

Ці та, безумовно, низка інших векторів соціокультурних перетворень мають суттєве значення для побудови інклюзивного освітнього середовища в повоєнній Україні, що відобразатиме принципи рівності, толерантності та підтримки для всіх груп населення, зокрема тих, хто постраждав від війни або має особливі освітні потреби. Саме в такому напрямі слід здійснювати системно-еволюційні зміни, щоб інклюзивна форма навчання розвивалася у подальшому під впливом змістовних аксіологічних трансформацій. Закономірно, що втілення інклюзивної парадигми, як поетапний процес взаємообумовлених трансформацій, пов'язане з комплексом змін на всіх щаблях освітньої системи. Саме таке багатовекторне бачення впровадження інклюзивного навчання, як системи цільових установок, відповідних норм, специфічних навчальних та інших технологій та ін., простежується на сучасному етапі в теоретичних розробках і практичній діяльності вчених і освітян України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва, А.А. (orcid.org/0000-0002-4610-5081) and Таранченко, О.М. (orcid.org/0000-0002-5908-3475) (2023) *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник* (Серія «Інклюзивна освіта»). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/739317/>
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>
3. Цілі сталого розвитку 2016-2030 [Електронний документ]. – Шлях доступу : <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

Тичина Катерина Олександрівна

кандидат психологічних наук,

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка*

Бабич Наталя Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

*доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка*

Вовк Тайса Володимирівна

здобувач другого (магістерського) рівня освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ГРАФОМОТОРНИМИ НАВИЧКАМИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОПТИЧНОЮ ДИСГРАФІЄЮ

Труднощі в оволодінні графомоторними навичками у дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, оскільки у Державному стандарті початкової освіти [4] однією із ключових компетентностей визначено вільне володіння державною мовою, здатність дитини усно й письмово висловлювати свої думки. На етапі початкового навчання повноцінне оволодіння писемним мовленням є важливою передумовою успішного навчання та розвитку особистості дитини.

Дослідження Н. Голуб [3], Е. Данілавичюте [4], Л. Журавльової [6], В. Тарасун [8], Л. Тенцер [9], Н. Чередніченко [10] та ін. засвідчують, що дітям молодшого шкільного віку властиві різноманітні труднощі в письмі, які обумовлені як загальними

мовленнєвими порушеннями [1], так і специфічними дисфункціями зорового сприймання. Однією із форм мовленнєвих труднощів є оптична дисграфія, що виникає через недостатній розвиток зорового гнозису, кінестетичного праксису та просторових уявлень [4; 7]. Згідно висновків Л. Журавльової [6] та Л. Тенцер [9], вчасне виявлення та корекція таких труднощів є запорукою успішного формування навичок письма, що потребує впровадження спеціальних методичних підходів та вправ на розвиток графомоторики.

Оптична дисграфія пов'язана з порушеннями зорового сприймання та просторової орієнтації, що ускладнює процес навчання письму [10]. Зоровий гнозис забезпечує здатність розпізнавати форми літер, їх контури і деталі, і є необхідним для правильного формування зображень літер на письмі [1; 2; 7]. Як зазначає В. Тарасун [8], недостатній розвиток зорового гнозису провокує у дітей плутанину схожих літер та елементи слів. На думку Ю. Рібцун [7] важливу роль також відіграє пальцевий праксис – здатність чітко контролювати рухи пальців, що є критично важливим для точного написання літер і слів. Як стверджує Л. Тенцер [9], розвиток просторових уявлень забезпечує орієнтацію на аркуші, розташування елементів на папері та правильну послідовність їх написання.

Дослідження було проведене на базі Спеціалізованої школи №216 та Школи І-ІІІ ступенів №233 Оболонського району м. Києва серед учнів 4-х класів. Вибірка становила 20 учнів, середній вік яких становив 8,5 років: 10 дітей із оптичною дисграфією та 10 дітей із типовим розвитком. Дослідження включало три блоки завдань, кожен із яких був спрямований на оцінку окремих аспектів графомоторних навичок. Блок І спрямований на визначення стану сформованості зорового гнозису; блок ІІ – кінестетичного пальцевого праксису (з опорою на зорові й кінестетичні зразки та без них); блок ІІІ – просторових уявлень.

Блок І включав в себе серію проб на розпізнавання предметів за їх контурами та пунктирними силуетами; накладених предметів один на одній; пошук літери, яка заховалась серед інших зображень; визначення вміння співвідносити сприйняту фонему із зоровим образом букви; вміння рахувати та знаходити помилки в тексті з опорою лише на зоровий аналізатор. Кожне виконання проби оцінювалось за шкалою від 0 до 3 балів та за загальною кількістю балів визначався рівень сформованості зорового гнозису: високий, середній чи низький.

Результати обстеження зорового гнозису (блок І) показали значні відмінності між дітьми з оптичною дисграфією та їхніми однолітками з типовим розвитком. А саме 70% дітей із дисграфією продемонстрували низький рівень зорового гнозису, 30% – середній, а високий рівень не було зафіксовано. В свою чергу 80% дітей із типовим розвитком продемонстрували високий рівень зорового гнозису, 20% – середній, низького рівня не було виявлено.

Серед труднощів в оволодінні зоровим гнозисом у дітей з оптичною дисграфією було констатовано такі:

1. *Низька увага до деталей:* завдання на виправлення помилок у тексті (проба №7) діти виконували швидко і поверхнево, не помічаючи основних помилок, або ж взагалі не завершували роботу.

2. *Проблеми з розпізнаванням контурів предметів:* у завданні на розпізнавання предметів за пунктирними лініями (проба №3) більшість дітей не могли правильно визначити об'єкти, оскільки не сприймали їх як цілісні зображення.

3. *Труднощі зорового переключення:* у завданні на підрахунок кіл (проба №6) діти плутались через проблеми зі зосередженням, допускали похибки на 4-5 одиниць.

У Блоці ІІ, з метою діагностики сформованості кінестетичного пальцевого праксису, було використано проби, що вимагали відтворення серії пальцевих позицій ведучою та неведучою руками з опорою на зоровий та кінестетичний зразок. Завдання

виконувались у ігровій формі відповідно до інструкцій фахівця. Перші шість завдань – «Роги носорога», «Вправні ножиці», «Тризуб», «Смачні сушки», «Песики», «Їжачок» – були спрямовані на відтворення статичних пальцевих позицій із залученням зорового аналізатора, як ведучою, так і неведучою рукою протягом 5 секунд. Наступні п'ять завдань – «Веселі жабенята», «Сильний кулачок», «Цікаве пташеня», «Сердитий жук», «Яскравий прапорець» – вимагали відтворення пальцевих позицій, спираючись лише на кінестетичні відчуття. Пози пальців попередньо формував експериментатор, заплющивши очі дитини, після чого учневі потрібно було відтворити задану позицію без використання контролю зорового аналізатора та без додаткових пояснень. Кожне завдання оцінювалося за уніфікованою 3-х бальною шкалою. А після підрахування загальної кількості балів визначався рівень сформованості кінестетичного пальцевого праксису: високий, середній чи низький.

За результатами обстеження за другим блоком жодна дитина з оптичною дисграфією не продемонструвала високого рівня, у 40% був середній рівень, а у 60% – низький. В свою чергу, 90% дітей з типовим розвитком продемонстрували високий рівень, середній – 10%, низький рівень не виявлено.

Основні труднощі в оволодінні пальцевим праксисом включали:

1. *Помилки у відтворенні пальцевих поз:* діти часто плутали пози пальців, використовували інші пальці або залучали другу руку.
2. *Повільний темп виконання:* на пошук потрібної пози йшло багато часу, що суттєво сповільнювало виконання завдань.
3. *Складність у виконанні завдання однією рукою:* більшість учасників з дисграфією не могли виконувати завдання однією рукою, залучаючи іншу для допомоги.

У блоці III, з метою обстеження стану сформованості просторових уявлень було використано 5 проб, що оцінювали орієнтацію дитини у навколишньому просторі, розуміння просторових відношень та здатність коректно розмішувати об'єкти на аркуші паперу відповідно до інструкцій. Кожна проба проводилась за інструкціями фахівця та вимагала від учнів застосування різних форм просторової орієнтації. Кожна проба мала бальну оцінку (від 0 до 3), що дало змогу визначити рівень сформованості кінестетичного пальцевого праксису.

Згідно з результатами третього блоку завдань, 80% дітей з оптичною дисграфією показали низький рівень розвитку просторових уявлень, 20% – середній, і жоден учень не досяг високого рівня. У дітей з типовим розвитком високий рівень склав 70%, середній – 30%, а низький рівень не зафіксовано.

Основні труднощі в оволодінні просторовими уявленнями у дітей з дисграфією:

1. *Складність у визначенні напрямків:* завдання «Графічний диктант» було виконане лише на початку, далі діти втрачали напрямок руху і допускали помилки.
2. *Труднощі у визначенні близькості об'єктів:* при виконанні завдання «Близько – далеко» більшість дітей із труднощами розрізняли об'єкти на різній відстані від середини аркуша.
3. *Слабкий контроль за орієнтацією на аркуші:* це особливо впливало на розміщення елементів літер і призводило до плутанини між «вгорі», «внизу», «ліворуч», «праворуч».

Узагальнені результати обстеження дітей за трьома діагностичними блоками представлено у діаграмі (рис.1).

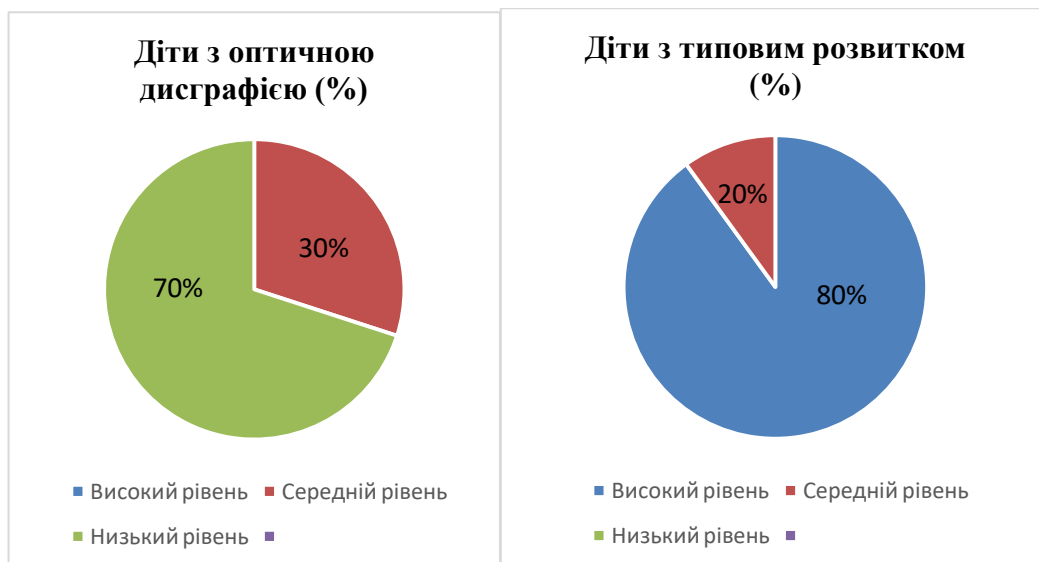


Рис. 1. Рівень сформованості графомоторних навичок у дітей молодшого шкільного віку

Результати констатувального експерименту підтвердили значні відмінності в рівні сформованості графомоторних навичок у дітей із оптичною дисграфією порівняно з їхніми однолітками з типовим розвитком. Найбільші труднощі стосувалися сприймання зорових образів літер і просторових уявлень, що безпосередньо вплинуло на загальний рівень сформованості навички письма. У порівнянні з дітьми з типовим розвитком, учні з дисграфією мали значно більше помилок, довше виконували завдання, часто використовували допоміжні методи (наприклад, застосовували іншу руку для допомоги під час виконання пальцевих вправ). Зокрема, середній час виконання графомоторних завдань був на 30-40% вищим, ніж у дітей із типовим розвитком. Також було виявлено, що діти з оптичною дисграфією не лише мають труднощі у письмі, але й демонструють нижчі показники у розвитку інших когнітивних навичок, таких як зоровий аналіз та синтез. Це може свідчити про системні порушення у сприйманні та обробці інформації, що вимагає глибшої логокорекційної роботи.

На основі отриманих даних було розроблено методичні рекомендації для вчителів початкових класів, які працюють із дітьми з оптичною дисграфією. Основна мета таких рекомендацій – допомогти вчителям правильно організувати роботу з учнями, враховуючи їхні індивідуальні потреби. Запропоновано серію графомоторних вправ, а також вправ для розвитку просторової орієнтації, що сприятиме покращенню якості письма. Важливо, щоб ці вправи виконувалися регулярно та поступово ускладнювалися. Крім того, рекомендації включають поради щодо створення позитивного емоційного клімату на уроках, що допоможе дітям відчувати впевненість у своїх силах і мотивує до подальшого навчання. У подальшій роботі також важливо звернути увагу на психоемоційний стан дітей з дисграфією. Невпевненість та страх зробити помилку можуть негативно впливати на прогрес дитини, тому підтримка з боку вчителів та батьків є важливою складовою успіху в подоланні труднощів письма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н.М. Попередження графомоторних порушень засобами структурованого впливу на синтетичну діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Випуск 17. С. 11-26.
2. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. Вип.1 С. 67–71.

3. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер 19. 2012. Вип. 21, С. 54-62.
4. Данілавічюте Е. А., Чулинда О.Б. Логопедичні стратегії подолання графічних та оптико-просторових помилок в учнів початкової школи. *The 11th International scientific and practical conference "Actual problems of learning and teaching methods"*(December 06-09, 2022) Vienna, Austria. International Science Group. 2022. 580 р. 2022. р. 317. [URL: file:///C:/Users/%D0%95%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Downloads/Actual-problems-of-learning-and-teaching-methods-1.pdf](file:///C:/Users/%D0%95%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Downloads/Actual-problems-of-learning-and-teaching-methods-1.pdf)
5. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
6. Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 706 с.
7. Рібцун, Ю. В. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *«ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання»*, № 4, 202. С.28-45
8. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 150 с.
9. Тенцлер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.03 Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с.
10. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів: *Логопедія. Науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 94-102.

Тищенко Людмила Анатоліївна
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Марчинська Аліна Олександрівна
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, ЯКІ МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ТРУДНОЩІ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

У системі загальної та спеціальної освіти особливої актуальності набуває процес освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Одним з важливих аспектів навчання дітей з особливими освітніми потребами виступає необхідність в якісній індивідуалізації навчання, забезпеченні кожній дитині адекватних особисто для неї темпу та способу засвоєння знань, наданні можливості самостійної продуктивної діяльності, забезпеченні градуальною системою допомоги. Цього можна досягти шляхом комплексного залучення до роботи у інклюзивному класі різних фахівців як самостійно діючих, так і в якості асистентів учителя в умовах інклюзивного освітнього простору.