

мішок», малюнок «Дерево», «Заборонений рух», а також релаксаційна вправа «Лісова казка».

Варто розуміти, що тривожність є лише одним із багатьох наслідків війни для дітей із інтелектуальними порушеннями. В силу особливостей своєї психіки таким дітям складно самотійно справлятися із травмуючими переживаннями. Тож тут необхідною є вчасна та якісна робота фахівця, адже від цього залежатиме психічне благополуччя та успішний подальший розвиток дітей.

Список використаних джерел

1. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. Вінниця. КВНЗ «ВАНУ». 2018. 200 с. **2. Catani C.** Mental health of children living in war zones: a risk and protection perspective. *World Psychiatry*. 2018 Feb;17(1):104-105. **3. Rudenok, A.,** Didyk, N., Kovalchuk, A., Petyak, O., Antonova, Z., & Khanetska, N. (2022). Psychological Support for Children with Intellectual Disorders in War Conditions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(3), 63-84. **4. МКХ-10:** <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>

УДК 376-056.246(092)

О. КОЗИНЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри логопедії та логопсихології
НПУ імені М. П. Драгоманова,
(м. Київ)

М. ГРАДУСОВА

магістр кафедри логопедії та логопсихології
НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

РОЗВИТОК ЗОРОВО-ВЕРБАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПИСАНКАРСТВА

Початковій школі належить надважлива роль в психічному розвитку школярів. Школа не лише озброює базовими навчальними вміннями й навичками (читання, письмо, рахунок), але значною мірою розвиває когнітивні навчальні здібності (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення). До того ж, між цими двома комплексами психічних

властивостей існує глибокий органічний взаємозв'язок: «засвоєння першого базується на вже досягнутому розвитку другого, вдосконалення якого, в свою чергу, проходить в процесі засвоєння першим» [13, с. 3].

Перераховані вище навчальні здібності (власне, когнітивний інтелект) належить до категорії загальних, а значить задіяні й розвиваються, в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. Однак, функціонування загальних навчальних здібностей відбувається не однаково при засвоєнні будь якого загальноосвітнього матеріалу. Так, проблема порушення писемного мовлення — найбільш розповсюджена форма порушення в дітей молодшого шкільного віку [1, 13].

Для успішного оволодіння навичками письма і читання необхідно, щоб у дитини на момент початку навчання були сформовані наступні компоненти психічних функцій (входять в три функціональні блоки за О. Лурією): енергетичне забезпечення, кінестетичне, слухове, зорове та просторове сприймання, серійна організація рухів та навички переключуваності, програмування, регуляція та контроль діяльності [4, 6].

Несформованість того чи іншого компонента буде викликати дефіцити психічної діяльності дитини, що в свою чергу буде проявлятися в помилках різних навчальних навичок. Виявлена певна залежність показників письма від сили і слабкості компонентів, що входять в функціональну систему письма. Причому, така залежність супроводжується власним специфічним патерном показників часу, якості письма та помилок, що пояснюються первинно відстаючою ланкою функціональної системи письма у конкретної дитини, а також компенсаторною перебудовою обумовленою динамічними взаємозв'язками всередині функціональної системи письма [2].

Таким чином, традиційний логопедичний підхід до вивчення дисграфій (Р. Лалаєва, І. Садовнікова) сьогодні тісно пов'язаний з нейропсихологічним (Т. Ахутіна, О. Корнєв). В роботах заснованих на цьому підході, проводиться аналіз специфічних помилок та виділяються механізми останніх. Особливість нейропсихологічного підходу полягає в тому, що проаналізувавши помилки, можна виявити слабкість або недорозвиток певних психічних функцій, а отже здійснити успішну корекцію. [2, 6]

Відомо, що через зоровий канал дитина отримує левову частку інформації. Від розвитку зорового сприймання залежить і становлення функцій уваги, мовлення, інтелекту. Роль слова для зорового сприймання була доведена О. Лурією. Вчений відмічав, що слово змінює безпосереднє сприймання предмета, виділяє його істотні ознаки, робить сприйманн

предмета більш стійким, вносить в сприймання ті форми аналізу і синтезу, які дитина не змогла б сформулювати в своєму індивідуальному досвіді. [9].

Проте, Т. Ахутіна наголошує, що як при оцінці готовності дитини до навчання в школі, так і при дослідженні механізмів труднощів навчання аналізу розвитку зорових і зорово-вербальних функцій не завжди приділяється належна увага. За даними вченої труднощі виявляються у 15-20% дітей. Наприклад, «образи рослин у дітей недиференційовані, спрощені, словник бідний, за словом не стоїть конкретний образ». [3, с. 3]

В результаті латералізації півкуль головного мозку дитина засвоює дві стратегії, характерні для лівої та правої півкуль: права півкуля сприймає зорову інформацію цілісно (глобально), ліва півкуля сприймає локально, ніби розкладаючи зображення на елементи для аналізу. Вихідна аналітичність лівопівкульних механізмів сприймання сприяє закріпленню опосередкованих мовленням ознак сприймання, в результаті чого формуються механізми категоріального сприймання аналогічно тому, як формується фонематичний слух. [3, 12]

Інакше абстрагує інформацію права півкуля. Нею забезпечується більш повне і конкретне описання зображення, в якому відмічається не лише кожен елемент зображення але й взаємне розміщення всіх елементів. На відміну від категоріального, правопівкульне сприймання — структурне і найбільш оптимальне на перших етапах обробки зорової інформації. [3]

Становлення високоспеціалізованої системи компонентів зорового сприймання — довготривалий процес. Дані досліджень свідчать, що в ранньому дитинстві більшу роль грає права півкуля, «в процесі латералізації роль лівої півкулі в ході формування зорових функцій посилюється». [3, с. 8-9]

Отже, зорові категорії, як і вербальні, проходять довготривалий шлях розвитку, тому уявлення про системну і динамічну організацію зорово-предметного сприймання та латеральних відмінностей в механізмах переробки зорової інформації та розвитку зорово-вербальних функцій чутливі як до вікових змін, так і до особливостей латеральної організації. Згідно даним нейропсихології, індивідуальні відмінності відображають не лише загальне випередження або відставання але, що важливо, й нерівномірність розвитку окремих компонентів вищих психічних функцій, які формуються відносно незалежно. [4] Зокрема, діти молодшого шкільного віку при виконанні проб на зоровий гнозис демонструють такі типи помилок: перцептивно-вербальні (недостатній розвиток зв'язку між зоровим образом і словом, що його позначає), перцептивно близькі (істинні

парагнозії та псевдогностичні), змішування фігури й тла (труднощі з переключуванням), фрагментарні (труднощі сприймання цілісного образу), перцептивно далекі заміни (спостерігаються у дітей з відставанням в розвитку багатьох психічних функцій), вербальні (обумовлені мовленнєвими труднощами), персевераторні (слабкість гностичних процесів в поєднанні з інертністю та втомою). [3, с. 13-14]

Розробляючи систему методів з розвитку і корекції зорового предметного сприймання мають враховуватися наступні завдання: розвиток зорових гностичних процесів, включаючи різні стратегії (ліво- та правопівкульну) зорового впізнавання; розвиток зв'язку «зоровий образ — слово», диференціювання зорових образів і значень слів; розвиток зорової уваги. [11, с. 18]

Одним із шляхів допомоги дітям є застосування технологій, що можуть враховувати можливі варіанти труднощів у навчанні впливаючи на ті чи інші функції. Так, заняття писанкарством, може слугувати своєрідним «скаффолдингом» в роботі над розвитком слабких компонентів вищих психічних функцій та відповідати поставленим вище задачам. [10, 4]

Наприклад, завдання на *ідентифікацію зорових зображень*, що слугують для розвитку гностичних та мовленнєвих (номінативних) функцій на матеріалі писанки досягаються завдяки характерному для писанки використанню контурів, а також, стилізації та схематизації об'єкта, що зображується. Таким чином, при написанні писанки дитиною порівнюються об'єкти реального світу з декоративними (узагальненими) зображеннями, характерними для писанкарства. Це допомагає дитині виділити значущі ознаки предметів, та направляє її увагу на сканування контура, організує перцептивну увагу. [8, 11] Оскільки для писанки характерним є орнамент з повторенням елементів, це дає можливість дитині також закріпити зоровий образ предмета відтворивши його кілька разів. [5, 11]

Символіка писанки хоч і не надто широка, проте представлена різними категоріями зображень. Таким чином, відтворюючи ту чи іншу писанку з елементами певної категорії дитина вдосконалює не лише перцептивну але й мовленнєву ідентифікацію. Так, прототипічне уявлення категорії «листок», після написання кількох писанок з даним елементом утворює семантичне поле, що поступово наповнюється уявленнями про різні об'єкти цієї категорії (дубовий листок, кленовий листок, виноградний листок тощо) та підвищує гностичну і мовленнєву компетентність. [11]

Також, на матеріалі писанки можна чудово розвинути вміння дитини *виділяти форму предмета*, співставляти її з відомими формами та

узагальнювати таку важливу ознаку предмета як форму. Так, техніка написання писанки припускає геометричний поділ яйця на дві, чотири, вісім тощо частин. Існує багато варіантів поділу поверхні яйця з утворенням як трикутників так і четверокутників. Традиційна символіка також насичена як основними формами (коло, трикутник, чотирикутник, ромб, овал, трапеція) так і більш складними (багатокутники, ламані, криві, спіралі, різноманітні рослинні, тваринні символи тощо). Власне, майже кожна писанка не лише побудована за допомогою простих геометричних фігур але й орнаментально наповнена різними комбінаціями як простих так і складніших форм. Тому при роботі над писанкою дитина вчиться самостійно декорувати просту вихідну геометричну фігуру до предмета як за зразком, так і самостійно. Така діяльність сприяє розвитку обох стратегій зорового сприймання – лівопівкульної аналітичної (локальної) та правопівкульної глобальної (структурної). [3, 5, 11]

Співавтору тез, Марії, неодноразово доводилось спостерігати, як нормотипові діти початкової школи зазнавали невдачі в процесі поділу поверхні яйця на кілька частин використовуючи зразок. В результаті помилки, поділ не відповідав зразку, грубо порушуючи структуру орнаменту. Причому така дитина, як правило, достатньо правильно відтворювала більш маленькі елементи всередині структури.

Перцептивне моделювання, що також вдосконалює аналітичну та глобальну стратегії сприймання в процесі написання писанки здійснюється так само природньо як і неминуче. Так, під час заняття дитина обирає взірець писанки, яку планує написати. Як правило це зображення (або світлина) на площині. Для успішного написання писанки дитина має не лише провести операцію транспозиції зображення (з плаского в об'ємне) але й проаналізувавши малюнок, об'єднати його в цілісний образ та відтворити його на об'ємній поверхні яйця як з видимої оку сторони так і з протилежної. Таким чином дитина не лише розвиває зорово-гностичні функції але й зорово-просторові та регуляторні. [7, 11]

Техніка писанкарства з її досить жорстким алгоритмом виконання може слугувати і для вдосконалення зорової уваги при заповненні певних елементів візерунку на перцептивно складному тлі. Так, є певна категорія писанок, що на певному етапі їх написання вимагають задіяння стратегії цілісного сприймання і можливість *виділяти предмет з зашумленого тла*. Взірцем задається алгоритм дій (як правило заштрихувати або залити воском окремі елементи залишивши інші без нанесення воску). Дитина, скануючи контур більшого елемента, висуває гіпотезу та пересвідчившись в її правильності, виконує задану дію з меншим елементом, що входить до більшого. Таким чином розвиваються такі важливі якості зорового

сприймання як *переключуваність* з цілого на частини та *протистояння* *перешкодам* у вигляді шумів. [5, 11]

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що дитина в процесі написання писанки вчиться уважно аналізувати об'єкти, гнучко з'єднуючи обидві стратегії сприймання, висувати і перевіряти перцептивні гіпотези, чітко диференціювати форму, ігнорувати перешкоди, розвивати зорову пам'ять, точно відтворювати вербальні позначення об'єктів.

Список використаних джерел

1. **Астахова Т. В.** Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств. Метод. пособ. М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. 31 с. 2. **Ахутина Т.В.,** Бабаева Ю.Д., Шевченко М.Н., Егорова О.И., Кричевец А.Н., Корнеев А.А. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2008. № 3. с. 63-79. 3. **Ахутина Т. В.,** Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. Пособ. М.: Издательский центр „Академия”, 2003. 64 с. 4. **Ахутина Т. В.,** Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008, 320 с. 5. **Білоус О.,** Сташук З. Школа писанкарства: навч.-метод. рекомендації. Київ: РВЦ КПДЮ, 2005. 44 с. 6. **Воронова М.Н.,** Корнеев А.А., Ахутина Т.В. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2013. №4 с.48-64. 7. **Козинець О.В.,** Градусова М.І. Писанкарство як метод розвитку передумов опанування навичкою письма у дітей молодшого шкільного віку Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук : *збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) /* ТДАТУ: ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О.А., Михайлов В. В [та ін.]. Частина 1. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. С. 140-143. 8. **Коновал Т. О.** Писанкова абетка: навчально-методичні нотатки. Київ: ТОВ „Світ успіху”, 2007. 207 с. 9. **Лурия А. Р.** Язык и сознание. СПб.: Питер, 2019. 336 с. 10. **Порошенко М. А.** Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна»», 2019. 300 с. 11. **Пылаева Н.М.** Методика развития зрительно-вербальных функций "Учимся видеть и называть". *Аутизм и нарушения развития.* 2009. Том. 7, № 4. С. 16–25. 12. **Соботович Е. Ф.** Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: научн.-метод. пос. К.: ІЗМН, 1997. 44 с. 13. **Тарасун В.В.** Тесты учебных способностей для I класса. К.: РОВО «Укрвузолполіграф», 1992. 72 с.