m_educ_2025_116

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

Особливості подолання оптичної дисграфії у процесі логопедичної роботи з дітьми 6-7-річного віку

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студентка 2 курсу, 627 групи
Рошка Андріана Георгіївна

Керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Комісарик М.І.**

До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № ___ від _____ 2024 р
Зав. кафедрою _____ проф. Олійник М.І.

Чернівці – 2024

АНОТАЦІЯ

Рошка А.Г. Особливості подолання оптичної дисграфії у процесі логопедичної роботи з дітьми 6-7-річного віку. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 109 с.

У кваліфікаційній роботі досліджено проблему оптичної дисграфії у дітей 6–7 років, проаналізовано її причини, симптоматику та вплив на навчання. Розроблено та впроваджено методику логопедичної роботи, спрямовану на корекцію цього порушення. У ході експерименту підтверджено ефективність методики: в експериментальній групі покращилися зорово-просторові навички, графомоторна координація та точність написання. Результати свідчать про значний потенціал методики для застосування у логопедичній практиці, спрямованій на розвиток письма у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: оптична дисграфія, мовленнєві порушення, логопедична робота, зорово-просторові навички, графомоторна координація, корекція письма, експериментальна методика.

ABSTRACT

Roshka A.G. Peculiarities of overcoming optical dysgraphia in the process of speech therapy work with children 6-7 years old. – Manuscript. Qualification work for obtaining a higher education degree “master” in the specialty 016 Special Education (Speech Therapy). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2024. 109 p.

The qualification work investigated the problem of optical dysgraphia in children 6-7 years old, analyzed its causes, symptoms and impact on learning. A speech therapy methodology aimed at correcting this disorder was developed and implemented. The effectiveness of the methodology was confirmed during the experiment: in the experimental group, visual-spatial skills, graphomotor coordination and writing accuracy improved. The results indicate a significant potential of the methodology for use in speech therapy practice aimed at developing writing in children with speech disorders.

Keywords: optical dysgraphia, speech disorders, speech therapy work, visual-spatial skills, graphomotor coordination, writing correction, experimental methodology.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають послання на відповідне джерело.

_____ А.Г.Рошка

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ 9

1.1. Генезис наукових уявлень про проблему порушення писемного мовлення 9

1.2. Особливості письма як психофізіологічного акту 16

1.3. Дисграфія: поняття, симптоматика, класифікація, причини 21

1.4. Оптичні помилки як один із видів порушення письма у дітей 6-7-річного віку 33

Висновки до першого розділу 43

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ 44

2.1. Експериментальне дослідження оптичних помилок у дітей 6-7-річного віку 44

2.2. Методика корекційної роботи з подолання оптичної дисграфії 51

2.3. Аналіз результатів корекційної роботи 61

Висновки до другого розділу 65

ВИСНОВКИ 68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 73

ДОДАТКИ 89

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Оптична дисграфія є одним із поширених порушень письма, що зустрічається у дітей молодшого шкільного віку. Цей вид дисграфії зумовлений недостатнім розвитком зорово-просторового сприйняття, аналізу та синтезу, що значною мірою впливає на процес формування письмових навичок. У сучасних умовах, коли освітній процес спрямований на розвиток ключових компетентностей учнів, корекція таких порушень є важливим завданням як для логопедів, так і для вчителів початкових класів.

Особливо актуальною є проблема ранньої діагностики та подолання оптичної дисграфії у дітей 6–7 років, оскільки саме в цьому віці формуються основи письмової діяльності, які мають суттєвий вплив на подальше навчання дитини. Несвоєчасне виявлення порушень письма та відсутність адекватної корекції можуть призводити до значних труднощів у навчанні, зниження мотивації до навчальної діяльності, формування комплексу неповноцінності та інших негативних наслідків для емоційно-психологічного розвитку дитини.

Попри значний інтерес науковців до проблеми дисграфії, дослідження саме оптичної дисграфії залишається недостатньо розробленим, особливо в аспекті створення ефективних методик корекції. Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації логопедичної роботи, спрямованих на подолання цього виду порушень письма. Практичне значення дослідження полягає у вдосконаленні корекційних методик, що дозволить забезпечити якісну допомогу дітям з оптичною дисграфією та створити сприятливі умови для їхнього успішного навчання.

Таким чином, дослідження особливостей подолання оптичної дисграфії у процесі логопедичної роботи з дітьми 6–7 років є актуальним, оскільки відповідає сучасним викликам у сфері освіти та логопедії, спрямованим на забезпечення індивідуального підходу до навчання кожної дитини.

Стан дослідження проблеми. Проблема формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, та учнів перших-других класів зокрема, знайшла своє відображення в дослідженнях ряду українських лінгводидактів (А. Богуш, Н. Грипас, Д. Кравчук, Л. Нечай, М. Плющ, О. Смовська, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Із зарубіжних науковців на особливу увагу заслуговують праці А.Валлона, Ж.Піаже, Т.Рібо, Д.Сьоллі, Л.Харелла та інших.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження теми "Особливості подолання оптичної дисграфії у процесі логопедичної роботи з дітьми 6-7-річного віку" пов'язане з реалізацією завдань концепції "Нова українська школа", що спрямована на розвиток індивідуальних освітніх траєкторій для дітей з особливими потребами. Робота відповідає положенням Закону України "Про освіту" та програмам інклюзивного навчання, спрямованим на подолання мовленнєвих порушень. Результати можуть бути інтегровані в методичні рекомендації для логопедів і педагогів, сприяючи підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку корекційної педагогіки в Україні.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики подолання оптичної дисграфії у дітей 6-7-річного віку у процесі логопедичної роботи.

Завдання дослідження:

- на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати сутність основних понять дослідження;
- дослідити психолого-педагогічні особливості дітей 6-7 років з оптичною дисграфією;
- розробити та впровадити методику логопедичної роботи, спрямовану на корекцію оптичної дисграфії;
- провести експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики та проаналізувати її результати.

Об'єкт дослідження – формування писемного мовлення учнів 6-7-річного віку.

Предмет дослідження – особливості подолання оптичної дисграфії у процесі логопедичної роботи з дітьми 6-7-річного віку

Методи дослідження:

- *теоретичні методи* (наліз літератури для вивчення наукових праць з логопедії, психології, педагогіки для визначення причин, механізмів розвитку та особливостей оптичної дисграфії); синтез та узагальнення (для інтеграції теоретичних знань для обґрунтування методів корекційної роботи); моделювання (для розробки логопедичних завдань і вправ, спрямованих на подолання оптичної дисграфії);
- *емпіричні:* спостереження (для фіксації особливостей поведінки та навчальної діяльності дітей 6-7 років з оптичною дисграфією); тестування (для використання діагностичних завдань з метою визначення рівня сформованості письмових навичок); анкетування та опитування (для збору даних від педагогів і батьків щодо труднощів у дітей з оптичною дисграфією); педагогічний експеримент (констатувальний етап – виявлення початкового стану сформованості письмових навичок; формувальний етап – впровадження корекційної методики; контрольний етап – оцінка ефективності методики);
- *математико-статистичні методи*: кількісний та якісний аналіз (для обробки результатів експерименту з метою визначення динаміки змін у рівні сформованості письмових навичок); метод порівняння (для співставлення результатів на різних етапах дослідження).

Ці методи забезпечать комплексний підхід до дослідження.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про особливості оптичної дисграфії у дітей 6–7 років та механізми її подолання в процесі логопедичної роботи. У дослідженні розроблено й обґрунтовано підходи до корекції оптичної дисграфії, що розширюють знання в галузі логопедії, психолінгвістики та

педагогіки. Отримані результати доповнюють наукову базу методик діагностики та корекційного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема шляхом розробки ефективних методів і прийомів роботи з молодшими школярами.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці та впровадженні методики логопедичної роботи для подолання оптичної дисграфії у дітей 6–7 років. Запропоновані діагностичні інструменти та корекційні вправи можуть бути використані логопедами, вчителями початкових класів, вихователями інклюзивних закладів освіти та батьками для покращення письмових навичок дітей. Результати дослідження можуть також стати основою для створення методичних рекомендацій, посібників та навчальних програм із корекційної педагогіки й логопедії.

Структура та обсяг кваліфікаційного дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (119 позицій) та додатків. Загальний обсяг роботи – 108 с.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ

1.1. Генезис наукових уявлень про проблему порушення писемного мовлення

Проблема порушення письмової мови у молодших школярів – одна із найактуальніших для шкільного навчання, оскільки письмо і читання з усього початкового навчання перетворюються в засіб подальшого отримання знань.

Порушення письма складають значущий відсоток серед інших порушень, що зустрічаються в учнів загальноосвітньої школи. Це порушення є серйозним в оволодінні учнями грамотою на початкових етапах навчання і в оволодінні грамотою рідної мови на більш пізніх.

Письмо з самого початку – свідомий процес, результат спеціального усвідомленого навчання. Порівняльні спостереження показують, що саме психологічний зміст процесу письма не залишається одним і тим же. Основна задача – це запам'ятовування тексту незалежно від того, чи буде це лист під диктовку, вільне письмове розміщення або навіть записування тексту.

Проблема порушення писемного мовлення має тривалу історію дослідження, яка охоплює декілька етапів розвитку науки. Формування наукових уявлень про цю проблему відображає еволюцію підходів до розуміння механізмів письма, його порушень та методів їх корекції.

Актуальність вивчення історіографії проблеми порушення писемного мовлення зумовлена необхідністю глибокого розуміння генезису наукових знань, еволюції поглядів і підходів до вивчення цього явища. Аналіз історіографії дозволяє простежити, як змінювалися теоретичні уявлення про природу та механізми порушень письма, а також оцінити внесок різних наук — неврології, психології, педагогіки, логопедії та нейропсихології — у розробку методів діагностики та корекції.

Ретроспективний аналіз наукових досліджень сприяє не лише систематизації накопиченого досвіду, але й дозволяє визначити прогалини у вивченні проблеми, що є ключовим для формулювання нових завдань сучасної логопедії. Окрім того, вивчення історіографії є важливим для розуміння соціального контексту, в якому розвивались підходи до подолання порушень письма, а також для оцінки ефективності традиційних та інноваційних методик.

У сучасному освітньому просторі, орієнтованому на інклюзію, звернення до історії питання допомагає адаптувати найкращі напрацювання минулого до сучасних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, актуальність вивчення історіографії проблеми порушень писемного мовлення визначається її значенням для наукового обґрунтування теоретичних і практичних підходів до вирішення цієї проблеми, а також для вдосконалення методів логопедичної роботи з дітьми.

Ранній етап вивчення порушень писемного мовлення пов'язаний із дослідженнями в галузі медицини, зокрема неврології та психіатрії. У цей період проблематика порушень письма розглядалася переважно в контексті мозкових уражень і нейропсихологічних розладів. Основні наукові відкриття та концепції цього періоду стали фундаментом для подальшого розвитку логопедії [39].

У ранній період (XIX – початок XX століття) проблема порушень писемного мовлення почала досліджуватися переважно в рамках неврології та психіатрії. Саме в цей час було закладено основи наукового розуміння механізмів письма та причин його порушень. Французький невролог Поль Брока у 1861 році вперше ввів поняття "аграфія," описуючи втрату здатності писати як наслідок ураження лобної частини мозку .Дослідження Брока було зосереджене на зв’язку між мовленнєвою діяльністю та функціонуванням лобної частини мозку, що визначило напрям подальших досліджень порушень письма. Його дослідження підтвердили, що письмова діяльність є

складним процесом, який інтегрує функції мовлення, моторики, пам’яті та зорово-просторового сприйняття.

Жозеф Жюль Дежерин наприкінці XIX століття досліджував ураження тім'яно-потиличної ділянки мозку, які призводили до втрати навичок письма і читання, що отримали назву "алексія." Його роботи стали основою для розуміння ролі зорово-просторових процесів у формуванні письмових навичок. Він описав випадки втрати навичок читання та письма, зумовлені ураженнями тім'яно-потиличної ділянки мозку, і ввів поняття «алексія». Його дослідження продемонстрували, що письмо є багаторівневим процесом, що інтегрує функції мовлення, зору, моторики та пам’яті.

Німецький невролог Адольф Куссмауль зробив значний внесок у систематизацію знань про розлади письма. Він звернув увагу на розлади зорово-просторового сприйняття та їхній вплив на здатність писати, що є основою для подальшого вивчення оптичної дисграфії [39].

Вчений вперше вказав на порушення читання і письма як на самостійну патологію мовленнєвої діяльності. Потім з'явилося багато робіт, в яких давались описи дітей з різними порушеннями читання та письма. У цей період патологія читання та письма розглядалася як єдиний розлад писемного мовлення. У літературі кінця XIX та початку XX ст. була поширена думка, що порушення читання і письма є одним з проявів загального недоумства і спостерігаються тільки у розумово відсталих дітей (Ф.Бахман, Г.Вольф, Б.Енглер).

Проте ще наприкінці XIXст., 1896 р. С.Морган описав випадок порушення читання та письма у чотирнадцятирічного хлопчика з нормальним інтелектом. Морган визначив цей розлад як «нездатність писати орфографічно правильно і без помилок докладно читати». Слідом за С.Морганом багато інших авторів (А.Куссмауль, О.Беркан) стали розглядати порушення читання та письма як самостійну патологію мовної діяльності, не пов'язану з розумовою відсталістю, із загальною дифузною недостатністю

інтелекту. Англійські лікарі-окулісти Керр та Морган вперше опублікували роботи, спеціально присвячені порушенням читання та письма у дітей.

У цей період порушення письма розглядалися переважно як наслідки органічних уражень мозку. Проте вже наприкінці XIX століття почали з'являтися педагогічні підходи до роботи з дітьми, які мали труднощі у письмі, що свідчило про поступовий перехід від суто медичного до психолого-педагогічного розгляду проблеми. Водночас зростала увага до психолінгвістичних аспектів письма, що дало поштовх до подальшого розвитку логопедії як окремої галузі знань. Цей період заклав фундамент для подальшого дослідження письма як інтегрованого процесу, що потребує комплексного підходу до діагностики та корекції його порушень [72].

Отож, наприкінці XIX століття з'явилися перші педагогічні рекомендації щодо роботи з дітьми, які мали порушення письма. Хоча вони ґрунтувалися переважно на загальних знаннях про навчання грамоті, це заклало основу для розвитку корекційної педагогіки в наступних десятиліттях.

Ранній період дослідження порушень письма заклав фундаментальні основи для розвитку логопедії та нейропсихології. Науковці цього часу зробили важливі кроки у вивченні механізмів письма, привернули увагу до зв'язку між мовленням і мозковими структурами, а також визначили роль зорово-просторового сприйняття у формуванні навичок письма. Ці ідеї стали базою для подальшого розвитку наукових підходів до діагностики та корекції порушень письма.

У 1900 та 1907 рр. Д. Гіншельвуд описав ще кілька випадків порушень читання та письма у дітей з нормальним інтелектом, підтвердивши, що порушення читання та письма не завжди супроводжують розумову відсталість. Д. Гіншельвуд вперше назвав труднощі в оволодінні читанням і листом термінами «Алексія» та «Аграфія», позначивши ними як важкі, так і легкі ступені розладу читання та письма.

Таким чином, наприкінці XIX та на початку XX ст. існували два протилежні погляди. Одні автори розглядали порушення читання та письма як один із компонентів розумової відсталості. Інші підкреслювали, що патологія читання та письма є ізольованим порушенням, не пов'язаним з розумовою відсталістю [39].

Серед авторів, які відстоюють ізольований, самостійний характер порушень читання та письма, існували різні тлумачення природи цього розладу. Найбільшого поширення в літературі і особливо у практичній діагностиці набула точка зору, яка стверджує, що в основі патології читання та письма лежить неповноцінність зорового сприйняття та пам'яті. Відповідно до цього погляду, механізмом порушень читання та письма є дефектність зорових образів слів та окремих букв. У зв'язку з цим порушення читання та письма стали називати «вроджена словесна сліпота». Типовими представниками цього напряму були Ф.Варбург (P.Warburg) та П.Раншбург (P.Ranschburg). Ф.Варбург докладно описав обдарованого хлопчика, який страждав на «словесну сліпоту». П.Раншбург у результаті тривалих тахистоскопічних досліджень дійшов висновку у тому, що у основі патології читання і письма лежить обмежене поле зорового сприйняття.

П.Раншбург вперше став розрізняти легші ступеня порушень читання та письма та тяжкі розлади, у яких симптоматика є більш вираженою. Легкі ступеня порушень читання та письма він позначив термінами «легастенія» та «графастенія» на відміну від тяжких випадків порушень читання та письма, які називалися «алексією» та «аграфією».

Поступово розуміння природи порушень читання та письма змінювалося. Цей розлад не визначалося як однорідне оптичне порушення.

Одночасно відбувається диференціація понять «Алексія» та «Дуслексія», «Аграфія» і «Дусграфія».

Виділяються різні форми дислексії та дисграфії, з'являються класифікації порушень читання та письма [72].

Велике значення у розвитку вчення про порушення писемного мовлення мала думка невропатолога Н.Монакова. Він вперше пов'язав дисграфію з порушеннями мовлення, із загальним характером мовного розладу, або афазією.

О. Ортон (O. Orton) (1937) присвятив спеціальне дослідження розладам читання, письма та мовлення у дітей. Він наголошував на велику поширеність порушень читання та письма у дітей, вказував, що труднощі у дітей при навчанні грамоти відрізняються від порушень читання та письма у дорослих при ушкодженнях головного мозку. О.Ортон підкреслював, що основна скрута у дітей з порушеннями читання та письма полягає в нездатності складати з літер слова. Ортон за Е.Джексоном (E. Jackson) називав ці труднощі «алексією та аграфією розвитку» або «еволюційною дислексією та дисграфією». Термін «алексія та аграфія розвитку», або «еволюційна дислексія та дисграфія», більше відповідав описуваним у літературі випадкам порушень читання та письма у дітей із затримкою розвитку деяких психічних функцій [72].

О.Ортон зробив висновок, що алексія та аграфія у дітей викликаються не тільки моторними труднощами, а й порушеннями сенсорного характеру. Він зазначав, що це порушення найчастіше зустрічаються в дітей із моторними недоліками, в шульг, в тих, які мають пізно здійснюється латералізація, виділення провідної руки, і навіть в дітей із порушеннями слуху і зору.

Завдяки роботам Л. Виготського та його послідовників сформувалася уявлення про те, що письмо є інтегративним процесом, який залучає різні психічні функції: мовлення, пам’ять, зорове і просторове сприйняття. Були визначені такі ключові механізми, як фонематичний аналіз, зорово-просторове сприйняття та моторна координація, порушення яких можуть призводити до дисграфії. В цей період значного розвитку набула нейропсихологічна діагностика, що дозволила глибше зрозуміти природу порушень письма.

На початку XX століття з’явилися перші спроби розгляду письма як психолінгвістичного процесу. Дослідження почали враховувати не лише анатомо-фізіологічні, але й психологічні аспекти порушень письма. Наприклад, було встановлено, що письмо вимагає комплексної інтеграції мовлення, зорового аналізу, пам'яті та координації рухів.

У XX столітті розвиток логопедії та психології сприяв усвідомленню того, що порушення письма може бути викликане не лише органічними ураженнями, а й специфічними труднощами в засвоєнні письмових навичок. З’явилися перші спроби розгляду письма як психолінгвістичного процесу. Дослідження почали враховувати не лише анатомо-фізіологічні, але й психологічні аспекти порушень письма [39].

З другої половини XX століття почали з’являтися класифікації порушень письма, такі як дисграфія, аграфія та інші види мовленнєвих розладів. Особливу увагу було приділено дисграфії, зокрема її оптичній формі, яка виникає внаслідок порушень зорово-просторового сприйняття. Сучасні дослідження логопедів та психологів зосереджуються на діагностиці, профілактиці та корекції таких порушень. Інноваційні підходи включають використання технологій, індивідуальних програм корекції та інтеграцію логопедичної допомоги в інклюзивний освітній процес. Генезис наукових уявлень про проблему порушення писемного мовлення демонструє поступовий перехід від вузько спрямованих до комплексних міждисциплінарних підходів, що дозволило значно розширити можливості діагностики та корекції таких порушень.

У сучасній логопедії (кінець XX – XXI століття) проблема порушень письма вивчається комплексно, із врахуванням досягнень медицини, психології, педагогіки та нейролінгвістики. Сучасні дослідження зосереджуються на розробці діагностичних та корекційних методик, спрямованих на подолання різних видів дисграфії, зокрема оптичної. Значний внесок зробили такі науковці, як Р. Лалаєва, Т. Власова, С.

Рубінштейн, які розглядали дисграфію як багатоаспектну проблему, що потребує індивідуального підходу.

Генезис наукових уявлень про порушення писемного мовлення демонструє перехід від неврологічного підходу до міждисциплінарного, який враховує психологічні, педагогічні та нейропсихологічні аспекти. Це дозволило не лише краще розуміти природу дисграфії, але й розробляти ефективні корекційні методики, спрямовані на підтримку дітей з особливими освітніми потребами.

1.2. Особливості письма як психофізіологічного акту

Писемне мовлення є однією з форм мовлення, яка протиставляється усному. Воно виникло як вторинне стосовно усного мовлення, розвиваючись на його основі під час онтогенезу. У філогенетичному аспекті писемне мовлення з’явилося значно пізніше, тоді як усне мовлення є визначальною ознакою, що відрізняє людину від тварин. Писемність стала одним із найважливіших досягнень людства, яке спричинило революційні зміни в накопиченні, передачі й обробці інформації. Вона не лише сприяла розвитку суспільства, але й суттєво вплинула на здатність людини до абстрактного мислення, змінивши її сприйняття світу.

Писемність дозволила долати обмеження часу та простору в комунікації, забезпечуючи збереження і передачу мовленнєвих повідомлень навіть за відсутності прямої взаємодії між співрозмовниками. Це стало важливим чинником формування історичного виміру суспільної самосвідомості. Як зазначено у джерелі: «Тільки писемність дозволяє вийти за обмежені просторові та часові рамки мовленнєвої комунікації, а також зберегти вплив мовлення і за відсутності одного з партнерів» [3].

Особливістю писемного мовлення є його орієнтованість на відсутнього читача, що виключає прямий контакт між автором і реципієнтом. У зв’язку з

цим писемне мовлення є більш розгорнутим і структурованим порівняно з усним, що забезпечує його зв’язність і логічність.

Роль писемного мовлення значно зростає завдяки його здатності розширювати межі комунікації між людьми та відкривати нові можливості для пізнання навколишнього світу. Через писемне мовлення людина має доступ до історичного досвіду людства, адже саме в ньому зафіксовані ключові досягнення науки, мистецтва та культури.

З фізіологічної точки зору писемне і усне мовлення є видами тимчасових зв’язків другої сигнальної системи. Однак писемне мовлення формується виключно в умовах цілеспрямованого навчання, зокрема під час оволодіння грамотою. Ці механізми вдосконалюються протягом усього навчання, а регулярне написання слів сприяє формуванню динамічного стереотипу, що об'єднує акустичні, оптичні та кінестетичні компоненти.

З точки зору нейрофізіології, оволодіння писемним мовленням полягає у встановленні нових нервових зв’язків між звуком і вимовленим словом, з одного боку, та записаним і візуально сприйнятим словом — з іншого.

Письмо є складною формою мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес. У ньому беруть участь різні аналізатори: мовно-слуховий, мовно-руховий, зоровий, загально-руховий. У процесі письма встановлюється тісний зв’язок і взаємна залежність між окремими його елементами. Структура письмового процесу визначається етапом формування навички, поставленими завданнями та характером письма. Письмо нерозривно пов’язане з мовленням і базується на достатньо високому рівні його розвитку [55]. У дорослих письмо є автоматизованим і суттєво відрізняється від письма дитини, яка лише оволодіває цією навичкою. Для дорослих письмо — це цілеспрямована діяльність, головною метою якої є передача чи фіксація змісту.

Письмовий процес у дорослих має цілісний і зв’язний характер, є синтетичним і реалізується за допомогою графічного відтворення слова як єдиного моторного акту. Хоча графічне зображення слів складається з

окремих елементів (літер), вони виконуються автоматизовано й перебувають під подвійним контролем — кінестетичним і зоровим. Автоматизація рухів руки є завершальним етапом складного процесу трансформації мовлення у письмову форму. Перед цим відбувається складна підготовча діяльність.

Процес письма має багаторівневу структуру, що включає численні операції. У дорослих вони скорочені, згорнуті, а під час навчання письма виконуються в розгорнутій формі. Письмо починається зі спонукання, мотиву та визначення завдання. Людина усвідомлює мету письма — зафіксувати інформацію, зберегти її, передати іншій особі чи спонукати когось до дії. Вона складає уявний план висловлювання, визначає смислову програму та загальну послідовність думок. Початкову ідею узгоджують із структурою речення, і в процесі письма забезпечується правильний порядок викладу, орієнтація на вже написане та те, що ще потрібно написати. Кожне речення розбивається на слова, межі яких позначаються на письмі [44].

Однією з найскладніших операцій у процесі письма є аналіз звукової структури слова. Для правильного написання необхідно визначити звукову структуру слова, встановити послідовність та місце кожного звуку. Цей аналіз відбувається завдяки спільній роботі мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів. Важливу роль у визначенні характеру та послідовності звуків у слові відіграє промовляння — голосне, пошепки або внутрішнє. Численні дослідження підтверджують значущість промовляння у процесі письма.

На початкових етапах засвоєння письма промовляння відіграє ключову роль: воно сприяє уточненню характеру звуку, його розрізненню від подібних та визначенню їхньої послідовності у слові. Наступним етапом є співвідношення виділеної фонеми з певним зоровим образом літери, яку потрібно відрізнити від інших, зокрема схожих графічно. Для цього потрібний достатній рівень сформованості зорового аналізу, синтезу та просторових уявлень. Завдання розрізнення схожих графічно букв є складним для першокласників.

Далі слідує моторна операція — відтворення зорового образу літери за допомогою рухів руки. Цей процес супроводжується кінестетичним контролем, який під час письма букв і слів підкріплюється зоровим контролем через читання написаного.

Письмовий процес потребує належного рівня розвитку певних мовних та немовних функцій, таких як слухова диференціація звуків, правильна вимова, мовний аналіз і синтез, лексико-граматична сформованість, зоровий аналіз і синтез, а також просторові уявлення. Недостатній розвиток хоча б однієї з цих функцій може стати причиною порушень у засвоєнні письма, зокрема дисграфії [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що фонеми існують лише як частини слів, які, у свою чергу, формують словосполучення, фрази та мовленнєвий потік. Взаємозв'язок між хїфонетико-фонематичною та лексико-граматичною сторонами мовлення розкрито в теорії механізмів мовлення М. Жинкіна. Згідно з цією теорією, мовлення включає два ключових процеси: формування слів із окремих звуків та створення повідомлень із цих слів. У цих процесах слово виконує роль сполучного компонента.

На кортикальному рівні довільного керування мовленням формується «решітка фонем» — набір базових елементів, які використовуються для створення слів. На наступному етапі, під час відбору морфем, утворюється "решітка морфем," що забезпечує повноту слів у мовленнєвих повідомленнях. За М.Жинкіним, слова стають завершеними лише на етапі формування мовленнєвого висловлювання, коли мовленнєво-руховий аналізатор генерує нові комбінації слів замість збереження їх у готовому вигляді. Як тільки визначається тема висловлювання, коло можливих лексичних одиниць звужується відповідно до змісту повідомлення, а вибір конкретних слів залежить від його мети.

Ці механізми відіграють ключову роль у процесі письма, однак їх функціонування під час списування має свої особливості. Ці відмінності

необхідно враховувати під час вивчення патогенезу дисграфії, оскільки вони суттєво впливають на специфіку мовленнєвих порушень [7].

Писемне мовлення – це специфічна форма комунікації між людьми, що реалізується за допомогою графічних знаків. Вона включає не лише зовнішні засоби передачі думок і почуттів, але й внутрішні аспекти, пов'язані зі змістом, логікою та призначенням цього виду мовлення [1].

Водночас писемне мовлення є самостійною системою комунікації, яка виконує функцію фіксації усного мовлення. Завдяки власним унікальним функціям воно забезпечує засвоєння знань, накопичених людством, і розширює можливості людського спілкування [1].

Оволодіння писемним мовленням означає використання особистістю словникового запасу та граматичних конструкцій певної мови для взаємодії з іншими людьми в процесі спілкування [2].

Недостатній мовленнєвий розвиток дитини часто є основною причиною її труднощів у засвоєнні мовних дисциплін у школі. Це може проявлятися у порушеннях звуковимови, обмеженому словниковому запасі та недоліках у граматичному узгодженні слів у реченні. У шкільному середовищі, де до мовлення висуваються високі вимоги, такі учні стикаються з серйозними труднощами. Зокрема, це відображається у проблемах із засвоєнням навичок читання і письма, що призводить до типових помилок: пропусків або заміни букв і складів, недописування або недочитування слів, переставляння частин слова тощо.

Проблемою навчання дітей писемному мовленню методисти займаються вже давно, і сьогодні розроблено певні шляхи її вирішення. Раніше письмо і читання розглядалися у методиці навчання мови переважно як засоби навчання, що знайшло відображення в усіх попередніх шкільних програмах. Через це писемне мовлення не сприймалося як самостійна мета навчання рідної мови, що спричинило недостатню увагу до цього питання у методичній літературі.

Водночас писемне мовлення відіграє важливу роль у формуванні психіки дитини. Психологи зазначають, що оволодіння ним позитивно впливає на розвиток усного мовлення. Формування зв’язного писемного мовлення є ключовою умовою не лише розумового, а й загального гармонійного розвитку особистості.

Результати численних досліджень свідчать про те, що розвиток писемного зв’язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку сприяє переходу психічних процесів на більш високий рівень функціонування. Успіхи в оволодінні навичками читання та письма в 1-2 класах початкової школи є ключовими для подальших досягнень у навчанні з усіх предметів у наступних класах.

Водночас писемне мовлення у школярів, особливо тих, хто має порушення усного мовлення, часто характеризується недоліками як у лексико-граматичному, так і в структурно-змістовому аспектах. Воно містить велику кількість специфічних мовленнєвих помилок, які мають стійкий характер і вимагають спеціально організованого корекційного навчання [36].

1.3. Дисграфія: поняття, симптоматика, класифікація, причини

Письмо є складним видом мовленнєвої діяльності, який забезпечує комунікацію за допомогою системи графічних знаків. Порушення письма зумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, необхідних для його освоєння. Причини цих порушень можуть бути пов'язані з несприятливими факторами, які впливали на різних етапах розвитку дитини. У XIX столітті такі порушення письма і читання розглядалися як один із проявів розумової відсталості. Вперше як окрему патологію мовленнєвої діяльності порушення письма описав А. Куссмауль у 1877 році. Однак і до сьогодні існують суперечливі підходи до пояснення цих

порушень, що пов’язано з відсутністю універсальної теорії, яка могла б охопити всі випадки.

Порушення письма зазвичай є результатом сукупності дисфункцій, таких як недостатній розвиток мовлення, уявлення про схему тіла, почуття ритму, та ручної моторики. Дефекти та труднощі в процесі письма є поширеним явищем, яке спостерігається за різних станів. Одним із видів порушення письма є аграфія – серйозне порушення, яке полягає у втраті здатності писати за збереження інтелекту та координації рухів руки. Аграфія виникає через патологічні зміни в корі головного мозку.

І. Лазарєва позначає аграфію, як несформованість процесу письма, і навіть тривалу нездатність навчанню писемного мовлення за збереження психічних функцій і нормальному інтелектуальному розвитку [36]. Таке порушення може виражатися у повній втраті здатності до письма, у грубому спотворенні написання слів, пропусках, невмінні поєднувати літери та склади.

Аграфія, на думку І. Лазарєва, може вважатися самостійним варіантом розладу письма лише умовно. Бо це транзиторний стан, який згодом перетворюється на дисграфію. Як правило, через 1-2 роки [36].

Дисграфія – порушення письма, що зустрічається найчастіше.

Вчений пропонує вважати дисграфією стійку нездатність оволодіння навичками письма за правилами графіки, незважаючи на відсутність грубих порушень зору та слуху та достатній рівень розвитку мовлення та інтелекту [18].

Помилки, які виникають під час дисграфії, А. Винокур ділить на такі групи:

- ✓ помилки на рівні літери та складу (помилки звукового аналізу, пропуски, перестановки, вставки, помилки фонематичного сприйняття, змішання літер за кінетичною подібністю);

- ✓ помилки лише на рівні слова (порушення індивідуалізації слів, роздільне написання частин слів, злите написання частин кількох слів, змішання меж слів);
- ✓ помилки лише на рівні речення (аграматизми, відсутність позначення меж речення) [8].

Помилки при дисграфії стійкі та специфічні, повторюються та зберігаються тривалий час. Вони пов’язані з несформованістю таких вищих психічних функцій, як мислення, пам'ять, увага, сприйняття. Виникнення помилок часто пов'язане зі зниженням інтелектуального розвитку, з порушеннями слуху і зору, з регулярністю шкільного навчання.

Досить часто педагоги приймають дисграфічні помилки за помилки, які викликані особистісними якостями учнів (неуважність під час письма, недбале ставлення до роботи і т.д.). В основі подібних помилок лежать такі причини, як несформованість лексико-граматичної та фонетико-фонематичної сторін мови [41].

Відповідно до прийнятого в сучасній логопедії визначення, дисграфія – часткове специфічне порушення процесу письма, під час якого спостерігаються стійкі та повторювані помилки, спотворення та заміни букв, спотворення звуко-складової структури слова, порушення злитості написання окремих слів у реченні, аграматизми на письмі.

Л.Журавльова, розглядаючи дисграфію з боку клініко-психологічного підходу, виділяє не тільки помилки під час письма дітей, а й симптоми клінічних розладів, які супроводжують, те чи інше порушення письма. Автор пропонує наступну класифікацію:

А. Специфічні порушення письма:

І. Дисграфія (аграфія)

1. Дисфонологічна дисграфія:

а) Паралалічна («кісномовність у письмі»). б) фонематична.

2. Метамовна дисграфія:

а) Дисграфія внаслідок порушень мовного аналізу та синтезу.

б) Диспраксична (моторна) дисграфія.

ІІ. Дисорфографія

1. Морфологічна

2. Синтаксична

Б. Неспецифічні порушення письма внаслідок затримки психічного розвитку, розумової відсталості, педагогічної занедбаності. «Помилкова дисграфія» [19].

До дисфонологічних дисграфій належать ті, одним із провідних механізмів яких є фонологічні порушення. Порушення письма тісно пов'язане з аномальним розвитком мовлення. Відомо, що не всі розлади мовлення в однаковій мірі ускладнюють оволодіння письмом. Найбільш несприятливі ті, які перешкоджають розвитку диференційованих фонематичних уявлень, дезорганізують фонематичне сприйняття, ускладнюють оволодіння фонематичним аналізом. Це призводить до стійких порушень звуковимови ще на ранніх етапах засвоєння фонетичної системи рідної мови: змішання звуків близьких за слухомовними ознаками (криб замість гриб, суби замість зуби). Досить часто ці помилки не пов'язані з труднощами вимовляння звуків, що змішуються. Ізольовано звуки дитина повторює правильно, а у мові змішує. На думку І.Лазарєва, це відбувається внаслідок порушення взаємодії мовно-слухового та мовно-рухового відділів мовної функціональної системи. Слуховий аналізатор при цьому порушенні недостатньо виконує роль каналу зворотного зв'язку. Дитина не чує своєї вимови, але дефекти мови оточуючих чує добре. У зв'язку з тим, що фонематичні уявлення формуються на основі інтеграції артикуляторних та акустичних диференціальних ознак, за цих порушень міжаналізаційної взаємодії вони виявляються неповноцінними. Мовний слух не сприяє самокорекції, спотворюється внаслідок впливу дефектної вимови звуків. [36].

Якщо такій дитині до початку оволодіння грамотою не надається своєчасна логопедична допомога, то залишається дефектною вимовою звуків, і навіть недосконала фонематична система. Поєднання таких порушень

призводить до дисграфії. У письмі проявляються дефекти звуковимови. Іншими словами, дитина пише слова так, як їх вимовляє. Такий варіант дисфонологічної дисграфії назвали паралелічним. Він є наслідком паралалії.

У разі паралалічної дисграфії у дітей здебільшого є поліморфні порушення звуковимови. Зустрічається як змішання і заміна звуків, а й спотворення, спрощення. Діти з паралалічним варіантом дисграфії кількісно переважають спрощення звуків. Внаслідок труднощів звуковимови виникають порушення складової структури слів. Вони проявляються у вигляді перестановок складів. Автор вважає, що для виникнення дисграфії порушень лише мовлення недостатньо.

Подібні порушення можуть спричинити дисграфію лише у поєднанні з клінічною симптоматикою.

Клінічні дослідження показали, що у великій кількості дітей, які мають такі порушення, визначається синдром ускладненого психічного інфантилізму. У сфері інтелекту виразно виражається нерівномірність. У зв'язку з емоційною жвавістю, лабільністю та безпосередністю виявляється прояв церебрастенії, слабкість довільної концентрації уваги, нестача вольових процесів, відволікання дещо підвищене. [36].

У разі фонематичної дисграфії усна мова у дітей розвинена нормально, у письмі домінують помилки у вигляді змішування опозиційних приголосних, близьких за акустико-артикуляторними ознаками (б-п, с-з, ш-с, т-т', л-л', д-т та ін.). Крім перелічених вище помилок, у диктантах зустрічаються пропуски літер, орфографічні помилки та ін. Кількість помилок непостійна і варіюється в широких межах. На це впливає не тільки складність тексту, а й установка учня. Недостатність фонематичних уявлень, навичок фонематичного аналізу ведуть до порушення фонемно-графемного вибору.

У більшості дітей із цим порушенням, як правило, знижено інтелектуальний розвиток. Діти з таким порушенням мають низьку розумову працездатність, труднощі у розподілі та концентрації уваги. Фонематичне

сприйняття порушено відносно рідко. Завжди недосконалі фонематичні уявлення. Діти припускаються багато помилок при підборі картинок на певний звук. Наприклад, на звук дитина спільно з іншими відкладає і картинки із зображенням бочки або метелика, на звук з – парасолька. У схожих завданнях, де дитині необхідно виконати одночасно дві операції: виділити перший звук у слові та диференціювати його з опозиційними звуками, чіткіше проявляється недостатність фонематичних уявлень. Навички фонематичного аналізу сформовані у низ слабко [43].

Інтелектуальний розвиток дітей із фонематичною дисграфією, як правило, дещо знижено в межах від нижньої межі норми до граничної розумової відсталості. Невербальні здібності страждають меншою мірою, ніж вербально-логічні. Мова в таких дітей порівняльна бідна на словниковий запас, спрощена структура фраз. При складанні оповідання з картинок необхідні навідні питання. Майже в усіх дітей погано сформовані причини інтелекту. Діти мають труднощі при відтворенні рядів цифр, ритмів, припускаються помилок при повторенні серій складів з опозиційними приголосними. Такі труднощі пояснюються як дефіцитом сукцесивної п'яті, і неповноцінністю фонематичних диференціацій. Фактом є те, що в серіях контрастних складів труднощів немає. Насилу засвоюються поняття «право-ліво»[38; 39; 45].

Інша група дисграфій називається метамовною. Усі розлади, що належать до цієї групи, в основі мають порушення не мовних, а метамовних процесів. До таких процесів належать операції, пов'язані з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць поділу мови (речення, слово, стиль, звук) та аналізом усних висловлювань на ці умовні одиниці. У цьому сенсі можуть бути протиставлені порушенням письма, обумовленим дефектами мовних (фонологічних) операцій [19].

Найбільш поширеним серед специфічних порушень письма є дисграфія, обумовлена порушенням мовного (метамовного) аналізу та синтезу. На письмі, в дітей із цими розладами, відзначають пропуски букв

(частіше голосних, ніж приголосних), перестановки букв, складів, порушення розподілу тексту на речення, речень на слова, слів на склади, складів на звуки. Причини виникнення численні. До однієї з причин належать порушення мовного аналізу та синтезу слів та речень (розподіл на морфеми, склади, фонеми).

Дисграфія аналізу та синтезу спостерігається не тільки у дітей з порушеною вимовою звуків, а також часто у дітей із чистою мовою. Досить часто клінічне дослідження виявляє незрілість пізнавальних здібностей, що іноді досягає ступеня граничної інтелектуальної недостатності. Домінує неповноцінність передумов інтелекту: довільна концентрація, динамічний праксис та порушення переключення уваги [44].

Взаємини слухомовного і мовно-рухового аналізаторів відіграють важливу роль у походженні описуваних розладів писемного мовлення. Відомо, що фонематичний аналіз нормально здійснюється лише на основі інтеграції мовного слуху та артикуляторних кінестезій, що взаємно доповнюють один одного. У дітей з дисграфією дана інтеграція розвинена недостатньо. Під час аналізу слів вони спираються виключно на вимову (тобто мовленнєві кінестезії). Це значно знижує можливість відокремлення голосних звуків, як артикуляторно менш контрастних, ніж приголосних. Тому на листі з'являються пропуски саме голосних [10; 19; 35].

Диспраксична дисграфія характеризується як нездатність оволодіння графічним чином букв. На думку Ю.Пінчук, в дітей із диспраксичною дисграфією надзвичайно повільно виробляється стабільна рухова формула літери (кінема). Зображення кожної літери потребує окремого свідомого контролю, оскільки відбувається неавтоматизовано. При безвідривному письмі якість букв швидко погіршується, губляться чи «розмиваються» диференціальні ознаки букв. Тому діти, щоби писати розбірливо, кожну букву зображують окремо. Як правило, почерк нестабільний, нерівний. Неправильний хід руху руки при зображенні літер ускладнює безвідривне письмо або робить його неможливим. Літери зазвичай різного розміру та

нахилу. Графомоторні рухи при листі відбуваються скуто і з великою напругою. Внаслідок чого рука у дитини швидко втомлюється [51].

Письмо стає повільним. Важливо помітити, що в дітей 6-7-річного віку почерк краще і літери розбірливіше, ніж у старших класах. Це залежить від того, що в першому класі дитина має достатньо часу, щоб вимальовувати кожну букву окремо. Але в третьому класі необхідна швидкість письма така, що робить це неможливим. У зв'язку з тим, що автоматизована навичка не виробляється і прискорення письма різко погіршує його якість.

При дипраксичній дисграфії в результаті клінічного дослідження у дітей виявляється порушення пальцевого праксису. Це порушення може виявлятися під час виконання таких завдань, як зав'язування вузлів, шнурування тощо. Малюнки часто низької якості, за технічними та змістовними показниками. За виконання графомоторних тестів, за даними Т.Пічугіна, виявляється інертність у переключенні з однієї рухової формули в іншу. Конструктивні навички, як правило, розвинені непогано, але невербальні інтелектуальні здібності нижчі за вербальні. Певні труднощі викликає виконання проб динамічний праксис [52].

В результаті зіставлення даних нейропсихологічного та клінічного досліджень, а також особливостей прояву помилок стало можливим пояснення механізму виникнення помилок. Такі помилки, як заміни літер, виникають у результаті інертності рухового стереотипу. Наявність у двох букв однакових початкових елементів викликає помилку як змішування букв За аналогічним принципом відбувається недописування елементів буквы. На думку С.Винокур, за такої форми дисграфії у дітей змішуються кінетичні образи та рухові формули (кінеми), а не оптичні образи (графеми) [65].

Письмо – це, перш за все, рухова навичка. На початковому етапі освоєння писемного мовлення характер помилок у зображенні букв відображає закономірності побудови рухів більшою мірою, ніж особливості зорового сприйняття. [19].

У сучасній логопедії переважно використовується класифікація І.Садівникової.Також існує класифікація А.Тараканова, яка виділяє такі види дисграфій, як:

- артикуляторно-акустична;

- дисграфія на ґрунті акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху;

- оптична дисграфія літеральна;

- дисграфія на ґрунті порушення прискореного темпу мови;

- дисграфія на ґрунті порушення вимовного ритму;

- дисгафія на ґрунті дзеркального письма;

- дисграфія при моторній та сенсорній афазії [73].

Л.Тенцер виділяє такі форми дисграфії:

- акустична дисграфія;

- Артикуляторно-акустична дисграфія;

- Аграматична дисграфія;

- дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу;

- оптична дисграфія [76].

Акусична дисграфія – порушення письма, що утворюється на тлі недостатності сприйняття мовного сигналу. Письмова мова формується на основі усного мовлення, яке сформовано правильно. Якщо ж фонематичний слух і сприйняття недостатні, тоді утруднені не тільки процеси усного мовлення, а й, як наслідок, письмового. При акустичній дисграфії для сприйняття важкими є акустично близькі фонеми. При сприйнятті фонеми спотворюються. Може страждати слухомовна пам'ять, а фонематичний слух може залишитися в нормі. Діти важко виділяють звуковий склад слова, диференціація складних фонематичних комплексів, розрізнення фонетично близьких звуків. На письмі спостерігаються заміни букв, які відповідають фонетично близьким звукам. Найчастіше змішуються свистячі – шиплячі, дзвінкі – глухі звуки, африкати.

Арткуляторно-акустична дисграфія зумовлена порушеннями звуковимови (один звук повністю замінюється іншим), що відображає недорікуватість на письмі. В усній мові недорікуватість може бути усунена, але чіткі кінетичні образи звуків (артикулеми) сформовані недостатньо. Дитина, що має порушення звуковимови, пише з внутрішнім промовлянням. Він спирається на свою неправильну вимову і фіксує її на письмі. У неї немає опори на правильну артикуляцію, а значить пише так, як вимовляє. А це означає, що корекційна робота писемного мовлення повинна проводитись після корекції звуковимови.

До початку навчання грамоті дитина повинна опанувати правильну вимову всіх звуків. Це з тим, що у початковий період навчання діти, зазвичай, промовляють кожне слово, яке записують. Це допомагає уточнити звуковий склад слова. Таким чином, якщо у дитини старше шести років порушення звуковимови не зникли, це, без сумніву, є причиною цієї форми дисграфії.

Аграматична дисграфія пов'язані з недорозвиненням граматичного ладу промови. Вона може виявлятися не лише на рівні слова, словосполучення, речення, тексту. Є частиною лексико-граматичного недорозвинення. У письмовій мові в дітей віком 6-7 років викликає труднощі встановлення логічних і мовних зв'язків між реченнями. На письмі проявляються аграматизм. Наприклад, у заміні суфіксів, зміні відмінкових закінчень, спотворенні морфологічної структури слова, зміна відмінка займенників. Можливий прояв порушення синтаксичного оформлення мови. Діти відчувають труднощі у конструюванні складних речень, пропускають члени речень, порушують послідовність слів у реченні. Аграматизми на письмі необов'язково пов'язані з аграматизмами в усному мовленні. Виявляється дисграфія, як правило, із третього класу.

Несформованість граматичного ладу мовлення у дитини лежить в основі аграматичної дисграфії. До певного віку в мові кожної дитини зустрічаються так звані дитячі аграматизми, які вважаються нормою і

поступово зникають з віком. Якщо ж на момент вступу до школи вони не зникають, це вважається причиною виникнення надалі аграматичної дисграфії [9; 10; 19; 38; 41].

Дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу зустрічається серед школярів найчастіше. Мовний аналіз і синтез включають: фонематичний аналіз, складовий аналіз, а також аналіз речень на слова. Порушення мовного аналізу та синтезу спостерігаються внаслідок мовного недорозвинення дитини, мовний аналіз та синтез, можливо, не сформовані як розумова дія. Помилки, що допускаються учнями з дисграфією на ґрунті мовного аналізу та синтезу, такі: злите написання слів, прийменників зі словами, розриви слів; перепустки, перестановки складів, додавання складів; пропуски голосних, приголосних букв при збігах, перестановки та додавання букв. Дана форма дисграфії часто поєднується з акустичною та артикулярно-акустичною дисграфією.

При оптичній дисграфії відзначається недорозвинення зорового гнозису, просторових уявлень, аналізу та синтезу. До початку навчання грамоті дитина повинна вміти порівнювати предмети за формою, величиною, важливо навчитися орієнтуватися у просторовому розташуванні предметів. У разі незасвоєння даних умінь, дитині буде складно засвоїти розбіжності у написанні оптично подібних букв.

При такій формі дисграфії у дітей спостерігаються такі види порушення письмової мови:

1. Спотворене відтворення букв на письмі. Наприклад, дзеркальне написання букв, недописування елементів або приписування зайвих.
2. Змішання, заміни графічно подібних букв. Часто поєднуються літери, які відрізняються одним елементом, а також літери, які складаються з подібних або однакових елементів, але в просторі розташовані по-різному [79].

Найяскравіший прояв оптичної дисграфії – дзеркальність (дзеркальний лист).

У молодших школярів, серед мовних порушень, одним із найпоширеніших є дизорфографія. Дизорфографія – специфічне порушення орфографічного досвіду і натомість збереженого інтелекту і мовлення. Особливу складність для дітей викликає підбір перевірочних слів, їм важко побачити орфограму в слові, незважаючи на добре вивчене правило, на письмі застосувати його не може. Причини таких труднощів можуть бути різними. До них відносяться: проблеми мовного розвитку, зниження слухомовної пам'яті. Дизорфографія у школярів часто поєднується з дисграфією та дислексією. Максимально виявляється це порушення у 5-6 класі. [10; 19; 44; 47]

Таким чином, можна зробити висновок про те, що дисграфія є частковим специфічним порушенням процесу письма, при якому спостерігаються стійкі помилки, що повторюються. Різні автори розмежовують дисграфічні помилки на певні групи, залежно від несформованості тієї чи іншої функції процесу письма. Єдиної класифікації дисграфії немає, тому нами було описано загальноприйнята і найчастіше що у практиці логопедичної роботи. У дошкільному віці мають бути обов'язково сформовані передумови письма. До них відносяться: правильна звуковимова, володіння найпростішими видами аналізу (виділення звуку в слові), визначення місця звуку в слові, виділення наголошеного голосного звуку. А також важливо приділяти увагу розвитку психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення та ін.

1.4. Оптичні помилки як один із видів порушення письма у дітей 6-7-річного віку

Оптична дисграфія — це один із видів специфічних порушень письма, який виникає через недостатній розвиток зорово-просторових функцій і полягає в труднощах у розрізненні, запам’ятовуванні та відтворенні графічних образів букв. Це порушення проявляється у дітей, які мають проблеми з аналізом і синтезом зорових образів, просторовою орієнтацією та зоровою пам’яттю, що є важливими для формування навичок письма.

Згідно з дослідженнями у сфері логопедії та педагогіки, різні форми дисграфії, включаючи оптичну, зустрічаються у 10–15% дітей, які починають оволодівати навичками письма. У спеціалізованих освітніх закладах або серед дітей із мовленнєвими порушеннями цей показник може сягати 25–30%.

Оптична дисграфія особливо часто виявляється у дітей 6–7 років, коли відбувається активне формування письма та читання. Саме в цьому віці стають очевидними труднощі із зорово-просторовим сприйняттям, аналізом і синтезом графічних образів, які лежать в основі цього порушення. У групі ризику знаходяться діти з затримкою психічного або мовленнєвого розвитку, недоліками зорово-моторної координації та порушеннями пам’яті.

Оптичні помилки часто є наслідком недорозвиненості зорової пам’яті, порушень просторової орієнтації та слабкого формування навичок аналізу та синтезу зорових образів. Вони суттєво ускладнюють процес навчання письма та читання, що може призводити до стійких труднощів у навчальній діяльності. Діти, які стикаються з такими проблемами, часто відчувають невпевненість у своїх силах, що знижує їхню мотивацію до навчання.

Отож, основними причинами оптичної дислексії є:

1. Недостатній розвиток зорово-просторового сприйняття

   Діти, які не вміють точно визначати форму, розташування та взаємне положення елементів букв, часто плутають схожі за написанням літери

(«п» і «т», «ш» і «щ», «з» і «в»). Це зумовлено слабкою здатністю аналізувати і синтезувати зорові образи.

2. Порушення зорової пам’яті

   Дитина не може запам’ятати зовнішній вигляд букв або їхнє розташування в словах, що ускладнює процес читання. Це також впливає на сприйняття схожих за написанням букв, які легко плутаються.

3. Труднощі з просторовою орієнтацією

   Недостатній розвиток просторового мислення ускладнює розуміння взаємного розташування частин букви або їхнього положення на сторінці. Це може призводити до дзеркального читання або перестановки букв у словах.

4. Недорозвиненість міжаналізаторних зв’язків

   Читання є складним процесом, який потребує злагодженої роботи зорового, мовленнєвого і моторного аналізаторів. Порушення цих зв’язків може впливати на правильне сприйняття та озвучення букв і слів.

5. Біологічні фактори

   Затримка дозрівання центральної нервової системи, легкі органічні ураження мозку або порушення розвитку зорових зон кори головного мозку є частими причинами виникнення оптичної дислексії. Ці порушення можуть бути наслідком внутрішньоутробних інфекцій, травм, гіпоксії чи генетичних факторів.

6. Недостатня підготовка до навчання читання

   Діти, які не отримали належної дошкільної підготовки, зокрема не розвинули базові навички зорово-просторового сприйняття, частіше стикаються з оптичною дислексією. До цього можуть призводити відсутність спеціальних вправ або недостатня увага до розвитку моторики та координації.

7. Соціальні та педагогічні фактори

Неправильна організація навчального процесу, наприклад, недоцільний вибір методик навчання читання або недостатня індивідуалізація, може сприяти закріпленню помилок у читанні. Також важливу роль відіграє низька мотивація дитини до навчання або негативний емоційний фон у процесі навчання.

Причини виникнення оптичної дислексії багатофакторні та потребують комплексного підходу до діагностики. Зорово-просторові, нейропсихологічні, соціальні й педагогічні аспекти повинні враховуватися для своєчасного виявлення цього порушення та розробки ефективних корекційних заходів.

Сутність оптичної дисграфії полягає в тому, що дитина неправильно сприймає або відтворює окремі елементи букв чи їхню просторову організацію. Вона може плутати літери, схожі за написанням, наприклад, «п» і «т», «ш» і «щ», «д» і «б», або дзеркально відображати їх («з» замість «е»). Такі помилки виникають через те, що дитина не може адекватно об’єднати чи розділити елементи графічних образів букв або не зберігає їхній зовнішній вигляд у пам’яті.

Оптична дисграфія, як правило, не пов’язана з інтелектуальними порушеннями, але суттєво ускладнює процес письма і читання, оскільки зорово-просторові функції є основою для розпізнавання букв, їхнього написання та об'єднання в слова. Це порушення часто супроводжується іншими мовленнєвими труднощами, такими як затримка мовленнєвого розвитку або фонетико-фонематичні порушення.

Оптичні помилки у письмі та читанні проявляються внаслідок недостатньо сформованого зорово-просторового сприйняття, пам’яті, аналізу та синтезу. Вони виникають через труднощі у впізнаванні, розрізненні, відтворенні та запам’ятовуванні графічних образів літер. Розглянемо детальніше основні види таких помилок:

1. Заміна букв, схожих за графічною формою

- Діти плутають букви, які мають подібні елементи, але відрізняються одним чи кількома штрихами:

  «п» і «т»;

  «ш» і «щ»;

  «в» і «д»;

  «м» і «н».

- Така заміна відбувається через недостатнє усвідомлення різниці між дрібними деталями в структурі літер.

2. Перестановка елементів літери

- Частини букв можуть бути написані у неправильному порядку або з помилковим розташуванням:
  - Наприклад, написання «ь» замість «б» через невірне додавання чи викривлення елементів.
- Це часто викликано складнощами у просторовій орієнтації.

3. Віддзеркалене написання літер

- Діти пишуть букви у дзеркальному відображенні:
  - «я» як «R», «з» як «Ɛ».
- Це особливо поширено серед ліворуких дітей або тих, хто має недостатньо розвинену ліво-праву орієнтацію.

4. Пропуски елементів букв

- Втрата частини графічного образу літери через нерозпізнання чи незавершене відтворення:
  - «н» замість «м»;
  - «л» замість «д».
- Виникає через слабке зорове сприйняття або недостатню зорову пам’ять.

5. Змішування букв, схожих за розташуванням елементів

- Букви, які мають подібну форму, але відрізняються орієнтацією чи кількістю елементів, плутаються:
  - «и» і «й»;

- «ц» і «у»;
- «в» і «з».

- Причиною є порушення аналізу й синтезу графічних елементів.

6. Пропуски або додавання зайвих елементів у словах

- Дитина може пропустити чи додати літери або склади:
  - Наприклад, написати «малако» замість «молоко» або «каса» замість «каша».
- Це є наслідком нестачі уваги до графічного образу слова.

7. Труднощі у написанні складних літер

- Літери, які мають кілька елементів (наприклад, «щ», «ж», «ю»), викликають особливі труднощі.
- Дитина може спростити їх, залишивши лише основний елемент.

8. Перестановка букв у словах

- Частини слова записуються у неправильному порядку:
  - «кот» замість «ток»;
  - «трава» замість «тарва».
- Це свідчить про труднощі у просторовій та послідовній організації письма.

9. Заміна літер на основі звукового аналізу

- Через плутанину з графічною формою, діти можуть підміняти літери, орієнтуючись лише на їх звучання:
  - Наприклад, замість «д» писати «т».

10. Труднощі з розділенням і об’єднанням елементів

- Дитина не може правильно розділити складні букви на елементи або, навпаки, об'єднати елементи в цілісну букву.

Оптичні помилки у дітей є наслідком порушень зорово-просторових функцій і вказують на недорозвиненість важливих психофізіологічних механізмів, необхідних для письма. Виявлення цих помилок дозволяє логопедам і педагогам проводити цілеспрямовану корекційну роботу,

спрямовану на розвиток зорової пам’яті, аналізу, синтезу та просторової орієнтації. Це сприяє успішному подоланню труднощів у письмі й читанні.

Частота оптичної дисграфії також залежить від організації освітнього процесу. У класах із недостатньою увагою до індивідуальних потреб дітей або низьким рівнем підготовки до школи ризик виявлення цього порушення значно зростає. У свою чергу, своєчасна діагностика та корекційна робота дозволяють зменшити прояви оптичної дисграфії та запобігти її стійкому закріпленню.

Оптичні помилки у дітей 6–7 років суттєво впливають на їхній навчальний процес, оскільки порушення письма та читання зачіпають базові навички, необхідні для успішного засвоєння шкільної програми. Їхній вплив проявляється на кількох рівнях:

1. Ускладнення формування письмових навичок

- Невпевненість у написанні букв та слів. Діти з оптичними помилками не можуть правильно відтворювати літери чи слова, через що уповільнюється темп письма. Це ускладнює виконання письмових завдань у класі та вдома.
- Стійкі помилки в письмі**.** Пропуски, заміни, перестановки літер та їхніх елементів закріплюються у практиці письма, що вимагає подальшої корекційної роботи.

2. Проблеми з оволодінням читанням

- Уповільнення темпу читання**.** Через труднощі у розпізнаванні букв діти читають повільніше, ніж однолітки, що заважає розумінню тексту.
- Помилки в читанні**.** Заміна схожих літер (наприклад, «в» і «д», «п» і «т») або дзеркальне сприйняття букв призводить до нерозуміння прочитаного матеріалу.

3. Зниження мотивації до навчання

- Постійні помилки викликають у дитини почуття невпевненості у власних силах, що призводить до зниження інтересу до навчання.

- Емоційний дискомфорт**.** Негативний досвід у письмі чи читанні може викликати страх перед виконанням завдань, уникання письмових вправ і навіть зниження загальної успішності.

4. Вплив на інші навчальні дисципліни

- Математика**.** Ускладнення зорово-просторового сприйняття може заважати розумінню і виконанню завдань, пов’язаних із розташуванням чисел, геометричних фігур або таблиць.
- Природознавство та інші предмети**.** Діти з труднощами в письмі можуть мати проблеми з веденням записів, виконанням завдань за інструкціями та розумінням текстових матеріалів.

5. Ризик формування вторинних порушень

- Оптичні помилки можуть викликати додаткові мовленнєві труднощі**,** якщо дитина орієнтується лише на звуковий аналіз, ігноруючи графічний образ літер.
- Розлади уваги**.** Постійна необхідність зосереджуватися на розрізненні схожих літер може призводити до перевантаження нервової системи, що знижує концентрацію на інших аспектах навчання.

6. Ускладнення соціальної адаптації

- Помилки в письмі та читанні можуть стати причиною насмішок з боку однолітків, що негативно впливає на соціальну взаємодію.
- Невпевненість у власних силах може призвести до уникання активної участі в групових або індивідуальних навчальних завданнях.

7. Перешкоди в розвитку вищих психічних функцій

- Зорово-просторові помилки обмежують формування логічного та абстрактного мислення, яке є необхідним для розв'язання складних задач у старших класах.

Оптичні помилки мають комплексний негативний вплив на процес навчання дітей, гальмуючи їхній загальний інтелектуальний та емоційний розвиток. Вони не тільки ускладнюють засвоєння базових навичок письма і читання, але й впливають на успішність з інших предметів, знижують

мотивацію до навчання та створюють бар'єри в соціальній адаптації. Своєчасна діагностика цих порушень та проведення цілеспрямованої корекційної роботи є необхідними умовами для подолання труднощів і забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Діагностика оптичної дисграфії проводиться шляхом спеціальних тестів, які спрямовані на визначення здатності дитини до розрізнення графічно схожих символів, орієнтації у просторі, а також відтворення зорових образів. Корекційна робота включає вправи на розвиток зорово-просторового сприйняття, зорової пам'яті, дрібної моторики та формування навичок письма.

Діагностика оптичної дисграфії є комплексним процесом, який включає використання спеціальних методик і тестів для визначення стану зорово-просторового сприйняття, зорової пам'яті, зорового аналізу та синтезу, а також здатності до графічного відтворення букв. Цей процес проводиться логопедами, психологами або спеціально підготовленими педагогами.

Мета діагностики

1. Виявити типові помилки у письмі, що характерні для оптичної дисграфії.
2. Оцінити рівень розвитку функцій, необхідних для формування навичок письма.
3. Визначити індивідуальні особливості дитини, які можуть впливати на письмо.

Етапи діагностики

1. Анамнез і бесіда з батьками
    - Збір інформації про ранній розвиток дитини, можливі ураження нервової системи, труднощі в оволодінні мовленням.
    - Оцінка поведінки дитини, її ставлення до письмових завдань та навчання в цілому.
2. Спостереження за письмовою діяльністю дитини

- Аналіз помилок, які дитина робить у процесі виконання письмових завдань, таких як списування тексту, написання диктантів або творчих робіт.

3. Дослідження письма
   - *Списування тексту.* Дитині пропонують списати текст, звертаючи увагу на помилки в написанні схожих букв, пропуски, дзеркальне написання.
   - *Написання під диктовку.* Досліджується здатність дитини розпізнавати звукову форму слова та правильно її відтворювати графічно.
   - *Самостійне написання тексту***.** Визначається рівень граматичної грамотності та графічного оформлення письмових робіт.
4. Виконання графічних завдань
   - Обведення і копіювання букв. Дитина обводить літери або копіює їх, що дозволяє виявити труднощі в сприйнятті та відтворенні графічних образів.
   - Складання букв із частин. Завдання допомагає оцінити рівень графічного аналізу та синтезу.
   - Завдання на дзеркальне написання. Виявляє схильність до дзеркального відображення літер і слів.
5. Дослідження зорово-просторового сприйняття
   - Пошук відмінностей. Дитині пропонують знайти відмінності між схожими зображеннями (наприклад, буквами чи символами).
   - Впізнавання схожих об’єктів. Завдання включають групування об’єктів за подібністю форми чи елементів.
   - Відтворення графічних фігур. Дитині пропонують намалювати чи скласти певні форми або фігури.
6. Дослідження зорової пам’яті
   - Запам’ятовування букв або слів. Дитині показують набір літер або слів, які вона має запам’ятати і написати через певний час.

- Відтворення послідовностей. Завдання на повторення раніше показаних букв чи елементів.

7. Дослідження рівня розвитку дрібної моторики
    - Виконання вправ на малювання, штрихування, обведення чи з'єднання точок допомагає оцінити рівень координації рухів руки, необхідної для письма.
8. Тестування міжаналізаторних зв'язків
    - Завдання, що потребують інтеграції роботи зорового, мовленнєвого і рухового аналізаторів, наприклад, відтворення слів або букв за зразком.

Ознаки оптичної дисграфії, виявлені під час діагностики

- Замінювання схожих за графічною формою букв.
- Дзеркальне написання букв або слів.
- Пропуск або додавання елементів літер.
- Труднощі у розташуванні букв у просторі слова.
- Повільний темп письма та підвищена кількість виправлень.

Своєчасна і точна діагностика оптичної дисграфії дозволяє виявити конкретні проблеми дитини та розробити індивідуальний корекційний план, спрямований на подолання труднощів письма та розвиток необхідних психофізіологічних функцій.

Таким чином, оптична дисграфія є складним, але подоланим порушенням письма, що вимагає системного підходу до корекції та розвитку необхідних психофізіологічних функцій дитини.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретичних засад подолання оптичної дисграфії у дітей 6–7-річного віку дозволив узагальнити наукові уявлення про проблему порушення писемного мовлення, визначити його особливості як складного психофізіологічного акту та уточнити класифікацію і симптоматику дисграфії, зокрема оптичної форми.

Порушення писемного мовлення, зокрема дисграфія, виникає через комплекс факторів, пов’язаних із недорозвиненістю мовленнєвих та немовленнєвих функцій, що забезпечують письмо. У процесі історичного розвитку науки сформувалися підходи до розуміння природи письма як мовленнєвого і когнітивного процесу, що залежить від узгодженої роботи кількох аналізаторів – зорового, мовленнєвого, рухового та слухового.

Письмо є складним психофізіологічним актом, у якому інтегруються процеси зорового сприйняття, моторної координації, пам’яті, мовленнєвого аналізу і синтезу. Порушення одного або кількох із цих компонентів може призводити до специфічних труднощів у письмі, що класифікуються як дисграфія.

Оптична дисграфія характеризується труднощами у розпізнаванні та відтворенні графічних образів літер, замінами схожих букв, дзеркальним написанням, пропусками чи додаванням елементів. Її виникнення обумовлене недорозвиненістю зорово-просторового сприйняття, пам’яті, аналізу і синтезу. Ці помилки суттєво впливають на навчання дитини, уповільнюючи формування письмових навичок і створюючи перешкоди для засвоєння шкільної програми.

Таким чином, усвідомлення теоретичних основ, причин та проявів оптичної дисграфії є важливим для розробки ефективних корекційних методик, які забезпечать успішне подолання цього порушення у дітей молодшого шкільного віку.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ

2.1. Експериментальне дослідження оптичних помилок у дітей 6-7-річного віку

Мета даного дослідження – охарактеризувати особливості писемного мовлення учнів, виявити характер оптичних порушень письма у молодших школярів, провести аналіз помилок. Проаналізувавши особливості проявів оптичної дисграфії у листі учнів, необхідно скласти систему вправ щодо корекції порушення.

Обстеження писемного мовлення проводилося з урахуванням таких провідних принципів, як принцип комплексності, системності, патогенетичний, діяльнісний, особистісний принцип розвитку. В обстеженні листа нами застосовувалися різноманітні методи – експеримент, аналіз продуктів діяльності (роботи дітей), статистична обробка отриманих результатів.

Для практичного вивчення проблеми оптичної дисграфії ми проводили дослідження у 2-х класах Чернівецького ліцею № 22 Чернівецької міської ради.

Дослідження проводилося у три етапи.

На першому етапі аналізувалися роботи учнів двох других класів. Усього було вивчено 50 зошитів дітей. З цих робіт шляхом обробки інформації були виділені діти, у яких зустрічалися помилки оптичного плану, проведено їх аналіз.

На другому етапі експерименту проводилося поглиблене дослідження письма групи дітей із ознаками оптичних порушень. У ньому взяли участь 10 учнів. Дітям було запропоновано диктант та списування з друкованого тексту.

На третьому етапі було проведено аналіз робіт та поглиблене дослідження цієї групи дітей та визначено рекомендації щодо подальшої роботи.

Поглиблене вивчення проявів оптичної дисграфії включало дослідження зорово-просторових функцій.

1. Стан біологічного зору (за медичними картами).

2. Дослідження ручного гнозопраксису:

- визначення ведучої руки (якою рукою діти пишуть, визначили зі слів вчителя; потім попросили виконати ряд рухів – кинь мені м'ячик однією рукою, розріж ножицями аркуш паперу, поплескай у долоні зверху донизу);
- визначення ведучої ноги (пострибай на одній нозі, штовхни м'яч ногою);
- визначення ведучого ока (заплющ очі, а тепер відкрий одне око і скажи, що тут намальовано).
- визначення ведучого вуха (приклади вухо до трубочки та послухай, що я скажу).

3. Дослідження оптико-просторового гнозису (здатності):

- знаходження та показ правої та лівої частин свого тіла;
- виконання проби Хеда (покажи правою рукою ліве вухо, лівою рукою праве вухо, покажи мені праву руку, ліву ногу, я при цьому сиджу навпроти);
- вказати рукою напрямок відносно тіла: ліворуч, праворуч, попереду, ззаду, вгорі, внизу;
- визначення свого положення щодо предметів (де ти знаходишся щодо столу, дошки, підвіконня?).

4. Дослідження оптико-кінестетичної організації рухів (з'єднати 1 та 2 палець у вигляді кільця, стиснути пальці в кулак. А потім витягнути 2 та 3 пальці, потім 2 та 5 пальці).

5. Дослідження оптико-просторового праксису:

- відтворити по пам'яті ряд геометричних фігур;
- скласти картинку із 3, 4 частин;
- скласти з лічильних паличок геометричних фігур (трикутник, квадрат);
- скласти з лічильних паличок букв друкованого шрифту (л, а, ш, п. Перероби л в х, н – в і, а – в п).

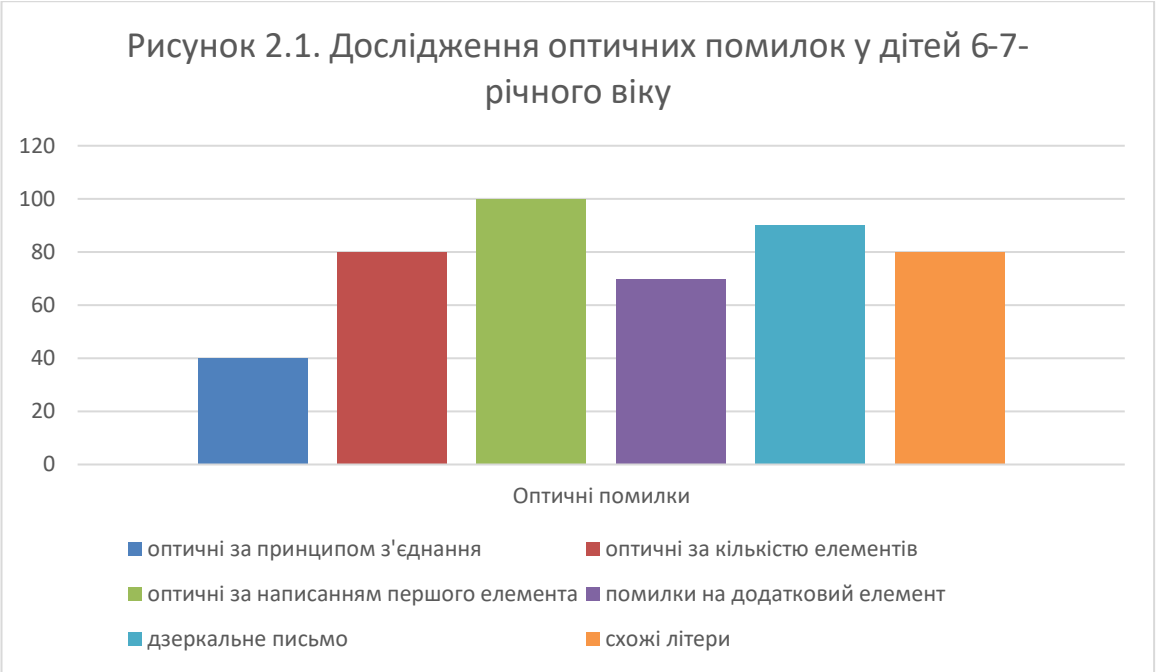
6. Дослідження літерного гнозису.

- знання літер (друкованих та рукописних);
- впізнавання букв в ускладнених умовах: «зашумлених» букв, зображених пунктиром, недописаних, стилізованих, правильно і неправильно (дзеркально) написаних;
- впізнавання літер, накладених одна на одну, на кшталт фігур Попельрейтера;
- впізнавання подібних за накресленням букв, пред'явлених ізольовано або в літерному ряду;
- здатність пізнавати правильні та дзеркально написані літери.

На першому етапі діагностики було досліджено 50 робіт школярів. Усього ми виділили 10 осіб, які припускаються специфічних оптичних помилок.

У дітей з ознаками оптичної дисграфії відсоток оптичних помилок виглядав так:

- оптичні за принципом з'єднання (ш – т, п – та ін) – 4 (40 %)
- оптичні за кількістю елементів (л – м, і – ш, п – т тощо) – 8 (80%)
- оптичні за написанням першого елемента (і – у, б – д, п – до та ін.) – 10 (100 %)
- помилки на додатковий елемент (ш – щ, ц – і) – 7 (70 %)
- дзеркальне письмо – 9 (90%)
- схожі літери (о – е, о – а, о – с, п – р та ін.) – 8 (80 %).



Поглиблене дослідження показало:

За даними медичних карток зір у всіх дітей 1/1; косоокість, астигматизм відсутні. Усі діти пишуть правою рукою.

При визначенні провідної руки одержали наступні результати.

У більшості дітей проявляються ознаки прихованої ліворукості, так, точні рухи, що вимагають координації і вже закріплені в школі на уроках праці (робота з ножицями) всі діти виконують правою рукою, проте поштовхові рухи, які вимагають сили та спритності, деякі школярі роблять так, як їм зручніше , тобто лівими кінцівками.

Значна частина дітей, яка раніше була віднесена до праворуких, перемістилася до групи «слабкої праворукості». У 70% обстежених школярів було виявлено несформованість домінантного профілю.

При дослідженні оптико-просторового гнозису всі діти показали праву та ліву частини свого тіла (права рука, права нога, ліва рука, ліва нога).

При виконанні проб ХЕД були отримані наступні результати.

Дітям було важко, не могли при показати частини тіла, довго думали, намагалися приміряти свої частини тіла до частин тіла педагога (педагог

сидів навпроти обличчям до них), поверталися, щоб визначити сторону правильно. Правильно виконано лише 39% проб.

У легшому завданні визначення вірних напрямів стосовно себе (вказати рукою відповідно до напрямку тіла: ліво, право, попереду, ззаду, вгорі, внизу) діти впоралися майже без помилок. А ось при визначенні свого положення щодо предметів (де ти знаходишся відносно столу, дошки, підвіконня?) були труднощі. Діти виконали правильно лише 52% проб, при цьому плутали право і ліво, попереду та ззаду. Не могли співвіднести розташування предмета стосовно себе.

При дослідженні оптико-кінестетичної організації рухів усі діти правильно поєднали 1 і 2 палець у вигляді кільця, при наступному завданні виникли труднощі з показом пальців по рахунку (2 та 3 пальці, потім 2 та 5 пальці). 2 і 3 пальці показали правильно 2 особи, 2 і 5 палець показали 2 особи. Це говорить про несформовану функцію організації тонких рухів дрібної моторики та їх зорової координації. Діти не можуть виконати завдання за слуховою інструкцією, не можуть зосередити увагу на потрібній позі.

Під час дослідження оптико-просторового праксису діти відтворювали по пам'яті низку геометричних фігур (подивися і поклади так, як лежали раніше). Ряд фігур одного кольору правильно відтворили всі діти.

Потім було вирішено ускладнити завдання та запропонувати дітям відтворити низку фігур аналогічної геометрії, але різних кольорів. Із завданням впоралися всі, окрім 2 осіб.

При відтворенні фігур, як правило, помилки мають характер просторових порушень і пов'язані зі спотворенням просторової структури однієї або кількох фігур. На наш погляд, помилки пов'язані з порушенням орієнтування у просторі.

При складанні картинки з 3 частин усі діти впоралися (картинка «чайник» була розрізана довільно на нерівні кусочки). Картинку з 4 частин також усі діти склали («лікар зі шприцем у руці»), проте змінився спосіб

виконання завдання. Якщо у першому випадку картинку складали при уявному співвіднесенні предметів, то у другому випадку використовувався метод механічного підбору та зорового підбору з коментуванням і без нього. У деяких випадках спостерігалося порушення цілісного орієнтування фігури у просторі.

Із завданням на складання з лічильних паличок геометричних фігур усі діти впоралися (трикутник, квадрат). Труднощів при цьому не відчували. При складанні з лічильних паличок букв друкованого шрифту (л, а, ш, п.) також труднощів не було. А ось прохання переробити букви л в х, н в і, а - в п успіху не принесло.

Було виконано лише 29 % проб, причому у двох випадках діти склали літери «навмання». Це говорить нам про недорозвинення зорово-просторової функції при відтворенні необхідних графем, порушення оптико-просторового праксису.

Дослідження літерної гнози проводилося за таблицями, взятими з альбому оптичних проб, розробленого логопедами.

Діти назвали всі літери, запропоновані їм упереміш.

При впізнанні букв в ускладнених умовах: «зашумлених» букв, зображених пунктиром, недописаних, стилізованих, правильно і неправильно (дзеркально) написаних, були отримані наступні результати:

Найбільше помилок було щодо правильних букв серед дзеркально написаних, найменше помилок – при впізнанні зашумленных букв.

При визначенні зашумлених букв правильно виконано 76% проб, пунктирних букв – 57%, недописаних букв – 71%, стилізованих букв – 48 %, дзеркальних та правильних – 19%.

При впізнанні літер, накладених одна на одну, , слід зазначити, що діти визначали літери, але не всі. Вони вагалися у визначенні всіх трьох букв на малюнку (н, ф, б), могли визначити 1 або 2 букви, але жоден учень не побачив усіх трьох букв. Це ще раз доводить, що візуальне сприйняття дітей не скоординоване, немає можливості виділити предмет із групи. Деякі діти

навіть після показу педагога не побачили літери, що говорить про недорозвиненість просторового гнозису.

При впізнанні подібних за накресленням букв, пред'явлених у буквеному ряді (р, в, ь, б, я, ф) діти впізнали більшість букв, при цьому траплялися зміщення.

Діти плутають оптично подібні літери, розташування складових елементів у просторі, що говорить про недостатній розвиток літерного гнозису.

Отже, можна відзначити, що з групи учнів 2 класів після обстеження стану письма вдалося виявити помилки дисграфічного характеру. Після поглибленого вивчення стану оптико-просторового сприйняття, предметного та літерного гнозису, латерального профілю учнів ми зробили висновок про наявність у дітей проявів оптичної дисграфії легкого та середнього ступеня.

Стан вищих зорово-просторових функцій у дітей сформовано недостатньо: схема тіла сформована не повністю; зустрічаються помилки у правильному визначенні правої та лівої частин тіла; виникли труднощі у визначенні розташування предметів щодо себе; не змогли правильно виконати всі спроби Хеда; виникли труднощі у визначенні правих і лівих частин тіла навпроти людини, що сидить.

Оптико-кінестетична організація рухів недостатньо сформована: спостерігалися труднощі під час деяких проб на праксис пози.

Конструювання геометричних фігур з паличок за зразком не викликає труднощів. Конструювання з паличок букв порушено, реконструювання діти виконували важко.

Таким чином, реконструювання букв друкованого шрифту утруднене.

Стан мовнозорових функцій. Впізнають і правильно називають усі літери, друковані та рукописні. Правильно називають літери серед графічно подібних літер, заштриховані додатковими лініями.

Уявлення про структуру візуального образу рукописних і друкованих букв не сформовані. Викликають труднощі завдання на впізнання літер серед зашумлених, недописаних, накладених, дзеркально зображених та ін.

Отже, можна дійти висновку, що у дітей цієї групи виявлена оптична дисграфія, обумовлена недостатньою сформованістю оптико-просторового і буквеного гнозиса, і навіть оптико-просторового праксиса. Можливо, у деяких дітей порушення письма дзеркального характеру спричинені незакінченим процесом формування латерального профілю учнів, дискоординацією діяльності провідної руки та провідного ока.

Для формування правильного, без специфічних оптичних помилок письма в учнів необхідний комплекс вправ, спрямованих на розвиток оптико-просторового і буквеного гнозиса, і навіть оптико-просторового праксиса.

2.2. Методика корекційної роботи з подолання оптичної дисграфії

За результатами проведеного констатувального експерименту обстеження письма у молодших школярів нами була складена система завдань і вправ, спрямованих на усунення проявів оптичної дисграфії. Нами були визначені цілі та завдання навчального експерименту, основні аспекти занять із корекції оптичної дисграфії у дітей 6-7-річного віку.

Мета навчального експерименту – добір та проведення системи вправ щодо подолання помилок оптичного характеру у дітей та перевірка її ефективності.

Завдання експерименту:

1. проведення навчального експерименту з корекції оптичної дисграфії;

2. повторне обстеження стану писемного мовлення в учнів після закінчення навчального експерименту;

3. порівняння отриманих результатів ЕГ та КГ;

4. висновки про ефективність запропонованих вправ у роботі з дітьми-дисграфіками, які мають оптичні порушення.

Навчальний експеримент проводився нами протягом березня-травня 2024 року. В експерименті брали участь 10 молодших школярів із порушеннями письма оптичного характеру. Роботу з корекції порушень письма ми проводили з учнями, у яких найяскравіше було виражено дзеркальне письмо і недорозвинення в зорово-просторовій орієнтації. У нашому випадку до експериментальної групи (ЕГ) увійшли 5 осіб. До контрольної групи (КГ) увійшли 5 осіб.

При порушенні письмової мови оптичного характеру у дітей відзначаються порушення зорового сприйняття, неточність уявлень про форму, величину, колір, недорозвинення зорової пам'яті, просторового сприйняття і уявлень, труднощі оптичного і оптико-просторового аналізу, недиференційованість оптичних образів букв.

У зв'язку з цим при усуненні таких порушень читання та письма проводиться робота у таких напрямках:

а) розвиток зорового сприйняття та гнозису;

б) уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті;

в) формування просторового сприйняття та уявлень;

г) розвиток зорового аналізу та синтезу;

д) формування мовних позначень зорово-просторових відносин;

е) диференціація літер, що змішуються ізольовано, у складах, словах, реченнях, текстах.

Роботу з корекції порушень письма ми проводили з учнями, у яких найяскравіше було виражено дзеркальне письмо і недорозвинення в зорово-просторовій орієнтації. У нашому випадку до експериментальної групи увійшли Данило З., Крістіна К. та Елліна Р. До контрольної групи увійшли Михайло А., Сашко А., Діма В., Артем Т.

Нами складено систему вправ та завдань на основі виділених напрямків.

На підготовчому етапі ми проводили з дітьми заняття, що дозволяють усунути недорозвинення зорового сприйняття та зорового гнозису.

Робота з розвитку візуально-просторового сприйняття була спрямована на вдосконалення у дітей точності, обсягу, зорової пам'яті, формування вміння виділяти частини предмета, порівнювати два предмети, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо, розташовувати предмети у певному напрямку.

У процесі занять діти працювали з орнаментом, що складається з паличок, геометричних фігур, зображень овочів, фруктів. Для того щоб наблизити орнаментальне малювання до графічного зображення букв, учням пропонувалося порівняти два орнаменти, складених, наприклад, кольорових паличок у вигляді букв т і г, п і н і ін. У цьому розвивали пам'ять, логічне мислення, увагу. Учні викладали образи з пам'яті, за словесною інструкцією, що сприяло розвитку точності зорових орієнтувань, збільшення обсягу зорової пам'яті, формуванню предметно-просторової уяви.

З метою розвитку зорової гнози нами пропонувалися такі завдання:

1. Назвати предмети з їх контурами.

2. Назвати недомальовані предмети.

3. Назвати перекреслені зображення.

4. Виділити предметні зображення, накладені друг на друга.

5. Визначити, що неправильно намалював художник.

6. Розподілити предмети за величиною (з огляду на реальні розміри).

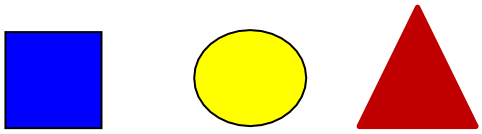
7. Розподілити зображення предметів за реальною величиною (пропонувалися однакові за величиною зображення предметів, реально різняться за величиною).

8. Підібрати картинки до певного фону кольору. Дітям пропонувалися фони різного кольору: червоного, зеленого, жовтого, синього, а також картинки із зображенням предметів різного кольору: кавуна, огірка, листя; курча, ріпи, дині; маку, помідора, полуниці; сливи, волошка, синій стрічки. Давалося завдання покласти картинку на свою галявину.

9. Гра «Геометричне лото». Діти мають великі карти. На кожній карті геометрична фігура: коло, квадрат, прямокутник, овал, трикутник. Крім того, є картинки із зображенням різних предметів. Ми показували намальовану річ. Діти визначали, що схожий цей предмет (на коло, овал, трикутник, квадрат). Зображення предмета кладеться на карту зі схожою геометричною фігурою.

Можна запропонувати такі предметні картинки: тарілка, кавун, м'яч, кулька; яйце, диня, огірок; дах будинку, лист трикутної форми, дорожній; хустка, скатертина, шахова дошка; кузов машини, малюнок, книга знак.

Вибір парних карток з геометричних фігур. Пропонувалися картки із трьома геометричними фігурами. Наприклад:



Кожній дитині давалася серія із трьох карток. Фігури були розфарбовані різним кольором: червоний трикутник, синій квадрат, зелене коло, жовтий овал тощо.

11. Знаходження фігури серед інших, схожих на зразок.

12. Домальовування незакінчених контурів кіл, трикутників.

13. Домальовування симетричних зображень.

14. Складання розрізаних частин картинок (на 2, 3, 4, 5, 6).

15. Гра «Відкриття вікон у будиночку». Дітям пропонувався макет будиночка, в якому можна відчиняти віконця. У будиночку 4 віконця: два зверху, два знизу. Дітям пропонувалося відкрити праве верхнє віконце, нижнє ліве віконце, верхнє ліве віконце, закрити праве нижнє віконце і т.д.

16. Доповнення малюнка. Пропонувалося намалювати будиночок, праворуч і зверху від будиночка – сонце, ліворуч від будиночка – паркан, праворуч внизу намалювати озеро, праворуч від паркану - квіти.

17. Конструювання фігур із сірників, паличок.

18. Конструювання із кубиків Коосу. Кожен кубик розділений по діагоналі та розфарбований різним кольором. Пропонувалося скласти різні візерунки.

19. Аналіз безглуздих картинок. Дітям пропонувалося розглянути картинки та визначити, що на них намальовано неправильно.

Діти, виконуючи ці завдання, розвивали візуальне сприйняття, вчилися уважно розглядати предмети та зображення, виділяти головне, запам'ятовувати деталі. Працюючи на підготовчому етапі нами також ставилися загальнорозвиваючі завдання: розвиток пам'яті, уваги, сприйняття, логічного мислення.

Після роботи над розвитком предметного гнози поступово перейшли до формування літерного гнози.

У процесі роботи з розвитку літерного гнозису ми пропонували такі завдання:

1. Знайти букву серед інших букв (після тривалого і короткочасного пред'явлення). Спершу дітям докладно пояснювали, що від них потрібно. Розбирали, з яких елементів складається потрібна нам літера, літери з якими елементами зображені на картках, дітям давався час не поспішаючи, уважно розглянути їх, після чого діти знаходили потрібну літеру. Поступово час пред'явлення карток скорочувалося, дітей привчали аналіз букв робити подумки.

2. Порівняти одні й самі літери, але написані різним шрифтом (друкованим і рукописним). І тому логопед пропонує дітям картки з різними літерами: а, б, в, р, буд.

3. Назвати або написати літери, перекреслені додатковими лініями. Спочатку висуваються літери, добре знайомі дитині.

4. Визначити букву в неправильному положенні та написати її правильно.

Обвести контурні зображення літери.

6. Дописати букву.

7. Виділити літери, накладені одна на одну (написати чи назвати).

8. На тлі контурних зображень предметів знайти "літери, що сховалися".

9. Конструювання друкованих та рукописних літер з елементів.

10. Реконструювання букв:

а) додаючи елементи (наприклад, зробити з літери Р букву В),

б) зменшуючи кількість елементів (наприклад, зробити з літери ж букву до),

в) змінюючи просторове розташування елементів (наприклад, зробити з літери Р літеру Ь або з літери Т – літеру Г).

1. Запам'ятати букви, цифри або фігури (3-5), а потім вибрати їх серед інших (8-10).

Одночасно нами проводилася робота з розвитку зорової пам'яті. Для цього ми пропонували такі завдання:

2. Запам'ятати 4-5 картинок, а потім знайти їх серед інших 8-10.

3. Розкласти літери, цифри, фігури у початковій послідовності.

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

5. Гра «Що змінилося?» Логопед розкладає 4-5 картинок та пропонує дітям запам'ятати їх послідовність. Потім логопед непомітно змінює їхнє розташування. Діти повинні визначити, що змінилося, та відновити початкове розташування картинок.

Дані завдання виконують поряд зі спеціальним та загальнорозвивальним завданням розвиток зорової, слухової пам'яті, формування довільної уваги, його розподілу та стійкості.

Важливе місце у системі роботи з корекції оптичної дисграфії займає робота з формування просторового сприйняття, просторових уявлень, зорово-просторового аналізу та синтезу.

У констатуючому експерименті нашого дослідження ми вже зазначали, що у дітей були виявлені ознаки прихованої ліворукості, коли основні рухи, які потребують сили та спритності, деякі школярі робили лівими кінцівками. При визначенні ведучого ока та вуха в деяких учнів переважали ліві реакції, що вказує на незакінченість процесу формування латерального профілю учнів.

Діти не могли при показі частин тіла, особливо при показі у сидячої людини. Вони довго думали, намагалися приміряти частини тіла до частин тіла педагога, поверталися, щоб визначити сторону правильно.

Звідси випливає необхідність приділити формуванню просторового сприйняття та просторових уявлень особливу увагу, оскільки саме розуміння правої та лівої сторін є передумовою успішного засвоєння навичок письма.

У процесі логопедичної роботи, спрямованої на розвиток просторових уявлень, важливо враховувати послідовність і особливості формування просторового сприйняття та уявлень у процесі онтогенезу, а також психологічну структуру візуально-просторового гнозису та праксису. Також необхідно враховувати рівень розвитку просторового сприйняття й уявлень у школярів. Просторове орієнтування включає два взаємопов’язані аспекти:

1. Орієнтація у власному тілі, що передбачає розрізнення правих і лівих його частин.
2. Орієнтація у навколишньому просторі.

Розрізнення правої та лівої сторін тіла розпочинається з визначення домінуючої правої руки. Для цього пропонуються такі вправи:

1. Попросити дитину показати, якою рукою вона їсть, пише, малює чи вітається, і потім назвати цю руку. У разі утруднень логопед сам називає руку, а дитина повторює кілька разів. Наступним завданням може бути підняття правої руки та її називання.
2. Попросити показати й назвати ліву руку. Якщо дитина не може цього зробити, логопед сам називає ліву руку, а дитина повторює.

Ці вправи сприяють розвитку просторового орієнтування та закріпленню знань про праву й ліву сторони тіла.

3. Виконати вправи, спрямовані на чергування рухів: піднімати то ліву, то праву руку, тримати олівець спочатку лівою, а потім правою рукою, брати книгу по черзі лівою та правою рукою. Після того як діти засвоять назви правої та лівої руки, поступово переходять до розрізнення інших частин тіла: правої та лівої ноги, правого та лівого ока, правого та лівого вуха.

На завершення пропонуються більш складні вправи: лівою рукою показати праве око, праве вухо, ліву ногу; правою рукою показати ліве око, ліве вухо, праву ногу. Ці вправи базуються на так званих пробах Хеда і спрямовані на розвиток просторового сприйняття та координації.

На наступному етапі просили розкласти інструкцію щодо кроків самих дітей. Робиться це вголос, щоб дитина промовляючи ще раз завдання, могла контролювати і чути себе.

І, нарешті, на заключних етапах діти діяли у плані, показуючи лише результат.

Так само ми діяли і при навчанні дітей показувати праві та ліві частини тіла у людини, яка сидить навпроти.

Формування орієнтування в навколишньому просторі ґрунтується на наявних у дітей уявленнях про праву або ліву сторону тіла, а також мовних позначення правої та лівої руки. Ця робота проводилася нами в наступній послідовності:

1. Визначення просторового розташування предметів стосовно дитині, тобто. до себе.

Спочатку ми давали завдання визначити просторове становище предметів, що знаходяться збоку від дитини: "Покажи, який предмет знаходиться праворуч від тебе, ліворуч" тощо; пропонується виконати дію, наприклад, покласти книгу праворуч або ліворуч від себе.

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

Спочатку ми уточнювали розташування двох предметів. Потім пропонували взяти правою рукою зошит і покласти його біля правої руки, взяти книгою лівою рукою і покласти її біля лівої руки. Далі ставить питання: «Де знаходиться книга, праворуч чи зліва від зошита?»

Надалі дітям пропонуються такі завдання: покласти олівець зліва книги; сказати, де знаходиться ручка по відношенню до книги:

- Праворуч або ліворуч, де знаходиться олівець по відношенню до зошита
- Праворуч або ліворуч.

Наступний етап при усуненні оптичної дислексії та дисграфії – уточнення просторового розташування різних фігур та літер. Дітям пропонуються картки, у яких намальовані коло, прямокутник, хрестик, кружок, точка. Зразкові завдання:

1. Написати певні літери праворуч або ліворуч від вертикальної лінії.

2. Покласти кружок, праворуч від нього – хрестик, ліворуч від хрестика поставити крапку.

3. Намалювати крапку, нижче точки – хрестик, праворуч від точки – коло. Аналогічні завдання: намалювати кружок, праворуч від нього – хрестик, зверху хрестика поставити крапку; намалювати трикутник, ліворуч від трикутника - кружок, вище трикутника поставити крапку і т.д.

4. Визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень та літер.

Одночасно проводиться робота з розвитку зорового розчленування графічних зображень і літер на складові їх елементи, визначення подібності і відмінності між графічними зображеннями і літерами. Рекомендуються наступні завдання:

1. Знайти фігуру, букву у ряді подібних. Пропонуються ряди подібних букв:

2. Змалювати фігуру або літеру за запропонованим зразком та після короткочасної експозиції.

3. Скласти з паличок фігури (спочатку за зразком, потім пам'яті).

4. Сформулювати літери з пред'явлених елементів.

5. Визначити відмінність подібних фігур.

6. Показати правильну літеру серед пар літер, зображених правильно та дзеркально.

7. Визначити відмінність подібних букв, що відрізняються лише одним елементом: Р - У, З - У, Ь - У.

8. Визначити відмінність подібних букв, що складаються з однакових елементів, але по-різному розташованих у просторі: р-ь, п-н, п-і, ін, г-т.

Подібні завдання ми виконували протягом усієї роботи, вони можуть змінюватись, повторюватися. Головне, щоб подібних вправ було достатньо для того, щоб діти чітко засвоїли зоровий склад літер, розташування їх елементів у просторі.

На додаток до цього може проводитися робота з уточнення візуальних образів букв. Літера співвідноситься з будь-яким подібним формою предметом: О – з обручем, З – зі змією, Ж – з жуком, П – з перекладиною, У – з вухами тощо. Використовуються вірші, загадки про літери:

Для кращого засвоєння літери рекомендується обмацування і впізнавання рельєфних літер, змальовування, вирізування літери, ліплення її з пластиліну, обведення контурів, лист літер у повітрі, визначення подібності та відмінності літер, що змішуються.

На етапі нами проводилася робота з диференціації оптично подібних букв. Серед літер, що змішуються при листі за оптичною подібністю, можна назвати наступні: В - Д, У - Ч, м - л, б-д, і - ш, ц - щ, т - п, п - р, х - ж, н – ю та деякі інші.

Роботу над графічним зображенням букв проводили у системі:

1. Обведення літери на заготовлених картках;

2. Самостійне зображення літери дітьми без меж її ширини та висоти за елементами на четвертинках листа;

3. Прикраса фігури листа літерою л, метелика літерою б, грибочка літерою г тощо;

4. Робота в зошитах через обведення показу олівця з дотриманням ширини і висоти літери;

Роботу з диференціації всіх літер, що змішуються, ми проводили за єдиним планом, враховуючи при цьому індивідуальні особливості дітей, їх специфічні помилки.

У кожній літері розбиралися складові елементи, подібність та відмінність, напрямок елементів (вниз – вгору), їх кількість тощо. Потім проводилася робота з конструювання букв ізольованих, у складах різних типів, словах та реченнях. Спочатку діти дописували літеру, спираючись на наочний зразок, що вказує напрямок (точка, колір елемента та ін.), на наступних етапах робота проводиться без наочної опори по пам'яті.

Значна частина труднощів письма пов'язана з недоліками зорово-просторового сприйняття, які дуже ускладнюють та уповільнюють процес літерного гнозису, а отже, ускладнюють та уповільнюють процес формування навички письма. Ці порушення немає яскраво виражених специфічних проявів на початковому етапі. У той самий час відсутність своєчасної допомоги призводить до труднощам освоєння навички письма. Виділити причину труднощів може спеціаліст-логопед, а заняття зі специфічної корекції цих труднощів – необхідна умова успішного формування навички письма.

2.3. Аналіз результатів корекційної роботи

Після проведення формувального експерименту з учнями було проведено контрольний експеримент та порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.

Мета контрольного експерименту – перевірити ефективність розробленої системи завдань та вправ щодо корекції помилок оптичного характеру.

У контрольному експерименті ми провели ті самі завдання, що й на етапі констатувального експерименту.

При аналізі результатів з'ясувалося, що діти ЕГ виконували завдання набагато краще ніж перед початком роботи.

Так, діти ЕГ при виконанні проб ХЕД показали наступні результати.

Порівняно з початковими результатами, отриманими в констатувальному експерименті (33 % успішних проб), показники помітно покращилися до 75 %. З-поміж них діти ЕГ при показі частин тіла у себе всі проби виконали успішно (100% проти 33% перед початком роботи), при показі частин тіла у людини, що знаходиться навпаки, результати склали 50% проти 33%.

Діти КМ показали такі результати.

У відсотковому вираженні це 50% проти 44% перед початком експерименту. З-поміж них діти КГ при показі частин тіла у себе проби виконали успішно на 62,5% проти 50% перед початком роботи; при показі частин тіла в людини, що знаходиться навпаки, результати не змінилися і становили 37,5%.

Ми бачимо, що прогрес у виконанні завдань більш явний в дітей, із якими проводилася корекційна робота. Слід нагадати, що з навчання на логопункті ми вибрали дітей із переважаючими ознаками порушення зорових орієнтувань і дзеркальним письмом, звідси й результати, які на початку експерименту в дітей віком ЕГ були нижчими.

При визначенні свого становища щодо предметів було отримано такі результати – позитивна динаміка видно: 78 % (було 44 %).

Дане завдання при повторному експерименті не викликало труднощів у хлопців завдяки тому, що цим розділам приділялася велика увага протягом корекційної роботи.

Діти КГ загальний показник успішних проб становив 50 % (42 % на початку). У цілому нині результати дітей не змінилися, тобто. до. робота з ними не велася.

При дослідженні буквеного гнозису дітям пред'являлися ряди букв. При впізнанні букв у ускладнених умовах: «зашумлених» букв, зображених пунктиром, недописаних, стилізованих, правильно і неправильно (дзеркально) написаних, були отримані наступні результати:

Загальний відсоток успішних завдань становив 76 % (44 %).

Успішність впізнавання зашумлених літер - 89% (78%).

Успішність впізнавання пунктирних літер - 89% (33%).

Успішність впізнавання недописаних букв - 78% (56%).

Успішність впізнавання стилізованих букв – 67% (33%).

Успішність впізнавання дзеркальних літер - 67% (22%).

Ми бачимо, що найбільший відсоток впізнавання склали зашумлені та пунктирні літери, а також недописані. Найбільший прогрес у впізнанні припав на пунктирні та дзеркальні літери, що говорить про те, що діти навчилися виділяти цілісний образ літер, візуально визначати правильність написання, орієнтуючись на площині та просторі.

Серед дітей КМ було отримано такі результати.

Загальний відсоток успішних завдань становив 60 % (62 %).

Успішність впізнавання зашумлених літер - 75% (75%).

Успішність впізнавання пунктирних букв – 75% (75%).

Успішність впізнавання недописаних букв – 67% (83%).

Успішність впізнавання стилізованих букв – 50% (58%).

Успішність впізнавання дзеркальних літер - 33% (17%).

За деякими видами букв показники навіть погіршилися, що свідчить, що без спеціального навчання діти з дисграфією неспроможна подолати свій дефект. З віком порушення писемного мовлення лише прогресуватимуть.

При впізнанні літер, накладених друг на друга, на кшталт постатей Попельрейтера, діти ЕГ визначили багато букв. У деяких випадках вони

вагалися у визначенні всіх трьох літер на малюнку (н, ф, б), визначали 2 літери, але жоден учень не побачив лише одну літеру з трьох. Це доводить, що зорове сприйняття при відповідному навчанні можна розвивати, і діти після необхідних занять можуть виділити предмет із групи.

Результати дітей КМ не змінилися на суттєвий бік. Можна відзначити, що вони не могли виділити всі три літери і в кращому випадку бачили лише 2 з них.

При впізнанні подібних за накресленням букв, пред'явлених у буквеному ряду (р, в, ь, б, я, ф) діти ЕГ дізналися більшість букв. У відсотковому відношенні це становило 89% (проти 61% перед початком експерименту). Букви р, в, б, ф усі діти дізналися відразу, труднощі виникли у Крістіни До. (замість вона вказала на р), і у Данила З. при виборі з даних літери я (він не впорався із завданням).

Діти контрольної групи показали такі результаты: Успішність проб становила 70 % (60 %). Дітям вагалися у виборі букв я, б, ь. На початку роботи найсильніші труднощі викликали літери р, ь, я, б. Тобто ми бачимо, що без відповідного навчання діти так і не навчилися розрізняти образи літер. Минув час, а помилки залишилися ті самі.

На закінчення ми провели контрольне списування та контрольний диктант із двома групами дітей.

У дітей ЕГ очевидний прогрес у розвитку писемного мовлення. Так, якщо перед початком навчання загальна кількість помилок становила 36, з них 29 оптичних, то після корекційної роботи кількість помилок різко скоротилася – до 15 загальних та 9 оптичних.

У списуванні діти припустилися 18 помилок на початку роботи та 5 помилок наприкінці. Це говорить нам про те, що розвиток літерного гнозису і просторових орієнтувань зробило крок на наступний, більш якісний етап розвитку. У диктантах на початку роботи діти ЕГ припустилися 20 помилок та 10 у контрольному експерименті, що в 2 рази менше.

На наш погляд, можна вважати, що система занять та вправ щодо подолання порушень оптичної дисграфії у дітей дала свої результати. Учні стали краще орієнтуватися у просторі, площині, впізнавати літери на письмі і співвідносити звуки з відповідними графемами. Дітям полегшало переводити друкований шрифт у письмовий і навпаки, вони стали орієнтуватися в складових елементах букв.

Якщо порівняти результати дітей ЕГ із результатами КГ, можна побачити, що кількість помилок на початку та наприкінці роботи у них практично не змінилася, а подекуди навіть зросла. Так, на початку роботи діти припустилися 45 помилок і стільки ж наприкінці. Оптичних на початку було 39, наприкінці – 41. При списуванні помилок було 18 та 21 відповідно, а у диктантах – 26 та 24.

Слід дійти висновку, що необхідна цілеспрямована робота з корекції проявів оптичної дисграфії в дітей 6-7-річного віку, спонтанно, без відповідної корекційної роботи порушення не зникне.

Висновки до другого розділу

Таким чином, слід зауважити, що корекційна робота з формування зорового сприйняття, просторових орієнтувань, розвитку зорового гнозису та праксису має велике значення для подолання порушень писемного мовлення дітей.

На спеціально організованих корекційних заняттях ми формували вміння:

- орієнтуватися у схемі власного тіла;
- визначати розташування предметів у ближньому та далекому просторі;
- моделювати просторове розташування предметів;
- орієнтуватися на полі аркуша паперу;

- рухатися у заданому напрямку та змінювати його.

Програмні вимоги передбачали обов'язкове використання термінології, що означає просторові відносини, у тому числі використання складних логіко-граматичних конструкцій.

Просторовий досвід людини накопичується протягом усього життя і дозволяє йому за окремими взаємопов'язаними ознаками швидко сприймати просторові параметри (далеко – близько, тут – там, верх – низ, справа – ліворуч, спереду – ззаду, навколо, осторонь та інших.). У дітей у процесі формування просторових уявлень засвоєння єдності всіх ознак відбувалося не відразу, а поступово: через рухи тіла, кінцівок, повороти голови, очей тощо. за умови словесного опосередкування діяльності. Усвідомлення єдності кінетичних та кінестетичних відчуттів, візуального та слухового сприйняття сприяло формуванню у дитини цілісного просторового образу.

Ми навчали дітей орієнтуватися у схемі власного тіла. Знайомство з нею починалося вертикальною осі. Дитина, розглядаючи у дзеркалі своє відображення, відповідала на запитання: що знаходиться у верхній частині особи, у нижній частині особи? Також аналізувалося розташування всіх основних складових тіла (голови, шиї, плечей, тулуба, рук, ніг) та окремих його частин: рук (долоньок, пальців), ніг (колін, стоп тощо).

Орієнтування в просторі спочатку здійснювалося за розташуванням навколишніх предметів щодо самої дитини. При цьому важливо було сформувати в учнів чітке розрізнення право- та лівосторонньої організації середовища.

Далі використовувалися завдання на диференціацію правої та лівої руки, а потім, орієнтуючись у просторі, дитина спочатку засвоювала диференціацію відносин предметів та їх частин по вертикалі (на, над, під, вгорі, внизу тощо). На наступному етапі аналізувалися відносини горизонтального простору – позиції близькості: близько, ближче, далеко, далі. Практика показує, що орієнтування у ближньому просторі в дітей віком формується раніше і легше, ніж орієнтування у далекому просторі.

Особливе місце у навчанні дітей займало формування вміння орієнтуватися у просторі листа і поверхні парти. Ця робота проводиться з перших днів перебування у школі. У процесі корекційних занять ці вміння закріплювалися під час виконання різних завдань (наприклад, розташування фішок, геометричних фігур на аркуші паперу за інструкцією педагога, переміщення в просторі листа/парты). Діти повинні засвоїти наступне: аркуш паперу (будь-якого розміру і навіть по-різному розташований) – це певний обмежений простір; у ньому можна визначити верх і низ, середину та сторони, центр та кути; у ньому можна відобразити реальні просторові відносини між предметами.

Особливе місце відводилося розвитку оптико-просторового та літерного гнозису, оптико-просторового праксису. Діти вчилися впізнавати літери, їх складові елементи, визначати правильні та невірно відтворені літери у різних позиціях, відтворювати літери, ряди літер та предметів, реконструювати їх.

За результатами навчального експерименту ми дійшли висновку, що система корекційних завдань і вправ, спрямовану розвиток орієнтування у просторі, у власному тілі, формування зорового сприйняття і гнозису, оптико-просторового праксису тощо. надає позитивний вплив на стан писемного мовлення дітей та розвиває їх загальнопізнавальні функції.

Аналогічну роботу необхідно проводити вихователям, вчителям та логопедам для попередження та корекції порушень оптичної дисграфії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі загальні висновки:

1. У процесі дослідження на основі аналізу психолого-педагогічної літератури було з’ясовано сутність основних понять, пов’язаних із проблемою оптичної дисграфії. Зокрема, уточнено поняття «писемне мовлення» як специфічної форми мовленнєвої діяльності, яка реалізується через систему графічних знаків і передбачає узгоджену роботу зорового, рухового, мовленнєвого та слухового аналізаторів.

Оптична дисграфія була визначена як специфічне порушення письма, що проявляється у труднощах у розрізненні, запам’ятовуванні та відтворенні графічних образів літер. Це порушення пов’язане з недостатністю зорово-просторового сприйняття, зорового аналізу й синтезу, орієнтації на площині аркуша паперу та координації рухів руки.

Аналіз літератури також дозволив класифікувати основні причини оптичної дисграфії. Серед них — недорозвиненість зорової пам’яті, зорово-просторової орієнтації, дрібної моторики та міжаналізаторних зв’язків, що забезпечують формування писемних навичок. Були розглянуті різні типи проявів цього порушення, включаючи заміну графічно схожих букв, їх дзеркальне написання, пропуски або додавання елементів у написанні.

Крім того, було встановлено, що оптична дисграфія є однією з форм специфічних розладів письма, які мають стійкий характер, але піддаються корекції за умови цілеспрямованої логопедичної роботи. Це підкреслює необхідність розробки ефективних методик, спрямованих на усунення недоліків зорово-просторового сприйняття, аналізу та синтезу у дітей із цим порушенням.

Таким чином, теоретичний аналіз літератури забезпечив наукове підґрунтя для подальшого практичного дослідження та створення

корекційної методики, спрямованої на подолання оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

2. У ході дослідження було виявлено психолого-педагогічні особливості дітей 6–7 років із оптичною дисграфією, які мають суттєве значення для розуміння специфіки цього порушення та розробки ефективних корекційних підходів. Діти з оптичною дисграфією демонструють недостатній розвиток зорово-просторового сприйняття, що проявляється у труднощах у диференціації просторових відношень між частинами предметів, букв чи елементів графічних образів. Вони плутають літери, схожі за написанням, наприклад, «п» і «т», «ш» і «щ», або дзеркально відображають їх. Такі діти мають труднощі у впізнаванні графічних образів та визначенні їхніх особливостей, що ускладнює формування навичок письма.

Діти цього віку часто не можуть виділити елементи складного зображення, об’єднати їх у цілісний образ або правильно інтегрувати графічні елементи у букву чи слово. Це виявляється у пропусках, додаваннях чи спотвореннях елементів під час написання букв і слів. Більшість дітей із оптичною дисграфією мають низький рівень розвитку дрібної моторики пальців рук, що позначається на їхній графомоторній навичці. Під час письма спостерігаються невпевненість рухів, порушення ритму, надмірний або недостатній натиск олівцем, що ускладнює створення чітких графічних форм.

Недостатній розвиток зв’язків між зоровим і моторним аналізаторами призводить до того, що діти не можуть точно слідувати формі літери або слова, порушуючи лінійність і чіткість написання. У них виникають труднощі з відтворенням навіть простих фігур або букв.

Діти мають труднощі у запам’ятовуванні зовнішнього вигляду букв і співвіднесенні їх із фонемами. Це ускладнює не тільки письмо, але й засвоєння початкових навичок читання, призводячи до формування оптичної дислексії.

Діти з оптичною дисграфією часто демонструють короткочасну та нестійку увагу. Вони швидко втомлюються під час виконання письмових завдань, відволікаються, що негативно впливає на якість виконання вправ.

Виявлено труднощі у просторовій орієнтації на аркуші паперу. Наприклад, діти не можуть правильно визначити розташування об’єктів («справа вгорі», «зліва внизу»), що впливає на написання тексту в межах рядка та на розташування графічних елементів. Через постійні труднощі у письмі та читанні діти з оптичною дисграфією часто відчувають невпевненість у своїх здібностях, що знижує їхню мотивацію до навчання. Вони можуть уникати письмових завдань, відчувати тривожність або втому.

Дослідження психолого-педагогічних особливостей дітей 6–7 років із оптичною дисграфією показало, що це порушення є багатофакторним і впливає не лише на навички письма, а й на загальний когнітивний та емоційний розвиток дитини. Труднощі у зорово-просторовому сприйнятті, аналізі та синтезі, слабкість графомоторних навичок і координації рухів потребують комплексного підходу в корекційній роботі. Розуміння цих особливостей є важливим для створення ефективних методик навчання та підтримки дітей із такими порушеннями.

3. На підготовчому етапі експерименту здійснювався відбір учасників експерименту з урахуванням їхніх вікових і когнітивних особливостей. Дослідження проводилося серед учнів 1-х класів, які мали діагностовані мовленнєві порушення. Діти були розподілені на дві групи: експериментальну (застосовувалася розроблена методика) та контрольну (традиційна корекційна робота).

На констатувальному етапі здійснювалася первинна діагностика стану сформованості психологічних передумов письма, зокрема зорово-просторового сприйняття, зорового аналізу і синтезу, графомоторних навичок та зорово-моторної координації. За допомогою спеціально розроблених завдань оцінювалися вихідні показники кожного учасника. Було встановлено, що діти обох груп мали майже однаковий рівень сформованості

цих функцій, що дозволило забезпечити коректність подальшого порівняння результатів.

У ході формувального етапу в експериментальній групі проводилися заняття за розробленою методикою. Заняття проходили двічі на тиждень протягом двох місяців. Для кожного учасника підбиралися вправи з урахуванням його індивідуальних особливостей. У контрольній групі проводилися традиційні логопедичні заняття, спрямовані на корекцію письмових порушень без акценту на оптичні помилки.

У ході дослідження була розроблена та впроваджена методика логопедичної роботи, спрямована на корекцію оптичної дисграфії у дітей 6–7 років. Методика базується на інтегрованому підході, що охоплює розвиток основних психофізіологічних процесів, необхідних для формування навичок письма: зорово-просторового сприйняття, зорового аналізу і синтезу, дрібної моторики, зорово-моторної координації та запам’ятовування графічних образів.

Методика включає серію вправ і завдань, які розроблені з урахуванням особливостей дітей із мовленнєвими порушеннями та їхньої вікової категорії. Усі завдання подані у формі ігор, що сприяє підтриманню мотивації дітей та їх активного включення у процес навчання.

Методика включає серію вправ і завдань, які розроблені з урахуванням особливостей дітей із мовленнєвими порушеннями та їхньої вікової категорії. Усі завдання подані у формі ігор, що сприяє підтриманню мотивації дітей та їх активного включення у процес навчання.

4. Після завершення формувальної роботи було проведено повторну діагностику, аналогічну до тієї, що здійснювалася на констатувальному етапі. Зібрані дані дозволили порівняти результати обох груп і зробити висновки про ефективність методики.

Результати експерименту засвідчили, що у дітей експериментальної групи відбулося значне зменшення кількості оптичних помилок у письмі порівняно з дітьми контрольної групи. Зокрема:

- покращилося зорово-просторове сприйняття: діти стали краще орієнтуватися на аркуші паперу, правильно визначати місцезнаходження графічних елементів.
- поліпшився рівень зорового аналізу і синтезу: діти точніше розпізнавали і відтворювали складні графічні зображення.
- підвищилися графомоторні навички: рухи руки стали впевненішими, натиск на олівець — оптимальним, зменшилася кількість неточностей у написанні букв і слів.
- розвинувся самоконтроль: діти експериментальної групи частіше помічали та виправляли власні помилки.

У контрольній групі також спостерігалася позитивна динаміка, але вона була менш вираженою, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Експериментальна перевірка підтвердила високу ефективність розробленої методики логопедичної роботи. Вона сприяла значному покращенню зорово-просторових і графомоторних навичок, необхідних для подолання оптичної дисграфії. Отримані результати свідчать про доцільність використання цієї методики в практиці логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Таким чином, дослідження підтвердило ефективність запропонованого підходу до подолання оптичної дисграфії та визначило перспективи для подальших досліджень у цій галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартєнєва Л. І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія.* 2002. № 2. С. 32.
2. Бартєнєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. Наук. Праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1.
3. Бартєнєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 34-38.
4. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах.* Херсон, 2016. Вип.30. С. 17- 22
5. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. Посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
6. Боряк, Оксана Володимирівна. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. Дис. … докт. Пед. Наук : 13.00.03 / Боряк Оксана Володимирівна ; [наук. Консультант Шеремет Марія Купріянівна] ; М-во освіти і науки України, Нац пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 40 с.
7. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. № 1 (3). С. 67–71.
8. Винокур А. С. Навчання зв’язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971.
9. Волосюк А. А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять : тематичний збірник праць / Упоряд. За заг. Ред. Гузь Н. Л. Рівне : РОІППО, 2014. 56 с.
10. Виготський Л. С. Думка и слово. *Київ* : Лабиринт, 2005. С. 260-318.
11. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення

та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21, С. 54-62.

12. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012 Вип.32. С. 22-33.
13. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 :Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41-46.
14. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. Ч.1. 384 с.
15. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366с.
16. Данілавічютє Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. 2004. Вип. 1. С. 99-134.
17. Данілавічютє, Еляна Анатоліївна. Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Данілавічютє Еляна Анатоліївна ; Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1997. 239 арк.
18. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text (дата

звернення: 12.01.2021).

19. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24-32.
20. 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 спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. С. 101-108.
21. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(1). С. 55-65.
22. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2018. С. 78-73.
23. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокоптетентності вчителів початкових класів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 72–76.
24. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року (зі змінами, чинними від 19.01.2019). URL: https://www.pedrada.com.ua/files/articles/1484/ Zakon_Pro_osvitu_2019_Pedrada.pdf. (дата звернення: 12.10.2020).
25. Ільяна Валентина Михайлівна. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Ільяна Валентина Михайлівна. Київ, 2010.
26. Ільяна В. М. Методика діагностики порушень читання у молодших

школярів із ТПМ. *Український логопедичний вісник* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 57-65.

27. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.
28. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 118-123.
29. Колупаева, Алла Анатоліївна. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну систему рідної мови : дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.01 / Колупаева Алла Анатоліївна. Київ, 1998. 160 с.
30. Кондратенко Л. О. Весела грамота : методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / За ред. Ю. З. Гільбуха. Київ : НПЦ Перспектива, 1995. 144 с.
31. Конопляста, Світлана Юріївна. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. Дис. … д-ра пед. Наук : 13.00.03 / Конопляста Світлана Юріївна ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.
32. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи* : збірник наукових праць з проблем дефектології. Луганськ, 2003. Вип. І. С. 131-136.
33. Концепція Нової Української школи. URL : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення : 12.01.2018).
34. Корекційні програми для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL:

https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih- zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni- programi (дата звернення: 12.08.2020).

35. Кузьмінська Є. О. Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 137-140.
36. Лазарєва І. А. Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Логопедія.* 2011. Вип. № 14 (225), Ч. ІІ. С. 133-140.
37. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 156-160.
38. Логінова Е. А. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії. *Дефектологія.* Київ, 2000. № 1. С. 21-24.
39. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
40. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.
41. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. І доповн. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
42. Марченко І. С., Лужецька Г. М. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ :

НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.

43. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії : навчально-методичний посібник / Уклад.: Київ : НПУ імені М. П, Драгоманова, 2011. 101 с.
44. Мельніченко Т. В. Фонологічний компонент мовлення як складова частина успішного засвоєння учнями з ТПМ знань з української мови. *Дослідження молодих учених у контекстірозвитку сучасної науки* : матеріали Всеукр. Наук.-практ. Конф. (20 квітня 2011р.) / За заг. Ред. Огнев'юка В. О. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 106-109.
45. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. Посіб. Для студ. Вищ. Навч. Закл./ занаук. Ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364с.
46. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2017. № 9. URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html (дата звернення: 16.09.2018).
47. Наказ Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами (26.07.2018 № 814). Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 917 від 16.08.2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0814729-18 (дата звернення 20.12.2019).
48. Момот Т. Л. Логопедичні зошити № 1, 2, 3 для розвитку усного і писемного мовлення. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2015. 48 с.
49. Новак О. М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 184-193.
50. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навчально-

методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 84 с.

51. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №18. С.195-199.
52. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6–13.
53. Пічугіна Т. В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами. *Дефектологія*. 1998. № 2.С. 6–9.
54. Пічугіна, Тетяна Вікторівна. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : автореф. Дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Пічугіна Тетяна Вікторівна. Київ, 2001. 20 с.
55. Положення про логопедичні пункти системи освіти : від 13 травня 1993 року : URL:: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93 (дата звернення: 3.09.2020).
56. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2011 року. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011 (дата звернення: 3.09.2020).
57. Потапенко О. М., Опанасюк І. С. Проблема «Прихованої ліворукості» та її роль у мовленнєвому розвитку дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 206-210.
58. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Укл. Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода

З. С., Аркадьєва О. О., Грибань Г. В. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 89 с. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергєєнкова; за ред. Н.А.Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

59. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1-4 класи). Київ, 2015. 64 с.
60. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей. Київ : Освіта, 1992. 176 с.
61. Садовнікова І. М. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва : АРКТИ, 2005. 400 с.
62. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 5-6 років. Київ : Країна Мрій, 2008. 64 с.
63. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35.
64. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекціїйного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.
65. Стрілецька С. В. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 197-200.
66. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.
67. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування писемного мовлення:

письмо «з одного розчерку». *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 2.

68. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.). *Хрестоматія з логопедії* : навчальний посібник / Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Київ : КНТ, 2006. С. 64-81.
69. 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* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29–102.
70. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.
71. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.
72. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
73. Тараканова Алла Алексеевна. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников : дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Тараканова Алла Алексеевна. Санкт-Петербург, 2001. 299 с.
74. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.
75. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.
76. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм

дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип.26. С. 221-227.

77. Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 198-203.
78. Тенцер Л .В., Чередніченко Н. В. Автореферат на авторську методику «Письмо без зошита і ручки» («ПБЗР»). *Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір №101449,* 28.12.20, заявка №103341 21.12.20; опубл. 28.12.2020.
79. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. Вип. 29. С. 102-112.
80. Тенцер Л. В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія*. №9. 2016. С. 77-84.
81. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.
82. Тенцер Л. В. Зміст та методика подолання графічних та оптико-просторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання

молодших школярів із дисграфією. *Логопедія*. 2017. №12. С. 98-105.

83. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.4. С. 3-18.
84. 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* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–118.
85. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–18.
86. Федоренко С. В. Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором : матеріали до вивчення курсу «Методика викладання мови в школах для сліпих та слабозорих дітей». Київ, 2004. 67 с.
87. Фомічова Л. І. Педагогічні технології корекції порушень у сприйманні дошкільників з вадами слуху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 29. С. 191–197.
88. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2006. 360 с.
89. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*, 2015. № 5. С. 73-84.

90. 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.
91. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. До проблеми засвоєння основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.21. С.298–302.
92. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. Діагностика фонетико- графічних умінь та навичок у молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 266–273.
93. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушеннями мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок. *Логопедія*, 2013. № 4. С. 76-86.
94. Чередніченко Н. В. Попкова О. С. Зміст та методика формування передумов до засвоєння фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 99-105.
95. 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.

96. Чередніченко Н. В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення у школярів із тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005.№ 2. С. 34-37.
97. Чередніченко Н. В. Методика формування в учнів із тяжкими вадами мовлення звукового аналізу та синтезу слів. *Педагогіка та методики: спеціальні*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова. 2001. . 133–146.
98. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії :* збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.16. 323 с.
99. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 94-102.
100. Чередніченко Н. В., Курбатова А. Вивчення особливостей графічної навички письма у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогіка та методики: спеціальні* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000.
101. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.
102. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 205 с.
103. Чередніченко Н. В., Тенцер Л .В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С.172-178.

104. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Подолання фонемо-графічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики
105. «Письмо без зошита та ручки». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.22. С. 272-275.
106. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Сучасні підходи до проблеми дисграфії та дизорфографії у молодших школярів. *Актуальні проблеми логопедії* : ІІ Міжнародна науково-практична конференція, 15-16 жовтня 2014р. Київ, 2014. С. 5
107. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.
108. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»* 2020. Вип. 8. С.40 – 57.
109. Швалюк Тетяна Миколаївна. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. Дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Швалюк Тетяна Миколаївна. Київ, 2013. 18 с.
110. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університет. Серія соціально-педагогічна*. 2008. Вип. VIII.
111. Шеремет М. К. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний,

корекційний і медичний аспекти. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава, 2019. С. 43-48.

112. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип.7. С. 79–81.
113. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 23. С. 240–247.
114. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія,* 2017. Вип. 33. С. 107- 117.
115. Яковенко А. О. Корекційно-логопедична програма з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до школи. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 20. С. 251–256.
116. Яковенко, Анна Олександрівна. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : автореф. Дис. … канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Яковенко Анна Олександрівна. Київ, 2018. 19 с.
117. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція нової української школи : документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням Колегії МОН 27/10/2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola- compressed.pdf. (дата звернення: 12.08.2019).

118. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1272) URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf (дата звернення: 17.10.2020).
119. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1273) URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf (дата звернення: 17.10.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади планів-конспектів логопедичних занять

Акцентуальне заняття №1

Тема: Звук [а], буква а (комплекс із 3-х занять).

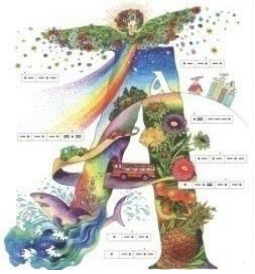
Мета: закріпити навички артикуляції звука [а] та його акустико-артикуляційні і графічні ознаки; розвивати зорову увагу, сприймання, пам'ять; розвивати фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, навички фонематичного аналізу та синтезу, слухову увагу, пам'ять; формувати навички контролю та самоконтролю на письмі; підвищити мотивацію до навчання.

Обладнання: предметні малюнки, листи-планшети, поділені на 3 частини, червона та синя фішки, абетка, математичні палички.

Хід заняття:

6. *Організаційний момент, нервово-психічна підготовка.*

Подивіться уважно на малюнок. Назвіть предмети, які зображені на малюнку. Який спільний звук у названих вами словах?Яку літеру намалював художник?



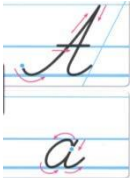
II. Основна частина.

6. *Визначення звука, який часто повторюєтьсяу словах.*

Логопед розповідає вірш, пропонує назвати слова із звуком [а].

Мала Алла кашу мала. Алла Аню частувала,
Але Аня не хотіла, – Ананаси Аня їла.

2. Оголошення теми заняття.

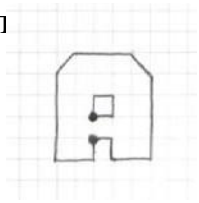


На дошці вивішуються друковані та рукописнібукви Аа.

Графічний диктант.

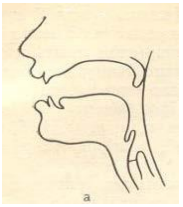
Інструкція. У кожного учня на листочках в клітинку відмічена початкова крапка, учень виконує інструкцію логопеда. Від першої крапки – 1 вниз, 2 ліворуч, 4 вгору,1 навкіс праворуч вгору, 3 праворуч, 1 навкіс праворуч вниз, 3вниз, 2

ліворуч, 1 угору, 1 ліворуч. Від другої крапки – 1 вгору, 1 праворуч, 1 вниз, 1 ліворуч.

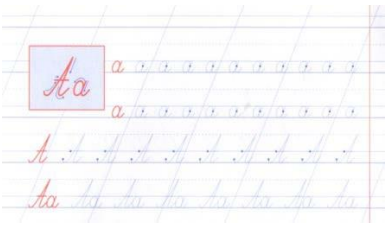
Що утворил 

3. Повторення артикуляції звуку та уточнення його акустичних характеристик, графічного образу букви.

Логопед наголошує, що під час вимови звука [а] рот широко відкритий, язик відтягнутий назад; перешкоди для проходження повітря не існує. Вимовляється голосно; звук [а] голосний. На дошці поруч із буквами вивішується червоний квадрат – схематичне позначенняголосного звуку.



На дошці логопед каліграфічно пише велику та малу букви ***А а*** та пояснює правила їх написання.Завдання: 1) кожному учневі на дошці спочатку за пунктирним зразком, потім самостійно написати два рядка літер (велика та мала); під час написання пошипки проговорювати букву; 2) виконати це саме завдання на роздруківці.



4. Гра: "Знайди на малюнку, де заховалась буква А."

На що схожа буква А ?

Завдання. Склади літеру А за зразком, використовуючи гру «Тангам».

5. Гра «Впіймай звук».

Визначити звук [а] серед інших звуків, складів, слів; прослухати речення, назвати слова, що містять звук [а], запам'ятати їх.

Дидактичний матеріал: червона та синя фішки.

Інструкція: підняти червону фішку, коли почуєте звук **[а]** серед інших

звуків; підняти синю фішку, якщо почуєте інші звуки. Логопед закриває власну артикуляцію «ширмою».

А) визначити звук[а] серед інших звуків:

а, о, у, а, а, и, е, а, о, а, і, у ,а, е, и, а, і, а, о, е, а, у, а.

б) визначити звук [а] в складі серед інших складів:

ма, мо, си, но, ас, ол, ур, ак, іт, ин, да,аса, око, оса, ита, уле, аво, сма, кро, дно, мив, дат, пра, шос, атр.

В) визначити звук [а] в словах серед інших слів:

аркуш, урок, азбука, екран, посуд, успіх, армія, окунь, атлас, кіт, сад, сік, ваш, рот, верх, банк, борщ, глек, гном, план, салат, мед, блиск, вальс, вхід, кран, весна.

6. Гра «Назви місце звука [а] у слові» (початок, кінець, середина).

Дидактичний матеріал: листи-планшети, поділені на 3 частини; картинки, що підписані (на момент називання логопедом підпис-назва малюнка закривається; відкривається після правильного виконання завдання, після чого

учень прочитує це слово і оцінює правильність відповіді).

Інструкція: послухати назву малюнка; визначити, де стоїть звук [а]у слові; покласти на планшет у відповідне місце; прочитати підпис на картинці.

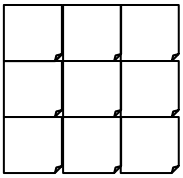
Картинки: *азбука,автомобіль, автобус, школа, риба, сова, оса, лінійка, птах, кухар, лікар, лак, прапор, фазан, коза, сад, виноград, капуста, слива, груша, мак, апельсин, ананас, ромашка, Андрій,абрикос,щука.*

7. Гра «Запам'ятай малюнки та назви сусідів звука [а] у словах». Мовний матеріал: із попереднього завдання.

Інструкція: запам'ятати назви отриманих малюнків; з одним (на вибір) словом скласти речення; назвати сусідівзвука [а] у запропонованих логопедом словах.

8. Гра «Звуковий килимок».

Ігровий матеріал: планшет, що поділений на 9 рівних квадратів 3×3; квадрати-фішки червоного та зеленого кольору.



- [а]
- без звука [а]

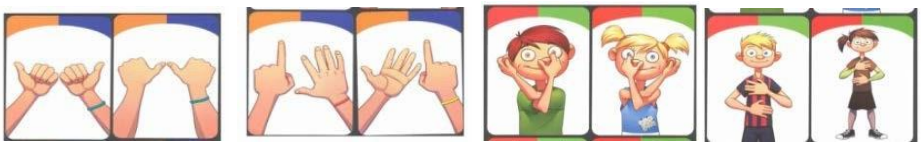
Інструкція: послухати слова; визначити наявність звука [а] та покласти на планшет (зліва направо, зверху вниз) відповідну фішку (червону фішку-квадрат, якщо у слові є звук [а]; синій квадрат – якщо звука [а] у слові немає). Після виконання завдання повинен утворитись відповідний візерунок, однаковий в усіх учнів (за умови правильного виконання завдання).

Наприклад: *Андрій, зерно, книга, кіт, сестра, зошит, трава, відро, хмара.*

Утворився візерунок →

Завдання повторюється, змінюються візерунки. Кількість квадратів можна збільшити.

9. *Розминка із використанням кінезіологічних вправ на розвиток міжпівкульної взаємодії.*



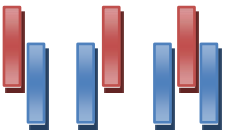
10. *Напиши літери, склади та слова за контуром – діти отримують роздруківки:*

11. *Гра за методикою «Письмо без зошита і*

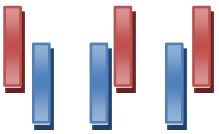
ручки». Ігровий матеріал: математичні палички.

Інструкція: послухати слово; викласти його паличками, де кожний звук (уявна буква) викладається окремою паличкою, наприклад, синього кольору; а звук [а] (уявна буква) викладається паличкою червоного кольору. *Усі голосні у слові підняти угору.* Поділити слова на склади, відокремивши палички відстанню. Наприклад, слова: *алфавіт, автобус, аптека, весна, нота, лоза, роса, дах, сова, зима, книга, оса, краса,апарат, абажур, антена, халат,фазан, ручка.*

Алфавіт



автобус

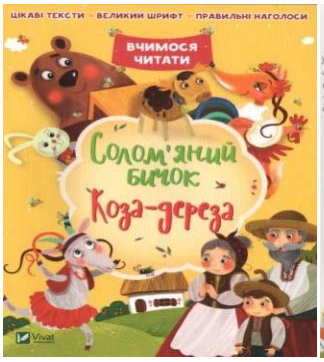


аптека

12. *Послухайте оповідання В. Сухомлинського “А де ж подівся той хлопчик?”*

Послухайте текст. Про що йдеться в оповіданні? Послухайте речення. Назвіть слова, в яких чуєте звук А.

13. Прочитайте текст і назвіть слова, що містять букву А .



14. Визначити, запам'ятати і назвати слова, що містять звук [а] у прочитаному логопедом реченні.

Біля паркану росла стара абрикоса. Мама Андрійка дуже любила абрикоси і забороняла дітям зривати їх зеленими. Таня і Андрійко не могли дочекатися, коли настане день збирання абрикос. Коли абрикоси достигнуть, усі разом будуть їх зривати. Мама з абрикос зробить сік для Андрія та варення для Тані.

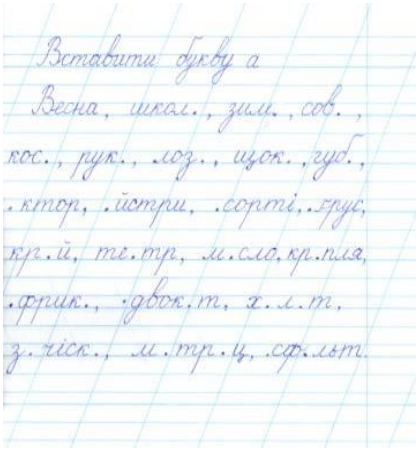
15. Прочитати, чітко вимовляючи пропущені голосні. Списати слова, вставляючи замість крапки букву а. Підкреслити буквуа зеленим кольором.

Вставити пропущену букву а.

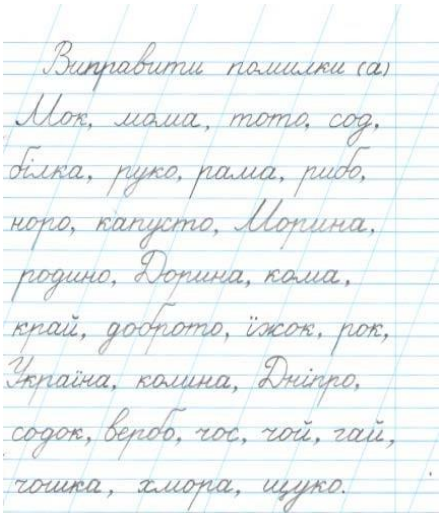
Весн•, школ•, зим•, сов•,кос•, рук• , но•, лоз•, щок•,губ•, рос•, •втобус,

•ктор, •йстри, •сорті, •нтон, •грус, пт•х, хм•ри, кр•й, те•тр, к•ртон, м• сло, к•рти,кр•пля, •фрик•, кул• , •двок •т,•сф•льт, м•тр•ц, х•л•т,з•чіск•.

Дітям може також надаватися рукописний текст.



16. Виправити помилки у рукописному тексті.


Виправити помилки (а)
Мак, мама, тато, сад,
білка, рука, рама, риба,
нора, капуста, Марина,
родина, Дарина, кома,
край, доброта, їжак, рак,
Україна, калина, Дніпро,
сосок, верба, час, чай, гай,
чашка, хмара, щука.

17. Завдання «Коректурна проба» з буквою а.

Коректурна проба – а
а о и п м с а д р б з у м х а
і е л в г ж м ь а с а м а к
л и п а й т к о у а ш т
а ю ч н о т а в і м с а
є ї ж а к п ф з с д о в м
и а о у р а м а к а ш
с я ї р щ ґ б а г а т о
л м и ф я а л ф а в і т
а о у а л м и ш а х
ц ь а м а м а я ж .

18. Корекційна гра на комп'ютері.

Ігровий матеріал: CD-диски «Вчимося читати», «Абетка».

Під час гри «Вчимося читати» діти ознайомлюються із такими поняттями, як слово, речення, склад і наголос; закріплюють навички читання складів, слів, речень, складають звукові моделі слів. У програмі гри використовуються новітні методики, які перевірені на практиці і формують у дітей не лише міцні знання з грамоти, а й сприяють виробленню позитивної мотивації до навчання.

Гра «Абетка» має навчальний матеріал по вивченню літер, що дається в неважкій ігровій формі; також багато різноманітних преміально-пізнавальних розваг із ребусами та мультфільмом.

III. Заключна частина.

1. Підсумок заняття

2. Оцінювання.

3. Домашнє завдання: ужурналі, газеті або читанці прочитати невеличкий текст. Визначити слова, що містять букву а. Букву а підкреслити зеленим кольором. Виписати 10 слів з буквою а.

Акцентуальне заняття №2

Тема: Диференціація звуків [п] – [б] і букв п-б (комплекс із 3-х занять).

Мета: закріпити навички артикуляції звуків [п] та [б], їх акустико-артикуляційні ознаки та зорово-просторові ознаки відповідних їм букв; формувати уміння диференціювати ці звуки на слух та за уявленням, розрізнювати букви п та б; навички фонематичного аналізу та синтезу, розвивати слухову увагу, слуховий контроль та пам'ять; збагачувати словниковий запас.

Хід заняття:

Організаційний момент.

Основна частина.

1. Учитель-логопед промовляє 2 вірша (які містять звуки [п] та [б]) та пропонує дітям визначити звук, що найчастіше зустрічається у тексті.

Пекар-півень у пекарні Бавлять
ранньої пори Пік перепічки прегарні.
Бобренят старі бобри
І пшеничні пампушки, Бубонить бобер до
білки – І прегарні пиріжки! Бобреня боїться
бджілки.

2. *Оголошення теми уроку.* На дошці вивішуються друковані та рукописні букви Пп та Бб.

3. *Порівняння звуків [п] і [б]* за артикуляцією і звучанням. Уточнення правильної артикуляції звуків. Вчитель-логопед наголошує, що під час вимови цих звуків органи артикуляції знаходяться в однаковому положенні (верхня і нижня губа зімкнені, кінчик язика вільно лежить біля нижніх різців), але звучать вони по-різному. Діти вимовляють попарно звуки пошепки, зосереджуючи увагу тільки на місці їх творення (вимова обох є однаковою). Потім вимовляють звуки вголос (під час вимови глухого звука **[п]** чується шум, а під час вимови дзвінкого

[б] – переважає голос. Перевіряють тильною стороною долоні на шиї, під час вимови якого звука тремтять голосові зв'язки. Робиться висновок, що звук **[б] –** дзвінкий, звук **[п]** – глухий.

4. Гра «Впіймайте звуки [п], [б]».

Ігровий матеріал: по 2 чотирикутні фішки білого та помаранчевого кольору.

А) диференціація звуків [п] – [б] серед інших звуків.

Інструкція: послухайте звуки, коли почуєте звук **[п]** – піднімаєте помаранчевеву фішку, коли почуєте звук **[б]** – білу (на дошці написати букви п,б; під ними покласти фішки відповідного кольору).

М, п, л, к, б, ш, з, б,п, н, м,р, т,п, л, п, ж,б.

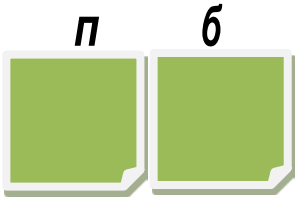
б) диференціація звуків[п] – [б] в складах:

са, по, ка, бо, чу, ба, ни, пе, ан, ав, ип, ен, іс, уб, оп, абе, ора, ити, апо і т.д. в*) диференціація звуків [п] – [б] в словах:*

береза, пилка, ручка, батон, павук, слова, дерево, краб, степ, зошит, зуб, метелик, чуб, вступ,тулуб, крапка, добро, відро, глобус, субота, турбота і т.д.

5. Гра «Підбери малюнки».

Ігровий матеріал: лист-планшет, поділений на 2 частини; букви **п** і **б**; малюнки, що підписані, містять у назві звуки **[п]** або **[б];** (на момент називання малюнка підпис закривається).



Інструкція: послухати слова-назви малюнків; назвати, який звук **[п]** або **[б]** містить слово, покласти на відповідне місце малюнок; прочитати отриманий підписаний малюнок, щоб впевнитися у правильній відповіді.

Малюнки: поле,просо, парта, балкон,булка, зуб, пенал, короп,бузок, дуб, тулуб, гриб, зебра, полиця, пролісок, окріп, суп, багаж і т.д.

6. Гра «Запам'ятай малюнки».

Ігровий матеріал: той самий, що у попередній грі.

Інструкція: запам'ятати назви отриманих малюнків; пригадати слова, що містять звуки **[п]** або **[б];** з одним зі слів скласти речення.

7. Гра «Назви сусідів звуків [п] або [б]».

Інструкція: логопед називає слово; учень повинен назвати сусідів звука[п] або [б] у слові. Наприклад, *апельсин* – перед [п] стоїть [а], після [п] стоїть [е].

8. Гра « М'яч ».

Ігровий матеріал: надувний м'яч.

Інструкція: логопед кидає учню м'яч і промовляє слово зі звуком **[п];** у відповідь учень повинен кинути логопеду м'яч, промовляючи опозиційний звук **[б]** і т.д.

9. Визначити, запам'ятати і назвати слова, що містять [п] , [б] після прочитаного логопедом речення; уточнити, який звук чуємо в кожному слові **([п]** *чи* **[б]):**

Будемо сіяти хліб. Робота на полі цікава. Треба сіяти добре зерно. Оглянути всі трактори. Пухку землю приготувати. Своєчасно сівбу розпочати. Посіємо вчасно зерно. Добрий врожай зберемо.

Фізкультхвилинка.

Сильний вітер до
землі Гне дерева
молоді.
Вони
ростуть, міцніють,
Вгору тягнуться,
радіють. Вітер дує
нам в лице,
Захиталось
деревце.
Вітерець все
тише, тише,
Деревце все вище,
вище.

10. Гра за методикою «Письмо без зошита і ручки». Ігровий матеріал: математичні палички.

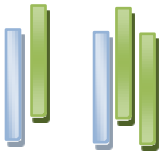
Інструкція: послухати слово, зобразити його паличками, де кожний звук (уявна буква) викладається окремою паличкою, наприклад зеленого кольору, звук

[п] (уявна буква) – помаранчевим кольором, звук**[б]** (уявна буква) – блакитним кольором. Поділити слова на склади, відокремивши палички відстанню.

Слова: хліб, парта, біб, барбарис, бобер, просо, Пилип, побудувати, побачити, палуба, допомога, тополя, гриб, побалакати, печиво, дуб і т.д.

бочка

хліб

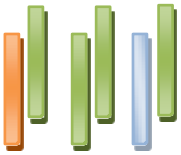


бобер

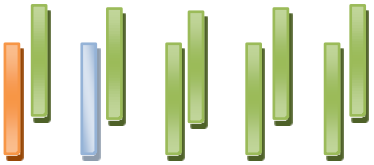
парта

суп

Пилип



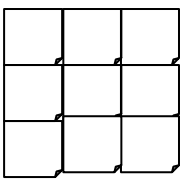
палуба



побалакати

11. Гра «Звуковий килимок».

Ігровий матеріал: планшет, поділений на 9 рівних квадратів 3×3; квадрати помаранчевого та блакитного кольору.



– [п]

– [б]

Інструкція: послухати слово; якщо у ньому є звук **[п]**, покласти на планшет (зліва направо, зверху вниз) помаранчеву фішку-квадрат; якщо у ньому є звук **[б]** – покласти блакитну фішку-квадрат. Після виконання завдання повинен утворитись відповідний візерунок, однаковий в усіх учнів, за умови правильного виконання завдання.

Наприклад: брат, портфель, пенал, гриб, серп, зебра, бузок, апельсин, хліб. Утворився візерунок

Завдання повторюється, змінюються візерунки. Кількість квадратів за бажанням можна збільшити.

6. *Гра «Звуковий ланцюжок».*

Ігровий матеріал: планшети з малюнками, що розташовані один за одним. Потрібно по початковим звукам кожного слова-малюнка скласти нове слово. Якщо слово складене правильно, планшет перегортається на інший бік, де написане вгадане слово з малюнком.

6. *Гра «Додавання».*

Інструкція: логопед називає початок слова, учень додає кінець, де кінцем має бути або звук **[п],** або звук **[б]**.

Наприклад: кра •, су •, клу •, сте •, голу •, гри •, ти •, зу •, чу •, всту •, тулу •, си •, зру •, скри •, висту •.

6. *Прочитати речення, чітко вимовляючи пропущені букви п або б. Списати, вставляючи замість крапки букви п або б.* Підкреслити п – помаранчевим кольором, б – блакитним кольором.

•іля школи •удемо сад садити. Там •осадимоя•луні. Тут •удуть•олуниці рости. •іля•аркану•орічки•осадимо. Гарно •уде•іля школи. У шкільній їдальні •о
•ільшаєфруктів для учнів.

15. Корекційна гра на комп'ютері .

Ігровий матеріал: CD-диск «Тренажер грамотності» (тема «Дзвінкі і глухі приголосні»).

Інструкція: Діти сідають біля комп'ютера . Завдання виконуються дітьми по черзі, «ланцюжком». За підказку учень пропускає хід. Якщо учень помиляється, то після пояснень виконує ще одне завдання.

Гра допомагає закріпити вивчений корекційний матеріал, збагатити активний словниковий запас, сприятиме формуванню дисципліни та інтересу до логопедичних занять.

Підведення підсумків уроку.

Домашнє завдання: у журналі, газеті або читанці прочитати невеличкий текст. Визначити слова, що містять букви п або б. Букву п підкреслити

помаранчевим кольором, букву б підкреслити блакитним кольором. Виписати по 10 слів з буквами п, б.

Акцентуальне заняття №3

Тема: Диференціація звуків [б]-[д,]букв б-д (комплекс із 3-х занять)

Мета: вчити дітей порівнювати букви б – д на письмі, співвідносити ці букви з відповідними звуками, диференціювати букви ізольовано, в складах, в словах та реченнях; розвивати оптико-просторові уявлення, зорово-моторну координацію, зоровий контроль, зорову та слухову пам'ять, увагу, логічне мислення.

Хід заняття:

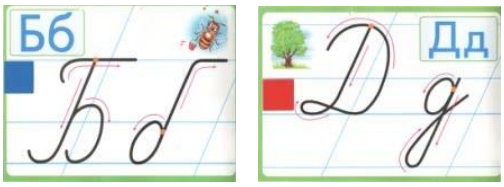
Організаційний момент.

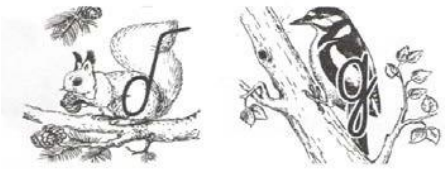
Логопед промовляє 2 вірша (які містять звуки **[б]** та **[д]**) та пропонує дітям визначити звук, що найчастіше зустрічається у тексті.

Бабин біб розцвів у дощ. Два дельфіни
десять днів Буде бабі біб у борщ. Дивували
дітлахів.

Основна частина.

Оголошення теми заняття. На дошці вивішуються друковані рукописні букви **б** та **д**. Логопед вказує на схожість учнів схожість букви б з білкою, котра тримає хвіст догори, звертає увагу на на видиму артикуляцію звука [б] – губний, дзвінкий звук, дзвінко; вказує на схожість букви д з дятлом, котрий сидить на дереві, хвіст донизу. Логопед звертає на артикуляцію звука [д]: кінчик язика стукає (як дятел) передньо-язиковий, дзвінкий.



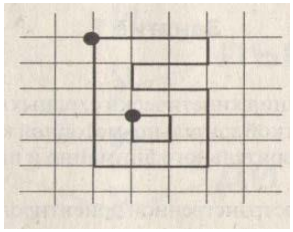


1.Графічний диктант

Інструкція. У кожного учня на листочках в клітинку відмічені дві початкові крапки, учень виконує інструкцію логопеда.

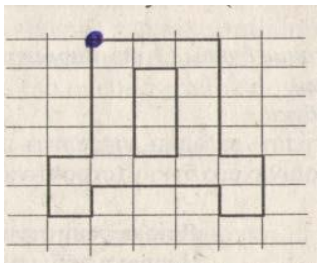
Від крапки 3 клітинки праворуч, 1клітинку вниз, 2 клітинки ліворуч, 1 вниз,

2 праворуч, 3 вниз, 3 ліворуч, 5 вгору. Потім від початкової крапки очами відміряти: 3 клітинки вниз та 1 праворуч та поставити крапку. Від цієї крапки провести 1клітинку праворуч, 1 вниз, 1 ліворуч, 1 вгору. Що утворилось?



Від другої крапки провести: 3 клітинки прворуч, 4 вниз, 1 праворуч, 2 вниз,

1 ліворуч, 1 вгору, 3 ліворуч, 1 вниз, 1 ліворуч, 2 вгору, 1праворуч, 4 вгору. Потім від початкової крапки очами відміряти: 1клітинку праворуч, 1 вниз та поставити крапку. Від цієї крапки провести 1 клітинку праворуч, 3 вниз, 1 ліворуч, 3 вгору. Що утворилось? Які це літери? (Друковані.)



6. *Логопед по черзі без голосу артикулює звуки:* [б, б, д, б, д, д, б, б, д, д, б], а учні зчитують з губ логопеда артикуляцію звуків, повторюють її і показують відповідну букву.

Логопед пропонує учням писати пальцем у повітрі по черзі букви б, д, повторюючи: б – хвіст догори, Д – хвіст донизу.

3.Послухати слова, виписати з них букву б або д біля . Наприклад, почувши слова *бузок, , дупло*, учні пишуть:

Б; д. і так далі.

Звуки [б, д], букви б,д на початку слова:

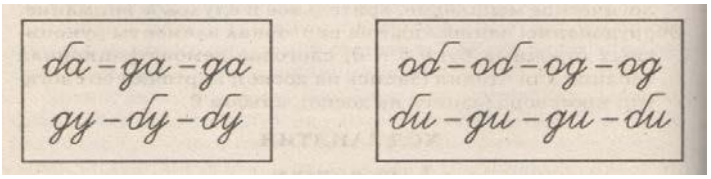
Бігти, давати, далеко, балкон, двір, балет, банк, двері, білий, дівчина, береза, барліг, дерево, десять, бузок, багатий, добігти, доїхати, бідність.

Звуки [б, д], букви б,д у середині слова:

абзац, абонент, адвокат, адреса, абрикос, адмірал, водій, зебра,вода, жаба, водяний, забіг, забивати, одиниця, турбуватися, забрати, забувати, побудувати,бабуся, дідусь.

6. *Прочитати складові рядки, записані друкованими та прописними буквами.*

ДА-ДА-БА	БИ-БИ-ДИ	БЯ-БЯ-ДЯ
ДУ-ДУ-БУ	БА-ДА-БА	БЮ-ДЮ-ДЮ
ДО-ДО-БО	БУ-ДУ-БУ	ДО-БО-ДО
ДЕ-ДЕ-БЕ	ДЯ-БЯ-ДЯ	ДІ-БІ-БІ
БИ-ДИ-ДИ	ДІ-БІ-ДІ	БО-ДО-БО
ДА-БА-ДА	ДО-БО-ДО	БЕ-ДЕ-БЕ
БУ-БУ-ДУ	БЕ-БЕ-ДЕ	ДЬО-БО-БО



5. У дітей – картки з прописаними кружечками. Дописати елемент літери, орієнтуючись на крапку.

Наприклад: Ọ Ó Ọ Ó Ó Ọ Ó Ó Ọ Ọ Ó Ọ Ó Ó Ó Ọ Ó Ó Ọ Ó Ọ

6. Звуко-буквений диктант. Записуючи букви, діти контролюють себе, піднімаючи чи опускаючи вільну руку.

Д Д Д Б Д Б Б Б Д Б Б Б Б Д Б Д Б Б Б Д Б Б Д Д Д Б Д Б Д Б Д Д

7. Переписати пари складів, дописуючи елемент відповідно до того, де знаходиться крапка відносно кружечка.

ỌА-ÓА ỌЕ-ÓЕ ÓЯ-ỌЯ ÓЮ-ỌЮ ÓО-ОỌ ÓІ-ỌІ АÓ-АỌ ÓУ-УỌ ÓИ-ỌИ ÓУ-ỌУ ỌЕ-ÓЕ АÓ-АỌ ÓУ-УỌ ỌА-ÓА ỌЕ-ÓЕ ÓО-ОỌ

8. Прочитати склади, орієнтуючись на крапку.

ҐАÓ ÓЯҐ ÓООҐ ҐЕÓ ÓУҐ ҐЕÓ ÓИҐ ÓІҐ
ÓООҐ ҐЕÓ ҐЕÓ ÓИҐ ÓЯҐ ÓУҐ ÓІҐ ÓУҐ

9. Прочитати слова, орієнтуючись на крапку відносно кружечка.

ҐІЖКА, ҐИМ, ÓУЗОК, ÓАНТ, ҐУШ, ҐОРОГА, ÓАЗАР

10. Дописати елемент , орієнтуючись на крапку. Прочитати слова:

ÓУҐИЛЬНК, ÓООÓРИ, ЗҐООÓИЧ, ÓУÓЛИК, ҐООÓРИЙ

11. Фізкультрозминка

Послухати слова. Якщо у слові Д – присісти (елемент вниз), Б – потягнутися, піднявши руки (елемент вгору).

КОБРА РУБАХА РОБОТА ПРОДУКТИ ДЕРЕВО БИНТ ПОРАДА ГОРОД СТОВБУР ПОСУД ДИКТАНТ САДИ КОМАНДИР ОБЛИЧЧЯ ЗУБ

12. Списати слова, букву б в них підкреслити червоним олівцем, а букву д – зеленим.

Баня, бант, день, обід, добро, диня, балка, діло, годинник, дружба, Люба, вода, клумба, дуби, зуби, будинок, задача.

13. *Виписати із тексту слова з буквами* б, Д *у два стовпчики, під буквами б,*

д, підкреслити їх.

З димаря іде дим. У саду росли берізки з білою корою. Дідусь вирізує дудочки дітям. У Бориса болять зуби. Собака Дружок спить у будці. Бабуся варила борщ.

13.Прочитати словосполучення.

АЙЛИВИЙ ГОСПО

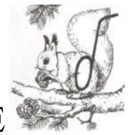
АР ІЛІ ЛЕ Е

І

ЕРЕВ′ЯНИЙ У ИНОК

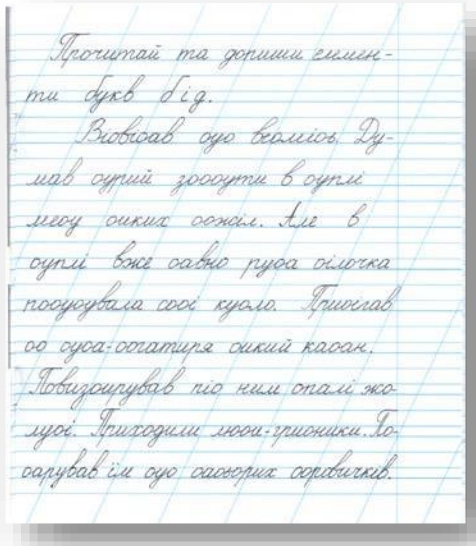
О РА А УСЯ

ОРО АТИЙ І

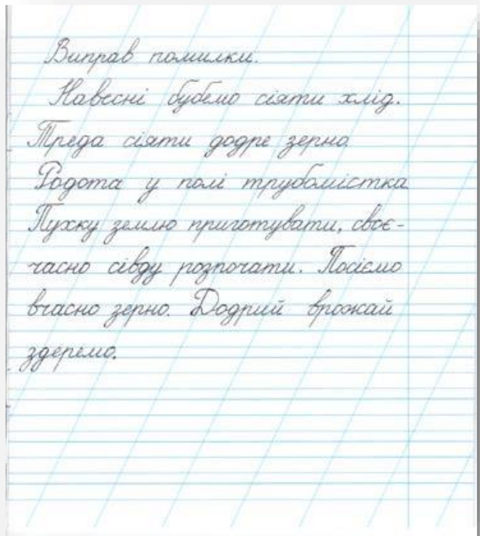
УСЬ У ОВІ МЕ 

ЛІ

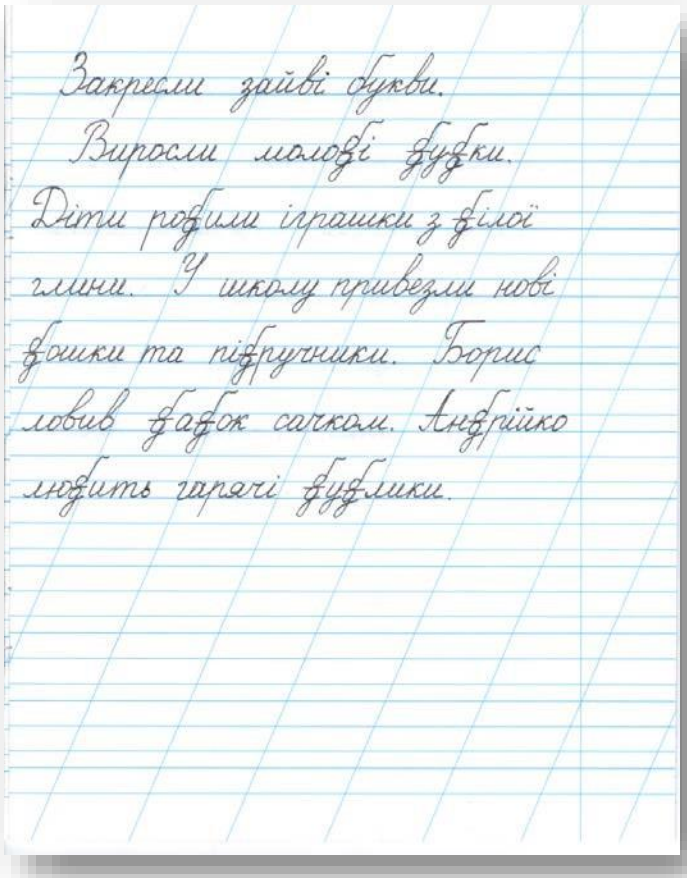
15. а) Списати речення, дописуючи елементи букв б, д


Прочитай та допиши елемен-
ти букв б і д.
Віовсав оуо веомісь. Ду-
мав оуний зоооути в оупл
меоу оиких оожіл. Але в
оупі вже оавно руоа оілочка
пооуоувала сооі куоло. Прилілав
оо оуоа-оогатиря оикий каоан.
Повизоирував піо ним опалі жо-
луоі. Приходили лкоои-грионики. По-
оарував їм оуо оаоорих оорвичків.

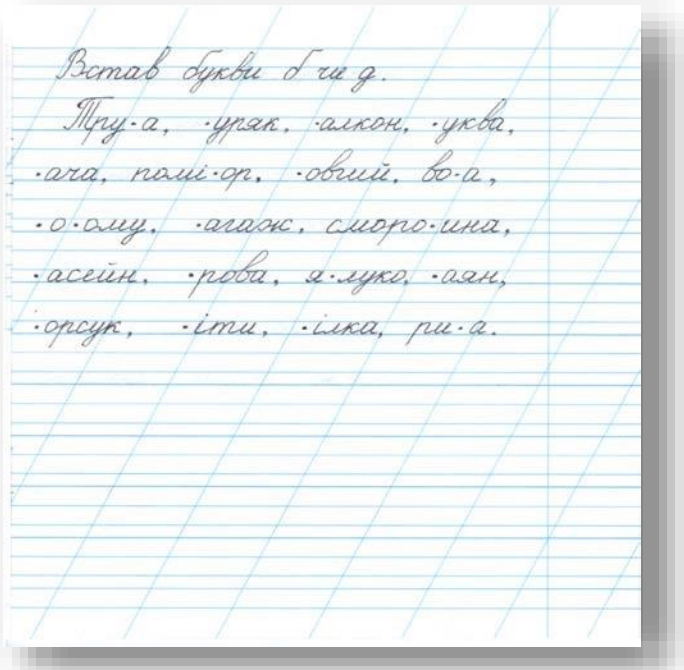
15. Б) Виправити помилки


Виправ помилки.
Навесні будемо сіяти хліб.
Треба сіяти добре зерно.
Робота у полі трудомістка.
Пухку землю приготувати, своє-
часно сівбу розпочати. Посіємо
вчасно зерно. Добрий врожай
зберемо.

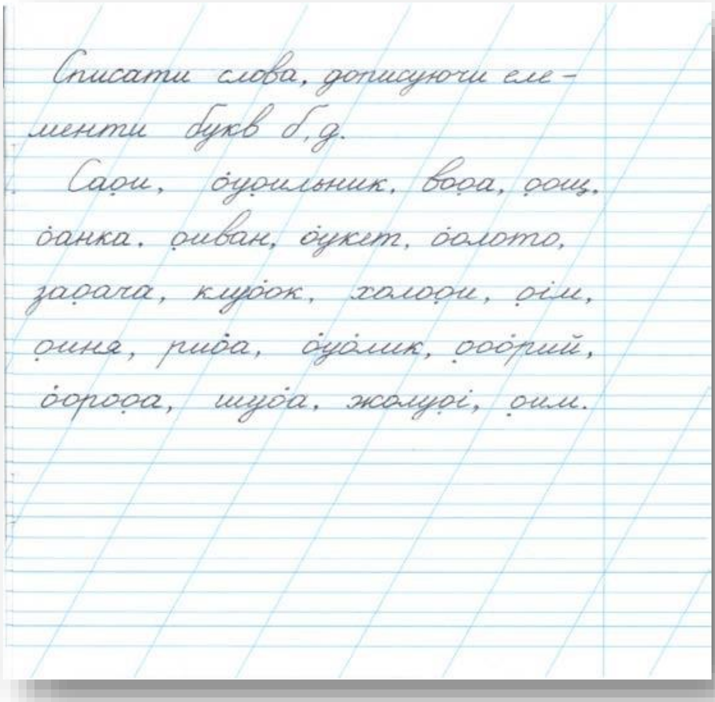
15. в) Закреслити зайві букви.


Закресли зайві букви.
Виросли молоді дубки.
Діти робили іграшки з білої
глини. У школу привезли нові
дошки та підручники. Борис
ловив бабок сачком. Андрійко
любить гарячі бубліки.

15 г) Вставити пропущені букви б *чи* д


Встав букви б чи д.
Тру·а, ·ущак, ·алкон, ·ква,
·ача, полі·ор, ·овий, во·а,
·о·ому, ·агаж, сморо·ина,
·асейн, ·рова, я·луко, ·аян,
·орсук, ·іти, ·ілка, ри·а.

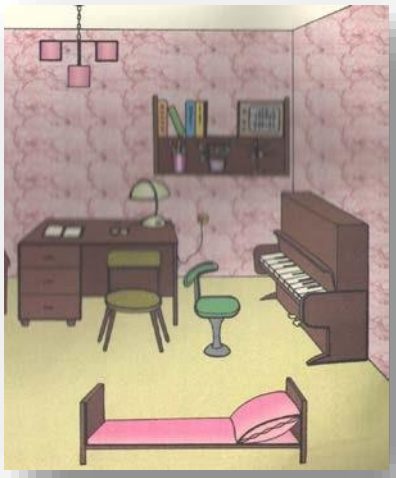
15. д) Списати слова, дописуючи елементи букв б, д



Списати слова, дописуючи еле-
менти букв б, д.
Саои, оуоильник, воoа, оощ,
оанка, оиван, оукет, оолото,
заоача, куоок, холоои, оім,
оиня, риоа, оуолик, оооpий,
оороoа, шуоа, жолуоі, оим.

16. Підписати малюнки

17. Знайти на малюнках букви Б, Д



18. Переписати текст, вставляючи букви, орієнтуючись на напрямок стрілки.

↓митрик ↑ув у ↓у↑овому гаю. Під ↓еревами він знайшов гри↑и. Це ↑ули ↑оровики. Потім він наз↑ирав ягі↓ вже ↓о о↑і↓у. ↓митрик ↑ув ↓ома з ↓арунками лісу.

19. Списати речення, замість крапки вставити букви б або д.

●іти ліпили ●а●у. Ри●алки ловили ри●у. Ве●мі●ь спить у ●арлозі. ●ілка живее у ●уплі. Весь ●ень ішов ●ощ. ●а●уся лаго●ить шу●у. Учні на●рали пі●
●у●ом ●агато жолу●ів. Лю●а і Лю●а поса ●или у са●у ●ерево.

Наведені приклади завдань на занятті логопед варіює відповідно до рівня підготовленості учнів.

ІІІ. Заключна частина.

1. Підсумки заняття.
2. Домашнє завдання.
3. Оцінювання учнів

Традиційне логопедичне заняття Тема: Звук [а], буква а.

1. Послухайте слова. Скажіть, скільки звуків [а] в кожному слові і на якому місці вони стоять. (Учні показують картки з відповідними цифрами, наприклад, *азбука* – картки з цифрами 1і 6).

азбука, алфавіт, апарат, адреса,
акваріум, агроном, рука,майка, пилка,
школа, домна, добра,
табло, сани, Остап, комар, замок,
Харків, шуба, дрова, аґрус, абажур,
кавун, туман

Виберіть з кожного рядочка по три слова і складіть їх з букв розрізної азбуки. Запишіть слова в зошит і обведіть букву ***а*** кольоровим олівцем.

2. Прочитайте, чітко вимовляючи пропущені голосні. ч●й, ч●с, л●к, б●к, д●х
д●р, л●н, в●ш, т●м,
н●ш ш●н●,ш●ф●, ф●р●,
ж●б●, к●ш● б●з●р, г●л●с●,
б●р●н, н●к●з, г●р●ж м●йк●,
ч●йк●, б●йк●, г●йк●, п●йк●

3. Складіть слова за поданими схемами.

Слова для довідок: ваза, лава, фара, дата, каса, рана, салат, халат, багаж.

4. Назвіть десять слів із звуком [а], запишіть їх, букву а підкресліть.

5. Назвіть предмети, зображені на малюнках. Запишіть їх назви. Підкресліть букву ***а***. Прочитайте. Яке слово «зайве»? Чому?

До всіх предметів назвіть їх ознаки, щоб у цих словах була буква ***а***.

З двома словами на вибір усно складіть речення.

6. Випишіть з підручника або словника п’ять слів, у яких є одна буква ***а***, чотири слова з двома буквами **а**, і три слова з трьома буквами **а**. Обведіть букву ***а*** синім олівцем.