей вже ефективно використовують механізм попередньої зорової аферентації, що можна пов'язати з підвищенням ролі в управлінні довільними рухами пропріорецептивної аферентації, що здійснює поточний контроль за рухами та зниженням ролі зворотної зорової аферентації. За останньою залишається провідна роль лише у програмуванні рухів [12].

У молодшому шкільному віці покращується майже повністю формується дрібна моторика пальців рук, провідна роль зорового аналізатора, що відображається на якості письма, зокрема графо-моторної його складової.

У формуванні зорово-моторної координації рухів руки відбивається процес дозрівання рухової системи в цілому. В психології весь руховий розвиток дитини розглядається відповідно теорії динамічних систем: руховий розвиток консолідує безліч окремих навичок, які організуються і через якийсь час реорганізуються, щоб відповідати вимогам певних завдань [11].

Для формування зв'язків між потиличними зоровими зонами та передніми руховими відділами кори головного мозку в онтогенезі, а, отже і опанування зорово-моторною координацією, дитина має систематично виконувати графічно-рухову діяльність. Успішне виконання письмових робіт у шкільному віці є можливим лише за наявності координації зорового аналізу з руховими реакціями, моторикою пальців провідної руки [10].

РОЗДІЛ 2

Стан та особливості опанування зорово-моторною координацією провідної руки у молодших школярів із дисграфією

2.1. Особливості прояву дисграфії в учнів початкових класів

Дисграфія у дітей розглядається як один із проявів системного недорозвинення мовлення та несформованості або порушення немовленнєвих психічних функцій, що ускладнюють процес засвоєння навички письма. Дослідження дисграфічних порушень в учнів на початкових етапах навчання представлені досить широко у науковій нейропсихологічній та логопедичній літературі [2; 7; 15; 18; 20]. В сучасних наукових дослідженнях існує два основних напрями у вивченні специфічних порушень письма у дітей: психолого-педагогічний та нейропсихологічний та набуває поширеності третій напрям – клініко-психологічний [23].

Психолого-педагогічний підхід до дослідження патогенезу дисграфії набув значного поширення. Виникнення дисграфії представники цього напрямку пояснюють порушенням чи несформованістю вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма. Так, Л.Єфіменкова [15], Р.Левіна [22], Л. Спірова [18] вважають дисграфію наслідком порушення усного мовлення: звуковимови, фонематичного сприйняття, аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови мовлення .

З позиції нейропсихологічного підходу Р.Лалаєва [21], О.Логінова [23], І.Садовнікова [27] наголошують, що у школярів зі специфічними порушеннями письма окрім мовленнєвих порушень, виявляються оптичні та оптико-просторові труднощі. Деякі автори описують також порушення моторики, слухо-моторних та оптико-моторних координацій у зазначеної категорії учнів.

Представники клініко-психологічного підходу (Ю.Дем'янов, О.Корнєв, І.Марковська, С.Мнухін) розглядають дисграфію не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входить до якогось неврологічного синдрому, а, отже, в етіопатогенезі дисграфії провідне місце відводиться недорозвиненню або пошкодженню центральної нервової системи, що виявляються у нейродинамічних порушеннях, парціальній недостатності вищих психічних функцій, функціональній недостатності їх вищих форм регуляції [20].

Відповідно підходів до вивчення специфічних порушень письма у дітей в логопедії існують різні класифікації дисграфії: на основі порушених аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

Так, О.Токарева виділяє 3 види дисграфій: акустичну, оптичну, моторну.

Для нашого дослідження уявляє інтерес моторна дисграфія, виділена авторкою. Патогенезом цього виду дисграфії О.Токарева вважає труднощі руху руки під час письма, порушення зв'язку моторних образів слів зі своїми звуковими і зоровими образами [23].

Сучасне психологічне та психолінгвістичне вивчення процесу письма свідчить про те, що воно є складно побудованою формою мовленнєвої діяльності, що вміщує операції різного рівня: семантичного, мовного, сенсомоторного. Така позиція нівелює аргументованість класифікації дисграфій за О.Токаревою.

М.Хватцев з позиції психофізіологічного аналізу механізмів порушень письма виділяє наступні форми дисграфії:

1. Дисграфія на ґрунті акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху.
2. Дисграфія на ґрунті розладів мовлення («графічна недорікуватість»).
3. Дисграфія на ґрунті порушень вимовного ритму.
4. Оптична дисграфія.

5. Дисграфія при моторній та сенсорній афазії [23].

Так само представлені М.Хватцевим форми дисграфії не відповідають найсучаснішим уявленням про структуру письма та патогенез його порушення, зокрема у дітей та у дорослих (у випадках афазій).

Найбільш поширеною в логопедії вважається класифікація дисграфії, в основі якої лежить несформованість певних операцій процесу письма (за Р.Лалаєвою). Авторкою виділено наступні види дисграфій: артикуляторно-акустична, дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання (диференціації фонем), дисграфія на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу, аграматична, оптична [21].

Класифікація розглядає основні механізми та прояви мовних та оптичних порушень у дітей зі специфічними порушеннями письма, що дозволяє співвідносити види дисграфії з напрямками та методами корекційно-розвивального навчання відповідно до комплектування логопедичних груп у закладах загальної середньої освіти.

З позиції нейропсихологічного підходу виділяють кілька класифікацій дисграфії.

I. Класифікація враховує порівневу організацію головного мозку за М.Бернштейном.

1. Дисграфія, зумовлена недорозвиненням або порушенням гностико-практичного рівня: 1) оптичні (гнозис); 2) моторні (праксис).

Оптичні дисграфії поділяються на кілька форм: а) агностична (літеральна) дисграфія. Порушення впізнавання зображення букв; б) вербальна (симультана) дисграфія (порушення зорової схеми слова, труднощі злиття букв у склади, а складів у слова; в) оптико-просторова (дзеркальна) дисграфія.

2. Дисграфія, пов'язана з порушенням символічного мовного рівня: 1) фонологічна дисграфія; 2) дизорфографія [20]

II. Т.Ахутіна запропонувала класифікацію дисграфії на основі дисфункції функціональних блоків мозку та особливостями функціонування лівої та правої півкуль головного мозку:

1. Регуляторна дисграфія пов'язана з дисфункцією третього блоку та зумовлена слабкістю функцій програмування та контролю.

2. Зорово-просторова дисграфія за правопівкульним типом пов'язана з несформованістю зорово-просторових функцій та дефіцитом акустичного гнозису.

3. Дисграфія, обумовлена недостатністю переробки інформації за лівопівкульним типом, внаслідок чого виявляються несформованими фонологічні процеси.

4. Дисграфія, обумовлена труднощами підтримання робочого стану активного тону кори, що зумовлюється зниженням працездатності та порушенням концентрації уваги [3].

У клініко-психологічних класифікаціях дисграфія розглядається як симптом мінімальної мозкової дисфункції. Однією з класифікацій у цьому напрямі є класифікація дисграфії за О.Корнєвим [20].

Клінічні та нейропсихологічні дослідження дали можливість ученому виявити нерівномірність психічного розвитку у дітей з порушеннями письма та з'ясувати те, що різні види дисграфії супроводжуються у дітей різними за ступенем вираженості та поєднання розладами нервово-психічної діяльності. Автор виділяє дисфонологічні дисграфії (паралалічну та фонематичну), пов'язані з порушенням мовних операцій; дисграфію, обумовлену порушенням мовного аналізу та синтезу, диспраксічну дисграфію, обумовлену порушенням формування у дітей графо-моторних навичок [20].

Для нашого дослідження уявляє особливий інтерес саме диспраксічна дисграфія, що виявляється як нездатність оволодіння графічним образом букв. На письмі діти заміняють та змішують букви, подібні за написанням або ті, які мають однакові елементи. Також спостерігається недописування

елементів букв. Характерним для цих дітей повільне вироблення стабільної рухової формули букви, нерівний почерк, повільний темп письма. У клінічній характеристиці дітей відзначається порушення пальцевого праксису, утруднення динамічної організації рухів (інертність у перемиканні), порушення зорово-моторної координації. Особливістю зазначеної категорії учнів є дисоціація між сформованістю невербальних інтелектуальних здібностей від вербальних (вербальні значно нижчі за станом розвитку, ніж невербальні).

Таким чином, міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати дисграфію як специфічний прояв відхилень у психічному розвитку учня молодшого шкільного віку, що виникає внаслідок розладів формування й функціонування складно організованого виду психічної діяльності – письмового мовлення, а, отже, дозволяє комплексно підійти до діагностики, профілактики та корекції дисграфії у дітей.

2.2. Експериментальне дослідження стану сформованості зорово-моторної координації руки у молодших школярів із дисграфією

Для вивчення стану та особливостей розвитку у молодших школярів зорово-моторної координації руки під процесі письма нами було проведена експериментально-дослідницька робота, завданнями якої було:

1. Дати характеристику учням початкових класів, які були включені до експерименту.
2. Обрати діагностичний інструментарій.
3. Зробити аналіз результатів експериментальної роботи.
4. Розробити методику розвитку зорово-моторної координації рухів руки у молодших школярів з дисграфією та перевірити її ефективність.

Експериментальна робота була організована на базі Херсонського закладу загальної середньої освіти № 31 і охоплювала 22 учні 2-х класів, з

яких 12 дітей без порушень мовленнєвого розвитку та 10 дітей, які зараховані до логопедичної групи із заключенням «Дисграфія на основі нерізко вираженого загального недорозвинення мовлення». Група дітей без порушень письма обрана для порівняння рівнів сформованості зорово-моторної координації рухів провідної руки в умовах нормотипового розвитку та при дисграфії. Серед молодших школярів експериментальної групи за класифікацією Р.Лалаєвої мали наступні види дисграфії: у 4 (40%) – змішана дисграфія: дисграфія на основі порушення фонемного розпізнавання та артикуляційно-акустична дисграфія та у 6 дітей – дисграфія на основі порушення мовного аналізу та синтезу.

у 6 учнів у письмових роботах виділено диспраксічні помилки (за О.Корневим), які мали нестійкий характер і виявлялися переважно під час запису тексту на слух.

Опишемо психолого-педагогічну симптоматику дисграфії дітей експериментальної групи.

Молодші школярі зі змішаною дисграфією: на основі порушення фонемного розпізнавання у поєднанні з артикуляційно-акустичною дисграфією допускають заміни та змішування букв, що позначаються акустично подібними звуками. Це пов'язано із недостатнім рівнем функціонування операцій розрізнення та вибору фонем. Такі помилки поєднуються із замінами та пропусками букв внаслідок труднощів диференціації кінестетичних відчуттів, що надходять від органів артикуляції, і дитина не може правильно співвіднести звук з відповідною буквою [21].

В учнів початкових класів з дисграфією на основі порушення мовного аналізу та синтезу типовими помилками є: спотворення структури слів, речень (пропуски, перестановки, додавання букв, складів, слів, злиття або розрив слів). Такі помилки зумовлені несформованістю мовних операцій (поділ речень на слова, поєднання слів у речення; поділ слів на склади, злиття складів у слова; фонематичний (звуковий аналіз та синтез) [23].

На підставі вивчення структури та поетапності опанування зорово-моторною координацією руки дітьми в онтогенезі нами було обрано діагностичні методики:

1. Зорово-моторний гештальт-тест за Л. Бендер (Додаток А) [26]

Мета: оцінка рівня розвитку здатності до просторової організації візуального стимульного матеріалу та зорово-моторної координації.

2. Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації М.Безруких та Л.Морозової (Додаток Б) [6]

Мета: оцінка рівня розвитку зорово-моторної координації.

Показниками оцінювання виконання діагностичних завдань є:

- проведення безперервної прямої, кривої та вигнутої під різними кутами ліній від заданого початку до заданого кінця межами або за заданим зразком;
- знаходження заданої фігури зі збільшенням кількості фонових фігур;
- упізнання центральної геометричної фігури, що має різні розміри, тони, текстури та розташування у просторі;
- впізнавання повернутих і перевернутих геометричних фігур, груп фігур та букв у серіях;
- аналіз та копіювання нескладних форм, що складаються з ліній різної довжини та кутів;
- аналіз фігур з подальшим домальовуванням їх частин згідно з заданим зразком;
- контроль за натиском під час письма, малювання.

Критерії оцінювання виконання завдань представлено у додатках А та Б. Зазначимо, що діапазон вікової норми (високий рівень) для дітей 7-8 років за зорово-моторним гештальт-тестом (Л. Бендер) складає 30-41 бал, середній – 42- 61 бал, низький – 62-117 балів. Діапазон вікової норми (високий рівень) за субтестом на оцінку рівня розвитку зорово-моторної

координації (М.Безруких та Л.Морозова) передбачає виконання 9 і більше завдань, середній – 8- 6 завдань і низький – 5 і менше завдань.

Кількісні показники стану сформованості зорово-моторної координації провідної руки під час виконання завдань діагностичної методики у другокласників з нормотиповим розвитком та з дисграфією подано у таблицях 2.1. та 2.2.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники стану сформованості зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з нормотиповим розвитком (у %)

Діагностичні методики	Рівні виконання (n=12)		
	Високий (вікова N)	Середній	Низький
Зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер)	75	25	-
Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М.Безруких та Л.Морозова)	66,6	33,4	-

В учнів початкових класів без порушень мовленнєвого розвитку виявлено досить високі показники рівнів сформованості зорово-моторної координації руки за обома субтестами (75% та 66,6% відповідно): діти правильно розташовували фігури на аркуші паперу. Під час креслення фігур правильно відображали кути, зберігали співвіднесеність елементів та їх взаєморозташування. Слід відзначити акуратність та достатній нажим олівця під час відтворення графічних елементів, достатню зосередженість дітей та інтерес до виконання завдання.

Таблиця 2.2.

Кількісні показники стану сформованості зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією (у %)

Діагностичні методики	Рівні виконання (n=10)		
	Високий (вікова N)	Середній	Низький
Зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер)	-	40	60
Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М.Безруких та Л.Морозова)	-	30	70

У порівнянні з молодшими школярами з нормотиповим розвитком у другокласників з дисграфією виявлено переважно низький рівень сформованості зорово-моторної координації руки за обома субтестами (60% та 70% відповідно).

Учні з дисграфією як правило не відразу приступали до виконання завдання, намагалися уникнути його. Під час пред'явлення карток із зразками фігур не прагнули переглянути всі картки до початку, але, відкриваючи кожну наступну, крутили її, намагаючись вибрати розташування зручніше. Спостерігалася також незвична послідовність розташування на аркуші фігур - знизу вгору, в стовпець. Як правило уже з фігури 3 або 4 учні з дисграфією починали втрачати інтерес до виконання завдання, відволікалися та неохоче змальовували фігури. Більшість дітей на фігурі 6 або припиняли виконувати завдання, або прискорювали темп рухів. При цьому значно страждали всі показники, за якими оцінювалося відтворення фігур: недотримання кутів, розрив прямої лінії, недоведення, неправильне розташування фігури, недотримання взаєморозташування елементів фігури.

У процесі тестування (обох субтестів) виявлялися такі особливості у дітей з дисграфією: проблеми з тривалою концентрацією уваги; знижена пам'ять як довільна, так і мимовільна (прохання згадати, скільки фігур

дитина малювала під час виконання тесту Л.Бендер, через 20 хвилин після його закінчення викликало труднощі, учні з дисграфією могли схематично відтворити тільки фігури А, 1 та 2; відчували значні труднощі у вербалізації просторових уявлень, не справилися із завданням описати взаємне розташування кількох предметів.

Таким чином, очевидними виявилися відмінності у стані сформованості зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з нормотиповим розвитком та з дисграфією.

2.3. Методика розвитку зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією

Письмові рухи — це особливий клас рухів, які за М. Бернштейном мають найвищий рівень побудови руху, позначений ним як рівень «символічних координацій» [4]. Цей рівень побудови рухів нерозривно пов'язаний з пізнавальними функціями людини та її соціокультурним досвідом. У побудові акту письма задіяні програмування та контроль рухів на основі зорового сприйняття (сприйняття інформації під час копіювання та оцінки правильності накреслення у власному виконанні) та кінестетичної інформації (оцінка правильності виконання рухів, їх корекція), зорово-просторові функції (зоровий аналіз і синтез), координація рук і очей, зорова робоча пам'ять (утримання, наприклад, зразка букви), акустико-артикуляційна робоча пам'ять (утримання тексту, який необхідно викласти під час письма), мовленнєвих функцій (зокрема, під час створення змістовного письмового тексту) тощо [12].

Слід зазначити, що власне характеристики зорового сприйняття в чистому вигляді лише у незначному ступені пов'язані з якісними характеристиками письма, тоді як здатність використовувати тактильно-

кінестетичну інформацію, координація рук і очей і планування власних рухів безпосередньо визначають його успішність [8].

Навичка письма характеризується досить тривалим періодом розвитку, в якому важливу роль відіграють як біологічні процеси дозрівання систем організму, так і процеси оволодіння дитиною соціокультурним досвідом (мовою, засобами письма тощо). Ця навичка є однією з найбільш чутливих до порушень когнітивного, психомоторного та моторного розвитку [12].

У молодших школярів з дисграфією, як засвідчили результати експериментального дослідження виявляються незрілими складні форми зорово-моторної координації, що призводить до значних труднощів в опануванні як графічними образами букв, так і кресленням геометричних фігур. Крім того, у цих учнів відзначаються виражені кінетичні та динамічні порушення, що виявляються у синкінезіях протилежної руки, іншої руки та артикуляційних органів, або й тих та інших у поєднанні з синкінезіями ніг.

Виражені кінетичні та динамічні порушення рухової функції руки деякі автори [2; 11; 13; 15; 18; 25 та ін.] вважають головною причиною появи під час письма специфічних змішувань букв за кінетичною подібністю.

З огляду на зазначене, постає необхідність у проведенні цілеспрямованої роботи із зазначеною категорією учнів, спрямованою на формування у них зорово-моторної координації з урахуванням характеру труднощів. У формувальному навчання брали участь молодші школярі з дисграфією.

У корекційно-розвивальній роботі з формування зорово-моторної координації у молодших школярів з дисграфією виокремлено такі напрями:

- 1) розвиток точності напрямку руху руки;
- 2) формування навички безвідривного письма;
- 3) регулювання розмаху руху руки під час виконання графічної дії;
- 4) корекція формотворних рухів руки (малювання елементів ліній, графічних зображень) [27].

Важливим є дотримання вимог під час корекції та розвитку зорово-рухової координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією:

- 1) розвивати навичку самоконтролю за правильною позою під час письма та малювання;
- 2) формувати навичку правильно тримати ручку;
- 3) рівномірно під час письма розподіляти силу при натисканні ручки або олівця;
- 4) розвивати вміння правильно тримати аркуш під час письма малювання, штрихування, обведення;
- 5) формувати навичку простежування очима за діями руки під час письма та малювання [28].

Нами підібрано завдання для розвитку зорово-моторної координації провідної руки, зокрема:

1. Написання вертикальних, горизонтальних, похилих ліній.
2. Різні види штрихування (використовуються розмальовки, трафарети з геометричними фігурами, фігурами тварин і предметів та набір різних лекал). Після того, як дитина навчиться добре обводити геометричні фігури, штрихувати їх паралельними лініями, складати з них найпростіші предмети, їй можна запропонувати штрихування хвилястими, коловими лініями, напівовалами, петлями).
3. Обведення по трафаретах.
4. З'єднання за точками, пунктиром.
5. Малювання картинок за зразком.
6. Продовження візерунка.
7. Домальовування картинок (частина картинки, зробити малюнки однаковими, домалювати половинку).
8. Графічний диктант (за складністю виконання варіюється - загальна кількість «кроків» - дій, які може відтворити дитина, кількість похилих ліній, довжина ліній, що становлять «кроки») [17].

Зазначені вправи сприяли вдосконаленню просторового орієнтування, здатності орієнтуватися на аркуші паперу, формуванню навички вільного руху руки, не відриваючись від аркушу, розвитку здатності до регуляції рухів провідної руки, точного відтворення необхідних елементів графічних образів. Вони можуть виконуватися у різній спільній діяльності, наприклад, на уроках з образотворчої діяльності, під час конструювання, аналітико-синтетичної діяльності тощо.

На логопедичних заняттях з молодшими школярами з дисграфією використовувалися цілеспрямовані завдання з розвитку зорово-моторної координації. Наведемо їх приклади.

1. Завдання «Будинок» [21]

Школярам пропонували визначити, чим відрізняються один від одного зображені на малюнку будиночки. Потім попросили їх відібрати дві однакові геометричні фігури (кілька екземплярів яких попередньо вирізають з паперу, а фігури та виготовляють з кольорового картону) (Рис. 2.1.).

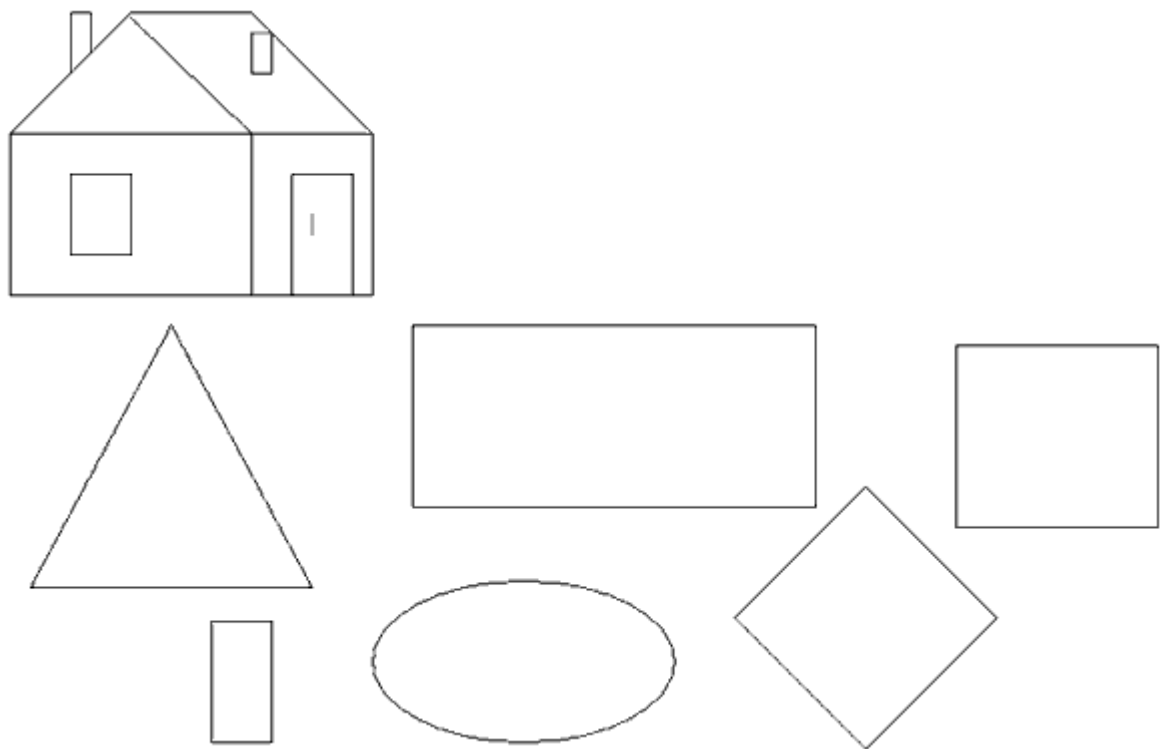


Рис. 2.1. Наочний матеріал до завдання «Будинок»

2. Завдання «Розрізнення геометричних фігур» [15]

Завдання орієнтоване на учнів початкових класів, які утруднюються у зоровому розрізненні як букв, так й геометричних фігур. Корекційну роботу в цьому випадку розпочинали не з букв, а з виконання простих завдань. Для цього дитині пред'являли спочатку парні картинки із зображенням одного і того ж предмета, потім картинки з 2-3 відмінностями (типи будиночків). Пропонували розрізнити геометричні фігури за формою, розміром і кольором, а також просили назвати, що зображено на картинці, обвести предмети пальцем або олівцем (Рис. 2.2.).

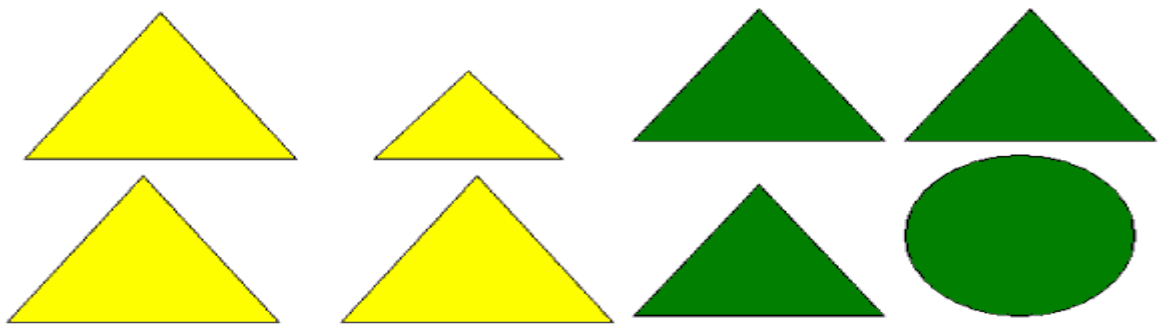


Рис. 2.2. Наочний матеріал до завдання «Розрізнення геометричних фігур»

3. Завдання «Розрізнення зашумлених предметів» [19]

Учневі пропонувалися по-черзі картинки, на яких зображено предмети, накладені один на одний. Під час пред'явлення картинок, просили їх уважно роздивитися та назвати або записати. Якщо дитина зазнавала труднощі у виділенні об'єктів, то пропонували їй олівцем або пальцем провести по-контурі предметів і їх називати (Рис. 2.3.).

Ускладнення завдання – учневі потрібно було записати всі зображені предмети на час.

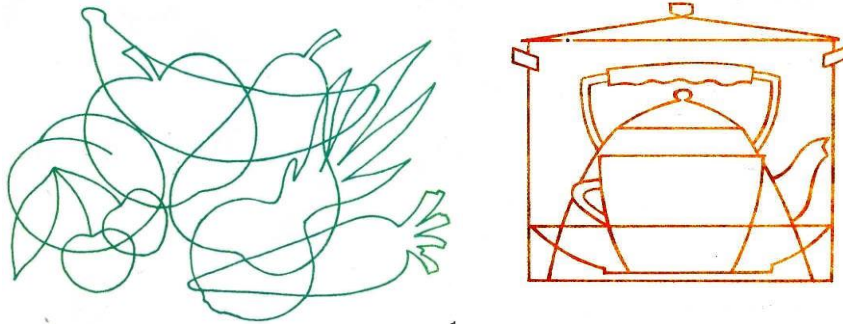


Рис. 2.3. Наочний матеріал до завдання «Розрізнення зашумлених предметів»

Після відпрацювання уміння орієнтуватися у просторі (праворуч-ліворуч, вгору-вниз, вище-нижче), навичок зорово-моторної координації на матеріалі предметних зображень, геометричних фігурах переходили до роботи на матеріалі букв. З цією метою молодшим школярам з дисграфією пропонувалися наступні завдання.

1. «Знайди букву, що загубилася» [19]

Учня просили знайти у прямокутниках ту літеру, яка відрізняється від інших (Рис. 2.4.).

Ускладнення завданням – є знаходження букв на час.

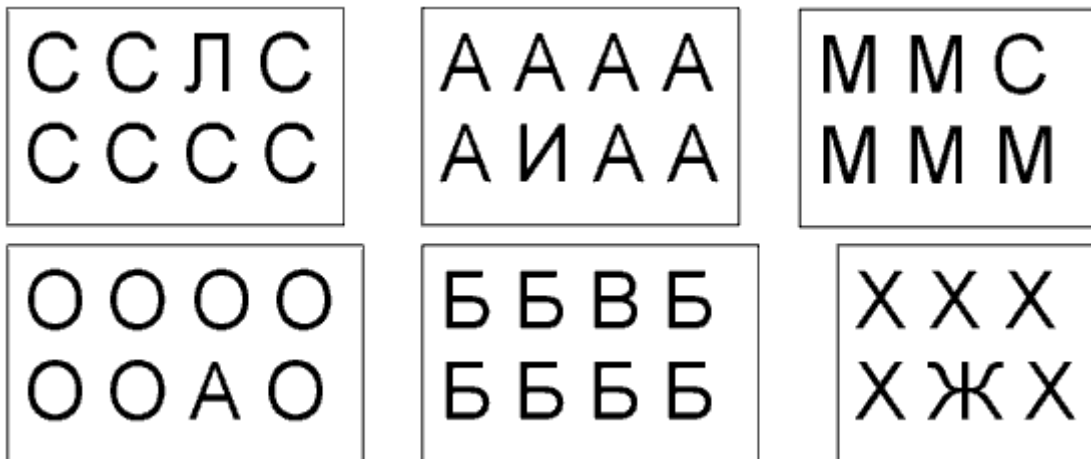


Рис. 2.4. Наочний матеріал до завдання «Знайди букву, що загубилася»

2. «Домалюй букву» [21]

Учню пропонували картку із зображенням елементів букв і просили домалювати елементи, щоб вийшли букви та назвати їх (Рис. 2.5.).

Так само пропонувалося домалювати елементи рукописних букв великих та рядкових.

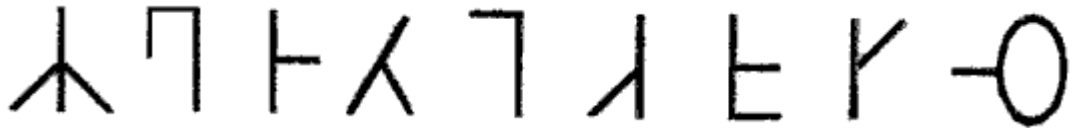


Рис. 2.5. Наочний матеріал до завдання «Домалюй букву»

3. «Букви переплуталися» [20]

Учню пропонували карти із зображеними накладеними одна на одну буквами (Букви гралися та переплуталися) та просили назвати (записати) букви, які він бачить (Рис. 2.6.).

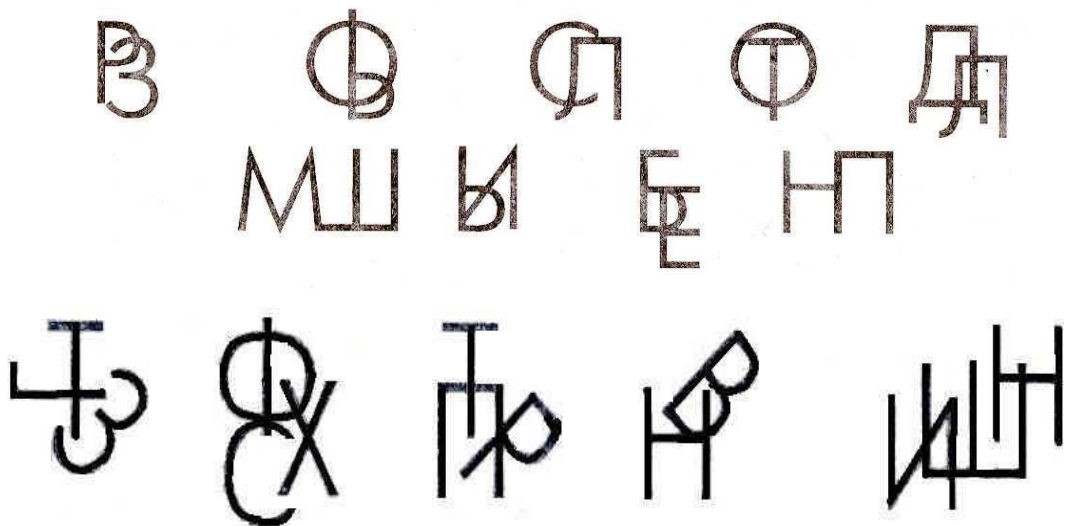


Рис. 2.6. Наочний матеріал до завдання «Букви переплуталися»

4. «Перекреслені букви» [27]

Дитині пропонували картки із зображенням перекреслених різними лініями букв і просили їх назвати (записати).

Пропонували варіанти перекреслення літер (Рис. 2.7.).

Ускладнений варіант завдання – назвати слово, що записано з перекресленими буквами та накладеними лініями.

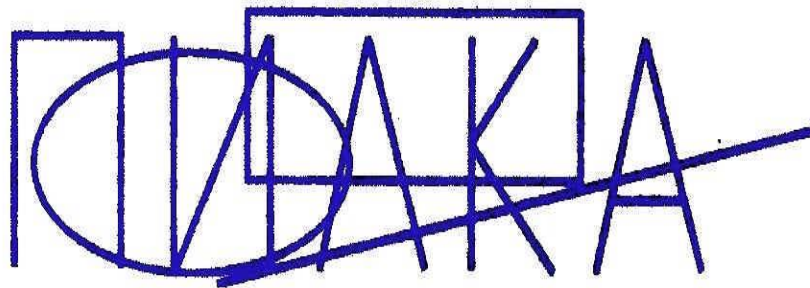
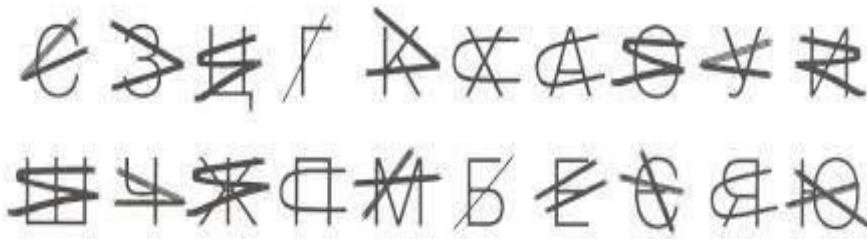


Рис. 2.7. Наочний матеріал до завдання «Перекреслені букви»

5. «Малювання букв в повітрі» [17]

Дитині пропонували ручкою у повітрі «прописати» букви, над якими проводиться робота – друковані та рукописні, великі та рядкові. При цьому зверталася увага на напрям та послідовність рухів руки у повітрі.

6. «Знайти за зразком» [28]

Учню пропонували картки із буквосполученнями, потім зі словами і просили у кожному рядку знайти та підкреслити (обвести) буквосполучення або слово, що записано до ліворуч до риски (Рис. 2.8.).

Ускладнення завдання – знаходження буквосполучень або слів на час.

ЖО	ОЖ ХО ОЖ ЖО КО НО ВО ЖО ЗО ЕО ОК ОЖ ЖО
ЧА	ТЯ ЩА ЧА ЧА АЧ ЦА СЯ ЩА ЧА ЦЯ УА ТЯ НЯ
ОВ	ВО ОФ КО ФО ОВ ОХ ОБ ОВ ОТ ОЗ ОВ АВ АФ
ТЯ	ТЯ ЦА АТ ЯТ ГЯ ТЯ ТА ТИ ГА ЦЯ ДЯ ТЯ ТЯ
ДІМ	ДІГ ЛІД ІМД ДІЛ ДЕЛ ЕГД ДІМ МІД ДОГ МЕД
НИЗ	НИЗ ИНЗ НИВ НЦВ ИНЗ НИЗ ЗИН АНЗ ЗНИ
КІТ	ТІК ОТК ЕОТ КИТ ТАК НОТ НОК КТІ КІТ
МАК	КМА МОК КАМ КАШ ЛАК НАК КАМ МАК ЖАК

Рис. 2.8. Наочний матеріал до завдання «Знайти за зразком»

7. «Зібрати слово» [28]

Дитині пропонували картку із контурним зображенням предметів та буквами в них та просили зібрати слова з розкиданих букв, зафарбовуючи різними кольорами слова, що виходять для того, щоб вийшов малюнок (Рис. 2.9.).

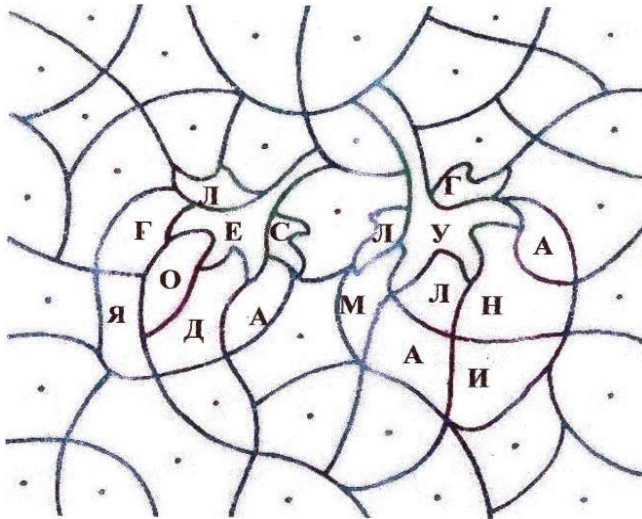


Рис. 2.9. Наочний матеріал до завдання «Зібрати слово»

8. «Знайти букву» [19]

На поданій картинці із зображеними накладеними один на одне та розташованими у різних напрямках предметними зображеннями і буквами учню потрібно було знайти всі букви А, зафарбувати їх або обвести (Рис. 2.10.)

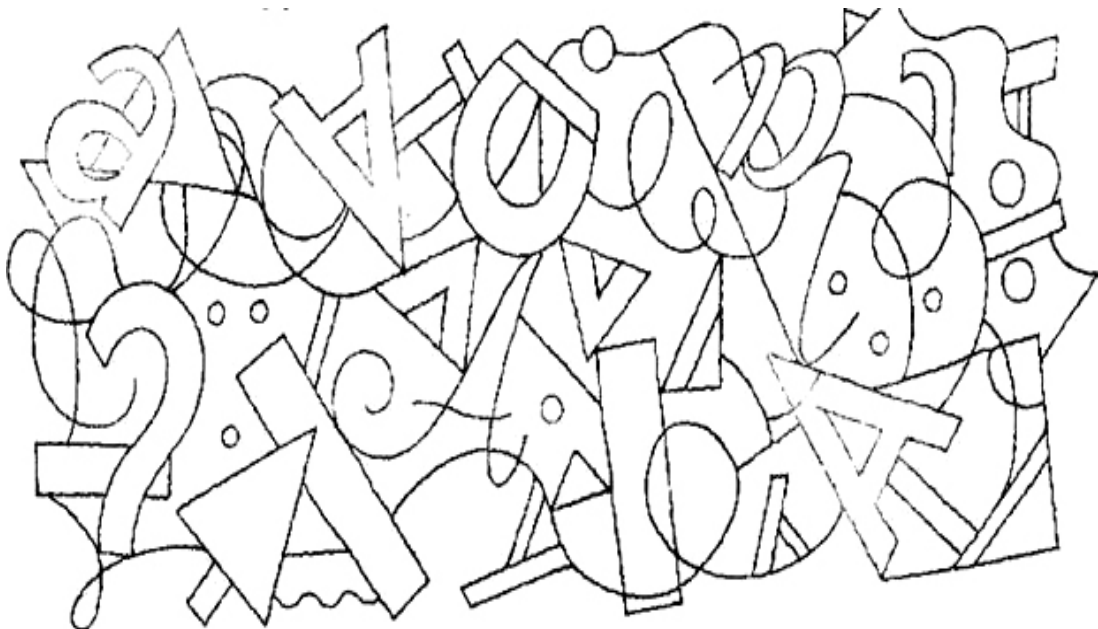


Рис. 2.10. Наочний матеріал до завдання «Знайти букву»

Також, учням початкових класів з дисграфією пропонувалося письмо кінетично подібних букв. Букви диктувалися у певній послідовності, щоб

унеможливити здогади, наприклад: ц, ц, ц, щ, щ, ц. Перед записом кожної літери уточнювали, з яких елементів вона складається. Щоб завдання було для дітей більш цікавим, використовували набір елементів великих літер. Застосовувалися також корисні коректурні проби, в яких дітям пропонувалося знайти та виділити у тексті, наприклад, усі літери “х” або усі літери “ж”.

Після зникнення помилок на рівні букви переходили до письма складів під диктовку, а потім і слів з цими буквами (наприклад: ща, ца, ца, ща, ца, ща, ащ, ац; шуба, шука, палець, цапля). А потім вже переходили до запису під диктовку речень. При цьому враховувалося, щоб у мовленнєвому матеріалі містилося якнайбільше тих літер, у впізнанні яких дитина зазнає значних труднощів під час виконання попередніх завдань [27].

Всі вправи на розвиток зорово-моторної координації в залежності від індивідуальних можливостей дітей з дисграфією ми проводили за один прийом упродовж 10-15 хвилин, паралельно формуючи мотиваційний механізм зорового та рухового видів сприйняття.

З метою визначення ефективності представленої методики формування зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів з дисграфією нами було проведено діагностичний експеримент з використанням такого ж діагностичного інструментарію, що і на констатувальному етапі. Одержані результати представлено на Рис.2.11.

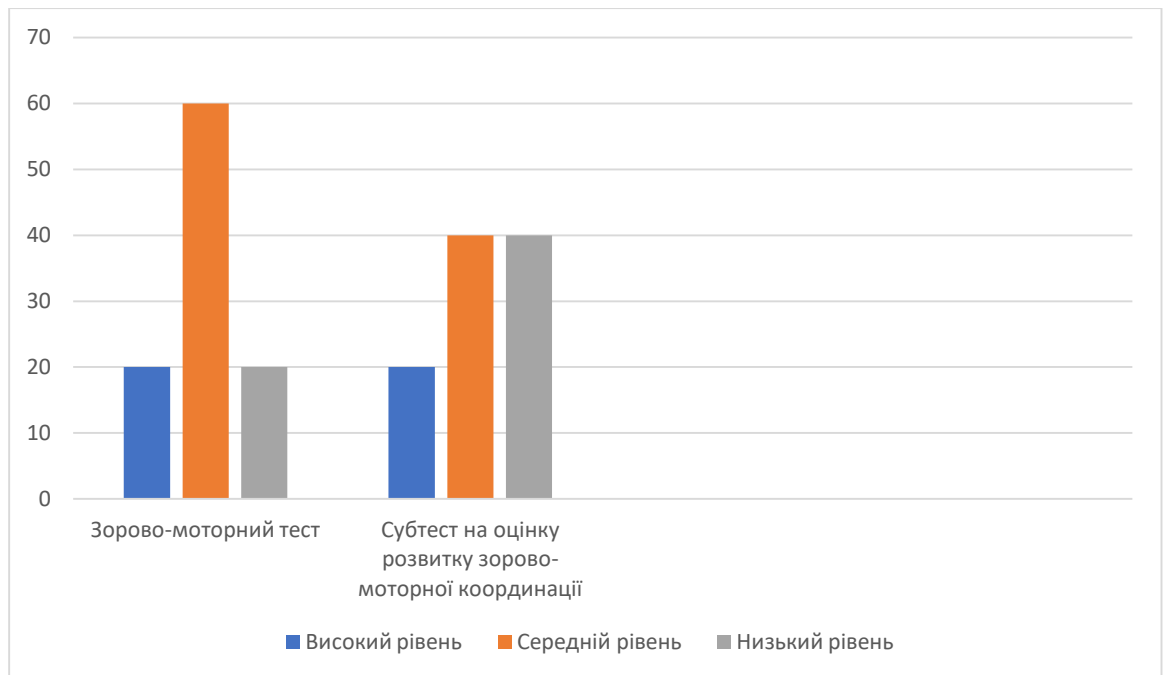


Рис. 2.11. Рівні сформованості зорово-моторної координації рухів провідної руки у молодших школярів з дисграфією (за результатами діагностичного зрізу)

У процесі виконання зорово-моторного гештальт-тесту (Л. Бендер) 20% молодших школярів показали високий рівень, 60% - середній рівень та 20% молодших школярів низький рівень.

Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М.Безруких та Л.Морозова) продемонстрував наступні результати: високий рівень виконання виявлено у 20% дітей, низький – у 40% учнів і низький – також у 40% молодших школярів з дисграфією.

Нами було проведено порівняльний аналіз одержаних результатів на етапі констатації та діагностичного зрізу після формувального експерименту (Таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

Порівняльні показники рівнів сформованості зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією (у %)

Діагностичні	Рівні виконання (n=10)
--------------	---------------------------

методики	До формувального навчання			Після формувального навчання		
	Високий (вікова N)	Середній	Низький	Високий (вікова N)	Середній	Низький
Зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер)	-	40	60	20	50	30
Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М.Безруких та Л.Морозова)	-	30	70	10	40	50

Порівняльний аналіз результатів констатувального та діагностичного експерименту засвідчив про позитивну динаміку у розвитку зорово-моторної координації за двома субтестами. Якщо на етапі констатації показник низького рівня склав 60% та 70%, то після формувального навчання ці показники знизилися до 30% та 50% - відповідно. Так само відбулися зміни у кількісних показниках середнього рівня сформованості зорово-моторної координації: збільшення на 10% за першим та другим субтестами. Якщо до початку цілеспрямованого корекційно-розвивальної роботи високого рівня виконання субтестів не виявлено, то на етапі діагностичного експерименту 20% молодших школярів з дисграфією виконали на високий рівень зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер) та 10% - субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М.Безруких та Л.Морозова).

У процесі виконання обох субтестів нами виявлено, що у другокласників з дисграфією підвищилася тривалість концентрації уваги; збільшився обсяг довільної пам'яті: на прохання згадати, скільки фігур дитина малювала під час виконання тесту Л.Бендер, через 20 хвилин після

його закінчення діти могли не тільки схематично відтворити деякі фігури, а й передати деталі; в меншому ступені спостерігалися труднощі у вербалізації просторових уявлень, діти переважно справилися із завданням описати взаємне розташування кількох предметів.

Таким чином, у результаті логопедичної роботи з розвитку зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією стало можливим опанування зазначеною категорією учнів тонкими зорово-моторними диференціюваннями та стійкістю зорових та кінетичних образів букв.

ВИСНОВКИ

У процесі аналізу наукових літературних джерел з досліджуваної проблеми встановлено, письмо як будь-яка форма людської діяльності є надзвичайно складною і уявляє собою багаторівневий процес, що вміщує кілька етапів: звуковий аналіз слова; перетворення звукових варіантів на чіткі фонемі; перешифрування фонем у зорово-графічну схему; перетворення оптичних знаків на необхідні графічні креслення. Сформованість зорово-моторної координація руки є однією з умов повноцінного опанування письмовим мовленням.

Термін «зорово-моторна координація» трактується у декількох аспектах, зокрема як: 1) здійснення координованих рухів, що відбуваються під контролем зору; 2) узгодженість рухів та їх елементів у результаті спільної та одночасної діяльності зорового та рухового аналізаторів; узгодженість дій руки та ока.

Вивчення становлення зорово-моторної координації в онтогенезі засвідчило, що зорово-моторна координація є найважливішою функцією, на яку спирається процес розвитку розпізнавальних і образотворчих навичок, і яка є надзвичайно важливою для оволодіння читанням і письмом. Тому ступінь сформованості цих здібностей є одним із найважливіших показників готовності дитини до школи. Послідовність опанування зорово-моторною координацією тісно пов'язана з морфо-функціональним дозріванням мозку та ускладнюється за умови взаємодії дитини з навколишнім середовищем.

Експериментальним шляхом з'ясовано, що у молодших школярів з дисграфією є незрілими складні форми зорово-моторної координації, що призводить до значних труднощів в опануванні як графічними образами букв, так і кресленням геометричних фігур. Крім того, у цих учнів відзначаються виражені кінетичні та динамічні порушення, що виявляються у синкінезіях протилежної руки, іншої руки та артикуляційних органів, або й тих та інших у поєднанні з синкінезіями ніг у порівнянні з їх однолітками

без порушень письма. Серед особливостей зорово-моторної координації у дітей з дисграфією можна виділити наступні труднощі:

- проведення безперервної прямої, кривої та вигнутої під різними кутами ліній;
- знаходження заданої фігури зі збільшенням кількості фонових фігур;
- упізнання центральної геометричної фігури;
- впізнавання повернутих та перевернутих геометричних фігур;
- аналізу та копіювання нескладних форм, що складаються з ліній різної довжини та кутів;
- аналізу фігур з подальшим домальовуванням їх частин відповідно заданого зразка.

Розроблено методичні рекомендації, в яких корекційно-розвивальне навчання з розвитку зорово-моторної координації рухів провідної руки в учнів початкових класів з дисграфією представлено за напрямками:

- 1) розвиток точності напрямку руху руки;
- 2) формування навички безвідривного письма;
- 3) регулювання розмаху руху руки під час виконання графічної дії;
- 4) корекція формотворних рухів руки (малювання елементів ліній, графічних зображень).

Зміст запропонованої нами методики спрямований на вдосконалення просторового орієнтування, здатності орієнтуватися на аркуші паперу, формуванню навички вільного руху руки, не відриваючись від аркушу, розвитку здатності до регуляції рухів провідної руки, точного відтворення необхідних елементів графічних образів, диференціації зорових та кінетичних відчуттів під час написання букв. Результати діагностичного експерименту підтвердили позитивну динаміку у розвитку зорово-моторної координації провідної руки у молодших школярів з дисграфією: підвищилися показники високого та середнього рівня – на 20% та 10% за

зорово-моторним гештальт-тестом та на 10% та 20% відповідно – за субтестом на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації.

Отже, формування зорово-моторної координації провідної руки у дітей молодшого шкільного віку має бути одним із обов'язкових аспектів в реалізації системного логопедичного впливу з подолання дисграфії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 311с.
2. Андреева Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма. *Школьный логопед*. 2008. № 1. С. 29-41.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе. М.: Школа здоровья, 1997. 198с.
4. Безруких М.М. Как научить ребенка писать красиво. М.: ВЛАДОС, 2003. 212 с.
5. Безруких М.М. Методика оценки уровня развития восприятия детей 5-7,5 лет. М.: Новая школа, 1996. 189с.
 - а. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991. 176 с.
6. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития восприятия детей 5-7,5 лет: Руководство по тестированию и обработке результатов. М.: Новая школа, 2005. 162с.
7. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання. Практичні рекомендації для батьків та педагогів. Харків: Ранок. 2019. 160с.
8. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С.126-167.
9. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО. 2002. 458 с.
10. Глезерман Т.Б. Мозговые функции у детей. М.: Просвещение. 1983. 371с.
11. Горячева Т.Г. Клиническая психология детей и подростков: Учебник / сост. Горячева Т.Г., Зверева Н.В. М.: Академия, 2013. 272 с.

12. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. М.: АСТ, 2001. 192 с.
13. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. 184с. (Руководство практического психолога).
14. Дудьев В.П., Психомоторика: словарь-справочник. М.: ВЛАДОС, 2008. 369 с.
15. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М.: Владос, 2005. 156 с.
16. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1967. 156 с.
17. Зрительно-моторная координация. Младшие школьники (1-4 классы). URL: <https://ismart.by/motornaja-koordinacija> (дата звернения 21.09.2022).
18. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. *Хрестоматия по логопедии*. М.: ВЛАДОС, 1997. Т.2. 532 с.
19. Кондратенко Л.О., Прищепа О.Ю. Технологія попередження дисграфії. К.: Главник, 2005. 96с.
20. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). М.: Издательский Дом «М и М», 2004. 218 с.
21. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Изд-во «Союз», 2003. – 190 с.
22. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. *Хрестоматия по логопедии*. – М.: ВЛАДОС, 2006. Т.2. 532 с.
23. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
24. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Академия, 2001. 320 с.

25. Надолинная Т.В. Психофизиологические особенности письменной речи (литературный аспект). *Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии*. 2014. Вып. 4. URL.: <https://izron.ru/articles/sovremennyy-vzglyad-na-problemy-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhduna/sektsiya-3-korreksionnaya-pedagogika-surdopedagogika-i-tiflopedagogika-oligofrenopedagogika-i-logop/psikhofiziologicheskie-osobennosti-pismennoy-rechi-literaturnyy-aspekt/> (дата звернения 12.10.2022).
26. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов. М.: Академия. 282с.
27. Садовникова И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 2006. 231 с.
28. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Владос. 402с.
29. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. М.: Элайда, 2008. 704 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зорово-моторний гештальт-тест (Л. Бендер)

Мета – оцінка рівня розвитку здатності до просторової організації візуального стимульного матеріалу та зорово-моторної координації у дітей віком від 3 до 12 років.

Оцінюються: пізнавальні дії – особливості зорового сприйняття, рівня розвитку просторових уявлень, рівень координації «очі – рука»; регулятивні дії – вольова саморегуляція, наявність стратегії діяльності, прийняття завдання, планування, контроль виконання діяльності, корекція, оцінка діяльності, характер ставлення до успіху та невдачі.

Вік: від 3 до 12 років.

Форма та ситуація оцінювання: індивідуальна робота з дитиною.

Матеріал: 9 стандартних карток із зображеними на них геометричними фігурами, що пред'являються обстежуваному у певній послідовності, папір, олівець, гумка.

Опис завдання: випробуваному пропонують скопіювати фігури. Фігура «А», яка легко сприймається як замкнута фігура на однорідному фоні, складається з кола і поставленого на вершину квадрата, розташованих уздовж горизонтальної осі. Ця фігура використовується для ознайомлення із завданням. Фігури з 1 по 8 застосовуються для діагностичного тестування і пред'являються досліджуваному послідовно. Для копіювання використовуються листи білого паперу нелінованого розміром 210 на 297 мм (стандартний формат А4).

Дитині, яка проходить тестування слід надати олівець і гумку. Забороняється користуватися будь-якими допоміжними засобами тощо.

Картки потрібно пред'являти по одній, кладучи у на стіл близько до верхнього краю листа правильної орієнтації. Необхідно попередити випробуваного в тому, що картки не можна переміщати на якусь нову

позицію. Якщо з якихось причин це важко зробити або попередження не діє, потрібно дозволити переміщення, роблячи при цьому відповідні позначки в протоколі. Буде правильним порекомендувати випробуваному розмістити копію першої фігури у верхньому лівому кутку паперу. Якщо дитина ставить запитання, чи потрібно рахувати крапки, відповідь має бути такою: «Це не обов'язково, але ти можеш робити, як тобі хочеться». Можна дозволити кілька спроб копіювання однієї фігури, що також має відобразитися у протоколі. Можна дозволити користуватися гумкою з метою покращення якості окремих ліній, але в жодному разі не слід заохочувати це.

Часові обмеження на виконання тесту відсутні, і фігури не потрібно прибирати доти, доки учень не закінчить копіювання. Тест не передбачає перевірки пам'яті. Деякі діти вважають за краще мати перед собою всі картки в стопці, спочатку переглянути їх усі, а потім розкласти весь набір у певній орієнтації до листа паперу. Це можна дозволити, але, тим не менш, копіювати дитина має спочатку фігуру А, потім фігури 1-8 у зазначеній автором тесту послідовності. Багато хто успішно орієнтує весь набір фігур на аркуші паперу і без цього початкового перегляду. *Інструкція:* Тут

знаходиться ряд картинок, які тобі необхідно скопіювати. Просто перемалюй їх так, як бачиш».

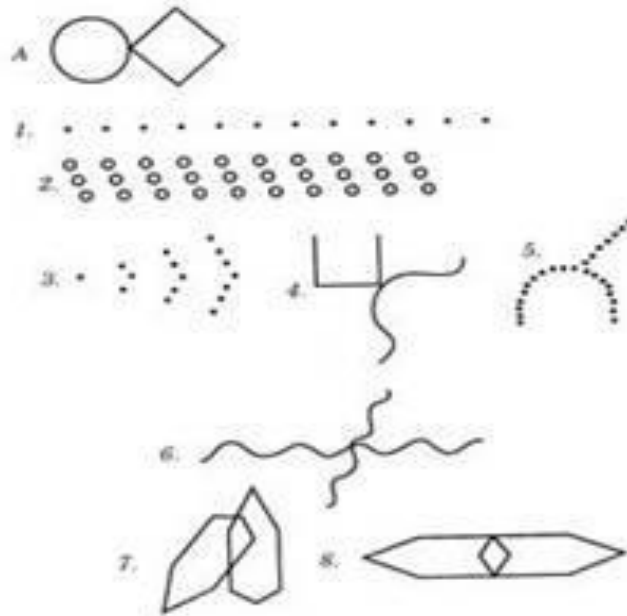


Рис.1 – Стимульний матеріал до Бендер гештальт-тесту

Критерії оцінювання:

Кожен малюнок оцінюється за трьома параметрами:

- 1) виконання кутів (виняток становить Фігура 2)
- 2) орієнтація елементів;
- 3) взаємне розташування елементів.

Фігура А

Виконання кутів:

- 0 балів - чотири кути прямі;
- 2 бали – кути не прямі;
- 3 бали – фігура значно деформована;
- 4 бали – форма фігури не визначена.

Орієнтація:

- 0 балів – фігури розташовані горизонтально;
- 2 бали - вісь вздовж якої розташовані фігури, нахилена, але не більше ніж на 45 градусів, або не проходить через центр ромба;

5 балів – "ротація" – композиція фігур розгорнута на 45 градусів або більше.

Взаємне розташування елементів:

- 0 балів - фігури стикаються точно відповідно до зразка;
- 2 бали - фігури майже стикаються (зазор не більше міліметра);
- 4 бали – фігури перетинаються;
- 5 балів – фігури значно розходяться.

Фігура 1

Орієнтація:

- 0 балів - точки розташовані вздовж горизонтальної прямої;
- 2 бали – патерн трохи відхиляється від горизонталі або прямої лінії;
- 3 бали - безліч точок є "хмарою";
- 3 бали – точки розташовані вздовж прямої, яка, однак, відхиляється від горизонталі більш ніж на 30 градусів.

Взаємне розташування елементів:

- 0 балів - точки знаходяться на однаковій відстані один від одного або організовані у пари;
- 2 бали - точок суттєво більше або менше, ніж на зразку;
- 2 бали - точки відтворені як маленькі кружечки або рисочки;
- 4 бали – точки відтворені як великі гуртки або пунктирна лінія.

Фігура 2

Орієнтація:

- 0 балів – всі колонки зберігають правильний нахил;
- 2 бали – від однієї до трьох колонок не зберігають правильної орієнтації;
- 3 бали – понад три колонки мають неправильну орієнтацію;
- 4 бали - малюнок неповний, тобто відтворено шість або менше колонок або колонки складаються з двох елементів замість трьох;

4 бали - не збережені рівні, одна або кілька колонок сильно виступають вгору або "провалені" вниз (так що середній гурток однієї колонки знаходиться на рівні верхнього або нижнього іншого);

5 балів – "ротація" – вся композиція розгорнута на 45 градусів або більше;

5 балів - "персеверація" - загальна кількість колонок більша за тринадцять.

Взаємне розташування елементів:

Умови:

а) горизонтальне розташування рядів кружечків;

б) рівну відстань між елементами;

в) три кружки в кожній колонці лежать на одній прямій.

0 балів – всі умови виконані;

1 бал – дві умови виконані;

2 бали - кружечки стикаються або перетинаються більш ніж в одній колонці;

3 бали - виконано одну з умов;

5 балів – дві умови виконані;

додається 2 бали, якщо замість кружечка намальовані крапки або рисочки.

Фігура 3

Виконання кутів:

0 балів - відтворено три кути;

2 бали - відтворено два кути;

4 бали – відтворено один кут;

5 балів – відсутність кутів.

Орієнтація:

0 балів - вісь, що з'єднує вершини трьох кутів, горизонтальна;

2 бали – вісь похила, але менш ніж на 45 градусів;

2 бали – вершини кутів з'єднуються ламаною лінією з двох відрізків;

4 бали – вершини кутів з'єднуються ламаною з трьох відрізків;

5 балів – "інверсія" – зміна напрямку кутів.

Фігура 4

Виконання елементів:

0 балів - кути правильні та дві дуги однакові;

2 бали – один кут або одна дуга не вийшли;

3 бали - два кути або дві дуги, або один кут і одна дуга не вийшли;

4 бали - лише один кут і одна дуга відійшли.

Орієнтація:

0 балів - вісь, що перетинає дугу, утворює кут 135 градусів із прилеглою стороною квадрата;

2 бали – попередня умова не виконана, але це ще не ротація;

2 бали – асиметрія дуги;

5 балів – ротації дуги, якщо вісь утворює 90 градусів або менше;

5 балів – ротація, якщо основа квадрата відхиляється на 45 градусів або більше від горизонталі або дуга з'єднується з квадратом на відстані близько $1/3$ від потрібного місця;

10 - балів - основа квадрата відхиляється на 45 градусів або більше від горизонталі та дуга з'єднується з квадратом на відстані близько $1/3$ від потрібного місця.

Взаємне розташування елементів:

0 балів - фігури правильно стикаються;

2 бали – фігури злегка розходяться;

4 бали - вершини кутів сполучаються похилою ламаною лінією, що складається з двох відрізків;

5 балів - "ротація" - поворот усієї композиції не менш як на 45 градусів.

Взаємне розташування елементів:

0 балів - дотримується збільшення кількості точок від кута до кута;

2 бали - замість точок відтворені кружечки або рисочки;

3 бали - "випрямлення", тобто один або два ряди утворюють вертикальну лінію замість кута;

4 бали – намальовано додатковий ряд;

4 бали - намальована лінія замість низки точок;

4 бали - малюнок неповний, тобто відсутній ряд точок;

4 бали - погана інтеграція, якщо фігури перетинаються чи віддалені одна від одної.

Фігура 5

Виконання кутів:

0 балів – кут правильний, дуга симетрична;

3 бали - кут значно відрізняється від зразка.

Орієнтація:

0 балів - лінія стосується дуги під правильним кутом у місці, що відповідає зразку;

2 бали – попередня умова не виконана, але це ще не ротація;

2 бали – порушена симетрія дуги;

5 балів – "ротація" – композиція повернена на 45 градусів або більше.

Взаємне розташування елементів:

0 балів – лінія стосується дуги, кількість точок відповідає зразку;

2 бали – лінія не пряма;

2 бали - відтворені кружечки або рисочки замість точок;

4 бали – відтворена лінія замість низки точок;

4 бали - лінія перетинає дугу.

Фігура 6

Виконання кутів:

0 балів – синусоїди виконані правильно, відсутні гострі кути;

2 бали - синусоїди відтворені як гірлянди або послідовність напівдуг;

4 бали – синусоїди відтворені як прямі або ламані.

Орієнтація:

0 балів - синусоїди перетинаються у правильному місці під кутом, що відповідає зразку;

2 бали – синусоїди перетинаються під прямим кутом;

4 бали – лінії не перетинаються зовсім.

Взаємне розташування елементів:

0 балів - кількість хвиль обох синусоїд відповідає зразку;

2 бали - кількість хвиль похилої синусоїди істотно більша або менша, ніж на зразку;

2 бали - кількість хвиль горизонтальної синусоїди істотно більша або менша, ніж на зразку;

4 бали – на малюнку відтворено більше двох окремих ліній.

Фігура 7

Виконання кутів:

0 балів – всі кути (по 6 у кожній фігурі) виконані правильно;

2 бали – відсутній один кут;

3 бали - відсутнє більше одного кута;

4 бали - зайві кути, тобто понад 6 у фігурі;

5 балів – "деформація" – фігури невизначеної форми.

Орієнтація:

0 балів – орієнтація обох фігур правильна;

2 бали – орієнтація однієї з фігур неправильна, але це ще не ротація;

5 балів - "ротація" - кут нахилу становить 90 і 0 градусів до іншої фігури (правильно 30 градусів).

Взаємне розташування елементів:

0 балів - перетин фігур правильний, тобто два кути похилої фігури знаходяться всередині вертикальної, а один кут вертикальної фігури знаходиться всередині похилої;

2 бали - перетин не зовсім правильний;

3 бали - одна фігура лише стикається з іншою;

4 бали - перетин неправильний;

5 балів - фігури віддалені одна від одної.

Фігура 8

Виконання кутів:

0 балів – всі кути виконані правильно;

2 бали – відсутній один кут;

3 бали - відсутнє більше одного кута;

4 бали – зайві кути;

5 балів – "деформація" – фігури невизначеної форми.

Орієнтація:

0 балів – орієнтація обох фігур правильна;

2 бали – орієнтація однієї з фігур неправильна, але це ще не ротація;

5 балів - "ротація" - кут нахилу становить 90 і 0 градусів до іншої фігури (правильно 30 градусів).

Взаємне розташування елементів:

0 балів - перетин фігур правильне, тобто внутрішня фігура стосується зовнішньої вгорі та внизу; правильно відтворено відносні пропорції фігур;

2 бали - перетин не зовсім правильне (внутрішня фігура має один зазор із зовнішньою);

3 бали – порушені відносні пропорції фігур;

5 балів - внутрішня фігура перетинає зовнішню у двох місцях або не стикається з нею.

Загальні тенденції

2 бали - малюнки не вміщуються на аркуші або займають менше однієї третини аркуша;

2 бали - малюнки розташовуються не в правильній послідовності, а випадковим чином (дитина вибирає перше вільне місце, що сподобалося);

3 бали - на малюнку присутні більше двох виправлень або стирань;

3 бали - чітко проявляється тенденція до збільшення або зменшення картинок або відзначається різке різницю у розмірах картинок;

4 бали - кожна наступна картинка виконана менш ретельно попередньою;

4 бали - картинки перекривають одна одну;

6 балів - при виконанні тесту зафіксовано хоча б одну відмову, мотивовану труднощами завдання, втомою або нудьгою.

Результати подаються у вигляді суми балів за кожною з фігур, за загальними тенденціями, а також обчислюється повна сума балів.

Норми виконання тесту: 6 років 37-46; 7 років 33-41; 8 років 25-37.

Додаток Б

Субтест на оцінку рівня розвитку зорово-моторної координації (М. Безруких, Л. Морозова)

Мета: оцінка рівня розвитку зорово-моторної координації у дітей віком 5-8 років.

Матеріали: тестовий буклет, простий олівець.

Інструкція до всіх завдань субтесту: «Не відривай олівець від паперу під час виконання всіх завдань. Аркуш з текстом не крути».

Завдання.

Завдання 1. Тут намальовані крапка та зірочка (показати). Проведи пряму лінію від крапки до зірочки, не відриваючи олівець від паперу. Постарайся, щоб лінія була якомога рівнішою. Закінчивши, відклади олівець.

Завдання 2. Тут намальовані дві вертикальні смужки – лінії (показати). Знайди середину першої смужки, а потім другий. Проведи пряму лінію від середини першої смужки до середини другої. Не відривай олівець від паперу. Закінчивши, відклади олівець.

Завдання 3. Подивися, ось намальована доріжка, яка йде від одного боку до іншого — горизонтальна доріжка (показати). Тобі потрібно провести пряму лінію від початку до кінця доріжки її серединою. Постарайся, щоб лінія не торкалася країв доріжки. Чи не відривай олівець, від паперу. Закінчивши, відклади олівець.

Завдання 4. Тут намальовані також крапка та зірочка. Тобі їх треба з'єднати, провівши пряму лінію згори донизу.

Завдання 5. Тут намальовані дві смужки – верхня та нижня (горизонтальні лінії). Проведи пряму лінію зверху вниз, не відриваючи олівець від паперу, і з'єднай середину верхньої смужки з нижньою серединою.

Завдання 6. Тут намальована доріжка, що йде зверху донизу (вертикальна стежка). Проведи вертикальну лінію посередині доріжки зверху вниз, не зачіпаючи краю доріжки; закінчивши, відклади олівець.

Завдання 7-12. Тобі потрібно обвести намальовану фігуру по переривчастій лінії, а потім таку саму фігуру намалювати. Малюй так, як ти її бачиш; постарайся правильно передати форму та розмір фігури. Фігуру обводь і малюй тільки в заданому напрямку і намагайся не відривати олівець від паперу. Закінчивши, відклади олівець.

Завдання 13-16. Зараз тобі необхідно обвести запропонований малюнок по переривчастій лінії, але лінію треба вести тільки в тому напрямку, в якому показує стрілка. Тобто як тільки ти домалював до перехрестя, дивись, куди показує стрілка, і в тому напрямку малюй далі. Лінія має закінчитися на зірочці (показати). Не відривай олівець від паперу. Не забувай, що аркуш не можна крутити. Закінчивши, відклади олівець.

Оцінка виконання завдань.

Оцінювати завдання, яке правильно виконано, можна у таких випадках:

- якщо при його виконанні діти з функціональною слабкозорістю проводили безперервні лінії від одного до іншого об'єкта (допускається наявність невеликого вигину або невеликого кута);

- якщо дитина відривала олівець від паперу, але продовжувала лінію без розривів (розгалужень, гострих кутів);

- якщо лінія, проведена дитиною, виходить за межі стимулюючих ліній (у сторони, вгору або вниз) не більше ніж на 0,5 - 0,7 см;

- якщо лінія проведена за вказаним напрямком, за вказаною фігурою;

- якщо самостійно намальована фігура незначно відрізняється від зразка.

Оцінювати завдання як неправильно виконане можна у таких випадках:

- якщо при його виконанні діти проводили лінії з явними розривами, гострими кутами або обводили стимульний матеріал кілька разів;
- якщо робилися виправлення;
- якщо проведена лінія починалася або закінчувалася на відстані більш ніж на 0,5 - 0,7 см від стимулюючих точок або за межами «прямої межі» (вгору-вниз);
- якщо проведена лінія не досягла стимулюючих точок або заходила за них більш ніж на 0,7 см;
- якщо видно явні розриви або гострі кути;
- якщо лінія проведена нерівно, поштовхами;
- якщо лінія (фігура) обведена не за вказаним напрямком (фігурою);
- якщо самостійно намальована фігура значно відрізняється від зразка.

Аналіз результатів діагностичного дослідження дає можливість виявити дітей із високим, середнім та низьким рівнем розвитку зорово-моторної координації. З особливостей пізнавальної діяльності дітей, з метою кількісної оцінки рівня розвитку зорово-моторної координації дітей доцільно використовувати адаптовані кількісні критерії. Так, високий рівень розвитку зорово-моторної координації передбачає правильне виконання дитиною понад 9 завдань, середній – 8 до 5 завдань, низький – менше 4 завдань.

Додаток В

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Білоус Єлизавета Олександрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

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

– надавати згоду на:

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

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

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

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

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

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

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

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

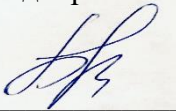
– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

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

- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

14.11.2022
(дата)



(підпис)

Білоус Є.О.
(ім'я, прізвище)