

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет дошкільної і технологічної освіти
Кафедра дошкільної освіти

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Ковшар О.В.
«__» _____ 20__ р.

Реєстраційний № _____
«__» _____ 20__ р.

КОРЕКЦІЯ ОПТИКО-ПРОСТОРОВИХ І ГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кваліфікаційна робота студентки
групи СОМ-22
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Нагорняк Юлії Сергіївни

Керівник: кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Коломоець Таміла Григорівна

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
1.1. Проблема порушення письма в учнів початкової школи у спеціальній педагогічній та психологічній літературі	6
1.2. Характеристика труднощів дітей з дисграфією у подоланні оптико-просторових та графічних помилок	16
1.3. Методи і прийоми подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи	23
Висновок з першого розділу	35
II. ПРАКТИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ГРАФІЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ОПТИКО-ПРОСТОРОВИХ ТА ГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	37
2.1. Виявлення рівнів сформованості оптико-просторових та графічних навичок у писемному мовленні молодших школярів	37
2.2. Експериментально-дослідна перевірка впливу графічних вправ на формування оптико-просторових та графічних характеристик писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку	47
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	53
Висновок з другого розділу	59
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	64
ДОДАТКИ	71

ВСТУП

Проблема порушення писемного мовлення в учнів початкової школи є актуальною, оскільки має негативний вплив не тільки на психічний розвиток та навчання школярів, але й соціалізацію у майбутньому житті. Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи визначено мету виховання цілісної особистості, усебічно розвиненої, креативної, здатної вільно спілкуватися рідною мовою, ефективно використовувати здобуті знання, навички, життєві компетентності у майбутньому житті свідомого громадянина держави [35, 21]. У Державному стандарті початкової освіти визначено першою з дев'яти ключових компетентностей вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки [8]. В той же час, в Концепції Нової української школи відзначено, що постійно зростає чисельність учнів, яким необхідний комплексний психолого-педагогічний супровід та логопедична корекційна допомога фахівців.

Впровадження Концепції інклюзивної освіти в Україні щорічно збільшує чисельність дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти, початковій ланці загальної середньої освіти і вимагає докорінних змін в освітньому процесі та професійній діяльності педагогічних фахівців [22]. Молодший шкільний вік є фундаментальним періодом для формування у дітей базових компетентностей, серед яких чільне місце посідає спілкування українською мовою. Розвиток мовлення в учнів початкової шкільної ланки має статус провідного принципу, який зумовлює компетентнісний підхід до навчання мови. В той же час, формуванню мовленнєвої компетенції в учнів початкової школи, які мають труднощі у навчанні грамоти, не приділено належної уваги у системі освіти.

Вчасне виявлення та успішно проведена корекційна робота з подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи є запорукою подальшого успішного засвоєння дітьми шкільної програми.

Дослідженню проблеми порушення писемного мовлення присвячені наукові роботи вітчизняних науковців Є. Соботович та послідовників її школи (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте), які виявили специфічні закономірності порушення писемного мовлення з точки зору психолінгвістичного та нейропсихологічного підходів. [38, 39, 5] Науковиці М. Шеремет, Н. Пахомова, Н. Чередніченко дослідили проблему дисграфії з позиції комплексного підходу [24, 33, 50]. Вагомий внесок у вивчення психології породження писемного мовлення, а також у розробку превентивного навчання для успішного оволодіння писемною навичкою внесла В. Тарасун [43]. В науковому доробку вчених – В. Годлевської, Л. Журавльової, Л. Тенцер, Н. Чередніченко окреслено діагностичні методи у виявленні дисграфії та описані засоби корекційного впливу [2, 11, 45, 52]. За редакцією Л. Трофименко була розроблена програма для корекції порушень писемного мовлення молодших школярів [36].

На теперішній момент нами не виявлено у вітчизняній літературі достатньої кількості досліджень щодо перевірки корекційних методів і прийомів подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи, що і стало метою нашого кваліфікаційного дослідження: «Корекція оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи».

Мета дослідження: Експериментально-дослідна перевірка впливу графічних вправ на формування оптико-просторових та графічних характеристик писемного мовлення молодших школярів.

Для досягнення мети дослідження нами окреслено наступні завдання, об'єкт та предмет нашого наукового вивчення.

Завдання дослідження:

- проаналізувати науково-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми дослідження;
- описати методи і прийоми подолання оптико-просторових та графічних помилок у дітей молодшого шкільного віку;
- визначити рівень сформованості навички письма в учнів молодшої шкільної ланки;
- експериментально перевірити ефективність корекційного впливу на подолання труднощів писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку засобом графічних вправ.

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

Предмет дослідження: використання графічних вправ у подоланні оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи.

Методи дослідження: теоретичні (системний аналіз спеціальної педагогічної та психологічної літератури з проблеми дослідження, порівняння наукових поглядів, узагальнення), емпіричні (педагогічний експеримент), статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних).

Експериментальна база дослідження: Криворізька гімназія №5 Криворізької міської ради.

Апробація результатів здійснювалася шляхом участі у двох конференціях: XII Міжнародна науково-практична конференція *SCIENCE AND TECHNOLOGY PROBLEMS, PROSPECTS AND INNOVATIONS* (1-3 вересня 2023 р. м. Осака, Японія), III Всеукраїнська науково-практична конференція *Дошкільна освіта: проблема, пошуки, інновації* (11-12 травня 2023 р. КДПУ м. Кривий Ріг).

Публікації: результати магістерського дослідження опубліковано в двох тезах доповіді на конференціях та статті у фаховому виданні:

1. Особливості процесу опанування учнями початкової школи навички письма. *Збірник праць 12-ї Міжнародної наукової конференції*. Видавнича група CPN. Осака, Японія. 2023 С.110-116 [29].

2. Корекція оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи. *Наукові здобутки студентів з дошкільної та спеціальної освіти: збірник наукових і науково методичних праць*. Вип.14. КДПУ. Кривий Ріг. 2023 С. 128-131 [28].

3. Коломоєць Т. Г., Нагорняк Ю. С. Актуальні аспекти проблеми порушення письма в учнів початкової школи. *Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя» Вип. 2 (28), 2023*. Умань: «Візаві», 2023 [20].

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (загальна кількість 56, з них електронних 10), додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Проблема порушення письма в учнів початкової школи у спеціальній педагогічній та психологічній літературі

Проблема порушення писемного мовлення в учнів початкової школи є актуальною, оскільки має негативний вплив на психічний розвиток школярів та на весь процес їхнього навчання. Передумови виникнення таких порушень найчастіше відбуваються у період дошкільного життя. Невчасна або неякісна корекція порушень мовлення у дітей віком від трьох до шести років викликає труднощі в процесі оволодіння навичками читання та письма. Успішне засвоєння освітніх програм для дітей дошкільного віку стає підґрунтям для навчання писемного мовлення та основ грамоти на початковому етапі шкільної освіти, формування комунікативної компетентності, особистості дитини та її соціальної адаптації у майбутньому дорослому житті. За даними досліджень Т. Пічугіної від 7% до 17% школярів мають розлади писемного мовлення, за свідченням Н. Чередніченко та Л. Генцер 20% учнів молодшої шкільної ланки страждають стійкою неспроможністю опанувати писемне мовлення, за дослідженнями Ю. Коломієць та О. Ніжинської «кількість дітей з дисграфією у молодших класах закладів загальної середньої освіти сягає 31.8%» [54, 18, с. 119].

Розглянемо зміст поняття «писемне мовлення». Писемним мовленням М. Шеремет називає здатність людини перекодувати символи розумової діяльності за допомогою імпресивного мовлення, а саме звукове відтворення інформації при її записі, на графічні зображення – букви. Такий набір букв називається алфавітом. Основними показниками оволодіння писемним

мовленням стають навички учнів вживати букви, їх графічне зображенням та правила їх правопису [24].

Вітчизняна вчена В. Тарасун у своїх дослідженнях зазначає, що категорія «письмо» включає в себе три складових компонента, перший з яких – це вид особливої семіотичної системи; наступний – здатність імпресивного мовлення перекодувати отриману вербальну інформацію в письмову та третій складовий – це один із видів комунікації, а саме письмо. На думку вченої, процес оволодіння писемним мовленням можливий за умови сформованості навички моделювання звукової будови слова, здібності до символізації та розвитку графомоторних вмінь [43, 44].

Знана вітчизняна вчена М. Шеремет розглядає процес письма як більш складну систему до якої включає психологічний підхід до письма, як до виду діяльності та психічного вольового процесу. Такий вид діяльності є доволі складним і вимагає злагодженості в роботі чотирьох аналізаторів: зорового, рухового, мовнорухового та мовнослухового. Отже, письмо, як вид діяльності людини, являється результатом довготривалого навчання і довільного усвідомлення самого процесу. На думку науковиці, письмо є комплексною навичкою, яка вимагає інтеграції і координації різних функціональних систем. Дефіцит, порушення або несформованість будь-якої з ланок цієї системи формування писемного мовлення, можуть призвести до різноманітних труднощів у процесі навчання [24].

Аналізуючи дослідження вітчизняної вченої Е. Данілавічюте, відзначили, що першопричина порушення писемного мовлення обумовлюється проблемами порушення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а саме недорозвинення артикуляційної моторики, кінетичних та кінестетичних процесів, всіх складових мовлення (морфологічної, лексико-граматичної, семантичної складової мовлення, зв'язного мовлення та аналітико-синтетичної діяльності мислення [5].

Британський вчений J. Stein у своєму науковому дослідженні доводить, що «причиною виникнення труднощів у писемному мовленні дітей є

особливості зорового сприйняття, а також асинхронна робота слухового та зорового аналізаторів» [40, с.10-11].

Порушення у формуванні писемного мовлення дітей пов'язують з низькою швидкістю обробки інформації, яка в свою чергу зумовлена мозочковим дефіцитом (R. Nicolson, A. Fawcett, P. Dean). На думку вчених мозочок відіграє надважливу роль у розвитку когнітивних навичок, які є передумовою оволодіння читанням і письмом [30].

Вчені, які розглядають проблеми порушень писемного мовлення з точки зору загального розвитку організму, вказують на соматичні порушення, які призводять до загальної слабкості дитини, а відтак і уповільненості швидкості протікання всіх психічних процесів: пам'яті, сприйняття, уваги, уваги (T. Miles) [26].

На порушення психічного розвитку дітей, що мають проблеми з оволодінням писемним мовленням, особливо його асинхронність, вказує ісландська вчена T. Deeneu. У своєму прикладному дослідженні вчена доводить, що порушення писемного мовлення спричиняють не фонологічні дефіцити, а глибокий дефіцит швидкості декодування писемної продукції, який полягає у швидкому розпізнаванні та пошуку знайомих лінгвістичних стимулів. Оскільки швидкість розпізнавання є складним комплексом процесів уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, то, на думку вченої, може існувати кілька причин, які зумовлюють порушення писемного мовлення. T. Deeneu були проведені масштабні дослідження серед дітей шкільного віку, які свідчили, що більшість осіб, котрі мали порушення писемного мовлення, сповільнено декодували писемну продукцію [7].

Група вчених E. Warrington, P. Rabin, J. Bradshaw визначають порушення або затримку у формуванні зорового сприйняття домінантною причиною формування графомоторних навичок в учнів. При цьому одні дослідники пов'язують труднощі набуття цих навичок з середніми зорово-просторовими здібностями (R. Sinatra, E. Winner), а інші – з низькими (A. Benton) або високими (A. Bannatyne, H. Swanson). Агнозія,

несформованість зорового сприйняття, здатності до просторової орієнтації, визначення напрямлень відносно власного тіла призводить до типових помилок на письмі, описаних в науковій літературі (J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi [10, 36, 55]).

Вітчизняні науковці (Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) зосереджують увагу на вивченні операцій мислення (аналітико-синтетичної діяльності мозку), а саме, симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, здатність до порівняння, виділення спільного та відмінного, узагальнення та класифікація за основними ознаками. Найголовнішим в процесі письма науковці вважають процес самоконтролю. Усі складові компоненти процесу письма повинні взаємодіяти в пізнавальній діяльності, що забезпечує формування готовності дитини до навчання в школі [38, 42, 47].

На важливості процесу самоконтролю у дітей на письмі вказує В. Тищенко. В процесі самоконтролю важливими є всі його складові операції (зорова, слухова, мовнослухова, рухова та мовнорухова). Асинхронний розвиток будь-якої із операцій самоконтролю значно знижує його ефективність. Вчений вважає, що контроль є слабкою ланкою в процесі діяльності дитини і це безпосередньо впливає на якість виконання завдання. Науковець доводить думку, що не тільки взаємозв'язок всіх операцій самоконтроля в писемному мовленні забезпечує успіх. Важливим компонентом процесу навчання письму є накопичення досвіду, який на певному етапі оволодіння письмом стає еталоном контролю. Цей процес довготривалий і потребує достатніх зусиль з боку дитини та вчителя [48].

В наш час у логопедії існує кілька класифікацій порушень писемного мовлення або дисграфії, що відображають певний стан розвитку науки на момент систематизації та класифікації розладів письма. Вивчаючи механізми порушень письма, вчені дотримуються комплексного підходу, в основу якого покладено клініко-психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний, нейропсихологічний та методичний аспекти [12].

Психофізіологічний підхід у вивченні порушень письма застосовують М. Аділова, С. Ляпідевський, О. Токарева. Ці вчені розглядають дисграфію як наслідок порушеної групи аналізаторів, що забезпечують розвиток, формування усного та писемного мовлення. Порушення кінетичного та кінестетичного аналізу, симультано-сукцесивних процесів, кодування, декодування і перекодування сприйнятої інформації з однієї модальності в іншу, слабкість навичок зорово-просторової орієнтації викликають ряд складних труднощів, а інколи і унеможливають оволодіння письмовим мовленням.

З точки зору психофізіологічного підходу поява дисграфії зумовлена станом мовленнєвого розвитку дитини на час оволодіння нею писемним мовленням, тобто явною або частково скомпенсованою сформованістю мовленнєвих навичок, недостатнім рівнем фонетичної та фонематичної сторони мовлення. Природа графічних та оптико-просторових помилок через призму психофізіологічного підходу пояснюється недорозвитком мовленнєвих компонентів – фонетичного, лексичного, граматичного, які характеризують різні рівні загального недорозвитку мовлення, несформованість яких у свою чергу впливає на якість зорових функцій у дітей. Отже, з психофізіологічної точки зору, підґрунтям письма має стати високоякісний розвиток аналізаторних систем та механізми взаємозв'язку і узгодженості між ними [24].

Клінічний та клініко-психологічний критерій у вивченні дисграфії просліджується у працях В. Ковальова, С. Мнухіна, І. Марковської. Вони схильні розглядати дисграфію не як самостійне порушення, а вважають, що порушення письма є одним із симптомів, які входять до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень. Вчені виокремлюють генетичний чинник з ряду причин порушень письма і доводять вторинне походження порушення писемного мовлення, обумовлене інтелектуальними порушеннями, синдромом мінімальних мозкових дисфункцій (А. Руттер, В. Ковальов, С. Мнухін, О. Боряк). Отже, аналізуючи

клінічний та клініко-психологічний підхід, можна відмітити, що дисграфія з цієї позиції є частиною складних нервово-психічних та мовленнєвих порушень [24].

У психолінгвістичному та психолого-логопедичному аспекті порушення письма розглядають науковці. О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Н. Пахомова, Є. Соботович. З їхньої точки зору механізм дисграфії є розладом операції породження мовленнєвого висловлювання у зв'язку з незрілістю вищих психічних функцій у дітей. Тлумачення дисграфії як мовленнєвого порушення у молодших школярів зумовлене взаємоз'язком з попередніми порушеннями експресивного та імпресивного мовлення у дітей дошкільного віку. Діти, що мають дизартричні розлади мовлення, хворіють на алалію та не отримують вчасної корекційної допомоги, не можуть до періоду шкільного навчання оволодіти звуковим аналізом, граматичними категоріями рідної мови. До того ж, труднощі дітей віком до шести років в оволодінні рідною мовою зумовлені недостатнім рівнем розвитку інших психічних процесів. Це пояснюється тим, що здатність людини до мовлення є внутрішнім психічним та психофізіологічним механізмом, який дає змогу сприймати та продукувати мовлення, зумовлює готовність особи до застосування мови у своїй діяльності. Мовна та мовленнєва здібності є функціями психіки, через те, що вони зв'язані з усіма пізнавальними психічними та емоційними процесами, які беруть участь у формуванні мовленнєвої здібності і виступають її невід'ємними компонентами [5, 33, 34, 38].

З психолінгвістичної точки зору мовну здібність розглядають як аналог мовної системи, тому рівні мовної здібності узгоджуються з рівнями мовної системи. Виокремлюють фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний та семантичний шаблі мовної здібності. Але, незважаючи на те, що компоненти мовної здібності відповідають рівням мовної системи, вони мають інший характер, ніж мовні одиниці. Компонентам мовної

здібності притаманний узагальнений характер, а зв'язкам між ними – функціональний характер [24, 47].

Отже, з погляду психолого-логопедичного та лінгвістичного підходів дисграфія є специфічним мовленнєвим порушенням, яке зумовлюється несформованістю мовної здібності та мовленнєвої компетенції, і потребує спеціальних психолого-педагогічних методів корекційного впливу.

Порушення писемного мовлення з точки зору нейропсихологічного підходу розглядає В. Тарасун, Н. Пахомова. Науковиці виділяють «три провідні порушення письма: 1) мовленнєву дисграфію (моторну і сенсорну), що спостерігається у системі різних форм порушень; 2) немовленнєву дисграфію (гностичну) – виявляється у синдромі порушення сприйняття: зорового, просторового, оптико-просторового; 3) дисграфію як порушення (або несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації і контролю, несформованості мотивів» [43, с. 97]. Ці види порушень розглядаються у відповідних нейропсихологічних синдромах, що пов'язані із слабкістю функцій III блока мозку, а також гностичних лівопівкульних та правопівкульних (холістичних) функцій. У дітей з точки зору нейропсихологічного підходу найчастіше трапляються змішування, що пов'язані з пропуском, спрощенням або пересервацією елементів програми, що зумовлює велику кількість помилок у писемній продукції. Отже, з нейропсихологічного погляду порушення писемного мовлення бувають різних видів відповідно до типу провідного порушення вищих психічних функцій у дитини.

Методичний аспект вивчення дисграфії широко розроблений у працях зарубіжних вчених (В. Гаддес, П. Сац, Р. Морріс) і полягає у розробленні спеціальних корекційних методик подолання та запобігання вадам читання і письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. В англійській літературі для позначення дисграфії використовують загальний термін «дислексія розвитку» або «специфічні порушення навчання» (*specific learning disability – LD*).

Порушення називають специфічними зважаючи на первинність їх виникнення, утворення механізму недорозвиненості або затримки мовленнєвого розвитку і не пов'язують з інтелектуальними порушеннями або вадами порушення аналізаторних систем (В. Гаддес, П. Сац, Р. Морріс) [24].

Усі визначення LD мають спільні аспекти, а саме: характеризуються ознаками церебральної дисфункції; дисгармонією дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкими труднощі в навчанні, а саме, формуванні навичок письма, читання та математичними діями з числами; асинхронності у розвитку пізнавальних здібностей та реально існуючими навчальними досягненнями (Дж. Лернер) [24].

Отже, з методичного погляду, порушення писемного мовлення входять до загального поняття «специфічних порушень навчання» і розглядаються у комплексі з іншими розладами, що перешкоджають опануванню шкільним та соціоадаптаційним навичкам.

Проблемі порушення писемного мовлення присвячена велика кількість наукових розробок. Погляди вчених різняться щодо окреслення симптоматики та механізму порушення письма в учнів початкових класів, з цим пов'язана різноманітність класифікацій дисграфії. При цьому будь-яка класифікація бере до уваги лише одну сторону дисграфії і не охоплює усі випадки та різноманітність поєднань у структурі дефекту. У нашому дослідженні ми будемо спиратися на класифікацію, що була розроблена вітчизняними науковцями О. Гопіченко та Є. Соботович [39], тому що вважаємо розроблену ними класифікацію найбільш обґрунтованою для визначення корекційного маршруту з подолання труднощів письма в учнів початкових класів.

Класифікація помилок, що описана О. Гопіченко та Є. Соботович, має своїм підґрунтям визначення принципу письма та включає причини та механізми допущених помилок [39]. Вчені виокремлюють: фонетичні; графічні та оптико-просторові; морфологічні (лексико-граматичні) помилки.

Вітчизняні вчені О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Є. Соботович до фонетичних помилок відносять такі, що утворюються під час записування слів за фонетичним принципом. За дослідженнями вчених такі помилки різноманітні і проявляються у підмінах і змішуваннях під час письма літер, що використовуються для позначення близьких за акустико-артикуляційними ознаками звуків, пропусках графем, перестановках, додаваннях слова букв, що спотворюють звуковий склад слова, переставлянням літер, які обумовлені впливом одного звука на інший [49].

Під графічними та оптико-просторовими помилками розуміють різні неточності у написанні літер. У писемній продукції школярів такий вид помилок проявляється у замінах графем, що мають подібність за оптико-просторовими та кінетичними ознаками [50].

Письмові помилки, які пов'язані з загальним недорозвиненням мовлення або з невисоким ступенем засвоєння письма за морфологічним принципом відносять до лексико-граматичної групи помилок. Група лексико-граматичних помилок на письмі проявляється у неправильному узгодженні слів у словосполученні, яка представлена хибним підбором закінчень, помилками у використанні префіксів та прийменників, замінами префіксів та суфіксів, окремому записуванню частин слів, зміщенні меж слів [38].

Підсумовуючи викладений матеріал можна зазначити, що проблема порушень писемного мовлення вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, як одна з актуальних проблем шкільного навчання. Базуючись на різних підходах у вивченні дисграфії (клініко-психологічному, психолінгвістичному, психофізіологічному, нейропсихологічному та методичному), науковці мають неоднакову думку щодо виділення дисграфії як самостійне порушення. Розбіжність поглядів науковців щодо передумов виникнення дисграфії породжує і різноманітність класифікацій порушень писемного мовлення.

1.2. Характеристика труднощів дітей з дисграфією у подоланні оптико-просторових та графічних помилок

Складна система організації письма передбачає високий рівень розвитку когнітивних та мовних функцій і операцій. Вони формують цілісний набір функціональних передумов писемної діяльності, що робить можливим здійснення звуко-буквеної символізації та реалізації графомоторної програми при умові збереження психофізіологічної основи, яка забезпечує об'єднану взаємодію мовленнєво-рухової, слухової, рухової та оптичної аналізаторних систем. В процесі письма робота оптичної аналізаторної системи приєднується останньою до всіх інших, через те, що оволодіння оптичними і графічними ознаками фонем відбувається після опанування акустичних і мовленнєво-рухових функцій мовлення [6].

Українська вчена Е.Данілавичюте зауважує, що незважаючи на те, що оптична аналізаторна система є останньою ланкою у формуванні процесу письма, молодші школярі відразу з початку опанування процесу письма стикаються з необхідністю активного застосування функцій саме аналізаторної системи при виконанні вправ, які передбачені шкільною програмою, але вони можуть бути не повністю автоматизовані з причин індивідуальних особливостей формування нових нейронних зв'язків для ефективного забезпечення нового для досвіду дитини виду діяльності [6].

Графічні та оптико-просторові помилки, які найчастіше представлені замінами та змішуваннями у процесі письма літер (за подібністю оптико-просторових та кінетичними ознак), дзеркальним написанням букв та спотворенням їхнього графічного образу, з'являються у писемному мовленні школярів молодшої шкільної ланки. У деяких випадках такий вид помилок набуває перманентного характеру і не зникає самодовільно, а, навпаки, має тенденцію до збільшення (О. Гопіченко, Є. Соботович, Л. Тенцер, Н. Чередніченко) [39, 45, 52].

Науковиця В. Годлевська зауважує, що є дві групи етіопатогенних факторів, які призводять до оптичних помилок: несформованість зорових функцій (зорового, зорово-просторового сприйняття, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень) і несформованість рухового акту (інертність рухового стереотипу, несформованість динамічної і кінетичної сторін рухового акту). Дитина утруднюється у впізнанні графічного образу букви, не може співвіднести графему з необхідним звуком, окрім того в різний період часу одна і та ж буква може сприйматися дитиною по-різному. У письмовій продукції учнів наявні прояви змішування букв, які мають графічну схожість [2].

Вітчизняна вчена С. Паршук, досліджуючи писемну продукцію молодших школярів, описала найтипівіші види труднощів, з якими стикаються діти з оптичною дисграфією. Вчена пов'язує оптико-просторові та графічні труднощі писемного мовлення молодших школярів з недостатнім розвитком зорових функцій та операцій. Недостатній розвиток окоміру призводить до труднощів в утриманні елемента графеми у межах рядка, провокує появу різної висоти літер у рядку, нерівномірної відстані між окремими частинами графеми, словами. Недостатній розвиток просторового сприймання призводить до різного нахилу частин літер і самих літер у словах. Саме недорозвинення просторового сприймання призводить до дописування зайвих елементів у літерах, обумовлює неправильне з'єднання літер між собою, вживання друкованих літер замість рукописних, нездатність дитини побачити і виділити усі елементи графеми. Діти з недостатнім розвитком просторових уявлень схильні до пропусків рядків або письма не в межах основного рядка, що спричиняє неохайність у оформленні письмової роботи [32].

Науковиця С. Паршук відмічає також труднощі, які пов'язані із слабко розвиненим самоконтролем під час виконання письмових робіт. Молодші школярі, що мають проблеми із самоконтролем під час письма сильно стискають ручку, що призводить до появи різких ліній, письмо перестає бути

плавним, дитина витрачає багато сили на письмо і починає припускатись помилок у поєднанні елементів графем, накресленні точного образу рукописної літери, з'являються «дзеркальні» букви. Друковані тексти такі діти дуже повільно перекодовують у рукописні [32].

Недостатній розвиток довільної уваги, на думку вченої С. Паршук, також призводить до великої кількості помилок у письмових роботах. Діти не помічають, що недописують елементи букв, вдаються до зворотного написання літер, їм важко запам'ятати послідовність накреслення графеми.

Повільне сприйняття, недостатньо сформована зорова пам'ять спричиняють уповільнене відтворення почутого на письмі, через те, що дитина змушена постійно пригадувати образ букви, такі діти вагаються у виборі елементів графеми під час письма і витрачають час більший від запланованого вчителем на письмо, що безумовно призводить до неуспішності у засвоєнні шкільної програми. Діти, які через прояви оптичної дисграфії мають відставання у шкільному навчанні, швидко втрачають інтерес до освіти, ставляться до навчальної діяльності негативно, як до причини своїх особистих невдач.

Українська науковиця Ю. Коломієць провела дослідження серед учнів других класів однієї із загальноосвітніх шкіл, в ході якого нею були виявлені ряд освітніх труднощів, що виникли внаслідок порушення писемного мовлення учнів. Характеризуючи дітей, що мали у своїй письмовій продукції оптико-просторові та графічні помилки, Ю. Коломієць визначила, що специфічними помилками були такі як заміни у написанні букв за кінетичною подібністю, «дзеркальне» написання букв і навіть окремих слів, дописування зайвих елементів або пропуски потрібних елементів літер, невірне просторове розташування частин літер під час письма. Результати її дослідження в цілому збігаються з уже представленими нами вище результатами В. Годлевської, Е. Данілавічюте, С. Паршук. Новим для нашої роботи у дослідженні Ю. Коломієць було те, що вчена виявила в дітей труднощі у визначенні розташування предметів відносно себе у просторі.

Також у цієї категорії дітей були наявні значні утруднення у визначенні часових проміжків. Для учнів було важко визначити поняття «вчорасьогодні», «раніше-зараз», «старший-молодший». Школярі не знали назви місяців, плутались у назвах днів тижня, не могли послідовно їх назвати, не знали, що рік складається з місяців, місяці – з тижнів, тижні – з днів, утруднювались пояснити поняття «доба». Також дослідниця Ю. Коломієць виявила труднощі у називанні відтінків кольорів, тобто, діти мали порушення зорового сприймання [18].

Дослідниця Н. Чередніченко виокремила такі труднощі у писемній продукції школярів з оптичною дисграфією, як:

1) заміни графічно схожих букв, що мають у своєму складі подібні елементи, які у свою чергу мають різне розташування у просторі (*в-д, т-ш, и-п*);

2) невірне розташування схожих елементів графем (*х-«сс», т-«ни»*);

3) заміни літер, що складаються з однакових елементів, але різної їх кількості (*п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я*);

4) пропуски елементів букв під час поєднання, якщо графеми мають однакові елементи (*ау-«оу»*);

5) зображення зайвого елемента графеми (*ш-«ни», т-«ял»*);

6) переплутування або підміна букв, які мають за кінетичну подібність (*о-а, б, и-і, У-Ч, Г-Р, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, а-д*);

6) невміння правильно зображувати несиметричні графеми у просторовому відношенні [50].

Н. Чередніченко зауважує, що через нестійкий образ букви в пам'яті учнів, вони мають утруднення із запам'ятовуванням словникових слів. Діти молодших класів не можуть без допомоги відтворити слова «Класна робота», «Задача», «Вправа», потребують наявності зразка перед собою. Надалі категорія дітей з оптичною дисграфією, на думку Н. Чередніченко, без корекційної роботи буде мати утруднення у розвитку орфографічної пильності, яка необхідна для подальшого успішного навчання і є запорукою

формування навички грамотного письма. Вчена Н. Чередніченко також, як і вчені В. Годлевська, С. Паршук, вказує на недоліки почерку, які має дитина з оптичною дисграфією, що робить її писемну продукцію ще більше незрозумілою [2, 32, 49].

Вчені Г. Якимчук, К.Тихонова, як і науковиця С. Паршук, зазначають, що учні з оптичною дисграфією мають труднощі у розміщенні написаного на сторінці зошита, не завжди дотримуються робочого рядка, пропускають рядки через невміння послідовно переміщувати лінію погляду зверху вниз, в письмовій продукції школярів присутні персервації, перестановки слів через труднощі у переміщення погляду по горизонталі, що призводить до спотворення змісту фрази. Діти з оптичною дисграфією мають коливання нахилу, неоднорідність ширини і висоти літер, труднощі у запам'ятовуванні зорового образу слова, помилки у словникових словах, у них наявні ознаки фонетичного письма (солов'ї-соловій) [56, 46].

Вивчаючи порушення писемного мовлення молодших школярів, Н. Чередніченко дійшла висновку, що найсуттєвіші труднощі у подоланні оптико-просторових та графічних помилок виявляються у несформованості звуко-буквенних асоціацій та графічних образів букв, що є важливим підґрунтям для засвоєння правил фонетики та графіки. В свою чергу на формування образу графеми та звуко-буквенних асоціацій безпосередній вплив, на думку Н. Чередніченко, мають психічні процеси та розумові дії, що відповідають за слухове сприймання на сенсорному та перцептивному рівні, мовно-слухову пам'ять, слухову та зорову увагу, слуховий та зоровий контроль і самоконтроль, звуковий аналіз слова [51].

Вчена І. Димитрієва також зауважує, що на перешкоді здійсненню звуко-буквенної символізації, графічному моделюванню стоїть незрілість когнітивних та мовленнєвих функцій [9].

В розробках вітчизняних вчених найбільшу увагу приділено труднощам, що виникають у письмовій продукції школярів з несформованими оптико-просторовими та графічними навичками. Тоді як

британські вчені такі, як С. Mc Bride, J. Stein розглядають дисграфічні труднощі дітей з оптичною дисграфією більш глобально. Вони відмічають негативний вплив недорозвиненості оптико-просторових і графічних навичок на особистість дітей, їхню поведінку в школі. С. Mc Bride, проводячи масштабні дослідження серед учнів і вчителів шкіл для вивчення труднощів навчання, описує, що діти, які мали такий вид труднощів мали низьку мотивацію до навчання в цілому, були неорганізованими під час освітнього процесу [27, 40, 41].

Як вітчизняні так і зарубіжні науковці С. Mc Bride, J. Stein, В. Годлевської, Е. Данілавичюте, С. Паршук, Н. Чередніченко наголошують на необхідності здійснення корекційного впливу для подолання оптико-просторових та графічних труднощів в учнів молодшої школи. Вчені відзначають, що основними проблемами, з якими стикаються вчителі-логопеди у корекційній роботі є неправильне визначення виду дисграфії, коморбідність дисграфії, яка потребує більш тривалої корекції. Для успішної корекційної роботи, на думку вчених потрібен тривалий, систематичний підхід у подоланні порушення. С. Паршук наголошує на необхідності роботи над порушенням у мультидисциплінарній команді, коли вчитель-логопед є провідним фахівцем, а шкільні вчителі закріплюють на своїх уроках матеріал корекційної роботи. Корекційна робота продовжується на уроках математики під час вивчення тем на розміщення предметів у просторі, порівняння предметів за величиною, під час ознайомлення з часовими проміжками; на уроках образотворчого мистецтва під час вивчення тем, що спрямовані на розвиток спостережливості та зорової пам'яті, спритності та гнучкості руки; на уроках фізичної культури – під час роботи над орієнтацією в просторі, визначенням предметів у просторі відносно себе.

Л. Журавльова у своєму доробку наголошує, що труднощі корекційної роботи у подоланні писемних порушень мають своїм підґрунтям і неорганізовану роботу з батьками дітей, що мають потребу у логопедичній

допомозі. Батьки, які закріплюють вдома завдання логопеда допомагають дітям швидше подолати порушення. Для свідомого залучення батьків до корекційного процесу потрібно забезпечити їхню обізнаність з механізмом порушення письма, що значно підвищить мотивацію допомоги власній дитині [13].

Вчена Н. Голуб відзначає, що труднощі корекційної роботи над оптико-просторовими та графічними помилками полягають у невірно підбраному підході до корекційної роботи. На її думку, для досягнення позитивної динаміки потрібно розвивати мотивацію учнів через використання різноманітних методів і прийомів впливу: ігрову діяльність, пізнавальні дидактичні ситуації, роботу через алгоритми, застосування допоміжних карток у навчанні [4].

Сучасні діти показують позитивні результати у подоланні труднощів при залученні інформаційних технологій до засобів корекційного впливу у логопедичній роботі. Вітчизняна науковиця Т. Коломoeць дослідила, що застосування ІКТ допомагають отримати позитивні і швидкі результати корекційної роботи вчителя-логопеда. Для подолання оптико-просторових та графічних труднощів можна, на думку вченої, застосовувати програмні матеріали для розвитку уміння орієнтуватися у просторі, для покращення і розвитку зорової пам'яті та уваги, навичок самоконтролю [19].

Підсумовуючи досвід вітчизняних вчених у визначенні труднощів, які притаманні писемному мовленню школярів, що припускаються оптико-просторових та графічних помилок, можна зазначити, що механізм описаних помилок полягає у несформованості психічних та когнітивних процесів. Діти, в яких несформовані оптико-просторові та графічні навички зазнають різних труднощів у навчальній діяльності, що прослідковуються не лише у писемному мовленні, а і відображаються в просторовому орієнтуванні, вмінні розпізнавати і виділяти часові проміжки, а на думку британських

вчених, труднощі цієї категорії дітей проявляються в поведінці і розвитку дитини як особистості в соціумі.

Труднощі корекційної роботи над усуненням проявів оптичної дисграфії полягають у нечіткому виявленні механізму порушення, неправильно підібраних засобах впливу, незлагодженій роботі мультидисциплінарної команди, до якої входять педагоги і батьки дитини.

1.3. Методи і прийоми подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи

Організація навчання дітей із порушеннями письма регламентується Законом України «Про освіту», Державним стандартом початкової освіти, Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні, Концепцією «Нова українська школа» та Професійним стандартом «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [35, 8, 22, 21, 37]. У зазначених документах вказано стратегії навчання дітей з особливими освітніми потребами, що мають психофізичні порушення, які стають на заваді якісному здобуттю шкільної освіти без впровадження спеціальних умов. До цієї категорії учнів зараховують дітей, що мають тяжкі порушення мовлення або затримку психічного розвитку. Слід зауважити, що у вказаних нормативних документах не міститься термінів «дисграфія», «труднощі в навчанні», «дислексія», «дизорфографія» [14, 18].

Законодавче підґрунтя нинішньої освіти подекуди суперечить міжнародній системі спеціальних термінів педагогічної науки, в тому числі і логопедичної теорії та практики. Розглянемо докладніше термін «труднощі в навчанні», який по суті містить в собі два різні когнітивні дефіцити: мовленнєвий – порушення мовлення і немовленнєвий – порушення психічних процесів. До тяжких порушень мовлення, які визначені Законом про освіту відносять діапазон порушень: від легких проблем звуковимови до

виражених відставань у мовленнєвому розвитку. Порушення писемного мовлення не виділяють у окрему категорію порушень. На думку провідних вітчизняних вчених І. Мартиненко, В. Тищенко, М. Шеремет така позиція щодо тяжких порушень мовлення ґрунтується на тому, що тривалий час у нашій державі логопедична допомога надавалась категорії дітей, яка означена у педагогічній класифікації мовленнєвих порушень. Педагогічна класифікація мовленнєвих порушень розглядає порушення читання і письма лише як наслідок порушення фонологічних процесів мовлення або як наслідок загального недорозвинення мовлення. Цим і пояснюється позиція щодо порушень письма і читання, яка відслідковується у нормативно-законодавчих документах України. Тому і програмовий матеріал адаптований лише під проблеми дітей з мовленнєвим дефіцитом [14].

Проте, в дослідженнях вітчизняних вчених (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) окреслені немовленнєві механізми порушення формування навичок письма. З огляду на це, у тому разі, коли порушення навичок письма в дитини супроводжується недостатньою сформованістю невербальних когнітивних функцій, до програми роботи необхідно долучати відповідні засоби корекційного впливу. А отже, постає необхідність вчасного виявлення означених порушень, проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, визначення індивідуальної маршрутною карти корекційно-розвивального впливу та залучення до обраних напрямів роботи вчителів початкових класів і батьків дітей, що мають порушеннями писемного мовлення. Основними напрямками роботи з подолання оптико-просторових та графічних помилок вчені В. Годлевська, Н. Голуб, Л. Журавльова, І. Лазарєва, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко визначають: розвиток зорового гнозису та аналізу, зорової уваги та пам'яті, просторових уявлень [2, 3, 10, 23, 45, 36, 54].

Вивчаючи програмові матеріали «Корекція мовлення» за редакцією Л. Трофименко з логокорекційної роботи над порушенням писемного

мовлення в учнів з тяжкими порушеннями мовлення підготовчого та 1-4 класів, у розділі «Корекція дисграфій» розглянули опис корекційної роботи над оптико-просторовими і графічними помилками, як складову корекційної роботи з дисграфією.

Корекційну роботу над подоланням оптичної дисграфії описує О. Аркадьєва. Вчена розподілила роботу на 3 етапи. На першому діагностичному етапі виявляється порушення письма або схильність до нього, визначається рівень незрілості функцій, які забезпечують процес письма. На другому, корекційно-розвивальному етапі, проводиться логокорекційна робота з подолання механізмів порушення, які спричиняють оптико-просторові та графічні помилки. На третьому, заключному, етапі, проводиться перевірка знань та вмінь учнів. Корекційна програма, побудована так, що завдання ускладнюються поступово, що дає змогу вчителю-логопеду обирати такі методи і прийоми, які є найбільш дієвими на певному етапі логокорекційної роботи [36].

Корекційну роботу з розвитку зорових функцій та операцій для подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів молодших класів розподілено на три блоки: розвиток зорового сприймання та уваги, розвиток зорової пам'яті та контролю, зорово-просторові уявлення, кожен з яких має найнижчий, середній та високий рівні складності.

На найнижчому рівні розвитку зорового сприймання та уваги формується зорове розпізнання зображення, стійкість, розподіл зорової уваги. У логокорекційній роботі пропонується застосовувати вправи на розпізнавання зображень (за методикою В. Попельрейтера), вправи на розпізнавання кольорів та їхніх відтінків, розпізнавання кольорових малюнків, вправи на об'єднання схожих за кольором малюнків, вправи на доповнення килимка з елементарним візерунком одним елементом (за методикою матриць Дж. Равена), вправи на знаходження виходу з лабіринту однією стежкою, вправи на знаходження тіні до потрібного малюнка.

На середньому рівні розвитку зорового сприймання та уваги у корекційній роботі пропонується використовувати вправи на розпізнавання контурних зображень геометричних фігур (за методикою В. Попельрейтера), вправи на з'єднання схожих за кольорами предметів серед матриці різних категорій предметів, знаходження однакових об'єктів серед геометричних фігур, які перебувають у постійному русі (через гру «Мемогу»), вправи на доповнення килимка зі складним візерунком одним елементом (за методикою матриць Дж. Равена), вправи на знаходження виходу з лабіринту з кількома стежками, що переплутані між собою, завдання на розпізнавання елементів графем, вправ на розрізнення графем, що накладені одна на одну, вправи на знаходження тіней усіх малюнків на зображенні.

На високому рівні розвитку зорового сприймання та уваги у корекційній роботі пропонується застосовувати вправи на розпізнавання заданого зображення серед інших контурних зображень на матеріалі графем (за методикою В. Попельрейтера), вправи на знаходження двох однакових графем, що перебувають у постійному русі (через гру «Мемогу»), вправи на доповнення килимка зі складним візерунком кількома елементами, що розвернуті у просторі (за методикою Дж. Равена), вправи на знаходження виходу з лабіринту, який постійно змінюється у просторі, знаходження тіней до всіх малюнків, які повернуті в просторі.

На найнижчому рівні розвитку зорової пам'яті і контролю передбачається розвиток короткочасної пам'яті засобом корекційних вправ на знаходження малюнка, якого не стало, знаходження однакових пар зображень (через гру «Мемогу»), вправи на запам'ятовування геометричних фігур та відповідних ним кольорів.

На середньому рівні розвитку зорової пам'яті і контролю пропонується впроваджувати в корекційну роботу вправи на запам'ятовування та відтворення елементів графем, дописування частин графем, яких не вистачає, вправи на проведення аналогій схожості літер з предметами об'єктивної

дійсності, вправи на викреслювання букв, що неправильно записані, вправи на дописування графем, які пропущені у словах.

На високому рівні логокорекційної роботи з розвитку зорової пам'яті і контролю пропонується застосовувати вправи на запам'ятовування та відтворення рядів графем, вправи на викреслювання слів, що неправильно записані, вправи на викреслювання слів, які вже траплялись в тексті, вправи на вписування слів, які були пропущені в тексті.

На найнижчому рівні розвитку зорово-просторових уявлень передбачається розвивати вміння орієнтуватися у власному тілі, виконувати вправи на розрізнення понять «праворуч-ліворуч», вправи на розуміння просторових відношень «зверху-знизу», «збоку», «над», «під», «біля».

На середньому рівні розвитку зорово-просторових уявлень пропонується застосовувати вправи на вміння орієнтуватися на аркуші паперу (розрізнення понять «праворуч-ліворуч», «зверху-знизу»), вправи на встановлення зв'язків між часовими відношеннями (поняття дня, доби, місяця, року через розрізнення ознак та асоціацій), вправи на розрізнення зображення елементів та цілісних букв перевернутих у просторі, вправи на вміння зображати план своєї кімнати, домівки.

На високому рівні розвитку зорово-просторових уявлень пропонується використовувати вправи на розрізнення понять «ліворуч-праворуч» на предметах оточуючого середовища у співвідношенні з собою, вправи на схематичне зображення географічної карти своєї вулиці, міста, вправи на розпізнавання правильно написаних літер, що дзеркально зображені поруч із дзеркальним написанням цих графем [36].

Отже, матеріал корекційно-розвиткової програми «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення за редакцією Л. Трофименко чітко окреслює задачі корекційної роботи з подолання оптико-просторових та графічних помилок.

Нами вивчений досвід української науковиці Н. Чередніченко з питання корекції оптико-просторових та графічних помилок. Вчена пропонує

виконувати завдання з розвитку зорового сприймання, зорового аналізу і синтезу, зорової уваги та пам'яті, просторових уявлень [51].

Вправи, які спрямовані на розвиток зорового сприймання та впізнавання фігур та літер, а також зорового аналізу та синтезу, використовуються для уточнення уявлень дітей про сенсорні еталони, формують усвідомлене зорове сприймання через виокремлення суттєвих ознак об'єктів (спочатку предметів, потім геометричних фігур і графем). Таким чином, у дитини формується цілісний образ зображення, який вона впізнає через співставлення виділених ознак, що характерні для об'єкта. Поступове формування зорового сприймання має своєю кінцевою метою навичку усвідомленого зорового аналізу графеми, вміння учнями виокремлювати подібні та відмінні елементи літер, відновлювати в пам'яті образи графеми і співвідносити з відповідними фонемами. Прикладами вправ описаного типу на початковому етапі корекційної роботи є вправи на називання предметів, що зображені різними видами ліній (пунктиром, контурно); вправи на називання предметів в умовах накладання (за методикою В. Попельрейтера); вправи на впізнавання недомальованих предметів; вправи на знаходження фігур в ряду схожих, визначення їхньої подібності та відмінності; вправи на підбирання схожих на певні геометричні фігури малюнків; вправи на співвіднесення поняття про розмір предметів. Подібні вправи описані у програмі «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення за редакцією Л. Трофименко на розвиток зорового сприймання на найнижчому і середньому рівні.

Після безпомилкового виконання вправ з впізнавання предметів та геометричних фігур дітям пропонується виконувати вправи із впізнавання графем. Н. Чередніченко пропонує такі види вправ: вправи на знаходження певної літери серед літер, які розташовані не за алфавітом (спочатку серед графічно різних літер, а потім серед графічно подібних літер); вправи на називання хаотично розташованих літер; вправи на групування однакових

літер, що написані різними шрифтами; вправи на впізнання букви за елементами та дописування її до цілої; вправи на впізнання елементів графем; вправи на складання літери з розрізних елементів; вправи на розв'язання прикладів з частин однієї букви (один елемент букви + інший елемент букви = буква); вправи на виокремлення у запропонованій букви навмисне написаного зайвого елемента; вправи на впізнання букв у дзеркальному зображенні і викладання їх правильно з розрізних елементів; впізнання букв в умовах накладання (В. Попельрейтера); вправи на порівняння двох графічно подібних букв і знаходження у них відмінних елементів; вправи на впізнання букв серед різних символів. Вчена Л. Трофименко додатково пропонує вправи з графемами для дітей з високим рівнем розвитку зорового сприймання, але можна відмітити, що Н. Чередніченко представляє у своєму доробку багато нових варіантів вправ на впізнавання графем на відміну від Л. Трофименко, яка на усіх рівнях пропонує використовувати тільки методики В. Попельрейтера, Дж. Равена, гру «Методу» та лабіринт, поступово ускладнюючи характер завдань.

Для розвитку зорової уваги Н. Чередніченко пропонує вправи на слідкування за попередньо проведеною лінією поглядом від початку лінії до кінця в заданому напрямку (завдання поступово ускладнюється додаванням лінії); вправи на називання серед усіх зображень зображення однієї тематичної групи (овочі, фрукти і т.п.); вправи на називання геометричних фігур визначеної форми або кольору за завданням логопеда; вправи на читання рядів з послідовним чергування цифр і літер; вправ на розвиток зорового сприймання і на відшукування літер, що позначені одним кольором; завдання на знаходження відмінностей у малюнках. Порівнюючи матеріал логокорекційних вправ представлених вченою Н. Чередніченко з програмовим матеріалом за редакцією Л. Трофименко, можна відмітити, що Л. Трофименко не описує окремих вправ на розвиток зорової уваги, а подає їх у комплексі з вправами на розвиток сприймання та уваги.

Для розвитку зорової пам'яті вчена Н. Чередніченко пропонує виконувати вправи на запам'ятовування деталей сюжетного малюнка; вправи на малювання попередньо розглянутого предметного малюнка; вправи з малюнками, які утворені за допомогою геометричних фігур, літер, смужок; зорові диктанти. Розглядаючи систему вправ науковиці Н. Чередніченко можна зазначити, що вона використовує різноманітні завдання у своїй корекційній роботі, які направлені не лише на вирішення основних корекційних цілей, а сприяють всебічному розвитку дитини, розвивають творчі здібності і графомотрні навички у вправах з малювання, тоді як у програмовому матеріалі Л. Трофименко представлена одноманітна структура роботи.

Для розвитку просторових уявлень Н. Чередніченко пропонує роботу за двома напрямками: розвиток орієнтації у схемі власного тіла та орієнтації у навколишньому середовищі. В корекційній роботі для розвитку уточнення уявлень про схему власного тіла вчена пропонує вправи на називання лівої і правої руки дитини; вправи на виконання дій лівою і правою рукою за завданням логопеда; вправи на співвіднесення частин тіла з лівою або правою рукою. На розвиток вміння орієнтуватися у навколишньому середовищі пропонуються вправи на розуміння прийменникових конструкцій; на уточнення розташування різних фігур та букв на аркуші паперу; вправи на визначення розташування малюнків, геометричних фігур, букв у зошиті; графічні диктанти [53]. Окреслений тип вправ для розвитку зорово-просторових уявлень розроблений за подібним підходом, як і вправи Л. Трофименко.

Н. Чередніченко зазначає, що неодноразове повторення учнями молодшої школи запропонованих вправ забезпечує формування стійкого зорового образу графеми та зв'язок її зі звучанням, що сприятиме якісному подоланню оптико-просторових та графічних помилок. Вчена також зауважує на необхідність розвитку дрібної моторики пальців і кистей для успішного протікання корекційної роботи над оптико-просторовими та

графічними помилками, оскільки розвиток точності довільних рухів руки молодших школярів дозволяє краще опанувати навичку навчання грамоти [54].

Отже, вивчаючи науковий доробок Н. Чередніченко з питання змісту та організації корекційної роботи з подолання оптико-просторових та графічних помилок, можна зауважити, що вчена пропонує використовувати різноманітні графічні вправи у корекційній роботі, багато уваги приділяє розвитку просторових уявлень та наголошує на потребі розвитку дрібної моторики руки. Напрямки логокорекційної роботи науковиці Н. Чередніченко мають спільні риси з методами Л. Трофименко в усьому, окрім розвитку дрібної моторики. Вчена Н. Чередніченко представляє більше різноманіття цікавих вправ, що допоможе довше утримувати увагу дитини під час виконання завдань.

У ході дослідження нами були вивчені шляхи подолання оптичної дисграфії, запропоновані В. Годлевською. Вчена, продовжує науковий доробок Л. Трофименко і пропонує організувати роботу над оптико-просторовими та графічними помилками у кілька етапів. На організаційному етапі проводиться первинне обстеження. На підготовчому етапі вчена пропонує працювати над розвитком зорового і буквеного гнозису; уточненням і розширенням обсягу зорової пам'яті; формуванням просторових уявлень; розвитком зорово-моторних координацій. На основному етапі В. Годлевська пропонує працювати над формуванням навичок самоконтролю і планування діяльності, тобто закріпленням, автоматизацією та диференціацією букв, що є подібними. На заключному етапі передбачається закріплення отриманих навичок та перенесення знань на інші види діяльності [2].

Детально зупинимося на підготовчому та основному етапі корекційної роботи над оптичною дисграфією, оскільки вони містять методи і прийоми подолання оптико-просторових та графічних помилок.

На підготовчому етапі для розвитку зорового та буквеного гнозису пропонуються вправи на називання предметів за контурами; вправи на називання недомальованих предметів; вправи на називання накладених предметів (за методикою В. Попельрейтера) вправи на визначення невідповідностей на малюнку художника; вправи з уточнення розміру, форми, величини геометричних фігур; вправи на знаходження літери серед інших; вправи на співвіднесення рукописних та друкованих літер; вправи на додавання до літер відсутнього елементу; вправи на визначення літер, що накладені одна на одну.

Для розвитку зорового аналізу і синтезу пропонуються вправи на порівняння двох картинок; вправи на викладання фігур з паличок за зразком; вправи на реконструювання літер шляхом зміни розташування елементів (Л-А, Г-Т, Р-Ф).

Для уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті пропонуються ігрові вправи «Що зникло?», «Що змінилося?»; вправи на запам'ятовування цифр і букв у певній послідовності.

Для формування просторового сприйняття та уявлення вчена пропонує вправи на орієнтування у схемі власного тіла та орієнтування у навколишньому середовищі по відношенню до самого себе, а саме вправи на визначення місцезнаходження предмета (справа, зліва), вправи на визначення просторових співвідношень між предметами; вправи на уточнення просторового розташування фігур та букв; графічні диктанти.

Для формування мовних засобів з метою відображення зорово-просторових відносин пропонуються вправи на формування вживання прийменників, а також вправи на застосування понять зверху-знизу, праворуч-ліворуч, тонше-товще, ближче-далі.

З метою формування зорово-моторних координацій В. Годлевська пропонує вправи з прописування фігур у повітрі; вправи пальчикової гімнастики; вправи з штрихування, малювання по клітинках геометричних фігур.

На основному етапі роботи при усуненні оптико-просторових та графічних помилок проводиться робота над закріпленням зв'язків між фонемою та її графічним зображенням. Для цього етапу корекційної роботи запропоновано вправи на співвіднесення літер з будь-якими схожими предметами; вправи на тактильне впізнання літер; вправи на конструювання літер з елементів; вправи на диференціацію графем у складах, словах, реченнях, текстах [2].

Отже, вчена В. Годлевська у своєму науковому доробку з проблеми корекції оптико-просторових та графічних помилок дотримується поетапності в роботі, багато уваги приділяє підготовчому етапу, на якому також звертає увагу на розвиток дрібної моторики для успішного усунення оптичної дисграфії. Порівнюючи зміст корекційної роботи В. Годлевської із змістом, що представлений у Н. Чередниченко і в програмовому матеріалі Л. Трофименко можна відмітити багато спільного у логокорекційних завданнях [2].

Подібні до вивчених нами вправ з корекційної роботи в доробках В. Годлевської, Л. Трофименко, Н. Чередниченко представлені у наукових доробках вчених Н. Голуб, К. Зелінської-Любченко, В. Карпенко, О. Коваленко, Т. Маслової, І. Олійник, С. Паршук, які описують стратегії подолання оптико-просторових та графічних помилок у логокорекційній роботі над дисграфією [2, 4, 15,17, 25, 31, 32].

Серед вчених, які описували окремі технології у роботі над оптико-просторовими та графічними помилками, можна відмітити Г. Брянцеву, яка пропонує застосування комп'ютерних технологій, зокрема авторську програму «Майстер олівець» для подолання оптико-просторових та оптичних помилок учнів молодших класів [1].

Аналізуючи вивчені методи та прийоми з подолання оптико-просторових та графічних помилок, що представлені у програмовому матеріалі «Корекція мовлення» за ред. Л. Трофименко у працях В. Годлевської, В. Карпенко, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук

та Н. Чередніченко можна зазначити, що усі запропоновані шляхи корекції мають багато спільних методів і прийомів. В усіх вивчених матеріалах були використані вправи за методикою В. Попельрейтера, які мали три рівні складності: розпізнавання накладених малюнків, розпізнавання накладених геометричних фігур, розпізнавання накладених літер. Повторювались вправи на виокремлення відмінностей і подібностей малюнків, геометричних фігур та літер. Також усі науковці відмічають необхідність використання різноманітних вправ на впізнавання і літер за елементами, на знаходження літер у словах, реченнях, текстах, зіставлення літер із схожими предметами дійсності. В усіх матеріалах відмічено необхідність розвитку просторових понять в корекційній роботі над оптико-просторовими та графічними помилками. В працях Н. Чередніченко та В. Годлевської багато уваги приділено роботі над дрібною моторикою та координацією руки.

Відповідно до проведеного нами аналізу прийомів та методів подолання оптико-просторових та графічних помилок у працях вітчизняних науковців вбачаємо доцільним використати запропоновані вправи, що описані авторами і експериментально перевірити їх у логокорекційній роботі з молодшими школярами.

Висновок з першого розділу.

Дослідивши наукові розробки зарубіжних та вітчизняних вчених щодо проблеми порушення писемного мовлення дійшли висновку, що вчені вивчають явище дисграфії засновуючись на різних підходах – клініко-психологічному, психолінгвістичному, психофізіологічному, нейропсихологічному та методичному. Погляди науковців на симптоматику і механізм порушення відрізняються і з цим пов'язана різноманітність класифікацій дисграфії. Слід зауважити, що жодна класифікація не окреслює різнохарактерність поєднань у структурі порушення.

Оскільки наша наукова робота присвячена проблемі подолання оптико-просторових та графічних помилок, то ми взяли до уваги класифікацію О. Гопіченко та Є. Соботович, які у свої працях виділили цю категорію помилок.

Керуючись науковими розробками В. Годлевської, О. Гопіченко, Є. Соботович, Л. Тенцер, Н. Чередніченко щодо характеристики визначеної категорії помилок у писемній продукції учнів молодшої шкільної ланки, ми описали основні типи труднощів, які найчастіше зустрічаються у письмовому мовленні школярів з оптичною дисграфією. Діти, в яких несформовані оптико-просторові та графічні навички зазнають різних труднощів у навчальній діяльності, що прослідковуються не лише у писемному мовленні, а і відображаються в просторовому орієнтуванні, вмінні розпізнавати і виділяти часові проміжки. Труднощі корекційної роботи над усуненням проявів оптичної дисграфії полягають у нечіткому виявленні механізму порушення, неправильно підібраних засобах впливу, незлагодженій роботі мультидисциплінарної команди, до якої входять педагоги і батьки дитини.

Базуючись на програмовому матеріалі з корекції мовлення за ред. Л. Трофименко, авторських методиках В. Годлевської, В. Карпенко, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук та Н. Чередніченко,

визначили напрямки роботи з подолання оптико-просторових та графічних помилок. Основними напрямами роботи з подолання оптико-просторових та графічних помилок вчені В. Годлевська, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередниченко виділяють: розвиток зорового гнозису та аналізу, зорової уваги та пам'яті, просторових уявлень. Аналізуючи вивчені методи та прийоми з подолання оптико-просторових та графічних помилок, що представлені у програмовому матеріалі «Корекція мовлення» за ред. Л. Трофименко у працях В. Годлевської, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук та Н. Чередніченко можна зазначити, що усі запропоновані шляхи корекції мають багато спільних методів і прийомів. В усіх вивчених матеріалах були використані вправи за методикою В. Попельрейтера, які мали три рівні складності: розпізнавання накладених малюнків, розпізнавання накладених геометричних фігур, розпізнавання накладених літер. Проаналізувавши методи і прийоми, які пропонують науковці у своїх розробках для корекційної роботи ми вбачаємо доцільним використати запропоновані вправи і експериментально перевірити їх у корекційній роботі з учнями молодших класів.

РОЗДІЛ II.

ПРАКТИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ГРАФІЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ОПТИКО-ПРОСТОРОВИХ ТА ГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Виявлення рівнів сформованості оптико-просторових та графічних навичок у писемному мовленні молодших школярів

У межах цього дослідження було проведено констатувальний експеримент, метою якого було виявлення рівнів сформованості оптико-просторових та графічних навичок у писемному мовленні молодших школярів.

Дослідження проводилося на базі Криворізької гімназії №5 Криворізької міської ради. У діагностиці брали участь 10 дітей, що навчаються у 3 класі і відвідують логопункт.

На матеріалі розробок вчених Н. Чередніченко та Л. Трофименко, нами було укладено перелік діагностичних завдань для визначення рівня сформованості зорового гнозису та графічних навичок у молодших школярів.

Для визначення рівня сформованості зорового гнозису ми уклали такі діагностичні вправи:

Завдання № 1.

Мета: визначити ступінь обізнаності дітей у кольоровій гамі.

Матеріал: набір різних геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник червоного, синього, зеленого та жовтого кольорів, кожної фігури по 2 шт. (Додаток А)).

Процедура виконання: Перед дитиною розміщуються 6 геометричних фігур. Логопед пропонує показати фігуру, колір якої він називає, потім потрібно назвати однакові за кольором фігури.

Завдання № 2.

Мета: визначити ступінь обізнаності дітей з величиною.

Матеріал: набір геометричних фігур (4 круги, два з яких великого розміру і два маленького (Додаток Б)).

Процедура виконання: Перед дитиною в один ряд розміщуються всі фігури. Логопед пропонує дитині показати, де велика фігура, а де маленька фігура, потім пропонує відкласти в сторону дві однакові фігури і назвати які вони за розміром.

Завдання № 3

Мета: визначити ступінь обізнаності дітей з формою фігур.

Матеріал: набір геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник по 2 шт кожної форми (Додаток В)).

Процедура виконання: Перед дитиною в один ряд розміщуються всі фігури спочатку по одній, вчитель-логопед пропонує назвати фігури за формою. Потім по одній однаковій за формою фігурі докладає в ряд і пропонує назвати дві однакові фігури за формою.

Завдання № 4

Мета: визначити ступінь орієнтування дитини на аркуші паперу.

Матеріал: 2 аркуші паперу з накресленою горизонтальною та вертикальною лінією, набір розрізних геометричних фігур (квадрат, круг, трикутник (Додаток Г)).

Процедура виконання: Перед дитиною на аркуші паперу з вертикально проведеною лінією розташовуються фігури 2 справа і одна зліва. Вчитель-логопед просить назвати, де відносно лінії лежить дві фігури, а де одна? Потім перед дитиною на аркуші паперу з горизонтальною проведеною лінією розташовуються фігури: дві зверху лінії і одна знизу лінії. Вчитель-логопед просить назвати, де лежать відносно лінії дві фігури, а де одна фігура.

Оцінювання виконання представлених завдань за шкалою від 1 до 3 балів для визначення високого, середнього і низького рівня сформованості зорового гнозису в учнів молодших класів представлено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості зорового гнозису в учнів молодших класів

Критерій	Показник сформованості	Рівень сформованості	Бали
Вміння розрізняти фігури за кольором	Дитина самостійно визначає колір фігур, знаходить однакові за кольором фігури в ряду інших фігур	високий	3
	Дитина не завжди правильно визначає колір фігур, після підказки виправляється і визначає, знайти однакові за кольором фігури може з допомогою вчителя	середній	2
	Дитина припускається помилок у визначенні кольору фігур, не відразу реагує на підказку, знаходить і визначає колір виключно з допомогою вчителя, однакові за кольором фігури знаходить за допомогою вчителя	низький	1
Вміння розрізняти фігури за розміром	Дитина самостійно визначає розмір фігур, може порівняти фігури за розміром між собою і самостійно зробити висновок, яка фігура більша або менша за розміром	високий	3
	Дитина визначає розмір фігур з підказкою, може порівняти фігури за розміром за навідним питанням вчителя	середній	2
	Дитина утруднюється визначити розмір фігури, потребує роз'яснення вчителя для визначення розміру фігури. Для порівняння фігур між собою дитина потребує допомоги вчителя	низький	1
Вміння розрізняти фігури за формою	Дитина самостійно визначає форму, знаходить однакові за формою фігури в ряду інших фігур	високий	3
	Дитина визначає форму фігури після підказки або нагадування, знайти однакові за формою фігури може за підказкою вчителя	середній	2
	Дитина утруднюється визначити форму фігур, не відразу реагує на підказку, знаходить і визначає форму фігури з допомогою вчителя, однакові за формою фігури знаходить за допомогою вчителя	низький	1
Вміння розрізняти фігури за розташуванням у просторі	Дитина визначає розміщення фігур відносно вертикальної лінії на аркуші паперу (прав-ліво), відносно горизонтальної лінії на аркуші паперу (зверху-знизу)	високий	3
	Дитина утруднюється визначити розміщення фігур відносно вертикальної лінії на аркуші паперу (прав-ліво), відносно горизонтальної лінії на аркуші паперу (зверху-знизу), визначає за підказкою або нагадуванням вчителя	середній	2
	Дитина значно утруднюється визначити розміщення фігур відносно вертикальної лінії на аркуші паперу (прав-ліво), відносно горизонтальної лінії на аркуші паперу (зверху-знизу), може виконати завдання лише з допомогою вчителя, після детального роз'яснення	низький	1

Відповідно до сумарної оцінки за виконання завдання учнями було визначено рівень сформованості зорового гнозису у молодших школярів з оптичною дисграфією.

Високий (12-9 балів) – дитина вміє самостійно визначати колір фігур, легко знаходить однакові за кольором фігури. У визначенні розміру фігури дитина не утруднюється, може порівняти фігури за розміром. Дитина називає фігури за формою, легко знаходить однакові за формою фігури в ряду інших фігур, без допомоги визначає розташування фігур відносно вертикальної і горизонтальної лінії на аркуші паперу.

Середній (8-5 балів) – дитина не завжди правильно визначає кольори фігур, припускається незначних помилок при виборі фігур одного кольору в ряду інших, іноді потребує підказки вчителя-логопеда. Фігури за розміром дитина порівнює з незначними помилками, за допомогою підказки орієнтується краще. Форму фігури дитина визначає не завжди вірно, після нагадування виправляється, знайти дві однакові фігури в ряду різних фігур за формою сама дитина вагається, потребує незначної допомоги. Пояснити розташування фігур у просторі дитина, але припускається незначних помилок, потребує навідних питань.

Низький (4 бали) – дитина утруднюється у визначенні кольору фігур сама без допомоги вчителя-логопеда, визначити подібну за кольором фігуру в ряду інших фігур може лише після роз'яснення. Фігури за розміром визначати і порівнювати дитина може лише з допомогою вчителя-логопеда. Визначати форму фігури дитина сама значно утруднюється, потребує роз'яснення і допомоги. Пояснити розташування фігур у просторі без допомоги вчителя-логопеда не може, плутається, збивається, не розрізняє поняття прав-ліво, вгору-вниз.

Для визначення рівня сформованості графічних навичок у дітей нами було проведено списування з друкованого тексту. Для списування використано текст із «Збірника диктантів з української мови для 3 класу» за

ред. Н. Кидисюк [16], що відповідає вимогам програмового матеріалу Нової української школи (Додаток Д).

Оцінювання списування за шкалою від 1 до 3 балів для визначення високого, середнього і низького рівня сформованості графічних навичок в учнів молодших класів представлено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Рівні сформованості графічних навичок
в учнів молодших класів**

Критерій	Показник сформованості	Рівень сформованості	Бали
Вміння орієнтуватися на аркуші паперу, дотримуватися рядка та величини літер та правильного їх з'єднання під час письма	Дитина самостійно орієнтується на аркуші зошита, вміє за словесною вказівкою написати слово на початку або посередині рядка. Розпочате речення пише на одному рядку, після переходить на інший. Під час письма дитина самостійно пише літери однієї величини, правильно з'єднує букви, на початку речення використовує велику літеру	високий	3
	Дитина орієнтується на аркуші зошита, але інколи потребує підказки і нагадування, потім виправляється самостійно. При дотриманні рядків дитина інколи помиляється, але при нагадуванні бачить свої помилки. Літери на письмі не однієї величини, є тенденція до зменшення літер, якщо дитина відволікається, поєднання літер не відповідає нормам каліграфічного письма	середній	2
	Без орієнтира у зошиті у вигляді крапки дитині важко визначитись, де розпочинати письмо на аркуші зошита. Під час письма не дотримується рядка, перескакує з одного рядка на інший або не пропускає взагалі. Літери на письмі не однієї величини є стійка тенденція до того, що писати розпочинає великими літерами, а закінчує маленькими, поєднання деяких графем вирізняється стійкою невірністю і при вказівці дитина цього не помічає	низький	1
Сформованість графічного образу фонем та елементів їхнього з'єднання на письмі			
Вміння розпізнавати графічно схожі букви, які мають у подібні елементи, що у по-різному розташовані у просторі	Дитина безпомилково записує літери в-д, т-ш, и-п	високий	3
	При написанні літер в-д, т-ш, и-п дитина припускається помилок через неувважність, але при нагадуванні бачить свої помилки і може виправити	середній	2
	При написанні літер в-д, т-ш, и-п дитина припускається стійких помилок в одній або більше парах літер	низький	1
	Дитина припускається помилок у написанні 1-2 пар графем о-а, б, и-і, У-Ч, Г-Р, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, а-д, але здатна знайти помилку і самостійно виправити її	середній	2

Продовження таблиці 2.2.

Вміння правильно розташовувати схожі елементи графем	Дитина безпомилково пише графемами х, т	високий	3
	Дитина припускається інколи помилок при написанні графем х, т, замінюючи їх на сс, ни відповідно, інколи дописує зайві елементи до графем, особливо у буквосполученнях типу ши, ми але при нагадуванні здатна побачити помилку і виправити її самостійно	середній	2
	Дитина замінює написання графем х на сс, графему т на ни, під час написання. Дописує зайві елементи до графем, особливо у буквосполученнях типу ши, ми. При вказівці вчителя на допущення помилки дитина не бачить своєї помилки у зошиті і не може її виправити	низький	1
Вміння розрізнити графемами, що мають однакові елементи, але різну їх кількість	Дитина самостійно безпомилково пише графемами п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я	високий	3
	Дитина припускається помилок у написанні 1-2 пар графем п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я, але при нагадуванні здатна побачити помилку і виправити	середній	2
	Дитина припускається помилок у написанні більше 3 пар графем п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я, при вказівці на помилку не звертає уваги, не здатна побачити її у письмовій роботі і виправити	низький	1
Вміння не змішувати і не замінити літери за кінетичною подібністю	Дитина самостійно пише правильно графемами о-а, б, и-і, У-Ч, Г-Р, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, а-д	високий	3
	Дитина припускається помилок у написанні 1-2 пар графем о-а, б, и-і, У-Ч, Г-Р, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, а-д, але при нагадуванні здатна знайти помилку і самостійно виправити її	середній	2
	Дитина припускається помилок у написанні більше ніж 3 пар графем о-а, б, и-і, У-Ч, Г-Р, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, а-д, при вказівці вчителя на помилку не здатна її побачити і виправити. Деякі заміни постійно повторюються в письмовій роботі	низький	1
Вміння правильно розташовувати несиметричні літери у просторовому відношенні	Дитина правильно розташовує несиметричні літери у просторовому відношенні	високий	3
	Дитина інколи пише дзеркально несиметричну літеру, але такі помилки поодинокі, нестійкі і дитина виправляє їх самостійно при самоперевірці	середній	2
	Дитина постійно дзеркально відтворює 1 і більше несиметричних літер під час письма, не зважає на зауваження вчителя, не здатна побачити помилки у своїй письмовій роботі	низький	1

Відповідно до сумарної оцінки за виконанні завдання було визначено рівень сформованості графічних навичок у молодших школярів з оптичною дисграфією.

Високий рівень (18-13 балів) – дитина самостійно може контролювати дотримання рядка, величину літер під час письма, за потреби пише велику або малу літеру на початку слова, безпомилково записує усі види графем, правильно розташовує несиметричні літери у просторовому відношенні.

Середній рівень (12-7 балів) – дитина припускається інколи помилок у орієнтуванні на аркуші зошита, рядка дотримується, але через неуважність може зробити помилку, якщо відволікається, то при написанні літер можлива тенденція до зменшення розміру літер, не завжди розпочинає нове речення з великої букви, потребує нагадування, але при підказці вчителя може побачити свою помилку і самостійно виправити. Під час письма дитина інколи припускається помилок у написанні графічно схожих елементів букв, інколи невірно розташовує схожі елементи графеми, пропускає елементи букв під час поєднання, дописує зайві елементи, інколи змішує або замінює літери що подібні кінетично, є випадки дзеркального написання букв, але при вказівці вчителя на помилку дитина в змозі знайти її і виправити самостійно.

Низький рівень (6 балів) – без орієнтира поставленого у зошиті у вигляді крапки дитині важко визначитись, де розпочинати письмо на аркуші зошита, під час письма не дотримується рядка, перескакує з одного рядка на інший, пропускає більше рядків ніж потрібно або не пропускає взагалі, літери на письмі не однієї величини є стійка тенденція до того, що писати розпочинає великими літерами, а закінчує маленькими, поєднання деяких графем вирізняється стійкою невірністю і при вказівці дитина цього не помічає. Під час письма дитина має стійкі помилки у написанні графічно схожих елементів букв, невірно розташовує схожі елементи графеми, пропускає елементи букв під час поєднання, дописує зайві елементи, змішує або замінює літери що подібні кінетично, є стійке написання 1 і більше несиметричної графеми у дзеркальному відображенні.

Аналіз проведеного обстеження дозволив нам отримати наступні результати. Під час виконання вправ на визначення сформованості зорового гнозису були отримані результати, що представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Сформованість зорового гнозису в учнів 3 класу

Ім'я дитини	Критерій				Всього
	Вміння розрізнити фігури за кольором	Вміння розрізнити фігури за розміром	Вміння розрізнити фігури за формою	Вміння розрізнити фігури за розташуванням у просторі	
Максим С	1	1	1	1	4
Михаїл П	3	2	2	2	9
Гліб С	2	2	2	1	7
Матвій Б	2	2	2	1	7
Дмитро В	2	3	1	1	7
Богдан П	3	2	3	1	9
Каріна Л	2	2	2	1	7
Кіра Ш	3	2	1	1	7
Данило М	2	3	1	1	7
Ілля Г	1	1	1	1	4

З даних представлених в таблиці 2.3 бачимо, що навички просторового гнозису у дітей 3 класу, які відвідують логопеда недостатні і сформовані переважно на середньому і низькому рівні.

Рівневі результати сформованості зорового гнозису у дітей 3 класу, що відвідують логопеда представлені у таблиці 2.4

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості графічних навичок в учнів 3 класу

№	Ім'я дитини	Кількість балів	Рівень
1	Максим С	4	Низький
2	Михаїл П	9	Високий
3	Гліб С	7	Середній
4	Матвій Б	7	Середній
5	Дмитро В	7	Середній
6	Богдан П	9	Високий
7	Каріна Л	7	Середній
8	Кіра Ш	8	Середній
9	Данило М	7	Середній
10	Ілля Г	4	Низький

Під час виконання завдань було виявлено такі помилки:

- 1) невірне показування фігури, колір якої називав логопед;

- 2) неправильне відкладання в сторону фігур за розміром;
- 3) плутання у назвах геометричних фігур;
- 4) плутання у назвах понять «ліво-право», «вгору-вниз».

Отже серед дітей, що отримують логопедичну допомогу було визначено такі результати: з високим рівнем сформованості зорового гнозису 2 дитини (20%), з середнім рівнем сформованості зорового гнозису (60%), з низьким рівнем сформованості (20%).

Графічне зображення результатів представлено на Рис. 2.1

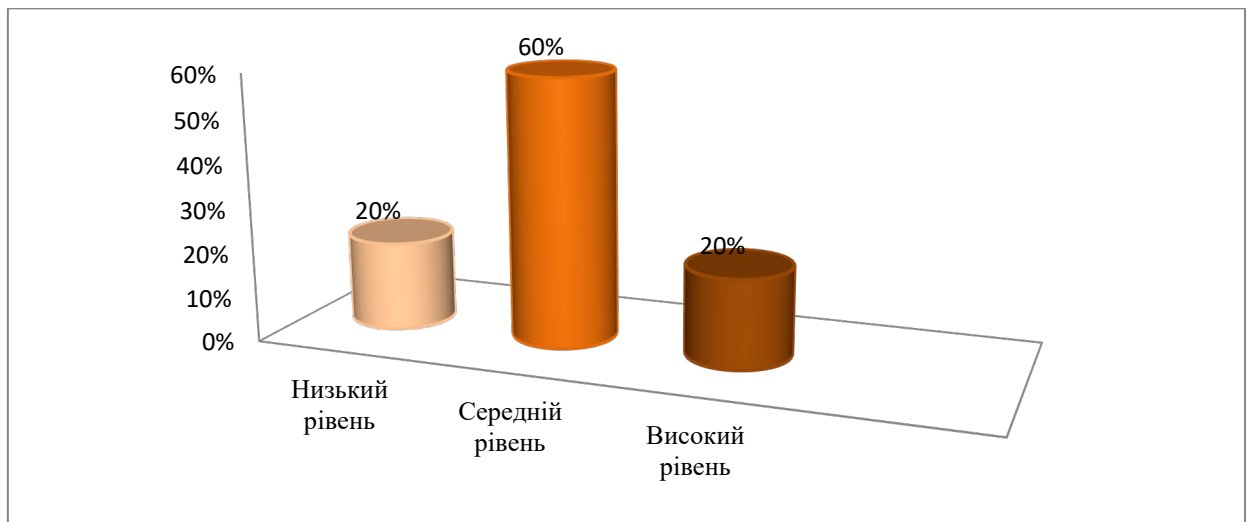


Рис. 2.1. Рівні сформованості зорового гнозису у дітей 3 класу з оптичною дисграфією

Під час виконання списування було отримано результати, що представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Оцінка рівня сформованості графічних навичок в учнів 3 класу

Ім'я дитини	Критерій						Всього
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	
Максим С	1	1	1	1	1	1	6
Михаїл П	3	2	2	2	2	2	13
Гліб С	2	2	2	1	2	2	11
Матвій Б	2	2	2	1	2	2	11
Дмитро В	2	3	1	1	2	1	10
Богдан П	3	2	2	1	2	2	12
Каріна Л	1	1	1	1	1	1	6
Кіра Ш	2	2	1	1	2	1	9
Данило М	1	2	1	2	1	1	8
Ілля Г	1	1	1	1	1	1	6

З даних представлених в таблиці бачимо, що сформованість графічної навички в учнів 3 класу, що відвідують логопункт сформована на недостатньому рівні.

Під час виконання письмової роботи було виявлено такі види помилок:

1) невміння орієнтуватися на аркуші зошита, недотримання рядків письма, недотримання розміру графем, невірне з'єднання графем між собою.

2) заміни графічно схожих літер представлені такими помилками: дпізнавати (впізнавати), метканець (мешканець);

3) невірне розташування схожих елементів графемі впізнавани (впізнавати), понюссає (понюхає);

4) пропуски елементів букв під час поєднання улудряються (умудряються), нізощо (нізащо);

5) змішування і заміни літер за кінетичною подібністю розпшсується (розписується), преграмотниш (преграмотний);

6) заміни літер, що мають однакові елементи чипати (читати), шойно (щойно), полилитися (помилитися).

Рівневий результат сформованості графічної навички у дітей 3 класу представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості графічної навички у дітей 3 класу

№	Ім'я дитини	Кількість балів	Рівень
1	Максим С	6	Низький
2	Михаїл П	13	Високий
3	Гліб С	11	Середній
4	Матвій Б	11	Середній
5	Дмитро В	10	Середній
6	Богдан П	12	Середній
7	Каріна Л	6	Низький
8	Кіра Ш	9	Середній
9	Данило М	8	Середній
10	Ілля Г	6	Низький

Отже, серед дітей 3 класу, що відвідують логопеда, було визначено такі рівні сформованості графічних навичок: високий рівень 1 дитина (10%), середній рівень 6 дітей (60%), низький рівень 3 дитини (30%).

Графічне зображення результатів представлено на рис.2.2.

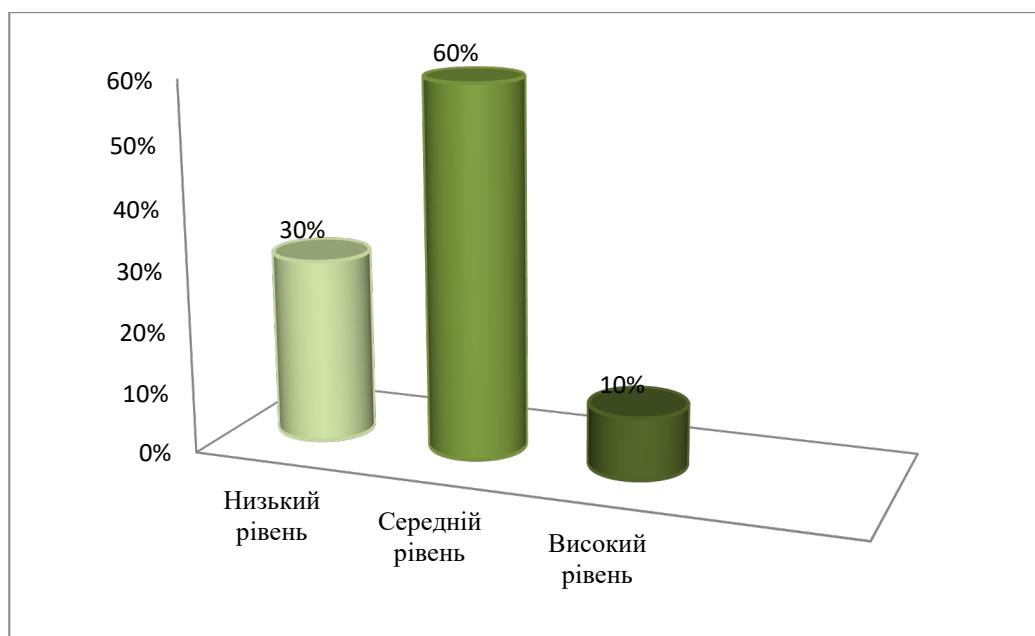


Рис. 2.2. Рівні сформованості графічної навички в учнів 3 класу .

Отже, проведене нами дослідження рівнів сформованості оптико-просторових та графічних навичок учнів 3 класу, що відвідують логопункт дало можливість встановити, що зазначені навички сформовані на недостатньому рівні і потребують корекційної роботи, яка ґрунтується на застосуванні прийомів та методів, що сприятимуть кращому формуванню оптико-просторових та графічних навичок у школярів.

2.2. Експериментально-дослідна перевірка впливу графічних вправ на формування оптико-просторових та графічних характеристик писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку

Логокорекційна робота що представлена у формувальному експерименті проводилась протягом вересня – листопада 2023-2024 н.р

формувавальному експерименті брали участь учні, які були обстежені під час констатувального етапу нашого дослідження на шкільному логопункті. Робота з учнями 3 класу була організована в етапи. На першому етапі участь у формувавальному експерименті взяли діти, що за констатувальним експериментом мали низький рівень сформованості просторового гнозису та графічних навичок. Цей період тривав з 4.09.2023 по 29.09. 2023. Для дітей, що мали низький рівень сформованості були обрані вправи, які застосовуються на початковому етапі. Після завершення логокорекційної роботи з учнями, що мали низький рівень сформованості просторового гнозису та графічних навичок до формувавального експерименту приєдналися діти, що мали середній і високий рівень сформованості просторового гнозису та графічних навичок. З усіма дітьми робота проводилась за комплексом вправ, які застосовуються на основному, а потім заключному етапах. Графічні вправи були включені в індивідуальні логопедичні заняття, для їхнього виконання на занятті було відведено 10 хвилин. Окрім логопедичних занять проводилась робота за напрямком формування орієнтації в просторі, розвитку зорової пам'яті та уваги на уроках української мови (рекомендовано проводити каліграфічну хвилинку елементів літер, словесно описувати літеру під час письма, виділяючи її елементи і називаючи їх), математики (рекомендовано проводити графічні диктанти, на кожному уроці звертати особливу увагу назві дня тижня, назві місяця, його приналежності до сезону), образотворчого мистецтва (рекомендовано звертати увагу дітей на розташування предметів зліва-справа, вгорі-вниз), інформатики (рекомендовано підібрати інтерактивні ігри на визначення кольорів, форм та розмірів геометричних фігур, малюнків) та фізичної культури (рекомендовано проводити руханки з назвою правої та лівої руки, ноги, звертати увагу на повороти тіла, називаючи сторону повороту). Вчителі отримали рекомендації звернути посилену увагу на дітей, що брали участь в експерименті для якнайшвидшого досягнення корекційних цілей. Другий етап експерименту тривав з 2.10.2023 по 17.11.2023.

За результатами констатувального експерименту нами були розроблені графічні вправи для подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів 3 класу, що відвідують логопункт. Роботу організовано за напрямками розвитку зорового гнозису, розвитку зорової пам'яті, уваги та просторових уявлень у дітей. Логокорекційні графічні вправи заплановано впроваджувати в три етапи. На кожному етапі форма деяких вправ не змінюється, але ускладнюється. Наводимо систему корекційних вправ на початковому етапі (Додаток Е).

Комплекс графічних вправ для дітей на початковому етапі формування оптико-просторових та графічних навичок

Графічна вправа 1. «Що це?» (знаходження контурних зображень малюнків за методикою В. Попельрейтера)

Мета: формувати зорове розпізнання зображення, стійкість, розподіл зорової уваги.

Матеріал: картки із кольоровими контурними зображеннями малюнків, що накладені один на один.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок, визнач контурні зображення яких предметів ти бачиш? Порахуй предмети і запиши відповідь у таблицю»

Графічна вправа 2. «Тінь від малюнка»

Мета: формувати зорове розпізнання зображення за його силуетом, закріплювати стійкість зорової уваги.

Матеріал: картки із зображенням кольорових зображень предметів та на протилежній стороні тіней від цих предметів, що зображені у невірній послідовності.

Інструкція: «Уважно розглянь кольорові малюнки і спробуй знайти від них тінь, проведи лінію від малюнка до його тіні»

Графічна вправа 3. «Відмінності»

Мета: формувати зорову пильність під час розглядання зображення, вміння помічати деталі малюнка.

Матеріал: Картки із зображенням двох малюнків, на яких треба знайти відмінності.

Інструкція: «Уважно розглянь два малюнка і подивись, що є на одному малюнку, а чого немає на іншому. Обведи відмінності які знайдеш»

Графічна вправа 4. «Лабіринт з однією стежкою»

Мета: формувати зорову увагу та зорове розпізнання під час проходження лабіринту.

Матеріал: Картка з малюнком на знаходження виходу з лабіринту однією стежкою.

Інструкція: «Допоможи герою дістатися до свого скарбу! Подивись уважно. Де правильна стежинка і поміть її кольоровим олівцем». Якщо дитині важко знайти шлях до скарбу очима, запропонуйте спочатку провести пальчиком, впевнитися, що цей шлях вірний, а потім наводити олівцем.

Графічна вправа 5. «З ким зустрінеться пташка (метелик)?»

Мета: формувати просторові уявлення «ліво-право», «верх-вниз».

Матеріал: Картка із зображенням пташок і стрілок, що вказують рух пташок.

Інструкція: «Допоможи пташці (метеликові) зустрітись зі своєю подружкою. Намалюй олівцем одного кольору кружечок біля пташок (метеликів), які зустрінуться. Прокоментуй шлях пташки вголос за напрямком стрілок»

Комплекс графічних вправ для дітей на основному етапі формування оптико-просторових та графічних навичок (Додаток Є).

Графічна вправа 1. «Що це?» (знаходження контурних зображень геометричних фігур за методикою В. Попельрейтера).

Мета: формувати зорове розпізнання зображення, стійкість, розподіл зорової уваги.

Матеріал: картки із кольоровими контурними зображеннями геометричних фігур, що накладені одна на одну.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок, визнач контурні зображення яких геометричних фігур ти бачиш? Порахуй предмети і запиши відповідь у таблицю»

Графічна вправа 2. «На яку букву схоже?»

Мета: формувати зорове розпізнання графеми за його силуетом, закріплювати стійкість зорової уваги.

Матеріал: картки із зображенням кольорових зображень предметів та на протилежній стороні пустих клітинок для зображення літер, що схожі на ці предмети.

Інструкція: «Уважно розглянь кольорові малюнки і спробуй пригадати на яку літеру вони схожі, запиши навпроти малюнка літеру на яку малюнок схожий»

Графічна вправа 3. «Знайди букву»

Мета: формувати зорову пильність, вміння вирізнити графему серед інших символів за характерними для неї елементами.

Матеріал: Картки із зображенням рядів символів серед яких є графеми.

Інструкція: «Літери прийшли в гості до своїх друзів – символів, подивись уважно і назви літери, які пішли у гості»

Графічна вправа 4. «З'єднай букву»

Мета: формувати зорову пам'ять, закріплювати образ графеми.

Матеріал : Графічні картки із зображенням половинок літер, які потрібно правильно поєднати.

Інструкція: «Подивись, на картинках написані частинки літер, треба з'єднати частинки правильно і посередині записати літеру, яку вони утворюють»

Графічна вправа 5. «Лабіринт ускладнений»

Мета: формувати зорову увагу, просторові уявлення «ліво-право», «вгору-вниз» під час проходження лабіринту.

Матеріал: Картка з малюнком на знаходження виходу з лабіринту кількома стежками.

Інструкція: «Допоможи герою дістатися до свого скарбу! Подивись уважно. Де правильна стежинка і поміть її кольоровими олівцями».

Комплекс графічних вправ для дітей на заключному етапі формування оптико-просторових та графічних навичок (Додаток Ж).

Графічна вправа 1. «Що це?» (знаходження контурних зображень графем за методикою В. Попельрейтера).

Мета: формувати зорове розпізнання зображення, стійкість, розподіл зорової уваги, закріплювати зоровий образ букви.

Матеріал: картки із контурними зображеннями геометричних графем, що накладені одна на одну.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок, визнач контурні зображення яких графем ти бачиш? Свою відповідь запиши»

Графічна вправа 2 . «Знайди букву за її елементом»

Мета: закріпити зоровий образ букви в пам'яті, вміння розпізнавати елементи, що належать буквам.

Матеріал: картки на яких зображено ряд графем і елемент однієї з них.

Інструкція: «Уважно розглянь елемент букви і подумай, якій саме букві він належить»

Графічна вправа 3. «Закресли неправильну букву»

Мета: закріплювати точний образ букв, вміння розрізнати вірно і невірно написану букву.

Матеріал: картки, на яких зображені вірно і дзеркально або спотворено записані букви.

Інструкція: «Уважно подивись на букви і віднайди ті, які записані невірно, закресли їх».

Графічна вправа 4. «Продовж логічний ряд»

Мета: закріпити вміння розрізнати букви, схожі за кінетичною подібністю та правильно їх відтворювати.

Матеріал: картки з розпочатими логічно-ритмічними рядами букв, що схожі за кінетичною подібністю.

Інструкція: «Допиши ряди літер».

Графічна вправа 5. «Лабіринт складний»

Мета: формувати зорову увагу, просторові уявлення «ліво-право», «вгору-вниз» під час проходження лабіринту.

Матеріал: Картка з малюнком на знаходження виходу з лабіринту, який постійно змінюється у просторі.

Інструкція: «Допоможи герою дістатися до свого скарбу! Подивись уважно. Де правильна стежинка і поміть її кольоровими олівцями».

Отже, на початковому етапі, участь в якому брали діти з низьким рівнем сформованості просторового гнозису та графічних навичок, ми відмітили за час роботи покращення у розрізненні кольорів, силуетних зображень малюнків. Завдяки злагодженій роботі усіх вчителів у мультидисциплінарній команді було виявлено, що діти почали швидше знаходити ведучу руку, розрізняти праву і ліву руку. На уроках образотворчого мистецтва діти швидше орієнтувалися на аркуші паперу.

На основному та заключному етапах застосування комплексу графічних вправ теж було відзначено позитивну динаміку. Діти з низьким рівнем сформованості зорового гнозису почали впізнавати геометричні фігури, порівнювати навколишні предмети з геометричними фігурами, знаходити їх спільні і відмінні риси, це говорить про підвищення рівня зорової уваги та пам'яті внаслідок системного, постійного застосування комплексу графічних вправ, а також підкріплюючій роботі вчителів на інших уроках. Діти з середнім і високим рівнем сформованості зорового гнозису теж покращили свої вміння. Під час виконання письмових робіт, вчителі відмічали, що дитина потребувала менше підказок в орієнтації на аркуші паперу, швидше пригадувала елементи літер, роботи стали охайнішими. Змінилася поведінка дітей – з'явилась зацікавленість навчальним процесом.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

За результатами проведеної логокорекційної роботи на контрольному етапі експерименту нами були повторно проведені діагностичні вправи для учнів 3 класу, що відвідують логопункт на виявлення рівня сформованості

просторовго гнозису та списування з друкованого тексту. Результати повторної перевірки сформованості зорового гнозису представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Оцінка сформованості зорового гнозису в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

	Ім'я дитини	Критерій				Всього
		Вміння розрізняти фігури за кольором	Вміння розрізняти фігури за розміром	Вміння розрізняти фігури за формою	Вміння розрізняти фігури за розташуванням у просторі	
1	Максим С	2	2	2	2	8
2	Михайл П.	3	3	3	3	12
3	Гліб С.	3	3	3	2	11
4	Матвій Б.	3	3	3	2	11
5	Дмитро В.	3	3	2	2	10
6	Богдан П.	3	3	3	2	11
7	Каріна Л.	3	3	3	2	11
8	Кіра Ш.	3	3	2	2	10
9	Данило М	3	3	2	2	10
10	Ілля Г.	2	2	2	2	8

Бачимо, що в результаті проведеної логокорекційної роботи показники сформованості зорового гнозису в усіх учнів підвищилися, низького рівня сформованості не виявлено.

Під час виконання завдань більшість учнів виконали вправи безпомилково або з незначними помилками. Двоє учнів припустилися таких помилок:

- 1) невірно, через неуважність, показали фігури, колір яких назвав логопед;
- 2) утруднювались у відкладанні в сторону фігури за розміром;
- 3) плутались у назвах геометричних фігур, але при підказці згадували;
- 4) плутались у назвах «право-ліво», «вгору-вниз», але за нагадуванням логопеда виправлялись.

Після опрацювання рівневих результатів ми визначили рівні сформованості зорового гнозису у дітей 3 класу, що представлені у таблиці 2.8

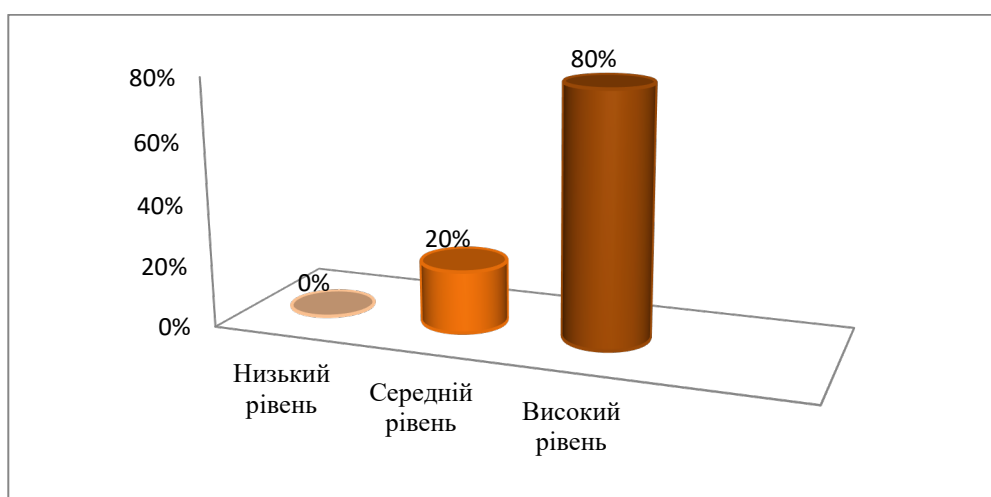
Таблиця 2.8

**Рівні сформованості зорового гнозису в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

№	Ім'я дитини	Кількість балів	Рівень
1	Максим С	8	Середній
2	Михайл П.	12	Високий
3	Гліб С.	11	Високий
4	Матвій Б.	11	Високий
5	Дмитро В.	10	Високий
6	Богдан П.	11	Високий
7	Каріна Л.	11	Високий
8	Кіра Ш.	10	Високий
9	Данило М	10	Високий
10	Ілля Г.	8	Середній

Отже, серед дітей, що взяли участь у експерименті було отримано такі результати: з високим рівнем сформованості зорового гнозису 8 дітей (80%), з середнім рівнем сформованості зорового гнозису 2 дітей (20%).

Графічне зображення результатів представлено на Рис. 2.3



**Рис. 2.3. Рівні сформованості зорового гнозису в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

Результати повторної перевірки сформованості графічної навички представлені у таблиці 2.9

Таблиця 2.9

**Оцінка рівня сформованості графічних навичок в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

Ім'я дитини	Критерій						Всього
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	
Максим С	2	2	2	2	2	2	12
Михаїл П	3	3	3	3	3	3	18
Гліб С	3	3	3	2	3	3	17
Матвій Б	3	3	3	2	3	3	17
Дмитро В	2	3	2	2	3	2	14
Богдан П	3	3	3	2	3	3	12
Каріна Л	2	2	2	2	2	2	12
Кіра Ш	3	3	2	2	3	2	15
Данило М	2	3	2	3	2	2	14
Ілля Г	2	2	2	2	2	2	12

З даних представлених у таблиці з'ясували, що після проведення логокорекційних вправ результат виконання списування значно покращився, виконання списування на низькому рівні в групі дітей, що брала участь в експерименті не виявлено. На середньому рівні роботу виконали 3 дитини, всі інші (7) дітей виконали роботу на високому рівні.

Діти, які мали сформовані навички середнього рівня припустилися у своїх роботах таких видів помилок:

1) у деяких роботах відслідковувалося недотримання рядка, але дитина усвідомлювала, що зробила помилку; графеми у кінці виконання письмової роботи мали тенденцію до зменшення, але дитина це помітила і почала надалі писати вірно;

2) інколи траплялися заміни графічно схожих букв, що мають у своєму складі подібні елементи: сівди (сівби), котику (кошику);

3) інколи зустрічались пропуски елементів поєднання букв: частування (частування).

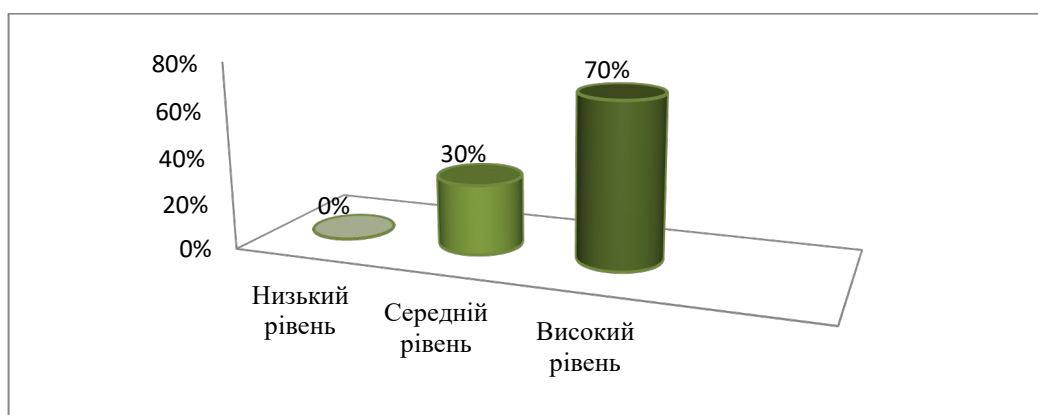
Рівнева сформованість графічної навички дітей 3 класу представлена у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Рівні сформованості графічних навичок в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

№	Ім'я дитини	Кількість балів	Рівень
1	Максим С	12	Середній
2	Михайл П	18	Високий
3	Гліб С	17	Високий
4	Матвій Б	17	Високий
5	Дмитро В	14	Високий
6	Богдан П	12	Середній
7	Каріна Л	12	Середній
8	Кіра Ш	15	Високий
9	Данило М	14	Високий
10	Ілля Г	12	Середній

Отже, серед дітей, що взяли участь у формувальному експерименті результати сформованості графічної навички були такими: високий рівень 7 дітей (70%), середній рівень 3 дітей (30%). Графічно результати формувального експерименту представлені на рис.2.4.



**Рис. 2.4. Рівні сформованості графічної навички в учнів 3 класу
(контрольний етап експерименту)**

Після завершення логокорекційної роботи, порівнявши результати дітей до виконання роботи і після, можна відзначити, що усі діти, які брали участь у формувальному експерименті покращили свої результати.

Графічне відображення динаміки успішності дітей з формування зорового гнозису до і після корекційної роботи представлений на рис. 2.5

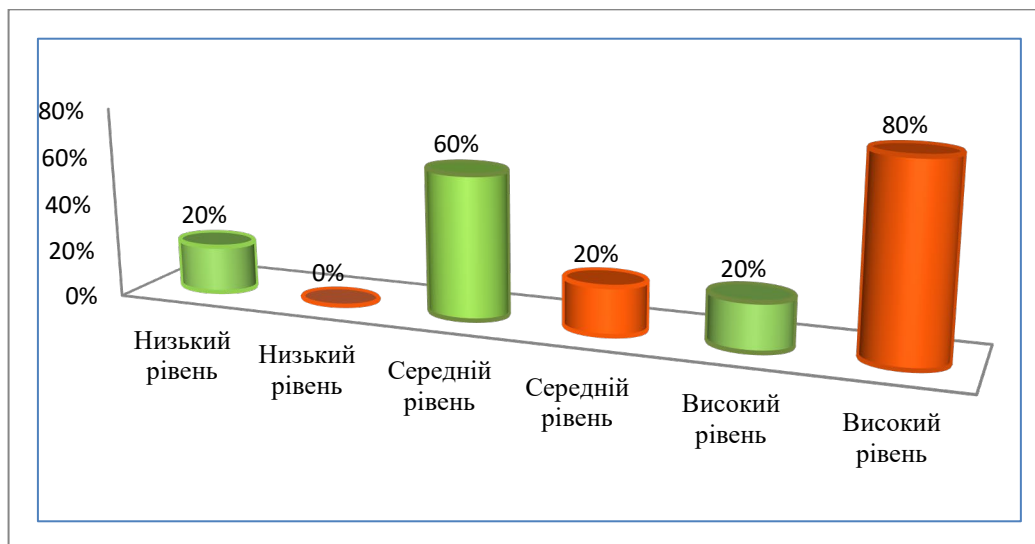


Рис. 2.5. Порівняльні показники рівнів сформованості зорового гнозису на констатувальному і контрольному етапах в учнів 3 класу

Графічне відображення динаміки успішності дітей з формування графічної навчки до і після корекційної роботи представлений на рис. 2.6

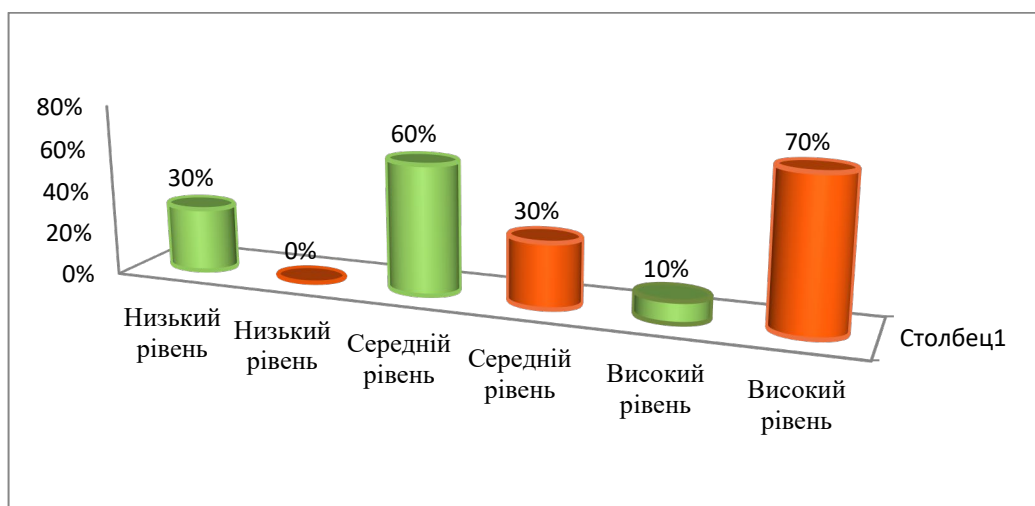


Рис. 2.6. Порівняльні показники рівнів сформованості графічних навичок на констатувальному і контрольному етапах в учнів 3 класу

Таким чином системна робота з використанням на формувальному етапі нашого дослідження розроблених комплексів графічних вправ для

проведення корекційної роботи у три етапи і ефективність графічних вправ доведена експериментальним шляхом.

Висновок з другого розділу

У ході констатувального експерименту на теоретичному підґрунті наукових розробок Н. Чередніченко та Л. Трофименко нами було розроблено комплекс діагностичних вправ на виявлення рівня сформованості зорового гнозису та підібраний текст для списування на виявлення рівня сформованості графічних навичок для 10 учнів з оптичною дисграфією 3 класу Криворізької гімназії №5 Криворізької міської ради, які брали участь в експерименті на шкільному логопункті. Після констатувального етапу експерименту було виявлено, що сформованість зорового гнозису у відсотковому співвідношенні має такі показники: високий рівень – 20% учнів, середній рівень – 60% учнів, низький рівень – 20% учнів; сформованість графічних навичок має такі показники високий рівень – 10% учнів, середній рівень – 60% учнів, низький рівень – 30% учнів.

Для проведення формувального етапу експерименту на основі досліджених нами у теоретичній частині наукового дослідження доробків вітчизняних вчених Л. Трофименко, В. Годлевської, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук, та Н. Чередніченко було укладено комплекси графічних вправ, що розраховані для роботи з учнями в три логокорекційні етапи. З учнями, що мали низький показник сформованості зорового гнозису та графічних навичок ми працювали окремо на початковому етапі. Потім до експерименту приєдналися учні, що мали середні і високі показники сформованості зорового гнозису та графічних навичок. Для досягнення корекційних цілей роботу було організовано у тісній взаємодії з вчителями, які отримали рекомендації щодо впровадження вправ з розвитку зорового гнозису на своїх уроках.

Після проведення логокорекційної роботи з учнями на матеріалі графічних карток знову були проведені повторні діагностичні дослідження для виявлення рівня сформованості зорового гнозису та графічних навичок після корекційної роботи. Проаналізовані нами результати обстеження показали, що сформованість зорового гнозису у відсотковому співвідношенні має такі показники: високий рівень – 80% учнів, середній рівень – 20% учнів; сформованість графічної навички після логокорекційної представлена такими показниками – високий рівень 70% учнів, середній рівень – 30% учнів. Дані отримані в результаті експериментального дослідження свідчать про високу ефективність використання у логокорекційній роботі графічних вправ для подолання оптико-просторових та графічних помилок. Показники усіх дітей підвищились на 1 рівень, діти, що мали граничний показник високого рівня, що наближався до середнього, перед початком роботи підвищили свої показники до стійкого високого рівня.

Організація роботи в три етапи (початковий, основний і заключний) дала змогу дітям поступово формувати оптико-просторові навички, частина вправ повторювалась на кожному етапі і була знайомою для дітей, тільки змінювалась складність вправ, що не викликало у дітей страху перед виконанням нового виду роботи. Було створено атмосферу успіху для дітей.

ВИСНОВКИ

Нами було проведене наукове дослідження з питання корекції оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи.

Проаналізувавши науково-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми дослідження, а саме наукові розробки зарубіжних та вітчизняних вчених щодо проблеми порушення писемного мовлення дійшли висновку, що вчені вивчають явище дисграфії засновуючись на різних підходах – клініко-психологічному, психолінгвістичному, психофізіологічному, нейропсихологічному та методичному. Погляди науковців на симптоматику і механізм порушення відрізняються і з цим пов'язана різноманітність класифікацій дисграфії. Слід зауважити, що жодна класифікація не окреслює різнохарактерність поєднань у структурі порушення.

Оскільки наша наукова робота присвячена проблемі подолання оптико-просторових та графічних помилок, то ми взяли до уваги класифікацію О. Гопіченко та Є. Соботович, які у своїй праці виділили цю категорію помилок.

Керуючись науковими розробками В. Годлевської, О. Гопіченко, Є. Соботович, Л. Тенцер, Н. Чередніченко щодо характеристики визначеної категорії помилок у писемній продукції учнів молодшої шкільної ланки, ми описали основні типи труднощів, які найчастіше зустрічаються у письмовому мовленні школярів з оптичною дисграфією. Діти, в яких несформовані оптико-просторові та графічні навички зазнають різних труднощів у навчальній діяльності, що прослідковуються не лише у писемному мовленні, а і відображаються в просторовому орієнтуванні, вмінні розпізнавати і виділяти часові проміжки. Труднощі корекційної роботи над усуненням проявів оптичної дисграфії полягають у нечіткому виявленні механізму порушення, неправильно підібраних засобах впливу, незлагодженій роботі мультидисциплінарної команди, до якої входять педагоги і батьки дитини.

Аналізуючи вивчені методи та прийоми з подолання оптико-просторових та графічних помилок, що представлені у програмовому матеріалі «Корекція мовлення» за ред. Л. Трофименко у працях В. Годлевської, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук та Н. Чередніченко можна зазначити, що усі запропоновані шляхи корекції мають багато спільних методів і прийомів. В усіх вивчених матеріалах були використані вправи за методикою В. Попельрейтера, які мали три рівні складності: розпізнавання накладених малюнків, розпізнавання накладених геометричних фігур, розпізнавання накладених літер. Повторювались вправи на виокремлення відмінностей і подібностей малюнків, геометричних фігур та літер. Також усі науковці відмічають необхідність використання різноманітних вправ на впізнавання і літер за елементами, на знаходження літер у словах, реченнях, текстах, зіставлення літер із схожими предметами дійсності. В усіх матеріалах відмічено необхідність розвитку просторових понять в корекційній роботі над оптико-просторовими та графічними помилками. В працях Н. Чередніченко та В. Годлевської багато уваги приділено роботі над дрібною моторикою та координацією руки.

У ході констатувального експерименту на теоретичному підґрунті наукових розробок Н. Чередніченко та Л. Трофименко нами було розроблено комплекс діагностичних вправ на виявлення рівня сформованості зорового гнозису та підбраний текст для списування на виявлення рівня сформованості графічних навичок для 10 учнів з оптичною дисграфією 3 класу Криворізької гімназії №5 Криворізької міської ради, які брали участь у експерименті на шкільному логопункті. Після констатувального етапу експерименту було виявлено, що сформованість зорового гнозису у відсотковому співвідношенні має такі показники: високий рівень – 20% учнів, середній рівень – 60% учнів, низький рівень – 20% учнів; сформованість графічних навичок має такі показники високий рівень – 10% учнів, середній рівень – 60% учнів, низький рівень – 30% учнів.

Для проведення формувального етапу експерименту на основі досліджених нами у теоретичній частині наукового дослідження доробків вітчизняних вчених Л. Трофименко, В. Годлевської, К. Зелінської-Любченко, І. Олійник, С. Паршук та Н. Чередніченко було укладено комплекси графічних вправ, що розраховані для роботи з учнями в три логокорекційні етапи. Після проведення логокорекційної роботи з учнями на матеріалі графічних карток знову були проведені діагностичні дослідження для виявлення рівня сформованості зорового гнозису та графічних навичок.

Проаналізовані нами результати обстеження показали, що сформованість зорового гнозису у відстоковому співвідношенні має такі показники: високий рівень – 80% учнів, середній рівень – 20% учнів; сформованість графічної навички після логокорекційної представлена такими показниками – високий рівень 70% учнів, середній рівень – 30% учнів.

Дані отримані в результаті експериментального дослідження свідчать про високу ефективність використання у логокорекційній роботі графічних вправ для подолання оптико-просторових та графічних помилок. Показники усіх дітей підвищились на один рівень, діти, що мали граничний показник високого рівня, що наближався до середнього, перед початком роботи підвищили свої показники до стійкого високого рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брянцева Г. В. Реалізація комп'ютерної підтримки інноваційних технологій корекції дисграфій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5 (4). С. 55-56.
2. Годлевська В. Ю Оптична дисграфія : поняття, корекція, профілактика. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія №61*. Вінниця. 2020. С.13-18
3. Голуб Н. М. Методи та прийоми навчальної та корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з порушеннями формування писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ ім. . П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 66-72.
4. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку: монографія. Харків: Майдан. 2014. 366 с.
5. Данілавічюте Е. А. Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шлях їх корекції: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут дефектології АПН України. Київ, 1997. 239 с.
6. Данілавічюте А. Е., Чулинда О. Б. Логопедичні стратегії подолання оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи. The 11th International scientific and practical conference “Actual problems of learning and teaching methods”(December 06-09, 2022) Vienna, Austria. International Science Group. 2022. P. 317-325.
7. Deeney T «I like to take my own sweet time» Case study of a Child With Naming-Speed Defictis and Reading Desabilites. W Wolf. *Journal of Special Education*. – 2001. P. 145-156.
8. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21. 02. 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

9. Димитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та психологія*. Київ НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. с. 65-71.

10. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32 Ч.1.С. 101-107.

11. Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів с дисграфією: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 706 с.

12. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП. Медобори 2006, 2017. Вип 96 у 2 т. Т.1. С. 55-65.

13. Журавльова Л. С. Система комплексної корекцій-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія 6 Педагогіка*. 2020. №2. С.44-55.
<http://surl.li/nhrkg>

14. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 34. С. 24–32.

15. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : збірник наукових статей. Суми, 2019. С. 71-73.

16. Кидисюк Н. Збірник диктантів з української мови 1-4 класи. Харків : Ранок, 2017. 224 с.

17. Коваленко О. М. Попередження та подолання порушень письма і читання у дітей. Полтава «Інтерграфіка», 2011. 400с.
18. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С.119-123.
19. Коломоець Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія* Київ. НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2023. Вип.44. С. 17-23.
20. Коломоець Т. Г. , Нагорняк Ю. С. Актуальні аспекти проблеми порушення письма в учнів початкової школи. *Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя» Вип. 2 (28), 2023*. Умань: «Візаві», 2023
21. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету міністрів України від 14. 12. 2016 р. № 988-р. URL: <http://surl.li/ndwcy> (дата звернення : 12.01.2018)
22. Концепція розвитку інклюзивної освіти: затв. Наказом міністерства освіти і науки України від 01. 10. 2010 р. № 912. URL: <http://surl.li/bhsq>
23. Лазарева І. А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія* Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 9. С. 65-68.
24. Логопедія: підручник / за ред.. Шеремет М. К. Київ: Видавничий дім «Слово», 2019. С.619-768.
25. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*.2014. №2(46) с.155-163.

26. Marshall C. Dyslexia: A Hundred Years On (2nd edition) by T.R. Miles & Elaine Miles. Reading and Writing. 2000. No. 13(3). P. 357–359.

27. McBride C. Coping with dyslexia, dysgraphia and ADHD. A global perspective. London: Routledge, 2019.

28. Нагорняк Ю. С. Корекція оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи. *Наукові здобутки студентів з дошкільної та спеціальної освіти: збірник наукових і науково методичних праць. Вип. 14.* КДПУ. Кривий Ріг. 2023 С. 128-131. URL: <http://surl.li/nhrjo> .

29. Нагорняк Ю С. Особливості процесу опанування учнями початкової школи навички письма. *Збірник праць 12-ї Міжнародної наукової конференції.* Видавнича група CPN. Осака, Японія. 2023 С.110-116 <http://surl.li/nhrjh>

30. Nicolson R. I.; Fawcett A. J.; Dean P. Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. Trends Neurosci. 2001, 24, 508–511.

31. Олійник І. М., Тищенко Л. Р. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку *.Імідж сучасного педагога.* Полтава. 2022. № 3. С. 91-94.

32. Паршук С. М. Корекційна робота з порушення письма учнів початкових класів: іноваційний підхід. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 94.* Херсон. держ ун-т. Херсон, 2011. С. 128-132.

33. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика: Навч. посіб. для студентів спеціальності 7.01010501, 8.01010501 «Корекційна освіта». Полт. нац. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2010. 280 с.

34. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 «Корекційна освіта»/ Н. Г. Пахомова; Полт. нац. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2010. – 280 с.

35. Про освіту: Закон України від 16.07.2019. URL: <http://surl.li/ixnq>

36. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими

порушеннями мовлення (автори: Трофименко Л. І., Куравська Л. С.).
URL <http://surl.li/nhrho>

37. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства соціальної політики України про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» №1143 від 10.08.2018 р.
URL:<http://surl.li/mfri>

38. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії: збір. наук. пр.* Київ: Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С. 7-35.

39. Соботович Є. Ф., Гопіченко Е. М.. Фонетичні помилки у письмі розумово відсталих учнів. Хрестоматія з логопедії Москва, 1997 Т.2. С. 469-481.

40. Stein, J. The visual basis of reading and reading difficulties. *Front. Neurosci.* 2022, 16, 1–13.

41. Stein, J. The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia. *Neuropsychologia* 2019, 130, 66–77.

42. Тарасун В.В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія.* Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 29-102.

43. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід): монографія. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

44. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

45. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія.* № 3. 2013. С. 80-90.

46. Тихонова К. С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Харків: Ранок, 2021. 152 с.
47. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: збір. наук. пр.*. Київ: Актуальна освіта. 2007. Вип. 4. С. 3-18.
48. Тищенко В. В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 112-118.
49. Чередніченко Н. В. Особливості опанування основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32(2). С. 229-234.
50. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // *Логопедія : Науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 94.
51. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 212 с.
52. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер, Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 248 с.
53. Чередніченко Н. В, Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей із різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

54. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець Подільськ: вид-во КПНУ ім. І. Огієнка, 2019. Вип. 13 С. 312-324.

55. Шийка Ю., Крілевич Л. Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 41, том 3*, Дрогобич, 2021. С 281-285.

56. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Збірник наукових праць Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Т. 13. С. 442-451. URL: <http://surl.li/ieioz> .