Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова МОН України

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЖУРАВЛЬОВА ЛАРИСА СТАНІСЛАВІВНА

УДК: УДК: 373.3.091.21:616.89-008.434.37

ДИСЕРТАЦІЯ

КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____Л. С. Журавльова

Науковий консультант – Шеремет Марія Купріянівна,
доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України

Київ – 2021

АНОТАЦІЇ

Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

Логопедичну й соціальну проблему навчання дітей із дисграфією й надання їм необхідної освітньої допомоги можна вважати однією з провідних, зважаючи на поширеність цієї мовленнєвої патології серед учнів початкових класів.

Порушення, характерні для дисграфії (мовленнєві, когнітивні, емоційно-вольові, комунікативні), пов’язані з тісним переплетенням симптоматики, а також з питаннями особистісної та соціальної адаптації. Унаслідок цього діти з дисграфією стикаються з різними проблемами в процесі соціалізації та спілкування, у них виявляються порушення мотиваційної та поведінкової сфер під час навчання, що ускладнює їхній загальний психофізіологічний розвиток.

Поширена логопедична практика симптоматичного підходу до діагностики дисграфії, недостатнє врахування мультимодальності та багатосистемності порушень, складних інтегративних механізмів і структури мовленнєвого дизонтогенезу не дають змоги цілком реалізувати можливості міждисциплінарного корекційного впливу на мовленнєвий розвиток учнів на ранньому етапі оволодіння ними писемним мовленням.

Аналіз наявних підходів до корекції дисграфії дає змогу твердити, що сьогодні найслабшими ланками в ланцюгу проблем, які досліджує вітчизняна логопедія, є: індивідуалізація й диференціація корекційного навчання, що передбачає вчасне виявлення труднощів формування навички письма та його порушень в учнів початкових класів; проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей та складання індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу; недостатнє розкриття окремих аспектів міждисциплінарної взаємодії фахівців, учителів початкових

класів та батьків у процесі організації комплексної корекційної роботи з дітьми із дисграфією.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше:

– запропоновано концептуальний поліпарадигмальний підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти;

– комплексно проаналізовано проблему порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що сприяє розв'язанню фундаментальних педагогічних питань спеціальної, а також інклюзивної освіти;

– обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка містить психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний компоненти, що служать підґрунтям для визначення критеріїв та показників сформованості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– розроблено, теоретично обґрунтовано й апробовано комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– здійснено системне комплексне вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та визначено особливості його структурних складників;

– схарактеризовано рівні сформованості структурних складників мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією за визначеними критеріями та показниками;

– емпірично виокремлено й схарактеризовано типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (прогностично-інертний: перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний; прогностично-продуктивний: діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний);

– розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей;

поглиблено та уточнено: поняття «мовленнєвий розвиток», «порушення

мовленнєвого розвитку», «дисграфія»; положення про структуру та симптоматику психомовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; відомості про психомоторний і мовленнєвий розвиток зазначеної категорії дітей; засоби, форми організації та забезпечення діагностики і корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

подальшого розвитку набули*:* методологічні підходи до вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; діагностичний інструментарій дослідження структурних компонентів мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в удосконалені процесу діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; розробленні науково обґрунтованих показників порушень мовленнєвого розвитку у зазначеної категорії дітей; у впроваджені системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в роботу закладів загальної середньої освіти України.

Розкрито термінологічні основи проблеми мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією. Обґрунтовано з позиції міждисциплінарного підходу сутність понять «розвиток», «мовлення», «розвиток мовлення», «мовленнєвий розвиток», експліковано зміст і сутнісне значення мовленнєвого розвитку та розмежовано його з поняттям «розвиток мовлення». Під мовленнєвим розвитком ми розуміємо процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується у взаємозв’язку з його когнітивними й особистісними структурами в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.

Зазначено, що виникнення мовлення та процес його становлення стають можливими завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку й функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров’ю дитини. Порушення мовленнєвого розвитку спричиняє недостатність розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням, впливає на різні сторони життя дитини, позначається на її діяльності, поведінці,

на фізіологічних функціях дитячого організму та чинить негативний вплив на формування навичок письма.

Підкреслено, що аналіз мовленнєвого розвитку дітей із порушенням формування навичок письма повинен враховувати системний характер такого мовленнєвого порушення, як дисграфія, пов'язаного зі специфічними особливостями роботи всієї функціональної системи письма. Встановлено, що дисграфія може бути зумовлена несформованістю окремого компонента мовленнєвої підсистеми (наприклад, фонетико-фонематичні порушення) чи відхиленням у стані всієї мовленнєвої системи (загальний недорозвиток мовлення/системний недорозвиток мовлення), а може бути пов'язана з відхиленням у стані всієї функціональної системи письма та виявлятися мозаїчно в мовленнєвих і когнітивно-особистісних сферах, тобто мати системний характер.

Теоретико-методологічна основа дослідження зумовлена гуманістичним характером сучасної освіти та її орієнтованістю на індивідуально-особистісний розвиток, а також гуманітарним (антропологічним) характером вивчення самої особистості, коли для гармонійного розвитку всіх здібностей, зокрема мовленнєвих, дитину необхідно вивчати в усіх її виявах для можливості узгодження корекційних впливів із потребами самої дитини.

Запропоновано поліпарадигмальний підхід, який розв'язує досліджувану проблему комплексно, відображає взаємозв'язок і взаємозалежність фундаментальних підходів до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (системно-комплексного, особистісно орієнтованого, культурно-історичного, діяльнісного, компетентнісного), висвітлює структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей учнів початкових класів та забезпечує умови ефективності їхньої освіти.

Концептуальними засадами дослідження мовленнєвого розвитку дітей із

дисграфією є сучасні уявлення про біопсихосоціальну природу особистості, закономірності психічного розвитку дитини, психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу та дизонтогенезу, а також про психофізіологічну структуру процесу письма. Розроблено структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості учня, який навчається в початковій школі.

З'ясовано, що структура мовленнєвого розвитку особистості – це складна ієрархічно організована динамічна система, якість якої зумовлена біопсихосоціальними характеристиками індивіда. Тісний взаємозв'язок і взаємодія елементів здатні під впливом зовнішніх/внутрішніх чинників і рефлексивних властивостей психічного апарату індивіда загалом виводити систему на якісно новий рівень структурної диференційованої інтегрованості.

Встановлено, що стан мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є недостатнім для ефективної навчально-мовленнєвої діяльності та свідчить про дефіцитарність її усних і писемних видів.

Доведено необхідність проведення вчасного діагностичного обстеження, створення індивідуальних логопедичних маршрутів для кожної дитини із дисграфією, розроблення технологій спеціального корекційного втручання, а також методичних рекомендацій для вчителів і батьків.

Визначено організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією.

Розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, метою якої є забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості мовленнєвого розвитку в означеної категорії дітей. У роботу закладів загальної середньої освіти України впроваджено діагностичні матеріали (логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією), методику корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією, логопедичну

технологію. Оптимізація соціокультурного середовища охоплювала технології формування логокомпетентності вчителів початкової школи та технології роботи з батьками.

Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи ми визначили індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, що передбачала створення корекційно-розвивальних програм, які застосовувалися в процесі комплексної роботи на превентивно-корекційному («Вчимося писати разом») та корекційно-розвивальному («У колі розвитку» та «Джерела натхнення») етапах.

Порівняльний аналіз результатів експерименту довів ефективність авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, про що свідчить різниця на користь учнів експериментальної групи: збільшення високого рівня на 1,27% (ЕГ – 1,27%, КГ – 0%), збільшення рівня вищого від середнього на 33,1% (ЕГ – 33,51%, КГ – 0,31%), збільшення середнього рівня на 33,14% (ЕГ – 34,25%, КГ – 1,1%), зменшення рівня нижчого від середнього на 62,98% (ЕГ – 40,95%, КГ – 22,03%), низького – на 4,53% (ЕГ – 28,08%, КГ – 23,44%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку учнів середньої школи із дисграфією, а також учнів, які мають комплексні порушення розвитку.

Ключові слова: учні початкових класів, порушення мовленнєвого розвитку, діти із дисграфією, порушення письма, система, комплексна діагностика, корекція мовленнєвого розвитку.

SUMMARY

Zhuravlova L. S. Complex diagnostics and correction of speech development of primary school children with dysgraphy. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.03 – Correctional pedagogy. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

The speech therapy and social problem of teaching and providing the necessary educational assistance to children with dysgraphy can be considered one of the leading ones, given the prevalence of this speech pathology among primary school students.

Disorders in dysgraphy are associated with a close interweaving of symptoms, including speech, cognitive, emotional – volitional, communicative disorders, as well as issues of personal and social adaptation. As a result, children with dysgraphy face various problems in the process of socialization and communication; they have violations of the motivational and behavioral spheres during training, which complicates their overall psychophysiological development.

The widespread speech therapy practice of a symptomatic approach to the diagnosis of dysgraphy, insufficient consideration of multimodality and multisystem disorders, complex integrative mechanisms and structure of speech dysontogenesis do not allow us to fully realize the possibilities of interdisciplinary correctional influence on the speech development of students at an early stage of mastering written speech.

The analysis of existing approaches to the correction of dysgraphy allows us to say that today the weakest link in the chain of problems that Ukrainian speech therapy examines is the individualization and differentiation of correctional training, which provides for timely identification of difficulties in the formation of writing skills and its disorders in primary school students; conducting a comprehensive diagnosis of speech development of the designated category of children and drawing up an individual route map of correctional and developmental impact; insufficient disclosure of certain aspects of interdisciplinary interaction between specialists, primary school teachers and parents in the process of organizing complex correctional work with children with dysgraphy.

The scientific novelty of the results obtained lies in the fact that for the first time: conceptual polyparadigmal approach to the diagnosis and correction of speech development of primary school students with dysgraphy in the conditions of a school education institution is proposed;

- the problem of speech development disorders in children with dysgraphy is comprehensively analyzed, which contributes to solving fundamental pedagogical issues of special and inclusive education;
- the structural and functional model containing psychosensomotor, motivational-need, speech-cognitive and activity-effective components that serve as the basis for determining the criteria and indicators of the formation of speech development of primary school students with dysgraphy is substantiated;
- a comprehensive diagnosis of speech development of primary school students with dysgraphy has been developed, theoretically justified and tested;
- a systematic comprehensive study of the speech development of primary school students with dysgraphy was carried out and the features of its structural components were determined;
- the levels of formation of structural components of speech development of children with dysgraphy according to certain criteria and indicators are characterized;
- empirically identified and characterized the types of speech development of Primary School students with dysgraphy (prognostic-inert: perceptual-deficient, total-deficient, language-fragmented; prognostic-productive: activity-deficient, language-deficient, incentive-deficient);
- a system of comprehensive diagnostics and correction of speech development of this category of children has been developed;
- in-depth and clarified the concept of «speech development», «speech development disorders», «dysgraphy»; provisions on the structure and symptoms of psychomotor development in children with dysgraphy; information about the psychomotor and speech development of this category of children; means, forms of

organization and provision of diagnostics and correction of speech development of primary school students with dysgraphy;

- further development was acquired by methodological approaches to the study of speech development of children with dysgraphy; diagnostic tools for studying the structural components of speech development of this category of children.

The practical significance of the results obtained is to improve the process of diagnostics of speech development of primary school students with dysgraphy; the development of scientifically based indicators of speech development disorders in this category of children; introduced systems for complex diagnostics and correction of speech development of primary school students with dysgraphy in the work of institutions of education in Ukraine.

The terminological basis of the problem of speech development of children with dysgraphy is revealed. The essence of the concepts of «development», «speech», «language development», «speech development» is substantiated from the point of view of an interdisciplinary approach, the content and essential meaning of speech development are explicated and it is differentiated from the concept of «speech development». By speech development, we understand the process aimed at qualitative changes in speech as a psychophysical phenomenon, realized in conjunction with its cognitive and personal structures in a socio-cultural environment enriched with sensorimotor stimuli, and the functioning of speech activity in oral and written forms.

It is noted that the emergence of speech and the process of its formation become possible due to certain biological prerequisites and, above all, the normal development and functioning of the central nervous system and the mental health of the child. Violation of speech development causes insufficient development of higher mental functions mediated by speech, affects various aspects of the child's life, affects his activity, behavior, and physiological functions of the child's body, and has a negative impact on the formation of writing skills.

It is emphasized that the analysis of speech development of children with impaired writing skills should take into account the systemic nature of such a speech disorder as dysgraphy, associated with specific features of the entire functional writing

system. It is established that dysgraphy can be caused by the lack of formation of a separate component of the speech subsystem (for example, phonetic and phonemic disorders) or a deviation in the state of the entire speech system (general speech underdevelopment/systemic speech underdevelopment), or it can be associated with a deviation in the state of the entire functional writing system and manifest itself mosaic in speech and cognitive-personal spheres, that is, have a systemic character.

The theoretical and methodological basis of the research is determined by the humanistic nature of modern education and its focus on individual and personal development, as well as the humanitarian (anthropological) nature of the study of the personality itself, when for the harmonious development of all abilities, in particular speech, children should be studied in all its manifestations for the possibility of coordinating correctional influences with the needs of children themselves.

A polyparadigmal approach is proposed, which solves the problem under study in a comprehensive way, reflects the relationship and interdependence of fundamental approaches to the study of speech development of primary school students with dysgraphy (system-complex, personality-oriented, cultural-historical, activity-based, competence-based), highlights the structural-functional and social orientation of the correctional and pedagogical process; it provides for the organization of correctional activities taking into account individual (psychophysiological, age, personal) characteristics and potential capabilities of children and provides conditions for the effectiveness of primary education of the designated category of students.

The conceptual foundations of the study of speech development of children with dysgraphy are modern ideas about the biopsychosocial nature of the individual, the laws of mental development of the child, the psychophysiological nature of speech activity, the features of its formation in the process of ontogenesis and dysontogenesis, as well as the psychophysiological structure of the writing process. Based on it a structural and functional model of speech development of the personality of a student studying in primary school is developed.

It is found out that the structure of speech development of the individual is a complex hierarchically organized dynamic system, the quality of which is determined

by the biopsychosocial characteristics of the individual. Close interrelation and interaction of elements are able, under the influence of external/internal factors and reflexive properties of the individual's mental apparatus as a whole, to bring the system to a qualitatively new level of structural differentiated integration.

It is established that the state of speech development of primary school students with dysgraphy is insufficient for effective educational and speech activity and indicates the scarcity of its oral and written types.

The necessity of conducting a timely diagnostic examination, creating individual speech therapy routes for each child with dysgraphy, developing technologies for special correctional intervention, as well as methodological recommendations for teachers and parents is proved.

Organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, socio-pedagogical conditions that contribute to improving the effectiveness of correctional and developmental work on speech development of students with dysgraphy are determined.

A system of comprehensive diagnostics and correction of speech development of primary school students with dysgraphy has been developed, the purpose of which is to ensure positive dynamics of the levels of speech development formation of this category of children. Diagnostic materials (speech therapy screening, complex diagnostics of structural and functional components of speech development of children with dysgraphy), methods of correctional and developmental influence on the speech development of primary school students with dysgraphy, speech therapy technology have been introduced into the work of institutions of primary education of Ukraine. Optimization of the socio-cultural environment covered technologies for forming the logical competence of primary school teachers and technologies for working with parents.

One of the important conditions for the effectiveness of correctional and developmental work, we determined the individualization of the correctional and pedagogical process of teaching students with dysgraphy, which provided for the creation of correctional and developmental programs that were used in the process of

complex work at the preventive and correctional («learning to write together») and correctional and developmental stages («in the circle of development» and «sources of inspiration»).

Comparative analysis of the results of the experiment showed the effectiveness of the author's system of comprehensive diagnostics and correction of speech development of primary school students with dysgraphy, as evidenced by the difference in behalf of students of the experimental group: an increase in the high level by 1.27% (EG – 1.27%, CG – 0%), an increase in the level above average by 33.1% (EG – 33.51%, CG – 0.31%), an increase in the average level by 33.14% (EG – 34.25%, CG – 1.1%), an increase in the average level by 33.14% (EG – 34.25%, CG – 1.1%), a decrease in the level below from the average by 62.98% (EG – 40.95%, CG – 22.03%), low – by 4.53% (EG – 28.08%, CG – 23.44%).

The conducted research does not exhaust all aspects of the theory and practice of speech development of primary school students with dysgraphy. Further scientific research can be aimed at studying the features of speech development of secondary school students with dysgraphy, as well as students with complex developmental disorders.

Key words: primary school students, speech development disorders, children with dysgraphy, writing disorders, system, comprehensive diagnostics, speech development correction.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: монографія. Київ: Міленіум, 2019. 412 с.

Колективні монографії

2. Zhuravlova L. Theoretical and philosophical foundations of the development of speech of junior pupils. *Development and modernization of social sciences:*

experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 1. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. 336 p. (P. 173–201).

3. Zhuravlova L. Differentiated and individualized approach in the child's learning in society informatics (at the example of primary school pupils with letter violation). *Digital economy and digital society*/edited by Tetyana Nestorenko and Magdalena Wiezbik-Stronska. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. 339 c. (P. 14–20).

Навчально-методичний посібник

4. Журавльова Л. С. Методика логопедичного скринінгу. Навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог, 2020. 80 с.

Статті у зарубіжних фахових виданнях

5. Larysa Zhuravlova. Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. «Eureka: Social and Humanities». Publisher OÜ «Scientific Route». 2018. Vol. 1 (13). P. 64–71.

6. Журавлёва Л. С. Актуальность проблемы коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией. *Main issues in special education scientific Methodical Journal*. 2015. С. 207–214.

7. Larysa Zhuravlova. Interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary research strategy for speech development of primary school pupils with disgraphy. *International Academy Journal Web of Scholar*: multidisciplinary scientific edition. 2019. № 1 (31). Vol. 2. P. 17–.25 DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos.

8. Zhuravlova L. Structural-functional model of primary schoolchild's speech development. *Slovak international scientific journal.* 2020. № 48. Vol. 2. P. 7–10.

9. Zhuravlova L., Zhuravlova M. Features of work with primary school children with speech disorders in school. *Multidisiplinary Scientific Edition International Academy Journal. Web of Scholar*. Scientific Educational Center. Warsaw, Poland. February, 2018. № 2 (20). Vol. 4. P. 17–20.

10. Zhuravlova L., Shevchenko Y., Taranenko G.,. Dubiaha S. Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while

identifying the real motive of the action. *Ad alta journal of interdisc iplinary research*. Double-Blind Peer-Reviewed. 2020. Vol. 10 (1), special X. 140 s. (S. 100–107).

11. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia**.** *International Journal of Psychosocial Rehabilitation.* 2020. Vol. 24. Issue 08. P. 8985–8999. DOI: https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893.

12. Larysa Zhuravlova, Natalia Koshara, Alona Nelepova, Iryna Sidorova, Natalia Lopatynska. Professional training of primary school teachers (experience of Sweden, the United Kingdom). *Applied linguisties Research Journal ALRJournal*. 2020. № 4 (9). P. 159–173. DOI: 10.14744/ alrj.2020.82712.

13. Larysa S. Zhuravlova, Larysa V. Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Svitlana V. Chupakhina, Olena M. Verzhihovska. Practice and Innovations of Inclusive Education at School**.** *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. № 7. P. 176–187. URL: http://ijhe.sciedupress.com.

Статті у вітчизняних фахових виданнях

14. Журавльова Л. С. Перспективи розвитку інклюзивної освіти у діяльності дошкільного навчального закладу: підготовка дітей до школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 20. С. 68–71.

15. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія.* 2014. Вип. 26. С. 108–112.

16. Журавльова Л. С. Соціальна адаптація молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки). Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V: у 2 т. Т. 2. С. 109–117.

17. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти*

(педагогічні науки). Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7: у 2 т. Т. 1. С. 133–144.

18. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія.* 2016. № 32 (1). С. 101–107.

19. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 8. С. 89–101.

20. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 9: у 2 т. Т. 1. С. 55–66.

21. Журавльова Л. С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. № 33. С. 16–22.

22. Журавльова Л. С. Особливості практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки.* 2017. Вип. LXXV: у 3 т. Т. 3. С. 176–182.

23. Журавльова Л. С. Лінгвістичний та психологічний аспекти розмежування понять «мова» і «мовлення». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 1 (18). С. 37–42.

24. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокомпетентності вчителів початкових класів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки.* 2017. Вип. LXXVI: у 2 т. Т. 2. С. 72–76.

25. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні інтенції розвитку мовлення молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 3 (58). С. 144–151.

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

27. Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття дисграфія. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017 Вип. 10. С. 106–116.

28. Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 2 (19). С. 60–68.

29. Журавльова Л. С. Проблеми взаємозв'язку мови й мислення у мовленнєвій діяльності молодшого школяра. *Педагогічний процес: теорія і практика:* науковий журнал. 2018. № 1-2. С. 108–116.

30. Журавльова Л. С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 111–121.

31. Журавльова Л. С. Порушення психомовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: ВД «Гельветика», 2018. Вип. 19. Т. 2. С. 135–141.

32. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 1 (20). С. 73–78.

33. Журавльова Л. С. Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 101–115.

34. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 196–208.

35. Журавльова Л. С. Особливості знань учителів щодо специфіки мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія.* 2019. Вип. 38. С. 84–92.

36. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2019. Вип. 1 (22). С. 73-80.

37. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3. С. 58–72.

38. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2 (23). С. 53–63.

39. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 2 (25). С. 44–55.

Статті за матеріалами всеукраїнських та міжнародних конференцій (у вітчизняних та зарубіжних виданнях)

40. Журавльова Л. С. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Теоретичне і методичне забезпечення виховання та навчання осіб з особливими освітніми потребами*. Вип. 5. Слов’янськ, ДДПУ, 2015. С. 113–118.

41. Журавльова Л. С. Природовідповідний підхід до навчання молодших школярів із порушенням мовлення. International Scientific-Practical Conference *Theoretical and applied researches in the field of pedagogy*. Psychology and social sciences: Conference Proceedings. December 28-29. 2016. Kielce: Holy Cross University. 292 p. С. 60-62.

42. Журавльова Л. С. Актуальні проблеми розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 126–128.

43. Журавльова Л. С. Супровід мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах роботи Центру корекційно-розвивальних технологій. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі:* матеріали II міжнародної онлайн-конференції: у 2 т. Т. 1 (Суми, 25 листопада 2016 р.). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 88–91.

44. Журавльова Л. С. Питання деонтологічної підготовки майбутніх логопедів. Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie *Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace* Sladkovicovo, Slovenska republika (10-11 marca, 2017). P. 118–121.

45. Журавльова Л. С. Психофізіологічні основи розвитку мовлення молодших школярів із дисграфією. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 130–133.

46. Журавльова Л. С. Проблема корекційно-педагогічної допомоги молодшим школярам з труднощами у навчанні. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В. Г. Короленка (Полтава, 13-14 квітня 2017 р.). ТОВ «АСМІ», 2017. С. 107–111.

47. Журавльова Л. С. Корекційна спрямованість початкової освіти в умовах інклюзії. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. Вип. 2. С. 146–148.

48. Журавльова Л. С. Neuropsychological methods of research of primary schoolchildren's speech development disorders. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine:* International scientific and practical conference (Sandomierz, May 5-6, 2017). Sandomierz, 2017. P. 70–73.

49. Журавльова Л. С. Speech development of primary schoolchildren with writing disorders: psychophysiological aspect. *New challenges of world science:* Proceedings of VI International scientific conference (Morrisville, Lulu Press, May 27, 2017). P. 81–86.

50. Журавльова Л. С. Activities of the center of correctional and developmental technologies in the aspect of logopaedic support of junior schoolchildren. *Topical researches of the World Science:* Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (June 28, 2017, Dubai, UAE) "WORLD SCIENCE" № 7 (23), Vol. 3, July 2017. P. 49–53.

51. Журавльова Л. С. The need for the differentiated and individualized approach in teaching primary school children with writing disorders. *Innovations in various scientific fields:* Proceedings of I International scientific conference (10 червня 2017 р., Велика Британія). London, SI Universum, 2017. P. 34–40.

52. Журавльова Л. С. Socio-pedagogical aspect of working with younger pupils with speech disorders at public school. *Personality Family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociologгy:* International scientific-practical conference. Conference Proceedings (June 16-17 2017). Shumen: Konstantin Preslavske University of Shumen, 2017. P. 34–37.

53. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів: Психолого-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки*

початкової школи в контексті освітньої реформи (м. Коломия, 30 листопада 2017). Івано-Франківськ: НАШР, 2017. С. 90–96.

54. Журавльова Л. С. Мова і мовлення у соціально-філософській ретроспективі. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* (Запоріжжя, 13-14 жовтня 2017). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 87–91.

55. Журавльова Л. С. Психолого-педагогічні та нейропсихологічні особливості розвитку усного мовлення у молодших школярі з дисграфією. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В.Г.Короленка. (Полтава, 19-20 квітня 2018 р.). ТОВ «АСМІ», 2018. С. 86–92.

56. Журавльова Л. С. Дисфункція сенсорної інтеграції в аспекті психофізичного розвитку дитини. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* (Луцьк, 31 травня – 1 червня 2018 р.): у 2 т. Т. 1 (А-М). Луцьк: ФО Покора І. О., 2018. С. 122–126.

57. Журавльова Л. С. Порушення психомовленнєвого розвитку як причина труднощів навчання й неуспішності молодших школярів. *Педагогіка здоров'я* (Харків, 18-19 травня 2018 р.). ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. С. 681–685.

58. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діагностики дітей молодшого шкільного віку. *Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland:* International Multidisciplinary Conference (Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018). Vol. 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publish-ing», 2018. P. 20–23.

59. Журавльова Л. С. Проблема логокомпетентності вчителів початкових класів в аспекті корекційної роботи з молодшими школярами. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 14-16 червня 2018). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 101-105.

60. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діяльності в умовах реформування початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* (Коломия, 30 листопада 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 109–114.

61. Журавльова Л. С. Поліпарадигмальний підхід у стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст:* матеріали ІІ всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 6-8 червня 2019 р.). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2019. С. 101–106.

62. Журавльова Л. С. Організації просвітницько-розвивальної роботи з батьками молодших школярів з порушенням мовленнєвого розвитку. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В. Г. Короленка. (Полтава 18-19 червня, 2020 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2020. С. 52–56.

Свідоцтво про реєстрацію авторського права

63. Журавльова Л. С. Науковий твір «Обґрунтування та зміст методики логопедичного скринінгу». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 94462 від 04.12.2019.

64. Журавльова Л. С. Науковий твір «Теоретичне обґрунтування та зміст анкети на визначення мотивації дітей до навчально-мовленнєвої діяльності». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 96956 від 30.03.2020.

65. Журавльова Л. С. Науковий твір «Розроблення логокомпетентностей учителів початкових класів у межах професійного стандарту». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 96957 від 30.03.2020.

ЗМІСТ

ВСТУП…..……..……26
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ.....39
1.1. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією як наукова проблема…….…..……39
1.1.1. Сучасний стан дослідження проблеми дисграфії в учнів початкових класів……..……..……54
1.2. Теоретико-методичні інтенції розвитку мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі мовленнєвої діяльності……..……74
1.3. Учні початкових класів із мовленнєвими порушеннями в системі загальної та спеціальної освіти ……..……93
Висновки до розділу 1……..……107
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ……..……113
2.1. Теоретико-методологічні основи експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією…...……113
2.2. Трансміждисциплінарні стратегії дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією……...……133
2.3. Вихідні концептуальні положення емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……..……..…139
2. 3. 1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку учня початкових класів ……...……149
Висновки до розділу 2…….155
РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ……160
3.1. Організація та зміст діагностичного етапу дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією….……..……160

3.2. Методика комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……..……..……172
3.3. Критерії рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією……..……..205
Висновки до розділу 3……..……217
РОЗДІЛ 4. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ЯК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ……..……221
4.1. Аналіз нормативно-правового забезпечення логопедичної діяльності в умовах початкової школи…….....……..……221
4. 2. Особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів в умовах закладу загальної середньої освіти та сім'ї …….……..……...227
4.2.1. Результати логопедичного й педагогічного скринінгу……...230
4.2.2. Стан сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією.....248
4.2.3. Стан обізнаності вчителів із питаннями мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……..……..……..278
4.2.4. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах сім'ї……..……..……...287
4.3. Типологія мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……...……291
Висновки до розділу 4…..……...…301
РОЗДІЛ 5. СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ……..……308
5.1. Організаційно-педагогічні засади мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……..……..…….308
5.2. Система комплексної діагностичної та корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією……..……330

5.3. Організація дослідження та аналіз результатів формувального експерименту……...356
Висновки до розділу 5….……402
ВИСНОВКИ……...……...……407
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…...……413
ДОДАТКИ……...…….465

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах розвитку української держави та переходу її до високотехнологічного інформаційного суспільства стає можливою трансформація навчально-виховного процесу в початковій школі, де закладаються основи навчальної, організаційної та суспільної діяльності дитини 6-10 років.

Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів – одне з ключових завдань сучасної початкової школи, актуальність якого визначається соціальною значущістю проблематики, важливістю формування в учнів комунікативної компетенції й оволодіння ними всіма видами мовленнєвої діяльності, що створює підґрунтя для освіти впродовж життя (В. Бадер, В. Бондар, О. Боряк, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Пономарьова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Сьогодні переосмислення змісту, методів і форм організації навчання учнів початкових класів із порушеннями мовленнєвого розвитку виходить на перший план і повинно не лише відбуватися на рівні методології, окреслюючи цінності особистісного розвитку, а й скеровуватися в практичну площину, створюючи умови для індивідуалізації корекційно-розвивального навчання, що відповідає провідним положенням Концепції Нової української школи.

Важливою умовою реалізації завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання учнів, є необхідність вчасного виявлення та подолання специфічних передумов, які розглядаються як чинники ризику й можуть провокувати появу різних видів дисграфії. Тяжкість зазначеної мовленнєвої патології пояснюється тим, що за зовнішніми виявами провідних симптомів порушення письма криються глибинні проблеми, спричинені нерівномірністю розвитку вищих психічних функцій (ВПФ), які мають складний механізм і визначаються індивідуальною програмою та чинниками середовища.

З огляду на це, діагностування дисграфії зумовлюється низкою труднощів, пов’язаних із тісним переплетенням симптоматики, серед яких – мовленнєві, когнітивні, емоційно-вольові, комунікативні порушення, а також питання

особистісної та соціальної адаптації. Унаслідок цього діти з дисграфією стикаються з різними проблемами в процесі соціалізації та спілкування, у них виявляються порушення мотиваційної та поведінкової сфер під час навчання, що ускладнює їхній загальний психофізіологічний розвиток.

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню проблеми дисграфії, можна виділити два напрями: нейропсихологічний, спрямований на якісний аналіз структури порушень на основі виявлення уражених і збережених функціональних ланок мозкової організації процесу письма (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Корнєв, О. Лурія, Н. Пилаєва, Л. Цвєткова та ін.) та психолого-педагогічний, у межах якого дисграфію розглядають насамперед як мовленнєве порушення, що виникає внаслідок несформованості ВПФ, які забезпечують процес письма (О. Гопіченко, Е. Данілавічютє, Л. Єфименкова, І. Лазарева, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, О. Смирнова, Є. Соботович, Л. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.).

Праці останніх років таких учених, як Т. Ахутіна, О. Балашова, В. Бугіотопулу, О. Величенкова, Н. Голуб, О. Іншакова, Т. Калашникова, О. Корнєв, С. Корнєв, Н. Корсакова, О. Логінова, Ю. Мікадзе, Н. Разживіна, А. Тараканова, Н. Чередніченко, Л. Цвєткова, М. Шеремет та ін., свідчать про те, що механізми порушення письма у дітей є комплексними й можуть бути пов’язані як зі сферою порушення елементарних психічних процесів (моторики, слухо-моторної координації та почуття ритму, графо-моторної координації, порушень звукового аналізу і синтезу, недорозвинення просторового й часового сприймання), так і зі сферою вищих психічних функцій (загальні порушення поведінки, уваги, несформованість особистості й абстрактних форм мислення тощо). Водночас слід зауважити, що розкриті науковцями аспекти не створюють цілісного уявлення про мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією, особливості та чинники його розвитку, взаємозв’язок з особистісною та когнітивною сферами.

Попри значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, у яких

розкриваються окремі питання корекції дисграфії, вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із порушеннями письма залишається фрагментарним і суперечливим, а формуванню в закладах загальної середньої освіти компетенцій, пов’язаних із розвитком мовленнєвих навичок у дітей означеної категорії, не приділено належної уваги.

Поширена логопедична практика симптоматичного підходу до діагностики дисграфії, недостатнє врахування мультимодальності та багатосистемності порушень, складних інтегративних механізмів і структури мовленнєвого дизонтогенезу не дають змоги цілком реалізувати можливості міждисциплінарного корекційного впливу на мовленнєвий розвиток учнів на ранньому етапі оволодіння ними писемним мовленням.

Аналіз наявних підходів до корекції дисграфії дає змогу твердити, що сьогодні найслабшою ланкою в ланцюгу проблем, які досліджує вітчизняна логопедія, є індивідуалізація й диференціація корекційного навчання, що передбачає вчасне виявлення труднощів формування навички письма та його порушень в учнів початкових класів; проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей та складання індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу; недостатнє розкриття окремих аспектів міждисциплінарної взаємодії фахівців, учителів початкових класів та батьків у процесі організації комплексної корекційної роботи з дітьми із дисграфією.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми визначається низкою наявних суперечностей між:

– завданням формування функціонально грамотної особистості учня початкової школи та неможливістю його реалізації в процесі навчання дітей із дисграфією через недостатню розробленість новітніх трансдисциплінарних підходів до її діагностування та корекції;

– необхідністю комплексного трансміждисциплінарного дослідження дисграфії в учнів початкових класів як наукової проблеми на якісно новому рівні, з урахуванням актуального стану їх мовленнєвого розвитку,

нейропсихофізіологічних особливостей, структури порушень та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей;

– потребою початкової школи у фахівцях, здатних якісно виконувати професійні функції навчання, виховання та розвитку учнів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу та слабким рівнем логокомпетентності вчителів початкової школи, недосконалістю корекційно-розвивальних програм, браком необхідного діагностичного інструментарію, сучасних формувальних методик для здійснення фахівцями диференційованого корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією;

– переходом на нові освітні стандарти, сучасні вимоги до рівня знань, умінь і навичок учнів початкових класів, з одного боку, та браком практики впровадження системи комплексної корекційної роботи з дітьми в умовах закладу загальної середньої освіти, з іншого.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатнє теоретичне та експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри логопедії та логопсихології НПУ імені М.П. Драгоманова «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей із тяжкими порушеннями мовлення». Тема дисертаційної роботи затверджена на засіданні Вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 25.12.2014 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних засад, розробленні та експериментальній перевірці системи

комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань:**

1. Здійснити комплексний системний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, з'ясувати стан розробленості зазначеної проблеми в корекційно-педагогічній практиці.

2. З'ясувати з позицій поліпарадигмального підходу сутність і структуру мовленнєвого розвитку та основні його детермінанти, визначити інтегративні механізми мовленнєвого розвитку особистості дитини та розробити його структурно-функціональну модель.

3. Теоретично обґрунтувати й розробити комплексну методику діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

4. Дослідити рівні сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в нових соціокультурних умовах комплексної підтримки дитини.

5. Виявити та схарактеризувати особливості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

6. Визначити організаційно-педагогічні засади комплексної корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

7. Розробити систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної освіти.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: культурно-історична концепція (Л. Виготський, М. Ярмаченко); фундаментальні теоретичні положення Л. Виготського та О. Лурія про вищі психічні функції як

про складні функціональні системи, їх системну й динамічну локалізацію та гетерохронію розвитку; про інтеграційну функцію мозку в процесі психічної діяльності (П. Анохін, М. Бернштейн, О. Лурія); теорія мови і мовлення (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Ушакова, С. Цейтлін), теорія мовленнєвої діяльності (В. Бельтюков, І. Горєлов, М. Жинкін, О. Корнєв, О. Леонтьєв, Є. Соботович); положення про складну структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, В. Бельтюков; Л. Виготський, Т. Візель, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про роль мислення та інших психічних функцій у процесі засвоєння та використання мови (Дж. Баттеруорт, Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Д. Слобін, В. Синьов, О. Шахнарович та ін.); про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, Є. Гур'янова, І. Зимня, К. Лазаренко, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця, Л. Цвєткова та ін.); особистісно орієнтована концепція розвитку дитини (І. Бех, Л. Божович, С. Максименко, К. Платонов та ін.); концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (В. Тарасун); концепція корекційно-превентивного навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (В. Тарасун); диференційований підхід до корекції мовлення дітей із порушенням мовленнєвого розвитку (С. Конопляста, Р. Левіна, І. Марченко, О. Паскаль, Ф. Сергєєв, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); комплексний підхід до корекції та розвитку всіх компонентів мовлення (Р. Левіна, С. Конопляста, О. Корнєв, О. Мастюкова, Є. Соботович, Г. Чиркіна); системний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини в процесі онто- та дизонтогенезу (Т. Ахутіна, І. Горєлов, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, С. Цейтлін, М. Шеремет та ін.); теоретичні положення про вирішальну роль корекційного впливу на розвиток особистості дитини із психофізичними порушеннями (В. Бондар, О. Боряк, О. Глоба, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Засенко, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова,

Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, О. Таранченко, Л. Фомічова, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

На різних етапах наукового пошуку застосовувались такі **методи дослідження:**

– *теоретичні:* аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, корекційної педагогіки, нейропсихології та психолінгвістики – для визначення й обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її розв'язання, розроблення системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– *емпіричні:* спостереження, порівняння; аналіз анамнестичних даних, карток логопедичного та психологічного обстеження, педагогічної документації; аналіз бесід, анкетування, опитування батьків, логопедів, психологів – для визначення сучасного стану особистісної та професійної готовності до роботи з дитиною із дисграфією; *констатувальний педагогічний експеримент* – для аналізу рівнів сформованості структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку, визначення його типологічних особливостей у дітей із дисграфією; *формувальний педагогічний експеримент* – для перевірки й доведення ефективності авторської системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів;

– *методи обробки даних (статистичні)*: якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту за допомогою методів математичної статистики, зокрема середньоарифметичної величини, критеріїв установлення достовірності (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), факторний, кореляційний, кластерний аналізи, темп приросту показників – для опрацювання кількісних результатів констатувального й формувального експериментів і обґрунтування їх достовірності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше:*

– запропоновано концептуальний поліпарадигмальний підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із

дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти;

– комплексно проаналізовано проблему порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що сприяє розв’язанню фундаментальних педагогічних питань спеціальної, а також інклюзивної освіти;

– обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка містить психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний компоненти, що служать підґрунтям для визначення критеріїв та показників сформованості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– розроблено, теоретично обґрунтовано й апробовано комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– здійснено системне комплексне вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та визначено особливості його структурних складників;

– схарактеризовано рівні сформованості структурних складників мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією за визначеними критеріями та показниками;

– емпірично виокремлено й схарактеризовано типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (прогностично-інертний: перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний; прогностично-продуктивний: діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний);

– розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей;

поглиблено та уточнено:

– поняття «мовленнєвий розвиток», «порушення мовленнєвого розвитку», «дисграфія»;

– положення про структуру та симптоматику психомовленнєвого розвитку у дітей із дисграфією;

– відомості про психомоторний і мовленнєвий розвиток зазначеної категорії

дітей;

– засоби, форми організації та забезпечення діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

подальшого розвитку набули: методологічні підходи до вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; діагностичний інструментарій дослідження структурних компонентів мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

Удосконалено процес діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; розроблено й обґрунтовано показники порушень мовленнєвого розвитку в зазначеної категорії дітей. Упроваджено систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в роботу закладів загальної середньої освіти України, що охоплює логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; технологію формування логокомпетентності вчителів початкової школи (для створення необхідної спеціальної освітньої допомоги учням, що мають труднощі формування письма та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти); технологію роботи з батьками (для надання психолого-педагогічної підтримки їхнім дітям із порушенням мовленнєвого розвитку); методика корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією; логопедична технологія.

Окреслені особливості та типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією збагатили науково-методичну базу практичної діяльності логопедів та доповнили й удосконалили зміст програм із підготовки фахівців психолого-педагогічного напряму з дисциплін «Логопедія» та «Логопсихологія».

Монографія та науково-методичні праці можуть бути використані спеціалістами різних профілів (логопедами, учителями початкової освіти, корекційними педагогами, психологами, соціальними працівниками та ін.) у навчальному процесі вищих навчальних закладів; отриманий у процесі наукового

пошуку емпіричний матеріал може служити підґрунтям для подальших педагогічних досліджень мовленнєвого розвитку дітей, які навчаються в початковій школі.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес школи І-ІІІ ступенів № 249 Деснянського району м. Києва (довідка № 43 від 18.12.2019), школи І-ІІІ ступенів № 199 Шевченківського району м. Києва (довідка № 23 від 06.03.2020), Коломийського ліцею № 6 імені Героя України Тараса Сенюка (довідка № 02-09/95 від 21.06.2019), Запорізького навчально-виховного комплексу № 41 Запорізької міської ради (довідка № 289 від 13.12.2019), Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2 імені Т. Г. Шевченка Хмельницької області (довідка № 126 від 09.12.2020), загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 5 м. Слов'янська Слов'янської міської ради Донецької області (довідка № 360/02-14 від 23.12.2019), Мелітопольського навчально-виховного комплексу № 16 Мелітопольської міської ради Запорізької області (довідка № 193 від 27.05.2020), школи І-ІІІ ступенів № 2 м. Суми (довідка № 02-10/398 від 22.09.2020).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення роботи та результати експериментального дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних: IX Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015, 2016); ІІ Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2016); International scientific-practical conference «Modern scientific researches and developments: theoretical value and practical results» (Bratislava, Slovakia, 2016); International scientific conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences» (Kielce, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016 року); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки,

психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи» (Коломия, 2017, 2018); International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin, 2017); Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2017); International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine»: Conference Proceedings (Sandomierz, Poland, 2017); International scientific-practical conference «Personality Family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology» (Shumen, Bulgaria, 2017); International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні підходи до розвитку творчої активності дітей та молоді в культурно-освітньому просторі» (Мелітополь, 2018); International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland» (Wolomin, Republic of Poland, 2018); 2nd International Scientific Conference «Econonic and Social-focused Issues of Modern World» (Bratislava, Slovakia, 2019); X International Conference of European Academy Of Sciences Reserch, Section: Social Sciences (Bonn, Germany, 2019); International Scientific Conference «Digital Economy and Digital Society» Katowice, Poland, 2019), International in the scientific and methodical seminar «Science and Practice in the system of Education of the european Union Countries» (Opole, Poland, 2019);

***всеукраїнських*:** І з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами», (Дніпро, 2016); Всеукраїнської науково-практичної конференція «Дошкільна й початкова освіта: реалії та перспективи» (Суми, 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових

досліджень та перспективи», (Запоріжжя, 2017); II всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка здоров'я»: (Харків, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Особистісно-професійний розвиток учителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи» (Мелітополь, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2017, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Особистісно-професійний розвиток учителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: світові освітні практики, український контекст» (Мелітополь, 2018); II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2019); III всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Бердянськ, 2019); IV всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна логопедія: інноваційні технології» (Миколаїв, 2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2020).

Особистий внесок здобувача в працях, опублікованих у співавторстві, полягає: в аналізі чинників, психолого-педагогічних умов проведення логокорекційної роботи з учнями початкових класів із порушенням мовленнєвого розвитку [9]; у розробленні ідеї дослідження, виборі його методів та інтерпретації результатів [11]; в узагальненні відомостей щодо практики та інновації інклюзивної освіти [13]; у генеруванні ідеї публікації, аналізі зарубіжної наукової літератури [12]; у метааналізі дослідження, пов'язаного із визначенням готовності майбутніх учителів до формування навичок аргументації в учнів початкових класів [10].

Публікації. Основні положення й результати дослідження висвітлено в

65 наукових і науково-методичних працях, серед яких – 1 монографія; 2 зарубіжні колективні монографії; 1 навчально-методичний посібник; 25 одноосібних статей у вітчизняних та 9 – у зарубіжних періодичних наукових виданнях (3 опубліковано в журналах, що індексуються в міжнародних базах Scopus і WOS); 1 – у загальнонаукових; 23 публікації в матеріалах наукових конференцій; є 3 свідоцтва про реєстрацію авторського права.

Кандидатська дисертація «Розвиток мовлення старших дошкільників засобами музично-дидактичних ігор» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) була захищена в 2009 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел (517 найменувань, із них 109 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 706 сторінок, із них основного тексту – 412 сторінок. Дисертація містить 32 таблиці та 18 рисунків.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

1. 1. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією як наукова проблема

Гуманістична педагогіка, яка визнає дитину активним учасником освітнього процесу, а освіту – діалогом, необхідною умовою якого є достатній мовленнєвий розвиток і спільна діяльність усіх його учасників, актуалізує необхідність урахування й належної перебудови освітнього простору відповідно до особистих потреб дитини.

Мовленнєвий розвиток дитини на сьогодні є однією з нагальних педагогічних проблем, особливо в умовах розвитку інформаційних технологій, які можна розглядати, з одного боку, як своєрідний чинник, що впливає на процес раннього розвитку мовлення дитини, а з іншого – як чинник, що підвищує можливості оптимальної корекційної допомоги. Учні початкової школи, реагуючи на швидкий темп розвитку нових технологій, пов’язаних із комунікацією, здебільшого мотивовані до одержання якісних інструментів, які передбачають розв’язання загальноосвітніх проблем, зумовлених порушенням письма. Вчасне виявлення причин неуспішності дітей із порушенням письма в початкових класах, чітке визначення диференціальних ознак і механізмів специфічних порушень, відмінність їх від інших – надзвичайно важливі завдання розвитку особистості учня загалом, забезпечення його успішності й життєздатності в соціумі, а також здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією.

Беручи до уваги той факт, що об’єктом дослідження є процес мовленнєвого розвитку учнів початкових класів зі специфічним порушенням письма, уважаємо за необхідне докладніше проаналізувати суттєві відмінності

між поняттями «писемне мовлення» та «письмо», що важливо для кращого розуміння й розкриття основних закономірностей процесу мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Глибоке вивчення лінгвістичної, психологічної, психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури дає підстави твердити, що, попри дуже тісний психофізіологічний зв'язок, письмо й писемне мовлення мають характерні відмінності, оскільки писемне мовлення є більш складним за структурою та змістом, ніж письмо, психологічним утворенням, що виконує навчальні функції.

Багато дослідників проблеми порушень письма в учнів початкових класів використовує терміни «письмо» і «писемне мовлення» як синоніми, уважаючи їх рівноправними й такими, що позначають те саме поняття [181;185]. Така позиція вчених потребує більш глибокого аналізу. З одного боку, під писемним мовленням розуміють сукупність двох його складників – читання й письма – як способів кодування й декодування усного повідомлення, предметним змістом яких є два види діяльності, відмінні один від одного. З іншого боку, під писемним мовленням розуміють породження мовлення на письмі, що виникає як послідовні процеси переходу від усної мовленнєвої інтенції до писемного тексту, доступного для ідентифікації та розуміння. Крім того, терміном «писемне мовлення» вчені позначають і особливий різновид діяльності, предметним змістом якої є письмо, пов'язане з передаванням уже готового текстового повідомлення, що має усну або писемну (візуальну) форму [161; 164].

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Іншакової, що становлення писемного мовлення є тривалим і розгорнутим у часі процесом, невіддільним операціональним компонентом якого є письмо. На підставі аналізу наукових джерел із проблеми порушень письма в учнів початкових класів учена виявила низку виражених відмінностей [137, с. 71–74], окремі з яких є визначальними в аспекті нашого дослідження.

Зауважимо, що писемне мовлення – це неоднорідний, складний, багаторівневий психічний процес, що має чимало ланок. Воно є набагато складнішим утворенням, ніж письмо, яке є лише одним із його

складників [138, с. 37–41]. Отже, стає очевидним, що писемне мовлення, на відміну від письма, має психологічний і лінгвістичний рівні [200;379].

Писемне мовлення передбачає в процесі знакової комунікації наявність двох чи більше осіб, не обмежених часом і простором, із яких одна особа передає повідомлення, а інша приймає його як реципієнт [211; 212]. Теоретично письмо – це не комунікативний процес, воно призначене для особистих освітніх цілей індивіда, має «миттєву тривалість» і є засобом навчання.

До писемного мовлення й письма належать зовсім різні види письмової продукції. Письмо, виконуючи навчальну роль, передбачає списування з друкованого й письмового текстів і написання тексту під диктовку (диктант). Писемне ж мовлення, починаючи з мотиву, що змушує дитину формулювати висловлювання, за допомогою особливих засобів перетворюючи згорнуту думку на розгорнуту, що далі втілюється на письмі, – це написання твору [138; 290; 291].

Писемне мовлення й письмо, хоч і з’являються лише внаслідок цілеспрямованого усвідомленого навчання, проте строки їх формування різні. Навичка письма цілком виробляється в дитини за час оволодіння нею програмним матеріалом початкової школи, а опанування писемного мовлення не завершується в школі, його вдосконалення триває й надалі [138].

Писемне мовлення розглядають як одну з вищих інтелектуальних функцій, як цілеспрямовану діяльність, що розвиває когнітивні здібності учня і являє собою роботу над пошуком найкращого способу й найкращої форми висловлювання, що здатні передавати його власні погляди [161; 165]. Письмо ж пов’язане з відтворенням уже готової (чужої) думки, передавання якої здійснюється за допомогою засвоєних у процесі навчання основних орфографічних принципів української мови.

Порушення писемного мовлення й письма характеризуються різними видами помилок, яких припускаються учні. Порушення писемного мовлення виявляються: у нездатності засвоєння специфічної побудови й функціонування писемного висловлювання; у відсутності злитості й зв’язаності тексту;

у зменшенні довжини речення й зміні порядку слів у ньому, пропусках значущих частин речення, явищах прономіналізації, аграматизмах тощо. Помилками письма вважають: специфічні заміни, змішування букв, що характеризуються акустико-артикуляційною подібністю; помилки звукового аналізу й синтезу, заміни на письмі графічно подібних за накресленнями букв; зорово-просторові та орфографічні помилки [21; 298]. Аграматичні помилки трапляються й на письмі, проте, на думку вчених (Т. Ахутіної, О. Величенкової, О. Іншакової), вони суттєво відрізняються від аграматизму в його справжньому розумінні, бо аграматизм можна пояснити як порушення писемного мовлення, вияв якого можливий винятково в процесі писемного висловлювання, тобто в таких письмових роботах, як твір, переказ [20; 56].

З огляду на викладене вище, уважаємо за доцільне розуміти під письмом особливий вид продуктивної навчальної діяльності, предметним змістом якої є графічна фіксація вже готового текстового повідомлення, що пропонується чи то в усній, чи то в письмовій формі.

Отже, письмо, на нашу думку, можна розглядати як підготовчий етап писемного мовлення, пов’язаний, з одного боку, із набуттям елементарних навичок фонетичного транскрибування усного мовлення відповідно до чинних принципів українського правопису, а з іншого – із технікою засвоєння графічних операцій.

Порушення письма та писемного мовлення у дітей – одне з актуальних питань, яке прагнуть розв’язати вітчизняні й зарубіжні науковці, що працюють у галузі корекційної освіти. З огляду на важливість культурно-соціальних тенденцій щодо створення доступного освітнього середовища, інтеграційних технологій, спрямованих на соціалізацію всіх без винятку категорій дітей з особливими освітніми потребами, зазначене питання активно обговорюється педагогами й різнопрофільними фахівцями, особливо логопедами.

Накопичення нових системних знань на основі багатоаспектного підходу до проведення наукових досліджень у сфері порушень усного та писемного мовлення сприяло становленню й розвитку вітчизняної та російської наукових

шкіл у логопедії, що базуються на фундаментальних працях таких учених, як Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Ляпідевський, М. Хватцев та ін.

У рамках розробленої Р. Левіною концепції загального недорозвитку мовлення, яка базується на ідеї фонематичного аналізу усного мовлення, здійснення якого є складним для дітей з різними ураженнями та дисфункціями ЦНС, сформувалися авторські наукові школи (Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська та ін.). Їхні представники ґрунтовно вивчали проблеми письмово-мовленнєвої діяльності (зокрема, з'ясували природу порушень письма і читання, визначили чинники, що впливають на них, і умови, необхідні для їх подолання; розробили сучасний методичний інструментарій для практичної роботи фахівців тощо).

Так, зокрема Г. Чиркіна, розвиваючи ідеї Р. Левіної про вплив загального недорозвитку мовлення на можливості оволодіння процесом письма, з позицій системного підходу визначила механізми та схарактеризувала різноманітні прояви зв'язку порушень письма з порушеннями артикуляційного апарату, встановила фактори, що впливають на ступінь розладу письма.

Суттєвим доробком наукових шкіл Р. Левіної і Г. Чиркиної, а також їх послідовників (Ю. Вятлева, О. Громова, А. Лагутіна, Е. Черкасова) є розроблені вперше положення про взаємозв'язок і взаємовплив двох важливих процесів у здійсненні письмово-мовленнєвої діяльності (мовленнєвої та навчальної) і виявлення їх єдності, цілісності й конвергенції.

Зазначені положення дали змогу нам окреслити напрями логопедичної роботи, орієнтовані на вчасну діагностику та визначення маркерів дисграфії.

Вагомим внеском у вітчизняну логопедію є наукові здобутки й науково-методичні ідеї Є. Соботович, яка з позицій мультидисциплінарного підходу досліджувала проблему порушень мовлення різного генезу, що дало змогу по-іншому пояснити природу цих порушень та визначити диференційовані шляхи їх корекції.

Вчена обґрунтувала наукову платформу для подальших фундаментальних досліджень у логопедії і створила вітчизняну наукову школу, у межах якої значного поширення набули психолінгвістичні та нейролінгвістичні підходи до вивчення специфічних закономірностей вияву порушень письма (визначено основні симптоми порушень, а також їх структуру; виокремлено дві групи психологічних механізмів – загальнофункціональні та специфічні тощо).

Наукові погляди Є. Соботович на психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності дітей із системною мовленнєвою патологією розвинули у своїх працях Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, О. Гопіченко, Е. Данілавічютє, В. Тищенко.

У контексті нашої роботи заслуговують на увагу дослідження О. Гопіченко, яка вивчала природу порушень письма в учнів з порушенням інтелектуального розвитку (без порушень аналізаторної діяльності) і виявила зв'язок фонетичних помилок зі своєрідною організацією психічної діяльності зазначеної категорії дітей, а також дослідження Є. Данілавічютє, яка розробила комплексний підхід до аналізу порушень письма з урахуванням багатоланкової структури цього виду мовленнєвої діяльності й представила поліморфну структуру порушень, спричинених дитячим церебральним паралічем.

Розширення наукових уявлень про комплексний підхід до корекції тяжких порушень мовлення в учнів і дітей дошкільного віку зумовило посилення педагогічного змісту логопедичної допомоги та створення необхідних умов для формування навичок усного і писемного мовлення, а також базових психічних процесів у дітей, щоб забезпечити їм повноцінне шкільне навчання. Такий підхід розробляється науковою школою М. Шеремет та її послідовниками (О. Боряк, В. Кондратенко, С. Коноплястою, І. Лазаревою, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомовою, Н. Савіновою, Н. Чередніченко та ін.).

На окрему увагу в аспекті нашого дослідження заслуговують наукові доробки Н. Чередніченко, яка в контексті зазначеного підходу з психолого-педагогічних позицій розкрила особливості формування навичок грамотного письма у дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах корекційного навчання, та І. Лазаревої, яка вивчала особливості вияву оптичної дисграфії

в учнів початкових класів і запропонувала шляхи корекції порушень писемного мовлення, пов'язаних з формами оптичної дисграфії.

Отже, як переконуємось, дослідження, присвячені проблемі порушень письмово-мовленнєвої діяльності, і сьогодні залишаються актуальними й привертають до себе увагу вчених багатьох країн світу.

Для нашої роботи певний інтерес становить розроблена В. Бадер (2004) авторська система навчання усного й писемного стилістично диференційованого зв'язного мовлення учнів початкових класів, а також її ідеї щодо набуття ними вмінь і навичок сприймати, розуміти й продукувати усні та писемні тексти [26, с. 154].

Вагомого значення ці питання набувають для дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, що підтверджують численні наукові праці логопедичного спрямування (О. Боряк, Ю. Коломієць, В. Кондратенко, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, Т. Махукова, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Савінова, Є. Соботович, Л. Спірова, Т. Філічева, Н. Чередніченко, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.). У контексті дослідження важливими є концепція О. Корнєва (2006) про функціональну систему мови й мовлення (ФСММ), ідеї С. Коноплястої (2010) про комплексний підхід до корекції та розвитку всіх компонентів функціональної системи мови і мовлення (ФСММ), концепцію В. Тарасун (2008) про морфофункціональну готовність дітей з особливостями в розвитку до шкільного навчання, а також модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації (В. Тарасун, 2015).

Питання вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів та способів корекції його порушень є надзвичайно важливими. Розв'язання їх спонукає до більш глибокого розуміння природи мовленнєвих порушень, ролі мовлення в житті дитини та доводить необхідність проведення комплексного міждисциплінарного дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, ураховуючи системний характер цієї мовленнєвої патології, причини якої

криються в специфічних особливостями роботи всієї функціональної системи письма, її вербальних і невербальних психічних функцій. Доцільно в цьому контексті з'ясувати термінологічне підґрунтя окреслених питань.

Так, одним з основних понять дослідження є «мовленнєвий розвиток», з яким тісно пов'язані такі поняття, як *«розвиток», «мовлення», «розвиток мовлення», «мовленнєвий розвиток»,* що потребує в контексті роботи розкриття їхнього змісту.

Категорія «розвиток» є предметом вивчення різних наук, серед яких – педагогіка та психологія, а тому питання його сутності є важливим для нашої роботи. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Бусела наводиться таке тлумачення поняття «розвиток»: «дія за значенням розвивати 2-7 і розвиватися 2-7»; «дія, процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» та «ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [54, с. 1235]. Поняття «розвиток людини» пояснюється як «розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища» [54].

У філософії розвиток розуміють як процес формування об'єкта, а також як рух, формування будь-чого; у біології розвиток асоціюється зі зростанням [243, с. 814; 364, с. 555].

У психолого-педагогічних працях розвиток розглядають як складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, під час якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини (Б. Ананьєв, Л. Виготський). Водночас сам розвиток, особливо особистісний, не припиняється, змінюється лише його спрямованість, інтенсивність, характер та якість. Загальними характеристиками розвитку, на думку Л. Анциферової, є незворотність, прогрес / регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змін і збережень [15; 16].

Автори психологічних досліджень пропонують розуміти розвиток як: становлення функції у процесі життєдіяльності (Б. Ананьєв, С. Бондаренко та ін.); цілеспрямоване накопичення інформації з її подальшим упорядкуванням і структуралізацією (Ф. Сохін та ін.); якісне оновлення (Н. Карпова та ін.). У межах психологічної парадигми феномену людини триває полеміка про взаємозв'язок особистісного розвитку та показника його нормальної реалізації, що відображається в понятті «психологічне здоров'я» (І. Бех, С. Бєличева, Л. Воробйова, В. Горінов, О. Данилова, І. Дубровіна, А. Катков, В. Лищук, С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, Ю. Поліщук, Ф. Перлс, Т. Русова, В. Синьов, В. Торохтій та ін.).

У педагогіці впродовж тривалого часу поняття «розвиток» залишалося дискусійним, оскільки під ним розуміли і зміни, що відбуваються з часом у психіці та поведінці людини (З. Симерницька, О. Спіркін та ін.), і зміни фізичні, когнітивні та психосоціальні, що мають характер як еволюції, так і дисолюції (розпаду) (М. Каган, Ю. Красилов). Крім того, у полі зору дослідників опинилися сутнісні характеристики розвитку (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та ін.), а також його головні та побічні лінії, пов'язані з поняттям «сензитивний період» (Дж. Брунер, Л. Виготський, С. Конопляста, О. Корнєв, М. Лісіна, І. Мартиненко, Н. Савінова, Є. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Значна увага в педагогічних дослідженнях приділяється умовам і рушійним силам розвитку, що розглядаються в контексті двох чинників – спадковості та середовища. Одні дослідники (Ф. Гальтон, І. Гербарт та ін.) вирішального значення надають спадковості, інші (Дж. Уотсон, К. Крайг та ін.) – середовищу, а деякі (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Штерн та ін.) вважають, що обидва чинники конвергують один з одним. На думку вчених (Л. Виготський, М. Матейчик, І. Мартиненко, О. Романенко, Н. Семаго, М. Семаго, Є. Синьова, Л. Фомічова, В. Шкловський та ін.), для розвитку потрібні сприятливі умови життя та виховання, про що опосередковано свідчать численні результати досліджень психічної депривації, коли дефіцит спілкування з оточенням, різні

види ізолювання спричиняють різкі порушення в розвитку [68; 222; 288; 306; 315; 367; 402].

У контексті нашого дослідження доцільно звернути увагу на теорії психічного розвитку дитини (З. Фрейд [371], Е. Еріксон [406], Ж. Піаже [262], К. Лоренц [205], А. Маслоу [228], Л. Виготський [68; 69]), серед яких – когнітивна, поведінкова, гуманістична та культурно-історична, на нашу думку, найповніше розкривають складну природу мовленнєвого розвитку особистості. Поглиблюючи науковий пошук у цьому напрямі, коротко схарактеризуємо кожну із зазначених теорій.

Когнітивна теорія стосується переважно проблем становлення та розвитку мислення, процесу засвоєння знань. Найбільш ґрунтовно процеси розумового розвитку дослідив Ж. Піаже, виділивши чотири значні періоди розумового розвитку людини: чуттєво-руховий, або сенсомоторний (0-2 роки), дооперативний (2-7 років), період конкретного мислення (7-11 років) та період формально-логічного, абстрактного мислення (11-12 – 18 років і далі) [261; 262].

Поведінкова, або біхевіористська теорія (Дж. Уотсон, І. Павлов, Б. Скіннер) пояснює чому, коли і як діти та дорослі вчаться поводити себе так, а не інакше. Біхевіористи акцентували на впливі навколишнього середовища (оточення) на поведінку та розвиток дитини, виділивши такі три типи соціального навчання: класичне, оперантне обумовлення та наслідування [352].

Унікальним індивідом, цілісною особистістю, що прагне до самореалізації – такою постає людина в межах гуманістичної теорії, найвідоміший представник якої – А. Маслоу твердив, що кожна людина володіє мотиваційним набором, який допомагає їй задовольнити потреби п’яти рівнів: виживання, чи біологічні потреби; безпеку та впевненість у майбутньому; любов і належність до конкретної соціальної групи (соціальний статус); самооцінку; самореалізацію. Задоволення всіх зазначених потреб, на переконання вченого, уможливлює перетворення людини на творчу та незалежну істоту [228].

Культурно-історична теорія, розроблена Л. Виготським, заснована на тому, що будь-яка функція в процесі культурного розвитку дитини реалізується двічі,

у двох планах: спочатку в соціальному, як категорія інтерпсихічна, а потім – у психологічному, як категорія інтрапсихічна, тобто спочатку між людьми, потім усередині дитини. Усі внутрішні процеси, на думку вченого, є продуктом інтеріоризації, бо зароджуються у прямих соціальних контактах дитини з дорослими, укорінюючись згодом у її свідомості [68; 69].

Зауважимо, що зазначені теорії є взаємодоповнювальними, оскільки їх автори використовували різноманітні «інструменти» для вивчення психічного розвитку людини, виокремлюючи різні рівні та сторони розвитку особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток дитини – це комплексний процес змін у часі, пов'язаних як із біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного середовища, у якому живе дитина. Саме тому вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією має здійснюватися комплексно, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та середовища, у якому вони перебувають, а також суттєвих ознак процесу розвитку, що характеризується інтегральністю.

Дослідження психологів і психолінгвістів (І. Бех, І. Зимня, І. Мартиненко, В. Поліщук, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.) доводять, що оволодіння мовою не просто додає щось нове до розвитку дитини, а перебудовує всю її психіку та діяльність.

У контексті роботи вважаємо за доцільне враховувати напрями психічного розвитку дитини, виокремлені І. Зимньою, оскільки вони є вагомими складниками комплексного підходу, що застосовується в нашому дослідженні: у пізнавальній сфері (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання); у психологічній структурі та змісті діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвіднесення, засвоєння способів і засобів діяльності); у сфері особистості (спрямованість, ціннісні орієнтації, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з соціальним середовищем тощо) [127, с. 41].

Водночас слід зважати й на думку дослідників (О. Кулєшова, О. Скрипченко, В. Поліщук та ін.), які твердять, що напрями розвитку дитини можуть бути презентовані й дещо в іншому вимірі, наприклад, у знаннях

і способах діяльності; психологічних механізмах використання засвоєних способів, до яких належить і діяльність [268].

У процесі психічного розвитку дитини вчені (О. Кулєшова, І. Мартиненко, В. Поліщук, О. Скрипченко, О. Стребелєва, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.) важливого значення надають мовленнєвому розвитку, поряд з інтелектуальним та особистісним.

З огляду на це, такий феномен, як «мовлення», що є складною функціональною системою, яка ґрунтується на використанні знакової системи мови в процесі спілкування, потребує більш глибокого аналізу.

Зауважимо, що вчені застосовують різні підходи до тлумачення поняття «мовлення», у межах яких розглядають його так: як спосіб формування й формулювання думки за допомогою мови (І. Зимня, 2001) [126]; як послідовність мовних знаків (насамперед слів), організована за правилами мови й відповідно до потреб висловлюваної інформації (Б. Головін, 2005) [80]; як «сукупність мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, підпорядковану меті діяльності» (О. Леонтьєв, 2007) [196, с. 12]; як «безперервну послідовність елементів у часі» (М. Жинкін, 1998) [104]; як форму звукової комунікації людини, що забезпечується низкою морфологічних структур (В. Доскін і співавт., 1997) [241]; як складну функціональну систему, основою якої є використання знакової системи мови і яка функціонує міжіндивідуально та внутрішньо індивідуально (В. Глухов, В. Ковшиков, 2007) [77].

Учені (М. Заваденко, 2003; C. Billard, 2000; S. Valdois, 1996) підкреслюють, що мовлення є важливим засобом зв’язку між дитиною і навколишнім світом; це особлива й найбільш досконала форма спілкування, характерна лише для людини. Мовлення є засобом спілкування, основним системотвірним чинником процесу пізнання і грає винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій дитини як особистості.

У сучасній науці мовлення розуміють як феномен індивідуального життя, головним суб’єктом якого є конкретна людина. Завдяки мовленню індивід має

змогу виразити себе, адже воно реалізується не лише як акт сигніфікації («означення»), а і як послідовність життєвих подій.

Отже, мовлення – важливий специфічний вид діяльності в житті людини; без нього неможливо опанувати жодну сферу знання. На сучасному етапі наукового розвитку мовлення стало об'єктом вивчення різних галузей (філософії, психології, психофізіології, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, нейропсихології, нейролінгвістики тощо), результати досліджень у межах яких сприяють більш ґрунтовному, систематичному й цілісному розумінню особливостей досліджуваного феномену.

З огляду на викладене вище, уважаємо за необхідне з'ясувати зміст термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» для їх відповідного подальшого використання в роботі.

Експлікуючи зміст мовленнєвого розвитку, зауважимо, що попри певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» вони не є синонімічними, хоча дослідники нерідко актуалізують ці поняття, уживаючи їх як тотожні. На нашу думку, така термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема.

Імовірно, труднощі в розмежуванні зазначених понять зумовлені не лише подібністю їх семантико-синтаксичної організації, бо лексеми «мовлення» і «мовленнєвий» пов'язані мотиваційними відношеннями, а в словосполученнях «розвиток мовлення» та «мовленнєвий розвиток» виконують синтаксичну функцію атрибута, хоч і виражені різними частинами мови. Крім цього, твірне слово «мовлення», як і похідне «мовленнєвий», поза словотвірними відношеннями (в екстралінгвальному плані) є явищами як статичними, так і динамічними, а їх розвиток – це практична взаємодія суб'єкта й об'єкта, що реалізується як в онтологічному аспекті, так і в практичній мовній діяльності.

Зауважимо, що за кожним із цих понять закріпилася своя сфера вживання. Так, термін *«розвиток мовлення»* офіційно й цілком закономірно використовується в усіх документах, статутах, пов'язаних із навчальними

програмами з тієї чи тієї мови. Спираючись на аналіз навчальних програм, насамперед з української мови для початкової школи, можемо твердити, що зміст поняття «розвиток мовлення» пов'язаний із цілеспрямованим оволодінням учнями всіма видами мовленнєвої діяльності (як в усній, так і в писемній формах), провідними серед яких є говоріння та письмо. Крім того, у контексті окреслених у програмах комунікативних завдань необхідно навчити учнів дотримання на письмі графічних та орфографічних норм, здійснення мовленнєвого самоконтролю й оцінювання власного мовлення з погляду його змісту, правильного мовного оформлення тощо.

Отже, під «*розвитком мовлення*» ми розуміємо *цілеспрямовану педагогічну діяльність, націлену на формування мовлення в учнів початкових класів, тобто на набуття ними навичок практичного оволодіння рідною літературною мовою як засобом спілкування, на набуття вмінь сприймати інформацію та висловлювати власні думки, засвоювати лексичні та морфологічні норми*. Така діяльність, на наше переконання, належить насамперед до методичного супроводу розвитку мовлення. Таким чином, понятійна парадигма терміна «розвиток мовлення» містить у собі діяльнісний компонент змісту метапредметного рівня, що має вирішальне значення для шкільної освіти загалом і для засвоєння основ не лише української мови, а й інших навчальних дисциплін зокрема.

Натомість термін *«мовленнєвий розвиток»* має розкривати динаміку психофізіологічних реакцій, пов'язаних з індивідуальним актом говоріння та слухання, або їх графічне відтворення. На нашу думку, *мовленнєвий розвиток є також сукупністю фізіологічних дій, поєднання яких в один досконалий комплекс звичок і реалізованих потенційних можливостей відбувається через повторювані стимули, починаючи з перших років життя дитини, і під впливом соціокультурного середовища, у якому вона зростає та формується.*

Ми вважаємо слушною думку Т. Ушакової (2011), що мовлення як центральна психічна функція тісно пов'язане з когнітивними, емоційними та особистісними структурами й забезпечує повноцінний розвиток людини [357].

Саме тому мовленнєві порушення здебільшого поєднується з порушеннями інтегративної діяльності мозку під час реалізації розумових процесів, сприйняття сенсорної інформації, процесів уваги і пам'яті. На переконання М. Фішмана (2001), ураження чи дисфункції структур мозку та зв'язків між ними, зміни міжпівкульної взаємодії можуть спричинити різні види порушень мовленнєвого розвитку [365; 366].

У сфері мовленнєвого розвитку педагог-дослідник, як ніхто інший, має обов'язково враховувати умови формування мовлення (діяльність та спілкування), аналізувати факти мовлення, особливо ті, що сигналізують про його недорозвиток, і докладно методично обробляти, бо мовленнєвий розвиток – це надзвичайно складний процес, основу якого становлять анатомо-фізіологічні, когнітивні, особистісні й соціально-комунікативні компоненти.

Отже, під поняттям *«мовленнєвий розвиток»* розуміємо *процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується в тісному взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами та забезпечує повноцінний розвиток дитини в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.*

Зауважимо, що мовленнєві порушення залишаються однією з найбільш поширених проблем психофізичного розвитку учнів початкових класів, яка останнім часом набуває не лише педагогічної, а й медичної та соціальної значущості, що підтверджується статистичними даними. Так, Е. Кондракова (2005), Д. Степаненко, Е. Сагутдінова (2010) вказують на те, що порушення мовленнєвого розвитку мають 25% учнів початкової школи [153, с. 19–26; 331, с. 32–43]; зарубіжні дослідники наводять цифри від 3,8% до 15,6% [487, с. 165–188; 500, с. 23].

Саме тому учні початкових класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти потребують ефективної організації корекційно-педагогічного процесу, спрямованого на покращення їхнього мовленнєвого розвитку.

1. 1. 1. Сучасний стан дослідження проблеми дисграфії в учнів початкових класів

Порушення мовленнєвого розвитку впливають на різні сторони життя дитини, позначаються на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму. Так само все це чинить негативний вплив на формування навичок письма.

У вітчизняній логопедичній і медичній літературі на позначення порушення письма використовують термін «дисграфія». Учені висловлюють неоднозначні, часом суперечливі погляди щодо змісту цього терміна. Багато науковців (О. Іншакова, 1995, 2001; О. Корнєв, 1995, 2003; Г. Чиркіна, 2004) наголошують на тому, що наразі бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма і читання, а також немає чітко вироблених підходів до їх аналізу.

У сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують такі терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма» (О. Гопіченко, 1979; Е. Данілавічютє, 1997; Р. Лалаєва, 1983; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; І. Садовнікова, 1995; Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, 1993; Н. Чередніченко, 2012, 2015 та ін.).

Багато авторів використовує терміни «дисграфія» й «специфічне порушення письма» як тотожні (Т. Ахутіна, Е. Золотарьова, 1998; О. Гопіченко, 1979; І. Колповська, 1970; Р. Лалаєва, 1989; О. Логінова, 1990; В. Орфінська, 1970). У дослідженні ми також дотримуємось цієї думки, бо порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів, які спостерігаються за дисграфії, вказують на їх специфічний характер.

Статистичні дані, що наводяться в дослідженнях, дуже часто різняться між собою. Наприклад, наукові праці вітчизняних учених доводять, що через нестворені передумови для навчання грамоти на дисграфію страждають 18% учнів 2-х, 3-х і 4-х класів і 43% дітей 1-х класів (за дослідженням Г. Блінової [41]) і від 3 до 15% учнів (за дослідженням Т. Пічугіної [264]). У дослідженні

Ю. Коломієць, О. Ніжинської [152] кількість дітей із дисграфією в початкових класах загальноосвітньої школи сягає 31,8%. Дані російських учених коливаються в межах від 6-7% учнів, що навчаються в початковій школі (О. Корнєв [161]) до 10-12% (І. Садовнікова [298]). Л. Парамонова [255]) наголошує на тому, що до кінця 3-го року навчання в початковій школі (навіть за наявності логопедичної допомоги) означене порушення зберігається у 37% дітей. За даними цього ж автора (2008), серед обстежених 300 учнів 2-х класів зазначене порушення мовлення виявлено в 53% дітей (159 осіб). Праці зарубіжних авторів свідчать про те, що в країнах, які мають алфавітні системи письма (Бельгія, Великобританія, Греція, Фінляндія, США), спостерігається значне поширення цього розладу – від 5 до 15% [498]. На думку С. Шейвіц [433], дислексія має важливі освітні наслідки й виявляється у 8-10% осіб. У наукових доробках Д. Дьола, С. Хейма [435], М. Макклоскі, Б. Реппа [491] вказано, що 7-15% дітей, що навчаються в початковій школі, демонструють ту чи ту форму дефіциту розвитку письма. Дослідження П. Дж. Чанг, Д. Р. Патель, І. Нізамі [425], А. Кушкі, Х. Швеллнуса, Ф. Ілляса [422] свідчать, що від 10% до 30% дітей мають труднощі письма, хоча точна поширеність залежить від визначення дисграфії. Поширеність дислексії в Іспанії оцінюється в межах від 3,2% до 5,9% [425; 479; 488; 489], тобто кожна п’ята дитина має симптоми дислексії.

Здебільшого зарубіжні автори (D. Johnson, H. Myklebust, 1967; L. Tarnopol, M. Tarnopol, 1981, M. Critchley, E. Critchley, 1978; A. Ellis, 1984; G. Pavlidis, 1990; P. Rosenberger, 1990; I. Smythe, 1997; M. Snowling, 1996 та ін.) на позначення розладу читання та письма використовують один загальний термін – «дислексія» («dyslexia»). Під ним науковці розуміють труднощі оволодіння знаковою діяльністю, насамперед читанням і письмом (D. Bakker, 1990; A. Ellis, 1984; P. Rosenberger, 1990; P. Seymour, 1990; J. Kaluger, C. Kolson, 1978; D. Roeltgen, D. Tucker, 1988). Так, на думку П. Памфрі та Р. Різона (P. Pumfrey, R. Reason, 1991), за такої мовленнєвої патології порушується здатність до імпресивного та експресивного мовлення, зокрема й системи алфавіту, цифр і музичних знаків.

Симптоми можуть виявлятись як ізольоване чи комплексне порушення читання, письма, орфографії, писемного мовлення, лічби й нотного письма (J. Everatt, 1997).

У працях німецьких дослідників на позначення труднощів читання, письма й математики вживається термін «Lese-Rechtschreibshwache» (H. Amorosa, D. Berwanger, P. Küspert, G. Mannhaupt, M. Noterdaeme, W. Schneider, G. Schulte-Körne, W. von Suchodoletz, K. Zimdars und S. Zink für die Neuauflage, 2006).

Французькі науковці для помилок у буквеному позначенні звукового складу слова на письмі й орфографічних помилок, що їх припускаються учні, використовують терміни «Dysorthographie» та «D'orthographie» (S. Borel-Maisonny, 1970; V. Sylvianne, 1996; C. Fishe, M. -C. Dufour-Beaudin, 2008; F. Estienne, 2006; A.-M. Gaignard, 2012; V. Rey, C. Sabater, 2008; D. Marine, 2016).

Дослідження вчених (В. Ковшиков, 1970; Ю. Дем'янов, 1976; A. Valtin et. al., 1981) свідчать, що дисграфія трапляється частіше від дислексії, яка зазвичай супроводжується труднощами письма. Водночас, дислексія не завжди зумовлює труднощі письма (A. Valtin, 1997). У деяких дослідженнях наведено погляди, протилежні висловленим. Зокрема З. Матейчек і В. Ґаддес (Z. Matejcek, 1987; W. Gaddes, 1980) проблему труднощів письма розглядали як таку, що супроводжує труднощі читання.

Науковці припускають, що причини й механізми цих двох порушень можуть бути почасти й однаковими, і різними (U. Frith, 1985; О. Корнєв, 1997). Ці припущення підтверджуються дослідженнями М. Безруких (1998, 2000), яка довела, що несформованість пізнавальних функцій (організація діяльності, мовлення, моторики, зорового й зорово-просторового сприйняття, зорово-моторної й слухо-моторної координації) або дефіцит їх розвитку зумовлюють комплексні специфічні труднощі письма і читання. Водночас, неспецифічні труднощі, пов'язані з прискоренням темпу навчання, високим рівнем утомлюваності, спостерігаються як під час письма, так і під час читання.

Міжнародна класифікація хвороб (ICD-10) та діагностично-статистичний посібник із психічних розладів (DSM-5) є двома основними міжнародними

діагностичними рекомендаціями. У першому документі дислексію класифікують як порушення розвитку, її не виділяють окремим пунктом у рубриці, а в оновленому DSM-5 – це підтип специфічних порушень навчання: дислексія – альтернативний термін, який використовують для визначення труднощів у процесі навчання, що характеризуються проблемами точного та вільного розпізнавання слів, неправильного розшифрування та слабких орфографічних здібностей [232; 458].

Відповідно до зазначеної класифікації [232, с. 248] встановлювати діагноз «специфічний розлад письма» можна за наявності таких ознак:

– показник правильності письма, читання й / або розуміння прочитаного на дві стандартні помилки нижчий від рівня, що відповідає віку й загальному інтелектуальному розвитку дитини (у цьому разі навички письма й коефіцієнт розумового розвитку визначають за допомогою індивідуально призначеного тесту, що стандартизовано враховує культуральні умови й систему освіти);

– порушення, наведені в критерії 1, істотно перешкоджають навчанню чи повсякденній життєдіяльності, де потрібні навички читання;

– цей розлад – непрямий наслідок порушень зору чи слуху або неврологічного розладу;

– шкільний досвід відповідає середньому очікуваному рівню, якщо не спостерігається неадекватність, помітна під час засвоєння матеріалу;

– найбільш часто використовуваний критерій виключення – «коефіцієнт інтелектуального розвитку» (КІ), за даними стандартизованого, індивідуально призначеного тесту, нижчий за сімдесят.

Отже, дисграфія в категоріальному аспекті є складником поняття «специфічні розлади навчання».

Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов’язані з порушенням інтелектуального розвитку чи грубими розладами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями: наявністю ознак церебральної дисфункції; дисгармонією дозрівання окремих когнітивних

функцій; стійкими труднощами в процесі набуття деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо); наявністю дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями.

За визначенням Міжнародної асоціації дислексії (International Dislexia Association – IDA), «dyslexia» – це «специфічний, нейробіологічний за походженням, розлад, що характеризується труднощами точного і / або швидкого розпізнавання слів і нездатністю до орфографії й декодування [455]. Ці труднощі зазвичай виникають через дефіцит фонологічного складника мови. Вторинні наслідки можуть стосуватися проблем, пов'язаних із розумінням читання й зменшенням досвіду читання, що перешкоджатиме збільшенню обсягу лексики й базових знань» (ухвалено радою директорів IDA, 12 листопада 2002 року) [455].

Дислексію («dyslexia») як неврологічний стан, що має органічне походження й виявляється впродовж життя, вивчає Британська асоціація дислексії (British Dyslexia Association – BDA), яка затвердила таке визначення цього поняття: «Дислексія – це труднощі навчання, що насамперед впливають на навички, пов'язані з точним і швидким читанням і написанням слів. Характерними особливостями її є труднощі фонологічної обробки, швидкості словесної обробки й короткотермінової пам'яті. Дислексія може спостерігатися в усьому діапазоні інтелектуальних здібностей. Її найкраще розглядати як континуум, а не як окрему категорію. Труднощі, що супроводжують її, можуть виявлятися в мовних аспектах, руховій координації, розумових операціях, увазі, організації, послідовності, але, як такі, вони не є маркерами дислексії …» [419]. Dr. Lindsay Peer (2006) акцентує на тому, що дислексія може виникати, попри нормальні інтелектуальні здібності й навчання; вона конституційна за походженням і не залежить від соціально-економічного чи мовного тла.

Отже, у зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення поняття «дислексія»; деякі фахівці розуміють під нею дуже складний розлад, що позначається не лише на процесі читання, а й охоплює широкий

спектр проблем, з якими людині доведеться стикатися протягом життя (M. Snowling, 2001; S. Tūbele, 2008). Немає також єдиної думки щодо причин виникнення дислексії та механізмів її функціонування.

На позначення стійких специфічних труднощів читання у вітчизняній логопедії використовують термін «дислексія», а на позначення специфічних порушень письма – «дисграфія» [202, с. 507].

У сучасній психолого-педагогічній літературі порушення письма у дітей позначають термінами «дисграфія» і «дизорфографія» (О. Величенкова, 2003; О. Корнєв, 1996, 1986; Р. Лалаєва, 1983, 1989; Р. Левіна, 1961; С. Ляпідевський, 1953; Н. Нікашина, 1959; І. Садовнікова, 1997; Л. Спірова, А. Ястребова, 1988; В. Тарасун, 2007; О. Токарева, 1971; Л. Цвєткова, 2000; Н. Чередніченко, 2007). Як зауважують дослідники (О. Величенкова, 2003; В. Тарасун, 2007), головним критерієм розмежування дисграфії та дизорфографії є ті принципи письма, які при цьому порушуються. Дизорфографія пов'язана з порушенням реалізації морфологічного й традиційно-історичного принципів письма й виявляється в численних орфографічних помилках, а за дисграфії порушується написання відповідно до фонетичного (фонематичного) принципу письма, що зумовлює значну кількість помилок [383].

Сучасні вчені пропонують різні варіанти тлумачення терміна «дисграфія» (див. табл. 1.1.1), зважаючи на його найсуттєвіші ознаки й застосовуючи один з двох основних критеріїв, на підставі яких і визначається дисграфія: *входження* (наявність специфічних помилок, пов'язаних із недотриманням графіки, їх частотність та стійкість) та *виключення* (інтелектуальна недостатність, дошкільний вік, порушення слуху й зору).

Ми погоджуємось із думкою вчених, які вважають, що в основі дисграфії – недостатня сформованість компонентів функціональної системи письма, що спричиняє появу типових помилок (критерій входження).

Таблиця 1.1.1

Найбільш суттєві ознаки терміна «дисграфія»

(за визначеннями різних авторів)

Автор	Термінологічна характеристика дисграфії	Критерії
Р. Лалаєва, Л. Венедиктова (2004)	Часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких і частих специфічних помилках. *Причину їх появи дослідники вбачають у несформованості вищих психічних функцій, залучених до процесу письма*.	Входження
І. Садовнікова (2005, 2011)	Частковий розлад письма (в учнів початкових класів – труднощі опановування писемного мовлення). *Головним симптомом дисграфії дослідниця вважає наявність стійких специфічних помилок*.	Входження
О. Корнєв (1995, 2006)	Стійка неспроможність набуття навичок письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), попри достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку, а також відсутності грубих порушень з боку зору і слуху.	Виключення
О. Величенкова, М. Русецька (2015)	Стійке порушення письма, пов’язане з недостатньою сформованістю тих чи тих компонентів функціональної системи письма, що виявляється в значній кількості специфічних помилок.	Входження

Проте така думка потребує розширення, зокрема уточнення щодо віку дітей, а також стану їх інтелектуального розвитку, слуху і зору. Саме тому, зважаючи на аналіз наукових джерел із порушеної проблеми й досвід логопедів-практиків, уважаємо за доцільне, формулюючи визначення поняття «дисграфія», ураховувати обидва критерії – входження і виключення.

Отже, під *дисграфією* в дослідженні розуміємо *стійке порушення процесу письма, що виявляється в значній кількості типових помилок стійкого характеру (критерій входження) і пов’язане з несформованістю певних когнітивних передумов в учнів початкових класів зі збереженим інтелектом і відсутністю порушень з боку зору і слуху (критерій виключення)*.

А. Сиротюк (2003) звернула увагу на неврологічний стан органічного походження дисграфії, зазначаючи, що це порушення навичок письма через локальне ураження, недорозвинення чи дисфункцію кори головного мозку [317].

Учені простежили зв'язок дисграфії та дислексії з мінімальними мозковими дисфункціями й синдромом гіперактивності. Так, на думку П. Расмуссена та К. Гіллберга, за частотою виникнення відхилень, що пов'язані з порушеннями центральної нервової системи, dyslexia серед дітей посідає одне з перших місць поряд із розладом уваги та гіперактивністю та нерідко виникає одночасно з іншими симптомами дисфункції центральної нервової системи [493]. Тому проблема дисграфії мультидисциплінарна й стосуються таких галузей, як спеціальна педагогіка (логопедія), спеціальна психологія, психолінгвістика, неврологія, нейропсихологія, психофізіологія.

У дослідженнях, присвячених етіології дисграфії, розкрито функціональну, органічну й генетичну зумовленість дисграфії, вплив несприятливих чинників у пренатальному, натальному й постнатальному періодах, значущість соціальних причин вияву дисграфії. Зважаючи на це, проблему порушень писемного мовлення, зокрема й дисграфію, варто розглядати в різних аспектах.

Так, зокрема, дослідження дисграфії в психогенетичному аспекті свідчать про те, що порушення писемного мовлення часто мають спадковий характер [504; 505] і можуть бути спричинені якісною незрілістю певних мозкових структур, залучених до його організації [495]. Доведено, що спадковістю зумовлена не лише здатність до засвоєння писемного мовлення, а й функціональна спеціалізація півкуль головного мозку [447]. Про значущість генетичних чинників в етіології дисграфії свідчать два психогенетичні методи дослідження – генеалогічний та близнюковий. Дослідження в сім'ях із високим рівнем поширення дислексії, проведене за допомогою генеалогічного методу, дало змогу зробити припущення про аутосомно-домінантний тип спадковості порушення з його статевою модифікацією ступеня вираженості [449]. Гіпотезу про генетичне успадковування порушень письма і читання підтверджено дослідженнями близнюків [414; 451]. Найвищі показники спадковості були

пов'язані з порушеннями письма й недостатністю фонематичного сприймання. Завдяки молекулярним дослідженням спадкової схильності до порушень письма і читання [499; 431], було виявлено особливу ділянку (ген) на 15-й хромосомі, яка, на думку фахівців, може бути маркером дислексії і пов'язана з поганим читанням і орфографією, а ген на 6-ій хромосомі – із фонологічною обізнаністю [418; 425]. Науковці твердять, що в різних сім'ях успадковуються певні типи дислексії [499.]. Оцінки спадковості є досить низькими для процесу читання, проте значно вищими для письма («orthography» і «spelling») та здатності розрізняти фонеми [502]. Водночас фонологічна нездатність – це компонент дислексії, що на генетичному рівні є найбільш незалежним від інтелекту.

Із клінічного погляду, порушення писемного мовлення у дітей розглядають як наслідки мінімальної мозкової дисфункції (ММД), спричиненої ранніми локальними ураженнями мозку [25; 514], що виявляється у віковій незрілості окремих вищих психічних функцій та їх дисгармонійному розвиткові. За мінімальної мозкової дисфункції у дітей спостерігається затримка в темпах розвитку функціональних систем мозку, які забезпечують складні інтегративні функції. Водночас загальний інтелектуальний розвиток зазначеної категорії дітей перебуває на рівні норми, проте вони зазнають значних труднощів у процесі шкільного навчання й соціальної адаптації, зокрема ймовірність дисграфії в них є вищою, порівняно зі здоровими однолітками [2, с. 6–7].

Із нейрофізіологічного погляду, однією з причин відхилень у мовленнєвому розвитку під час порушень читання й письма є несформованість кіркового ритмогенезу, який відображає значну незрілість розвитку електричної активності кори [31; 231]. Проте порушення біоелектричної активності у дітей із дислексією є непостійними й визначаються здебільшого в процесі функціональних навантажень, що свідчить про переважно функціональну неповноцінність мозкових систем, яка виникла внаслідок затримки їх дозрівання [165].

У дітей із порушеннями читання та письма виявлено невідповідність віковим нормативам функціональної зрілості лобно-таламічної асоціативної системи, що зумовлює порушення уваги й низьку здатність до довільної регуляції діяльності й до сприйняття звуків [365, с. 3–9]. Це підтверджується результатами електроенцефалограми (ЕЕГ), які свідчать про локальні зміни в задніх відділах лівої півкулі (потиличній, тім'яній, скронево-тім'яно-потиличній і задній скроневій ділянках) в означеної категорії дітей [366].

Із психофізіологічного погляду, дисграфія може бути зумовлена порушенням діяльності аналізаторів, які істотно впливають на розвиток фонематичного сприйняття [34; 35]. Процес письма залежить від рівня сформованості мовленнєво-рухового, слухового, оптичного, рухового аналізаторів, що забезпечують достатній рівень розвитку артикуляції, фонематичного сприймання та уявлень, слухових і зорових функцій та операцій, дрібної моторики.

Найбільш ґрунтовно причини виникнення дисграфії у дітей розкриває поліфакторна модель, у якій труднощі навчання письма розглядаються як наслідок трьох груп явищ: біологічної недостатності мозкових систем, які входять у систему писемного мовлення, функціональної недостатності, що виникає на цій основі, та умов середовища, що висувають підвищені вимоги до незрілих чи тих, які відстають у розвитку, психічних функцій. Біологічна недостатність функціональної системи може мати як спадковий, так і енцефалопатичний характер [163; 165].

До конституціональних передумов належать: наявність у батьків чи родичів психічних захворювань і порушень писемного мовлення, індивідуальні особливості формування функціональної спеціалізації півкуль мозку. Як одну з причин виникнення дисграфії науковці виділили порушення процесу латералізації – функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів, що зумовлені недостатньою диференціацією функцій півкуль мозку [449; 480; 298]. Вплив погано розвиненої латералізації на писемне мовлення має опосередкований характер, бо вирішальну роль у цьому відіграє

несформованість просторових уявлень, пов'язаних зі станом латераліти [298; 412].

Здебільшого науковці вважають, що дисграфії властиве спадково-енцефалопатичне походження: тобто обтяжена спадковість поєднується із впливом екзогенних чинників у пренатальний, натальний і ранній постнатальний періоди [470]. Проте спадкова обтяженість не завжди спричиняє порушення писемного мовлення, а якщо й спричиняє, то порушення мають порівняно сприятливий прогноз. Вагоме значення в етіології порушень писемного мовлення мають екзогенні шкідливі чинники, вплив яких призводить до ураження мозкових структур. Унаслідок цього виникає затримка в процесі формування певних складно організованих функціональних систем, які пізно дозрівають, проте є важливими для опанування писемного мовлення [298; 414]. Ураження на ранніх етапах внутрішньоутробного розвитку, на переконання О. Корнєва, частіше спричиняють аномалії розвитку підкіркових структур, а пери- й постнатальні ураження – переважно вищих, кіркових відділів мозку [165]. Цей факт, безперечно, є дуже важливим і потребує врахування в процесі вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією.

За енцефалопатичних варіантів етіології дисграфії домінують вияви асинхронії, окрім яких у патогенезі розладів писемного мовлення наявні ще два види дизонтогенезу: затриманий розвиток і парціальне психічне недорозвинення [162; 163]. Дизонтогенез, що виявляється в нерівномірності розвитку окремих сенсомоторних та інтелектуальних функцій і зумовлює труднощі навчання, виникає не лише через незрілість певних функцій, а й через дисгармонію в їх дозріванні як системного утворення. Такі порушення чинять вплив на формування сукцесивних функцій, зорово-моторної координації, просторового орієнтування, уваги, пам'яті, мовленнєвих навичок і низки інших функцій.

Функціональні причини, що зумовлюють виникнення дисграфії, можуть бути пов'язані з впливом внутрішніх (наприклад, тривалі соматичні захворювання) і зовнішніх (неправильне мовленнєве оточення, дефіцит

мовленнєвих контактів, двомовність у сім'ї, недостатня увага до мовленнєвого розвитку дитини з боку дорослих) чинників, що затримують формування психічних функцій, залучених до процесу письма [470]. На думку деяких дослідників, до цієї групи чинників належить і неправильний вибір методу навчання дитини письма [161; 383].

Крім функціональних причин, що зумовлюють виникнення дисграфії, слід звернути увагу й на несприятливі соціальні чинники та чинники середовища: невідповідність методів і темпів навчання індивідуальним особливостям дитини; невідповідність часу початку навчання грамоти фактичній зрілості дитини; невідповідність обсягу й рівня вимог щодо грамотності можливостям дитини [162; 163].

Порушення читання та письма може виникати також і через двомовність. На виникнення дислексії та дисграфії в умовах двомовності впливають і психологічні труднощі, і труднощі формування мовлення, і труднощі навчання [183; 184]. Експресивне мовлення, що розвивається в умовах білінгвізму, характеризується різноманітними порушеннями вимови, несформованістю лексико-граматичного оформлення та розуміння мовлення. За умови двомовності опанування мовних узагальнень ускладнюється, бо кожна мова характеризується своєю фонематичною системою, певними закономірностями граматичного ладу й у процесі оволодіння усним мовленням мовні закономірності однієї мови можуть протидіяти ще погано засвоєним закономірностям іншої мови [183; 184]. Психологічний конфлікт та афективні порушення у таких дітей можуть водночас збільшувати вияви порушень читання та письма. Учені вважають [463; 505], що фонематична обробка є важливим чинником, що зумовлює порушення читання та письма через двомовність. Специфічні особливості мови здатні чинити несприятливий вплив на формування письма в молодшого школяра, через що дитина в письмових роботах припускається специфічних, характерних для дисграфії, помилки. Дослідження двомовних дітей показали, що діти з дислексією мають однакові труднощі читання й письма в процесі використання обох своїх мов [463].

Здебільшого цей дефіцит фонологічний, який надалі може перешкоджати формуванню навичок письма [505]. Подібно до мов з алфавітною системою фонологічна обробка також важлива для навчання читання мовами з ієрографічною системою, наприклад, китайською [442]. Так, дослідження свідчать, що китайські діти з дислексією мають нижчий рівень фонологічної обробки й труднощів вивчення другої мови (англійської) [442]; у них виявлено зниження активації в скронево-тім'яній ділянці мозку під час виконання завдань з англійської мови [475].

Труднощі формування навичок письма можуть бути пов'язані з інтенсифікацією навчання в поєднанні з ослабленням психічного та фізичного здоров'я дітей [22; 243]. Несформованість вищих психічних функцій у дітей із дисграфією виявляється у відставанні формування внутрішньої структури психічного процесу. Водночас нерівномірність розвитку вищих психічних функцій може призвести до того, що слабші ланки певної функціональної системи гальмуватимуть подальший розвиток дитини й, відповідно, перешкоджатимуть її успішному навчанню [161; 163; 22].

На думку вчених (О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Лурія, Г. Мисаренко, І. Садовнікова, Л. Цвєткова та ін.), порушення основних психологічних передумов формування письма може призводити не лише до виникнення дисграфії, а й до системного ефекту – порушення чи несформованості інших психічних процесів, структурно чи функціонально пов'язаних з ураженим компонентом. Окрім того, причиною дисграфії може бути порушення інтеграції та координації психічних і мовленнєвих функцій, що забезпечують процес письма (О. Корнєв, Л. Цвєткова). Так, дослідження Т. Ахутіної, Л. Цвєткової, А. Семенович довели, що дисграфія в учнів може бути наслідком порушення будь-якого з функціональних компонентів письма: операцій із переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійної організації рухів і мовлення, програмування й контролю за діяльністю, вибіркової активації. Усі зазначені компоненти входять до складу інших психічних функцій, тобто письмо й невербальні психічні функції мають спільні

ланки та здійснюються за участі спільних компонентів, порушення яких може призвести до розладів усного мовлення, письма та інших психічних функцій.

Отже, письмо є дуже складною функцією, що розвивається й автоматизується з дозріванням мозку. Структурні та функціональні відхилення в центральній нервовій системі за порушення письма (дисграфії) створюють підґрунтя для різних форм порушень. Так, зокрема, учені (М. Безруких, О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Садовнікова, О. Токарева, Л. Цвєткова, J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi, R. Nicolson, A. Fawcett, R. Fulbright) виявили у дітей із порушенням письма труднощі під час переробки візуальної інформації, порушення слухового сприйняття, порушення короткочасної та довготривалої пам’яті, уповільнену когнітивну здатність обробки мови, порушення аналізу й синтезу, уміння розшифрувати й організувати звук. Порушення письма спричиняють моторно-просторові та тимчасові порушення [298; 339]. Виникнення труднощів формування навичок письма є наслідком впливу комплексу етіологічних чинників. Кожна із зазначених причин, а особливо їх поєднання, може зумовити виникнення дисграфії.

Аналіз наукових джерел свідчить, що вченими розроблені переважно логопедичні (М. Хватцев, 1959; О. Токарева, 1971; Р. Лалаєва, 1989; О. Корнєв, 1997) та психологічні (Т. Ахутіна, О. Величенкова, О. Іншакова, 2004) класифікації дисграфії у дітей. Створення класифікацій завжди має на меті виділити провідне порушення, патогенетичний чинник. Сучасне уявлення про дисграфію спирається на поліфакторну модель патогенезу (див. табл. 1.1.2), бо письмо є навичкою, базис якої, крім мовлення, становлять складні гностичні й регуляторні функції.

Значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією зумовлена тісним зв’язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей у соціумі.

Таблиця 1.1.2

Класифікації дисграфії

(на основі підходів і критеріїв, розроблених різними вченими)

№ п/п	Автор / Підхід, на якому ґрунтується класифікація	Критерій, на якому ґрунтується класифікація	Провідне порушення	Види дисграфії
1.	**М. Хватцев (1959) Логопедичний підхід**	урахування порушення психічних функцій (переважно недостатність мовленнєвого розвитку дітей);	– звуковимова; – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – зоровий гнозис	– дисграфія на ґрунті розладів усного мовлення (графічна недорікуватість); – фонематична; – дисграфія на ґрунті порушення вимовного ритму (звукового аналізу чи складової структури слова); – оптична;
2.	**О. Токарева (1969) Психофізіологічний підхід**	урахування порушених аналізаторів	– фонематичне сприймання; – зоровий гнозис; – моторні функції	– акустична; – оптична; – моторна;
3.	**Р. Лалаєва (1989)** **Психолінгвістичний підхід**	урахування несформованості певних операцій процесу письма	– звуковимова; – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – лексико-граматична; – зоровий гнозис	– акустико-артикуляційна; – дисграфія фонемного розпізнавання; – дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу; – аграматична; – оптична
4.	**О. Корнєв (2003) Клініко-психолого-педагогічний підхід**	урахування несформованості психологічного й функціонального базису письма	– звуковимова; фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз	– паралалічна; фонематична; – дисграфія на ґрунті порушення

			звуків і складової структури слова, речень); – моторні функції	мовного аналізу й синтезу; – диспраксична
5.	**А. Сиротюк (2003)** **Психолого-логопедичний підхід**	урахування несформованості психологічного й функціонального базису письма	– усне мовлення; – різні модальності сприймання (зорово-просторового, слухо-просторового, соматопросторового, схеми числа); – несформованість рухової сфери тонких рухів, рухливості, переключення, стійкості; абстрактні способи діяльності; загальна поведінка, регуляція контролю за діями, намір, мотиви поведінки	– мовленнєві дисграфії; – немовленнєві дисграфії (у синдромі порушень сприймання – гностичні); – дисграфії як порушення (несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації та контролю, несформованість мотивів.
6.	**Т. Ахутіна (2001)** **Психолого-логопедичний підхід**	урахування несформованості функціонального базису письма	– несформованість довільної регуляції дій (функцій планування й контролю), – труднощі підтримки робочого стану, активного тонусу кори головного мозку; – труднощі оперування просторовою інформацією та спроби їх компенсації; – заміни букв на близькі за звучанням і вимовою звуки (звуковимова, фонематичне сприймання).	– регуляторна дисграфія; – порушення письма, пов’язані з недостатністю функцій I блоку мозку; – зорово-просторова дисграфія за правопівкульним типом; – дисграфія за лівопівкульним типом (фонематична, артикуляторна).

7.	**М. Бауліна (2014), на основі моделі О. Лурія (1950)** **Клініко-психолого-логопедичний підхід**	урахування функціонального базису письма, особливостей мозкової організації психічних процесів (ураження різних ланок функціональної системи письма)	– недостатність функцій I блоку мозку; дефіцит обробки гностичної інформації: – недостатність обробки інформації за лівопівкульним типом; – недостатність процесів обробки інформації за правопівкульним типом; – недостатність функцій III блоку мозку.	– порушення письма, що виникають на тлі зниження психічного тонусу й збільшення стомлюваності – фонемна дисграфія; – артикуляторна дисграфія; – зорово-просторова дисграфія; – моторна дисграфія; – регуляторна дисграфія

Зарубіжні дослідники здебільшого виділяють три типи дисграфії [429; 460; 478].

Перший тип – «дислексична» дисграфія – характеризується проблемами з орфографією та граматикою, натомість списування й моторні компоненти письма відповідають віковим нормативам. *Другий тип – моторна дисграфія, третій* – порушення письма, пов’язані з несформованістю зорово-просторових функцій. Саме ці три типи входять у DSM IV (1994 рік). Р. Ніколсон й А. Фосетт [478] наголосили на необхідності уважного вивчення моторної дисграфії, зважаючи на нейрофізіологічні механізми формування рухових навичок у дитячому віці [478].

У сучасних логопедичних дослідженнях, присвячених проблемі корекції дисграфії, увагу вчених зосереджено на формуванні мовленнєвих умінь і навичок, на розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, що є складниками системної організації письма; на взаємозв’язку порушень певних

пізнавальних процесів зі ступенем вираження дисграфії та типологією специфічних помилок.

Проте традиційні методики корекції дисграфії, сучасні методичні розробки за певними напрямами логокорекційної роботи та методики комплексного впливу з урахуванням особливостей розвитку вищих психічних функцій не задовольняють запити сьогодення. Ефективність логопедичної роботи з корекції дисграфії наразі недостатньо висока й не відповідає сучасним вимогам до мовленнєвої компетенції учнів початкових класів. Це пов'язано зі збільшенням кількості дітей, що мають порушення письма (О. Гонсалес, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, Е. Кондракова, І. Нізамі, Д. Патель, П. Чунг, М. Шеремет та ін.), а також з ускладненням симптоматики й механізмів цієї мовленнєвої патології [108; 152;153; 425; 479].

Докладно проаналізувавши теоретико-методичні підходи до корекції дисграфії, можемо твердити, що вивчення цього порушення ускладнюється розмаїттям наукових даних (іноді доволі суперечливих) щодо нього й значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвих коригувань потребує корекційна робота за зразком «симптом – мішень», коли в процесі вибору її змісту й визначення етапів ураховуються закономірності формування окремих функцій та операцій, що становлять психологічну основу письма. Усе це свідчить про критичність ситуації і потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма.

Сучасні уявлення про мовлення як психофізичне явище, що реалізується у взаємозв'язку з когнітивними, емоційними та особистісними складниками й забезпечує всебічний розвиток дитини, а також про розмаїття механізмів порушення оволодіння письмом чи його реалізації, потребують створення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, зокрема активізацію на цій основі логопедичних технологій профілактичного та корекційного впливу.

Писемне мовлення – надто складна функція, що розвивається й автоматизується відповідно до етапів формування мозку. Структурні

й функціональні розлади в центральній нервовій системі за наявності дисграфії зумовлюють різні форми порушень. Тому під час вивчення мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією необхідно враховувати співвідношення недостатності вербальних і невербальних вищих психічних функцій, можливі психологічні механізми порушення писемного мовлення та ймовірність відхилень в організації письма як виду діяльності. Через складність і багатоаспектність проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності й системності, з урахуванням взаємозв'язку й взаємозумовленості всієї психічної сфери й усіх форм діяльності.

Серед зарубіжних методів, які сьогодні швидко набувають популярності, одним із найцікавіших нових нейрокогнітивних підходів до формування та корекції навичок навчання й уваги у дітей і дорослих є метод Н. Равів, що ґрунтується на вдосконаленні координації та синхронізації нейронних систем у мозку [444]. Цей метод сфокусований на роботі з такими сферами, як: довгострокова пам'ять і навчання; свідоме планування; координація очей і руки, швидкість обробки інформації; візуальне та просторове сприйняття; візуальне сканування; увага: сфокусованість, наполегливість, селективність, переключення та розподіл уваги; короткотривала візуальна й аудіальна пам'ять.

Заслуговує на увагу фахівців також і метод Р. Девіса (1980), що є складником програми корекції дислексії, призначеної для людей, у яких превалює візуально-просторовий стиль навчання [419; 455]. Учні навчаються того, як треба вчитись, завдяки чому можуть застосувати знання, здобуті під час опановування програми, у повсякденному житті. Програма передбачає позбавлення плутанини з літерами, словами та іншими символами у процесі використання власної творчості та уяви; звукову орієнтацію; озброєння новими стратегіями читання, які дають змогу уникнути здогадів, повторного читання й стимулюють розуміння; розвиток уміння утримувати концентрацію уваги без уживання ліків; поліпшення балансу та координації; значне підвищення самооцінки; вивчення простого, часозбережувального

підходу до процесу письма; техніку зниження стресу; розуміння рівня енерговитрат у різних ситуаціях і здатність контролювати цю енергію; ліквідацію запам’ятовування через заучування інформації; удосконалення навичок письма й формування вміння надавати своїм ідеям письмової форми. Проте під час громадського обговорення метод зазнав серйозної критики і з’явилися суттєві заперечення щодо його використання.

Опубліковані останнім часом результати досліджень зарубіжних учених (L. Duhaney, D. Duhaney, 2000; Anne H. Watson, Max Ito, Roger O. Smith, Lori T. Andersen, 2010) свідчать про те, що застосування сучасних спеціальних технологій сприяє підвищенню ефективності роботи з учнями, які мають труднощі навчання, покращенню їхньої академічної успішності. Проте це можливо лише за умови правильного використання таких технологій учнями й вироблення в учителів уміння їх застосовувати [436; 460].

Отже, на підставі аналізу спеціальної наукової літератури доходимо висновку, що дисграфія – це специфічний розлад мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушення функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії перешкоджає опановуванню дітьми писемного мовлення як особливої форми мовлення, своєрідного засобу спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов’язане з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів. Це пояснює особливий інтерес науковців до вивчення дисграфії та зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження цієї проблеми в сучасних умовах. Розуміння процесу засвоєння структури рідної мови учнями початкових класів, що мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію), спонукає до пошуку найбільш раціональних та ефективних шляхів діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

1. 2. Теоретико-методичні інтенції розвитку мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі мовленнєвої діяльності

Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів є одним із провідних завдань системи початкової освіти, оскільки він сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань, а також цілісному й гармонійному розвиткові особистості, про що свідчать численні дослідження вчених (О. Боряк, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Качуровська, В. Кисличенко, Ю. Коломієць, В. Кондратенко, С. Конопляста, О. Корнєв, Д. Кравчук, К. Крутій, Т. Ладиженська, М. Львов, І. Марченко, Л. Нечай, Ю. Пінчук, Т. Піроженко, М. Плющ, Н. Політова, М. Рождественський, О. Смовська, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

Значний внесок у розв'язання проблеми розвитку дитячого мовлення зробили лінгводидакти, зокрема Н. Бакєєва, О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Воскресенська, Є. Голобородько, І. Ґудзик, Г. Коваль, Л. Кутенко, М. Сокирко, О. Хорошковська, Л. Шакірова, Н. Пашковська, М. Пентилюк, В. Тарасун, М. Успенський, які розробили не лише засади методики мовленнєвого розвитку, а й провідні методичні прийоми.

У контексті дослідження слід звернути увагу на той факт, що вчені застосовують різні підходи до аналізу сутнісних характеристик мовленнєвого розвитку й розглядають його: 1) як процес становлення мовлення [9]; 2) як творчий процес особливого роду, що залежить, з одного боку, від механізмів біологічного дозрівання психіки, а з іншого – від соціокультурних чинників середовища, що дає змогу розглядати мовленнєвий розвиток у системі міжсуб'єктної взаємодії, у якій дитина займає діяльну творчу позицію [197]; 3) через поняття онтогенезу мовлення [219, с. 25] тощо.

Уважаємо за необхідне також ураховувати в роботі положення відомих концепцій, які розкривають особливості психомовленнєвого розвитку особистості та пояснюють її мовленнєву поведінку. Однією з таких є операціональна концепція інтелекту Ж. Піаже, згідно з якою людина успадковує лише діяльність та інтелект, а мовлення як один зі способів відображення

в процесі пізнання навколишньої дійсності формується завдяки взаємодії дитини із середовищем, а отже, не є від початку вродженим. Мовленнєвий розвиток, на переконання вченого, характеризується стійкою залежністю від індивідуального та соціального [261; 262]. У цьому аспекті заслуговує на увагу думка О. Запорожця про те, що оволодіння мовою характеризується спонтанним розвитком у процесі взаємодії дитини з оточенням, коли вона виявляє природну активність під час пізнання дійсності, ознайомлення з навколишнім світом, а дорослі створюють умови для цього, організовують матеріальне та мовленнєве середовище й залучають дитину до спільної діяльності [125].

Відповідно до концепції навчання Б. Скіннера формування мовленнєвих навичок відбувається відповідно до законів оперантних умовних рефлексів, коли дитина прагне імітувати вимовлені дорослими слова. Вона позначає кожен предмет чи явище певним набором звуків. Роль дорослого при цьому полягає в контролюванні правильності вимови, що сприяє виробленню у дітей умовних сигналів і використанню надалі цих сигналів у відповідній ситуації [319].

Згідно з «концепцією вроджених мовленнєвих здібностей», розробленою Н. Хомським, для оволодіння мовленням не потрібно ані долінгвістичних знань, ані спілкування з дорослими, ані педагогічного впливу, оскільки в людському мозку є спадково закладена певна структура, що визначає вроджену здатність кожного індивіда видозмінювати значення та сенс фраз, будувати необмежену кількість мовленнєвих висловлювань [424].

Зважаючи на викладене вище, можемо констатувати, що мовлення є тривалим і складним процесом, у якому дитина вчиться володіти формами тієї мови, в атмосфері якої вона розвивається. Мовленнєвий розвиток тісно пов’язаний із діяльністю та спілкуванням, що здійснюється в таких напрямах: удосконалення практичного використання мови у процесі спілкування з іншими людьми (набуття дитиною мовленнєвих умінь і навичок та їх розвиток) і перебудова психічних процесів, які завдяки мові стають знаряддям мислення.

У фундаментальних класичних працях М. Божовича, Л. Виготського, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна, К. Ушинського та ін. розкрито взаємопов’язаний

і взаємозумовлений розвиток розумової та мовленнєвої діяльності. Так, Л. Виготський дійшов висновку, що саме від мовлення залежить не лише інтелектуальний розвиток дитини, а й формування її характеру, емоцій та особистості загалом [66; 70]. На цих теоретичних позиціях ґрунтуються дослідження сучасних науковців (Л. Андрусишина, В. Бадер, М. Вашуленко, С. Конопляста, І. Мартиненко, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічева, Л. Цвєткова, М. Шеремет та ін.), у яких порушено питання впливу стимулювання пізнавальної діяльності на загальний і мовленнєвий розвиток учнів і акцентовано на тому, що неповноцінна мовленнєва діяльність негативно позначається на формуванні психічної сфери дитини й на становленні її особистісних якостей.

Будь-який процес навчання мови, на переконання О. Леонтьєва, має ґрунтуватися на розумінні його сутності та змісту, особливостей людської психіки, мовленнєвого механізму, а також на усвідомленні сутності мови й мовлення [196, с. 135].

У початковій ланці загальної шкільної мовної освіти розвиток мовлення наразі набуває статусу провідного принципу, що забезпечує компетентнісний підхід до навчання мови. Як відомо, особливість навчання мови полягає в тому, що вона є не лише предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання та розвитку особистості в процесі опанування всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Зважаючи на все розмаїття підходів до розуміння мовленнєвого розвитку, актуальності набуває завдання виокремлення основних теоретико-методологічних засад вивчення цього процесу, його основних принципів і складників, що є важливою умовою вироблення загальноспрямованого системно-комплексного педагогічного впливу не лише на дітей без мовленнєвих порушень, а й на учнів із дисграфією.

Багатоаспектність вивчення процесу мовленнєвого розвитку пояснюється складною та багатогранною природою мови і мовлення, які, поряд із мовленнєвою діяльністю, пізнанням та педагогічним процесом є об’єктом міждисциплінарних досліджень, зокрема теорії пізнання, логіки, мовознавства,

соціолінгвістики, психофізіології, психології, соціальної психології, психолінгвістики та різних галузей педагогіки. Тому вважаємо за доцільне звернутися до засадничих принципів розвитку мовлення – природничо-наукового, психологічного та психолінгвістичного.

Природничо-науковою основою вивчення розвитку мовлення є теорія сигнальних систем у діяльності вищої нервової системи людини І. Павлова, завдяки якій стає зрозумілим механізм формування мовлення, яке вчений розглядав як кінестетичні імпульси, що рухаються до кори головного мозку від органів мовлення. Працюючи в цьому напрямі, його послідовник М. Красногорський з'ясував, що ці імпульси є основним базальним компонентом другої сигнальної системи [174, с. 80]. Отже, процес оволодіння мовленням ґрунтується на взаємодії безпосереднього мовленнєвого відображення зовнішнього світу з безпосередніми мовленнєвими реакціями.

Завдяки дослідженням учених (А. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, М. Кольцова та ін.) стало можливим розуміння процесу єдності обох сигнальних систем дитини.

Психологічною основою вивчення процесу розвитку мовлення є теорія мовлення та мовленнєвої діяльності (І. Зимня, О. Леонтьєв). Зокрема О. Леонтьєв доволі ґрунтовно дослідив психологічні засади мовлення, зазначивши, що: мовленню належить провідна роль у процесі психічного розвитку, а тому мовленнєвий розвиток внутрішньо пов'язаний із розумовим; мовлення є поліфункціональним, бо виконує комунікативну (слово є засобом спілкування), індикативну (слово вказує на предмет), інтелектуальну та сигніфікативну (слово є узагальненням, тобто поняттям) функції, які є внутрішньо взаємопов'язаними; мовлення як поліморфна діяльність постає одночасно як комунікативна функція, некомунікативна функція та внутрішнє мовлення (водночас, на думку дослідника, зазначені форми є взаємоперехідними); мовлення має фізичний зовнішній (форму) і семантичний складники; слово співвідноситься зі значенням, а тому є узагальненням; мовленнєвий розвиток – це процес не кількісних (збільшення словника та асоціативних зв'язків слова), а якісних змін (стрибків),

тобто дійсний розвиток, внутрішньопов'язаний із розумовим розвитком і розвитком свідомості [195, с. 69–76].

Означені характеристики мовлення акцентують на змістовному, понятійному боці мовленнєвих явищ і спонукають розглядати мову як основний засіб формування, утілення та існування думки.

Вивчення закономірностей і особливостей психічного й мовленнєвого розвитку дитини на різних етапах дитинства розкриває можливості оволодіння нею мовленнєвими функціями та формами. У цьому контексті відкриття Л. Виготським зон «найближчого» та «актуального» розвитку пояснює взаємозв'язок навчання з мовленнєвим розвитком. На думку вченого, мовленнєве навчання має «забігати наперед» і вести за собою розвиток [68]; дітей доцільно вчити того, що вони не можуть засвоїти самостійно, без сторонньої допомоги.

З лінгвістичних позицій основою вивчення процесу розвитку мовлення є вчення про мову як знакову систему, відповідно до якого неможливо навчити мовлення та мови без урахування їхньої специфіки. У процесі навчання потрібно спиратися на розуміння сутності й відмітних рис мовленнєвих явищ, оскільки мова, на думку вчених (О. Реформатський, Є. Соботович, Л. Фомічова та ін.), являє собою єдину п'ятирівневу систему, до складу якої входять фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний та синтаксичний рівні.

Актуальними для вивчення процесу розвитку мовлення є також дані психолінгвістики, яка визнає мовлення важливим складником загальнолюдської діяльності. Мовлення, із психолінгвістичного погляду, містить певний мотив, мету та послідовні дії [77; 324].

У сучасній онтолінгвістиці мовленнєвий розвиток розуміють як розвиток уміння розмовляти, тобто індивідуальну мовленнєву здатність, що передбачає вміння сприймати та продукувати мовлення, вступати в діалог і будувати його (інакше кажучи, становлення комунікативної компетентності) [292].

Для навчання мови визначення мовленнєвої здатності, від якої залежить характер впливу на дитяче мовлення є дуже суттєвим. Так, зокрема, психологічна школа Л. Виготського розглядає мовленнєву здатність як відображення

у свідомості того, хто говорить, системи мови. На думку О. Леонтьєва, «мовленнєвий досвід не просто підкріплює певні умовно-рефлекторні зв'язки, а веде до появи в організмі людини мовленнєвого механізму, чи мовленнєвої здатності. Цей механізм формується в кожної окремої людини на основі вроджених психофізіологічних особливостей організму й під впливом мовленнєвого спілкування» [196, с. 115]. Отже, мовленнєва здатність є сукупністю мовленнєвих навичок і вмінь, сформованих завдяки вродженим здібностям.

Така думка знайшла продовження серед сучасних дослідників проблеми навчання мови дітей, зокрема дидактиків. Так, М. Вашуленко наголошує на тому, що успішність розвитку мовлення залежить від кількох чинників, зокрема й потреби в спілкуванні, комунікації, створенні мовленнєвого середовища й спланованої системи роботи. Водночас, на переконання вченого, ефективність мовленнєвого розвитку залежить від чіткої системи роботи, спрямованої на набуття комунікативних умінь, а саме: інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних і редагування [233, с. 340].

Навчання мовлення здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, тобто правильного виконання окремих актів, мовленнєвих дій та операцій, завдяки чому автоматизуються мовленнєві навички. Проте зауважимо, що для мовленнєвої діяльності цього замало, бо у дитини необхідно формувати не лише мовленнєві навички, а й комунікативно-мовленнєві вміння.

Саме тому важливо створити необхідні умови для виникнення мотиву мовлення, планування та реалізації мовленнєвих актів у процесі навчання мови й мовлення.

Одним із головних завдань сучасної теорії та практики мовленнєвого розвитку дітей, удосконалення якого розглядають як відображення поліпшення навичок мовленнєвої взаємодії, є реалізація комплексного підходу до вивчення мови як засобу взаємодії учасників комунікації. У цьому аспекті слід звернути увагу на комунікативно-діяльнісний підхід до мовлення, особливістю якого є той факт, що мовлення розглядають як складник теоретичної, інтелектуальної чи

практичної діяльності, у кожній із яких воно по-різному може використовуватися, тобто йдеться про те, що розвиток мовлення відбувається не лише в комунікативному виді діяльності людини, а й в інших видах. Відповідно, виникає потреба у визначенні прийомів, використання яких уможливить виконання основних завдань щодо вдосконалення розумової, мовленнєвої та практичної діяльності особистості.

Досліджуючи розвиток мовлення учнів початкових класів, зокрема взаємозв'язок між усним і писемним мовленням, В. Бадер вказала на те, що вони є формами мовленнєвої діяльності, які виконують репрезентативну й прагматичну функції, забезпечуючи формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності особистості. Вчена показала взаємозв'язок між усним і писемним мовленням як «цілісну педагогічно організовану систему», що ґрунтується на основі «урахування лінгвостилістичних ознак усної та писемної форм мовлення, психологічних і психолінгвістичних особливостей сприймання, розуміння й продукування цих форм» [285, с. 154].

Отже, мовленнєвий розвиток учнів початкових класів здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, кінцевим продуктом якої, за визначенням О. Леонтьєва, є мовлення [196]. У процесі спілкування, обміну інформацією мовленнєва діяльність реалізується в кількох видах, підставами для визначення яких є: форма спілкування (усна, безпосередня, чи письмова, опосередкована) і характер спрямованості мовленнєвої дії: «від думки до слова» чи «від слова до думки». Залежно від форми спілкування, види мовленнєвої діяльності об'єднують у пари: «говоріння – слухання», «письмо – читання». Пари ж «говоріння – письмо», «слухання – читання» віддзеркалюють характер самої дії – приймати чи видавати повідомлення [126].

Підкреслимо, що мовленнєвий розвиток пов'язаний із набуттям комплексу вмінь (здібностей), що формуються внаслідок систематичного педагогічного процесу (уміння говорити, уміння слухати, уміння читати, уміння писати), взаємодія між якими є досить складною. Так, говоріння й аудіювання – дві сторони усної мовленнєвої діяльності – тісно пов'язані між собою, так само, як і

вміння писати та читати; уміння сприймати на слух і відтворювати здобуті знання характеризують зовнішнє чи усне мовлення, уміння грамотно викладати власні думки на письмі – писемне мовлення. Отже, розвиток мовленнєвої діяльності відбувається саме в цих чотирьох напрямах.

З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що у класичній і сучасній психолого-педагогічній науковій літературі мовленнєвий розвиток розуміють як процес становлення мовлення дитини під впливом психологічного й фізіологічного дозрівання та соціокультурного середовища. Тому під час дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією необхідним є докладний аналіз їхнього усного й писемного мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей і вищезазначених процесів, а також структури мовленнєвого середовища в умовах сім'ї та школи.

Як відомо, мовленнєвий розвиток дитини відбувається в процесі онтогенезу. Майже всі мовленнєві порушення в дитячому віці зумовлені певними чинниками, що впливали на дитину до початку розвитку мовлення [163; 165].

Для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку характерна знижена здатність як до сприйняття відмінностей у фізичних характеристиках елементів мови, так і до розрізнення значень, зафіксованих у лексико-граматичних одиницях мови, що, так само, обмежує їх комбінаторні можливості та здібності, необхідні для творчого використання конструктивних елементів рідної мови в процесі побудови мовленнєвого висловлювання.

Простежити й зрозуміти, як діти з порушеннями мовленнєвого розвитку опановують систему мови з усім, що характеризує розмаїття лексико-граматичних і фонетичних явищ, у якій послідовності засвоюють лексико-граматичні одиниці, їх узагальнені та окремі форми, операції з ними – можливо лише в тому разі, якщо спиратися на знання загальних законів розвитку дитячого мовлення в нормі. Під нормою мовлення розуміють загальноприйняті варіанти вживання мови в процесі мовленнєвої діяльності, за якої мовленнєві психофізіологічні механізми є непошкодженими (збереженими) [389; 396].

Мовленнєвий розвиток дитини є складним багатоаспектним процесом, який об'єднує різні сторони оволодіння мовленням – психологічну, нейропсихологічну, лінгвістичну, педагогічну тощо. Кожна дитина в нормі проходить своєрідні ступені оволодіння різними сторонами мовленнєвого розвитку. Учені виділили значну кількість класифікацій, етапів, ступенів кожної зі сторін мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (В. Бельтюков, А. Богуш, О. Гвоздєв, О. Корнєв, О. Леонтьєв та ін.). Ці ступені є умовними, бо розвиток кожної дитини – індивідуальний і залежить від різних чинників, проте підпорядковується загальним закономірностям, характерним для всіх дітей.

Періодизація мовленнєвого розвитку характерна не лише для норми, а й для патології. Зауважимо: яка б форма мовленнєвого порушення не була наявна у дитини, вона не може оминути у своєму розвитку основні періоди, виділені О. Гвоздєвим: 1) однослівні речення, речення з двох слів-коренів; 2) засвоєння граматичної структури речення; 3) засвоєння морфологічної системи мовлення [76].

Відмінності в наявних періодизаціях дитячого мовлення визначаються різними позиціями дослідників. У більш ранніх дослідженнях у процесі формування мовлення виділено переважно три періоди (О. Гвоздєв, 1981) [76;]; (Г. Розенгарт-Пупко, 1963) [286]; (О. Лентьєв [193]); (О. Корнєв, 2006) [163]. Виділення перших трьох етапів становлення мовлення в нормі є до певної міри традиційним і докладно висвітленим у науковій літературі, бо дошкільний вік можна вважати провідним у процесі становлення мовленнєвих навичок. Четвертий період виділяють доволі рідко, бо вважається, що до початку шкільного навчання всі сторони мовлення в дитини мають бути цілком сформовані.

На сучасному етапі розвитку науки більш обґрунтованим, на нашу думку, є виділення саме чотирьох етапів у процесі мовленнєвого розвитку, інтенсивне формування якого продовжується і в шкільному віці, що збігається з періодом початкового шкільного навчання.

Морфологічним субстратом розвитку мовленнєвих функцій є нервова система (Л. Бадалян, 2003; Л. Волкова і співавт., 2003; Н. Сєдих, 2002; І. Скворцов, 2000). Для нормальної мовленнєвої діяльності, як доводить Н. Сєдих (2003), необхідним є узгоджене функціонування всього головного мозку та інших відділів нервової системи. Дозрівання центральної нервової системи (морфогенез) відбувається відповідно до чіткої програми, що контролюється генетично та триває й після народження дитини (М. Шеремет, Ю. Коломієць, 2012). Становлення «функціональних органів» психіки (її функціогенез) здійснюється одночасно з формуванням вищих психічних функцій – стійких рефлекторних об'єднань чи систем, що слугують для здійснення певних актів [399].

Глибинні нейробіологічні передумови зародження майбутнього стилю психічної та навчальної діяльності дитини закладаються на самому початку формування мозку, дозрівання якого є тривалим і нерівномірним процесом (від внутрішньоутробного періоду до 2-х-3-х років).

На наступному етапі онтогенезу (від 3-х до 7-8-ми років) активізуються міжгіпокампальні комісуральні системи, що забезпечують полісенсорну, міжмодальну, емоційно-мотиваційну інтеграцію; закріплюються міжпівкульні асиметрії; формується індивідуальний латеральний профіль (переважна функція півкуль із мовлення, поєднання домінантної півкулі й провідних руки, ноги, ока, вуха). Саме ця зона мозку забезпечує міжпівкульну організацію процесів запам'ятовування. Порушення формування цього рівня мозку можуть спричинити виникнення псевдоліворукості [317, с. 16].

На третьому етапі (від 7-ми до 12-15-ти років) відбувається становлення міжпівкульної взаємодії, формуються транскалозальні зв'язки. У віці 12-15-ти років морфологічна й функціональна зрілість мозолистого тіла забезпечує взаємодію лобових (префронтальних) відділів правої та лівої півкуль на регуляторному рівні (третій функціональний блок мозку) [317, с. 18]. Саме в цей час відбувається формування когнітивних стилів особистості й навчання, закріплення пріоритету лобних відділів лівої півкулі, що дає змогу дитині

вибудовувати власні програми дій, ставити перед собою завдання, контролювати їх виконання, рефлексувати, довільно регулювати свою поведінку, емоції, мовлення. За організацію активної свідомої психічної діяльності людини відповідає третій блок мозку, до складу якого входять префронтальні відділи. Його сформованість дає змогу людині планувати й програмувати свої дії, виконувати їх і регулювати власну поведінку, контролювати свідому діяльність, зіставляючи ефект від власних дій із вихідними намірами й коригуючи допущені помилки [24; 213]. З огляду на це, уважаємо за необхідне в процесі комплексного дослідження мовленнєвого розвитку враховувати рівень організації мотиваційної сфери дитини із дисграфією, оскільки сама вона через фізіологічні особливості ще не може довільно регулювати власну свідому діяльність.

Зважаючи на викладене вище, можемо констатувати необхідність урахування становлення структурної організації мозку в процесі вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, оскільки відхилення на кожному з етапів становлення здатні підвищити ризик виникнення патології в процесі формування усного й писемного мовлення. Тому поряд із психолого-педагогічною діагностикою завжди буде потреба в нейропсихологічному дослідженні, тобто в залученні до складу комплексної діагностики даних нейропсихологічного обстеження, що так само слугуватиме основою для побудови логокорекційної роботи, ураховуючи її особливості.

Отже, формування психіки дитини безпосередньо пов’язано з темпами зростання та дозрівання її головного мозку. Різні ураження ЦНС, яких дитина зазнала як на перинатальному етапі, так і на наступних, можуть спричинити мовленнєві порушення (Бочарова Е. А., 2005 [50]). Відхилення можуть бути зумовлені органічними або функціональними порушеннями нервової системи чи будь-якого аналізатора, а також середовищними чинниками [50; 64; 318].

Мозок є найбільш чутливим до різних несприятливих впливів у критичні періоди свого розвитку, коли формуються найбільш важливі «функціональні ансамблі» та спостерігається інтенсивне зростання окремих елементів нервової системи (Л. Бадалян, 2003). Порушення нервово-психічного розвитку

зараховують до особливої групи патологічних станів, в основі яких – не лише ураження структур нервової системи, а й порушення їх морфофункціонального дозрівання в процесі онтогенезу. Клінічно це виявляється у відставанні чи в аномаліях розвитку рухових, перцептивних, інтелектуальних і комунікативних функцій [318, с. 12–15]. Розладам мовлення належить важливе місце серед форм нервово-психічної патології: поширеність їх серед дітей різного віку становить 7% (Бочарова Е. А., 2005 [50]).

Оскільки мовленнєвий розвиток безпосередньо пов’язаний із психічним розвитком загалом, то найчастіше у дитини наявні змішані порушення психомовленнєвого розвитку (С. Конопляста, І. Мартиненко, М. Шеремет та ін.), хоч вони можуть виявлятись також ізольовано. Отже, порушення мовленнєвого розвитку у дитини – одне з найбільш поширених і важких відхилень у процесі формування її вищої психічної діяльності, тобто вид психічного дизонтогенезу (Корнев А.Н., 2006 [163; 165]).

Під терміном «дизонтогенез» спочатку розуміли відхилення від нормального розвитку у внутрішньоутробному формуванні структур організму. Згодом термін набув ширшого значення: ним стали позначати різні форми порушень онтогенезу, зокрема й розвиток мовлення.

У дітей із відхиленнями в психічному й мовленнєвому розвитку незрілість процесів вищої нервової діяльності супроводжується уповільненням і низькою ефективністю переробки сенсорної інформації, погіршенням процесів ухвалення рішень, недостатністю під час вибору стратегії поведінки, що загалом знижує їхні адаптивні здатності [50].

Психічний онтогенез, як доводить О. Корнєв, починається із загального розвитку людини й тісно пов’язаний із морфофункціональним онтогенезом головного мозку. Учений зазначив, що дизонтогенез – це порушення внутрішньоутробного й постнатального формування організму, яке призводить до системних порушень у його функціонуванні. До того ж вид порушення залежить від характеру уражень, часу їх дії та тривалості впливу.

До психологічних параметрів, що визначають характер дизонтогенезу, належать: 1) функціональна локалізація порушень; 2) час ураження (чим раніше, тим складніше виправити); 3) співвідношення первинного й вторинного порушень (первинне – до 3-х років), а також порушення міжпівкульних зв'язків. За умови виникнення порушень у ранньому онтогенезі виникає незавершене формування міжпівкульних зв'язків, ізоляція деяких психічних функцій, що спричиняє тотальне переформування психіки [162; 163]. Саме тому О. Корнєв [163] акцентував на важливості врахування ранніх виявів дизонтогенезу мовлення у дітей, бо, як відомо, корекція недорозвитку мовлення, як і будь-якої іншої форми дизонтогенезу, є найбільш ефективною, якщо допомогу надано якомога раніше. Принцип гетерохронії (Анохин П. К., 1980 [14]) дає змогу зрозуміти, що зниження рівня виявлення мовленнєвої патології та труднощі диференціальної діагностики найбільш виражені в ранньому віці, коли функціональна система мови й мовлення перебуває на етапі становлення. У ранньому дитинстві, як твердить О. Корнєв, украй рідко вдається діагностувати клінічно окреслені синдроми недорозвитку мовлення. Це зумовлено тим, що самі функціональні системи й підсистеми мови та мовлення в цьому віці перебувають ще в рудиментарному стані. Тому їх неповноцінність виявляється недостатньо. На цьому етапі онтогенезу можна простежити тенденції дисгармонії розвитку системи мовленнєвої діяльності, які лише намічаються. Саме в цей час відбувається інтенсивне дозрівання операціональної основи мовленнєвої діяльності, що представлена гностико-праксичними функціями. Тому дефіцит вродженої мовної здібності в цей час ще не чинить помітного впливу на лінгвопатологічну симптоматику. Відповідно до викладеної вище концепції О. Корнєва про труднощі виявлення мовленнєвих патологій на ранніх етапах розвитку дітей, уважаємо за необхідне проводити аналіз гностико-праксичної діяльності, дисфункція якої може стати одним із перших показників лінгвопатологічної симптоматики, що ще не виявилася, але яка надалі може вплинути на формування навичок письма. Цей факт є визначальним в аспекті розробки комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових

класів із дисграфією, а також важливим орієнтиром для побудови логокорекційної роботи.

У період навчання дитини в початковій школі її мовленнєвий розвиток зазнає цілеспрямованої перебудови – від сприйняття й розрізнення звуків до свідомого використання всіх мовленнєвих засобів. У цей час завершується засвоєння звукового аналізу й синтезу, що є необхідною умовою набуття шкільних навичок, зокрема й навичок письма. На цьому етапі розвитку основні недоліки в плані мовленнєвих порушень, як твердить О. Корнєв, виявляються найчастіше у зв'язному мовленні, текстотворенні, дискурсі.

З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що в кожному періоді мовленнєвого розвитку дитини відбувається нерівномірне поступове вдосконалення певних компонентів мовленнєвої системи, що виявляється в послідовному ускладненні інвентарю звуків, типів уживаних дитиною речень, збільшенні кількості слів у них, ускладненні характеру граматичних зв'язків, розвитку типів словозміни й словотворення. Дитина засвоює мовлення дорослого через наслідування, рухаючись у напрямку знизу – угору.

На думку О. Корнєва, період, упродовж якого мовленнєва діяльність розвивається й удосконалюється, починається з 8-ми місяців і закінчується приблизно у 12 років. Перша половина цього терміну – це дозрівання операціональної бази й основних мовленнєвих засобів, а друга – розвиток мовної та мовленнєвої діяльності в ситуаціях виконання когнітивних чи комунікативних завдань.

Принцип виділення перших трьох етапів (ініціальний (8-18 місяців), ранній (18-30 місяців), середній (30 місяців – 6 років)) є досить традиційним. Кожен з етапів відрізняється тим, що в цей час дитина починає оволодівати одним з основних мовленнєвих засобів (лексикою, синтаксисом і морфологією).

Виділення четвертого етапу – пізнього (6-12 років), – що є досить важливим для дослідження, трапляється рідше, хоч саме в цей віковий період дитина оволодіває складними формами мовленнєвої діяльності (контекстним монологічним мовленням), письмовим мовленням, а її вербально-логічне

мислення стає провідним в інтелектуальних процесах. Саме з цієї причини шестирічний вік уважається другою віковою кризою.

Період раннього й дошкільного розвитку мовлення характеризує низка сензитивних і гіперсензитивних фаз розвитку, які закономірно змінюють одна одну (Л. Бєлякова, А. Богуш, О. Гвоздєв, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, Н. Манько, Н. Савінова, Є. Соботович, Т. Ушакова, О. Шахнарович, М. Швачкін, М. Шеремет, Д. Ельконін та ін.), а їх вдале завершення відкриває перед майбутнім учнем необмежені можливості для подальшого перцептивно-когнітивного розвитку.

Характеризуючи мовленнєвий розвиток учнів початкових класів, зауважимо, що в сучасній освітній традиції такими вважають дітей віком від 6-ти до 10-ти років.

Вагомою перешкодою на шляху до мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку та дитини, що навчається в початковій школі, може стати недорозвиток мовлення чи затримка в його формуванні.

Щодо визначення рівнів мовленнєвого розвитку дітей, то дослідники не мають єдиної думки. Так, наприклад, Н. Спіріна [328] розглядає мовленнєвий розвиток через сформованість чи недостатню сформованість механізмів мовленнєвого спілкування.

Інша дослідниця – Л. Александрова [4] виокремлює рівні мовленнєвого розвитку учня початкової школи, ураховуючи ступінь соціалізації мовлення, тобто адаптацію дитини до мовленнєво-соціальних відносин у суспільстві, що передбачає оволодіння нормами мовленнєвої поведінки. Саме адекватно сформовані механізми звуковимови та звукосприйняття, лексико-граматичні й просодичні характеристики вчена співвідносить із функціональним рівнем, який визначає як культуровідповідний (відповідність мовлення дитини соціокультурному середовищу її життя, тобто сформованість певних навичок мовленнєвої поведінки на рівні менталітету, культури й часу) та природовідповідний (відповідність мовлення дитини її біологічному віку). Така думка дослідниці є слушною, але розлогою і потребує концентрації саме на

структурних складниках психомовленнєвого розвитку дитини. Розуміння відповідності правильного мовлення дитини двом базовим параметрам спирається на дослідження, присвячені індивідуальним лініям його розвитку (Б. Ананьєв, І. Сікорський та ін.). Ми цілком погоджуємось із думкою Б. Ананьєва, що «у класах навчаються не діти загалом, а учні певного віку, статі, здібні й менш здібні, які мають різне походження, живуть у певній місцевості. Те, що добре для одного, може завдати шкоди іншому. Вони і думають, і говорять по-різному» [7, с. 203].

Рівні мовленнєвого розвитку – від цілковитої відсутності загальновживаних засобів до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного й лексико-граматичного недорозвитку – докладно схарактеризувала Р. Левіна [189]. К. Беккер і М. Совак [32] визначили середню вікову норму й три рівні недорозвитку мовлення, пов'язані з певними недоліками мовленнєвого розвитку. Т. Філічева [361] виділила четвертий рівень розвитку мовлення, який характерний для дітей із залишковими виявами лексико-граматичного й фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення (за працями М. Савченко, А. Ястребової та ін. – нерізко виражений рівень). На сучасному етапі розвитку логопедії науковці виділили групу дітей, у яких порушення вимови фонем не спостерігалось, але були відставання в розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення. Такий вид мовленнєвого порушення вчені (Г. Волкова, Р. Лалаєва, Л. Лопатіна, І. Мартиненко, М. Савченко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) виділили в окреме лексико-граматичне порушення, що характеризується обмеженим лексичним запасом і несформованістю граматичної будови, а також зв'язного мовлення, за умови збереження звуковимови й фонематичних процесів [202; 224; 347].

Загальний недорозвиток мовлення, як твердить С. Шаховська, є «багатомодальним порушенням, що виявляється на всіх рівнях організації мови і мовлення», де до інших симптомів належить «несформованість словника і граматичної будови як основних лінгвістичних кодів мови» [390, с. 241], де слово не формується як елемент семантичного поля.

Слушною в контексті нашого дослідження є думка В. Тищенка про те, що психологічні механізми загального недорозвитку мовлення залишаються поза увагою фахівців, що зумовлює пошук ефективних шляхів подолання цього порушення [346, с. 396-405]. Це твердження потребує подальшого розвитку, адже складні інтегровані механізми, що детермінують порушення мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, чинять вплив не лише на різні сторони усного мовлення (його якісні характеристики), а й на невербальні складники психомовленнєвого розвитку дитини.

Зауважимо, що в наукових працях поняття «недорозвиток мовлення» та «порушення мовлення» не ототожнюються. Перше, на думку вчених (К. Беккер, М. Совак та ін.), означає якісно нижчий рівень сформованості мовленнєвих функцій чи мовленнєвої системи загалом, друге – розлад, відхилення від норми в процесі функціонування механізмів мовленнєвої діяльності. S. Preisetal (1997) рекомендував діагностувати порушення мовного розвитку («developmental language disorder») у разі відставання від нормативного мовного розвитку за нормального рівня невербального інтелекту. Так само термін «специфічні мовні порушення» («specific language impairment» SLI) відображає відставання від вікової норми за нормального рівня інтелекту, збереження слуху й відсутності інших причин відставання (J. Nasir et al., 2000). Developmental language disorder (DLD) інколи називають затримкою у процесі формування мовлення, бо для дітей з DLD характерне відставання в опануванні мови без видимих причин. Темп засвоєння рідної мови уповільнений, але послідовність її засвоєння відповідає етапам мовленнєвого розвитку в нормі (D. Allken, I. Rapin, 1983 [492]). Часто труднощі засвоєння мови стають помітними лише з приходом до школи. Здебільшого стан багатьох таких дітей покращується, їхня мова з часом починає відповідати віковим вимогам, але в решти виявляються стійкі мовні труднощі. «Specific language impairment» (SLI) є порушеннями експресивного та імпресивного мовлення, яке не пов’язано з іншими порушеннями розвитку (інтелекту, слуху), але часто має органічне походження.

У багатьох наукових працях порушено проблему мовленнєвого недорозвитку (Г. Каше, Р. Левіна, І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Туманова, Т. Філічева, М. Шеремет, С. Шаховська та ін.). Учені схарактеризували особливості дітей, які мають мовленнєвий недорозвиток первинного ґенезу (О. Гопіченко, Б. Гріншпун, Р. Левіна, Є. Соботович, Т. Туманова, Т. Філічева, Н. Чередніченко), а також особливості мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), що пов'язані із системними порушеннями та мають вторинне походження (О. Грибова, К. Ковилова, І. Мартиненко, О. Павлова, Л. Соловйова, В. Тищенко, Є. Федосєєва, Т. Фотекова та ін.).

Мовленнєві порушення, які є одним із симптомів церебрально-органічної патології, на думку О. Корнєва [163; 165], Т. Фотекової [370], не бувають ізольованими й супроводжуються функціональними та органічними змінами нервової системи, що виявляється в різних недоліках пізнавальної діяльності. Отже, поліморфізм складу дітей із ЗНМ зумовлений різними співвідношеннями й поєднаннями ступеня вираженості та характеру порушень мовленнєвого розвитку й розвитку пізнавальної діяльності.

За даними вчених (Є. Іванов, Д. Ісаєв, В. Ковальов), у зазначеної категорії дітей виявлено низку енцефалопатичних розладів (церебрастенічні явища; неврозоподібні явища, патогенетично пов'язані із церебрастенічною основою; синдром психомоторної збудливості; афективні порушення та психопатоподібні порушення), об'єднаних спільною назвою – мінімальна мозкова дисфункція (ММД). Багато авторів (Є. Мастюкова, 1997, О. Халецька, 1999) використовують цей термін у ширшому значенні й позначають ним найрізноманітніші відхилення в розвитку дітей (затримка психічного розвитку, порушення мовлення, поведінки, труднощі в набутті шкільних навичок тощо).

Мінімальна мозкова дисфункція є одним із найчастіших неврологічних діагнозів у дитячому віці. За даними різних авторів, частота її коливається від 2% до 20% (Л. Бадалян, 2003; О. Ковтун і співавт., 2003; М. Лохов і співавт., 2005). У дітей спостерігається дисфункція в розвитку функціональних систем мозку, що

забезпечують такі складні інтеграційні функції, як мовлення, увага, пам'ять, сприйняття, праксис та інші види вищої психічної діяльності (Лохов М. И., Скоромец, Фесенко, 2005 [206]). Як зазначають учені (М. Лохов, А. Скоромець, Ю. Фесенко), у фазі мовленнєвого розвитку (від року до повного розвитку мовлення) у дітей із мінімальними мозковими дисфункціями часто наявна затримка в розвитку розмовного мовлення. При цьому поява перших слів відбувається вчасно, але згодом спостерігається тривалий період «німоти». У фазі сприйняття (від 2,5 до 4-6-ти років) у цих дітей часто виявляються порушення в ідеомоторній координації, зоровій та слуховій інтеграції, порушенні звуковимови. І, нарешті, у фазі конкретних операцій (від 6-7-ми років і далі) у дітей із мінімальними мозковими дисфункціями виявляються специфічні порушення в навчанні, поведінці та спілкуванні із соціальним оточенням [206; 207].

Отже, за мінімальної мозкової дисфункції відбувається затримка в темпах розвитку функціональних систем мозку, що забезпечують формування вищих психічних функцій (ВПФ), а також асинхронність їх розвитку. Це призводить до легких відхилень у пізнавальній діяльності, розладів емоцій і поведінки, що зумовлюють порушення шкільної адаптації. За рівнем інтелектуального розвитку діти з ММД перебувають на рівні норми чи субнорми, але водночас можуть відчувати значні труднощі в процесі шкільного навчання (М. Заваденко, 1998).

Багато дослідників уважає, що мінімальна мозкова дисфункція може бути етіологічною причиною порушень мовленнєвого розвитку (Л. Волкова і співавт., 2003; М. Лохов і співавт., 2005; З. Тржесоглава, 1986). Так, зокрема З. Тржесоглава (1986) виявила у 50% дітей із ММД порушення мовлення та вимови, а у 26-40% такі специфічні порушення, як дислексію та дисграфію.

Зарубіжні вчені (P. Rasmussen, C. Gillberg, 2004) акцентують, зокрема, на тому, що за частотою виникнення відхилень, пов'язаних із порушеннями центральної нервової системи у дітей, дислексія (dyslexia) посідає одне з провідних місць, поряд із розладом уваги та гіперактивністю, і нерідко виникає одночасно з іншими симптомами дисфункції центральної нервової системи [493].

Учені простежили зв'язок дисграфії та дислексії з мінімальними мозковими дисфункціями й синдромом гіперактивності.

Отже, як переконуємось, порушення мовлення впливають на різні сторони життя дитини, позначаються на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму. Так само вони чинять негативний вплив на формування навичок письма.

З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що мовлення як центральна психічна функція реалізується в тісному зв'язку з багатьма структурами мозку й забезпечує повноцінний розвиток дитини. Така мовленнєва патологія, як дисграфія, може бути пов'язана з порушеннями інтегративної діяльності мозку, що виникають під час реалізації розумових процесів, сприйняття сенсорної інформації, процесів уваги, пам'яті, моторики, що вкрай важливо для формування навичок письма в учнів початкових класів.

1. 3. Учні початкових класів із мовленнєвими порушеннями в системі загальної та спеціальної освіти

Як відомо, початок навчання в школі неминуче спричиняє різку зміну всього способу життя дитини й висуває серйозні вимоги до її фізичного та психічного здоров'я. Успішність навчання багато в чому залежить від урахування закономірностей дитячого розвитку, зокрема й мовленнєвого, бо зі збільшенням навчального навантаження в учнів можуть виникати певні труднощі під час засвоєння шкільних предметів.

Здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання й розвиток визначаються переважно середовищем, у якому вона живе. Для дитини віком від 6-ти до 17-ти років цим середовищем є школа, бо 70% активного часу дитини пов'язано саме з нею. Домінантність оволодіння знаннями спричиняє різке перенапруження життєво важливих систем організму й негативно позначається на стані здоров'я учнів (Н. Коцур, Л. Гармаш, Л. Товкун, 2011 [169]; Н. Полька, 2008 [272]).

На початку XXI століття зріс рівень захворюваності дітей і молоді в Україні [79; 169; 272]. За статистичними даними, серед учнів першого класу 33% дітей мають хронічні захворювання; 50% – нервово-психічні відхилення; 37% – «шкільно незрілі» діти; 40% дітей мають дисгармонійний фізичний розвиток; 73% – низькі функціональні резерви серцево-судинної системи; 60 % – порушення постави (С. Гозак, 2012). Усі ці діти не мають відхилень в інтелектуальному розвитку, але на початковому етапі шкільного навчання виявляють низький рівень шкільної зрілості й відчувають певні труднощі.

Успішність під час навчання дітей залежить від багатьох чинників: біологічного віку, стану здоров'я та шкільної зрілості тощо. Проте визначальним є рівень сформованості мислення та мовлення, що в учні початкових класів перетворюється на домінантну функцію (Т. Артемова, А. Ковальова, 1996, 2000; І. Вартанова, 2000; M. Wimer, 1988).

Сучасні освітні стандарти передбачають здобуття учнями якісних знань, основи яких закладаються на початку шкільного навчання, але рівень мовленнєвого розвитку першокласників не завжди відповідає вимогам, які висуває до них школа. З кожним роком неухильно зростає кількість дітей, які не готові до шкільного навчання, з погляду мовленнєвого розвитку.

Однією з найпоширеніших причин неуспішності учнів є різноманітні порушення усного й писемного мовлення (Т. Ахутіна, Н. Голуб, Н. Пилаєва, 1990; М. Безруких, С. Єфимова, 1991; Н. Чередніченко, 2016 та ін.). Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно позначається на формуванні сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфер дитини (Л. Андрусишина, Л. Бєлякова, Н. Голуб, Л. Єфименкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, І. Лазарева, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Мартиненко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічева, Л. Цвєткова, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.), оскільки формування її інтелектуальної сфери залежить від рівня розвитку мовлення, а мовлення, зі свого боку, доповнюється й удосконалюється під впливом постійного розвитку й ускладнення психічних процесів (О. Лурія, Л. Виготський).

Загальновідомо, що оволодіння писемним мовленням, яке розпочинається з першого класу шкільного навчання, ґрунтується на усному мовленні дитини. Грамотне письмо полягає в умінні учня «перетворювати» звукові сприйняття на графічні образи. В основі формування злитого мовлення – опанування всього часового діапазону акустичних подій за допомогою механізмів слухового сприйняття та слухової пам’яті, а згодом – мовленнєво-мислительних процесів, що визначають формування більш пізнього вербально-логічного мислення (П. Гальперін, 1998 [74; 75]; Т. Ушакова, 2011 [357]).

Саме тому до важливих умов успішного навчання дитини в школі належать правильна звуковимова й розвинені, відповідно до віку, підсистеми мовної функціональної системи (фонематична, лексико-граматична, семантична), на які спирається розвиток мовленнєвого спілкування й навичок читання та письма [225; 236].

У дітей із порушеннями мовлення спостерігаються значні труднощі набуття навичок зв’язного контекстного мовлення, що зумовлено недорозвиненістю різних компонентів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного). Порушення фонематичного сприйняття призводить до того, що дитина не сприймає на слух близькі за звучанням чи подібні за артикуляцією звуки мовлення. Її лексичний запас не поповнюється тими словами, до складу яких входять звуки, що важко розрізнити, а це зумовлює відставання в розвитку від вікової норми. Через це неможливо сформувати й граматичну будову мовлення. Дитина не здатна сприйняти значної кількості прийменників чи закінчень слів. Додаткові труднощі в оволодінні монологічним мовленням у дітей із порушенням мовлення можуть бути пов’язані із вторинними відхиленнями в розвитку психічних процесів – сприйняття, уваги, пам’яті тощо (І. Мартиненко, 2016 [221]; В. Калягин, Т. Овчинникова, 2007 [142]; С. Конопляста, 2010 [156]).

Отже, виникає цілий «ланцюг» порушень, серед яких фонетико-фонематичні й лексико-граматичні, що, так само, спричиняють порушення письма та читання [101; 106; 183; 384].

Правильне розуміння структури мовленнєвого розладу, причин, що його зумовлюють, різного співвідношення первинних і вторинних порушень необхідне для вибору найбільш ефективних прийомів корекції та для запобігання ускладнень під час шкільного навчання.

Сучасний і перспективний аспект вивчення структури мовленнєвого розладу у дітей із порушенням мовлення визначений тісним зв'язком процесів розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності дитини, співвідношенням мовлення та мислення в процесі онтогенезу [81; 82; 184; 338; 323; 369].

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки відхилення в процесі формування мовлення розглядають як порушення розвитку, перебіг яких відбувається за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій.

Здатність до набуття навичок письма та читання безпосередньо пов'язана з психомовленнєвим розвитком дітей, що навчаються в початковій школі (Л. Волкова, 2003; Н. Голуб, 2014; М. Заваденко, 2003; С. Конопляста, 2010; Р. Лалаєва, 2002; Г. Сумченко,1999; В. Тарасун, 2007; М. Шеремет, Ю. Коломієць, 2012).

Дослідники (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Бєлякова, Н. Голуб, С. Грибова, Б. Гріншпун, Р. Лалаєва, І. Марченко, І. Мартиненко, З. Орфінська, Н. Савінова, Є. Соботович, Л. Халілова, Н. Чередніченко та ін.) наголошують на тому, що у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку спостерігається обмеженість когнітивних можливостей мови, недостатній динамізм сенсорно-перцептивних і мовленнєво-мислительних процесів, що є складниками організації мовленнєвої діяльності.

У дослідженні С. Шаховської звернено увагу на той факт, що у дітей зі стійкими варіантами мовленнєвої патології спостерігається відсталість у процесі формування динамічного стереотипу, а сам процес набуття мовленнєвого досвіду є тривалим і складним [389; 390].

У системі порушень мовлення особливе місце належить порушенням його форм і процесів – розумінню, повторенню, актуалізації наявного лексичного запасу; недорозвитку всіх сторін мовлення (фонетико-фонематичної й лексико-

граматичної за переважного недорозвинення останньої). Труднощі пошуку слова та його відтворення С. Шаховська пояснює «зниженням граматичного й семантичного компонентів мовної системи, інформованістю моделі мовленнєвої дії, основними операціями якої є вибір і сполучуваність лексичних одиниць» [390, с. 241].

На думку деяких учених (Н. Базима, Л. Бартенєва, Н. Голуб, Б. Грінштун, О. Мастюкова, І. Мартиненко, Ю. Коломієць, І. Марченко, В. Орфінська, Н. Чередніченко та ін.), лексико-граматичні труднощі у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку зумовлені незрілістю психологічних передумов: низьким рівнем розвитку сприйняття, недостатністю психічної активності, несформованістю довільних форм пам’яті та уваги.

На особливостях процесів пам’яті в учнів початкових класів акцентували російські вчені (В. Бугіотопулу, 2003; Л. Єфименкова, 1991; Н. Жукова, 1990; Н. Разживіна, 2008; О. Російська, 2003 та ін.), вказуючи на знижену вербальну пам’ять, низьку продуктивність запам’ятовування. В учнів, які мають мовленнєву патологію, обсяг усіх видів пам’яті (особливо слухо-мовленнєвої) менший, ніж у дітей без порушень мовлення. Проведений Л. Шипіциною [400, с. 8–13] аналіз запам’ятовування короткого оповідання показав, що лише 54,6% учнів першого класу з порушенням мовлення могли самостійно повторити оповідання, 27,3% розуміли зміст і відповідали на запитання, а 18% учнів не змогли впоратись із завданням. У другому класі вже 80% дітей могли самостійно переказати зміст оповідання, але 20% лише за навідними запитаннями передавали зміст тексту.

Для багатьох учнів із мовленнєвими порушеннями, крім нестійкої уваги, труднощів запам’ятовування вербального матеріалу й недостатньої сформованості розумових операцій, характерні також порушення в емоційно-вольовій сфері (млявість, емоційна збудливість) і мовленнєва інактивність [81; 142; 157; 246].

В учнів початкових класів із порушенням мовлення, на відміну від їх однолітків із нормальним мовленням, спостерігаються недостатньо врівноважені

нервові процеси. Такі діти більше заглиблюються в себе, менше орієнтуються в колективі й важко адаптуються до шкільного життя; у них знижений тонус симпатичної нервової системи, більше виражені гальмівні процеси. Водночас знижена також працездатність; у багатьох дітей домінують негативні емоції й виявляється підвищена схильність до стресових станів [400, с. 8–13].

Порушення навчання через неповноцінність мовленнєвої діяльності й пов'язане з цим негативне емоційне самопочуття спричиняють проблеми у процесі формування міжособистісних і міжгрупових відносин [141; 157; 246].

Психолого-педагогічні дослідження доводять важливу роль спілкування з однолітками у процесі формування особистості дитини та її взаємин з іншими дітьми [141; 220; 221; 223; 301].

Затримка мовленнєвого спілкування, бідний словниковий запас та інші порушення позначаються на формуванні самосвідомості й самооцінки дитини, унаслідок чого в неї розвивається невпевненість у собі, негативізм [141; 221; 400].

Підкреслимо, що відхилення в розвитку особистості дитини з порушенням мовлення посилюють мовленнєвий розлад. Відповідно, порушується одна з головних функцій мовлення – комунікативна, а це ще більше гальмує мовленнєвий розвиток.

В означеному контексті значний інтерес становлять дослідження Г. Гуменної [87], яка запропонувала психолого-педагогічну типологію дітей із недорозвиненням мовлення, засновану на системному аналізі особливостей їхнього психічного розвитку. Результати спеціального дослідження дали змогу виділити три групи дітей з урахуванням «провідної недостатності» у структурі їхньої діяльності.

До першої групи ввійшли учні з порушеннями кодування й декодування мовленнєвої інформації. Другу групу склали діти, для яких характерними були мотиваційно-регуляторні розлади. У третій групі опинилися учні початкових класів із дефектами когнітивної сфери.

Глибоке й ґрунтовне психолого-педагогічне вивчення дітей окресленого контингенту на основі аналізу різних аспектів їхньої мовленнєвої та пізнавальної діяльності дало змогу дослідниці висловити припущення, що під терміном «загальне недорозвинення мовлення» в педагогічній практиці розуміють різні за своїми клініко-психолого-педагогічними виявами порушення мовленнєвої, когнітивної та емоційно-вольової недостатності [87, с. 70].

Багато авторів розглядає процес формування писемного мовлення в межах єдиного процесу мовленнєвого й мовного розвитку дитини, а процес корекції порушень письма та читання, на їхнє переконання, залежить від розвитку фонетико-фонематичних і лексико-граматичних засобів мовлення (Т. Вербицька, Н. Голуб, Л. Єфименкова, Р. Левіна, І. Садовнікова, О. Смирнова, Л. Токарева, М. Шевченко, А. Ястребова).

Проте М. Лохов (2003) зауважив, що не завжди дисграфії та дислексії передують які-небудь порушення мовлення [207].

Труднощі в оволодінні письмом і низька якість його реалізації надалі не завжди пов’язані з недосконалістю усного мовлення й мовних здібностей дитини. Письмо є складним психічним процесом, до якого залучені не лише вербальні, а й невербальні психічні функції, тому, на нашу думку, робота фахівців не може бути обмежена лише колом дітей із розладами мовлення.

Формування писемного мовлення у дітей із ЗНМ, на думку Н. Голуб, відповідає основним етапам, які виділені в процесі формування навичок читання й письма в онтогенезі, але має триваліші терміни, своєрідні труднощі, які в окремих випадках перетворюються на порушення читання та письма [81, с. 56]. Дослідниця підкреслює, що оволодіння письмом пов’язане для дітей із ЗНМ із вираженими труднощами, серед яких – фонетико-фонематичні недоліки, недостатній розвиток різних видів гнозису й праксису, порушення слухо-мовленнєвої пам’яті (дітям важко запам’ятовувати літери, вони тривалий час плутають назви букв), моторні недоліки. Для дітей із ЗНМ часто характерні порушення довільної регуляції рухів, несмформованість рухової виснажливості. Недостатній розвиток дрібної моторики пальців рук нерідко поєднується

з недоліками зорово-моторної координації та зорово-просторових уявлень, тому в учнів спостерігаються відхилення від лінії письма, наявні також порушення правильності й точності написання букв, відтворення їх розміру [81, с. 60]. Певні труднощі, зокрема графо-моторні, графічні та оптико-просторові помилки в учнів, розкрито в працях Н. Голуб, О. Іншакової, І. Садовникової, Л. Спірової, Н. Чередніченко. Унаслідок вищезазначених порушень діти пропускають, переставляють і не дописують букви, склади й слова; замінюють чи змішують букви; з'єднують кілька слів в одне, іноді пропускаючи при цьому деякі букви й склади, іноді подвоюючи їх тощо. Учні часто не виділяють межі речень, що виявляється в пропущенні чи неправильному розставлянні в тексті розділових знаків (крапок, знака питання чи оклику), у написанні першого слова в реченні з малої літери. До того ж на письмі у дітей із ЗНМ позначаються недоліки лексико-граматичної будови мовлення [81, с. 61].

Проте несформованість важливих шкільних функцій не означає нездатності до навчання. За правильно організованої системи навчання саме воно й сприятиме розвитку цих функцій.

Наразі проблему розвитку й удосконалення початкової освіти спрямовано в площину цінностей особистісного розвитку, варіативності й відкритості школи, що зумовлює необхідність переосмислення ролі компетентного педагога, від діяльності якого залежать результати навчання, виховання та рівень розвитку дитини.

Нині погіршення здоров'я учнів початкових класів, недостатність чи нерівномірність розвитку в багатьох із них вищих психічних функцій, що забезпечують готовність до оволодіння писемним мовленням, призводять до поширення дитячої дисграфії, до розмаїття її етіопатогенетичних механізмів. Ми погоджуємося з думкою О. Логінової, яка вказала на наявність у дитини з дисграфією цілого симптомокомплексу порушень, обмежувати який лише помилками на письмі не зовсім коректно [201]. Дослідниця наголосила на тому, що такі поняття, як «мінімальна мозкова дисфункція», «психічний інфантилізм», «церебрастенія», «гіперактивність», «синдром дефіциту уваги», «психічна

деривація», «шкільна дезадаптація», а також інші можливі розлади, міцно увійшли в практику логопеда загальноосвітньої школи, але майже не враховані в сучасних документах, що регламентують роботу логопедів. Автор нагадала, що позитивний прогноз та ефективність роботи з дитиною багато в чому залежать від урахування її психофізіологічних особливостей [200; 201].

Індивідуальні відмінності в психічному розвитку дітей та їхній готовності до оволодіння письмом і всією навчальною діяльністю загалом дуже суттєві. На нашу думку, сучасному педагогові в процесі навчання необхідно враховувати ці відмінності й виявляти дітей, які потребують індивідуального підходу. Зазначене підтверджують чинні нормативно-законодавчі документи (Концепція Нової української школи, Закон «Про освіту» тощо), що висувають особливі вимоги до вчителів, зокрема й початкової школи [124; 159], на яких покладається відповідальність за належний рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Проте у структурі сучасної початкової школи, її програмних вимогах, а також у масштабах класів зі значною кількістю учнів (у разі відсутності статусу інклюзивного) виконати це завдання вчителю вкрай важко. Діти, що мають виражені, порівняно з іншими учнями, особливості сприйняття й переробки інформації, часто залишаються наодинці зі своїми труднощами, що поступово перетворюються на стійку неуспішність у навчальній діяльності, зокрема й на письмі (О. Логінова, А. Сиротюк).

Учені акцентують на тому, що в процесі навчання й корекції порушень розвитку необхідно враховувати психофізіологічні особливості дітей, бо в багатьох із них, зважаючи на індивідуальні особливості, спостерігається недостатнє (порівняно із середньовіковим) чи дисгармонійне формування низки психічних функцій, які є важливими для опанування письма. Індивідуальні відмінності дітей, особливості їхньої психічної зрілості й психічної активності мало враховуються під час навчання учнів у початковій школі, наслідком чого можуть стати спочатку труднощі й відставання у процесі формування письма, а згодом і виникнення стійкої дисграфії.

Поза увагою фахівців залишаються такі психофізіологічні особливості учнів, як низька увага, неповноцінна слухо-мовленнєва пам'ять, недостатній рівень розвитку абстрактного мислення і, як зазначав М. Хватцев, підвищена збудливість, квапливість тощо [375].

Водночас учені (М. Безруких, О. Крещенко) з'ясували, що учні 9-10-ти років із дисграфією та дислексією й мовленнєвим розвитком, що відповідає віковій нормі, мають труднощі вербально-логічного мислення й концентрації уваги, а також малий обсяг пам'яті. Дослідники наголосили на тому, що під час аналізу психологічних механізмів порушень писемного мовлення у дітей необхідно враховувати процес письма як вид діяльності (Т. Ахутіна, О. Логінова, О. Лурія, Г. Парфенова, Л. Цвєткова, А. Ястребова).

О. Корнєв, А. Ястребова підкреслили, що для дітей із дисграфією та дислексією характерна слабкість довільної організації розумової діяльності, недостатня сформованість передумов навчальної діяльності. Ці діти не можуть організувати власну діяльність для виконання навчального завдання, здійснити контроль за перебігом і результатом діяльності. У них спостерігається низька працездатність, уповільнений темп виконання завдань.

Труднощі навчання, зокрема процесу навчання письма й читання, дослідники О. Лурія, Л. Цвєткова розглядали з позиції аналізу психологічної будови процесу засвоєння знань і набуття вмінь. Учені зауважували, що цей процес передбачає досить високий рівень розвитку різних пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, слухового й зорового сприйняття, що дають змогу учневі початкових класів сприймати й утримувати знання та прийоми, необхідні для ефективного набуття вмінь і навичок. До того ж процес засвоєння знань і набуття вмінь є складною активною діяльністю, що має свою структуру. Ця діяльність передбачає визначення завдання, вибір стратегії діяльності й ухвалення низки рішень із прийняттям чи відхиленням тієї чи тієї операції. Така структура діяльності характерна для кожного акту опрацювання інформації, що доходить до учня. Коли якась ланка цієї діяльності «випадає», то процес

засвоєння знань і вмінь порушується й вироблення потрібних навичок ускладнюється [214].

Отже, у процесі навчання в учня початкових класів можуть виникати неоднозначні труднощі. Для нього може виявитися складним подання виучуваного матеріалу, що не відповідає його індивідуальному когнітивному стилю. Крім того, він може відчувати труднощі з опрацюванням матеріалу, застосовуючи недосконалі способи для набуття нових умінь і засвоєння знань [123]. Відповідно, порушення одного чи кількох компонентів діяльності, спрямованої на набуття умінь і навичок, необхідних, зокрема, для успішного опанування письма, також може спричинити виникнення дисграфії.

Будь-яке навчання пов’язане з внутрішньою зміною того, хто навчається. Когнітивні процеси зазнають глибоких змін, якщо вони опосередковані особистісним чинником у процесі навчальної діяльності. У такому разі відбувається «об’єднання» особистості, тобто особистість «породжується» навчанням як видом діяльності (М. Веджетті, 2003) [53].

Отже, труднощі оволодіння писемними видами діяльності негативно позначаються на інтелектуальному й особистісному розвитку дитини; спричиняють проблеми в процесі засвоєння інших шкільних предметів, бо основою будь-якого навчання є усне й письмове опрацювання матеріалу.

Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в освіті, висувають нові вимоги до рівня знань, умінь і навичок дітей, що навчаються в початковій школі, серед яких збільшилась кількість тих, хто має відхилення в мовленнєвому розвитку. Це, так само, зумовлює значущість і важливість проблеми комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Підвищення ефективності та якості навчання означеної категорії дітей у закладах загальної середньої освіти передбачає вчасне виявлення у них порушень формування базових передумов письма та складання відповідного корекційно-розвивального маршруту для усунення цих порушень.

Це особливо важливо, бо використання саме такого ресурсу в період динамічного загального й мовленнєвого розвитку дітей та опанування ними

грамоти стає перспективним чинником для їхньої подальшої життєдіяльності, високопродуктивної праці та успішності.

Саме тому соціальна зумовленість процесу вдосконалення корекційно-педагогічної роботи щодо навчання учнів із дисграфією, з урахуванням системних зв'язків мови й мовлення, а також нові наукові досягнення в логопедії, психології, нейропсихології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, запити педагогічної науки формують об'єктивну потребу не лише щодо осмислення концептуальних засад мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей, з'ясування особливостей їхньої функціональної мовленнєвої системи, індивідуальних психофізіологічних особливостей, соціальних умов мовленнєвого розвитку, а й щодо організації системної комплексної роботи, що передбачає тісну співпрацю різнопрофільних фахівців, зокрема логопедів, психологів, учителів початкових класів і, обов'язково, батьків. До того ж комплексна робота з корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів повинна мати насамперед індивідуальний характер і враховувати всі сформовані навички усного й писемного мовлення. Вона має проводитися в різних комунікативних ситуаціях, в умовах яскравої мотивації, щоб допомогти дитині навчитися планувати й регулювати мовленнєвий акт, завдяки інтегрованій роботі з розвитку психічних і моторних функцій. Основою для розроблення системи комплексної роботи з корекції мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією має стати розуміння необхідності й важливості врахування потенційних можливостей означеної категорії дітей.

Реформування сучасної освіти, зокрема її початкової ланки, здійснюється на тлі подолання низки негативних тенденцій економічного, соціально-культурного та соціально-психологічного характеру. Відбуваються певні зміни в соціально-економічному житті суспільства, які супроводжуються соціокультурною стратифікацією всього населення. Ця тенденція посилюється демографічними чинниками, що свідчать про значне збільшення кількості учнів початкових класів з особливостями психомовленнєвого розвитку та ознаками в них психічного дизонтогенезу через біологічні та соціальні впливи. До того ж

наявність проблем у сім'ях, які виховують таких дітей, часто призводить до того, що батьки не можуть (із різних причин) надати їм необхідну особливу освітню допомогу, забезпечити важливу для них підтримку, оточити належною турботою та піклуванням. У цьому контексті заслуговує на увагу дослідження В. Кисличенко та С. Коноплястої [147; 148], які вперше в Україні порушили проблему логопедичного супроводу сімей, що мають дитину з порушеннями мовлення. Такий супровід передбачає взаємодію батьків із відповідним фахівцем для контролю за мовленнєвим розвитком дитини й свідомого пошуку логопедичної допомоги за наявності у неї порушень мовлення [147, с. 18].

Водночас зауважимо, що соціальні очікування батьків дітей із дисграфією часто не збігаються з реаліями методів навчально-виховного процесу школи, хоча в Законі України «Про освіту» наголошено на забезпеченні рівності в здобутті якісної базової освіти [124; 159]. Ці запити прагне реалізувати сьогодні нова філософія української школи; вона дає можливість дітям з особливими освітніми потребами отримати необхідну кваліфікаційну допомогу педагогічного персоналу [124]. Проте слід звернути увагу на певні неузгодженості в цьому питанні.

Так, основними документами, за якими має бути організовано навчання дітей із порушеннями письма та роботу вчителя із зазначеною категорією учнів, є Закон України «Про освіту» [124], Положення «Про інклюзивно-ресурсний центр» [270], Концепція «Нова українська школа» [159] та Професійний стандарт «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [280]. Ці документи розкривають особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, які мають порушення у фізичному й (чи) психічному розвитку (підтверджені психолого-медико-педагогічною комісією), що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов [124]. До категорії учнів з ООП належать діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТНМ) та із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Зауважимо, що нормативні документи не містять терміни «дисграфія», «труднощі в навчанні», «дислексія», «дизорфографія».

Законодавча база сучасної освіти не завжди відповідає міжнародному

понятійному апарату та частково суперечить термінології, прийнятій у педагогічній науці, а отже, і в логопедичній теорії та практиці. Термін «труднощі в навчанні» фактично розпадається на два, у кожному з яких підкреслено різні когнітивні дефіцити: мовленнєвий (ТПМ) і немовленнєвий (ЗПР).

До тяжких порушень мовлення (ТПМ), зазначених у Законі, належать мовленнєві патології – від проблем звуковимови до виражених відставань у мовленнєвому розвитку. Порушення письма спеціально термінологічно не виділяються, що, на думку провідних учених (І. Мартиненко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), пов'язано з побудовою та організацією в Україні протягом тривалого часу логопедичної допомоги, яка ґрунтується на педагогічній класифікації порушень мовлення, запропонованій Р. Левіною (2005). У зазначеній класифікації порушення письма й читання розглядаються лише як наслідок або дефіциту фонологічних процесів (ФФП), або загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), тобто дефіциту всіх мовних засобів – фонетико-фонематичних і лексико-граматичних. У нормативно-законодавчих документах України порушення читання та письма розглядають лише як наслідок мовленнєвого недорозвитку, тому програма адаптується під потреби дитини з мовленнєвим дефіцитом (освітні програма для дітей із тяжкими порушеннями мовлення).

Проте в численних сучасних дослідженнях йдеться про можливі немовленнєві механізми порушення формування навичок письма. З огляду на це, у тому разі, коли порушення навичок письма в дитини супроводжується недостатньою сформованістю невербальних когнітивних функцій, до програми роботи необхідно долучати відповідні мішені корекційного впливу. А отже, постає необхідність вчасного виявлення означених порушень, проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, визначення індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу та залучення до окреслених напрямів роботи вчителів початкових класів і батьків, що мають дітей із порушенням мовленнєвого

розвитку.

Саме тому одним із важливих завдань професійної діяльності вчителя початкових класів є набуття ним умінь працювати з різними категоріями дітей, однією з яких є діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, а саме – із дисграфією. Зважаючи на те, що навчально-виховний процес учня початкової школи супроводжує в основному вчитель початкових класів, наголосимо на нагальній потребі оволодіння такими педагогами ефективними методами логокорекційної роботи з дітьми, які мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію), щоб вони мали змогу здобути якісні знання.

Необхідною умовою успішного входження дитини з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес є обізнаність учителів початкової школи з основними формами та виявами дисграфії. Саме тому професійна діяльність сучасного вчителя початкових класів потребує коректив, зокрема формування в них логокомпетентностей (у межах професійного стандарту), що полягають у застосуванні нових методів роботи, спрямованих на профілактику порушень писемного мовлення, чи, за наявності останніх, урахуванні особливостей мовленнєвого розвитку учнів і вмінні застосовувати корекційні впливи в контексті комплексної корекційної роботи.

Отже, значущість комплексного підходу до розв’язання питань, пов’язаних з усуненням дисграфії в учнів початкових класів, а також вимоги сьогодення стають предметом пильної уваги, що актуалізує наше дослідження.

Висновки до розділу 1

Результати теоретичного аналізу й узагальнення наукових даних свідчать про актуальність проблеми дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток має тісний зв’язок з особистісним та інтелектуальним розвитком, сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань

і цілісному та гармонійному розвиткові особистості. Вчасне виявлення причин неуспішності дітей із порушенням письма (дисграфією), що навчаються в початковій школі, чітке визначення диференціальних ознак і механізмів специфічних порушень та їх особливостей – надзвичайно важливі завдання, виконання яких є вкрай необхідним для розвитку особистості учня загалом, для забезпечення його успішності й життєздатності в соціумі, а також для здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток означеної категорії дітей.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії Л. Виготського, О. Лурії, сформульовано таке визначення поняття «мовленнєвий розвиток», що є базовим у дослідженні: *це процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується в тісному взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами та забезпечує повноцінний розвиток дитини в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.*

З'ясовано, що виникнення мовлення та процес його становлення стають можливими завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку й функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини. Порушення мовленнєвого розвитку спричиняє недостатність розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням, впливає на різні сторони життя дитини, позначається на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму та чинить негативний вплив на формування навичок письма.

На підставі вивчення та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень доведено, що порушення процесу письма – це не лише мовне явище: воно пов'язане з порушенням багатьох структур і психічних функцій, без яких неможливе формування комунікативної компетенції як в усній, так і в писемній формах.

Спираючись на аналіз наукових джерел із порушеної проблеми та корекційно-педагогічний досвід, сформульовано визначення поняття «дисграфія» з урахуванням критеріїв входження та виключення: *стійке порушення процесу письма, що виявляється в значній кількості типових помилок стійкого характеру (критерій входження) і пов'язане з несформованістю певних когнітивних передумов в учнів початкових класів зі збереженим інтелектом і відсутністю порушень з боку зору і слуху (критерій виключення).*

Докладно проаналізувавши теоретико-методичні підходи до корекції дисграфії, можемо твердити, що вивчення цього порушення ускладнюється розмаїттям наукових даних (іноді доволі суперечливих) щодо нього й значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвих коригувань потребує корекційна робота за зразком «симптом – мішень», коли в процесі вибору її змісту й визначення етапів ураховуються закономірності формування окремих функцій та операцій, що становлять психологічну основу письма. Усе це свідчить про критичність ситуації і потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма.

У дослідженні встановлено, що аналіз мовленнєвого розвитку учнів початкових класів з порушенням формування навичок письма повинен ураховувати системний характер такого мовленнєвого порушення, як дисграфія, пов'язаного зі специфічними особливостями роботи всієї функціональної системи письма, її вербальних і невербальних психічних функцій – складників системної організації письма. Через складність і багатоаспектність проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності й системності, з урахуванням взаємозв'язку й взаємозумовленості всієї психічної сфери й усіх форм діяльності.

Процес удосконалення корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на навчання учнів із дисграфією, передбачає урахування системних зв'язків мови й мовлення, результатів нових наукових досягнень у логопедії, психології, нейропсихології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, запитів педагогічної науки і формує об'єктивну потребу не лише в осмисленні концептуальних засад

мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей, з'ясуванні особливостей їхньої функціональної мовленнєвої системи, індивідуальних психофізіологічних особливостей, соціальних умов мовленнєвого розвитку, а й в організації системної комплексної роботи, націленої на тісну співпрацю різнопрофільних фахівців (логопедів, психологів, учителів початкових класів) із батьками, які виховують дітей із порушеннями мовлення.

Аналіз сучасної демографічної статистики свідчить про значне збільшення кількості учнів початкових класів з особливостями психомовленнєвого розвитку. Ситуація ускладнюється різноманітними проблемами, наявними в сім'ях, які виховують таких дітей і не здатні (із різних причин) надати їм необхідну особливу освітню допомогу, забезпечити важливу для них підтримку, оточити належною турботою та увагою. Сучасні методи навчально-виховного процесу в початковій школі часто не відповідають соціальним очікуванням батьків дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією.

Отже, перед нашою державою постають нові виклики, пов'язані з глобальними змінами щодо організації в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти комплексної корекційної роботи з учнями початкових класів, які мають порушення усного та писемного мовлення.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Larysa Zhuravlova. Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. *Eureka: Social and Humanities*. Publisher OÜ «Scientific Route». 2018. Vol. 1 (13). P. 64–71.

2. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: монографія. Київ: Міленіум, 2019. 412 с.

3. Журавлёва Л. С. Актуальность проблемы коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией. *Main issues in special education scientific Methodical Journal*. 2015. С. 207–214.

4. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19 «Корекційна педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 32. Частина 1. С. 101–107.

5. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7: у 2 т. Т. 1. С. 133–144.

6. Журавльова Л. С. Лінгвістичний та психологічний аспекти розмежування понять «мова» і «мовлення». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 1 (18). С. 37–42.

7. Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень : сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 2 (19). С. 60–68.

8. Журавльова Л.С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори -2006, 2017. Вип. 9: у 2 т. Т. 1. С. 55-66.

9. Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття дисграфія. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам’янець-Подільський: ПП Медоборн-2006, 2017. Вип. 10. С. 106–116.

10. Журавльова Л. С. Проблеми взаємозв’язку мови й мислення у мовленнєвій діяльності молодшого школяра. *Педагогічний процес: теорія і практика:* наук. журнал. 2018. № 1-2. С. 108–116.

РОЗДІЛ 2
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

2.1. Теоретико-методологічні основи експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією

Результати теоретичного аналізу наукових джерел, значне розмаїття статистичних показників свідчать про актуальність вивчення проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, бо й сьогодні ця мовленнєва патологія залишається найбільш поширеним порушенням мовлення в означеної категорії учнів загальноосвітніх шкіл.

Аналіз наукової літератури дав змогу з'ясувати напрями досліджень, присвячених проблемі вивчення особливостей психомовленнєвого розвитку дітей із дисграфією: *виявлення* низки особливостей усного мовлення (Л. Єфименкова, 1991; Г. Каше, 1985; Р. Лалаєва, С. Яковлєв, 1986; . Р. Левіна, 1961, 1968; Н. Нікашина, 1965; О. Смирнова, Є. Соботович, 1997; Л. Спірова, 1988, 1996; М. Шеремет, 2012, 2014; А. Ястребова, 1996 та ін.); несформованості невербальних психічних функцій (В. Бугіотопулу, 2003; О. Величенкова, 2003; А. Вільшанська, 2005; Н. Голуб, 2014; С. Іваненко, 1988; 1995; І. Лазарева, 2008, 2011; Т. Пічугіна, 2001; Н. Разживіна, 2008; О. Російська, 2003; І. Садовнікова, 1995; А. Тараканова, 2003; A. Benton, 1984; T. Miles, 1991; R. Nicolson, A. Fawcett, 1994; R. Fulbright et. al., 1999); етіології порушень письма: психофізіологічних причин (Р. Ткачов, 1933; М. Хватцев, 1959, 2003) та психогенетичних (A. Galaburda, 2005, 2006; L. Cardon, S. Smith, D. Fulker et al., 1994; A. Carrion-Castillo, E. Bergen, A. Vino, T. Zuijen, P. Jong, C. Francks, 2016; S. FisheJ.DeFries, M. Alarcon, 1996; A. Carrion-Castillo, B. Franke, S. Fisher, 2013; S. Paracchini et al, 2006, 2007; G. Schulte-Körne, A. Warnke, H. Remschmidt, 2006); комплексне вивчення психофізіологічних механізмів, що лежать в основі формування навички письма (М. Безруких, 1997, 2005; М. Безруких, С. Єфимова,

1991; О. Крещенко, 2003; Л. Соколова, 2005); комплексне вивчення психологічних і психолінгвістичних механізмів порушень письма (О. Гопіченко, 1979; Е. Данілавічютє, 2010; Р. Лалаєва, 2004; Є. Соботович, 1986, 1997; В. Тарасун, 2007, 2015 та ін); *виділення* основних прогностично несприятливих факторів у розвитку дисграфії (М. Безруких, Р. Мачинська, Г. Сугробова, 1999; Д. Ісаєв, 1982; М. Заваденко, 2003; Т. Калашникова, Ю. Кравцов, 2006; Л. Чутко, 2005; T. Deeney, et. al., 2001; DeFries, Alarcon, 1996; 2003; A. Galaburda, M. Livingstoun, 1993; J. Demb, et. al., 1998; D. Heeger, 2000; E. Paulesu et. al., 1996; R. Fulbright, et. al., 1997; J. Rumsey, et. al, 1997; P. Georgiewa et. al, 1999); *визначення* несформованості чи порушення різних ланок функціональної системи письма (О. Балашова, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, 2001; Н. Корсакова, Л. Московічуте, 1988 та ін.), а також кореляційних зв'язків між помилками, яких припускаються діти в процесі письма, і пов'язаними з ними мозковими структурами чи несформованими функціями (Т. Ахутіна, 2008; Т. Візель, 1995; 2016; О. Корнєв, 2006; О. Лурія, Л. Цвєткова,1997; Л. Цвєткова, 2005 та ін.).

Наприкінці XX століття дисграфія, у межах вивчення особливостей порушення формування писемного мовлення, розглядалася насамперед як мовне порушення та порушення внаслідок несформованості ВПФ, що забезпечують процес письма: стан сформованості фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мовлення, наявність оптичних та оптико-просторових труднощів, порушення моторики, слухо-моторних та оптико-моторних координацій, а також особливості пам'яті, мислення, уваги (Т. Вербжицька, М. Грушевська, 1989; Л. Єфименкова, 1991; Г. Каше, 1978; І. Колпаковська, 1961; Р. Левіна, 1968; Н. Нікашина, Л. Спірова, 1980; О. Російська, 1999; М. Савченко, Л. Смирнова, 1969; Є. Соботович, 1997; Л. Токарева, 1985; Л. Трофименко, 2008; М. Шевченко, 1996; А. Ястребова, 1984, 2000 та ін.).

Дослідження останніх років (В. Бугіотопулу, 2003; Н. Голуб, 2014; О. Корнєв, 2006; І. Лазарева, 2008; О. Логінова, 2015; Т. Пічугіна, 2001; Н. Разживіна, 2008; І. Садовнікова, 1997; А. Тараканова, 2003; В. Тарасун, 2007; Н. Чередніченко, 2016; Л. Цвєткова, 1997; М. Шеремет 2012 та ін.) довели, що

механізми порушення письма у дітей носять комплексний характер і можуть охоплювати як сферу порушення елементарних психічних процесів (моторики, слухо-моторної координації та почуття ритму, графо-моторної координації, порушень звукового аналізу і синтезу, недорозвинення просторового й часового сприйняття), так і сферу вищих психічних функцій (порушення загальної поведінки, уваги, несформованість особистості й абстрактних форм мислення тощо).

Зауважимо, що на сьогодні немає єдиного погляду на походження симптоматики дисграфії у дітей: одні автори вважають її окремою мовленнєвою патологією, підкреслюючи багаторівневу структуру письма та різноманітні відхилення за його структурою та механізмами, інші ж уважають симптомами складних психоневрологічних синдромів, які є супутніми чи первинними щодо розладів писемного мовлення (О. Корнєв, І. Марковська та ін.). У такому разі немовленнєві симптоми (неврологічні порушення, порушення пізнавальної діяльності, сприймання, пам’яті, уваги, психічні порушення) визначаються не характером дисграфії, тому не включаються в її симптоматику, а спільно з порушенням письма входять у структуру нервово-психічних і мовленнєвих розладів (за алалії, дизартрії, порушення мовлення, інтелектуальних розладів тощо).

Аналіз спеціальних досліджень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією свідчить про брак єдиного розуміння сутності дисграфії, що пов’язано зі складністю цього розладу. Ця неоднозначність уявлень про дисграфію загалом та причини й механізми виникнення, симптоми, зокрема, обумовлені розбіжністю в обраній методології її вивчення. Викладене вище дає підстави для виділення декількох підходів до вивчення дисграфії.

Так, *логопедичний підхід* забезпечується поєднанням класичних логопедичних та педагогічних методів, передбачає аналіз дисграфії з позиції стану сформованості усного й писемного мовлення. Реалізацію досліджень цього напряму забезпечено експериментальними методами, спрямованими на аналіз продуктивних видів діяльності (із метою виявлення дітей, які мають різні

труднощі оволодіння писемним мовленням), виділення груп типових помилок у письмових роботах (їх зіставлення та аналіз усіх видів помилок); а також на аналіз визначення актуального рівня розвитку усного мовлення: вивчення рівня сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення, граматичної будови та зв'язного мовлення. Представники цього напрямку зважали на те, що в основі порушення навички письма лежить несформованість певного компонента усного мовлення чи його недорозвиток загалом (Л. Єфименкова, 1991; Р. Левіна, 1968; 1969; О. Логінова, 1997; Н. Нікашина, 1965, 1969; Л. Парамонова, 1996; М. Савченко, Л. Смирнова, 1969; Л. Спірова, 1980; Л. Спірова, А. Ястребова, 1988; Г. Чиркіна, 1982; М. Шевченко, 1996 та ін.).

Зауважимо, що традиційне логопедичне обстеження дає змогу виявити лише симптоматику порушень писемного мовлення та визначити зону актуального мовленнєвого розвитку дитини. Насамперед розглядають зовнішні вияви дисграфії та проводять симптоматичну корекцію писемного мовлення. Проте за однаковими зовнішніми виявами порушень можуть бути приховані різні мозкові й психологічні механізми.

Клінічний підхід передбачає дослідження мовленнєвої патології за допомогою сучасних високотехнологічних методів нейровізуалізації, які дають змогу пов'язувати в режимі реального часу активізацію мозкових структур із виконанням певних когнітивних процесів. Дослідження цього напряму здійснюються також із використанням електрофізіологічних методів структурного аналізу електроенцефалограми (ЕЕГ), аналізу когерентності ритмічних складників ЕЕГ для виявлення показників, що характеризують відповідність віковій нормі функціонального стану кори й глибинних регуляторних структур мозку у дітей. Специфіка зазначених методів полягає в тому, що вони дають змогу не лише локалізувати функціональну систему, а й виявити особливості взаємодії структур, що її складають (І. Лукашевич, Р. Мачинська, М. Фішман, 1994; М. Заваденко, 1999, 2003; Т. Калашникова, Ю. Кравцов, 2006; М. Сиротюк, 2003; Л. Чутко, 2005;).

Нейропсихологічний підхід передбачає дослідження структурних компонентів функціональної системи письма у дітей із дисграфією. Реалізація досліджень зазначеного напряму забезпечується нейропсихологічними методами, що дають змогу оцінити й відобразити системно-динамічні перебудови, які супроводжують психічний, зокрема мовленнєвий розвиток дитини, з погляду його мозкового забезпечення, допомагають виявити закономірні зв'язку специфічних порушень письма з особливостями інших психічних функцій. Нейропсихологічне обстеження спрямоване на якісний аналіз структури порушень на основі виявлення уражених і збережених функціональних ланок мозкової організації процесу письма (Т. Ахутіна, 2008; Т. Візель, 1995; 2016; О. Іншакова, 1995, 2011; О. Корнєв, 2006; О. Лурія, А. Смирнов, 1968; О. Лурія, Л. Цвєткова, 1997; Л. Цвєткова, 2005; Л. Яблокова, Н. Полонська, Н. Піляєва, 1996 та ін.).

Комплексний підхід до вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією найбільше відображає системність поглядів науковців (Т. Ахутіна, Т. Фотекова, 2001; О. Корнєв, 2006; С. Конопляста, 2010; Н. Разживіна, 2008; А. Сиротюк, 2003; Н. Чередніченко 2015; М. Шеремет, 2010 та ін.). Проте слід зазначити, що дослідники неоднаково розуміють комплексний підхід до діагностики та корекції порушень писемного мовлення учнів початкових класів і наводять різні його складники.

Комплексний нейропсихологічний і логопедичний підхід до вивчення порушень писемного мовлення забезпечується поєднанням нейропсихологічних і логопедичних методів, які допомагають виявити закономірні зв'язки специфічних порушень письма з особливостями інших психічних функцій. Для цього нейропсихологічні методи аналізу та інтерпретації даних діагностики поєднують із традиційними логопедичними прийомами обстеження мовлення (Т. Ахутіна й Т. Фотекова, 2001). Нейропсихологічний аналіз мовленнєвої діяльності побудовано так, щоб забезпечити реєстрацію не лише кінцевого результату, але й самого процесу розв'язання, яке для діагностики має більше значення, ніж підсумок. Він розкриває структуру діяльності, недоліки розвитку

мовленнєвих процесів і причини, що їх зумовлюють, а також можливість виявлення потенційних здібностей індивіда (Т. Ахутіна, 2008; Т. Візель, 1995, 2016; О. Іншакова, 2011; О. Корнєв, 2006; О. Лурія, Л. Цвєткова,1997; Л. Цвєткова, 2005).

Комплексний психолого-педагогічний і психолінгвістичний підхід передбачає вивчення загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності (зорово-просторового гнозису та праксису, уваги, пам'яті); операційних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації); специфічних мовленнєвих механізмів – симультанно-сукцесивного аналізу й синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів; усномовленнєвих передумов – слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення. Сучасне розуміння порушень письма з погляду психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів доводить, що різноманітні порушення письма обумовлені не лише порушеннями усного мовлення дитини, а й недостатністю низки психічних функцій: пам'яті, уваги, зорово-просторового гнозису, сукцесивних та симультанних процесів, а також операційних компонентів письма та читання (О. Гопіченко, 1976; Е. Данілавічютє, 1997; Р. Лалаєва, 1997, 2003; О. Російська, І. Садовнікова,1997; Є. Соботович, 2001; В. Тарасун, 2007; Н.Чередніченко, 2015, 2016 та ін.).

Комплексний клініко-психолого-педагогічний підхід є пріоритетним під час вивчення мовленнєвих розладів, зокрема й дисграфії. Зазначений підхід передбачає використання комплексу засобів вивчення учня початкових класів із порушенням писемного мовлення, а саме: методик і процедур клінічного (педіатричного, психоневрологічного) дослідження із застосуванням сучасних параклінічних методів комп'ютерної діагностики; комплексу методів психологічного й педагогічного вивчення учня початкових класів: аналізу документації, вивчення результатів його продуктивної діяльності, списування, диктантів, сенсибілізованого тесту, бесіди, спостереження, експерименту, анкетування; аналізу лінгвопатологічної симптоматики, методологічною

основою якого є поєднання принципів системного аналізу недорозвинення вищих психічних функцій і нейропсихологічної теорії синдромного та факторного аналізу порушення ВПФ (О. Корнєв, 2005; 2006; С. Конопляста, 2010 та ін.).

На нашу думку, недостатньо уваги в цих дослідженнях приділено з'ясуванню особливостей функціональної мовленнєвої системи з урахуванням структурних компонентів особистості учня початкових класів із дисграфією, вивченню його індивідуальних психофізіологічних характеристик.

Зважаючи на вищевикладене, можемо констатувати:

– наявність варіативних даних і міждисциплінарної роздробленості у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією;

– відсутність у вітчизняних джерелах єдиної думки про етіологію симптомів дисграфії (одні автори вважають її окремою мовленнєвою патологією, підкреслюючи багаторівневу структуру письма та різноманітні відхилення за його структурою, механізмами, а інші – симптомами складних психоневрологічних синдромів, які є супутніми чи первинними щодо розладів писемного мовлення), а також про сутність дисграфії як комплексного порушення і мовленнєвої, і особистісно-когнітивної сфер;

– дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень психомовленнєвого розвитку в поєднанні з особистісною сферою дитини із дисграфією;

– значну обмеженість і однобічність відомостей про стан мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, без достатнього розкриття його потенційного базису розвитку та можливостей;

– пізнє виявлення дисграфії, складність і труднощі діагностики, що зменшує ефективність корекційної роботи (логокорекційного впливу).

Відомих на сьогодні специфічних особливостей розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, що є складниками системної організації письма в учнів початкових класів, достатньо для формулювання припущення про

наявність у структурі їхнього розвитку порушень письма, які пов'язані з різними психічними сферами (мовленнєвою, когнітивною, особистісною).

Наразі соціальний запит на систематичну та якісну педагогічну допомогу від батьків дітей, які навчаються в початковій школі, не відповідає реаліям життя, оскільки бракує продуктивних пропозицій від вітчизняної психолого-педагогічної науки та логопедичної практики.

На жаль, корекційна робота, спрямована на подолання дисграфії, здійснюється досить вузько спрямовано і зазвичай лише логопедичними методами. Необхідно також визнати незадовільним стан інформативного забезпечення педагогів, психологів і батьків відомостями про специфіку роботи з дітьми із дисграфією.

Отже, дослідницьку спрямованість сучасних наукових розвідок характеризує пошук теоретико-методологічних засад оптимізації логокорекційної роботи з учнями початкових класів із дисграфією. Міждисциплінарний характер і різновекторність досліджень у цьому напрямі свідчить про складність цієї проблеми й, водночас, створює передумови для розширення предметної площини дослідження в оновлених умовах.

Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із труднощами формування навичок письма чи його порушеннями (дисграфією) суттєво залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти, удосконалення якого є на часі й повинно ґрунтуватися на певних фундаментальних наукових засадах, які й становлять ядро системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

У процесі розв'язання педагогічних проблем необхідно обов'язково враховувати соціокультурні та природно-екологічні аспекти (В. Андрущенко [10]; І. Зязун[129]). Це стає зрозумілим, якщо усвідомлювати, що сучасна освіта – це процес формування людини як суб'єкта культури; вона сприяє формуванню індивідуальної життєвої позиції, що має особливе значення і для дитини із дисграфією.

Отже, освіта, зокрема початкова, є чітко організована за посередництвом педагогів взаємодія суспільства й держави з учнем, метою та результатом якої є гармонійний розвиток особистості в умовах соціокультурних явищ сучасності. Освіта обумовлює стабілізацію суспільства та рівень його культурного розвитку, а отже, є суспільно важливим засобом передачі від покоління до покоління накопичених людством наукових знань і соціального та культурно-історичного досвіду, основними чинниками формування та одночасно умовами розвитку суспільства, держави, науки та культури [10; 11].

Реформування початкової освіти в країні пов'язано насамперед зі стратегічною моделлю освіти, а саме – з орієнтацією на особистість, що дає змогу враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості дитини.

Отримання наукового знання про мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією обумовлено підходом, визначеним системою методологічних засад. Залежно від поглядів науковців, методологія розуміється по-різному. Ми вважаємо слушною позицію вчених (О. Зайчук, О. Копиленко, Н. Онищенко та ін.), які розглядають методологію як теорію, що має не лише загальносоціальний, а й універсальний характер. Проте для нашої роботи найбільш прийнятним є положення про методологію як організацію наукової діяльності [244], що знайшло свій розвиток у працях І. Аристової [17]. Таке визначення однозначно детермінує і предмет методології – організацію діяльності, у значенні якої й розглядають методологію дослідження.

Зважаючи на структуру методологічного знання, ми обґрунтували цілісну методологію дослідження проблеми комплексної діагностики та корекцію мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

На філософському рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «парадигма». В освіті, зокрема початковій, реалізовано значну кількість педагогічних ідей чи парадигм, які іноді є протилежними, а іноді такими, що доповнюють чи дублюють одна одну. Зважаючи на це, вони потребують філософсько-методологічного системного й комплексного аналізу, що враховує особливості галузі навчання й розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

З огляду на це, виникає необхідність у виокремленні парадигми організації та реалізації практичної освітньої діяльності в початковій школі.

У літературних джерелах зазначено, що визначення терміна «парадигма» й уведення його у філософію науки для характеристики нормативності методології пов'язують з ім'ям філософа-позитивіста Г. Бергманоу. Проте свого поширення цей термін набув завдяки праці «Структура наукових революцій» американського вченого Т. Куна, який розкрив його зміст і можливості використання, визначивши парадигму як доволі жорстку програму, що об'єднує науковців і спрямовує діяльність спільноти вчених [178].

Із погляду сучасної філософії, парадигма – це «сукупність сталих і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що пропонує єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних та інтерпретації наукових досліджень» [326, с. 512; 215, с. 30–37]. Парадигма містить зразки наукового дослідження, визначає вектор спрямування й способи дослідження порушених проблем, розкриває специфіку фактів, які опиняються в полі зору науковця [128; 217, с. 77–80].

У сучасних педагогічних дослідженнях (О. Вознюк, 2009; Н. Дем'яненко, 2006; В. Кравченко, 2013; В. Мазін, 2012 та ін.) поняття «парадигма» набуло значного поширення як методологічний феномен: ним послуговуються як науковці, так і педагоги-практики. Парадигма в педагогіці – це стійкий (такий, що став звичним) погляд, певний стандарт, зразок для виконання освітніх і дослідницьких завдань (О. Вознюк, О. Дубасенюк [61, с. 22–26]; Н. Дем'яненко [91, с. 256–265]; В. Кравченко [172, с. 271–278]; В. Мазін [216]).

Отже, освітня парадигма, з одного боку, стає результатом філософської рефлексії, а з іншого – теоретично обґрунтовує шляхи рефлексії щодо сутності та змісту кореційно-педагогічної діяльності.

Центральною концептуальною моделлю освітньої парадигми будь-якої епохи є філософське тлумачення природи та сутності людини. Парадигмальний підхід «передбачає не лише звернення до практично значущих питань рефлексивно-проєктного характеру щодо усвідомлення й подолання наявної

кризи, шляхів подальшого розвитку сучасної освіти, а й осмислення їх у контексті глибокого філософсько-методологічного аналізу вихідних, «класичних» основ та ідей освіти» (Н. Агапова [1, с. 15]; М. Романенко [287]; А. Фурман [372, с. 72–85].

Ми вважаємо слушною думку вчених (Н. Агапова,2007; М. Овчинникова, 2010; І. Зязюн, 2011), які наголошують, що розпочинати побудову освітньої парадигми слід на основі фундаментальних філософсько-світоглядних ідей, оскільки освітня парадигма є певною теоретичною конструкцією, що розкриває еталонні теоретико-методологічні й світоглядні засади наукового пошуку в гуманітарному знанні й соціальних практиках.

Саме тому обрання парадигми й з'ясування концептуальних засад комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією також потребує філософського обґрунтування.

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність значної кількості розбіжностей у класифікаціях парадигм, запропонованих різними вченими (Ш. Амонашвілі, 1996; В. Безрукова, 2004; Н. Бордовська, А. Реан, 2006; А. Вальницька, 1997; І. Колесникова, 1995; Г. Корнетов, 2001; В. Пилиповський, 1992; Т. Попова, 2007; І. Сергєєв, 2004; Т. Туркот, 2011; Е. Ямбург, 1996 та ін.). Цю думку підтверджують і наукові розвідки А. Крисоватого (2015) та І. Макарчука (2011), у яких узагальнено напрацювання багатьох представників педагогічної науки щодо класифікації парадигм.

Останнім часом педагогічна парадигма чи парадигма освіти все частіше постає як узагальнювальна характеристика безлічі педагогічних теорій і систем, які концептуально осмислюють певні базові моделі освіти, здійснюючи їх опис та інтерпретацію, з педагогічного погляду, як моделей педагогічного процесу ([Г. Корнетов [167, с. 35-36]; М. Овчинникова [247]; Є. Пінчук [263]; В. Світлична [303, с. 83–92]; О. Вознюк, О. Дубасенкюк [61, с. 22–26]; О. Касьянова [145, с. 89–94]). Парадигми різняться розумінням цілей освіти, від чого залежить вибір педагогічних засобів, характер взаємодії педагога і вихованця.

У педагогічній системології й методології педагогіки та освіти для визначення явища співіснування кількох парадигм використовується поняття «поліпарадигмальність» як дослідницька методологія, що є концептуальним синтезом кількох наявних освітніх парадигм [61; 401; 248].

Поліпарадигмальність передбачає співіснування кількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання та виховання, що визнаються багатьма вченими (І. Зязюн, 2011; В. Лозова, 2005, 2011), а також орієнтацію процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадиґмальні настанови (Г. Корнетов [167]; О. Пєхота [260]; В Синьов, А Шевцов [312]).

Для виконання завдань дослідження принципове значення має поліпарадигмальний аналіз стратегій комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, що визначає ієрархію цілей, пріоритетні ідеї, оцінює перспективи чинних парадигм, їх взаємодію та взаємовплив.

Сьогодні цілком зрозумілим є зрослий інтерес до питань удосконалення освітнього процесу та актуалізації особистісного потенціалу учасників педагогічної співдії. Сучасна освіта поступово зміщує акценти в суб’єктну площину, і в процесі ліквідації наслідків парадигми авторитарної педагогіки на першому плані – Людина – як мета прогресу та епіцентр усіх педагогічних пошуків. Гуманістично-розвивальний вимір освітньої, зокрема корекційно-педагогічної практики, передбачає врахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких вона має можливість відкривати в собі якості суб’єкта навчання.

Проблеми розвитку й удосконалення системи початкової освіти в сучасних умовах розглядають у площині цінностей особистісного розвитку, підтвердженням чого є пріоритетне спрямування Концепції Нової української школи та Закону України «Про освіту». Вивчення мовленнєвого розвитку учнів та вчасне запобігання порушенням у них писемного мовлення – надзвичайно

важливі напрями логокорекційної роботи, що є невіддільними від гармонійного розвитку особистості загалом, а тому, безсумнівно, є на сьогодні актуальними.

Саме тому, досліджуючи мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією, ми спираємось на засади гуманістичної парадигми, яка, на думку вчених (І. Бех, 2003; О. Сергєєв, В.Тищук, С. Ткаченко, 2004; А.Шевцов, 2006), ґрунтується на таких ідеях: 1) дитина – такий самий суб'єкт спілкування й діяльності, як і вчитель; 2) особистісна відповідальність найкраще виховується в умовах вільного вибору; 3) успішне навчання ґрунтується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні [38; 308; 393].

Гуманістична парадигма визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу мислення людини та ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співучасті й співпраці (Н. Бордовська, А. Реан [45]).

Головним змістом ідей гуманістичної педагогіки є насамперед переоцінка багатьох компонентів педагогічного процесу, зокрема й корекційно-педагогічного, та утвердження людини (а в нашій роботі – учня початкових класів) як самодостатньої цінності, свідомого суб'єкта своїх дій, чий вільний і всебічний розвиток є необхідною умовою суспільного розвитку. Отже, у центрі вищезазначеної парадигми – особистість учня як суб'єкта навчальної діяльності й суспільних відносин.

Підкреслимо, що в контексті наукового дослідження організація освітнього процесу в початковій школі на засадах гуманістичної парадигми (парадигми педагогічної підтримки) є особливо важливою, бо забезпечує не лише особистісну орієнтацію на учня як на суб'єкт навчання, а й усвідомлення педагогом своєї неоціненної ролі в процесі формування цілісної особистості учня початкових класів із дисграфією, реалізації, незалежно від психофізіологічних особливостей, його творчого потенціалу, формування прагнення до самоконтролю та саморегуляції.

На нашу думку, гуманістичну педагогіку досить вдало схарактеризував Є. Попов, розглянувши її як напрям теорії та практики освіти, орієнтований на сприяння індивідуальному розвиткові й особистісному становленню учня

через створення умов, що забезпечують йому здатність і право робити усвідомлений і відповідальний вибір власного освітнього шляху. Серед основних ідей, розкритих ученим [273], особливо важливими в контексті нашого дослідження є:

– ідея природовідповідності, яку, із позиції педагогіки, зокрема корекційної, можна потрактувати як визнання спонтанної активності, самостійності та самодіяльності учня та надання йому індивідуально-орієнтованої педагогічної підтримки;

– ідея діалогічності природи людини загалом й дитини зокрема, бо лише в єдності з іншими й доросла людина, і дитина здатні знайти власне «Я»;

– ідея самоцінності кожного періоду людського буття та культурного взаємозв'язку цих періодів; у ній відображено потребу врахування в процесі взаємодії педагога та учня тих змін в особистісному, соціоемоційному, пізнавальному розвиткові, які характерні для кожного вікового періоду;

– ідея природного права людини на власний «життєвий простір», яка обґрунтована педагогічними твердженнями, що дитина, особливо дитина з дисграфією, має бути впевнена: у скрутну для неї хвилину їй допоможуть; вона має право на увагу й підтримку з боку тих людей, які є для неї важливими;

– ідея наявності простору індивідуального буття, сутність якої відображають вимоги до співдії педагога й учня, що викликає труднощі в процесі формування навичок письма чи їх порушення. Безпосередньо ідея існування простору індивідуального буття спирається на принцип навчання через діяльність. Актуалізувати її можна тоді, коли буде визнано: «двері в простір індивідуального буття» відчиняються зсередини, і лише сама дитина здатна за бажанням «впустити» іншого у свій світ.

Отже, зважаючи на вищевикладене, наголосимо на необхідності створення спеціальних умов для мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією. Уважаємо, що ці ідеї найбільш вдало характеризують співдію педагога й учня, тому, на нашу думку, мають стати підґрунтям концепції співпраці вчителя початкових класів, логопеда, психолога та дитини.

Саме в межах гуманістичної парадигми цілком розкриваються системний, культурно-історичний, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, на яких ґрунтується дослідження.

Можливості реалізації ідей гуманістичної педагогіки та їх осмислення з урахуванням цивілізаційного поступу з боку особистості детермінують перехід до гуманітарного підходу в процесі виконання освітніх завдань загалом і завдань початкової школи зокрема.

Зауважимо, що в сучасному педагогічному знанні фундаментом комплексного підходу є філософська антропологія. Саме тому одним із пріоритетних напрямів реформування початкової освіти сьогодні є становлення *гуманітарної парадигми, у якій розкривається комплексний підхід*.

Отже, теретико-методологічним підґрунтям досліджуваного феномену можна вважати поліпарадигмальну цілісність, що синтезує ідеї гуманістичної та антропологічної освітніх парадигм. До того ж поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю (термін І. Зимньої), тобто постає необхідність визначення наукових підходів, на яких ґрунтується комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

На загальнонауковому рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «підхід», оскільки вона відображає світоглядну позицію.

Поняття підходу може бути застосовано до різних рівнів методологічного аналізу, а отже, характеризується доволі широким методологічним змістом. Іноді підхід цілком вичерпується стратегічним принципом чи сукупністю принципів, в іншому разі – передбачає світоглядну позицію або ж застосування певного підходу, одночасне використання набору процедур і прийомів. Як вважають дослідники, загалом підходи, попри їх розмаїття, мають належати до царини філософської методології та загальнонаукових принципів і процедур пізнання [215; 129; 216].

Отже, аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури *дав змогу експлікувати обрану проблематику дослідження з позиції*

поліпарадигмального підходу. У дисертації *ми виходимо з позицій гуманістичної та антропологічної (гуманітарної) парадигми*. Аналізована система парадигм забезпечує умови ефективності початкової освіти учнів із дисграфією та ґрунтується на *системному, комплексному, культурно-історичному, особистісно орієнованому, діяльнісному, компетентністному підходах,* відображаючи структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням психофізіологічних, вікових, особистісних і типологічних особливостей дітей із дисграфією.

Зауважимо, що поліпарадигмальний підхід як складник стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією теоретично не розроблений. Останнім часом учені наголошують на доцільності застосування полімультипідходів і поліпарадигмальності в дослідницькій стратегії та спрямованості на практичний результат у педагогічному проєктуванні (В. Краевский, Е. Бережнова [171, с. 11]; В. Кремень [173]; І. Бех, В. Вознюк, М. Левківський [40, с. 5–17]).

Проблематика поліпарадигмального підходу носить комплексний характер, що цілком відповідає завданням дослідження. Її розв’язання потребує врахування результатів трансміждисциплінарних досліджень. Саме такий підхід є базовим у процесі експериментального дослідження: він розширює предметну площину досліджень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Отже, *теоретико-методологічна основа дослідження обумовлена гуманістичним характером сучасної освіти та її орієнтованістю на індивідуально-особистісний розвиток, а також гуманітарним (антропологічним) характером вивчення самої особистості*, коли для гармонійного розвитку здібностей, зокрема мовленнєвих, дитину необхідно вивчати в усіх її виявах для можливості узгодження корекційних впливів із потребами самої дитини.

Гуманістичну й антропологічну парадигми в логокорекційній роботі з дітьми із дисграфією можна визначити як сукупність методологічних положень,

принципів і прийомів, що забезпечує аналіз освітньої діяльності учнів та змінює розуміння пріоритетних цінностей початкової освіти, розширює культурні базові основи та зміст корекційно-педагогічного процесу.

Визначення теоретико-методологічних засад системно-комплексного дослідження мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей дасть змогу спланувати стратегічні лінії подальшої експериментальної роботи.

З огляду на це, ми вважали за доцільне обґрунтувати підходи, на яких базуватиметься процес вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, визначити сутнісне значення кожного наукового підходу в межах конкретних його завдань, предмета й об'єкта.

Методологічно й концептуально важливими в процесі дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є **системний і комплексний підходи.** Системний підхід найбільш доцільний для вивчення будь-яких соціальних систем, до яких належить і система мовленнєвого розвитку особистості дитини із дисграфією, оскільки в його основі – аналіз об'єкта як цілісної кількості елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними. Системний аналіз дає змогу вивчити об'єкт (систему мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією) цілісно і як підсистему для вищих рівнів; вибудувати й розглянути систему підпорядкування підсистем на основі принципу ієрархічності. Комплексний трансміждисциплінарний підхід, заснований на психофізіологічних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях, дасть змогу визначити складники системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, розроблення якої передбачає аналіз сукупності різноаспектних елементів, виділення міждисциплінарних системотвірних зв'язків і відношень, урахування сукупності зовнішніх, внутрішніх чинників і умов. Отже, мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу, який ґрунтується **на засадах системно-комплексного підходу** й уможливлює планування роботи, що спирається на знання

особливостей дитини (психофізіологічних, особистісних, типологічних і вікових) та пов'язує їх із соціокультурним середовищем (освітнім середовищем та психологічним кліматом у школі та сімейним оточенням).

Наукове дослідження концептуально відповідає й основним положенням **культурно-історичного підходу,** ключові положення якого викладено в праці «Історія розвитку вищих психічних функцій» Л. Виготського та в працях його послідовників (П. Гальперін, 1966; О. Запорожець, 1986; О. Леонтьєв, 1983). Культурно-історична теорія Л. Виготського заснована на тому, що будь-яка функція в процесі культурного розвитку дитини з'являється двічі, у двох планах: спочатку в соціальному як категорія інтерпсихічна, а потім – у психологічному як категорія інтрапсихічна, спочатку між людьми, потім – усередині дитини. Усі внутрішні процеси, на думку вченого, є продуктом інтеріоризації, бо зароджуються в прямих соціальних контактах дитини з дорослими, після чого вкорінюються в її свідомості (Л. Выготский, 2005 [68]). Відповідно до вищезазначеної концепції кожен вік закінчується певними характеристиками психічного розвитку дитини, психологічними новоутвореннями (за Л. Виготським), на яких базується розвиток у наступному віці й забезпечується процес його культурного розвитку чи «вростання в культуру» (за Л. Виготським), тобто соціалізація.

Ми пропонуємо оцінювати результати мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією за ступенем сформованості його індивідуальних психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик, визнаючи особистість продуктом суспільно-історичного розвитку та носієм культури.

Методологічно важливим для дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є також **діяльнісний підхід**, основою якого є теорія діяльності О. Леонтьєва [196], де цей підхід розкривається як система методологічних і теоретичних принципів, а основним предметом дослідження є діяльність, що опосередковує всі психічні процеси. Особистість у контексті цього підходу розглядають як суб'єкта діяльності, який сам, формуючись у діяльності

та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності. Адже мовленнєвий розвиток дитини здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, якій властива структурна організація, що суб'єктивно детермінується та формується під впливом зовнішніх чинників. Дотримання діяльнісного підходу передбачає аналіз видів провідної діяльності учнів початкових класів, а також виділення тих навчальних дій, що породжують знання, вміння і навички. Досліджуючи комунікативну діяльність старших дошкільників із системним порушенням мовлення, І. Мартиненко зауважила, що «діяльнісний підхід дає змогу враховувати в експериментальній роботі характерні для цього віку потреби – у визнанні, підтримці, активності та пізнанні». Розвиток зазначених потреб, на думку дослідниці, «визначає становлення відповідних особистісних, ділових, пізнавальних мотивів та адекватних їм форм спілкування» [222, с. 127]. Уважаємо, що для учня початкових класів урахування основних потреб є особливо важливим.

Ефективність діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією забезпечується дотриманням основних положень **особистісно орієнтованого підходу** (Н. Алексєєв, 2006; І. Бех, 20010; С. Бондаревська, 2001; 2006; О. Дубасенюк, 2012; І. Зимня, 2001; С. Максименко, 2006; О. Пєхота, 2005; С. Подмазін, 2000, 2006; В. Сєриков, 2001; І. Якиманська, 2001; О. Шурін, 2016). На думку вчених М. Алексєєва, С. Подмазіна (М. Алексєєв, 2006; С. Подмазін, 200), особистісно орієнтований підхід полягає в тому, щоб закласти в особистість дитини механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу [267, с. 142]. Розвиваючи цю думку, В. Лозова твердить, що зазначений підхід спирається на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження особистості й передбачає створення для цього відповідних умов [203].

М. Алексєєв підкреслює, що особистісно орієнтоване навчання – це не просто врахування особливостей суб'єкта навчання, це інша методологія

організації умов навчання, яка передбачає не «врахування», а «включення» його власне-особистісних функцій, що, на нашу думку, є дуже важливим у процесі корекційної роботи з учнем початкових класів із дисграфією [3].

Зауважимо, що в умовах сьогодення особистісно орієнований підхід проголошується провідною тенденцією розвитку логопедичної теорії та практики. Ми вважаємо, що саме цей підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку особистості дитини із дисграфією – це природна система розвитку неповторної особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей.

В особистісно орієнтованому корекційно-педагогічному процесі навчання дітей із дисграфією передбачено особливу позицію вчителя початкових класів, який працює із зазначеною категоріє дітей, та усвідомлену допомогу їхніх батьків. Тому концептуально важливим у процесі дослідження вважаємо й **компетентнісний підхід**, оскільки ефективність комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів залежить від педагогічної підтримки з боку вчителів і усвідомленої допомоги батьків дитини з дисграфією.

У процесі комплексної корекційної роботи з дітьми із дисграфією позиція вчителя початкових класів має бути такою:

• оптимістичний підхід до учня та його майбутнього як прагнення педагога бачити перспективи розвитку особистісного потенціалу дитини з дисграфією, уміння максимально її стимулювати;

• ставлення до дитини з дисграфією як до суб’єкта власної корекційно-навчальної діяльності, як до особистості, здатної виявляти активність у процесі корекційної роботи з мовленнєвого розвитку, до виправлення порушень усного й писемного мовлення не з примусу, а добровільно, за власним бажанням і вибором;

• опора на особистісний зміст та інтереси (пізнавальні й соціальні) кожної дитини із дисграфією, сприяння її мовленнєвому розвитку. Зміст особистісно орієнтованого навчання спрямований на надання допомоги учневі початкових

класів із дисграфією в процесі набуття ним основних ключових компетентностей, що покращить умови його подальшої освіти.

2.2. Трансміждисциплінарні стратегії дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією

Сучасна логокорекційна робота з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією здійснюється на основі накопиченого практичного досвіду та окремих теоретичних поглядів і уявлень. Підвищення ефективності цього процесу актуалізує необхідність наукового осмислення накопичених знань та їх упорядкування у відносно цілісну систему, яка ґрунтуватиметься на різних концептуальних підходах.

Для цілісного сприйняття та усвідомлення складності зазначеної проблеми вже замало суто дисциплінарного підходу, а тому в контексті дослідження ми оперуємо знаннями, різними за своєю природою: філософськими та науковими (дисциплінарними та міждисциплінарними).

Аналіз вітчизняних і зарубіжних праць останніх десятиліть свідчить про те, що багато вчених (Г. Бредлі, П. Бесселаар, С. Ганаба, О. Дольська, І. Касавін, Л. Киященко, Дж. Т. Кляйн, О. Книгіна, С. Миронова, Б. Ніколеску, Н. Пахомова, Д. Поль, К. Ріст, Л. Руденко, В. Синьов, Д. Супрун, Л. Фомічова, Х. Хадорн, Г. Хаймерикс, Я. Чайка, А. Шевцов, М. Шеремет, Е. Янц та ін.) оперують у дослідженнях поняттями «полідисциплінарність», «кросдисциплінарність», «міждисциплінарність» та «трансдисциплінарність». Уведення цих понять у науковий обіг пов’язане з інтеграцією знань і потребує конкретизації цих термінів для їх подальшої адаптації та функціонування в науково-дослідній діяльності.

Зауважимо, що саме ускладнення дисциплінарних образів об’єктів і предметів дослідження, яке є закономірним наслідком розвитку пізнання, створило умови для міждисциплінарних взаємодій, які сьогодні здійснюються в межах між-, мульти- та трансдисциплінарних підходів (К. Кузан [177, с. 295–

301]; А. Лєбідь [188, с. 237–245]; Д. Супрун [335, с. 16–17]; Я. Чайка [381, с. 29–32]).

Термін «трансдисциплінарність» належить Ж. Піаже [483, с. 154–172], який слушно зауважив, що після етапу міждисциплінарних досліджень слід очікувати більш високого етапу трансдисциплінарності, який не обмежиться міждисциплінарними відношеннями, а розмістить їх усередині глобальної системи, без суворих меж між дисциплінами.

Трансдисциплінарні принципи успішно інтегруються в наукові дослідження й сьогодні, адже вказівки на «системність, комплексність» підходу, звернення до суміжних дисциплін стають фактично обов'язковими для будь-якої наукової роботи.

У вузькому значенні трансдисциплінарність є інтеграцією різноманітних форм і методів дослідження, серед яких і спеціальні прийоми наукового пізнання, необхідні для розв'язання наукових проблем. У широкому розумінні цей термін можна трактувати як єдність знань за межами конкретних дисциплін. Трансдисциплінарність властива дослідженням, які йдуть «через», «крізь» кордони багатьох наукових дисциплін і виходять за їх межі на більш високий рівень, що «стоїть над конкретними дисциплінами». Трансдисциплінарним дослідженням властиве холістичне бачення предмета вивчення. Такі дослідження характеризуються переносом схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу [150, с. 193–201].

Трансдисциплінарне дослідження спрямоване на виявлення, структурування, аналіз та обробку досліджень із певної проблеми для подальшого розуміння складності проблеми; розгляду різноманітності життєвого та наукового пізнання; зв'язку абстрактних і конкретних знань; розвитку знань і практик, що сприймаються як загальні блага [453, с. 119–128.].

У контексті нашої роботи важливими є дві основні ознаки трансдисциплінарного дослідження, виокремлені Е. Янчем:

1. Розвиток дослідження від мультидисциплінарного через міждисциплінарне до трансдисциплінарного. Це прогресія, бо кожне наступне

«х-дисциплінарне» дослідження йде далі в окремих аспектах від попереднього дослідження.

2. Лише кілька характеристик притаманні трансдисциплінарному дослідженню: акцент на соціально значущих питаннях; перенесення та інтеграція дисциплінарних парадигм; пошук єдності знання понад дисциплінами [456, с. 403–428].

Отже, трансдисциплінарне дослідження звільняє себе від спеціалізованих чи дисциплінарних меж, визначає й розв'язує свої проблеми, незалежно від дисциплін.

З огляду на проведений аналіз термінів, варто зауважити, що проблема ідентифікації трансдисциплінарності гостро резонує з проблемою її диференціації, зокрема з іншими, порівняно близькими за значенням, поняттями («міждисциплінарність», «мультидисциплінарність» (полідисциплінарність), на що вказують вітчизняні дослідники [334; 335; 381, с. 29–32].

В умовах сьогодення між- і трансдисциплінарні дослідження наявні в багатьох наукових галузях, і уявити собі сучасну науку як суто психологію, мовознавство чи медицину – неможливо. Тому будь-яку проблему на сучасному етапі розвитку науки, зокрема й діагностику та корекцію мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, необхідно розв'язувати комплексно, щоб сформувати цілісний погляд на неї та контекст, де ця проблема виникла та набула розвитку.

Необхідність трансцендентування дисциплінарного знання Ю. Габермас співвідносив насамперед із науками, які «використовують реконструктивну методику й спираються на дотеоретичне знання суб'єктів, що є компетентними у своїх судженнях і діях, а також на системи знань, що передаються культурною традицією» [374, с. 27–28].

У цьому контексті логопедична теорія та практика цілком відповідають наведеному визначенню. Знання про те, як діагностувати та здійснювати корекцію мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, є трансміждисциплінарними, бо логопедична теорія і практика пов'язані з філософією, психологією, медичними науками, мистецтвом, технікою,

народною мудрістю тощо та охоплюють знання й надбання багатьох дисциплін (психофізіології, психології, лінгвістики, нейропсихології, психолінгвістики, нейролінгвістики тощо).

На сучасному етапі становлення логопедії досить чітко простежуються її внутрішньосистемні й трансміждисциплінарні зв'язки з іншими науками. Оскільки трансміждисциплінарність є вищою формою інтеграції в педагогічній науці, то, на нашу думку, вона сприятиме формуванню системного та комплексного підходів до розв'язання проблеми діагностики й корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та створенню кордонів нового типу для її розв'язання.

Грамотна організація та проведення комплексної диференціальної діагностики з використанням зазначених підходів і розв'язання питання щодо визначення етіології порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, виявлення характеру зазначеної патології, її структури та індивідуальних особливостей вияву є основним і досить важливим завданням, що стає підґрунтям системи комплексної корекційної роботи, сприяє впровадженню адекватних технологій корекційного втручання в межах загальноосвітнього простору.

В означеному контексті актуальність трансміждисциплінарного дослідження визначається багатьма чинниками і, насамперед, чинником поліморфності такої мовленнєвої патології, як дисграфія. Письмо є складним, багатофункціональним процесом, пов'язаним із мультимодальною взаємодією моторних, зорово-просторових і лінгвістичних здібностей (О. Крещенко, 2003; Дж. Гаммінгс, 1985), а до здійснення акту письма залучені практично всі зони кори головного мозку (О. Лурія, 1962). Мультимодальність письма дає підстави вважати, що порушення формування навичок письма в учнів молодших класів мають комплексний характер, адже зумовлюються лінгвістичними, нейропсихологічними, освітніми, поведінковими, етичними та естетичними чинниками.

Під час аналізу мовленнєвого розвитку дітей із порушенням формування навичок письма, на нашу думку, необхідно враховувати системний характер такого мовленнєвого порушення, як дисграфія, пов'язаного зі специфічними особливостями роботи всієї функціональної системи письма, її вербальних і невербальних психічних функцій – складників системної організації письма. Адже письмо є складною інтегративною навичкою, формування якої передбачає проходження низки стадій, пов'язаних із залученням у діяльність багатьох сенсорних систем і багатьох структур мозку (М. Бернштейн, Л. Бельмонт, В. Бошер, Дж. Ван, Є. Гур'янов, Дж. Елстон, О. Лурія, Х. Міклебуст, Дж. Тейлор та ін.).

Наразі досить популярними та зрозумілими є погляди вчених, які розглядали мовленнєву патологію з між- і трансдисциплінарних позицій (С. Конопляста, І. Мартиненко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), оскільки на сучасному етапі розвитку теорії і практики логопедії мовленнєві порушення називають системними тоді, коли порушення одного з системотвірних компонентів функціональної мовленнєвої системи призводить до порушень у роботі всього мовленнєвого механізму загалом.

Такий погляд на сутність системних порушень мовлення склався, безумовно, не випадково. Він став результатом інтеграції найважливіших досягнень у галузі лінгвістики, нейропсихології, психолінгвістики, психології, дидактики та багатьох інших суміжних із логопедією наукових дисциплін. Тому поєднання підходів різних наук у процесі дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є важливим, оскільки дає змогу більш глибоко, ефективно й усебічно оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини, вчасно виявити мовленнєві порушення й провести відповідні корекційні заходи.

Саме такий підхід дає змогу поглянути на досліджувану проблему з різних позицій, водночас додаючи значну кількість додаткових діагностичних параметрів, які необхідно враховувати під час багатоаспектного комплексного обстеження.

Зауважимо, що практичне застосування трансміждисциплінарних підходів під час дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є цілком доцільним, оскільки в процесі розв'язання діагностичної проблеми необхідно врахувати кількість відомих чинників, які є предметом дослідження інших дисциплін (психології, нейропсихології, нейролінгвістики, психофізіології, психолінгвістики тощо). Завдяки цій властивості сучасні наукові дисципліни та їх «доповнення» істотно розширюють свої практичні можливості й наближаються до достатньої повноти знань.

Трансміждисциплінарне дослідження, на нашу думку, є найбільш продуктивним і здатним забезпечити ефективність корекційного впливу. Його моделювання як основного системологічного методу під час аналізу отриманих діагностичних результатів щодо загального предмета дослідження дає змогу виявити ті загальні закономірності мовленнєвого розвитку та його порушення, інтеграція яких допоможе отримати про нього якнайповніше уявлення.

Трансміждисциплінарна стратегія дослідження дає змогу уникнути так званих «помилок діагностики», що виникають щоразу, коли доводиться вивчати такі складні об'єкти, як, наприклад, інтегровані мовленнєві механізми, та допомагає «вбудувати» в парадигму конкретної наукової дисципліни значну кількість даних, отриманих у суміжних із нею галузях наукового знання, не втративши водночас свого предмета й об'єкта дослідження. Тому трансміждисциплінарне дослідження в нашій роботі розглядатимемо як природний метод розв'язання теоретичних і практичних завдань логопедії, зокрема й вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що актуалізує важливість і доцільність використання системного й комплексного підходів, заснованих на трансміждисциплінарному аналізі проблеми. Зважаючи на все розмаїття поглядів на сутність міждисциплінарної та трансдисциплінарної стратегії дослідження, уважаємо, що їх значення під час вивчення особливостей розвитку дитини з порушенням мовлення полягає в тому, що вони не лише сприяють більш глибокому вивченню об'єкта, а й дають змогу по-новому формулювати проблему та відкривати нові перспективи її дослідження.

Отже, трансміждисциплінарне дослідження є багатогранним явищем. Саме тому в процесі розв'язання проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією ми виділяємо два основні напрями в реалізації трансміждисциплінарної інтеграції – комплексність і системність.

2.3. Вихідні концептуальні положення емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Важливими методологічними підходами до розв'язання порушеної в роботі проблеми є системний і комплексний. Значний внесок у розроблення концепції системного підходу та його практичного застосування зробили педагоги і психологи, праці яких містять глибокий аналіз досліджень у галузі системології (Б. Ананьєв, 1969; Г. Ананьїн, 2011; П. Анохін, 1975, 1980; С. Важинський, 2016; Е. Винограй, 2014; В. Зінченко, 1991; Б. Ломов, 1984; І. Мартиненко, 2018; М. Роговін, 1977; О. Романенко, 2013; В. Синьов, 2010; Д. Супрун, 2019 та ін.).

В основі системного підходу лежить поняття «система», під якою, попри наявність значної кількості визначень, здебільшого розуміють сукупність певних дисциплінарних знань і предметних галузей, частин чи фрагментів об'єкта або самих об'єктів, закономірно пов'язаних [51].

Системою, на думку О. Корнєва, можна назвати лише такий комплекс компонентів, у якому взаємодія та взаємовідношення мають характер «взаємоспівдії» для отримання сфокусованого корисного результату [161; 163]. З позиції функціональних систем організму тлумачить поняття «система» П. Анохін, характеризуючи функціональні системи як динамічні саморегульовані організації, діяльність усіх складників яких сприяє отриманню важливих для організму пристосувальних результатів. Такі системи здатні до самоорганізації (П. Анохин [13]). Як наголошують вітчизняні вчені (І. Мартиненко [222]; С. Конопляста [156]; М. Шеремет [397; 399]), саме

в теорії функціональних систем П. Анохіна чітко окреслено поняття «система», розроблено її внутрішню архітоніку й основні принципи функціонування. Важливим для нашого дослідження є і принцип системності, сформульований Р. Левіною, який спирається на розуміння поняття «система», що є близьким до того, яке використовують щодо системи мови в лінгвістиці. Згідно зі сформульованим вченою «принципом зв'язку з іншими сторонами психічного розвитку», мовлення, відокремлене від ментальної та комунікативної діяльності, втрачає мету, початок, що його організовує, і здатність до самоорганізації, тобто до розвитку. Як підкреслює О. Корнєв, зазначений принцип змістовно відповідає «принципу системності» у психологічній діагностиці.

З огляду на складність мовленнєвої системи, процеси мовопородження й мовосприйняття у дітей, зокрема в учнів початкових класів із дисграфією, досліджують у різних галузях наукового знання.

Із психолінгвістичних позицій мовлення забезпечується внутрішньопсихологічними механізмами через оперування мовними засобами (Л. Виготський, 1984; О. Лурія, 1998; О. Леонтьєв, 1999; Є. Соботович, 1997; М. Шеремет, 2014) й реалізується в цілеспрямованій структурно-організованій діяльності – мовленнєвій (яку неможливо розглядати окремо від особистості). За такого підходу, на думку вчених (І. Мартиненко, 2018; В. Тищенко, 2013 та ін.), поняття «загальний недорозвиток мовлення» відображає лише одну зі сторін симптоматики порушень, що не обмежується недорозвитком мовних засобів і не охоплює такі симптоми порушень, як зниження мотиваційного складника, труднощі планування й контролю, а також не враховує ступінь порушення внутрішніх механізмів мовлення, стан його імпресивного виду.

Із психологічних позицій мовлення розглядають у контексті системного підходу [155; 157; 163; 165], де ураження окремої ланки мовленнєвої системи зумовлює порушення функціонування всієї її ієрархічної структури; такі порушення визначають як системні порушення мовлення (І. Мартиненко, 2018; Є. Соботович, 1997; В. Тищенко, 2013).

За традиційними класифікаціями мовленнєвих порушень, що прийняті

в логопедії, «дисграфію» розглядають: у складі фонетико-фонематичного й загального недорозвитку мовлення як їх системні відтерміновані наслідки, зумовлені несформованістю у дитини фонематичних і морфологічних узагальнень (за психолого-педагогічною класифікацією) [183; 191; 202]; порушення письма (дисграфію) виділяють в окрему групу, що є одним із видів парціальної затримки психічного розвитку (за клініко-психолого-педагогічною класифікацією) [163; 202]; дисграфію не виділяють окремим пунктом у рубриці МКХ-10 (за медичною класифікацію) [232], а розглядають як специфічний розлад розвитку шкільних навичок (F81). Зауважимо, що в останній класифікації наявна розбіжність категорій, змісту й переліку мовленнєвих порушень МКХ-10 із тими уявленнями про мовленнєву патологію, які сьогодні поширені в логопедії.

Отже, таке мовленнєве порушення як дисграфія може бути зумовлене несформованістю окремого компонента мовленнєвої підсистеми (наприклад, фонетико-фонематичні порушення) чи відхиленням у стані всієї мовленнєвої системи (загальний недорозвиток мовлення / системний недорозвиток мовлення), а може бути пов’язане з відхиленням у стані всієї функціональної системи письма та виявлятися мозаїчно в мовленнєвих і когнітивно-особистісних сферах, тобто мати системний характер.

З погляду системного підходу ми розглядаємо мовленнєву систему як таку, що має сукупність взаємопов’язаних елементів, які взаємодіють між собою та утворюють певну цілісність, а відсутність будь-якого із них призводить до її порушення. Сказане дає змогу дійти висновку, що ця система містить як загальні ознаки, властиві будь-якій системі, так і особливі, специфічні ознаки, характерні лише для неї.

Дослідження особливостей логокорекційної роботи як системного утворення дає змогу визначити її основні складники та встановити специфіку їх змісту, оскільки ефективна реалізація корекційного впливу забезпечується логічною єдністю всіх елементів системи в їх процесуальній побудові, що свідчить про її комплексність.

«Комплексність» – багатоаспектне та інтегральне поняття, основними характеристиками якого є взаємозв'язок, усебічність та цілісність. Слово «комплекс» у перекладі означає «зв'язок», сполучення предметів і явищ, що складають одне ціле [54; 321; 326].

У цьому контексті важливим є визнання нерозривного зв'язку між комплексним і системним підходами в наукових дослідженнях, оскільки перший орієнтується не лише на дані чуттєвого пізнання та створені завдяки йому засоби пізнавальної діяльності, а й на конкретні теоретичні положення, використовуючи інструментарій, що формується на основі виявлених суттєвих зв'язків. Системний підхід потребує оперативного збирання різноманітної інформації, яка допомагає попередньо (комплексно) зорієнтуватися в проблемі, оцінити її важливість для продовження роботи на більш складному системному рівні та уможливити комплексність впливу.

Зважаючи на це, можна припустити: якщо системний підхід передбачає підхід до мовленнєвого розвитку особистості дитини із дисграфією як до відокремленої системи, що містить низку взаємозалежних елементів, які утворюють певну цілісність, то комплексний підхід у такому разі стає «ефективною сукупністю» організаційних, психологічних чинників, що забезпечують ефективний вплив на всі сторони цієї особистості як керованої системи.

Отже, системно-комплексний підхід у дослідженні сприятиме відповідному адекватному формулюванню сутності порушеної проблеми й пошуку ефективних шляхів її розв'язання.

Концептуальними засадами дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є сучасні уявлення про біопсихосоціальну природу особистості, закономірності психічного розвитку дитини, психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу та дизонтогенезу, а також про психофізіологічну структуру процесу письма.

Для правильного розуміння причини виникнення дисграфії, на наше переконання, важливо враховувати біологічні, психологічні та соціальні аспекти

порушень мовленнєвого розвитку дитини. Ми пропонуємо оцінювати результати мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією за ступенем сформованості його індивідуальних психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик, визнаючи особистість продуктом суспільно-історичного розвитку й носієм культури.

Слушною в цьому контексті є думка вчених (Дж. Енгель, 1980; Дж. Келлі, 1994) про те, що психічні утворення, з одного боку, детермінуються тріадою компонентів (біопсихосоціальна природа особистості), а з іншого – стають продуктом свідомої формально-оперативної діяльності особистості в умовах тієї чи тієї реальності [341; 440].

Ми погоджуємось із вищезазначеним твердженням, оскільки воно є цінним підґрунтям для формулювання теоретичних положень, що є важливими в процесі вивчення мовленнєвого розвитку особистості (далі – МРО) учня із дисграфією:

1. МРО – це унікальне системне утворення, структура якого сформована з компонентів, ієрархічно пов’язаних один з одним на сенсомоторному, сенсорно-перцептивному, мовному, символіко-концептуальному та інтегральному рівнях.

2. Біопсихосоціальна природа особистості, її індивідуально-психологічні особливості, соціально-культурні умови мовленнєвої діяльності впливають на структуру МРО.

3. Компоненти мовленнєвого розвитку особистості інтегровані двома детермінантами – упорядкованими підсистемами: психофізіологічними особливостями (ПФО) та соціально-особистісними характеристиками особистості (СОХ), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психофізіологічні особливості розкривають природний розвиток особистості дитини, її сенсорно-моторні та перцептивно-когнітивні ознаки, які найбільше співвідносяться із невербальними індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Соціально-особистісні характеристики дитини (СОХ) відповідають за своїм змістом вербальному аспекту (мовленнєвій

діяльності) і містять мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний і діяльнісно-результативний складники.

4. Психофізіологічні особливості та соціально-особистісні характеристики особистості є базовими у структурній організації мовленнєвого розвитку дитини та її підсистемою, формують основні напрями процесу мовленнєвого розвитку. Залежно від рівня внутрішньої структурно-функціональної сформованості, ПФО і СОХ впливають на особливості й напрям мовленнєвого розвитку на всіх структурних рівнях – сенсорно-моторному, перцептивно-когнітивному, мовному, символіко-концептуальному та інтегральному (нейропсихологічному), а також на продуктивність мовленнєвої діяльності особистості учня початкових класів.

5. Вищезазначені підсистеми – це відкриті системи другого порядку, що розвиваються й ускладнюються на всіх рівнях структурної організації.

6. Як динамічні структурні утворення ці підсистеми можуть утворювати типові впорядковані мовленнєво-когнітивні структури, що можуть ускладнюватися на всіх структурних рівнях.

Тісний взаємозв’язок і взаємодія елементів під впливом зовнішніх / внутрішніх чинників і рефлексивних властивостей психічного апарату індивіда можуть загалом виводити систему на якісно новий рівень структурної диференційованої інтегрованості. Нові структурні зв’язки в підсистемах мовленнєвого розвитку особистості (МРО) породжують новий діапазон функціональних можливостей, дають змогу системі знову цілеспрямовано на якісно іншому рівні включатися в різні види мовленнєвої діяльності – як в усній, так і в писемній формі.

У дослідженні ми оперуємо такими категоріями, як «мовлення», «письмо», «психіка», «особистість», що нерозривно пов’язані між собою, тому розглядаються в єдиній структурі особистості.

Психофізіологічна структура процесу письма надзвичайно складна. Цей процес є комплексною активністю мозку, пов’язаною з мультимодальним впливом моторних, зорових, зорово-просторових і лінгвістичних здібностей. До процесу письма залучені практично всі зони кори головного мозку, що дає

підстави припускати: причини та вияви порушень формування навички письма є багатозначними й багатоваріантними.

За принципом «гетерохронності розвитку», механізм якого визначається видовою генетичною програмою розвитку, різні структури й функції дозрівають із різною швидкістю та досягають повної зрілості на різних етапах розвитку [13; 14]. На цей розвиток накладаються різні варіації, що виявляються в нерівномірності розвитку функцій у конкретного індивіда: одні функції розвинені в нього краще, ніж у середньому в однолітків за хронологічним чи функціональним віком, а інші – гірше.

Для дітей зі специфічними порушеннями письма (або труднощами його формування) характерна виражена нерівномірність розвитку окремих сенсомоторних та інтелектуальних функцій. В основі нерівномірності розвитку зовсім інший механізм, який визначається індивідуальною програмою та чинниками середовища [13; 165; 360].

Ураження чи дисфункції структур мозку та зв’язків між ними, зміни міжпівкульної взаємодії, як твердить М. Фішман [365, с. 3–9], можуть спричинити різні види порушень мовленнєвого розвитку, а тому, на нашу думку, дисграфія здебільшого пов’язана з порушеннями інтегративної діяльності мозку під час реалізації розумових процесів, сприйняття сенсорної інформації, процесів уваги, пам’яті тощо.

Створення нового підходу до діагностики та корекції відхилень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, з урахуванням їхніх індивідуальних психофізіологічних особливостей та потенційних можливостей, передбачає узагальнення й трансміждисциплінарну інтеграцію знань, які поєднують сучасні логопедичні, психофізіологічні, нейропсихологічні, лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні дані про мовленнєву діяльність дитини за нормального та порушеного онтогенезу, і розроблення на цій основі нового змісту індивідуально спрямованого, превентивно-перманентного та корекційно-розвивального навчання.

Запропонований поліпарадигмальний підхід сприяє комплексному

дослідженню порушеної проблеми, відображає взаємозв'язок і взаємозалежність фундаментальних підходів (системно-комплексного, культурно-історичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного) до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, висвітлює структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей дітей та забезпечує умови ефективності початкової освіти зазначеної категорії учнів.

Повноцінне забезпечення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією можливе завдяки використанню в системі комплексної діагностики та корекції основних положень сучасної дитячої нейропсихології, які розкривають закономірності формування ВПФ в онтогенезі, а також теорії сенсорної інтеграції, заснованої на системному підході до функціонування мозку. Це дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини й вивчати вияви дисфункції сенсорної інтеграції (сенсорної обробки) у процесі навчання учнів початкових класів. Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (А. Шевцов, А. Заплатинська, 2016; F. Vellutino, J. Fletcher, M. Snowling, D. Scanlon, 2004; S. Valdois, M. Bosse, M. Tainturier, 2004; J. Hamalainen, H. Salminen, P. Leppanen, 2012; J. Frost, 1998; H. Wagner, 1986; Goswami, T. Fosker, M. Huss, N. Mead, D. Szucs, 2011; G. Schulte-Korne, J. Bruder, 2010; Stein, 2001; S. Heim et al., 2008) довели зв'язок порушень сенсорної обробки зі специфічними труднощами навчання, порушеннями письма й читання. Статистичні дані свідчать, що в 70% випадків сенсорна інтеграція є механізмом труднощів навчання дітей [299; 497, с. 301–358].

Водночас нейропсихологи акцентують на значній ефективності корекційного впливу на етапах незавершеного формування функцій різних зон кори мозку (морфофункціонального генезу), що пов'язано з пластичністю мозку й можливістю вчасної компенсації недостатності сформованості базових систем.

Екстраполяція зазначених концептуальних підходів на сферу корекційно-педагогічного простору, інтеграція нейропсихологічної та логопедичної ідеології дасть змогу більш докладно вивчити особливості психомовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, визначити стан сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей і на цій основі досягти інтенсифікації корекційного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним.

Систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією ми розглядаємо як багатоаспектний цілісний корекційно-педагогічний процес, який організований за допомогою засобів освітнього, корекційно-превентивного, корекційно-розвивального середовища й передбачає взаємодію та координацію різних напрямів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини (диференційовану діагностику, логопедичну корекцію, психолого-педагогічний супровід, усвідомлену допомогу вчителів і батьків), завдяки їх інтеграції в цілісну систему.

Провідною в концепції дослідження є ідея цілісного розуміння сутності процесу діагностики та корекції мовленнєвого розвитку, що передбачає проведення логопедичного моніторингу в закладах загальної середньої освіти для забезпечення необхідного рівня динамічного спостереження за дітьми-логопатами в процесі навчання.

Наша робота насамперед спрямована на визначення стану сформованості інтеграційних структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, виокремлення слабких ланок у їх формуванні, з’ясування потенційної бази розвитку, можливостей дітей та прогнозування в їхньому навчанні «поля труднощів» (термін В. Тарасун [338]).

Діагностика недостатньої сформованості базових пізнавальних функцій та елементарних психічних процесів є важливою умовою систематичної комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, оскільки дає змогу максимально рано виявити дітей як із групи ризику, так і тих, у кого з різних причин виникають труднощі навчання

грамоти. Вивчення взаємозв'язку між рівнем сформованості базових передумов і характером порушень письма уможливлює виявлення порушень навичок письма на досить ранніх етапах формування писемного мовлення.

За традиційного підходу помилки на письмі виявляються, коли навички письма формуються вже на дефіцитарній основі, тобто коли базові передумови (процеси, функції, навички) є недостатньо сформованими. У загальноосвітніх закладах фахівці виявляють таких дітей доволі пізно, що ускладнює процес корекції. До того ж, ураховуючи труднощі виявлення порушень писемного мовлення, декілька категорій дітей залишаються поза увагою фахівців. Серед них – учні, які мають порушення невербальних психічних функцій; учні з так званою легкою формою дисграфії (за Н. Разживіною, 2008), коли специфічні помилки виявляються за допомогою спеціального сенсибілізованого тесту. До цієї категорії належать діти, які мають труднощі формування навичок письма та припускаються помилок через індивідуальні психофізіологічні особливості. Проте, якщо ці учні вчасно не отримають необхідну корекційно-освітню допомогу, помилки, яких вони припускаються, набуватимуть специфічного характеру.

На нашу думку, необхідно здійснювати корекцію недостатньо сформованих базових функцій і процесів, а не корекцію порушень навичок письма, коли у дитини виникають труднощі в засвоєнні навчальних дисциплін, а отже, слід розпочинати процес інтенсифікації формування мовленнєвого розвитку учня на досить ранньому етапі.

Логокорекційна робота з учнями, які мають порушення письма (чи труднощі його формування) характеризується комплексністю й передбачає участь логопеда, учителя початкових класів, психолога й батьків дітей. Цілеспрямована спеціальна робота з розвитку базових передумов (психічних функцій, процесів і навичок) забезпечує набуття навичок письма та сприяє формуванню власне писемного мовлення як особливого виду знакової діяльності.

Отже, розроблення й запровадження системи комплексної діагностики та

корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією забезпечить вчасне виявлення порушень мовленнєвої функціональної системи й базових складників психічного розвитку, сприятиме впровадженню адекватних технологій диференційованої корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей у межах сучасного загальноосвітнього простору. З огляду на викладене вище, першочерговим завданням дослідження вважаємо здійснення системно-комплексного аналізу структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

2. 3. 1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку учня початкових класів

Мовленнєвий розвиток – необхідний складник становлення особистості дитини, з яким пов'язане формування основних психічних процесів. Тому його вивчення неможливе без докладного аналізу та цілісного розуміння особистості та її структури.

Підґрунтям для такого аналізу є основні положення культурно-історичної теорії Л. Виготського, теорії про вищі психічні функції (О. Лурія), концепції функціональної структури особистості К. Платонова, біопсихосоціальної концепції (Дж. Енгель), дані нейропсихології (теорії та моделі структурно-функціональної організації мозку як субстрату психічної діяльності, розроблені О. Лурія) і психолінгвістики (теорії мовленнєвої діяльності О. Леонтьєва, моделі породження мовлення О. Леонтьєва і Т. Ахутіної).

Саме тому можемо твердити, що з'ясуванню особливостей функціональної мовленнєвої системи, з урахуванням структурних компонентів особистості дитини, сприятиме вивчення її індивідуальних психофізіологічних характеристик.

З огляду на сказане, доцільно звернутися в аспекті нашого дослідження до концепції функціональної структури особистості (далі – ФСО) К. Платонова [265], під якою він розуміє психологічну структуру, її динамічність (розвивається в часі, змінюючи склад компонентів та зв'язки між ними, за збереження функцій) та єдність елементів (взаємозв'язок функціональних

властивостей і якостей особистості). В основі ФСО – критерії відношення соціального й біологічного у властивостях особистості.

Крім того, у межах структури К. Платонов виокремлює чотири ієрархічні підструктури: *спрямованість особистост*і (переконання, світогляд, ідеали, інтерес, бажання, покликання), *досвід особистості* (знання, навички, уміння, звички), *особливості психічних процесів* (воля, почуття, уявлення, мислення, сприйняття, емоції, пам'ять), *біопсихічні властивості* (темперамент, статеві, вікові, патологічні властивості), на які також слід зважати у процесі аналізу.

Спираючись на концепцію функціональної структури особистості та біопсихосоціальну концепцію, ми розробили структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості учня початкових класів (рис. 2.3.1), яка передбачає взаємозв'язок його складників (соціально-особистісних характеристик і психофізіологічних особливостей), а також відображає якісні зміни мовлення, що відбуваються в тісному взаємозв'язку й поєднанні з когнітивними й особистісними компонентами в умовах соціокультурного середовища та забезпечують функціонування мовленнєвої діяльності в усній і писемній формі.

Зарубіжні вчені (Д. Рамель-Харт, 1980; Р. Д'Андрад, 1994; Дж. Келлі, 1994; Ч. Уоллес, Ж. Рішар, 1998) зазвичай ототожнюють поняття «структура» і «схема». Схема-структура може мати як просту, так і складну будову: багатокомпонентність по горизонталі та ієрархію по вертикалі. Цю думку підтверджують дані психологів і нейропсихологів (Т. Ахутіна, Т. Візель, В. Дружинін, В. Шадрикова та ін.).

У нашому дослідженні під структурою мовленнєвого розвитку особистості розуміється складна, ієрархічно організована динамічна система, якість якої визначється біопсихосоціальними характеристиками індивіда.

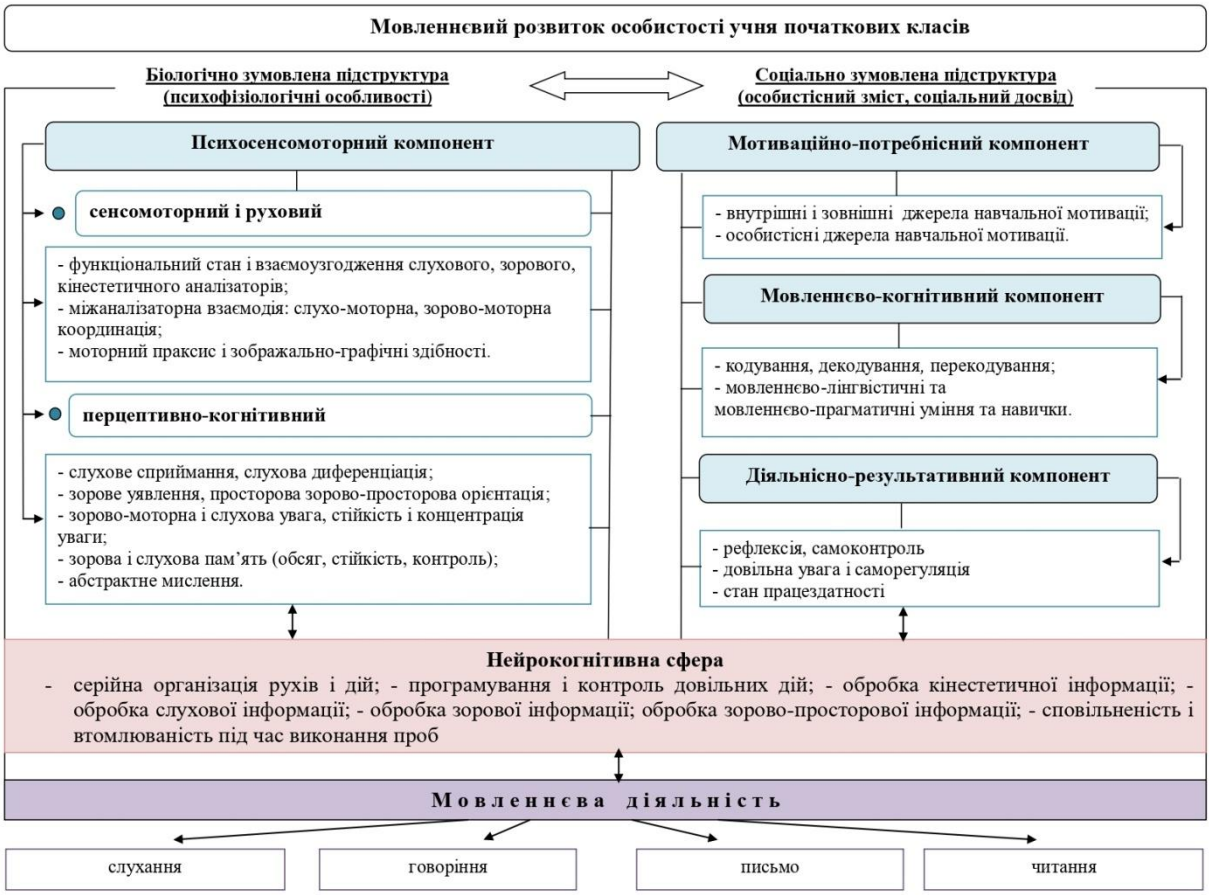


Рис. 2.3.1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку особистості учня початкових класів

Структурна організація мовленнєвого розвитку особистості (далі – МРО) є найважливішою умовою мовленнєвої діяльності учня початкових класів. Оптимальна структура МРО зумовлює ефективність мовленнєвої діяльності, відображає її нормативну організацію та взаємовплив як системи.

Зауважимо, що мовленнєва система – це фундаментальний складник структури особистості людини, який являє собою систему, здатну до самоорганізації та самовдосконалення. Її змістом є складні фізіологічні, психічні, розумові, мовні, сенсорно-моторні процеси, зумовлені інтегрованою діяльністю вищих психічних функцій як на елементарних (сенсорно-моторному, гностико-праксисному), так і на високоорганізованих рівнях (мовному, символіко-концептуальному та інтегральному) в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем.

На думку багатьох учених, мовлення не є вродженою здатністю дитини, а формується поступово, разом із її розвитком. Виникнення мовлення стає можливим завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку й функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини. Загалом науковці одностайні в тому, що мовлення – це складний і доволі тривалий процес, у межах якого дитина оволодіває формами тієї мови, в атмосфері якої вона розвивається.

Процес мовленнєвого розвитку є психічною діяльністю, яка реалізується завдяки спільній роботі різних зон мозку та має складну психофізіологічну організацію, що є індивідуальною для кожної дитини. Засвоєння мовлення здійснюється з урахування власних можливостей обробки мовленнєвої інформації, що відображається у висловлюванні в усній чи писемній формі. Одним із регуляторів темпу й послідовності процесу засвоєння мовлення є формування пізнавальних процесів, наявність потенційних можливостей і задатків індивіда під час оволодіння мовою і мовленням.

Однією з важливих передумов мовленнєвого розвитку дитини є функціональна спроможність аналізаторних систем мозку та їх готовність до взаємозв'язку у складному процесі сприйняття, співвіднесення (зіставлення) та перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Сформованість у дитини зорового та слухового сприймання, моторних функцій, повноцінної оптико-моторної координації (міжсенсорні взаємодії) є нейрофізіологічною основою оволодіння усним і писемним мовлення.

Оволодіння мовою в процесі розвитку мовлення відбувається на основі певного когнітивного базису за участю всіх психічних функцій і процесів – як інтелектуальних, так і емоційних. Розвиток мовлення тісно пов'язаний із процесами уваги, пам'яті, сприйняття, розвитку мислення, особливо аналітико-синтетичної діяльності.

Сенсомоторні, рухові та перцептивно-когнітивні складники психосенсомоторного компонента мовленнєвого розвитку учня початкових класів забезпечують психофізіологічні особливості його мовлення як індивіда.

Під час аналізу всіх психічних процесів, на переконання Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, має враховуватися особистісний, мотиваційний план відповідної діяльності. Так, мовленнєва діяльність зумовлена потребами, життєвими цілями та соціальною діяльністю людини. Зі свого боку, мовлення як будь-який вид психічної діяльності залежить від значної кількості спонукальних, мотиваційних та емоційних чинників (А. Валлон, Л. Веккер, Л. Виготський, Б. Гріншпун, М. Жинкін, О. Запорожець, О. Лурія, Ж. Піаже, І. Рум'янцева, Є. Соботович, Л. Цвєткова, Ф. Юдович та ін.). Серед них мотивація є найнеобхіднішим для становлення та розвитку усного й писемного мовлення учнів початкових класів у контексті їх навчальної діяльності та гарантує адаптацію дитини в умовах школи. Навчальна діяльність, зокрема й навчально-мовленнєва, є полімотивованою, оскільки активність дитини має різні джерела – внутрішні, зовнішні та особистісні.

Отже, пізнавальні й соціальні потреби учнів (прагнення до соціально-схвалюваних дій та досягнень), умови їхньої життєдіяльності (вимоги, очікування та можливості), інтереси, потреби та настанови, що зумовлюють прагнення до самореалізації в навчально-мовленнєвій діяльності, є складниками мотиваційно-потребнісного компонента.

Зауважимо, що психіка дитини розвивається у двох основних напрямах: когнітивному й мовленнєвому, адже під час опанування мови дитина звертає увагу й на власне мовлення, і на контекст, у якому воно виявляється, і на денотативну ситуацію [341].

У процесі сприйняття мовлення дитина повинна володіти стратегією швидкого програмування й швидкого декодування, дешифрування мовленнєвого повідомлення. Під час формулювання мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язного мовлення, підготовка їх семантичної структури й програмування відбувається на смисловому етапі й багато в чому визначається рівнем розвитку пізнавальної діяльності дитини. Для опанування мови необхідним є високий рівень розвитку мислення, особливо аналітико-синтетичної діяльності мозку (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович), інтеграція якої сприяє узагальненому

сприйняттю фонем, розвитку лексико-граматичної та смислової сторін мовлення. При цьому розвиток лексико-граматичної сторони мовлення актуалізує інтелектуальні операції.

Рівень мовленнєвого розвитку характеризується мовленнєво-лінгвістичними та мовленнєво-прагматичними вміннями й навичками. Перші розкривають, наскільки дитина засвоїла систему мовних правил, а другі – вимагають від дитини опанування системи правил спілкування з людьми. Мовленнєво-прагматичні вміння та навички є узагальненою здатністю, тобто результатом єдності мовленнєво-лінгвістичних, когнітивних та інтерактивних умінь.

Отже, процеси кодування й перекодування, а також мовленнєво-лінгвістичні та мовленнєво-прагматичні вміння та навички забезпечують мовленнєво-когнітивний компонент мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

Мовлення дитини як функціональна система є цілезумовленою та спрямованою на досягнення певного результату. Провідним елементом мовленнєвої діяльності є самоконтроль, функція якого полягає у спостереженні за правильністю й повнотою мовленнєвих дій. Самоконтроль як невіддільний складник мовленнєвої діяльності необхідний для формування рефлексії, що дає змогу учням обґрунтовувати правильність власних висловлювань. Виконання дій самоконтролю має регулятивне ретроспективне (добре чи погане почув, сказав, написав, зрозумів текст, що прочитав) та прогностичне значення (чи можу я сказати, почути, зрозуміти й написати краще). Унаслідок мовленнєвої діяльності регулятивна діяльність стає довільною, навмисною, осмисленою, що дає змогу дотримуватися певних правил і норм мови та мовлення. Основним для розвитку довільності операцій контролю та рефлексії є вміння визначати мету для виконання вищезазначених операцій та самостійно контролювати власну мовленнєву діяльність. Самоконтроль і саморегуляція є складниками діяльнісно-результативного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

Отже, розглянуті компоненти (мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний) характеризують мовленнєвий розвиток дітей, що навчаються в початковій школі, з соціально-особистісних позицій.

З огляду на вищезазначене, уважаємо за необхідне наголосити на тому, що сформованість психофізіологічної організації дитини, її психічних функцій, соціально-особистісних якостей (мотивації, вольових зусиль, довільної саморегуляції) відповідно до вікового етапу розвитку, їх повноцінна взаємодія та координація є необхідними для оволодіння дітьми усним і писемним мовленням, а також для набуття ними всіх шкільних навичок. Структура мовленнєвої системи передбачає наявність окремих складників, кожен з яких забезпечує її повноцінний розвиток, а всі разом визначають її цілісність як системи. Мовленнєвій діяльності властива системна реалізація основних функцій у процесі взаємодії з середовищем та індивідами, а її саму забезпечують інтеграційні механізми, що об’єднують окремі складники, узгоджують їх функціонування та сприяють цілісності всієї мовленнєвої системи.

Отже, цілісність та ієрархічна структурна організація мовленнєвого розвитку особистості дитини є показниками її функціонування з провідних позицій системно-комплексного методологічного підходу, завдяки якому визначаються, прогнозуються перспективи дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на основі врахування провідних тенденцій розвитку сучасної логопедичної науки.

Висновки до розділу 2

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з’ясовано, що вивчення проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є на часі, оскільки дані про стан мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей в умовах загальноосвітнього закладу є недостатніми й зосереджуються здебільшого навколо учнів, які мають порушення усного мовлення (тобто дисграфію розглядають насамперед як мовне порушення).

Теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу констатувати: широку варіативність даних і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; відсутність у вітчизняних джерелах єдиної думки про етіологію симптомів дисграфії (одні автори вважають її окремою мовленнєвою патологією, підкреслюючи багаторівневу структуру письма та різноманітні відхилення за його структурою, механізмами, а інші – симптомами складних психоневрологічних синдромів, які є супутніми чи первинними щодо розладів писемного мовлення), а також про сутність дисграфії як комплексного порушення мовленнєвої та особистісно-когнітивної сфер; дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень психомовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини із дисграфією; значну обмеженість й однобічність відомостей про стан мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією без достатнього розкриття його потенційного базису розвитку та можливостей; складність і труднощі діагностики через пізнє виявлення дисграфії, що знижує ефективність корекційної роботи (логокорекційний вплив).

Виділений у роботі поліпарадигмальний підхід дає змогу підійти до розв’язання порушеної проблеми комплексно, відображає взаємозв’язок і взаємозалежність фундаментальних підходів до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, висвітлює структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей дітей та забезпечує умови ефективності початкової освіти окресленої категорії учнів.

У дослідженні наголошено на важливості визначення методологічного підґрунтя емпіричного вивчення зазначеної діяльності й розкриття в цьому аспекті сутнісного значення кожного наукового підходу в межах конкретних завдань дослідження, предмета, об’єкта; обґрунтування підходів для опори на них у контексті наукового пізнання мовленнєвого розвитку учнів початкових

класів із дисграфією. Це дало змогу спланувати стратегічну лінію подальшої експериментальної роботи, що спирається на *системно-комплексний, особистісно орієнтований, культурно-історичний, діяльнісний* та *компетентнісний* підходи.

У розділі презентовано розроблену автором структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку учня початкової школи, що базується на визначенні поняття «мовленнєвий розвиток», наведеному в розділі 1 (п. 1.1) цього дослідження. Компоненти мовленнєвого розвитку особистості інтегровані двома детермінантами – упорядкованими підсистемами: психофізіологічними особливостями (ПФО) (психосенсомоторний компонент) та соціально-особистісними характеристиками особистості (СОХ) (мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний компоненти), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психосенсомоторний компонент відображає структурні особливості природного розвитку особистості дитини, охоплює сенсорно-моторні та перцептивно-когнітивні складники, які найбільше співвідносяться з невербальними індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Соціально-особистісні характеристики особистості (СОХ) відповідають за своїм змістом вербальному аспекту (мовленнєвій діяльності) і містять у мотиваційно-потребнісному компоненті внутрішні й зовнішні джерела навчальної мотивації та особистісні джерела навчальної мотивації; у мовленнєво-когнітивному – мовленнєво-лінгвістичні та мовленнєво-прагматичні вміння та навички, сформованість процесів кодування, декодування, перекодування; у діяльнісно-результативному – рефлексію, самоконтроль, довільну увагу й саморегуляцію. Спираючись на розроблену модель мовленнєвого розвитку, ми визначили критерії та показники його сформованості.

У роботі з’ясовано, що комплексний і системний підходи до процесу дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією характеризуються структурністю та системністю і є доцільними й науково

виваженими. З огляду на це, фундаментальним і базовим підходом у роботі визнано системно-комплексний.

Запропонований підхід заснований на запобіганні виявам порушень, а не на їх констатації, тобто він передбачає вчасне діагностування рівня сформованості базових передумов (функцій, процесів і навичок), необхідних для оволодіння грамотою та формування писемного мовлення. Пропедевтичний і початковий періоди навчання письма учнів початкових класів необхідно спрямовувати на вивчення розвитку функцій, що формуються, та їх фонових компонентів; брати до уваги готовність фонових рівнів створювати рух, а також спрямовувати роботу на вивчення та розвиток образного мислення, зорових функцій і зорово-просторових уявлень, оскільки ці процеси сприяють удосконаленню глибинних рівнів мовленнєво-мислительної діяльності. Отже, увага зосереджується на мовленнєвому розвитку особистості учня початкових класів із дисграфією для забезпечення його необхідних освітніх потреб.

Система роботи з мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей є комплексом принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів, що зумовлюють створення спеціально організованого корекційно-педагогічного простору, у якому важливою є взаємодія логопеда, учителя, психолога, батьків та дитини в умовах логокорекційного середовища. Сприятливі умови організації диференційованого логокорекційного впливу та компенсація порушень різних функціональних систем забезпечують формування якісних змін вікових новоутворень і позитивних взаємин між учнем початкових класів та соціальним оточенням.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Zhuravlova L. Theoretical and philosophical foundations of the development of speech of junior pupils. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine*: Collective monograph. Vol. 1. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. 336 p. (P. 173–201).

2. Larysa Zhuravlova. Interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary research strategy for speech development of primary school pupils with disgraphy. International Academy Journal Web of Scholar. Multidisciplinary scientific edition. 2019. 1 (31). Vol. 2. P. 17–25. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos.

3. Zhuravlova L. Structural-functional model of primary schoolchild's speech development. *Slovak international scientific journal*. 2020. No 48. Vol. 2. P. 7-10.

4. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 1. С. 89–101.

5. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні інтенції розвитку мовлення молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3 (58). С. 144–151.

6. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2019. Вип. 1 (22). С. 73–80.

7. Журавльова Л. С. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Теоретичне і методичне забезпечення виховання та навчання осіб з особливими освітніми потребами*. Слов'янськ, ДДПУ, 2015. Вип. 5. С. 113–118.

8. Журавльова Л. С. Природовідповідний підхід до навчання молодших школярів із порушенням мовлення. *Theoretical and applied researches in the field of pedagogy. Psychology and social sciences*: proceedings International Scientific-Practical Conference (Kielce, December 28-29, 2016). Kielce: Holy Cross University. 292 p. (P. 60–62).

РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

3.1. Організація та зміст діагностичного етапу дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

На підставі здійсненого аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень було з'ясовано низку негативних чинників, що характеризують мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією: несформованість міжаналізаторної взаємодії, незрілість перцептивно-когнітивної сфери, обмеженість зображувально-графічних, зорово-просторових, лінгвістичних здібностей, дефіцитарність довільної уваги та саморегуляції.

Водночас і дотепер не розкрито взаємозв'язки та взаємовплив структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, немає даних щодо психофізіологічних особливостей і соціально-особистісних характеристик мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

Вихідним пунктом у процесі розв'язання вищезазначених питань є комплексна діагностика мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, бо без чіткої та вірогідної констатації стану сформованості всіх його структурних складників неможливо визначити ефективні шляхи та розробити нові форми й методи корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей, створити спеціальні педагогічні умови організації їхнього корекційно-розвивального навчання та виховання з урахуванням індивідуальних, вікових, психофізіологічних особливостей та потенційних можливостей кожної дитини. Отже, проведення діагностичного дослідження є актуальним і важливим.

Термін «діагностика», що походить від грецького слова «diagnostikos» і означає «здатний розпізнавати» [321], спочатку використовували суто в медицині й розуміли як «розділ медичної науки, що вивчає методи дослідження хворого для розпізнавання захворювання». Сьогодні він поширений у різних

науках – медицині, техніці, психології, педагогіці, зокрема логопедії, і набув різних тлумачень [111].

Діагностика є теорією та практикою встановлення діагнозу, а тому, на думку М. Поваляєвої, необхідно розрізняти: по-перше, теоретичну діагностику, що здійснює встановлення діагнозу; по-друге, практичну діагностику, що реалізує сам процес встановлення діагнозу [266, с. 55].

У логопедії результат діагностичного процесу зазвичай вважають «логопедичним висновком» («логопедичним діагнозом») [185; 266]. Важливим для дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є запропоноване Л. Виготським розуміння поняття «діагноз розвитку», що являє собою інтегральне поняття, яке містить оцінку рівня розвитку різних систем організму (як психологічних, так і фізіологічних), розглянутих у їх системній взаємодії [65, с. 257–321]. Водночас «рівень розвитку» для науковця є певним етапом онтогенезу, якому властива особлива якість. На думку вченого, у процесі діагностування рівня розвитку у дітей із дизонтогенезом важливо не обмежуватися його симптоматологічним, описовим рівнем, щоб актуалізувати якісний змістовний аналіз усього симптомокомплексу, «динамічних процесів» і причинних механізмів, на яких вони базуються [65; 69]. Провідною проблемою такого діагностування, як твердить Л. Виготський, є «розкриття механізму симптомоутворення: як розвинувся, за допомогою якого механізму виник ... цей симптом» [65, с. 120]. У зв’язку з цим, учений наполягав на тому, щоб діагностування не обмежувалось амбулаторним одноразовим дослідженням, а було доповнено динамічними спостереженнями й охоплювало прогноз подальшого розвитку.

У сучасній науковій літературі процес, під час якого, дотримуючись необхідних критеріїв якості й використовуючи діагностичний інструментарій (чи без нього), здійснюють спостереження за дітьми, процес, який допомагає встановити причини порушень, а також завдяки якому опрацьовують одержані результати, називають діагностичною діяльністю (діагностуванням).

Педагогічне діагностування, як слушно зауважив К. Інгенкамп, є результатом діагностичної діяльності педагога, у процесі якої здійснюють спостереження за вихованцями, проводять анкетування, опрацьовують результати спостережень та опитувань і повідомляють результати для аналізу поведінки учнів, пояснення їхніх мотивів чи передбачення поведінки [134, с. 9–12]. Учений наголосив на тому, що правильно організоване педагогічне діагностування дає змогу підтвердити успішні результати навчання; мотивувати та стимулювати учнів до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні; скорегувати результати навчання; виявити прогалини в знаннях і вміннях учнів; спланувати подальші етапи навчального процесу; поліпшити умови навчання [134, с. 85].

Для нашого дослідження це твердження має суттєве значення, оскільки ми застосовуватимемо як діагностику (теоретичний складник), так і процес діагностування (практичний складник) [111].

Першочергового значення набуває виявлення потенційних можливостей у дітей для подальшого оволодіння усним і писемним мовленням й усунення мовленнєвих порушень, бо розвиток особистості дитини визначається трьома чинниками: 1) передумовами (генотипом, із вродженими особливостями); 2) умовами, до яких належать: соціальне оточення, сім’я, освітньо-виховний заклад, інші соціальні структури і ситуації, що визначають розвиток особистості за допомогою зацікавлених близьких і фахівців; 3) внутрішньою позицією самої людини, що формується, у процесі її індивідуального розвитку залежно від ціннісних орієнтацій сім’ї.

Необхідність подолання хибності підходу до діагностики мовленнєвих порушень на основі суто кількісної оцінки результатів обстеження дітей вимагає комплексного оцінювання компонентів психомовленнєвого розвитку в їх взаємозв’язку.

У межах дослідження актуальними є погляди вчених, які розглядали мовлення як складну форму психічної діяльності людини, соціальну за походженням і системну за будовою (Т. Візель, С. Конопляста, О. Лурія,

Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), що ґрунтується на діяльності багатьох структур головного мозку, кожна з яких виконує специфічні операції мовленнєвої діяльності. У контексті комплексної діагностики досить важливими є: теоретичні положення про єдність мовленнєвого й психічного розвитку дитини (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія); положення концепції В. Калягіна (2006) про внутрішню картину мовленнєвого порушення, у якій проблема порушень мовлення пояснюється з позиції цілісного підходу, де особистісно-мотиваційна сфера є одним із системотвірних компонентів структури мовленнєвого порушення; психолінгвістичні концепції Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва щодо «теорії мовленнєвої діяльності» [110; 126; 96]; учення Є. Соботович про структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми [324].

У процесі розроблення методики констатувального етапу дослідження ми спиралися на науково-методичні здобутки вітчизняних (Н. Гаврилової, Н. Голуб, С. Коноплястої, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Н. Савінової, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенка, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Яковенко та ін.) і російських (Т. Ахутіної, Н. Баль, Т. Візель, О. Єкжанової, О. Корнєва, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Л. Спірової, Т. Туманової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної та ін.) учених.

Здійснення комплексної діагностики потребує дотримання певних принципів. Вихідною теоретичною основою розроблення принципів діагностики та організації корекційної роботи стало вчення про закономірності, компенсаторні та резервні можливості, а також про рушійні сили розвитку дитини, що ґрунтовно опрацьовано Л. Виготським, Д. Ельконіним, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та іншими дослідниками.

Спираючись на конститутивні принципи комплексної діагностики, а також концептуальні підходи до експериментального вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (які було докладно обґрунтовано в другому розділі дисертації), виділимо принципи, що є базовими для нашого дослідження: принцип мультидисциплінарності, системно-

цілісного вивчення, індивідуального підходу, активного залучення найближчого соціального оточення та принцип розвитку.

Принцип мультидисциплінарності означає, що в діагностиці й характеристиках порушень мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією ми використовуємо концептуальні засоби й методи різних дисциплін (психології, нейропсихології, нейролінгвістики, психофізіології, психолінгвістики тощо) для розв'язання діагностичної проблеми. На наше переконання, саме цей принцип дає змогу уникнути «помилок діагностики» в процесі вивчення інтегрованих мовленнєвих механізмів за допомогою врахування значної кількості даних, отриманих у суміжних галузях наукового знання.

Принцип системно-цілісного вивчення порушень психічного розвитку, що передбачає визначення ієрархії у структурі порушень та їх якісний аналіз. Адже процес мовленнєвого розвитку дитини забезпечують його структурно-функціональні компоненти: психосенсомоторний, мовленнєво-когнітивний, мотиваційно-потребнісний, діяльнісно-результативний. Відповідно до цього, за умов несформованості чи порушення у функціонуванні деяких із цих компонентів, уся мовленнєва система, її функціонування набувають деструктивного характеру, бо втрачається її цілісність як системи.

Принцип розвитку передбачає аналіз механізмів виникнення відхилень у психомовленнєвому розвитку у віковому аспекті, під час становлення та розвитку базових психічних функцій, елементарних психічних процесів і формування у дитини базових навичок. Адже, як відомо, симптоми відхилення можуть виявитися у дитини не відразу після виникнення первинного порушення, а згодом, бо мають певну вікову динаміку.

Принцип індивідуального підходу передбачає виявлення індивідуальних (психофізіологічних, особистісних) особливостей і потенційних можливостей кожного учня з дисграфією, що, так само, уможливлює активацію в нього психічних процесів, формування та розвиток базових функцій і корекцію їх недостатності, а також забезпечує умови ефективності навчання в початковій школі.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до комплексного вивчення учнів початкових класів із дисграфією передбачає залучення вчителів початкових класів і батьків як особливо важливиих, що можуть здійснювати певний вплив на мовленнєвий розвиток зазначеної категорії учнів. Тому його комплексне дослідження потребує особливих підходів і використання методів, які б сприяли залученню до експериментальної роботи тих референтних осіб із соціального оточення дитини, що безпосередньо впливають на її мовленнєвий розвиток, удосконалюючи актуальні мовленнєві здібності та активізуючи потенційні можливості.

Метою констатувального етапу дослідження було з'ясування особливостей і визначення узагальнених типів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Відповідно до мети визначено такі **завдання цього етапу дослідження:**

1) проаналізувати нормативно-правове забезпечення логопедичної діяльності в початковій школі;

2) провести фронтальне обстеження учнів початкових класів для визначення порушення базових передумов формування навичок письма й писемного мовлення;

3) провести кореляційний аналіз для визначення найбільш значущих зв'язків між порушенням мовленнєвого розвитку (недостатньою сформованістю базових функцій, елементарних психічних процесів) і порушенням формування навичок письма й писемного мовлення;

4) розробити модель і методику комплексного дослідження та діагностики особливостей психомовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

5) визначити особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти (з'ясувати стан обізнаності вчителів із питаннями мовленнєвого розвитку означеної категорії учнів);

6) з'ясувати особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із

дисграфією в родинному оточенні (особливості опосередкованого впливу дитячо-батьківських стосунків на мовленнєвий розвиток дітей);

7) схарактеризувати стан та особливості сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-когнітивного та діяльнісно-результативного) та визначити їх типологічні особливості.

Реалізація поставлених завдань відбувалася в процесі експериментального дослідження, яке охоплювало три етапи.

Перший етап – ***орієнтовано-діагностичний*** – передбачав з'ясування особливостей роботи з учнями початкових класів із дисграфією в умовах загальноосвітнього закладу та визначення у них рівнів сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма.

Завдання першого етапу: 1) проаналізувати нормативно-правову базу, що регламентує роботу вчителя-логопеда в умовах закладу загальної середньої освіти; 2) розробити методику логопедичного скринінгу для визначення базових передумов формування навичок письма та провести фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класів; 3) здійснити педагогічний аналіз письмових робіт і визначити характер типових помилок, що їх припускаються учні початкових класів, а також їх поширеність і стійкість; провести кореляційний аналіз для визначення найбільш значущих зв'язків між досліджуваними параметрами логопедичного скринінгу й показниками методики вивчення письма в учнів.

Другий етап *(основний)* – ***діагностико-аналітичний*** **(*поглиблена діагностика*)** – передбачав комплексне дослідження стану сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Завдання другого етапу: 1) проаналізувати медико-педагогічну документацію; 2) з'ясувати стан сформованості психосенсомоторного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класі із дисграфією;

3) з'ясувати стан сформованості мотиваційно-потребнісного компонента мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей; 4) з'ясувати стан сформованості мовленнєво-когнітивного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; 5) з'ясувати стан сформованості діяльнісно-результативного компонента мовленнєвого розвитку учнів означеної категорії.

Третій етап – **супроводжувальний (допоміжний)** – було спрямовано на отримання додаткової інформації щодо батьків і вчителів початкових класів. Відповідно до поставленої мети окреслено такі ***завдання*** третього етапу: 1) з'ясувати стан обізнаності вчителів початкової школи з особливостями мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; 2) виявити особливості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією в умовах сім'ї.

Четвертий етап – **заключно-підсумковий** – передбачав узагальнення наявної інформації та отриманих результатів дослідження і містив такі завдання: 1) з'ясувати особливості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією; 2) визначити типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів досліджуваної групи шляхом узагальнення даних усіх експериментальних методик.

Алгоритм комплексної діагностики дитини із дисграфією – це системна програма дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища.

Згідно з алгоритмом комплексного вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією розроблено відповідну діагностичну методику, яка складається з орієнтувального (логопедичний скринінг, педагогічний аналіз), основного (вивчення всіх структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів) та супроводжувального блоків (анкетування вчителів початкових класів і опитування батьків дітей).

Узагальнення окреслених теоретико-методичних засад дало змогу розробити структурну схему експериментального вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, наведену на рис. 3.1.1.

Рис. 3.1.1. Структурна схема комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей із труднощами формування навичок письма та його порушеннями

Комплексне дослідження передбачало використання методик психолого-педагогічної спрямованості та нейропсихологічних проб для вивчення нейрокогнітивної сфери учнів початкових класів та індивідуальних відмінностей у процесі розвитку психічних функцій під час онтогенезу, а також виявлення можливих закономірностей формування психічних процесів у дітей із дисграфією.

Зміст запропонованої діагностичної методики розроблено з урахуванням вікових нормативних показників розвитку й програмових вимог початкової школи. Аналіз одержаних результатів проводився відповідно до зазначеної в методиці програмної послідовності констатувального етапу експерименту.

Дослідницька робота проводилась упродовж 2015-2019 років у закладах загальної середньої освіти міст Києва, Мелітополя, Сум, Коломиї, Слов'янська, Кам'янця-Подільського, Дніпра, Запоріжжя.

Учасниками констатувального етапу дослідження стали: 1) учні початкових класів; 2) учителі, які працюють у початковій школі; 3) батьки, які виховують дітей 1-4 класів. На першому етапі було обстежено 2534 учні 1-4 класів.

У результаті фронтального обстеження дітей було сформовано для вивчення дві експериментальні групи учнів. До їх складу ввійшли 298 учнів початкових класів, які мали специфічні порушення письма (далі – ЕГ дітей із СПП) та 268 учнів без зазначених порушень (ЕГ дітей БСПП). Обидві групи дітей мали збережений інтелект. В експериментальній роботі брали участь 207 сімей (306 осіб) і 52 вчителі початкових класів. Разом – 924 респонденти.

Вибір груп для дисертаційної роботи зумовлений проведенням порівняльного аналізу показників стану мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Методологія констатувального етапу дослідження ґрунтувалася на цілісності й комплексності діагностики. Для реалізації мети і завдань експерименту, а також для перевірки нашого припущення про особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на кожному з

етапів діагностики, спираючись на визначені принципи, було використано комплекс методів дослідження.

У роботах вітчизняних учених (О. Боряк, І. Мартиненко, Н. Савінової, М. Шеремет та ін.) наголошено на доцільності застосування комплексу методів. Так, зокрема, О. Боряк (2019) підкреслює важливість як діагностичних, так і пропедевтичних методів [48; 49], що підтверджено в дослідженні Н. Савінової [294].

Отже, спираючись на дані вчених, у процесі дослідження ми використовували *метод вивчення документації*: ознайомлення з мовленнєвими картами, протоколами логопедичного обстеження, логопедичними висновками (за наявності); завжди актуальний *метод збору анамнезу*: особливості раннього психомоторного й мовленнєвого розвитку дитини.

Метод анкетування застосовувася для опитування вчителів початкової школи й отримання від них інформації щодо обізнаності з проблемою мовленнєвого розвитку учнів із труднощами формування письма та його порушеннями (дисграфією), методами і прийомами корекційно-розвивальної роботи, для вдосконалення корекційно-педагогічного процесу навчання зазначеної категорії учнів, а також для консультування батьків.

Серед діагностичних методів ми виокремлюємо *метод скринінгової діагностики* – для з'ясування базових передумов письма в учнів початкових класів і виявлення серед них тих, хто має порушення формування навичок письма на ранньому етапі оволодіння писемним мовленням; *метод логопедичного обстеження* – для уточнення відомостей про актуальний рівень мовленнєвого розвитку, а також про мовленнєві здібності зазначеної категорії дітей; *метод педагогічної діагностики* – для визначення патологічних типових помилок у письмових видах робіт; *метод психодіагностики* – для дослідження психічних функцій, працездатності учнів; *метод нейропсихологічної діагностики* – для вивчення функцій І, ІІ, ІІІ блоків мозку, а саме: програмування, регуляції та контролю за діяльністю, приймання, оброблення й збереження інформації, регуляції тонусу й вибіркової активності. Узагальнені

дані, отримані в процесі застосування зазначених методів, дали змогу дійти висновків про особливості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, проте не дали можливості дати йому оцінку з позиції дорослих, тобто соціального оточення дитини – батьків і вчителів початкових класів. Застосування опитувальників закритого типу дало змогу отримати додаткову й уточнювальну інформацію про мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією як в умовах школи, так і в сімейному оточенні. У процесі обстеження (педагогічного, логопедичного, нейропсихологічного) використовувався *метод спостереження (спостерігальна діагностика)* за учнями початкових класів, що дав змогу з'ясувати характер писемної діяльності в різних умовах, а також особливості емоційно-вольової сфери, контактності з дорослими та однолітками. Використання *методу порівняльного аналізу результатів*, отриманих у процесі експериментально-дослідної роботи, *методу математичної та статистичної обробки даних* дало змогу оцінити ефективність розробленої діагностики.

Організація констатувального етапу дослідження мовленнєвого розвитку відповідно до виділених методологічних підходів і принципів, на нашу думку, сприяла не лише виокремленню його особливостей в учнів початкових класів із дисграфією, а й визначенню закономірностей, пов'язаних із функціонуванням кожного структурного складника, виявленню суб'єктивних тенденцій та залежності мовленнєвого розвитку від соціального оточення, його взаємозв'язку із зовнішніми чинниками – батьками та вчителями початкових класів.

Зазначені вище методи дали змогу результативно та ефективно виконати завдання дослідження.

З огляду на висновки спеціальних психолого-педагогічних і нейропсихологічних досліджень, ми припускаємо, що мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією характеризується порушенням чи недостатньою сформованістю його структурних компонентів, що виявляється як відхилення в розвитку на всіх рівнях (сенсорно-моторному, гностико-праксичному,

мовному, символіко-концептуальному та інтегральному) діяльності вищих психічних функцій.

Ми прогнозуємо наявність в учнів початкових класів із дисграфією різних типів мовленнєвого розвитку. Оскільки мовленнєвий розвиток розглядається як структурний конструкт, детермінований низкою інтра- та інтерпсихічних явищ, то його дослідження передбачало визначення певних параметрів, які відповідали інтегрованому погляду з опорою на провідні методологічні підходи до досліджуваного феномену, а також добору методик для його вимірювання. Це дало змогу скласти карту експериментального дослідження стану мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, яка наведена в додатку А.

3.2. Методика комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Виконання окреслених завдань відбувалося в межах трьох етапів експериментального дослідження.

Підготовчо-орієнтувальний етап

Мета: з'ясувати особливості роботи з дітьми із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти та виявити дітей із порушенням базових передумов формування навичок письма.

Одним із завдань цього етапу було теоретичне обґрунтування та розроблення змісту методики логопедичного скринінгу для визначення базових передумов формування навичок письма [109].

Оновлення організації освітнього процесу, курс на підвищення ефективності та якості навчання учнів початкових класів і, відповідно, зростання вимог до рівня їхніх знань, умінь і навичок, з одного боку, і збільшення кількості дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, з іншого, зумовлюють необхідність пропедевтики порушень і розроблення спеціального діагностичного інструментарію. Логопедична діагностика є першим етапом системи корекційної роботи з дітьми, які мають дисграфію. Проте, на жаль, зазначене мовленнєве

порушення діагностують уже тоді, коли в дитини виявлено стійкі труднощі навчання.

Саме тому важливим завданням у процесі навчання грамоти дітей є діагностика рівня сформованості функціонального базису письма, що передбачає сформованість мовних компонентів мовлення, зорово-просторового орієнтування, нормальний стан зображувально-графічних здібностей, сукцесивних і симультанних функцій, операціональних компонентів письма тощо (О. Гопіченко, Е. Данілавічютє, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Російська, Н. Разживіна, І. Садовнікова, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.).

З огляду на викладене вище, у процесі розробки методики визначальним для нас є розуміння того, що письмо – це складна форма мовленнєвої діяльності й, водночас, вид графо-моторної діяльності [5; 200; 163; 339; 382].

Ми враховували, що у структурній організації письма вчені (Л. Виготський, 1935, 1960; О. Лурія, 1950; Л. Цвєткова, 1988, 1997) умовно виділили два основні взаємопов’язані рівні передумов формування цієї навички у дітей. До першого рівня належить функціональна спроможність аналізаторних систем мозку, їх готовність до взаємодії в складному процесі сприймання, співвідношення й перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Тому особливо важливим є вивчення сформованості в дитини зорового й слухового сприймання, моторних функцій, повноцінної слухо-зорово-моторної координації (міжсенсорної взаємодії), що є нейрофізіологічною основою оволодіння письмом. До другого рівня передумов належить психологічна готовність дитини до навчання, під якою розуміємо сформованість психічних функцій і процесів. Для засвоєння письма та його реалізації потрібно задіяти такі необхідні для діяльності компоненти, як пам’ять, увагу й мислення, що забезпечують розумові дії аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо. Крім того, письмо є свідомим довільним актом, саме тому важливими складниками процесу його формування є саморегуляція та контроль. Зважаючи на це, серед завдань скринінгу наявні такі, що сприяють виявленню

рівня сформованості в дитини психічних функцій, зокрема й функції саморегуляції, необхідної для набуття нею навичок письма.

У такий спосіб методика логопедичного скринінгу дасть змогу здійснити моніторинг розвитку окремих компонентів функціональної системи письма як початкового рецептивного ступеня в процесі оволодіння учнями початкових класів писемним мовленням.

Методологічним підґрунтям змістового наповнення методики логопедичного скринінгу є: культурно-історична теорія Л. Виготського, заснована на тому, що всі внутрішні процеси є продуктом інтеріоризації, бо зароджуються в прямих соціальних контактах дитини з дорослими й згодом укорінюються в її свідомості; психологічні, психолінгвістичні й нейропсихологічні уявлення про вищі психічні функції, що визначаються як складні саморегулювальні рефлекси, соціальні за походженням, опосередковані за структурою та усвідомлені, довільні за способом здійснення (О. Лурія); уявлення про психологічну структуру процесу письма (Д. Ельконін, Л. Журова, О. Леонтьєв, О. Лурія), про письмо як цілісну, самоорганізовану функціональну систему, що характеризується складною будовою, ієрархічною організацією, пластичністю, взаємозамінністю компонентів (Т. Ахутіна, О. Лурія, Л. Цвєткова), про співвідношення мислення та мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ж. Піаже).

Логопедичний скринінг розроблено в контексті концепту логопедичної тераностики як сучасної методології міждисциплінарних досліджень і нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Як зауважує В. Тищенко [348], така діагностична методика має комплексний характер, а тому, на наше переконання, цілком відповідає стратегічним орієнтирам дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, спрямованого на послідовне вивчення всіх компонентів мовлення як функціональної системи й різних складників мовленнєвої діяльності з урахуванням послідовності їх розвитку в онтогенезі, а також взаємозалежності й взаємозумовленості.

Для виконання завдань діагностики та корекції методика логопедичного скринінгу має відповідати певним критеріям. Перший критерій – це репрезентація функції, що діагностується й коригується в динаміці. Це дає змогу використовувати логопедичний скринінг на різних етапах сформованості та розвитку такої функції, як письмо (перед початком шкільного навчання, упродовж навчання в першому класі та впродовж усього терміну навчання в початковій школі), для моніторингу мовленнєвого розвитку учнів із труднощами формування й порушеннями навичок письма, а за потреби – для корекційної роботи надалі й запобігання вторинним відхиленням.

Іншим критерієм методики логопедичного скринінгу, що ґрунтується на її чіткій і виваженій логістиці, є надійний механізм інтерпретації отриманих результатів [348]. Цей критерій дає змогу використовувати означену методику логопедам і вчителям початкових класів, і в такий спосіб полегшує їм роботу. Надалі планується цілком або частково автоматизувати аналіз результатів діагностичної та корекційної роботи засобами ІТ-технологій.

І нарешті, у методиці логопедичного скринінгу чітко прописано норми щодо обладнання й мовного матеріалу, який добирається відповідно до вікових і програмових вимог. Важливим також є факт наявності в методиці варіативної частини (конструктора завдань), що дає змогу фахівцю складати завдання самостійно, відповідно до мети обстеження, а найголовніше – індивідуальних можливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. Саме це дає змогу використовувати логопедичний скринінг максимально коректно в різних умовах і на різних етапах формування функціональної системи письма.

Важливим критерієм скринінгової методики є алгоритмізація, що робить процедуру її проведення максимально чіткою й точною. Ми спирались на алгоритм проведення скринінгу, розроблений О. Єкжановою [97].

У процесі розроблення методики логопедичного скринінгу ми також послуговувалися окремими завданнями, запропонованими в дослідженнях О. Єкжанової [97; 98], Е. Данілавічютє [88], Є. Соботович [323], В. Тарасун [339], В. Тищенка [345], Н. Чередніченко [383; 384] та ін.

Метою проведення логопедичного скринінгу є визначення стану базових передумов формування письма в учнів початкових класів.

Отже, скринінг передбачає попередній орієнтований відбір дітей із порушенням мовленнєвого розвитку й труднощами формування навичок письма (чи його порушеннями), дає змогу визначити актуальний рівень сформованості функціонального базису письма й окреслює подальший організаційно-діагностичний маршрут.

На наше переконання, результати скринінгу дадуть змогу сформувати досить повне уявлення про недосконалість базових передумов формування письма чи їх порушення, спрогнозувати потенційні труднощі формування навичок письма, з'ясувати причини та характер цих труднощів, які можуть бути наслідком поєднання недорозвитку мовлення з порушеннями формування низки важливих немовленнєвих процесів і функцій під час онтогенетичного розвитку дитини.

Запропонований логопедичний скринінг орієнтовано на виконання таких пріоритетних завдань: визначення сформованості фонематичних процесів, умінь послідовно виділяти звуки та їх кількість у слові, умінь співвідносити сприйняту фонему із зоровим образом букви; з'ясування сформованості зорово-моторної та слухо-моторної координації, зорово-просторового сприймання, просторової та зорово-просторової орієнтації; здатність до саморегуляції, уміння самостійно аналізувати зразок і діяти за ним, здійснювати самоконтроль у процесі перцептивно-моторної діяльності (завершити розпочату справу, вчасно припинити виконання дії, переключитися на виконання іншого завдання); оптимізація розвитку іконічного мислення, що є основою абстрактного, а також з'ясування рівня працездатності, утомлюваності та інших психофізіологічних складників психічної діяльності дитини.

Результати, отримані в процесі логопедичного скринінгу, – наочні та інформативні, їх легко обчислити за допомогою кількісно-бальної системи оцінювання; вони уможливлюють виконання якісного аналізу стану базових передумов формування письма та рівнів їх сформованості. Брак хоча б одного зі

складників передумови зазначеного процесу може призвести до різних розладів письма.

Обстеження за допомогою логопедичного скринінгу проводиться як фронтально, так і за підгрупами, із використанням набору, що містить 2 блоки завдань, які пропонують дітям у доступній формі, з урахуванням вікових показників їхнього мовленнєвого розвитку.

Методика вивчення параметрів кожного блоку передбачає:

– ознайомлення із завданням;

– інструктаж до виконання, включно зі стимулювальним матеріалом (завдання першого блоку пропонуємо застосовувати окремо й дозовано; перед виконанням завдань другого блоку необхідно надавати загальні рекомендації);

– варіанти завдань з ускладненням (у першому блоці);

– використання добре знайомого дітям мовленнєвого матеріалу (попередньо з'ясовується, чи знають діти предмети, зображені на малюнках, та їхні назви);

– розроблення критеріїв оцінювання завдання, за якими визначають рівень сформованості певних показників;

– організаційну допомогу (навчальну допомогу не передбачено, бо скринінг має діагностичний і прогностичний характер). Зміст методики та критерії оцінювання завдань логопедичного скринінгу наведено в додатку Б.

Наступним завданням першого етапу констатувального експерименту було проведення педагогічного аналізу письмових робіт та визначення характеру типових помилок (їх поширеність та стійкість) в учнів початкових класів, а також оцінювання рівня академічної успішності учнів 2-4 класів.

Дослідження сформованості навичок письма та його оцінювання з метою вивчення типових помилок проводилося на основі аналізу робочих зошитів, контрольних зошитів із письма та спеціальних завдань, складених з урахуванням вікових і програмових вимог:

– списування з друкованого тексту (списування слів, речень, короткого тексту);

– письмо під диктовку (запис слів, речень, короткого тексту);

– самостійне письмо (записування назв картинок, складання речення за сюжетною картинкою, складання короткого оповідання за серією картинок).

Усі види письмових робіт оцінювались окремо. Одним із критеріїв оцінювання слугувала наявність у роботах виправлень і помилок. Оцінка якості виконання завдань проводилася в штрафних балах: за кожну невиправлену помилку нараховувався 1 бал. За допущену, але правильно виправлену помилку, дитина отримувала 0,5 бала. Потім бали підсумовувалися.

У процесі оброблення результатів дослідження письма учнів початкових класів за формулою (1) обчислювалися популяційні й групові показники кількості невиправлених дисграфічних помилок, допущених у кожній письмовій роботі. З цією метою для кожного вікового періоду за формулою (1) було обчислено середню ($М_п$) для всіх обстежуваних дітей кількість балів, набраних за виконання методики вивчення письма [136]:

$$М_п = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} M_i,$$

де n – кількість досліджуваних;

M_i – набрана сума балів за виконання методики і-м випробуваним.

Так було отримано популяційні й групові показники суми набраних за виконання всієї методики балів (штрафних).

Після цього було виявлено учнів із порушеннями формування навичок письма (дисграфією). Це були учні 2-го класу, які допускали в одній роботі таку кількість дисграфічних помилок, яка перевищувала середні популяційні показники в цей віковий період ($М_п$) на 1,8 стандартних відхилення (1,8σ) і більше: $M_i \geq M_п + 1{,}8\sigma$, де σ – середньоквадратичне відхилення випадкової величини $М_п$; а також учні 3-го класу, які допускали в одній роботі кількість дисграфічних помилок, яка перевищувала середні популяційні показники в цей віковий період ($М_п$) на 1,4 стандартних відхилення (1,4σ) і більше: $M_i \geq M_п + 1{,}4\sigma$, де σ – середньоквадратичне відхилення випадкової величини $М_п$.

Відповідно до уявлень про механізми дисграфії (І. Садовнікова, 1995; О. Корнєв, 1997; Р. Лалаєва, 1998; Є. Соботович, О. Гопіченко, 1997), зроблені

учнями типові помилки ми розподіли в процесі аналізу за такими групами:

- фонематичні помилки (заміна букв, що позначають близькі за акустичними й артикуляційними ознаками звуки);
- помилки на порушення звукової та складової структури слова;
- помилки, зумовлені несформованістю лексико-граматичного рівня мови, зокрема й помилки на позначення меж речення та слів;
- оптичні помилки;
- зорово-моторні (графічні);
- кінетичні помилки.

Зауважимо, що не всі вчені виділяють кінетичні помилки, проте ми, поділяючи думку І. Садовнікової та О. Корнєва про механізми виникнення такого типу помилок, виносимо в дослідженні їх в окрему групу. Адже у дітей досить повільно виробляється стабільна рухова формула літери (кінема), зображення кожної букви відбувається неавтоматизовано, вимагає окремого свідомого контролю. Цей підхід узгоджується з підходом О. Лурії (1998) і теорією рівневої побудови рухів М. Бернштейна (1990). Крім того, наявність таких помилок зазвичай збігається з дуже низькою каліграфічною якістю письма.

Кожну групу помилок ми оцінювали окремо на підставі аналізу письмових робіт (списування з друкованого тексту, письмо під диктовку, самостійне письмо), а також робочих і контрольних зошитів учнів. Для цього використовувалась 4-бальна система оцінювання за аналогією до системи оцінювання завдань скринінгової методики, що дало змогу здійснити кореляційний аналіз між недостатньою сформованістю базових передумов письма й характером специфічних порушень письма:

4 бали – завдання виконано правильно, без жодної помилки зазначеної групи;

3 бали – кількість допущених помилок не перевищувала двох/трьох і виправляли їх учні самостійно (відразу або після вказівки на помилку з боку логопеда або вчителя початкових класів);

2 бали – допущено понад 4 помилки, які дитина не виправила або

виправила частково після вказівки на них з боку логопеда або вчителя початкових класів;

1 бал – допущено велику кількість помилок, які дитина не виправила самостійно;

0 балів – завдання не виконано зовсім.

Під час визначення кількості помилок ми спирались на наведену в додатку В таблицю ступеня вираженості дисграфії, запропоновану Т. Ахутіною, О. Іншаковою (2012).

Кореляційний аналіз здійснювався за допомогою рангової кореляції Спірмена (кореляція рангів), що є найзручнішим і найбільш простим способом визначення ступеня зв'язку між чинниками [100]. Метод рангової кореляції Спірмена дає змогу визначити тісний зв'язок і напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена підраховується за формулою :

$$r_S = 1 - \frac{6\Sigma_i\, d_i^2}{N(N^2 - 1)}$$

де d – різниця між рангами за двома змінним для кожного випробуваного;
N – кількість випробовуваних.

Зауважимо, що в логопедичної практиці закріпилося однозначне тлумачення помилок, коли кожна помилка розглядається окремо, без урахування інших. Підхід «помилка – маркер певного механізму» не відповідає сучасним уявленням про порушення письма та позбавлений перспективи в науковому та практичному плані. Тому в дослідженні ми зосередилися на поєднанні помилок, що може вказати на загальний механізм їх виникнення, адже, на думку Т. Ахутіної (2002; 2014); О. Величенкової (2015), О. Іншакової (2001), важливі не самі помилки, а їх поєднання. Надалі це припущення про патогенез дисграфії ми перевірятимемо в процесі поглибленого дослідження структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, що допоможе з'ясувати стан функціональних компонентів письма.

Саме наявність змішаної форми дисграфії, що останнім часом усе частіше спостерігається в учнів початкових класів, свідчить про ігнорування /або не врахування поліфакторної природи помилок.

Крім того, окремий аналіз письма під диктовку, списування та самостійного письма (підпис картинок) може дати додаткову інформацію про наявність труднощів у різних функціональних компонентах письма. Для зручності аналізу помилок у різних видах письмових робіт можна використовувати кольорові позначки.

Діагностико-аналітичний етап

Цей етап поглибленої діагностики передбачав комплексне дослідження стану сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку у дітей із дисграфією, а також вивчення їхніх анкетних даних і аналіз медико-педагогічної документації.

Здійснювався збір даних щодо пренатального, натального та постнатального розвитку дитини з дисграфією. Дані заносилися у відповідний протокол обстеження. Ми звертали увагу на ранній період розвитку дитини.

Ураховуючи значний обсяг показників за всіма критеріями й компонентами, було використано найбільш інформативні методики (загальноприйняті чи адаптовані) для оптимізації діагностичного процесу та отримання вірогідних результатів.

У загальній структурі розвитку дитини (А. Семенович [307, с. 91], К. Лебединська [187]) важливе місце належить базовим передумовам (складникам) її психомовленнєвого розвитку. Психофізіологічна зрілість організму дитини є основним показником її готовності до навчально-мовленнєвої діяльності як в усній, так і в писемній формах. Саме тому в процесі мовленнєвого розвитку учня початкових класів важливим є становлення основних соціально-психологічних і психофізіологічних компонентів його особистісного статусу, повноцінна реалізація яких на оптимальному рівні можлива лише за адекватних умов середовища. З огляду на це, вивчення структурної організації мовленнєвого

розвитку особистості учня із дисграфією потребує спеціальних підходів і глибокого аналізу обстежуваних явищ відповідно до їх вікових виявів.

Другий етап експериментального дослідження (діагностично-аналітичний) складався з чотирьох модулів і передбачав вивчення стану сформованості у дітей із дисграфією структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку: психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-когнітивного, діяльнісно-результативного.

Перший модуль другого етапу. Вивчення стану сформованості психомоторного компонента здійснювалося за допомогою опитувальників сенсорно-моторного розвитку дітей, методу обстеження сенсорної інтеграції Інги Флемінг, тесту «Будинок-дерево-людина», тесту «Загадкові крапки» і нейропсихологічних проб для визначення динамічного, кінестетичного та просторового праксису; слухового, зорового, просторового гнозису; зорово-просторової і слухо-мовленнєвої пам’яті.

Одним із найбільш доцільних і найпоказовіших для вивчення сформованості сенсомоторної та рухової сфер, є, на нашу думку, метод педагогічного спостереження (спостерігальної діагностики за І. Флемінг), який дає змогу в природних для дитини умовах з’ясувати ті особливості розвитку сенсорних і моторних аналізаторних систем та їх взаємодії, що свідчать про актуальний рівень розвитку вищезазначених психічних сфер [146, с. 68–73].

Педагогічне спостереження здійснювалося разом із педагогом з фізичного виховання на організованих заняттях із фізкультури (в ігровій формі) і передбачало заповнення бланка протоколу (див. Додаток Г.1).

У процесі педагогічного спостереження враховувалися такі показники: зрілість та якість руху, обробка базових відчуттів (тактильного, кінестетичного, вестибулярного), розвиток рівноваги, координації руху, сформованість латеральних процесів (мануальне уподобання).

Для з’ясування особливостей латеральної організації моторних функцій [316; 317] ми застосували низку проб, що ґрунтуються на уявленні про те, що мануальні та сенсорні асиметрії формуються до 7-8 років (А. Семенович,

1988, Е. Хомская, 1998; 2006). Проведені нами мануальні проби для оцінки ступеня праворукості та ліворукості дають змогу виявити приховані ознаки шульги (див. Додаток Г.2).

Дослідження сенсорно-моторного розвитку учнів початкових класів із дисграфією було здійснено через опитування їхніх батьків і вчителів початкових класів. Відповідні опитувальники розроблені Lynn A. Balzer-Martin, Ph. D., O.T.R., модифіковані й адаптовані нами [415]. Списки контрольних запитань дають змогу визначити учнів, яким важко обробляти сенсорну інформацію, оскільки, на думку авторів зазначеного опитувальника, до 20% учнів у будь-якому класі страждають на розлад сенсорної обробки. Саме тому відповіді на запропоновані запитання є безцінним ресурсом як для дошкільних педагогів, так і для вчителів початкових і старших класів закладів освіти.

Опитувальник для вчителів щодо розвитку сенсомоторики учнів початкових класів містить запитання для з’ясування стану розвитку: дотику (I), балансу та руху (II), координації (III), м’язового тонусу (IV), слухової сфери (V), візуальної сфери (VI), органів нюху – відчуття запахів (VII), уваги та поведінки (VIII). Разом – вісім параметрів, за кожним із яких зарубіжні автори розробили різну кількість запитань. Модифікований нами опитувальник містить по десять запитань за кожним параметром. Відповіді на запитання передбачали лише два варіанти: «так» чи «ні». За кожну позитивну відповідь («так») нараховувалися штрафні бали, які потім переводились у 4-бальну систему оцінювання (за кожним параметром) для з’ясування загального стану сенсомоторного розвитку (див. Додаток Г. 3).

Опитувальник для батьків також було модифіковано шляхом переструктурування запитань (див. Додаток Г.4). Зауважимо, що зарубіжні автори не виокремлювали запитання за різними параметрами (відповідно до опитувальника для вчителів початкових класів). Відповіді на запитання теж передбачали лише два варіанти: «так» чи «ні» й оцінювались за допомогою штрафних балів. Але цей опитувальник ми використовували для уточнення та зіставлення даних з опитувальником для вчителів.

Аналіз даних опитувальників для вчителів і батьків дав змогу отримати дані про ступінь сенсорно-моторного розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Методи нейропсихологічного обстеження (Т. Ахутіна та ін., 2017) [21; 234] було використано для вивчення базових психічних функцій і процесів на нейропсихологічному рівні: динамічний, просторовий та кінестетичний праксис, реципрокна кооридинація руху, слухо-моторна координація, зоровий гнозис, зорово-просторова функція, слухо-мовленнєва та зорова пам'ять.

Динамічний праксис. Ця проба дає змогу визначити: 1) здатність до автоматизації рухової навички, переключення з одного руху на інший; 2) можливість засвоєння рухової програми за наочним зразком. Виконання цієї проби передбачало зміну трьох положень кисті: «кулак – ребро – долоня» [234, с. 18].

Виконання проби оцінювалось за чотирма параметрами: засвоєння рухової програми; виконання програми (якість, плавність виконання); помилки серійної організації; утримання в пам'яті (див. Додаток Г. 5).

Реципрокна координація. Проба спрямована на дослідження сформованості механізмів серійної організації рухів і міжпівкульної взаємодії. Дослідник показував рухи та супроводжував їх інструкцією [234, с. 24], акцентуючи на тому, що в процесі виконанні лише кисті рук (не зап'ястя!) торкаються стола.

Виконання проби оцінювалося за двома параметрами – автоматизованість, плавність (див. Додаток Г. 5).

Кінестетичний праксис. Проба спрямована на дослідження кінестетичної організації рухів руки, що необхідно для виконання тонких диференційованих рухів. Проба складається з 3-х частин: 1) відтворення позиції пальців за зоровим зразком; 2) відтворення позиції пальців за пропріоцептивним зразком (без зорового контролю); 3) перенос позиції пальців з однієї руки на іншу за пропріоцептивним зразком [21; 234]. Для кожної частини проби надавалася окрема інструкція (див. Додаток Г. 5), при чому дитині пропонувалося виконати

5 поз однією рукою, а потім 5 поз іншою.

Оцінка виконання проби здійснювалась за чотирма параметрами: продуктивність (сумарний бал за всіма завданнями для кожної руки та для завдання загалом); помилки (кінестетичні, просторові, імпульсивні); характер виконання (незручне, із сінкенезією, за допомогою іншої руки); міжпівкульна взаємодія.

Дослідження слухо-моторних координацій.

Оцінка ритмів. Завдання з інструкцією пропонувалися дитині в певній послідовності. Спочатку дитина мала прослухати й назвати кількість ударів, які зробив дослідник, потім відтворити ритми за слуховим зраком і наприкінці – за словесною інструкцією (див. Додаток Г. 5).

Оцінка виконання проби здійснювалась за двома параметрами: продуктивність; кількість помилок засвоєння програми. Водночас завдання за слуховим сприйманням і виконанням серійних рухів оцінювалися окремо [234, с. 76].

Проба Хеда (просторовий праксис) спрямована на дослідження можливості сприймання та відтворення потрібного положення рук у просторі, сформованості «схеми тіла». Дитина, яка сиділа навпроти логопеда, повинна була відтворити своєю рукою певне просторове положення руки дослідника [234, с. 113]. Спочатку дитина безпосередньо копіювала рухи дослідника однією рукою, потім відтворювала їх різними руками, а наприкінці виконувала рухи обома руками. Загальна кількість проб – 9 (див. Додаток Г. 5).

Оцінка виконання проби здійснювалась за трьома параметрами: продуктивність; засвоєння інструкції; кількість помилок.

Проби на вивчення зорового гнозису. Обстеження зорового гнозису передбачало виконання 3-х проб. *Проба Поппельрейтера (упізнання накладених зображень)* спрямована на вивчення здатності впізнавати зображення, накладені одне на одного. Дитині послідовно пропонували 2 набори накладених зображень [234, с. 97]. Спочатку їй показували сім контурних зображень предметів, що перекреслені, і вона повинна була впізнати перекреслені

зображення (проба націлена на виявлення можливості виділяти контурне зображення, відокремивши його від сторонніх елементів тла). За другою пробою, спрямованою на дослідження здатності впізнавати предмети за їх фрагментами, дитина мала впізнати незакінчені зображення, що давало змогу оцінити сформованість холістичної (правопівкульної) стратегії сприйняття (Т. Ахутіна, Н. Пилаєва, 2003).

Оцінка виконання проби здійснювалась за двома параметрами: продуктивність; помилки: вербальні, вербально-перцептивні, перцептивно близькі (називає предмет з іншої семантичної категорії), перцептивно далекі, помилки за типом фрагментарності сприймання, персевераторні відповіді (одна відповідь повторюється більше ніж двічі). Докладні інструкції щодо виконання проб та критерії їх оцінювання вміщено в Додатку Г. 5.

Зорові асоціації. Проба спрямована на дослідження сформованості зорових уявлень і можливості їх актуалізації. Аналіз особливостей малюнків давав змогу припустити, яка зі стратегій переробки зорової інформації розвинена краще. Завдання виконувались на аркуші паперу формату А4, розкресленому на вісім частин (зауважимо, що для дітей 5-6 років – на шість частин). Після завершення малювання дитина називавала зображення [234, с. 103]. У процесі виконання проби перевірялися вільні зорові асоціації та спрямовані асоціації. Оцінка виконання проби здійснювалась за чотирма параметрами: продуктивність; зміст малюнків (кількість предметних і непредметних малюнків); якість зображення; повтори.

Зауважимо, що повтори одного малюнка з різними назвами свідчать про слабкість зорових уявлень, перцептивної основи значення слова, що є типовим для відставання в розвитку правопівкульних зорових функцій. Повтори деталей і прийомів малювання характерні для слабкості функцій лівої півкулі, особливо її передніх відділів. Повтори однієї назви для різних малюнків трапляються в процесі поєднання труднощів номінації (ІІ блок, ліва півкуля) і слабкості функцій блоку. Повтори малюнку й назви (персеверації) типові для слабкості функцій ІІІ блоку. Критерії оцінювання проб вміщено в Додатку Г. 5.

Проба на зорово-просторову пам'ять передбачала запам'ятовування фігур, що важко вербалізуються. Проба спрямована на дослідження процесів сприймання, зберігання и відтворення зорово-просторової інформації [234, с. 132]. Спочатку дитина називала предмети, які їй показували, при цьому малюнки показували по черзі (один малюнок за секунду, усього 10 малюнків). Потім дитині пропонували назвати предмети, які вона запам'ятала. Порядок відтворення не мав значення. Далі дитині давали картку з чотирма геометричними фігурами й зберігали протягом того часу, поки дитина розглядала їх, але не більше 5 секунд. Потім зразок прибирали й пропонували дитині намалювати ці фігури. Після цього, незалежно від якості відтворення, психолог закривав малюнок дитини. Фігури показували дитині, а вона їх відтворювала ще двічі. За 10-15 хвилин після інтерференції інших завдань (наприклад, копіювання тривимірного об'єкта) дитині пропонували згадати фігури ще раз.

Оцінка виконання проби здійснювалась за двома параметрами: продуктивність; помилки (зміни за типом спрощення, пропуски деталей, спотворення – зміна двох і більше деталей, контамінації, зміни фігури за типом лінійної дизметрії, поділ на частини, порушення пропорцій, дзеркальність).

Малюнок (копіювання) тривимірного об'єкта. Проба дає змогу оцінити сформованість зорово-просторової та зорово-моторної координації дитини [234, с. 122]. Критерії оцінювання проби вміщено в Додатку Г. 5.

Копіювання будиночка. Дитині показували зображення будинку, паркану та дерева. Фіксувався час копіювання. Щоб проаналізувати хід копіювання та стратегію, у процесі малювання можна змінювати у дитини олівець і відзначати послідовність кольорів. Аналіз стратегії доцільний під час проведення поглибленого дослідження зорово-просторових функцій. Оцінюється стан аналітичної лівопівкульної стратегії та стан холістичної правопівкульної стратегії. Критерії оцінювання проби вміщено в Додатку Г. 5.

Дослідження слухо-мовленнєвої пам'яті. Проба спрямована на дослідження процесів сприймання та утримання слухо-мовленнєвої

інформації [234, с. 83]. У першій частині проби (повторення слів) оцінювався фонематичний аналіз та можливості звуковимови, а в другій – спочатку мимовільна слухо-мовленнєва пам'ять (перше відтворення), а потім – довільна. У пробу входять слова в основному з незначною образністю (щоб уникнути зберігання в зоровій модальності), вони мають близькі слова-суперники (на тлі): *холод-голод, гість-кисть, рама-рана* (для оцінки точності звукового сприймання). Два слова можуть утворювати семантичну групу (*холод, дощ*), що провокує появу семантичних парафазій (наприклад, *вітер*). Два відносно малознайомі для дітей слова – *ризик і клин* – дають змогу моделювати процес освоєння дитиною нових слів. Проба виконується, коли дитина ще не втомлена.

Слова називають тричі, незалежно від успішності виконання. Групи слів наводять без пауз.

Після заповненої паузи (для гомогенної інтерференції може бути запропоновано, наприклад, завдання на рахунок) проводиться відтерміноване відтворення. Перевіряється, чи утримує дитина структуру матеріалу (поділ на дві групи). Зауважимо, що звукові заміни та спотворення можуть свідчити про слабкість переробки кінестетичної та слухової інформації, заміна на близькі за звучанням слова (*холод-голод*) властива дітям зі слабкістю функцій лівої півкулі. Це свідчить про нестійкі порушення порядку, коли в кожному відтворенні порядок слів різний. Водночас, стійкі порушення порядку, тобто вияв інертності, як і вертикальні повтори (повтор однакових помилок із відтворення до відтворення), пов'язані зі слабкістю III блоку.

Оцінка виконання проби здійснювалась за двома параметрами: продуктивність повторення; помилки (виводяться за всіма трьома повтореннями): а) помилки, що свідчать про слабкість функцій лівої півкулі; б) помилки, що свідчать про слабкість функцій правої півкулі. Критерії оцінювання проби вміщено в Додатку Г. 5.

Методика «Тулуз П'єрона» була використана в першому модулі для визначення особливостей концентрації уваги учнів початкових класів із дисграфією [317].

Коефіцієнт точності виконання тесту (чи показник концентрації уваги) підраховувася за формулою:

$$K = \frac{V-\alpha}{V} \quad \alpha = \frac{\sum_{i=1}^{n} y_i}{n}$$, де

V – швидкість; α – середня кількість помилок у рядку; n – кількість робочих рядків; У1 – кількість помилок у рядку.

Отже, знаходимо відношення правильно оброблених знаків до загальної кількості оброблених знаків.

Коефіцієнт точності виконання тесту «Тулуз П'єрона» є основним показником, що характеризує здатність до довільної концентрації. Цей показник (К) ми аналізували, порівнюючи отримане числове значення з нормативами, наведеними в Додатку Г. 6.

Отже, як наслідок, кожна дитина отримала оцінки за виконання 12 завдань, що відображали стан сформованості психосенсомоторного компонента мовленнєвого розвитку дитини в узагальненому вигляді. До них були додані такі показники, як: рівень успішності виконання тестової методики «Будинок-дерево-людина» і тесту «Загадкові крапки».

Другий модуль діагностико-аналітичного етапу містив діагностичні завдання, спрямовані на вивчення стану сформованості **мовленнєво-когнітивного компонента** мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Для визначення стану сформованості мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь та навичок було обрано такі показники: здатність зрозуміти зміст тексту (сприйняття тексту) і граматичного реконструювання смислової єдності (відтворення тексту); здатність до активізації синтагматичних і парадигматичних зв'язків елементів мови; здатність до смислового прогнозування (лексична пильність); уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Для перевірки зазначених показників було використано такий діагностичний інструментарій: Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку дітей Х. Грімм (H. Grimm) і Х. Шелер (H. SchCler) [239;

450] та методи нейропсихологічного обстеження дітей [21; 234], а саме: складання розповіді за серією малюнків; асоціативні ряди.

Загальновідомо, що розуміння найскладніших психологічних процесів, одним із яких є мовлення, досягається лише за умови аналізу його як системи, що складається в процесі психічного розвитку дитини. З огляду на це, мовлення розглядається розробниками Гейдельберзького тесту не як окреме незалежне утворення, а у взаємозв'язку з іншими психічними характеристиками дитини. В Україні цей тест адаптовано для дітей дошкільного віку К. Крутій у 2003 році [176]. Учена наголосила на залежності мовленнєвого вміння від гнучкості розумових процесів дитини, її здатності до аналізу, порівнянь, узагальнень, встановлення логічних відношень між поняттями.

Ми використовуємо Гейдельберзький тест для виконання завдань комплексної діагностики учнів початкових класів із дисграфією (бланк протоколу і критерії оцінювання завдань тесту наведено в Додатку Д. 1).

Структурно Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку складається з 13 субтестів, об'єднаних у 6 розділів (див табл. 3.2.1).

Таблиця 3.2.1

Розділи тесту й відповідні їм сфери операцій

Розділи тесту	Сфери операцій
А. Структура речень	Речення
Б. Морфологічні структури	Морфема
В. Значення речення	Фраза
Г. Значення слова	Слово
Д. Інтерактивне значення	Висловлювання / мовленнєвий акт
Е. Інтегративний ступінь	Текст

Розділи «А – Е» містять такі субтести:

<u>А. Структура речень</u>

1. Розуміння граматичних структур (ГС). Цей субтест виявляє, як відбувається інтерпретація речень: виходячи з граматичної конструкції, що

покладена в їх основу, чи орієнтуючись на послідовність називання понять, а також виявляє здатність розуміти складні висловлювання.

2. Імітація граматичних структур (ІС). З'ясовується безпосереднє запам'ятовування учнем складних речень, здатність до слухової диференціації, правильної артикуляції.

Загалом ці субтести оцінюють, наскільки учень обізнаний із синтаксичними правилами.

Б. Морфологічні структури

1. Множина-однина (число) іменників (МО). Перевіряється, як учні розрізняють однину та множину й чи можуть виразити цю відмінність згідно з правилами морфології. У завданнях пропонуються здебільшого штучні слова, щоб проконтролювати репродукцію незалежно від відомих слів.

2. Творення спільнокореневих слів. Субтест словотворення (СТ) складніший за попередній, бо перевіряє здатність утворювати різні слова від одного кореня, а також здатність встановлювати систему відношень між дією, діячем і місцем дії та виражати це в мовленні.

3. Ступені порівняння прикметників (СП). Субтест виявляє здатність до утворення цих ступенів за умови часткового використання штучних слів.

Завдання трьох субтестів дають змогу визначити рівень розвитку здатності до продуктивного застосування правил у процесі підвищення рівня абстрактності завдань.

В. Значення речення

1. Корекція семантично неправильних речень (КС). Цей субтест перевіряє здатність до виявлення й коригування нелогічних смислових єдностей.

2. Конструювання речень (КР). Перевіряється, чи може учень логічно об'єднувати різні за значенням слова в речення. Відповідно до завдання він має з двох-трьох запропонованих слів побудувати повноцінні за змістом речення.

Субтести визначають, наскільки учень початкових класів розуміє зв'язок значень і може встановлювати його засобами мови.

Г. Значення слів

1. Знаходження слів (ЗС) /перебудова слів. Субтест розкриває здатність до виявлення аналогії в значеннях слів. Учень повинен знайти відповідне слово до запропонованих. Відповідь показує, наскільки він, абстрагуючись від специфічних значень окремих слів, може виділити їх загальний смисловий корінь.

2. **Класифікація понять (КП).** За допомогою цього субтесту діагностується здатність до класифікації об'єктів за загальними ознаками: у процесі виконання завдання учень повинен дібрати об'єкти, що об'єднуються загальним визначенням. Запропоновано 5 узагальнених понять. Добір слів оцінюється за кожне поняття.

Загалом субтести цього розділу діагностують, наскільки учень початкових класів засвоїв внутрішній смисловий і зовнішній аспекти значень.

Д. Інтерактивне значення

1. Варіації назв (ВН). Завдання полягає в тому, щоб ту саму особу позначити по-різному, залежно від її ставлення до інших осіб. Перевіряється здатність до визначення структури міжособистісних відносин і відображення її в мовленні через різні форми звертань.

2. Встановлення взаємозв'язку вербальної та невербальної інформації (ВВ). Завдання полягає в тому, щоб для кожного із запропонованих учневі висловлювань дібрати відповідну картинку із зображенням людського обличчя, що виражає певний емоційний стан. За допомогою цього субтесту перевіряється здатність до диференціювання емоційних станів, а також здатність до емпатії.

3. Кодування й декодування презентованої інтенції (КІ). Цей субтест діагностує здатність до реагування заданого змісту за допомогою мовних засобів, з урахуванням специфічних рольових ознак. Адекватне виконання завдання потребує певної послідовності дій: учень розуміє заданий зміст; він перебирає на себе роль іншої людини з її емоційними та інтелектуальними пориваннями; формулює відповідне мовленнєве висловлювання; декодує підтекст висловлювання, залежно від узятої на себе ролі.

Успішність виконання завдань субтестів дає змогу визначити, наскільки учневі вдається використовувати мову як засіб порозуміння в різних ситуаціях.

Е. Узагальнювальний (інтегративний) ступінь

Запам'ятовування тексту (оповідання) – виявляє здатність до розуміння змісту тексту та його переказу. Завдання (запам'ятати й відтворити текст через певний проміжок часу) розглядається як таке, що перетинає інші субтести. Текст являє собою зміст української народної казки, яку ми використовували у своєму дослідженні для вивчення процесу запам'ятовування.

За допомогою цього завдання ми з'ясовуємо, наскільки учень розуміє зміст тексту, як він сприймає та граматично реконструює смислові єдності.

Обробка результатів тестування. Індивідуальні оцінки за окремий субтест заносяться в бланк протоколу, далі підсумовуються для подальшої обробки результатів за всіма показниками мовленнєво-когнітивного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Завдання на складання оповідання за серією сюжетних малюнків було використано для визначення особливостей побудови учнями зв'язних висловлювань і передбачало певні етапи: орієнтування в ситуації та її осмислення, побудову програми висловлювання, лексико-граматичне розгортання та зовнішнє промовляння. Завдання складалося з розкладання серії малюнків, побудови оповідання за ними й відповідей на запитання, якщо оповідання неповне [234, с. 34].

Вибір для обстеження мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь і навичок зумовлений тим, що саме побудова оповідання, як відомо, забезпечується багатокомпонентною функціональною системою, тому аналіз його виконання дає змогу отримати інформацію про стан усіх трьох функціональних блоків мозку. Адже аналіз смислового боку оповідання, складеного дитиною, уможливлює виявлення відносної ефективності функцій правої півкулі дитини, щоб планувати текст, створювати послідовність, закінчувати висловлювання за смислом. Від функцій правої півкулі залежить точність зорового сприймання, з їх допомогою вилучається інформація з

довготривалої пам'яті для аналізу змісту малюнка й формування моделей ситуацій (О. Лурія, 1969; Є. Кок, 1967; Т. Ахутіна, 2005; Т. Ахутіна, А. Романова, 2007, 2012; McDonald, 2005, Johns et al., 2008). Перший етап виокремлюється в особливу *пробу «Розкладання серії малюнків»*, яка дає змогу дослідити функції програмування та контролю за діями, бо передбачає висування гіпотез про загальний сюжет і безпосередньо контроль за гіпотезами.

Аналіз лексико-граматичного розгортання дає змогу оцінити роботу передніх і задніх відділів кори мозку, переважно лівої півкулі. Програмування тексту й побудова правильних синтаксичних конструкцій, тобто серійна організація мовленнєвих дій на рівні тексту й речень залежить від функцій передніх відділів. Багатство словника, відсутність параграматизмів визначається функціями задніх відділів. Аналіз темпу розповіді дає матеріал для оцінки функцій блоку мозку. Але цей показник ми будемо враховувати під час дослідження стану сформованості діяльнісно-результативного компонента.

Оцінка побудови оповідання та відповідей на запитання (комплексні показники, які відображають передачу смислу розповіді) за параметрами: смислова повнота розповіді, смислова адекватність, побудова смислової програми розповіді (серійна організація), граматичне оформлення оповідання, лексичне оформлення оповідання (переробка слухової інформації), наявність параграматизмів (синтаксичні помилки, спричинені слабкістю функцій переробки слухової інформації).

Аналіз часових характеристик складання оповідання, що дає змогу виявити особливості функціонування I блоку та його взаємодію з III блоком, ми враховуємо під час дослідження стану сформованості діяльнісно-результативного компонента. Докладну інструкцію до виконання завдань і критерії їх оцінювання вміщено в Додатку Д. 2.

За допомогою нейропсихологічної проби **«Асоціативні ряди»** вивчається здатність активного вилучення слів, можливість переключатися з одного слова на інше, а також з однієї групи слів на іншу. Проба містить три завдання: вільний асоціативний ряд, актуалізація назв дій та актуалізація назв рослин. Перші два

завдання характеризують насамперед сформованість функцій передніх відділів головного мозку. Завдання на актуалізацію назв рослин – стан функцій задніх відділів (оброблення слухової інформації), оскільки в ньому можуть віддзеркалюватися номінативні труднощі [234, с. 59]. Докладну інструкцію до виконання завдань і критерії їх оцінювання вміщено в Додатку Д. 2.

Проба на розуміння близьких за звучанням слів – показ за словом-найменуванням – була адаптована Т. Ахутіною як завдання з методики оцінювання мовлення в процесі афазії (Л. Цвєткова, Ахутіна, Н. Пилаєва, 1981) і спрямовувалась на дослідження фонематичного слуху та слухо-мовленнєвої пам'яті дитини [234, с. 79]. Ця проба характеризує стан оброблення слухової інформації через необхідність звукорозрізнення слів, що утримуються в пам'яті. Матеріалом є 10 малюнків із зображенням предметів, назви яких близькі за звучанням: *трава-дрова, коса-коза* чи вимовою: *дочка-бочка, миска-мишка*.

Малюнок із предметом, який може бути названий двояко *(миска, тазик)*, дослідник називає сам: *миска*. Для правильного впізнання та називання картинок дослідник може за допомогою незакінчених речень підказувати дитині. Це дає змогу зробити експрес-аналіз функції мови читача. Після цього йде проба на показ малюнків за словом-найменуванням. Учням дають 3-10 завдань доти, доки вони не припустяться помилок у трьох завданнях поспіль. Якщо в завданні 3 дитина робить помилки, їй пропонують завдання 1 і 2, а потім за правильних відповідей – завдання 4 і наступні, до трьох помилок поспіль. Ми використовували серії 3-6 (14 стимулів), хоча за необхідності більш докладного аналізу можна використовувати 1-8 (28 стимулів).

Зауважимо, що в цій пробі продуктивність виконання завдання є комплексним показником, який залежить як від слухо-мовленнєвої пам'яті, так й інших функцій, передусім програмування та контролю. Саме тому необхідно додатково здійснювати аналіз помилок, що дозволяє встановити якісну специфіку порушень. У дослідженні ми зробили це за допомогою 3-х видів писемних завдань (докладну інструкцію до виконання завдань і критерії їх оцінювання вміщено в Додатку Д. 2).

Отже, кожна дитина отримала оцінки за виконання 4 діагностичних тестів, що відображали стан сформованості мовленнєво-когнітивного компонента мовленнєвого розвитку дитини в узагальненому вигляді. До них були додані показники обстеження за традиційними логопедичними методиками [202;136; 138; 200; 348; 370; 383; 387], стан сформованості фонематичних процесів (за даними логопедичного скринінгу) і виконання методики вивчення писемного мовлення (завдання на списування, диктант і самостійне письмо).

Третій модуль діагностико-аналітичного етапу передбачає дослідження стану сформованості мотиваційно-потребнісного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи той напрямок людської поведінки, її траєкторію. Вивчення цього питання особливо важливе для учнів початкових класів, які набувають навичок грамоти (L. Baker, M. Dreher, J. Guthrie, 2000; L. Baker, A. Wigfield, 1999; L. Mata, 2011; J. Garcia, A. Caso, 2004; J. Eccles, A. Wigfield, 2002; McKenna, 2001; Monteiro Mata, 2001; S. Nolen, 2007; Wilson Trainin, 2007).

Важливу роль у процесі навчання має навчальна мотивація. Формування навчальної мотивації в учнів без перебільшення можна назвати однією з центральних проблем сучасної школи. Мотивація пояснює спрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, прагнення досягнути певної мети. Оскільки найбільш гострі проблеми у сфері навчання та виховання пов’язані з відсутністю мотивів щодо здобуття освіти учнями початкових класів, то важливість названого критерію стає очевидною.

Для визначення мотивації дітей до навчально-мовленнєвої діяльності розроблено авторську анкету з урахуванням рівня організації особистості учнів (їхнього світогляду, ідеалів, соціальної спрямованості, особливостей психічних процесів, емоцій) [109].

Анкета складається з одинадцяти запитань, які дають змогу фахівцю чітко визначити рівень готовності та мотивації учнів початкових класів до навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням рівня організації особистості та

визначення її провідного компонента в навчально-мовленнєвій діяльності: соціальної спрямованості, особливості психічних процесів, емоційного чинника.

Анкетні запитання розподілено за 5 шкалами: I (1, 2, 3, 9 запитання) – відповіді на ці запитання визначають ставлення до різних видів навчально-мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письма); II (5, 6 запитання) – сформованість навичок письма (зрілості письма); III (8, 10 запитання) – ставлення до видів письма (перевага певних видів письма): списування, диктант, самостійне письмо (ступінь самостійності письма); IV (4 запитання) – ставлення до видів усного мовлення (перевага певних видів усного мовлення: монологічного, діалогічного); V (7 запитання) – надає перевагу усному мовленню чи письму (який вид мовленнєвої діяльності більше подобається). 11 запитання не входить у загальну систему оцінювання, бо є суто інформативним. Перелік запитань, критерії оцінювання й аналіз результатів анкетування наведено в Додатку Е. 1.

Дітям пояснюють правила заповнення анкети. Педагог на дошці малює смайлики та з’ясовує, чи знають діти, що позначають їхні вирази (усміхнений, похмурий, байдужий). Відповідаючи на запитання, діти можуть вибрати лише один варіант відповіді, що визначає їхнє позитивне ставлення до зображеного процесу. Біля вибраної відповіді дитина підкреслює чи обводить усміхнений смайлик (умовне позначення превалювання якогось виду діяльності та домінування зорового, слухового, дотикового аналізаторів під час сприймання матеріалу). Як маркер певної відповіді смайлик дає змогу дитині зосередитися на власному способі сприймання матеріалу й більш чітко дати відповідь на запитання, обираючи один із запропонованих варіантів.

Перед тим, як розпочати заповнення анкети, педагог разом із дітьми на прикладі додаткового запитання знаходять варіанти відповіді за алгоритмом. Етап тренувального анкетування потрібний для навчання учнів користуватися анкетним бланком. Зразок запитання наводиться на дошці або ж дитині дається індивідуальний бланк: «Чи подобається тобі танцювати?». Біля кожного варіанта відповіді намальовано смайлики: а) дуже люблю танцювати; б) мені подобається

танцювати разом із друзями; в) люблю дивитись, як танцюють інші. Інструкція: «Серед усіх варіантів відповідей на запитання оберіть ту, яка вам підходить і підкресліть (обведіть) смайлик, що посміхається. Далі знайдіть той варіант відповіді, що вам найбільше не подобається й підкресліть (обведіть) смайлик із похмурим або байдужим виразом».

Результати анкетування дають змогу зробити кількісно-якісний аналіз відповідей. Варіанти відповідей, що виражають негативне чи байдуже ставлення до запитання, є суто інформативними й мають значення для якісного оцінювання.

Певна кількість балів, набрана дитиною, відповідає високому, достатньому, середньому, нижчому від середнього й низькому рівням готовності та мотивації до навчально-мовленнєвої діяльності (з урахуванням рівня організації особистості).

Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, завжди характеризується мотивами. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, що зумовлюють вияв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов’язку, інтереси [227, с. 58]. Змістовний аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації навчання у дітей, виявляє велику різноманітність мотивів, що впливають на ефективність процесу навчання, яке обумовлено багато в чому надзвичайною складністю самої навчальної діяльності, рівнем її організації, віковими особливостями учня та всією системою його взаємин із навколишнім середовищем [141; 157; 170; 222; 227; 257].

Діти, які навчаються в школі, різні не лише за характером і поведінкою, а й за рівнем психічного та фізичного розвитку. Одні вчаться легко, швидко засвоюють і худко схоплюють усе, а іншим для засвоєння навіть базового рівня шкільної програми потрібні напружені зусилля. Процес навчання для таких учнів виявляється занадто складним, вони не встигають міцно засвоїти ті основи, які необхідні для подальшого навчання, і не вірять у власні сили. Звісно, що через почуття постійної неуспішності дитина втрачає інтерес до навчання. Отже, навчальна діяльність набуває для кожного з учнів свого змісту. Виявлення

характеру навчальної мотивації та сенсу вчення для учня в кожному конкретному випадку має вирішальну роль у процесі визначення заходів корекційно-педагогічного впливу.

Саме тому наступним діагностичним завданням була методика «Вивчення мотивації навчання в учнів початкових класів», розроблена М. Гінзбургом [18, с. 34; 252].

Відповідно до основних показників мотивації навчання, ця діагностична методика охоплює шість змістовних блоків: особистісний сенс навчання; ступінь розвитку цілепокладання; види мотивації; зовнішні чи внутрішні мотиви; тенденція до досягнення успіху чи невдачі в процесі навчання; реалізація мотивів навчання в поведінці. Кожен блок представлений в анкеті трьома запитаннями.

У процесі проведення діагностичної методики було акцентовано на виявленні загального (підсумкового) рівня мотивації успіху загалом і мотивів, що переважали.

Для учнів початкових класів найбільш характерними є такі мотиви:

1. Власне-пізнавальний мотив, висхідний до пізнавальної потреби, – навчальний. 2. Широкі соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання – соціальний. 3. «Позиційний» мотив, пов’язаний із прагненням набуття нового статусу в стосунках з оточенням – позиційний. 4. «Зовнішні» мотиви щодо самого навчання, наприклад, підпорядкування вимогам дорослих тощо – зовнішній. 5. Ігровий мотив, неадекватно перенесений у нову – навчальну сферу, – ігровий. 6. Мотив отримання високої оцінки.

Проте далеко не всі ці мотиви відповідають шкільному навчанню. Методика дає змогу виявити ті, які є провідними в процесі визначення бажання ходити до школи.

За відповідями учнів початкових класів у протоколі фіксувались дані про їхнє ставлення до навчання, про види особистісно значущої діяльності, про особистісно значущих для неї суб’єктів, внутрішні й зовнішні мотиви навчальної діяльності.

Найважливішими для навчання є пізнавальні мотиви. Вони пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання. Ці мотиви свідчать про орієнтацію учнів на оволодіння новими знаннями, набуття навчальних навичок і характеризуються глибиною інтересу до знань. До цієї групи належать також мотиви, які свідчать про орієнтацію учнів на оволодіння способами здобування знань: інтерес до прийомів самостійного здобуття знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власної навчальної праці. Пізнавальні мотиви відображають прагнення учнів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалення способів здобуття знань. (Докладний зміст методики та інтерпретування даних вміщено в Додатку Е. 2).

Для вивчення інтенсивності пізнавальних потреб ми використовували стандартизовану методику, запропоновану В. Юркевичем і призначену для вчителів, які на основі спостережень і бесід із батьками учнів повинні вибрати відповіді на певні запитання анкети [133]. Анкета містить закриті запитання, спрямовані на виділення провідних мотивів навчальної діяльності дитини. Наводиться якісний аналіз структури мотивації навчальної діяльності учня та його відповідність до критеріїв: багатство й різноманітність мотивів; соціальна цінність мотивів; наявність у структурі мотивації пізнавальних інтересів. Інтенсивність пізнавальної потреби визначається отриманою сумою балів. (Докладний зміст методики та інтерпретування даних вміщено в Додатку Е. 3).

Отже, у процесі проведення вищезазначених діагностичних завдань кожен учень отримав оцінки, що відображали стан сформованості мотиваційно-потребнісного компонента мовленнєвого розвитку в узагальненій формі.

Четвертий модуль другого експериментального етапу був спрямований на дослідження стану сформованості **діяльнісно-результативного компонента учнів початкових класів із дисграфією**, показниками якого є: здатність до організації власної діяльності, уміння працювати за фронтальною інструкцією, стан працездатності; уміння самостійно діяти за зразком і здійснювати контроль; здатність до корекції процесу та результату роботи; до самоконтролю та сформованості контрольно-оцінної самостійності.

Для визначення здатності до організації власної діяльності та сформованості вміння працювати за фронтальною інструкцією було використано **нейропсихологічну пробу «Реакція вибору» [**234, с. 51**]**, що складається з двох завдань і спрямована на аналіз можливості дотримуватися інструкції та гальмувати найпростіші безпосередні реакції переключення. Зауважимо, що довга серія призначена для дітей від 7 років. Особливо актуальною ця проба є для дітей 3-4 класів, що навчаються за основною освітньою програмою, які дуже рідко припускаються помилок у короткому варіанті проби, але показують збої в її довгому варіанті.

З першої частини послідовності (6 стимулів) з'ясовується, як дитина засвоює інструкцію, чи може вона діяти за нею. У другій – виявляється можливість переключення в процесі «ламання» стереотипу. Якщо дитина до початку виконання проби просить повторити інструкцію, її повторюють і бал за засвоєння не знижується. Якщо дитина до 5-6 стимулу так і не виходить на правильне виконання, тобто не засвоює інструкцію, то дослідник також повторює інструкцію 1 раз і знижує оцінку за засвоєння (допускається одноразове повторення інструкції).

Оцінка виконання проби здійснюються за параметрами: засвоєння інструкції; помилки.

Тест «Продовж візерунок» спрямовано на дослідження саморегуляції в процесі виконання рухової програми під час графічного пред'явлення зразку, плавного переключення з одного елементу програми на інший, автоматизація рухової серії [234; 305].

Завдання полягає в малюванні візерунків, що являють собою встановлене чергування різних елементів (усього 4 рядки). Параметри оцінювання – різні компоненти графічної діяльності: характер виконання завдання, чіткість у відтворенні встановленого чергування (тобто вміння виконати наперед задану програму дій).

Для **визначення працездатності інформативними стали нейродинамічні характеристики руху**, а саме тенденція до мікрографії та

макрографії, знижений чи нестійкий темп діяльності, утомлюваність, а також фонові компоненти руху (гіпо- чи гіпертонус у дрібній моториці), які ми оцінюємо за результатом виконання тесту «Продовж візерунок», тесту «Тулуз П'єрона», а також нейропсихологічних проб – «Динамічний праксис», «Реакція вибору», «Реципрокна координація». Ураховуючи результати виконання завдань і нейропсихологічних проб, ми доповнили дані про сформованість діяльнісно-результативного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, зокрема нейродинамічних характеристик руху, що дало змогу оцінити функції І блоку мозку. Доповнюються ці дані в процесі опитування вчителів початкових класів і батьків, окреслюються ознаки, наведені в міжнародній класифікації хвороб DSM-IV для оцінки симптомів дефіциту уваги й гіперактивності (СДУГ). Кожен параметр оцінюється окремо за чотирибальною шкалою від 0 до 3 [234, с. 144–145], де 0 – відсутність будь-яких ознак порушень. У дослідженні штрафна система оцінювання переведена в бальну систему, де відсутність будь-яких ознак порушень ми позначали 3 балами (див. Додаток Ж. 1).

Третій етап – допоміжний (супроводжувальний).

Для з'ясування стану обізнаності вчителів початкової школи з особливостями мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією було запропоновано анкету для вчителів початкової школи, зміст якої наведено в Додатку Ж.2.

Запитання анкети ми розділили на два структурні блоки. У першому блоці (запитання 1–12) виявляється рівень обізнаності вчителів початкових класів із проблемами, що виникають під час роботи з дітьми, які мають порушення процесу письма (дисграфію). Другий блок (запитання 13–20) дає змогу зрозуміти наявність у вчителів практичного досвіду роботи із цією категорією дітей. Зауважимо, що питання анкети (15,16,17,19) є своєрідними індикаторами співвідношення знань і практичного досвіду вчителів початкових класів, які працюють із учнями з порушеннями процесу письма.

Зауважимо, що під час складання запитань анкети було дотримано основні

вимоги до процедур такого характеру (методу анкетного аналізу), а саме: завдання закритої форми ми розрізняли й за принципом побудови відповіді.

Розроблені альтернативні завдання передбачали наявність двох варіантів відповіді типу «так – ні»; «правильно-неправильно» тощо. Зазвичай їх використовують для констатації правильності вибору чи ухвалення рішення у згорнутій формі. Завдання з множинним вибором передбачали принаймні три можливі відповіді (але не більше п'яти) й використовувались тоді, коли необхідно було перевірити вміння відтворювати здобуті знання. У цьому типі завдань із запропонованих варіантів відповідей правильною є лише одна. Під час складання таких завдань виникали труднощі в процесі вибору дистракторів – правдоподібних варіантів відповідей, які мають виглядати достатньо прийнятними. Крім того, завдання з множинним вибором поділялися на види за принципом відбору правильних і правдоподібних відповідей. Завдання з простим множинним вибором, відповідь на які будувалась за принципом класифікації, використовували тоді, коли кількість можливих варіантів відповідей була меншою за три, але складнішою за тип «так – ні». Були також використані тестові завдання з множинним вибором, побудова відповіді на які визначала принцип класифікації для перевірки вмінь вільного орієнтування у групі схожих понять, явищ, процесів тощо.

Тестові завдання на порівняння та протиставлення (на аналіз взаємозв'язку) мали на меті перевірку вмінь виявляти характерні ознаки різних явищ, ситуацій тощо. Респонденти в процесі виконання таких завдань аналізували запропонований матеріал, синтезували його й доходили відповідних висновків. Були використані завдання для перевірки розуміння певної залежності між двома явищами. Завдання з множинними відповідями «правильно-неправильно» застосовували в ситуаціях, коли відповіді чи рішення мали бути лише правильними чи неправильними (на відміну від завдань з однією, найбільш точною, відповіддю). Такі завдання не мали жодних відтінків переваги, були категоричними й містили декілька правильних відповідей. У такому разі вважалося, що тестується глибина знань, розуміння різних аспектів явищ,

процесів тощо. Завдання цього типу мали за основу форму стверджування, до якої пропонувалося чотири пронумеровані відповіді. Зауважимо, що в процесі розроблення анкети не використовувалися запитання відкритої форми, статистична обробка яких є досить складною.

Для визначення особливостей мовленнєвого розвитку уснів початкових класів з дисграфією в сімейному оточенні ми вивчали опосередкований вплив відносин всередині дитячо-батьківської спільноти та взаємозв'язок індивідуальних оцінок чинників і характеристик мовної компетенції [385]. Із цією метою було використано *методику, розроблену Д. Черновим*, й отримані результати потім порівняно. Дослідження проводилось із залученням учнів початкової школи (другий клас). Роль взаємин у межах дитячо-батьківської спільноти в процесі розвитку знань, умінь і навичок (зокрема й мовної компетенції), необхідних для систематичного навчання дитини у школі, у цьому віці може бути досить критичною.

Було використано *проєктну методику «Ми разом із дитиною»*, призначену для діагностики сформованості колективного суб'єкта «батьки-дитина» (далі – БД), вміщену в Додатку Ж. 3. Батькам пропонувались незакінчені речення, які необхідно було завершити фразами, що виражають їхні уявлення про взаємини з дитиною. Фіксувалися три параметри, що розкривають поняття «колективний суб'єкт» [105, с.51-81]): 1) ступінь взаємозв'язку/взаємозалежності суб'єктів; 2) інтенсивність і широта сфер спільної активності; 3) ступінь рефлексивного ставлення суб'єктів до спільної діяльності [105]. Через контент-аналіз у висловлюваннях виокремлювалися словесні показники параметрів. Кожне відповідне слово/словосполучення оцінювалося в один бал. Підраховувалися три показники, які вказують на ступінь сформованості колективного суб'єкта «батьки-дитина» [386].

Для оцінки специфіки соціокультурної ситуації розвитку дітей із метою збору даних про їхній ранній психічний і мовний розвиток *було розроблено спеціальну анкету* (далі – МР). Запитання було об'єднано в блоки: 1) біологічні й фізіологічні особливості розвитку дитини; 2) соціоекономічний статус родини;

3) особливості мовно-мовленнєвого середовища, створюваного батьками; 4) конфігурація сім'ї; 5) історія мовно-мовленнєвого розвитку дитини; 6) соціокультурні умови розвитку дитини; 7) особливості суб'єктної активності дитини в галузі спілкування та оволодіння мовою та мовленням (Анкету вміщено в Додатку Ж. 3).

Аналіз проводився за допомогою статистичного пакета Statistica 9.0. Для перевірки розподілів змінних на відповідність до нормального закону було використано критерій Колмогорова-Смирнова [100; 309]. Для встановлення взаємозв'язку між змінними було застосовано кореляційний аналіз. Використовувались: рангова кореляція rs – Спірмена, рангова – бісеріальна кореляція, лінійна кореляція rxy – Пірсона (для встановлення взаємозв'язку між двома кількісними змінними, кількісною та дихотомічною змінними, двома змінними з розподілами, характерними для нормальної форми відповідності). Оскільки всі перераховані різновиди кореляційного аналізу дають змогу встановити лінійні зв'язки між двома змінними, далі за текстом вони будуть позначатися як «прості кореляції» [100; 309]. Для виявлення структури взаємозв'язку змінних використовувався факторний аналіз; обчислювалися факторні оцінки за виявленими чинниками.

3. 3. Критерії рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією

На підставі виділених критеріїв і показників визначався рівень сформованості кожного структурно-функціонального компонента окремо. Певна кількість балів, набрана дитиною (за кожним компонентом), відповідає високому, достатньому (вищому від середнього), середньому, нижчому від середнього й низькому рівням.

Було використано декілька типів шкал вимірювання якісних та кількісних результатів. Номінальна (чи номінативна) шкала використовувалася для якісних класифікацій (за двома чи кількома якісними характеристиками). Порядкова

шкала (чи ординальна) використовувалася за необхідності упорядкування числових значень (показників) із метою визначення ступеня вираженості якості тієї чи тієї заданої перемінної (ознаки). Для визначення рівнів та впорядкування даних треба було побудувати інтервальний варіаційний ряд, для чого необхідно було знайти такі характеристики даних:

– розмах ($R = x_{max} - x_{min}$);

– кількість інтервалів ($k = 1 + 3.32lgn$);

– довжину інтервалу ($h = \frac{R}{k}$).

Наприклад, **<u>для мотиваційно-потребнісного компонента</u>** сумарна кількість балів одного учня за всіма методиками – 160.

Знайдемо:

$-$ розмах $R = 157 - 14 = 143$,

– кількість інтервалів $k = 1 + 3{,}32lg298 = 9.21 \approx 10$,

– довжину інтервалу $h = \frac{143}{10} = 14{,}3 \approx 15$. Будуємо інтервальний ряд (див. табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Таблиця інтервального ряду для мотиваційно-потребнісного компонента

14-29	29-44	44-59	59-74	74-89	89-104	104-119	119-134	134-149	149-164

Із цього ряду формуємо 5 рівнів:

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента за зазначеними критеріями було визначено балами від 164 до 135; достатній рівень – від 134 до 105 балів; середній – від 104 до 75 балів; нижчий від середнього – від 74 до 45 балів; низький – до 44 балів.

Критеріями та показниками мотиваційно-потребнісного компонента є:

– *наявність внутрішніх і зовнішніх джерел навчальної мотивації* (усвідомлення соціальної значущості навчання; здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; спрямованість на досягнення та пізнавання нового);

– *наявність особистісних джерел навчальної мотивації* (інтерес до отримання знань; здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах діяльності; установки, які обумовлюють прагнення до самовдосконалення, наявність позитивної мотивації до навчальної діяльності).

Схарактеризуємо рівні сформованості ***мотиваційно-потребнісного* компонента** мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

Високий рівень – стабільне усвідомлення соціальної значущості навчання; має здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; має спрямованість на досягнення та пізнавання нового, стійке прагнення займатися мовленнєвою навчальною діяльністю, удосконалюватися в ній; наявний стійкий інтерес до здобуття нових знань; має здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності; стабільно сформовані установки, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, має позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Достатній рівень – стійке усвідомлення соціальної значущості навчання; виявляє здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; виявляє спрямованість на досягнення та пізнавання нового, має прагнення займатися мовленнєвою навчальною діяльністю, удосконалюватися в ній; є інтерес до отримання нових знань; виявляє здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності; сформовані установки, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, виявляє позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Середній рівень – ситуативне усвідомлення соціальної значущості навчання; виявляє здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; ситуативна спрямованість на досягнення та пізнавання нового, епізодичне прагнення займатися мовленнєвою навчальною діяльністю, удосконалюватися в ній; нестійкий інтерес до отримання нових знань; нестабільно сформована здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності; ситуативні установки, які зумовлюють прагнення до

самовдосконалення, іноді виявляє позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Нижчий від середнього рівень – епізодичне усвідомлення соціальної значущості навчання; частково ситуативна здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; активно не виявляє спрямованості на досягнення та пізнавання нового, не демонструє прагнення займатися мовленнєвою навчальною діяльністю, удосконалюватися в ній; майже не виявляє інтересу до отримання нових знань; не виявляє здатності до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності; епізодичні установки, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, іноді виявляє позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Низький рівень – епізодичне усвідомлення соціальної значущості навчання; частково ситуативна здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; активно не виявляє спрямованості на досягнення та пізнавання нового, не демонструє прагнення займатися мовленнєвою навчальною діяльністю, удосконалюватися в ній; майже не виявляє інтересу до отримання нових знань; не сформована здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності; немає установок, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, не виявляє позитивної мотивації до навчальної діяльності.

За аналогією будуємо інтервальний ряд <u>для психосенсомоторного компонента.</u>

Знайдемо:

– розмах $R = 103 - 14 = 89$,

– кількість інтервалів $k = 1 + 3{,}32lg298 = 9.21 \approx 10$,

– довжину інтервалу $h = \frac{89}{10} = 8{,}9 \approx 9$. Будуємо інтервальний ряд (див. табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2.

Таблиця інтервального ряду для психосенсомоторного компонента

14-23	23-32	32-41	41-50	50-59	59-68	68-77	77-86	86-95	95-104

Із цього ряду формуємо 5 рівнів:

Критеріями та показниками **психосенсомоторного компонента є:**

– *сформованість сенсомоторної та рухової сфер* (функціональний стан і взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів); сформованість міжаналізаторної взаємодії: слухо-моторної та зорово-моторної координації; стан сформованості моторного праксису та зображувально-графічних здібностей);

– *сформованість перцептивно-когнітивної сфери* (стан сформованості слухового сприймання, сформованість слухових диференціацій; стан розвитку зорового уявлення; здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; стан сформованості зорової та слухової пам'яті (обсяг і стійкість), зорово-моторної та слухової уваги (стійкість і концентрація), стан працездатності.

Схарактеризуємо рівні сформованості **психосенсомоторного компонента** мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

Високий рівень – функціональний стан аналізаторних систем відповідає віковій нормі; досконало сформовані сенсорна та рухова сфери, добре розвинена міжаналізаторна взаємодія, константні слухо-моторна та зорово-моторна координації; стійко та стабільно здійснюється взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; стійка та стабільна сформованість координації мозкових сенсомоторних систем і психофункціональної системи: обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам'яті відповідає віковій нормі; наявна висока працездатність; має зорово-моторну та слухову увагу в повному обсязі, характеризується високим рівнем концентрації уваги, стійкістю, продуктивністю, високо розвиненою здатністю до розподілу та переключення; розвинене зорове уявлення; стабільно сформована здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; добре розвинена дрібна моторика, стійко сформований моторний праксис та зображувально-графічні здібності, а саме: у повному обсязі виконує всі рухи, їх темп відповідає нормі, м'язовий тонус у нормі, сформована здатність до переключення рухів, уміє тримати ручку та олівець, досконало сформований стабільний натиск.

Достатній рівень – нормальний функціональний стан аналізаторних систем, достатня сформованість сенсорної та рухової сфер, розвинена міжаналізаторна взаємодія, сформовані слухо-моторна та зорово-моторна координації; здійснюється взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; стійка сформованість координації мозкових сенсомоторних систем і психофункціональної системи: має достатній обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам'яті; зорово-моторна та слухова увага характеризуються відсутністю відволікань, достатня концентрація та продуктивність уваги, є здатність до її розподілу, переключення; має достатню працездатність; розвинене зорове уявлення; сформована здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; розвинена дрібна моторика, сформований моторний праксис та зображувально-графічні здібності, достатній обсяг і темп виконуваних рухів, м'язовий тонус у нормі, має здатність до переключення рухів, уміє тримати ручку та олівець, сформовано стабільний натиск.

Середній рівень – функціональний стан аналізаторних систем без відхилень, недосконало сформовані сенсорна та рухова сфери, недостатньо розвинена міжаналізаторна взаємодія, недосконалі слухо-моторна та зорово-моторна координації; нестійка взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; недосконала сформованість координації мозкових сенсомоторних систем і психофункціональної системи: має недостатній обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам'яті; середня стійкість зорово-моторної та слухової уваги, знижена концентрація та продуктивність уваги та здатність до її розподілу й переключення; має нетривалу працездатність; недостатньо розвинене зорове уявлення; недосконало сформована здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; слабо розвинена дрібна моторика, нестійко сформований моторний праксис та зображувально-графічні здібності, має недостатній обсяг і темп виконуваних рухів, м'язовий тонус у нормі, знижена здатність до переключення рухів, уміння

тримати ручку та олівець недостатньо розвинене, сформований нестабільний натиск.

Нижчий від середнього рівень – функціональний стан аналізаторних систем без відхилень, недостатньо сформовані сенсорна та рухова сфери, слабо розвинена міжаналізаторна взаємодія, недостатня взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; нестійкі слухо-моторна та зорово-моторна координації; недостатня сформованість координації мозкових сенсомоторних систем і психофункціональної системи: має недостатній обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам'яті; нестійкість зорово-моторної та слухової уваги, слабка концентрація та продуктивність уваги та здатність до її розподілу, переключення; знижена працездатність; слабо розвинене зорове уявлення; ситуативно сформована здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; погано розвинена дрібна моторика, недостатньо сформований моторний праксис, не розвинені зображувально-графічні здібності, має обмежений обсяг і темп виконуваних рухів; може виявлятися незначна нестабільність м'язового тонусу; обмежена здатність до переключення рухів, недостатньо сформовані/або неправильно сформовані уміння тримати ручку та олівець, має труднощі з формуванням натиску.

Низький рівень – функціональний стан аналізаторних систем без відхилень, сенсорна та рухова сфери ще в процесі свого формування, слабко розвинена міжаналізаторна взаємодія, стабільно нестійкі / майже не сформовані слухо-моторна та зорово-моторна координації; різко обмежена взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; майже не сформована координації мозкових сенсомоторних систем і психофункціональної системи: має різко обмежений обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам'яті; стабільну нестійкість зорово-моторної та слухової уваги, низьку концентрацію та продуктивність уваги та нездатність до її розподілу, переключення; має низьку працездатність; слабко розвинене зорове уявлення; різко обмежена здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; не розвинена дрібна моторика, нестабільно сформований / майже не сформований

моторний праксис, не розвинені зображувально-графічні здібності, має різко обмежений обсяг і темп виконуваних рухів, нестабільність м'язового тонусу, наявні / або можливі легкі порушення м'язового тонусу, часткова здатність до переключення рухів, відсутність уміння правильно тримати ручку та олівець, не сформований натиск.

Далі будуємо інтервальний ряд для **мовленнєво-когнітивного компонента мовленнєвого розвитку учня початкових класів.**

Знайдемо:

– розмах $R = 330 - 12 = 318$,

– кількість інтервалів $k = 1 + 3{,}32lg298 = 9.21 \approx 10$

– довжину інтервалу $h = \frac{318}{10} = 31{,}8 \approx 32$. Будуємо інтервальний ряд (див. табл. 3.3.3).

Таблиця 3.3.3.

Таблиця інтервального ряду для мовленнєво-когнітивного компонента

12-44	44-76	76-108	108-140	140-172	172-204	204-236	236-268	268-300	300-332

Із цього ряду формуємо 5 рівнів

Критеріями та показниками мовленнєво-когнітивного компонента є:

– *сформованість мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь та* навичок (здатність сприймати й відтворювати текст); здатність засвоювати систему мовних правил (фонетичних, морфологічних, синтаксичних); здатність до смислового прогнозування;

– *сформованість процесів: кодування, перекодування* (сформованість звуко-буквених асоціацій (правил символізації фонем рідної мови за законами графіки); здатність до переробки оптичного знаку (букв) у графічний (кінему) – сформованість графо-моторних операції; наявність моторних образів-кінем та здатність до застосування правил їх поєднання).

Схарактеризуємо рівні сформованості **мовленнєво-когнітивного компонента** мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

Високий рівень – повно та ґрунтовно засвоєно лінгвістичні системні знання, уміння та навички; стабільно володіє мовленнєвою термінологією; стабільно та стійко сформовано навички комбінації мовних одиниць та включення їх до системи протиставлень (ієрархічних кодів; має здатність розуміти зміст тексту та граматично реконструювати смислову єдність; володіє навичками смислового прогнозування; стійко сформовані звуко-буквені асоціації; володіє навичками перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); має здатність до перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); володіє навичками графо-моторних операцій, стабільна стійка сформованість моторних образів-кінем, завжди використовує правила їх поєднання.

Достатній рівень – лінгвістичні системні знання, уміння та навички майже повністю засвоєно; володіє мовленнєвою термінологією; сформовано навички комбінації мовних одиниць та включення їх до системи протиставлень (ієрархічних кодів); виявляє здатність до зрозуміння змісту тексту та граматичного реконструювання смислової єдності; має навички смислового прогнозування; сформовано звуко-буквені асоціації; виявляє здатність до перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); має навички графо-моторних операцій; стійка сформованість моторних образів-кінем, уміє використовувати правила їх поєднання.

Середній рівень – лінгвістичні системні знання, уміння та навички засвоєні не повністю; мовленнєвою термінологією володіє на практичному рівні; ситуативною є сформованість синтагматичних і парадигматичних зв’язків елементів мови; активно не виявляє здатності до зрозуміння змісту тексту та граматичного реконструювання смислової єдності; навички смислового прогнозування сформовані нестабільно; нестійко сформовані звуко-буквені асоціації; виявляє здатність до перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); уміє здійснювати графо-моторні операції; ситуативна сформованість моторних образів-кінем, має певні вміння щодо використання правила їх поєднання.

Нижчий від середнього рівень – має певний обсяг лінгвістичних знань, умінь та навичок; мовленнєвою термінологією володіє на практичному рівні за допомогою вчителя; недостатньо сформовані навички комбінації мовних одиниць та включення їх до системи протиставлень (ієрархічних кодів); не виявляє здатності до зрозуміння змісту тексту та граматичного реконструювання смислової єдності; недостатньо сформовані навички смислового прогнозування; епізодично сформовані звуко-буквені асоціації; не виявляє здатності до перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); слабко розвинені вміння здійснювати графо-моторні операції; недостатньо сформовані моторні образи-кінеми, має обмежені вміння щодо використання правил їх поєднання.

Низький рівень – обсяг лінгвістичних знань, умінь і навичок на недостатньому рівні; мовленнєвою термінологією майже не володіє; не сформовані навички комбінації мовних одиниць та включення їх до системи протиставлень (ієрархічних кодів); майже немає здатності до розуміння змісту тексту та граматичного реконструювання смислової єдності; не сформовані навички смислового прогнозування; не сформовані звуко-буквені асоціації; майже не здатний до перетворення оптичного знаку на графічний (букви в кінему); не розвинені вміння здійснювати графо-моторні операції; майже не сформовані моторні образи-кінеми, не вміє використовувати правила їх поєднання.

Будуємо інтервальний ряд <u>для **діяльнісно-результативного компонента**</u> мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

Знайдемо:

– розмах $R = 67 - 11 = 56$,

– кількість інтервалів $k = 1 + 3{,}32lg298 = 9.21 \approx 10$,

– довжину інтервалу $h = \frac{56}{10} = 5{,}6 \approx 6$. Будуємо інтервальний ряд (див. табл. 3.3.4).

Таблиця 3.3.4

Таблиця інтервального ряду для діяльнісно-результативного компонента

11-17	17-23	23-29	29-35	35-41	41-47	47-53	53-59	59-65	65-71

Із цього ряду формуємо 5 рівнів:

Критеріями та показниками діяльнісно-результативного компонента є:

– *сформованість рефлексії, самоконтролю* (здатність до рефлексії навчальних досягнень, здатність до самоконтролю, сформованість контрольно-оцінних дій);

– *сформованість довільної уваги й саморегуляції* (здатність до організації власної діяльності, здатність працювати відповідно до фронтальної інструкції; уміння самостійно діяти за зразком і здійснювати контроль).

Схарактеризуємо рівні сформованості **діяльнісно-результативного компонента** мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

Високий рівень – стабільна потреба в удосконаленні особистісних характеристик і навчальних досягнень, має здатність до мовленнєвої навчальної діяльності й саморозвитку, виявляє здатність до рефлексії самоконтролю, корекції процесу й результату роботи з усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої навчальної діяльності, завжди адекватна оцінка власної діяльності; стабільно сформована довільна увага, має здатність до організації власної діяльності, уміє працювати відповідно до фронтальної інструкції, самостійно діяти за зразком, вчасно зупинитися в процесі виконання певного завдання та переключитися на виконання іншого.

Достатній рівень – стійка потреба в удосконаленні особистісних характеристик і навчальних досягнень, наявна здатність до мовленнєвої навчальної діяльності й саморозвитку, ситуативна здатність до рефлексії самоконтролю, корекції процесу й результату роботи з усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої навчальної діяльності, наявна адекватна оцінка власної діяльності; стійко сформована довільна увага, виявляє здатність до організації власної діяльності, володіє вміннями працювати відповідно до фронтальної

інструкції, самостійно діяти за зразком, вчасно зупинитися в процесі виконання певного завдання та переключитися на виконання іншого.

Середній рівень – виявляє потребу в удосконаленні особистісних характеристик і навчальних досягнень, виявляє здатність до мовленнєвої навчальної діяльності й саморозвитку, ситуативна здатність до рефлексії самоконтролю, корекції процесу й результату роботи з усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої навчальної діяльності, наявна більш-менш (майже завжди) адекватна оцінка власної діяльності; ситуативно сформована довільна увага, виникає в певних умовах здатність до організації власної діяльності, має певні вміння працювати відповідно до фронтальної інструкції, самостійно діяти за зразком, вчасно зупинитися в процесі виконання певного завдання та переключитися на виконання іншого.

Нижчий від середнього рівень – епізодична потреба в удосконаленні особистісних характеристик і навчальних досягнень, активно не виявляє здатності до мовленнєвої навчальної діяльності й саморозвитку, частково ситуативна здатність до рефлексії самоконтролю, корекції процесу й результату роботи з усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої навчальної діяльності, не завжди адекватна оцінка власної діяльності; нестабільно сформована довільна увага (знаходиться лише в процесі формування), не виявляє здатності до організації власної діяльності; недостатньо розвинені уміння працювати відповідно до фронтальної інструкції, самостійно діяти за зразком, вчасно зупинитися в процесі виконання певного завдання та переключитися на виконання іншого.

Низький рівень – не виявляє потреби в удосконаленні особистісних характеристик і навчальних досягнень; загалом не виявляє здатності до мовленнєвої навчальної діяльності й саморозвитку, відсутня здатність до рефлексії самоконтролю, корекції процесу й результату роботи з усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої навчальної діяльності, неадекватна оцінка власної діяльності, визнання зовнішніх чинників причиною невдач; не сформована довільна увага, відсутня здатність до організації власної діяльності,

слабко розвинені уміння працювати відповідно до фронтальної інструкції, самостійно діяти за зразком, вчасно зупинитися в процесі виконання певного завдання та переключитися на виконання іншого.

Висновки до розділу 3

На підставі аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень було з'ясовано низку негативних чинників, що характеризують мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією через несформованість міжаналізаторної взаємодії, незрілість перцептивно-когнітивної сфери, обмеженість зображувально-графічних, зорово-просторових, лінгвістичних здібностей, дефіцитарність довільної уваги та саморегуляції.

Узагальнюючи концептуальні підходи до експериментального вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, а також конститутивні принципи комплексної діагностики, визначено базові для дослідження загальні й спеціальні принципи: мультидисциплінарні, системно-цілісне вивчення, індивідуальний підхід, активне залучення найближчого соціального оточення.

Для виконання поставлених завдань було проведено експериментальне дослідження, що передбачало чотири етапи: орієнтовано-діагностичний (спрямований на з'ясування особливостей роботи з учнями початкових класів із дисграфією в умовах загальноосвітнього закладу та визначення в них рівнів сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма); основний – діагностико-аналітичний (етап поглибленої діагностики, що передбачав комплексне дослідження стану сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією); супроводжувальний (спрямований на отримання додаткової інформації від батьків і вчителів початкових класів); заключно-підсумковий (узагальнення наявної інформації та отриманих результатів дослідження).

Методологія констатувального етапу дослідження ґрунтується на цілісності й комплексності діагностики. Для реалізації мети і завдань на кожному

з етапів діагностики, перевірки припущення щодо особливостей мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, спираючись на визначені принципи, було використано комплекс методів дослідження *(методи вивчення документації, скринінгової діагностики, логопедичного обстеження, психодіагностики, нейропсихологічної діагностики, спостерігальної діагностики, метод порівняльного аналізу результатів, а також метод математичної та статистичної обробки даних)*.

Алгоритм комплексної діагностики дитини із дисграфією являє собою системну програму дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища. Згідно з алгоритмом комплексного вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією розроблено відповідну діагностичну методику з фокусуванням уваги на таких базових складниках: психофізіологічних особливостях (психосенсомоторний компонент) та соціально-особистісних характеристиках дитини (мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний компоненти).

Зміст запропонованої комплексної діагностичної методики розроблено з урахуванням вікових нормативних показників розвитку й програмових вимог початкової школи. Отримані результати проаналізовано відповідно до зазначеної в методиці програмної послідовності констатувального етапу експерименту.

На підставі виділених критеріїв і показників визначено рівні сформованості кожного структурно-функціонального компонента окремо.

Критеріями та показниками мотиваційно-потребнісного компонента є: наявність внутрішніх і зовнішніх джерел навчальної мотивації (усвідомлення соціальної значущості навчання; здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; спрямованість на досягнення та пізнання нового); *наявність особистісних джерел навчальної мотивації* (інтерес до здобуття знань; здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах діяльності; установки, що зумовлюють прагнення до самовдосконалення, наявність позитивної мотивації до навчальної діяльності). *Критеріями та показниками* психосенсомоторного

компонента є: *сформованість сенсомоторної та рухової сфер* (функціональний стан і взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; сформованість міжаналізаторної взаємодії: слухо-моторної та зорово-моторної координації; стан сформованості моторного праксису та зображувально-графічних здібностей); *сформованість перцептивно-когнітивної сфери* (стан сформованості слухового сприймання, сформованість слухових диференціацій; стан розвитку зорового уявлення; здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; стан сформованості зорової та слухової пам'яті, зорово-моторної та слухової уваги, стан працездатності. *Критеріями та показниками мовленнєво-когнітивного компонента є: сформованість мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь та* навичок (здатність до сприйняття та відтворення тексту; здатність до засвоєння системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних); здатність до смислового прогнозування; сформованість процесів: кодування, перекодування (сформованість звуко-буквених асоціацій; сформованість графо-моторних операції; наявність моторних образів-кінем та здатність до застосування правил їх поєднання). *Критеріями та показниками діяльнісно-результативного компонента є: сформованість рефлексії, самоконтролю* (здатність до рефлексії навчальних досягнень, здатність до самоконтролю, сформованість контрольно-оцінних дій); *сформованість довільної уваги й саморегуляції* (здатність до організації власної діяльності, здатність працювати за фронтальною інструкцією; уміння самостійно діяти за зразком і здійснювати контроль).

Певна кількість балів, набрана дитиною (за кожним компонентом), відповідає високому, достатньому (вищому від середнього), середньому, нижчому від середнього й низькому рівням. Схарактеризовано рівні сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Журавльова Л. С. Методика логопедичного скринінгу. Навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог, 2020. 80 с.

2. Журавльова Л. С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. № 33. С. 16–22.

3. Журавльова Л. С. Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 101–115.

4. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету Педагогічні науки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 196–208.

РОЗДІЛ 4
СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ЯК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

4. 1. Аналіз нормативно-правового забезпечення логопедичної діяльності в умовах початкової школи

Аналіз нормативно-правового забезпечення логопедичної діяльності в умовах початкової школи дав змогу зясувати, що одним із найважливіших питань сучасної теорії та практики логопедії є корекція та розвиток мовлення учнів початкових класів, профілактика порушень у них писемного мовлення. На сьогодні це надзвичайно актуально, бо зазначені напрями роботи – широкі й невіддільні від гармонізації розвитку особистості дитини загалом (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, К. Пономарьова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, Н. Чуприкова, А. Шевцов, М. Шеремет, О. Шахнарович, Д. Шульженко та ін.).

Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із труднощами формування письма чи його порушенням суттєво залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти, тому окреслена проблема й дотепер залишається актуальною.

Логопеди є найбільш підготовленими фахівцями для здійснення корекційно-розвивальної та профілактичної роботи, що спрямована на корекцію порушень мовлення та його недорозвинення у дітей дошкільного віку і тих, хто навчається в початковій школі; на вдосконалення їхнього мовленнєвого розвитку, мовленнєвих здібностей, а також на запобігання порушенням у них навичок письма та читання.

Логокорекційна робота націлена на всебічний розвиток психіки дитини, її увагу, пам’ять, інтелект, емоційно-вольову сферу, тобто ті функції та якості, без яких неможлива повноцінна мовленнєва поведінка й мовленнєво-мисленнєва

діяльність, а також перехід на новий якісний рівень мовного та інтелектуального розвитку – опанування писемного мовлення.

Зауважимо, що саме в групі компенсувального типу фахівці приділяють увагу формуванню навичок мовного аналізу й синтезу, розвитку дрібної моторики рук і графо-моторних навичок. Зазвичай, перебуваючи в логопедичній групі, діти набувають і навичок символізації усного мовлення за допомогою букв. Проте з дітьми, які не відвідують зазначену групу й не мають порушень усного мовлення, така якісна робота з розвитку психічних функцій не проводиться. Широкомасштабна профілактика дисграфії здійснюється логопедами сьогодні лише в умовах дошкільних груп компенсувального типу.

Досвід практичної роботи фахівців-логопедів закладів загальної середньої освіти та дошкільних навчальних закладів загального типу й особливості нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження. Зважаючи на те, що значна кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, особливу увагу необхідно приділити процесу організації логокорекційної допомоги в умовах закладів загальної середньої освіти.

В Україні корекційно-педагогічна діяльність у логопедичних пунктах системи освіти здійснюється вчителями-логопедами, які керуються «Положенням про логопедичні пункти системи освіти» від 13 травня 1993 року, що жодного разу не оновлювалось і є дещо застарілим [271].

Докладний аналіз цього документа виявив низку суперечностей і недоліків, що потребують усунення чи корегування, особливо в контексті змін у системі освіти останніх років і ухвалених нормативно-правових актів [124; 159; 269; 274], де корекційну спрямованість визнано провідною рисою навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Ретельне вивчення Положення доводить необхідність уточнення термінологічного апарату, оскільки з’являються нові дослідження особливостей психофізіологічного розвитку дітей, нові підходи до вивчення мовленнєвих порушень, їх етіології та структури, особливостей вияву, діагностики та корекції,

що, відповідно, позначається на теорії та практиці логопедичної роботи. Проаналізувавши другий розділ цього документа, уважаємо за потрібне уточнити термінологію згідно з тезаурусом сучасної логопедичної науки, зокрема щодо формулювання «мова – мовлення». У п. 2.1 Положення зазначено, що «до логопедичних пунктів зараховують учнів загальноосвітніх шкіл, вихованців підготовчих груп дитячих садків, які мають різні відхилення в мовному розвитку, виявлені вчителем-логопедом чи лікарем районної поліклініки» [271]. Сучасні дослідження підтверджують, що діагностику потрібно здійснювати з переходом дитини до старшої дошкільної групи й не пізніше, бо ефективність роботи логопеда залежить від того, наскільки вчасно її було розпочато, адже з віком компенсаторні можливості знижуються. Крім того, сучасні вчені акцентують також на важливості залучення до діагностичної роботи не лише лікаря й логопеда, а й психолога.

У цьому самому пункті Положення також зазначено, що до логопедичних пунктів насамперед приймають дітей, мовні порушення яких перешкоджають успішному навчанню, що не відповідає сучасним уявленням про письмо як складний психічний процес, до якого залучено як вербальні, так і невербальні форми психічної діяльності [271]. До того ж порушення письма може мати неврологічне підґрунтя. Так, із позиції клініко-психологічного підходу дисграфію розглядають не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входить до комплексу інших, переважно неврологічних чи енцефалопатичних порушень (О. Корнєв, І. Марковська та ін.). Причини та симптоматику дисграфії пов’язують передусім з явищами недорозвинення й ураження центральної нервової системи, що виявляється в нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитарності вищих психічних функцій, у функціональній недостатності їх вищих форм регуляції. Отже, профілактика дисграфії не може обмежуватися лише дітьми з порушеннями усного мовлення.

У пункті 2.2 Положення йдеться про підготовчі групи в дошкільних закладах, що функціонували в період колишнього 10-річного навчання дітей

і яких немає в системі сучасної освіти, що доводить неузгодженість змісту Положення з сучасною нормативно-правовою базою [271].

Реформування сучасної системи освіти, здійснення новітніх наукових досліджень, зміна поглядів учених на підходи до навчання зумовлюють закономірність характеристики дітей за віковою категорією. З огляду на це, можемо констатувати необхідність уточнення термінологічного апарату з урахуванням нових наукових положень і досягнень у галузі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У пункті 2.3 початок і закінчення навчального року встановлюється відповідно до «Положення про середній навчально-виховний заклад України», яке на сьогодні є застарілим, бо 27 серпня 2010 року набуло чинності нове Положення про загальноосвітній навчальний заклад [269].

Важливими, на нашу думку, мають стати доповнення до пунктів 2.2 та 2.5, у яких наведено перелік порушень мовлення. Так, наприклад, у пункті 2.5 ідеться про дітей «із вадами читання й письма, зумовленими порушеннями мовленнєвого розвитку, із відхиленнями фонетичного й лексико-граматичного розвитку (недостатньо виражене загальне недорозвинення мови), із заїкуватістю, із вадами вимови окремих фонем, із дизартрією, алалією, ринолалією» [271], що не узгоджується з даними сучасних досліджень. По-перше, необхідно вказати на те, що вживання сьогодні певних термінів (наприклад, «вади») є неприйнятним із погляду гуманістичного підходу до дитини та порушує її права. По-друге, порушення письма має різноманітний і складний патогенез [163; 165; 212]. Нормальне опановування процесу письма є складною діяльністю, що охоплює низку психофізіологічних компонентів: акустичний, який дає змогу виділяти звуки з мовленнєвого потоку; артикуляційний, спрямований на уточнення звукового складу слова та встановлення послідовності звуків, що входять до нього; зорові та рухові навички, які забезпечують передавання звукової структури слова графічними знаками; стійка увага, слухо-мовленнєва пам’ять, певний рівень розвитку абстрактного мислення. Отже, процес письма містить у своїй структурі різні компоненти психіки (вербальні й невербальні):

увагу, пам'ять, зорове, слухове й просторове сприйняття, дрібну моторику рук, предметні дії тощо. Саме тому труднощі в процесі формування навичок письма чи їх порушення не завжди пов'язані з недорозвиненням у дітей усного мовлення й мовних здібностей. Причини зазначених труднощів можуть критися в несформованості зорового сприйняття (Т. Бетелєва, 1983; О. Токарева, 1969; J. Stein., J. Talcott., 1999; Von Karolyi, 2001), у розвитку моторики (Т. Осипенко, 1996; О. Токарева, 1969; R. Nicolson., A. Fawcett, 1994; R. Fulbright et. al., 1999), інтегративних функцій (зорово-просторових уявлень, слухо-моторних і зорово-моторних координацій) (М. Безруких, 1994; 1995; С. Іваненко, 1988; М. Садовнікова, 1995; Л. Цвєткова, 1988; A. Benton., 1984), у функціональній зрілості кори й регуляторних структур мозку (Т. Ахутіна, 2001; О. Лурія, 1969; М. Безруких, Р. Мачинська, Г. Сугробова,1999; C. Rahmany, 1990), а також у неспецифічних труднощах, пов'язаних зі станом здоров'я, функціональним напруженням, утомою, низькою, нестійкою працездатністю (М. Безруких, С. Єфимова, 1991; Л. Бережков, 1991; T. Miles, 1991). Причини труднощів можуть бути пов'язані також із розладами короткочасної пам'яті, із низькою концентрацією уваги (М. Безруких, T. Deeney, M. J. Snowling).

Досить суперечливим, на нашу думку, є пункт 2.9, відповідно до якого «дітей із порушенням мовлення за потреби логопед направляє до районної поліклініки для обстеження лікарями-спеціалістами» [271]. Залишається незрозумілим, хто саме має визначати цю потребу, куди заносять і де фіксують такі дані. На нашу думку, сьогодні необхідно створити єдину інформаційну базу щодо онтогенезу й дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей. Нейропсихологічні дослідження підтверджують, що дисграфія здебільшого не є моносимптоматичним станом (Л. Цвєткова, О. Корнєв, Т. Ахутіна та ін.). Розлади письма часто виникають не лише на тлі недостатності церебральних функцій, а й супроводжуються когнітивними, неврозоподібними та психоорганічними порушеннями. Докладна інформація про дитину допоможе створити повну картину мовленнєвої патології, більш грамотно організувати систему корекційної

роботи, залучити до участі суміжних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах та ефективності корекційного впливу.

Зауважимо, що в Положенні не відображено механізму систематичного зв'язку з різнопрофільними фахівцями, які працюють з учнями – відвідувачами логопедичного пункту, що, на нашу думку, є важливою передумовою організації системи комплексної корекційної роботи. Саме така взаємоузгодженість дасть змогу зберегти всі накопичені дані про стан дитини, аналіз її розвитку, виявити результативність проведеної роботи та спланувати корекційні заходи надалі.

У пункті 2.10 зазначено, що «відповідальність за обов'язкове відвідування учнями логопедичних занять, а також за дотримання розкладу занять покладається на вчителя-логопеда, класного керівника й адміністрацію школи, де навчаються ці діти» [271]. На нашу думку, така відповідальність є суто формальною, бо в цій команді відсутні батьки, що є абсолютно некоректним, зважаючи на їхні права та обов'язки.

Крім цього, незрозумілим залишається питання щодо випуску дітей з логопедичного пункту, у яких порушення мовлення під час навчання не були виправлені (пункт 2.11) [271].

Не менш вагомим є і питання щодо приміщення, у якому має розташовуватися логопедичний пункт. Так, зокрема, у Положенні зазначено, що «логопедичний пункт може розташовуватися в приміщенні дитячого садка, однієї із загальноосвітніх шкіл чи в приміщенні методичного кабінету районного (міського) органу державного управління освітою» (пункт 5.1) [271]. Проте не враховано той факт, що з упровадженням інклюзивної освіти бажано, щоб логопедичний пункт розташовувався на першому поверсі приміщення.

Отже, з огляду на викладене вище, доцільно, на нашу думку, внести до Положення пункт, який би регламентував узгодженість результатів діагностики, їх систематизацію та фіксацію, бо сьогодні простежується формальний зв'язок між логопедами школи й дошкільним закладом освіти, під час перебування в якому вже є певна інформація про дітей із порушеннями мовлення. На нашу думку, створення єдиної інформаційної бази щодо

онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей унеможливить втрату важливої інформації про дитячу патологію й забезпечить злагоджену взаємодію фахівців, регламентованість і комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень в учнів початкових класів. Окремо зазначимо, що структура Положення також вимагає доопрацювання. Так, наприклад, бракує розділів щодо компетентностей логопеда, його прав й обов'язків, а власне текст документа загалом позбавлений актуальності, що зумовлює необхідність створення принципово нового Положення з урахуванням компетентнісного підходу, на якому ґрунтується Концепція Нової української школи.

4.2. Особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти та сім'ї

Орієнтовано-діагностичний етап констатувального експерименту так само був спрямований і на визначення в учнів початкових класів рівня сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма. Для цього розроблено методику логопедичного скринінгу та проведено фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класу.

У пілотному експерименті для перевірки розробленої методики брали участь 240 учнів початкових класів.

Під час оцінювання розробки, зважаючи на специфікацію дослідження, ми розглянули такі тестові характеристики: надійність, валідність, дискримінативність. **Оцінка надійності** будується на підрахунку кореляції між двома наборами результатів виконання того самого тесту чи двох його паралельних форм. Чим вищою є кореляція, тим надійнішим є тест. Гарним коефіцієнтом надійності тесту вважається той, коли показник коливається в межах $0,8 < r < 1$.

Оскільки логопедичний скринінг має передусім діагностичну функцію, для перевірки надійності ми проводили його без повторювань один раз з певною кількістю учнів (240 осіб). Для цього використовували метод розщеплення за формулою Рюлон для оцінки надійності як внутрішньої узгодженості. Значення

коефіцієнта приблизно дорівнює 0,99. Це свідчить про те, що тест має високий ступінь надійності, а отже, складений правильно. Надійність тесту дуже висока, тобто методика, яка використовувалась, дає правильні (дійсні) результати.

Валідність характеризує здатність методики служити окресленій меті вимірювання. Вона визначає, наскільки тест відображає те, що він повинен оцінювати. Для оцінки валідності розробленої методики логопедичного скринінгу було перевірено кореляційний зв'язок між показниками тесту й деякими зовнішніми критеріями.

Для визначення валідності потрібен незалежний зовнішній критерій, тобто оцінка експерта (логопеда, учителя початкових класів). За коефіцієнт валідності приймають коефіцієнт кореляції результатів тестових вимірювань і критерію.

Валідність перевіряється порівнянням результатів тестування випробуваного з експертними, незалежними від цих результатів, оцінками рівня засвоєння матеріалу іншими методами: усним опитуванням, традиційною контрольною роботою, іспитом чи зіставленням цих результатів з оцінками поточної успішності.

Для визначення валідності на практиці найчастіше застосовують різні види кореляційного аналізу, зв'язку між індивідуальними оцінками за методикою й оцінками за критерієм валідизації. Якщо критеріальним показником є результати виконання іншої (еталонної) методики й обидва набори даних нормально розподілені й можуть бути визнані інтервальними, то як показник валідності використовують коефіцієнт кореляції Пірсона.

Для нашого дослідження доцільним є зіставлення емпіричного розподілу з теоретичним, тобто для перевірки методики логопедичного скринінгу на валідність використовуємо χ^2 – критерій Пірсона, де порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними та визначається вірогідність цих розбіжностей.

Цей критерій не рекомендують використовувати для оцінки малих вибірок, бо обсяг вибірки повинен мати кількість $n \geq 30$. За $n < 30$ критерій дає приблизні значення. Точність критерію підвищується за великих n.

Формулюємо статистичні гіпотези: H_0 – результати експертів та сумарна кількість балів учнів не різняться між собою; H_1 – між результатами експертів та сумарною кількістю балів учнів є розбіжності.

Число ступенів вільності залишається тим самим. А змінною величиною є $\chi^2_{\text{емп}}$, який дорівнює $\chi^2_{\text{емп}} = 18{,}46$

$\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$

За такої умови гіпотеза H_0 приймається, тобто результати між експертами та сумарною кількістю балів учнів не відрізняються між собою. Це свідчить, що валідність цього тесту висока.

Дискримінативність завдань визначається як здатність відокремлювати за тестом випробовуваних із високим загальним балом від тих, хто отримав низький бал, чи випробовуваних із високими показниками від випробовуваних із низькими.

Для обчислення дискримінативності ми використали метод крайніх груп: під час розрахунку дискримінативності тестового завдання враховуються результати найбільш і найменш успішних респондентів. Частка членів крайніх груп може варіювати в широких межах залежно від величини вибірки. Чим більша вибірка, тим меншою часткою піддослідних можна обмежитися під час виділення груп із високим і низьким результатами. Нижня межа «відсікання груп» становить 10% від загальної кількості випробовуваних, верхня – 33%. У досліджені ми використали 27% групи, бо за такого відсоткового співвідношення досягається максимальна точність визначення дискримінативності. Індекс дискримінативності ми обчислювали за формулою:

$$D = \frac{Nn_{\max}}{N_{\max}} - \frac{Nn_{\min}}{N_{\min}}$$

де: N_{nmax} – кількість респондентів у групі кращих, завдання виконано правильно; N_{nmin} – кількість респондентів у групі гірших, завдання виконано правильно; N_{max} – загальна кількість випробовуваних у групі кращих; N_{min} – загальна кількість випробовуваних у групі гірших.

Коефіцієнт дискримінації може набувати значення від –1 до +1. Високе позитивне значення дискримінативності тестового завдання свідчить про ефективність розподілу випробовуваних, високе негативне значення – про непридатність цього завдання для тесту, про його невідповідність сумарному результату. Після математичної обробки ми отримали результат D≥0,7 (за результатами перевірки кожного завдання), який вважаємо достатнім.

Отже, перевірка скринінгової методики за основними тестовими характеристиками (надійністю, валідністю, дискримінативністю) підтверджує доцільність її застосування.

4.2.1. Результати логопедичного й педагогічного скринінгу

У процесі експериментального дослідження за допомогою логопедичного скринінгу було обстежено 2534 учні 1-4 класів. (Зразки виконання дітьми завдань скринінгу наведено в Додатку З. 1). Аналіз результатів фронтального обстеження дав змогу констатувати, що серед учнів із 1-го по 4-й клас домінантним виявився середній рівень сформованості базових передумов та навичок, необхідних для навчання письма. У відсотковому значенні його показники поступово збільшулися з переходом дитини до наступних класів (див. табл. 4.2.1., рис. 4.2.1).

Таблиця 4.2.1

Рівні сформованості базових передумов, необхідних для навчання письма учнів початкових класів

Класи	Рівні (%)									
	Високий		Достатній		Середній		Нижчий від середнього		Низький	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
1	77	10,4	157	21,2	227	30,7	167	22,6	112	15,1
2	86	12,3	119	17,1	191	27,4	171	24,6	129	18,6
3	50	8,8	167	29,4	177	31,2	90	15,9	84	14,7
4	34	6,3	188	35,5	259	48,9	49	9,3	0	0

Так, у 1 класі відсоток учнів, які мали середній рівень, становив 30,7 %. Зауважимо, що для дітей цього вікового періоду середній рівень вважається допустимим. Ці учні, хоч і не в повному обсязі, але впоралися із завданнями логопедичного скринінгу. Віковою нормою для першокласників є достатній рівень розвитку базових психічних процесів і функцій, необхідних для формування навичок письма (його мали 21,2%).

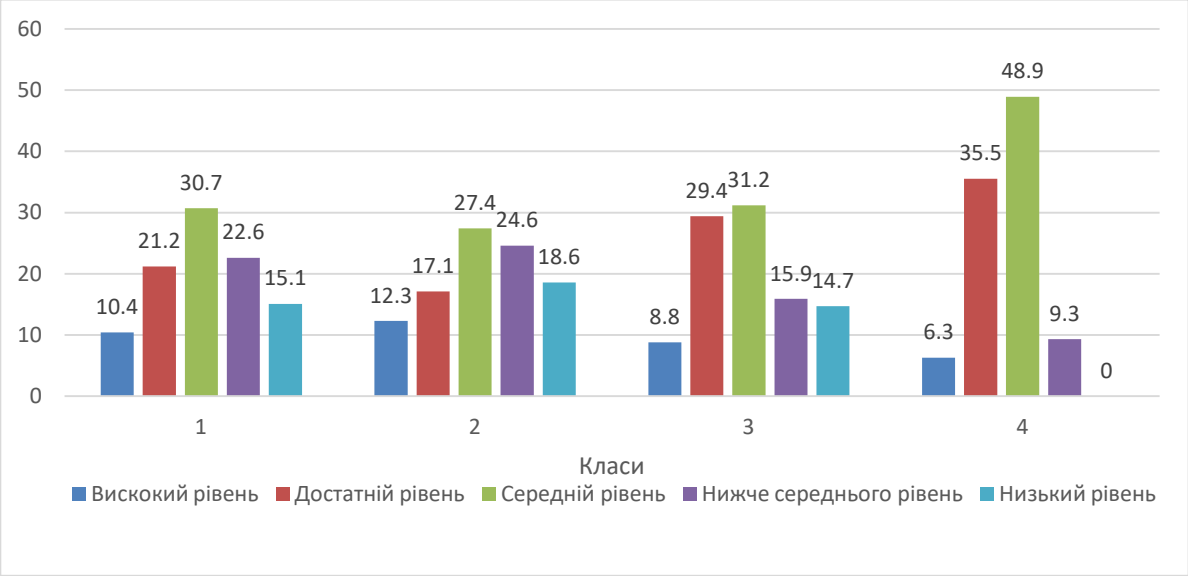


Рис. 4.2.1. Рівні сформованості базових передумов, необхідних для навчання письма учнів початкових класів

А показники, які відповідали високому рівню (10,4%), свідчать, що першокласники чітко дотримувались інструкції, легко виділяли фонеми в слові й правильно їх диференціювали, з'ясовували кількість звуків у слові, співвідносили сприйняту фонему із зоровим образом букви; мали високий рівень сформованості зорово-моторної та слухо-моторної координації, зорово-просторового сприймання, просторової та зорово-просторової орієнтації; самостійно аналізували зразок і діяли за зразком. Усе це забезпечує їм можливість успішного навчання в подальшому й легкого засвоєння навчальних дисциплін. Водночас зауважимо, що серед першокласників було виявлено багато дітей з труднощами формування та порушенням базових навичок письма – 37,7% (показники нижчого від середнього та низького рівнів). Ми вважаємо, що саме

у цих учнів надалі можуть виникнути стійкі типологічні помилки під час письма. Саме тому цю групу дітей ми розглядаємо як «групу ризику».

Найбільша кількість учнів із труднощами формування та порушенням базових навичок письма наявна в другому класі: 43,2% дітей мали показники нижчого від середнього (24,6%) і низького рівнів (18,6%). Вони продемонстрували низький рівень сформованості зорово-моторної координації (неможливість точного відтворення зразка – групи крапок, труднощі в оперуванні зорово-просторовими образами (зорово-просторове сприймання, просторова орієнтація), невміння дотримуватися інструкції, нездатність проаналізувати зразок і діяти за зразком, а також несформованість фонематичних процесів; зазнавали труднощі в процесі сприймання та усвідомлення лінійної послідовності звуків у словах). Тобто процес психологічно обумовлених базисних мовних операцій письма в таких учнів здійснюється на пошкодженій і/або несформованій основі. Менше ніж у першому класі було учнів із середнім рівнем сформованості (27%), проте в 2-му класі показники середнього рівня свідчать про недосконалість базових передумов формування письма учнів початкових класів. Саме тому цю групу дітей ми зараховуємо до «групи ризику». Набагато менше було дітей, які виконали всі завдання логопедичного скринінгу та мали нормативні показники сформованості необхідних для письма навичок (достатній – 17,1% учнів і високий – 12,3% учнів).

У третьому класі 30,6 % учнів мали низькі показники стану базових передумов формування письма (показники нижчого від середнього и низького рівнів), а 31,2% учнів опинився в «групі ризику» (учні, які не впоралися із завданнями логопедичного скринінгу чи виконали їх із помилками). Зовсім незначна кількість учнів мали показники, що відповідали високому рівню (8,8%) – процес формування писемного мовлення в них здійснюється на досконалій основі. І нарешті, нормативні результати зафіксовано у 29,4% учнів, які продемонстрували достатній рівень розвитку базових психічних процесів і функцій, необхідних для формування навичок письма.

Щодо учнів 4-го класу, то серед них не було виявлено дітей з низьким рівнем. Зауважимо, що в 4 класі зафіксовано найнижчий відсоток учнів, які бездоганно змогли виконати всі завдання логопедичного скринінгу (6,3%). Із достатнім рівнем було 35,5% дітей, стан сформованості базових навичок письма в них відповідав віковій нормі. Проте показники, які відповідали рівням нижчому від середнього (9,3%) і середньому (48,9%), свідчать про недостатню сформованість необхідних передумов для навчання письма у дітей цього вікового періоду. Це означає, що навчання учнів початкових класів здійснюється вже на дефіцитарній основі.

У результаті проведення логопедичного скринінгу було відібрано учнів 1 -х класів із труднощами формування навичок письма (це діти «групи ризику») й учнів 2-4-х класів із недостатнім рівнем сформованості та порушенням базових навичок процесу письма для подальшого проведення емпіричного дослідження.

Наступного року було проведено повторне обстеження учнів 2-го класу (торішніх першокласників) та 3-го класу (торішніх учнів 2-го класу) (див. табл. 4.2.2., рис. 4.2.2).

Таблиця 4.2.2

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 2-го класу з їх попередніми даними

Рік/ Класи	Рівні (%)									
	Високий		Достатній		Середній		Нижчий від середнього		Низький	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
2018р. 1	27	10,4	55	21,2	80	30,7	59	22,6	39	15,1
2019р. 2	19	7,4	82	31,6	96	36,8	47	18,08	16	6,04

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 2-го класу (з їх попередніми даними) свідчить про те, що учні або зберігали той самий рівень сформованості необхідних для навчання письма навичок, що і в

попередньому році, або переміщувалися як на більш високі рівні, так і на низькі (див. Додаток З.2).

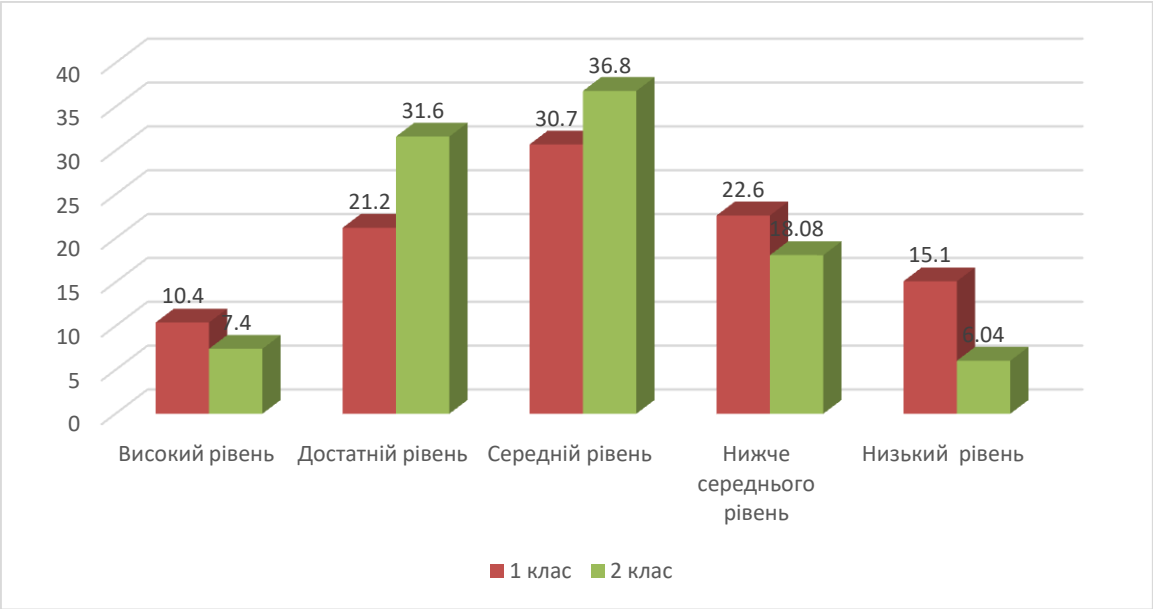


Рис. 4.2.2. Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 2-го класу з їх попередніми даними

З'ясовано, що з підвищенням навчальних вимог зменшився відсоток дітей із високим рівнем (із 10,4% до 7,4%), зросла кількість дітей із достатнім (із 21,2% до 31,6%) і середнім рівнями (із 30,7% до 36,8%). Але якщо в першому класі діти з показниками, які відповідали середньому рівню сформованості базових психічних процесів і функцій, перебували на межі допустимого, то в другому класі вони являли собою вже «групу ризику» і становили значний відсоток учнів із труднощами формування письма.

Зменшилась кількість дітей, у яких були низькі показники сформованості базових навичок письма (низький рівень – із 15,1% до 6,04% і нижчий від середнього рівень – із 22,6% до 18,08%). Проте учні, які важко виконували всі завдання логопедичного скринінгу в першому класі, також виявляються і в другому класі.

Отже, ми довели висунуте припущення, що в учнів, які мали в першому класі середній рівень сформованості базових передумов письма, у другому класі показники значно знизилися.

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 3-го класу з їх попередніми даними за другий клас (див. Додаток 3.3) продемонстрував аналогічні зміни показників: збільшення кількості дітей із показниками, що відповідають достатньому (із 17,1% до 21,6%) та середньому (із 27,4% до 35,5%) рівням, і зменшення кількості дітей із показниками, що відповідають високому (із 12,3% до 7,8%) та низькому рівням (із 18,6% до 14,2%) (див. табл. 4.2.3, рис. 4.2.3).

Таблиця 4.2.3

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 3-го класу з їх попередніми даними

Рік/ Класи	Рівні (%)									
	Високий		Достатній		Середній		Нижчий від середнього		Низький	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
2018р. 2	31	12,3	42	17,1	68	27,4	61	24,6	46	18,6
2019р. 3	19	7,8	54	21,6	88	35,5	52	21	35	14,2

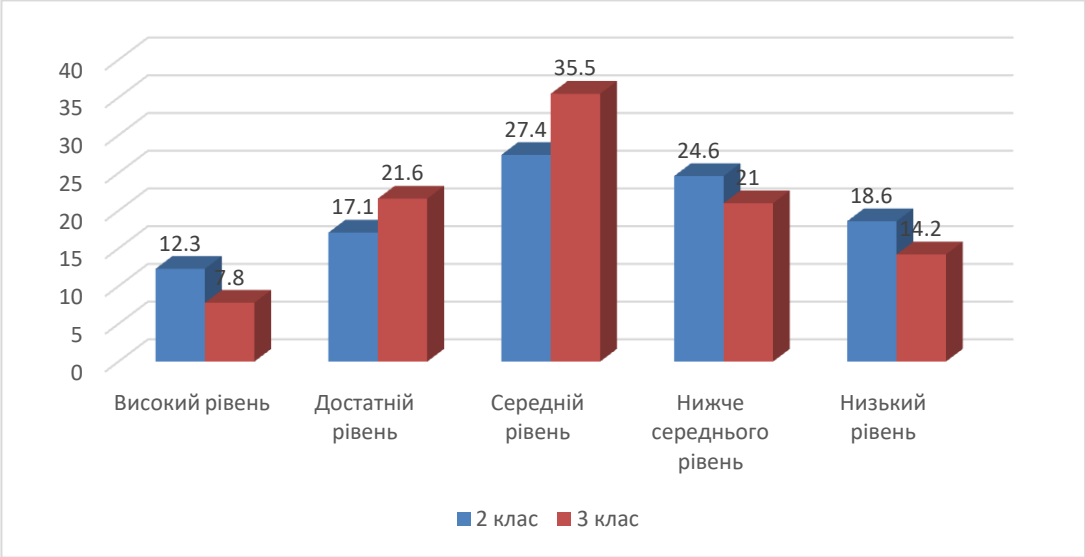


Рис. 4.2.3. Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 3-го класу з їх попередніми даними

У 3-му класі залишається значний відсоток дітей, які мали рівні нижчий від середнього (21%) і низький (14,2%), спостерігається незначне зменшення їх показників. Зазначимо, що для цього вікового періоду виявлено небагато учнів із нормативними показниками сформованості базових навичок письма (достатній рівень – 21,6%, високий рівень – 7,8%).

Отже, аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів початкових класів дав змогу констатувати недосконалість функціонального й психологічного базису письма, необхідного для його формування. У 1-му класі виявлено багато дітей із несформованістю фонематичних процесів, незрілістю моторної функції, зниженою здатністю до автоматизації та диференціювання рухів, незрілістю кінестетичного контролю тонких рухів, несформованістю процесу сприйняття простору й просторової орієнтації, розкоординованістю процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів, недостатнім розвитком самоконтролю.

З’ясовано, що головна проблема в першокласників – недорозвиненість моторної функції, несформованість фонематичних процесів (починаючи із сенсорного рівня) – залишається та переходить у більш складні механізми – незрілість механізмів аналізу й синтезу, що спостерігається у дітей до 4-го класу. Діти зазнають труднощів під час виокремлення звуків у слові, їх диференціювання. Особливо важко їм сприймати та усвідомлювати лінійну послідовність звуків у слові, оперувати зорово-просторовими образами й відтворювати просторові відношення. Це означає, що протягом тривалого часу учні початкових класів формують необхідний базовий рівень, замість формування більш складних процесів і функцій вищого порядку. Відбуваються процеси компенсації на низькому рівні, а більш високі рівні залишаються несформованими.

Отже, до 4-го класу учні початкових класів компенсують знижений рівень сформованості елементарних психічних процесів і базових функцій, проте в них не встигають сформуватися навички більш високого рівня. Ми вважаємо, що саме цим зумовлена значна кількість типових помилок.

На підставі вищезазначеного ми припускаємо, якщо учні виконують завдання логопедичного скринінгу легко й самостійно, це свідчить про їх готовність до формування навичок письма й опанування писемного мовлення. Але якщо діти зазнають труднощів під час виконання певних завдань на сформованість фонематичних процесів, графо-моторних навичок, зорово-моторної координації та просторової орієнтації, а також розвитку іконічного мислення (необхідного для засвоєння символічного позначення фонем) і самоконтролю, то це свідчить про недостатню сформованість базових психічних процесів і функцій, що опосередковано впливають на порушення формування писемного мовлення, зокрема навичок письма. Адже будь-яка навичка має свої специфічні сфери, що обов'язково повинні бути в стані готовності до моменту її формування.

У процесі набуття початкових навичок письма учні стикаються з різноманітними труднощами, зумовленими індивідуальними особливостями розвитку. Багатьом дітям, зважаючи на їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, властиве недостатнє (порівняно із середньовіковим) чи дисгармонійне формування окремих психічних функцій, що є важливими для процесу опанування письма.

На нашу думку, під час навчання в початковій школі обов'язково треба враховувати індивідуальні відмінності дітей, особливості їхньої психічної зрілості та психічної активності. За умови відсутності діагностики зазначених індивідуальних особливостей у деяких учнів можуть спочатку виникнути труднощі формування навичок письма, а згодом – сформується стійка дисграфія.

У шкільних навчальних закладах логопедичний скринінг можна здійснювати під час планових профілактичних оглядів дітей учителями-логопедами. Він проводиться з використанням попередніх даних учителів за результатами їхніх спостережень за мовленням дітей. Скринінгова діагностика, що реалізується на основі взаємодії діяльності вчителя початкових класів і вчителя-логопеда, забезпечує вчасне розпізнавання мовленнєвих порушень в учнів початкових класів. За результатами скринінгу, педагог має змогу

сформувати доволі повне уявлення про недосконалість базових передумов формування письма чи їх порушення, прогнозувати потенційні труднощі формування навичок письма, з'ясувати причини та характер цих труднощів.

За результатами проведеного дослідження можемо твердити, що вивчення за допомогою логопедичного скринінгу рівнів сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма, є важливою умовою системи комплексної корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, оскільки дає змогу максимально рано виявити дітей як із «групи ризику», так і тих, що мають порушення формування базових навичок письма.

Для подальшого проведення емпіричного дослідження було відібрано учнів початкових класів із недостатнім рівнем сформованості та порушенням базових навичок письма.

Для визначення характеру типових помилок (їх поширеність та стійкість) в учнів початкових класів було проаналізовано їхні робочі та контрольні зошити, а також додатково запропоновано види письмових робіт: списування з друкованого тексту (списування слів, речень, короткого тексту), письмо під диктовку (запис слів, речень, короткого тексту), самостійне письмо (записування назв картинок, складання речення за сюжетною картинкою, складання короткого оповідання за серією картинок).

Аналіз письмових робот показав, що найбільш легкою пробою для учнів 2-4-х класів було списування, більш складною – диктант (див. табл. 4.2.4). Під час оцінювання результатів виконання письмових робіт учнями початкових класів загальноосвітнього закладу визначались кількість і характер самостійно зроблених і невиправлених дисграфічних помилок, що були пов'язані з порушенням реалізації фонетичного принципу письма (у сильній позиції в слові). Інші види помилок (на застосування правил), що були допущені учнями, до дисграфічних не належали й у нашому дослідженні не враховувалися. Проте метамовні помилки (наприклад, помилки на позначення меж речення та слів) ми фіксували й аналізували, бо в процесі порушення письма можуть бути й

контамінації знаменних слів і їх розриви. Ці помилки можуть служити додатковою інформацією під час визначення загального механізму виникнення помилок. Результати виконання письмових робіт наведено в Додатку К.

Таблиця 4.2.4

Порівняння середньої кількості помилок у різних видах письмових робіт учнів початкових класів

Розділи дослідження	Середня кількість помилок					
Групи / Види письмових робіт	2 клас (n=491)	Сер. відхил.	3 клас (n=351)	Сер. відхил.	4 клас (n=308)	Сер. відхил.
Списування	3,05	1,58	3,15	1,67	3,33	1,74
Написання слів за картинкою	4,66	1,78	3,22	1,39	3,19	1,18
Слуховий диктант	5,67	2,28	4,96	1,86	4,65	1,32
$М_п$	13,38	4,7	11,33	4,04	11,17	3,27

Обчислення популяційних і групових показників кількості невиправлених дисграфічних помилок (див. табл. 4.2.5), яких припускалися учні початкових класів під час письма під диктовку, списування та самостійного письма (підпис картинок), ми робили за формулою:

$$М_п = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} M_i,$$

де n – кількість досліджуваних;

M_i – набрана сума балів за виконання методики і-м випробуваним дала змогу виділити учнів із дисграфією.

Отже, було знайдено не лише середню кількість допущених учнями початкових класів дисграфічних помилок ($М_п$), а й стандартне відхилення від неї (σ).

Таблиця 4.2.5

Середні популяційні показники сформованості навичок письма в учнів початкових класів різних вікових груп (2-4 класи)

	Норма		Стійка дисграфія		Тяжка форма дисграфії	
	У межах 1σ		$M_i < M_п - 2\sigma$		$M_i < M_п - 2{,}2\sigma$	
	К-ть учнів (1-17 помилок)	%	К-ть учнів (18-22 помилки)	%	К-ть учнів (22< помилок)	%
2 клас (n=491)	317	65 64,6	156	32 31,8	18	3 3,6
	У межах 1σ		$M_i < M_п - 1{,}7\sigma$		$M_i < M_п - 1{,}9\sigma$	
	К-ть учнів (1-14 помилок)	%	К-ть учнів (15-18 помилок)	%	К-ть учнів (19 < помилок)	%
3 клас (n=351)	227	65 64,7	113	32 32,2	11	3 3,1
	У межах 1σ		$M_i < M_п - 1{,}6\sigma$		$M_i < M_п - 1{,}8\sigma$	
	К-ть учнів (1-13 помилок)	%	К-ть учнів (14-18 помилок)	%	К-ть учнів (18 < помилок)	%
4 клас (n=308)	229	74,4%	71	23	8	2.6

Під час визначення сформованості навичок письма кожного учня, кількість допущених ним помилок (M_i) порівнювалося з аналогічними середніми значеннями, які були отримані серед його однолітків за допомогою методу стандартизації даних. Групу учнів 2-го класу склали 156 дітей (31,8%) зі стійкою дисграфією, у яких середні популяційні показники ($M_п$) у цей віковий період опинилися в проміжку $M_i < M_п - 2\sigma$, тобто відрізняються від норми на 2 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (18 учнів – 3,7%) проміжок становить $M_i < M_п - 2{,}2\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 2,2 стандартних відхилення. Кількість учнів із дисграфією серед дітей 3-го класу (113 учнів – 32,2%) опинилися в проміжку $M_i < M_п - 1{,}7\sigma$, тобто відрізняються від норми на 1,7 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (11 учні – 3,1%) проміжок становить $M_i < M_п - 1{,}9\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 1,9 стандартних відхилення. Серед учнів 4-го класу кількість дітей із

дисграфією (71 учень – 23%) опиняються в проміжку $М_і < М_п - 1{,}6\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 1,6 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (8 учнів – 2,6%) проміжок становить $М_і < М_п - 1{,}8\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 1,8 стандартних відхилення.

Якісний аналіз завдань показав, що у всіх видах письмових робіт учні з дисграфією так чи так допускали специфічні помилки різного типу (див. Додаток К). Аналіз письмових робіт учнів другого та третього класів засвідчив, що:

– *23,5% учнів припускаються помилок слухового й кінестетичного вибору*: замінюють букви, що позначають звуки близькі за акустичними ознаками (9,4% від загальної кількості помилок); припускаються помилок, що пов'язані з труднощами диференціації гоморганних артикулем (5,4% від загальної кількості помилок), а також таких, що пов'язані зі змішуванням звуків, близьких і за звучанням, і за вимовою (8,7% від загальної кількості помилок);

– *у 28,2% учнів спостерігаються помилки на порушення звукової та складової структури слова:* антиципації букв і складів (4,4% від загальної кількості помилок), пропуски букв, що позначають голосні, зокрема наголошені (10,1% від загальної кількості помилок) та приголосні звуки (10,7% від загальної кількості помилок), пропуски елементів букв, складів (1,3% від загальної кількості помилок), порушення порядку букв і складів у словах (0,8% від загальної кількості помилок), вставки зайвих букв у словах (0,9% від загальної кількості помилок);

– *20,1% учнів припускаються оптичних помилок*, що зумовлені змішуванням оптично схожих букв (оптико-гностичні порушення), труднощами запам'ятовування зорового образу слова (мнестичні порушення); стійка дзеркальність під час написання букв спостерігалася у 13,4% учнів);

– *у 17,1% учнів спостерігаються кінетичні помилки*, що пов'язані з недописуванням елементів, інертним повторенням попередніх елементів букв, складів і слів (персеверації букв, складів), помилки рухового запуску;

– *20,8% учнів мали помилки, пов'язані з несформованістю лексико-*

граматичного рівня мови: помилки, що пов'язані зі спотворенням морфологічної структури слів, порушенням граматичного узгодження та управління слів у реченні; на позначення меж між реченнями, словами;

– 10,1% дітей припускалися зорово-моторних/графічних помилок, що пов'язані з неточністю передавання графічного образу літери чи невідповідним її накресленням.

Отже, найпоширенішими серед учнів початкових класів були помилки на порушення звукової та складової структури слова й помилки слухового та кінестетичного вибору. Майже однакову кількість становили оптичні помилки та такі, що пов'язані з несформованістю лексико-граматичного рівня мови, далі за поширеністю – оптичні та кінетичні помилки. Рідкими були зорово-моторні/графічні помилки.

Проте зауважимо, що більшість букв, які змішуються, одночасно характеризуються й оптичною, і кінетичною схожістю, а також кінестетичною схожістю тих звуків, які вони позначають. Отже, такі помилки, на думку, Т. Ахутіної, О. Величенкової, О. Іншакової, мають поліфакторну природу. Також це стосується помилок на пропуски букв, бо учні можуть припускатися таких помилок через порушення звукового аналізу (під час акустико-кінестетичної дисграфії), а може бути інша причина (наприклад, слабкість дозвільної уваги). Такі помилки Т Ахутіна пов'язала з регуляторними труднощами. Проте в деяких випадках слабкість і несформованість звукового аналізу може спричиняти втому у дитини, що також знижує концентрацію її уваги та призводить до помилок на інертне повторювання букв, їх пропуски, перестановку, спрощення програми (наприклад, під час порушення позначення м'якості приголосних), що буде вказувати на комплексність порушень.

З'ясовано, що хоч дисграфічні помилки характеризувалися стійкістю (наявні в різних письмових роботах одного учня за певний часовий період), проте вони були зафіксовані не в кожній письмовій роботі, яку ми перевіряли. У багатьох учнів (34,2%) ці помилки були нестабільними, важко було з'ясувати певний тип дисграфії, був наявний факт «миготіння симптому». Так, наприклад,

у тексті для учнів 2-го класу «Ранок у лісі» у деяких роботах дітей слово «трава» було написано по-різному (то правильно, то спотворено, змінювали «т» на «к», «т» на «п», «т» на «н»):

Ліс ще дрімає. Непорушно стоять дерева. Лише де-не-де пташка обізветься зі свого затишку.

Ось зашепотіли збуджені листочки. Заметушилась у траві комашня. Розітнулось у траві голосне щебетання. Небо міниться, грає барвами.

Раптом ринуло зі сходу ясне проміння. Природа ожила. Настав день.

Така ситуація може бути спричинена дефіцитом холістичної стратегії переробки інформації, коли стереотип виробляється погано, і дитина може писати те саме слово з різними помилками в декількох пробах поспіль (Т. Ахутіна, 2002, 2012; О. Величенкова, О. Іншакова, 2002, 2003; Н. Полонська, Л. Яблокова, 2012).

Під час аналізу письмових робіт учнів спостерігалася неоднорідність порушень письма. У процесі списування учні початкових класів найчастіше припускалися оптичних та графічних помилок, у самостійному підписі картинок – помилки на порушення звукової та складової структури слова, а в диктанті – різні співвідношення помилок фонематичних, кінетичних, на порушення звукової та складової структури слова та таких, що пов’язані з несформованістю лексико-граматичного рівня мови. Це могло бути пов’язано з несформованістю саме тієї функції, яка була найбільш важливою для виконання завдання, що може пояснити також і нестабільность типологічних помилок у цих дітей.

Крім того, у певної кількості учнів початкових класів ми спостерігали поєднання тих чи тих видів типових помилок.

Так, у 87 учнів (29,2%) спостерігалася значна кількість помилок на змішування букв, що позначали голосні звуки в сильній позиції, а також пропуски цих букв. У 17,1% дітей зафіксовано помилки на заміну букв, що позначали приголосні звуки – парні глухі в сильній позиції на дзвінки. Крім того, пропуски й змішування букв, що позначали голосні звуки, переважали над

пропусками й змішуванням букв, що позначали приголосні звуки. Це узгоджується з даними О. Величенкової, які підкреслювали важливість правої півкулі в процесі розпізнавання голосних звуків [56]. Наявність у дітей помилок на пропуски й змішування букв, що позначали голосні звуки, а також таких замін, що позначали приголосні звуки (парні глухі на дзвінкі), свідчить про поєднання в них труднощів переробки інформації правопівкульного типу з лівопівкульним (Т. Ахутіна, Н. Пиляєва,О. Іншакова), що ускладнює загальну патологічну картину.

У 105 учнів початкових класів (35,2%) спостерігалася значна кількість замін букв, що позначали приголосні звуки (парні глухі та дзвінки в сильній позиції, м'які та тверді, африкати та їх елементи), що може бути пов'язано з труднощами диференціації приголосних фонем через дефіцитарність гностичних лівопівкульних функцій. Зазначимо однакову кількість змішувань як дзвінких із глухими, так і навпаки, що може вказувати на наявність у цих дітей порушення «вибору» акустичних чи артикуляційних ознак звуків. Таке співвідношення помилок може виникати через труднощі переробки інформації лівопівкульного типу [22; 23], бо процес диференціації приголосних фонем пов'язаний саме з роботою мовленнєвих зон лівої півкулі (О Лурія, Л. Балонов, В. Деглин, Л. Цвєткова та ін.). Крім того, в одних дітей (28,9%) помилки на пропуски та змішування букв, що позначали приголосні звуки, перебільшували такі, що позначали голосні. В інших (12,7%) дітей простежувалася тенденція в їх порівнянні, ці школярі припускались однакової кількості помилок як на пропуски й змішування букв, які позначали приголосні, так і голосні звуки. Це, на нашу думку, може бути пов'язано з труднощами регуляторного характеру.

106 учнів початкових класів (35,6%) припускалися помилок на пропуски букв, проте переважання в письмових роботах пропусків голосних чи приголосних не простежувалось (учні недописували елементи, помилялись у процесі розширювання чи спрощення рухової програми). Аналогічна тенденція простежувалась і під час змішування таких букв, що позначали голосні та приголосні звуки. Кількість помилок на змішування букв за акустико-

артикуляційними ознаками була незначною (що свідчить про відсутність труднощів диференціації та розпізнавання фонем). Проте переважали помилки на заміну дзвінких приголосних глухими, простежувалися помилки на порушення позначення меж речень і слів, позначення м'якості звуків. Було зафіксовано помилки на пропуски фрагментів тексту, повторне написання слів, що може свідчити про нестійкість задуму, труднощі утримання завдання, які виникають через відволікання уваги, втому, а також із труднощами утримання послідовності низки слів у слухо-мовленнєвій пам'яті.

Зауважимо, що в 189 учнів початкових класів (63,4%) було виявлено сукупні розлади читання та письма, у 109 (36,6%) – лише дисграфію. Лише у 28 дітей (9,4%) переважали розлади читання, проте такі діти не залучалися до експериментальної групи, бо завдання дослідження передбачало насамперед вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Отже, ураховуючи результати аналізу письмових робіт учнів початкових класів, ми переконалися в наявності різних поєднань типологічних помилок, в основі яких, як доводять сучасні дослідження, можуть бути різні когнітивні дефіцити. Про це свідчить і сучасна логопедична практика, бо з кожним роком збільшується кількість змішаних форм дисграфії. Саме тому припущення про механізм порушення має бути підтверджено результатами комплексного обстеження мовленнєвого розвитку, зокрема й функціонального базису письма.

Підкреслимо, що обстеження учнів початкових класів із порушенням письма має обов'язково включати аналіз різних письмових робіт і вивчення стану сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей, які допоможуть схарактеризувати стан сформованості базових компонентів письма: мовленнєвих функцій, гнозису, праксису, довільної регуляції.

Результати дослідження показали, що найбільшу кількість помилок зафіксовано в учнів 2-х і 3-х класів. Дітей саме цих вікових груп було залучено до подальшої роботи. Далі в дослідженні брали участь учні 2-3-х класів, у яких типові помилки мали стійкий характер (спостерігалися протягом тривалого часу у всіх письмових роботах), що дало підстави для розгляду їх як діагностичної

ознаки дисграфії. Крім того, кількість помилок, зроблених учнями, різнилася, що було одним із критеріїв оцінювання порушень письма. Як було зазначено, кількість типових помилок змінювалася залежно від виду письмової роботи. Під час списування учні припускалися меншої кількості помилок, ніж під час диктанту та самостійного підпису картинок.

Для визначення найбільш значущих зв'язків між порушенням мовленнєвого розвитку (недостатньою сформованістю базових функцій, елементарних психічних процесів) і порушенням формування навичок письма та мовлення було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта Спірмена.

Кореляційний аналіз даних, отриманих у процесі констатувального етапу експерименту, дав змогу виявити найбільш значущі зв'язки між досліджуваними параметрами педагогічного аналізу письмових робіт (із різними типами помилок) і показниками виконання діагностичних завдань методики логопедичного скринінгу, які були використані на цьому етапі дослідження.

Так, помилки *слухового й кінестетичного вибору* корелюють з усіма показниками виконання завдань першого блоку логопедичного скринінгу Так, наявний кореляційний зв'язок між цими помилками та показниками фонематичних процесів (г = 0,89), звуко-буквеного аналізу й синтезу (г = 0,91), звуко-буквених асоціацій (г = 0,86).

З'ясовано, що помилки *слухового й кінестетичного вибору* також корелюють із показниками виконання завдань другого блоку логопедичного скринінгу, тобто показниками саморегуляції, зорово-моторної координації, просторової орієнтації, довільності уваги, розвитку іконічного мислення. Так, вказані помилки корелюють із показниками виконання завдань «Продовж візерунок» (г = 0,76), «Загадкові крапки» (г = 0,87), «Будинок – дерево – людина» (г = 0,78) й оцінками показників саморегуляції (г = 0,89) та моторики (г = 0,76).

Такий зв'язок може бути зумовлений загальними причинами, а саме: нечіткістю слухового сприймання, труднощами кінестетичнго аналізу, недостатнім рівнем сформованості мовного аналізу та синтезу, а також

регуляторними труднощами, на які вказували в дослідженні М. Безруких, О. Крещенко (2009). Ці ж причини можуть впливати й на виникнення *оптичних помилок і таких, що зумовлені несформованістю лексико-граматичного рівня мови* (зокрема, помилки на позначення меж речень і слів), що підтверджено кореляційним зв'язком між аграматичними помилками та показниками виконання завдань першого блоку: фонематичних процесів (г = 0,88), звуко-буквеного аналізу й синтезу (г = 0,90), звуко-буквених асоціацій (г = 0,87). Регуляторні труднощі, слабкість селективної уваги, довільної діяльності, дефіцит операціональної зорової пам'яті підтверджені кореляційним зв'язком між *оптичними помилками* й показниками виконання завдань другого блоку: «Продовж візерунок» (г = 0,75), «Загадкові крапки» (г = 0,79), «Будинок – дерево – людина» (г = 0,87), оцінками показників саморегуляції (г = 0,89) та моторики (г = 0,78).

Із показниками виконання завдань другого блоку корелюють кінетичні помилки: «Продовж візерунок» (г = 0,88), «Загадкові крапки» (г = 0,89), «Будинок – дерево – людина» (г = 0,90), оцінками показників саморегуляції (г =0,91) та моторики (г = 0,90).

Кореляційний ранговий аналіз Спірмена дав змогу виявити достовірні зв'язки між *помилками на порушення звукової та складової структури слова* та показниками виконання завдань як першого, так і другого блоку. Так, простежено кореляційний зв'язок між цими помилками та показниками фонематичних процесів (г = 0,88), звуко-буквеного аналізу й синтезу (г = 0,91), звуко-буквених асоціацій (г = 0,89) та показниками виконання завдань другого блоку: «Продовж візерунок» (г = 0,76), «Загадкові крапки» (г = 0,79), «Будинок – дерево – людина» (г = 0,80), оцінками показників саморегуляції (г = 0,87) та моторики (г = 0,77).

Цей взаємозв'язок може бути зумовлений порушенням мовного аналізу й синтезу, нестійкою увагою, дефіцитом зорово-просторової орієнтації, зниженням працездатності у дітей з уповільненим темпом діяльності, що, так само, може свідчити про несформованість інтегративної діяльності, бо в основі перцептивного

ґенезу дуже важливим є метричний принцип обробки інформації [30].

Отже, на підставі проведеного кореляційного аналізу можна дійти висновку, що в основі патологічних помилок можуть бути комплексні причини. Наші дані збігаються з даними досліджень М. Безруких, О. Крещенка (2009) [29; 30], які наголошують на значущості розвитку комплексу пізнавальних функцій, що визначають саме немовленнєву складову письма. Спостерігається тісний зв'язок між різними типами помилок і завданнями логопедичного скринінгу, що свідчить про доцільність застосування розробленої методики логопедичного скринінгу на ранньому етапі опанування учнями писемного мовленням для визначення сформованості базових передумов такого мовлення, зокрема технічної навички письма.

Отриманні дані дали змогу схарактеризувати формування процесу письма в учнів початкових класів і стали підставою для виділення двох експериментальних груп учнів 2-3-х класів: перша група (298 дітей) – ті, які мали специфічні порушення письма (далі – ЕГ 1 учнів початкових класів зі СПП), друга група (268 дітей) без зазначених порушень (далі – ЕГ 2 учнів початкових класів БСПП). Діти другої групи припускалися окремих помилок (які мали випадковий характер), зокрема через неуважність, та прагнули їх самостійно виправити.

4.2.2 Стан сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку в учнів із дисграфією

В експерименті (на етапі поглибленої діагностики) взяли участь учні початкових класів ЕГ 1 (298 дітей) і ЕГ 2 (268 дітей). Вивчення анамнестичних даних засвідчило наявність у багатьох учнів ЕГ 1 (на відміну від ЕГ 2) спадковості, обтяженої мовленнєвими та нервово-психічними захворюваннями. Ці діти (згідно з медичною документацією) мали збережений слух, нормальний зір (а в разі його зниження – можливість його скорегувати за допомогою окулярів) і за станом здоров'я та психічного розвитку могли навчатися за програмою загальноосвітньої школи (дані щодо рівня інтелектуального розвитку

були надані шкільним психологом – це результати вивчення пізнавальних функцій учнів початкових класів двох експериментальних груп).

У процесі вивчення анамнестичних даних у дітей ЕГ 1 значно частіше виявлялася патологія пренатального, натального й раннього постнатального періодів розвитку, ніж в учнів ЕК 2 (ЕГ 1 – 40,3%, ЕГ 2 – 11,2%). На мовленнєвий розвиток дітей впливали різні несприятливі чинники. Так, наприклад, на першому місці за поширеністю у дітей обох груп була патологія в період вагітності матері та пологів (ЕГ 1 – 35,2%, ЕГ 2 – 6,7%). Токсикоз у першій половині вагітності мали в середньому 12,1% матерів учнів ЕГ 1, а в другій половині вагітності – 6,7%. Різні соматичні захворювання в половині вагітності було зафіксовано у 8,1% матерів учнів ЕГ 1, у 4,1% матерів учнів початкових класів ЕГ 2. Загроза викидня: ЕГ 1 – 5,4%, ЕГ 2 – 2,2%.

Ускладнення в процесі пологів: передчасні пологи зафіксовано у 7,4% матерів, чиї діти входять у ЕГ 1; пологи за допомогою кесаревого розтину – у 10,4% матерів (ЕГ 1) і 4,1% матерів (ЕГ 2); травми голови під час пологів отримали 4,7% дітей ЕГ 1 і 5,2% дітей цієї ж групи були народжені з асфіксією.

Незначна кількість дітей ЕГ 1 і ЕГ 2 до одного року перенесла різні захворювання: ГРЗ (ЕГ 1 – 6,4%; ЕГ 2 – 5,2%), дитячі інфекції (ЕГ 1 – 8,4%; ЕГ 2 – 6,3%), грип (ЕГ 1 – 11,4%; ЕГ 2 – 5,4%), алергічні захворювання (ЕГ 1 – 4%, ЕГ 2 – 6,7%). Відставання в розвитку моторної функції було виявлено лише в учнів ЕГ 1 (16,4%).

Отже, можемо твердити, що учні початкових класів досліджуваних груп, що мають специфічні порушення письма, зазнали в пренатальний, натальний і постнатальний періоди свого життя шкідливих ендогенних і екзогенних впливів.

Для періоду раннього мовленнєвого розвитку дітей ЕГ 1 була характерна затримка появи перших слів (у 10,7%) і уповільнене формування фрази (у 7,4%).

Відповіді батьків на запитання анкети (про мовленнєвий розвиток їхніх дітей) зазвичай містили неточності або ж ігнорувалися. Уточнення певних позицій у змісті анкети спричинили невпевненість у відповідях («Не пам’ятаю», «Усе було нормально», «Як належить» тощо). Такі відповіді ускладнювали

адекватну оцінку особливостей перебігу цього періоду в житті учнів обох груп і не могли бути оцінені об’єктивно.

Водночас було встановлено, що значна кількість учнів ЕГ 1, на відміну від учнів ЕГ 2, раніше відвідувала групу компенсувального типу в закладах дошкільної освіти чи зверталася за допомогою до приватного логопеда (ЕГ 1 – 69,7%, ЕГ 2 – 38,4%). Так, у 23,4% дітей ЕГ 1 було виявлено ЗНМ (III і IV рівнів), у 8,7% – лексико-граматичний недорозвиток мовлення (ЛГНР), у 39,1% – ФФН і в 11,7% – фонематичний недорозвиток мовлення. У 26,8% учнів ці порушення поєднувалися з дизартрією.

Опитування вчителів початкових класів про успішність учнів (за трибальною шкалою) показало, що здебільшого діти ЕГ 2 отримали бали, які характеризують їхню успішність з української мови на «добре» й «відмінно» (за трибальною шкалою), лише 9,3% школярів без СПП отримали бали («1»), що характеризували їхню успішність як «задовільну». Учні ЕГ 1 здебільшого отримали «1» бал, що свідчило про низький рівень їхньої успішності не лише з української мови, а й з інших предметів.

Крім того, було здійснено якісну та кількісну перевірку визначених компонентів, критеріїв та показників.

Так, для *перевірки критеріїв психосенсомоторного компонента* було використано діагностичний інструментарій, представлений у карті організації дослідження стану мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією (див. Додаток А).

Для більш ґрунтовного аналізу ***функціонального стану сформованості базових сенсорних систем і міжпівкульної взаємодії*** ми використовували метод Інге Флемінг.

Результати обстеження учнів початкових класів за допомогою цього методу виявили у багатьох дітей ЕГ 1 недосконалість розвитку базових сенсорних систем; процес латералізації в них не був завершений. Рухова незрілість у дітей першої групи виявлялася в несформованості зводу стопи, у слабкості м’язового тонусу ніг. Про низький рівень загального розвитку, зокрема фізичного, свідчила якість стрибків на одній нозі. Рухи дітей були не

координовані, діти сильно розмахували руками, у них збивалася лінія стрибків, вони дуже шумно та жорстко приземлялися. На дефіцит обробки базових відчуттів вказувало виконання вправи «тіп-топ», яку учні прагнули зробити за допомогою зору чи відхилялися від прямої лінії, сильно розмахували руками в процесі її виконання. Про порушення сприйняття свідчили обертання навколо своєї осі. Були виявлені діти як з низьким, так і з високим ступенем чутливості. На відновлення після цієї вправи їм знадобилося дуже багато часу. Про недостатню рухливість тіла вказувала недорозвиненість тазостегнового суглоба. При розведених витягнутих ногах, лежачи на підлозі, діти згинали їх у колінах, нахиляли спину. Учні першої експериментальної групи демонстрували ознаки незрілого повзання. У деяких учнів голова під час повзання була затиснута між плечима, також спостерігалися неритмічні рухи.

На відміну від першої експериментальної групи, учні другої здебільшого виконували запропоновані їм завдання правильно, без грубих помилок. У них добре розвинений звід стопи, проте ознаки малої рухової активності спостерігалися і в цих учнів (на що вказував колір шкіри та непружна нога). Якість стрибків і координація рухів свідчила про їх відповідний рівень загального розвитку. Обробка базових відчуттів у дітей цієї групи була без грубих відхилень. Проте ці діти також відчували запаморочення. Здебільшого діти другої групи мали високу чутливість, хоча на відновлення після вправи їм знадобилося менше часу, ніж дітям першої експериментальної групи. Про нормальний розвиток тазостегнового суглоба свідчило вміння виконувати необхідну вправу правильно (при розведених витягнутих ногах у дітей коліна залишалися лежати на підлозі, проте деякі учні злегка нахиляли спину). Учні другої експериментальної групи відмінно демонстрували стійку на одній нозі та ознаки правильного фізіологічного повзання (їх ноги були витягнуті, тильний бік стопи торкався підлоги, пальці дивилися вперед, рух їх був ритмічний, голову тримали вільно).

Вивчення мануальної переваги ми уточнювали за допомогою низки проб для з’ясування особливостей латеральної організації мозку [317].

Визначався профіль асиметрії, який розглядається як сукупність модально-специфічних чинників, що становлять комплексний інтегративний «півкульний чинник», що характеризує індивідуальні особливості організації мозку як парного органу.

Аналіз особливостей латеральної організації мозку показав, що серед учнів першої експериментальної групи ліворуких (29,8%), амбідекстрів (52%), «чистих» правшів і праворуких (18,2%) було більше ніж у другій експериментальній групі. Крім того, найбільш поширеним серед дітей цієї групи був такий профіль латеральної організації, як АПП (відсутність чіткого домінування за рукою в поєднанні з правим вухом і правим оком).

У другій експериментальній групі аналіз особливостей латеральної організації мозку засвідчив серед дітей цієї групи значну кількість «чистих» правшів і праворуких (63,8%), ніж ліворуких і шульг (17,2%), і зовсім незначний відсоток дітей (19%) із профілем латеральної організації АПП (відсутність чіткого домінування за рукою в поєднанні з правим вухом і правим оком).

Проаналізуємо узагальнені дані щодо сенсомоторного розвитку учнів початкових класів за відповідями вчителів (див. Додаток Л). Наводимо зведену таблицю отриманих результатів (див. табл. 4.2.1).

За відповідями вчителів, 26,2% учнів початкових класів із порушенням письма мали максимальні відхилення в тактильному відчутті, позитивна відповідь на половину запропонованих запитань свідчила про незначні відхилення в дотику (31,5%), у межах норми (за відповідями вчителів) стан тактильних відчуттів спостерігався в 41,9% дітей.

З’ясування стану сформованості вестибулярної та пропріоцептивної сфер показало, що максимальних труднощів зазнавали 52,7% дітей, незначні відхилення балансу й руху спостерігалися у 31,5% учнів (за результатами відповідей учителів), у 15,8% учнів відхилень за цим блоком не було. Кількість відповідей за блоком «координація» свідчить про те, що неузгодженість координації рухів характерна для 84,2% учнів початкових класів, незначні

відхилення координації – для 15,8% дітей, тобто учнів, які зовсім не мали труднощів з координацією рухів, виявлено не було.

Таблиця 4.2.1

Узагальнені дані щодо сенсомоторного розвитку учнів початкових класів із дисграфією (за опитувальником сенсомоторної історії для вчителів початкової школи, розробленим Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R)

№ п/п	Сенсомоторна історія	Максимальні відхилення %	Середній ступінь відхилення %	Без відхилень %
I.	Дотик (тактильність).	26,3	31,6	42,1
II.	Баланс та рух (вестибулярна / пропріоцептивна сфера).	52,6	31,6	15,8
III.	Координація.	84,2	10,5	5,3
IV.	М'язовий тонус.	84,2	15,8	-
V.	Слух (аудіальна сфера).	89,5	10,5	-
VI.	Зір (візуальна сфера).	89,5	10,5	-
VII.	Відчуття запахів (органи нюху).	31,6	21,1	47,3
VIII	Увага й поведінка.	52,6	42,1	5,3

Кількість відповідей на визначення м'язового тонусу показала, що 84,2% учнів мали слабкий м'язовий тонус, а незначні відхилення щодо стану м'язового тонусу спостерігалися в 10,5% дітей, абсолютно без відхилень (за відповідями вчителів) у цьому блоці дітей не було. У багатьох учнів були наявні відхилення за блоком «аудіальна сфера» (89,5%), про що свідчить найбільший відсоток позитивних відповідей, даних учителями; у 10,5% учнів учителі вказали на незначні відхилення в розвитку слухової функції, без зазначених труднощів дітей виявлено не було.

За блоком «візуальна сфера» максимальні відхилення спостерігалися у 81,5% учнів, незначні – у 18,5%; загалом без відхилень у візуальній сфері учнів не було. За блоком «відчуття запахів» максимальні відхилення вчителі спостерігали в 31,5% учнів, незначні – у 21,2% учнів, у 47,3% учнів (за відповідями вчителів) відхилень у нюху зовсім не було. Майже в половини учнів

(52,6%) простежувались максимальні відхилення уваги та поведінки, незначні відхилення мали 42,1% дітей, а з боку поведінки та уваги дітей абсолютно без відхилень не було.

У процесі докладного аналізу результатів опитувальника сенсомоторного розвитку учнів з'ясовано, що у відповідях учителів і батьків були наявні незначні розбіжності. Це може бути пов'язано з багатьма чинниками. Серед них, ***із боку батьків***: необізнаність з питаннями щодо психічного та фізичного розвитку їхніх дітей; складні сімейні обставини і, як наслідок, недостатність уваги до процесу виховання дитини; пасивність із боку батьків щодо особистісного розвитку дитини; навмисне надання недостовірної інформації про дитину (бажаючи прикрасити ситуацію); ***із боку вчителів*** *початкових класів*: недостатня контактність із дитиною та батьками; відсутність із боку дитини емоційної прихильності до вчителя; недостатня професійна компетентність учителя; байдужість учителя до індивідуальних особливостей розвитку учня.

Отже, дані опитувальника мають опосередкований характер і можуть бути необ'єктивними. Саме тому вони використовуються як додаткова інформація.

Учням двох експериментальних груп було запропоновано нейропсихологічні проби («Динамічний праксис», «Реципрокна координація рухів», «Праксис позицій пальців») за методикою нейропсихологічного обстеження дітей (О. Лурія, Т. Ахутіна). Зазначені проби засвідчили наявність в учнів початкових класів ЕГ 1 диспраксії, насамперед кінестетичної та кінетичної (динамічної). Рухи в процесі виконання тесту були дифузними, діти важко знаходили очікувану позицію пальців, мали труднощі в процесі переключення на інші рухи, у них також були наявні персеверації.

Для з'ясування стану сформованості психосенсомоторного компонента мовленнєвого розвитку дитини (в узагальненому вигляді) ураховувались показники виконання тесту «Будинок-дерево-людина» (оцінювались топологічні, метричні та просторові уявлення, розвиток графо-моторних навичок), які схарактеризовано за результатами логопедичного скринінгу. Для вивчення стану сформованості слухового сприймання та сформованості слухових диференціацій

учням початкових класів було запропоновано нейропсихологічну пробу «Відтворення та оцінка ритмів».

Аналіз дослідження слухо-моторної координації показав, що між результатами виконання проб учнями двох експериментальних груп були суттєві відмінності. Так, серед дітей ЕГ1 із завданнями впоралися 182 дитини (61,1%), а в ЕГ2 таких дітей було набагато більше – 222 учня (82,8%). Повторення ритмів за слуховим зразком і за мовленнєвою інструкцією виявилося складним для учнів обох груп. Серед поширених помилок: неправильна оцінка ритму й помилкове відтворення структури ритму (що може бути зумовлено порушенням у дітей слухового гнозису); неможливість відтворення ритму за інструкцією за правильного відтворення його за зразком (що може бути внаслідок порушень довільної регуляції рухів у дітей); персеверації попередніх рухів (унаслідок інертності рухів).

Проби на вивчення зорового гнозису показали, що із завданням впоралися всі діти ЕГ2 (без порушень письма) і майже всі учні ЕГ1. Практично всі діти правильно називали запропоновані зображення, тобто порушень зорового сприймання у них не було виявлено.

Для дослідження стану сформованості зорово-просторового сприйняття, здатності до просторової та зорово-просторової орієнтації використовувались нейропсихологічні проби: **«Копіювання тривимірного об'єкта», проба Хеда.** На відміну від учнів ЕГ2 (без порушень письма), більшість учнів ЕГ 1 (учні із дисграфією) мала несформованість просторових уявлень: порушення зорово-просторової організації рухів із поганим диференціюванням правої та лівої сторін, дзеркальним відтворенням пози. Порушення просторового сприйняття виявлялося у неправильному розташуванні елементів малюнка чи самого малюнка на аркуші. Крім того, зверталась увага на відсутність суттєвих елементів малюнка, що можна було розцінювати як елементи конструктивної диспраксії та труднощі аналітичної стратегії обробки інформації.

Для вивчення стану зорово-просторової та слухової пам'яті учням двох експериментальних груп було запропоновано нейропсихологічні проби, що

передбачали відтворення фігур, літер, а також відтворення стимулів після інтерференції. Під час виконання завдань у дітей обох груп спостерігалися певні помилки (пропуски фігур і букв, різні варіанти спотворень, просторові помилки при відтворенні фігур, дзеркальні помилки при відтворенні букв та ін.), що могло свідчити про недостатність вибіркового зорового запам'ятовування. Завдання на запам'ятовування 2-х груп по три слова правильно виконали після першого подання лише 50 учнів (18,6%) ЕГ2 і 17 учнів (5,7%) ЕГ1. Відтворюючи слова, діти припускалися багатьох помилок: вплітання нових слів, звукові помилки під час відтворення слів, порушення порядку відтворення слів, повторення одного й того самого слова в обох групах.

Для вивчення концентрації уваги враховувався показник точності виконання тестової методики Тулуз-П'єрона. Кількісно-якісний аналіз даних свідчить, що серед учнів ЕГ 1 зовсім не було таких, що мали високу концентрацію уваги (див. табл. 4.2.2).

Таблиця 4.2.2

Узагальнені дані щодо рівня концентрації уваги в учнів початкових класів (за методикою Тулуз П'єрона)

Клас / Рівні	Учні 2-го класу	Учні 3-го класу
патологія	12,4%	45,3%
слабкий	25,2%	19,2%
№ норма	25,2%	17,1%
добрий	37,2%	9,4%
високий	-	–

Дітей, чиї показники відповідали достатньому рівню («добре»), було зовсім мало (серед учнів 2-го класу – 37,2%, серед учнів 3-го класу – 9,4%); показники, що відповідали нормальному й слабкому рівням концентрації уваги в учнів початкових класів, були приблизно однакові (рівень, що відповідає середній чи середньовіковій нормі було виявлено в 25,2% учнів 2-го класу й у 17,1% учнів 3-го класу; слабкий рівень – у 25,2% учнів 2-го класу й у 19,2% учнів 3-го класу. Зауважимо, що серед учнів 2-го класу 12,4% дітей мали

показники, які відповідають найнижчому рівню («патологія»), а серед учнів 3-го класу їх було 45,3%. За нашими спостереженнями, у кожному наступному віковому періоді концентрація уваги у дітей знижується.

Для підрахунку сформованості психосенсомоторного компонента мовленнєвого розвитку дитини (в узагальненому вигляді) ураховувались показники виконання тесту «Загадкові крапки» для вивчення сформованості іконічного мислення, розвитку зорово-моторної координації та графо-моторних навичок, які схарактеризовано за результатами логопедичного скринінгу.

Отже, як видно з таблиці 4.2.3, у першій експериментальній групі (із СПП) дітей із високим рівнем сформованості психосенсомоторики на констатувальному етапі експерименту не виявлено.

Таблиця 4.2.3

Динаміка рівнів сформованості психосенсомоторики в учнів на констатувальному етапі експерименту, %

Рівень	Кількість дітей 1 ЕГ із СПП, n=298		Кількість дітей 2 ЕГ БСПП груп, n=268	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	28	10,4
Вищий від середнього	46	15,4	35	13,1
Середній	65	21,8	98	36,6
Нижчий від середнього	84	28,2	58	21,6
Низький	103	34,6	49	18,3

Кількість учнів із рівнем сформованості психосенсомоторики, вищим від середнього, становила 46 (15,4%). Середній рівень на початку був виявлений у 65дітей (21,8%), рівень, нижчий від середнього, – у 84 дітей (28,2%). У 103 учнів (34,6%) показники відповідають низькому рівню, тобто кожна третя дитина.

Розподіл кількості учнів початкових класів ЕГ 1 та ЕГ 2 за рівнями розвитку психосенсомоторного компонента наведено на рисунку 4.2.1.

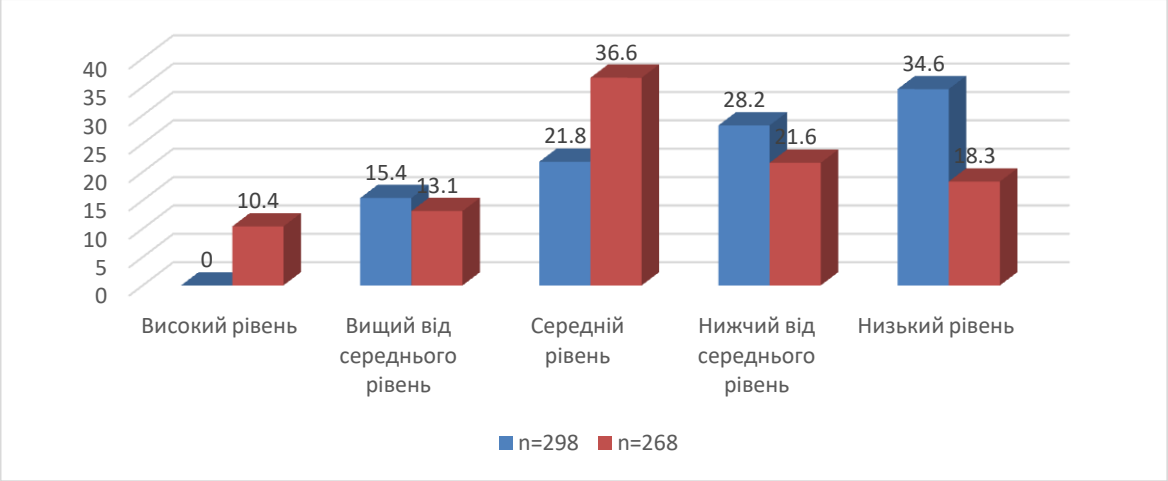


Рис. 4.2.1. Результати діагностики сформованості психосенсомоторного компонента

За результатами проведеного дослідження з'ясовано, що в другій експериментальній групі (БСПП) на початок педагогічного експерименту з високим рівнем сформованості психосенсомоторики було 28 учнів (10,4%), із вищим від середнього – 35 учнів (13,1%), середній рівень був виявлений на початку у 98 учнів (36,6%), нижчий від середнього – у 58 учнів (21,6%), низький – у 49 учнів (18,3%).

Отже, кількість дітей за рівнями сформованості психосенсомоторного компонента в ЕГ 1 і ЕГ 2 дуже різниться. Найбільша за кількістю група осіб в ЕГ 1 – діти з низьким рівнем, а в ЕГ 2 – із середнім рівнем розвитку зазначеного компонента.

Якісний аналіз виконання завдань учнями початкових класів із **низьким рівнем** сформованості психосенсомоторного компонента показав, що ці учні мають дефіцит у процесі обробки базових відчуттів, який виявляється в низці труднощів: несформованості рухів, слабкості м'язового тонусу ніг, нерозвиненості вестибулярної системи, у некоординованих рухах. В учнів не сформована латеральна організація мозку, не розвинена взаємоузгодженість слухового, зорового, рухового аналізаторів. Також спостерігається несформована здатність здійснювати автоматизовані дії та порушеність координації дрібних і великих рухів, відсутність плавного переключення з одного руху на іншій. У дітей із показниками, що відповідають низькому рівню, не розвинене слухове

сприймання та не сформована здатність до слухових диференціацій. У них знижений обсяг зорового сприймання, наявний дефіцит просторових відношень, недостатність диференційованості та цілеспрямованості сприймання, несформованість зорово-просторових функцій. Для таких дітей характерна недостатність довільного запам'ятовування, ускладнене зберігання інформації. Діти припускаються численних помилок (за всіма повторами), у них нестійка увага й незначна її концентрація.

Для учнів початкових класів, що показали **нижчий від середнього рівень** психосенсомоторного розвитку, характерним є недосконалий розвиток базових сенсорних систем, відхилення в процесі обробки базових відчуттів, недостатня сформованість латеральної організації мозку. В учнів слабко розвинена міжаналізаторна взаємодія: недостатня взаємоузгодженість слухового, зорового, рухового аналізаторів, нестійкість зорово-моторної та слухо-моторної координації. Для учнів характерна фрагментарність автоматизації дії, неузгодженість дрібних і великих рухів, простежується поелементне переключення рухів. У дітей із показниками, що відповідають вищезазначеному рівню знижена здатність до слухового сприймання, недостатньо сформоване слухове диференціювання. Зорове сприймання характеризується фрагментарністю, недостатньо сформована точність і цілісність образу, не сформовані метричні уявлення, слабко розвинена зорова та зорово-просторова пам'ять, простежується зниження мимовільної слухо-мовленнєвої пам'яті та недостатньо сформована довільна слухо-мовленнєва пам'ять. Діти припускаються численних помилок у відтворенні слів після інтерференції, погано утримують структуру запропонованого матеріалу, у них недостатня стійкість і концентрація уваги.

Учні із **середнім рівнем** розвитку психосенсомоторного компонента здебільшого виконували запропоновані завдання без грубих помилок, проте не без недоліків. У них спостерігалися незначні відхилення під час обробки базових відчуттів, латеральна організація мозку перебуває в процесі свого формування. Наявне зниження розвитку міжаналізаторної взаємодії, а саме – слухо-моторної

та зорово-моторної координації, дотику, м’язового тонусу. Недостатньо сформована здатність здійснювати звичні рухи, знижена координація рухів, є переключення рухів від поелементного до плавного. В учнів недостатньо розвинена функція слухового сприймання, для них характерна нестабільність слухових диференціацій; знижена точність і повнота зорового сприймання, предметне та симультанне зорове сприймання в процесі формування та знижена здатність формування цілісного образу. В учнів не розвинені метричні уявлення, знижена здатність до зорово-просторової орієнтації. Наявний певний обсяг довільної зорової пам’яті, проте знижена зорово-просторова пам’ять; мимовільна та довільна слухо-мовленнєва пам’ять у процесі свого формування. Діти припускаються незначних помилок у відтворенні слів після інтерференції, слабко утримують структуру запропонованого матеріалу. Для учнів початкових класів, чиї показники відповідають середньому рівню, характерним є зниження стійкості й концентрації уваги.

Діти з показниками, що відповідали **вищому від середнього рівню** психосенсомоторного розвитку, добре виконували запропоновані завдання. Обробка базових відчуттів у них була практично без відхилень, проте латеральна організація мозку не є довершеною. Нормально розвинена міжаналізаторна взаємодія, усі показники щодо розвитку слухо-моторної та зорово-моторної координації, дотику, м’язового тонусу, координації рухів у таких дітей сформовані достатньо. Здатність здійснювати автоматизовані дії сформована недосконало, в основному наявні вміння переключатися з однієї дії на іншу. Розвинена функція слухового сприймання, проте здатність до слухових диференціацій не є довершеною. Для учнів характерним є повний обсяг зорового сприймання. Досить розвинене предметне зорове сприймання, проте ще не досконало сформоване симультанне зорове сприймання. Діти вміють співвідносити предмети за їх ознаками та розрізняти стан об’єкта в просторі відносно один до одного та їх основних частин. Проте сформованість метричних уявлень не є довершеною. У них достатньо повний обсяг довільної зорової та зорово-просторової пам’яті, достатньо розвинена мимовільна та довільна слухо-

мовленнєва пам’ять. В основному сформована здатність зберігати зорову та слухову інформацію під час установки на збереження, можуть утримувати структуру запропонованого матеріалу. Цей рівень відображає достатню стійкість і концентрацію уваги в учнів початкових класів.

Учні з **високим рівнем** розвитку психосенсомоторного компонента легко й правильно виконували всі запропоновані завдання. Для них характерна досконалість у процесі обробки базових відчуттів, сформованість латеральної організації мозку, добре розвинена міжаналізаторна взаємодія. Усі показники розвитку слухо-моторної та зорово-моторної координації, дотику, м’язового тонусу, координації рухів у таких учнів сформовані достатньо. Вони активні, упевнено рухаються, мають нормально розвинену вестибулярну систему, здатні здійснювати автоматизовані дії та плавно переключатися з однієї дії на іншу. Відмінні результати виконання всіх завдань учнями початкових класів дали змогу дійти висновку про досконалу розвиненість слухового сприймання та всіх видів зорового сприймання. У таких дітей сформована здатність: до дискретного відстеження елементів ряду, легкого диференціювання звуків на слух, вільного співвіднесення предметів за їх ознаками, здійснення аналізу фігури з неповним відображенням окремих властивостей і подальшим додаванням необхідної інформації до цілісності образу конкретної фігури. В учнів сформоване вміння ефективно оцінювати стан об’єкта в просторі, для них характерна точність і повнота метричних уявлень. Високий рівень відображає великий об’єм довільної зорової та зорово-просторової пам’яті. У дітей добре розвинена мимовільна й довільна слухо-мовленнєва пам’ять, вони легко утримують структуру запропонованого матеріалу, здатні зберігати повну інформацію в процесі установки на збереження (як слухову, так і зорову). У них висока стійкість і концентрація уваги.

Для *перевірки критеріїв* мовленнєво-когнітивного *компонента* було використано діагностичний інструментарій (див. Додаток А). Розглянемо кількісні та якісні результати педагогічного моніторингу, проведеного в межах

констатувального етапу експерименту. Наведемо приклади виконання завдань дітьми.

Для вивчення особливостей мовленнєвого розвитку ми використовували Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку дітей Х. Грімма (H. Grimm) і Х. Шелера (H. SchCler), який дав змогу нам оцінити мовні здібності учнів (чуття мови, глибинні основи мовного розвитку, мовленнєвої діяльності). Зразок протоколу цього тесту наведено в Додатку М.1.

Для вибірки стандартизації тесту визначено граничні норми мовленнєвого розвитку (Михайлова Н.Б., 1990). Спираючись на ці дані, ми визначали середні стандартні оцінки для складників тесту, що обчислені як середнє арифметичне середніх стандартних оцінок за всіма субтестами (див. Додаток М.2). Якщо стандартні оцінки були нижчими від цієї межі, це свідчило про те, що рівень розвитку мовних здібностей, діагностованих субтестів, нижчий від нормального вікового розвитку. Усі інші випадки розподілу стандартних оцінок є варіантами в межах середньої норми розвитку. У середніх оцінках виконання завдань тесту в учнів без порушень письма немає жодного показника, що перетинає нижню межу нормального вікового розвитку (див. Додаток М.2), на відміну від учнів зі специфічними порушеннями письма (див. Додаток М.2).

Так, більшість учнів з порушеннями навичок письма мала труднощі під час виконання завдань у розділі «Морфологічні структури» – у 147 дітей (49,3%) виявлено показники, що є нижчими за вікову норму. Цим учням важко утворювати однокореневі слова, встановлювати систему відношень між діями, місцем дії та вираженням цієї системи у мовленні. Вони мали труднощі з утворенням різних ступенів порівняння прикметників за допомогою мовних правил. Отже, у цих дітей спостерігалось зниження здатності до продуктивного застосування правил в умовах підвищення рівня абстрактності завдань. Продуктивне застосування правил вимагає високої сформованості механізмів організації діяльності, організації уваги і контролю діяльності. 87 учнів (29,2%) погано впоралися із запропонованими завданнями із субтесту «Значення речень». У цих дітей виявилась зниженою здатність до розуміння зв’язку значень слів і

встановлення її засобами мови. У 75 учнів (25,2%) спостерігалися труднощі щодо розуміння складних граматичних висловлювань та безпосереднього їх запам'ятовування, тобто труднощі у застосуванні синтаксичних правил (складник «Структура речень»), що може бути пов'язано з недостатньою сформованістю вербально-логічного мислення, оперативної пам'яті, уваги тощо. Труднощі запам'ятовування й відтворення тексту через певний проміжок часу спостерігалися у 62 учнів (20,8%), що свідчило про проблеми у сприйнятті і граматичному реконструюванні смислових єдностей (складник «Узагальнювальний рівень»), що також може бути зумовлено труднощами вербально-логічного мислення, короткочасної пам'яті, несформованості довільної уваги та процесів планування і контролю. 52 учням (17,4%) важко було встановити взаємодію «людина-людина» (складник «Інтерактивне значення»): труднощі диференціювання емоційних станів, знижена здатність до емпатії; дітям складно було використовувати мову як засіб взаєморозуміння в різних ситуаціях, що може бути пов'язано з недостатнім активним словником. Менше всього учнів (3,4%) допускали помилок при виконанні завдань складової «Значення слів».

Отже, найбільш несформованими виявилися такі компоненти мовних здібностей, як «Морфологічні структури» і «Інтегративний рівень» – це складники, що визначають використання мови як регулятора діяльності.

Стан сформованості сенсомоторної сторони мовлення і навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкових класів ми вивчали за допомогою традиційних логопедичних методик [202; 295; 345; 387].

Аналіз результатів вивчення звуковимови, звуко-складової структури слова, стану розвитку артикуляційної моторики, повторення ланцюжків складів показав, що майже четверть дітей з порушеннями навичок письма (64 учні – 21,5%) мали труднощі при виконанні запропонованих завдань, на відміну від учнів без порушень письма, серед яких лише у 10 учнів (3,7%) виникали певні проблеми. Несформованість сенсомоторної сторони мовлення виявлялась в учнів через порушення звуковимови (у 20,1% учнів з порушенням письма, у 3,7% – без

порушень письма). Відтворюючи звукове наповнення слів, діти змінювали структуру складів у слові (наприклад, додавання голосного звуку при збігу приголосних: «термометр» – «термометур», Оксана С., 8 років 2 місці; пропуски складів «металофон» – «метафон», Сергій М., 7 років 5 місяців; додавання складів «піаніно» – «піваніно» Даніїл П., 8 років); а також спостерігались зміни порядку складів у слові (перестановки складів). Найскладнішими при повторенні слів різної складової структури виявились двоскладові, трискладові та чотирискладові слова з закритим складом і збігом приголосних («екскурсовод», «серпень», «гелікоптер»). В учнів з порушенням письма ми зафіксували труднощі при виконанні динамічних артикуляційних вправ, що виявлялися в порушеннях послідовності, переключення рухів і обмеженої амплітуді рухів. У процесі вивчення можливостей переключення під час вимови ланцюгу складів у цих дітей спостерігалося уподібнення складів («та-та-та» замість «та-да-та»). Майже половина учнів – 47,6 погано впоралися із завданням на вивчення сформованості мовного аналізу і синтезу (на відміну від дітей без порушень письма – 19,4%), що може бути зумовлено несфоромваністю понять «звук», «склад», «слово», «речення», а також навичок їх виокремлення з мовлення.

Доповнили ці данні нейропсихологічні проби (О. Лурія, Т. Ахутіна): складання розповіді за серією малюнків; асоціативні ряди.

Складаючи розповіді за серією сюжетних картинок, учні з порушенням навичок письма (на відміну від дітей без порушень письма) погано орієнтувались в ситуації та її осмисленні, їм було важко будувати програму висловлювання, спостерігалися труднощі при лексико-граматичному розгортанні й зовнішньому промовлянні (озвучуванні) сюжету. За допомогою нейропсихологічної проби «Асоціативні ряди» з’ясовано, що 87,6% учнів з порушенням навичок письма і 61,6% дітей без порушень письма недостатньо сформована здатність активного вилучення слів, а також вміння переключатися з однієї групи слів на іншу. Ці діти допускали повтори, називаючи слова (що може бути зумовлено слабкістю слухомовленнєвої пам’яті), пропонували слова, які не відповідали завданню

(саме під час актуалізації назв рослин учні давали найбільшу кількість неадекватних відповідей); придумували слова, що свідчили про слабкість правопівкульних функцій (причому під час актуалізації назв рослин неологізмів не було, вони спостерігалися у вільних асоціаціях і під час актуалізації назв дій). Здебільшого учні з порушенням письма робили паузи перед актуалізацією слів (що може бути зумовлено труднощами включення в завдання дітей). У деяких дітей таки паузи були наявні в процесі виконання шостого завдання і, особливо, на наприкінці його виконання (що може бути зумовлено слабкістю функцій І блоку).

Для підрахунку сформованості **мовленнєво-когнітивного** компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (в узагальненому вигляді) ураховувались показники виконання учнями письмових завдань (списування, диктанту слів простих, з опозиційними фонемами, з опозиційними артикулемами та слів зі збігом приголосних, складних слів, речень та підпису картинок), докладний аналіз виконання яких було наведено вище.

Отже, за результатами проведеного дослідження в 1-й експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту дітей із рівнем вищим від середнього й високим рівнем сформованості мовленнєво-когнітивного компонента не було.

Наведемо рівні сформованості мовленнєво-когнітивного компонента (див. табл. 4.2.4 та рис. 4.2.2).

Кількість дітей із середнім рівнем сформованості мовленнєво-когнітивного компонента – 46 (15,4%), з нижчим від середнього – 163 (54,7%), із низьким рівнем – 89 (29,9%).

У 2-й експериментальній групі на початок педагогічного експерименту високий рівень сформованості мовленнєво-когнітивного компонента було виявлено у 35 дітей (13,1%), вищий від середньог – у 38 дітей (14,2%), середній рівень – у 86 дітей (32,1%), нижчий від середнього – у 55 дітей (20,5%), низький – у 54 дітей (20,1%).

Таблиця 4.2.4

Рівні сформованості мовленнєво-когнітивного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту, %

Рівень	Кількість дітей 1-ї ЕГ із СПП, n=298		Кількість дітей 2-ї ЕГ БСПП груп, n=268	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	35	13,1
Вищий від середнього	0	0	38	14,2
Середній	46	15,4	86	32,1
Нижчий від середнього	163	54,7	55	20,5
Низький	89	29,9	54	20,1

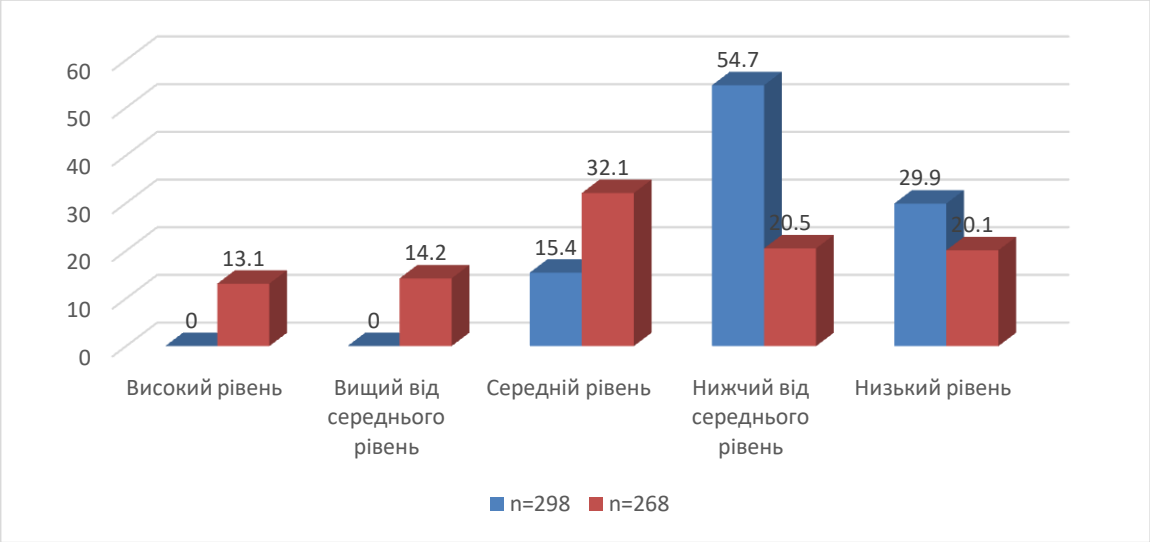


Рис. 4.2.2. Рівні сформованості мовленнєво-когнітивного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту

Якісний аналіз виконання завдань показав, що в **учнів початкових класів із низьким рівнем** вияву таких критеріїв, як мовленнєво-лінгвістичні, мовленнєво-прагматичні вміння та навички, здійснення процесів кодування, декодування, перекодування, наявна повна несформованість за всіма вимірюваними показниками. Діти не засвоюють систему мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних). Для них характерним є

обмежена здатність до оволодіння семантикою мови, труднощі в процесі сприйняття та граматичного реконструювання смислових одиниць тексту. Учні з показниками, що відповідають низькому рівню, не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, у них не сформована здатність до смислового прогнозування та використання мови як засобу взаєморозуміння в різних навчальних ситуаціях. У дітей цього рівня не розвинені фонематичні процеси, не сформовані логографічні й графо-моторні навички. Їм важко розуміти правила символізації фонем за законами графіки, під час виконання самостійних завдань на переведення фонеми в зорово-графічну схему вони постійно помиляються. У них дуже обмежена здатність здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз і синтез, а під час виконання письмових завдань діти припускаються численних типових помилок (переважно змішаного характеру), не здатні їх виправляти.

Для учнів, що показали за вимірюваними критеріями й показниками рівень **нижчий від середнього,** характерна обмежена здатність у процесі застосування системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних), недостатньо сформована здатність до оволодіння семантикою мови. Діти мають труднощі в розумінні та відтворенні смислових одиниць тексту. У них недостатньо сформоване вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в тексті. Характерною є обмежена здатність до смислового прогнозування та використання мови як засобу взаєморозуміння в різних навчальних ситуаціях. У дітей цього рівня слабко розвинені фонематичні процеси, недостатньо сформовані логографічні й графо-моторні навички. Засвоєння правил символізації фонем за законами графіки відбувається з труднощами, уміння переводити фонеми в зорово-графічну схему розвинене слабко, знижена здатність здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз і синтез. Діти припускаються патологічних помилок у письмових роботах і не можуть виправити їх самостійно, їм необхідна допомога вчителя.

Учні із **середнім рівнем** за зазначеними критеріями й показниками систему мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних) **засвоюють недостатньо.** Вони здатні до оволодіння семантикою мови, але

водночас мають труднощі в сприйнятті та граматично правильному відтворенні смислових одиниць тексту. Учні з показниками, що відповідають середньому рівню, мають слабко сформоване вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; слабко розвинену здатність до смислового прогнозування та використання мови як засобу взаєморозуміння в різних навчальних ситуаціях. У дітей середнього рівня недостатньо розвинені фонематичні процеси та не досить сформовані логографічні й графо-моторні навички. Вони розуміють, але не завжди застосовують правила символізації фонем за законами графіки, іноді помиляються під час виконання самостійних завдань перевести фонеми в зорово-графічну схему. Здатність до звуко-буквеного та складового аналізу й синтезу в них сформована не в повному обсязі. Під час виконання письмових завдань діти середнього рівня припускаються певних типових помилок, можуть їх виправляти під керівництвом учителя.

Для дітей, чиї критерії та показники відповідають **вищому від середнього рівню,** характерним є достатнє засвоєння системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних). Вони мають здатність до оволодіння семантикою мови (тобто розуміють зв'язок значень у мовленні і встановленні його засобами мови), можуть сприймати та граматично правильно відтворювати смислові одиниці тексту. В учнів із показниками, що відповідають вищому від середнього рівню, сформовано вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; у них наявна здатність до смислового прогнозування, вони можуть використовувати мову як засіб взаєморозуміння в різних навчальних ситуаціях. У дітей вищого від середнього рівня фонематичні процеси досить розвинені, але сформованість логографічних й графо-моторних навичок не є довершеною. Вони розуміють і використовують правила символізації фонем за законами графіки, самостійно виконують завдання на переведення фонеми в зорово-графічну схему. У них сформована здатність до звуко-буквеного та складового аналізу й синтезу. Під час виконання письмових завдань діти цього рівня припускаються незначних помилок, можуть їх самостійно виправляти.

Для учнів із **високим рівнем** зазначених критеріїв та показників характерним є повне засвоєння системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних). Досконало сформована здатність до оволодіння семантикою мови, вони добре розуміють зв'язок значень у мовленні і встановленні його засобами мови. Учні сприймають та граматично правильно відтворюють смислові одиниці тексту. У дітей із високим рівнем повністю сформоване вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвинена здатність до смислового прогнозування, вони вміло використовують мову як засіб взаєморозуміння в різних навчальних ситуаціях. У дітей цього рівня добре розвинені фонематичні процеси, сформовані логографічні й графо-моторні навички. Вони добре розуміють і з легкістю використовують правила символізації фонем за законами графіки, самостійно виконують завдання на переведення фонеми в зорово-графічну схему. У них повністю сформована здатність до звуко-буквеного та складового аналізу й синтезу. Іноді під час виконання письмових завдань діти цього рівня можуть припуститися незначних помилок та самостійно їх виправляти.

Для перевірки *критеріїв мотиваційно-потребнісного компонента* було використано методику М. Гінзбурга «Вивчення мотивації навчання в молодших школярів», анкету на визначення інтенсивності пізнавальної потреби В. Юркевича та авторську анкету [501].

Результати анкетування вчителів щодо визначення інтенсивності пізнавальної потреби в учнів початкових класів свідчать, що всього в 9,1% учнів 3-го класу та 37,5% учнів 2-го класу пізнавальна потреба сильно виражена. Помірно виражена потреба спостерігалася лише в учнів 3-го класу (45%). Найбільше учнів було зі слабко вираженою пізнавальною потребою (2 клас (62%) і 3 клас (45,5%).

У процесі вивчення мотивації навчання учнів початкових класів було з'ясовано, що багатство й різноманітність мотивів була притаманна 62,5% учнів 2-го класу та 45,5% учнів 3-го класу. У 25% учнів 2-го класу мотиви мали соціальну цінність. До того ж у дітей більше спостерігаються вузькі соціальні

мотиви (37,5%), ніж широкі (25%). У 37,5% учнів 2-го класу й 54,5% учнів 3-го класу в структурі мотивації були пізнавальні інтереси. Мотивація «пресом» спостерігалася у 12,5% учнів 2-го класу, тоді як учнів 3-го класу, які відчували тиск (мотивація «пресом») із боку батьків чи хотіли уникнути поганих оцінок і неприємностей, було 27,3%. Для цих дітей була характерна однотипність мотивів. Загалом в учнів початкових класів із дисграфією спостерігається тенденція до зниження інтересу та позитивного ставлення до навчання, збільшується відсоток дітей, які нейтрально ставляться до процесу навчання, що, так само, призводить до зниження успішності.

Як свідчать результати таблиці 4.2.5, у 1-ій експериментальній групі на початку педагогічного експерименту не було виявлено дітей із вищим від середнього й високим рівнями сформованості мотиваційно-потребнісного компонента.

Таблиця 4.2.5

Рівні сформованості мотиваційно-потребнісного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту (%)

Рівень	Кількість дітей 1-ої експериментальної групи, n=298		Кількість дітей 2-ої експериментальної групи, n=268	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	32	11,9
Вищий від середнього	0	0	37	13,8
Середній	91	30,5	82	30,6
Нижчий від середнього	180	60,4	57	21,3
Низький	27	9,1	60	22,4

Кількість дітей із середнім рівнем сформованості мотиваційно-потребнісного компонента становила – 30,5% (91 учень), нижчим від середнього – 60,4% (180 учнів), із низьким рівнем – 9,1% (27 учнів) (див. таблицю 4.2.5, рис. 4.2.3).

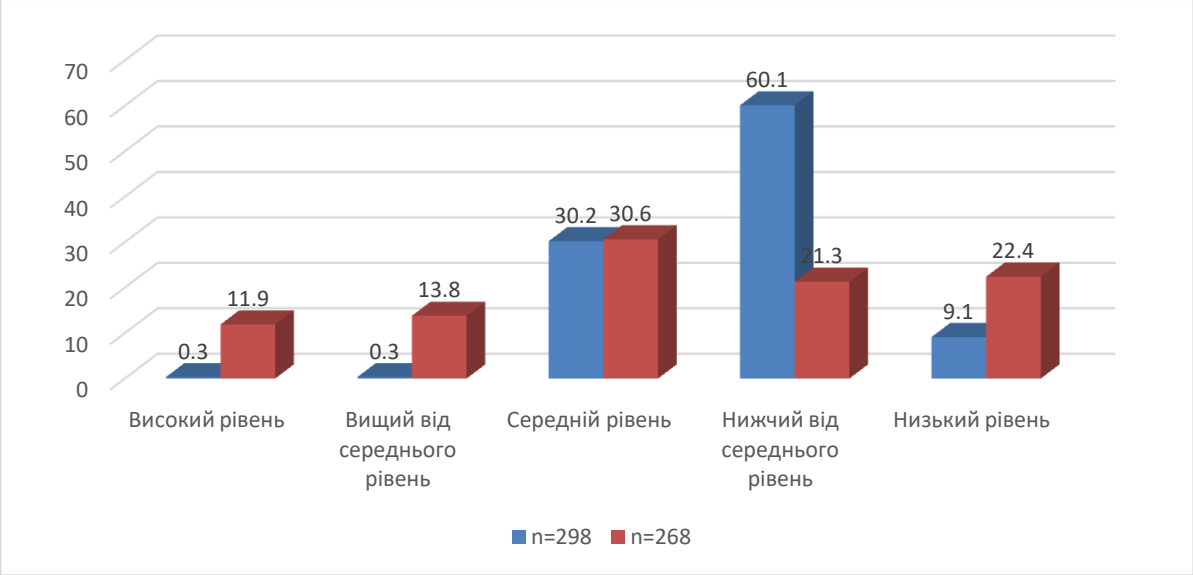


Рис. 4.2.3. Рівні сформованості мотиваційно-потребнісного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту

У 2-ій експериментальній групі на початок педагогічного експерименту високий рівень сформованості мотиваційно-потребнісного компонента було виявлено у 32 учнів (11,9%), достатній рівень – у 37 учнів (13,8%), середній – у 82 учнів (30,6%), нижчий від середнього – у 57 дітей (21,3%), низький рівень – у 60 учнів (22,4%).

Якісний аналіз виконання завдань учнями початкових класів показав, що учням із **низьким рівнем** сформованості особистісної навчальної мотивації, а також внутрішніх та зовнішніх джерел навчальної мотивації властиві байдужість, можливо, негативне ставлення до навчально-мовленнєвої діяльності. Учні не мають мотивації до навчання, не виявляють інтерес до видів усного й писемного мовлення. Діти з низьким рівнем вимірюваних критеріїв та показників не усвідомлюють мотиви до навчання. У них незначна пізнавальна потреба; переважають ігрові мотиви та мотиви уникнення покарання, але іноді може виникати оцінювальний мотив. Учні не орієнтуються в змісті занять із навчально-мовленнєвої діяльності, не розуміють специфіку навчання. Діти із зазначеним рівнем недостатньо усвідомлюють дисциплінарні вимоги, вони не орієнтовані на успіх.

Для учнів, що показали за вимірюваними критеріями й показниками рівень **нижчий від середнього,** характерними є недостатня мотивація до навчання та до навчально-мовленнєвої діяльності. Їм притаманна пасивність до різних видів мовленнєвої діяльності, простежується слабкий інтерес до навчально-мовленнєвої діяльності. Таким учням властива обмеженість в усвідомленні мотивів до навчання, переважають мотиви наслідування, випадкові мотиви (наприклад, мотив уникання покарання, соціальний, оцінний тощо). Пізнавальна потреба дуже знижена, наявна слабка орієнтація в змісті занять із навчально-мовленнєвої діяльності. Діти загалом мають уявлення про специфіку навчання, проте особливо не замислюються на цим і не завжди розрізняють навчання від гри. Учні недостатньо усвідомлюють дисциплінарні вимоги, мають слабку орієнтацію на успіх у навчанні.

Для учнів, що за зазначеними критеріями та показниками мають **середній рівень,** характерна нестійка мотивація до навчання й до навчально-мовленнєвої діяльності. Дітей приваблює не так навчання, як спілкування з однолітками та вчителем. Вони іноді виявляють інтерес до навчально-мовленнєвої діяльності, позитивно ставляться до певних видів мовленнєвої діяльності, хоча й не завжди активні. Серед мотивів у таких учнів переважають позиційні, проте можуть спостерігатися також ігрові, соціальні та оцінні. В учнів початкових класів, школярів із цим рівнем є прагнення посісти певну позицію щодо тих, хто знаходиться поряд (учителя, однолітків, батьків). Процес навчання вони розглядають як можливість спілкування, отримання похвали від значущих осіб. Діти орієнтуються в змісті занять із навчально-мовленнєвої діяльності, розуміють специфіку навчання й те, чим воно відрізняється від гри. Учні ознайомлені з дисциплінарними вимогами, частково визнають авторитет учителя. Вони пов’язують свій успіх у навчанні в основному із зовнішніми вимогами оточення, а іноді з випадковими ситуаціями (наприклад, піднесений настрій, улюблене заняття, цікава тема для розмови, особисте уподобання до предмету навчання).

Учні з **вищим від середнього рівнем** мають достатньо стійку навчальну мотивацію, зокрема й до навчально-мовленнєвої діяльності. У них наявне

позитивне ставлення до таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, читання, письмо, проте вони по-різному в них зацікавлені. В учнів соціальні мотиви переважають над іншими, іноді виникають пізнавальні мотиви, час від часу мають вияви навчальні та позиційні мотиви. Учням початкових класів, у яких виявлено цей рівень, подобається вчитися, у них достатньо виражена пізнавальна потреба. Вони добре орієнтуються в змісті занять із навчально-мовленнєвої діяльності, розуміють специфіку навчання, пристосовуються до його різних форм; розуміють також необхідність дотримання дисциплінарних вимог та виконання вказівок учителя.

Високий рівень виявлених критеріїв та показників відображає стійку позитивну мотивацію в учнів до навчання загалом і до навчально-мовленнєвої діяльності зокрема. Для них характерне свідоме ставлення до всіх видів мовленнєвої діяльності, вони активні під час виконання завдань як в усній, так і в письмовій формі, завжди виявляють інтерес до різних видів усного й писемного мовлення. Навчальні мотиви для таких учнів є головними, а навчання їх цікавить як процес. Пізнавальні мотиви, як і навчальні, мають важливе значення («хочу багато знати», «хочу бути грамотним», «хочу все знати»). Дітям подобається вчитися, вони прагнуть здобути нові знання; добре усвідомлюють специфіку шкільних форм навчання та різницю між ними. Знання змісту навчальних занять поєднується з чітким розумінням необхідності дотримуватися дисциплінарних вимог. Такі діти визнають авторитет учителя, виконують його вказівки, виявляють сумлінність і відповідальність у процесі навчання.

До четвертого компонента належить ***діяльнісно-результативний.*** Для перевірки його критеріїв (сформованість довільної уваги й саморегуляції, сформованість рефлексії та самоконтролю) використовувався діагностичний інструментарій (див. Додаток А).

Визначення критерію сформованості довільної уваги та саморегуляції здійснювалось за допомогою виконання **нейропсихологічної проби** «Реакція вибору» й **оцінки нейродинамічних компонентів** ВПФ, функцій І блоку мозку (вивчення фонових компонентів рухів, стомлюваності, темпу, інертності,

гіперактивності, імпульсивності) за нейропсихологічною методикою Т. Ахутіної [234, с. 51, 144]. Учні без порушень письма впоралися з виконанням завдань, правильно діяли за мовленнєвою інструкцією, уміли переключатися в умовах «ламання» стереотипу. Вони не втомлювалися, мали нормальну продуктивність під час виконання завдань. Натомість в учнів із порушенням письма були наявні паузи перед відповідями (навіть за правильного виконання завдання), що може бути зумовлено труднощами від гальмування безпосередніх реакцій (тобто слабкістю ІІІ блоку) або недостатньої активації (слабкість І блоку). Вони швидко втомлювалися, мали труднощі з розумінням завдання й низьку продуктивність його виконання; у них спостерігалася тенденція до персеверацій.

Для вивчення критерію сформованості рефлексії та самоконтролю було використано такий інструментарій, як самоперевірка письмових робіт (орфографічна пильність – пошук помилок у тексті, списування, диктант, підпис картинок), і запропоновано перевірку завдання «Продовж візерунок».

Вивчення показника швидкості уваги та працездатності ми з'ясовували за допомогою тестової методики Тулуз-П'єрона (див. табл. 4.2.6). Кількісно-якісний аналіз даних свідчить, що учнів ЕГ 1 із високим рівнем швидкості виконання тесту було небагато (серед учнів 2-го класу – 12,4%, 3-го класу – 9,1%). Дітей, чиї показники відповідали достатньому рівню («добре»), було дещо більше (серед учнів 2-го класу – 26,9%, серед учнів 3-го класу – 27,2%). Кількість учнів із показниками, що відповідали слабкому рівню швидкості виконання тесту, була приблизно однаковою: 36,2% учнів 3-го класу й 37,2% учнів 2-го класу Учнів 3-го класу з показниками швидкості виконання тесту, що відповідали нормальному рівню, було ненабагато більше (27,5%), ніж учнів 2-го класу (23,5%). Зауважимо, що дітей із низьким рівнем («патологія») цього показника виявлено не було. Зовсім іншими були характеристики включення учнів у роботу та показники їхньої втомлюваності. Учні (як 2-го, так і 3-го класів) довго включалися в роботу й швидко втомлювались, про що свідчить значна кількість дітей, чиї показники відповідали найнижчому рівню («патологія»): серед учнів 2-го класу таких дітей було 25,2%, а серед учнів 3-го класу – 27,2%. Слабкий

рівень зазначених показників було виявлено у 12,4% учнів 2-го класу й у 63,4% учнів 3-го класу. Нормальну швидкість виконання тесту та відсутність утоми показали 62,4% учнів 2-го класу й лише 9,4% учнів 3-го класу. Дітей, чиї показники відповідають достатньому й високому рівням швидкості виконання тесту, не було виявлено ані серед учнів 2-го класу, ані серед учнів 3-го класу. Із порівняльної таблиці видно, що за відносно збереженої швидкості виконання тесту учні мають дуже низькі показники включення в роботу та стомлюваності. Крім того, в учнів 3-го класу ці показники нижчі, ніж в учнів 2-го класу.

Таблиця 4.2.6

Узагальнені дані щодо швидкості виконання тесту Тулуз-П'єрона

Клас	**Учні 2-го класу**		**Учні 3-го класу**	
Рівні	**Швидкість**	**Включення (утомлюваність)**	**Швидкість**	**Включення (утомлюваність)**
патологія	-	Погана-25,2%	-	Погана-27,2%
слабкий	37,2%	Середня-12,4%	36,2%	Середня-63,4%
№ норма	23,5%	Нормальна-62,4%	27,5%	Нормальна-9,4%
добрий	26,9%		27,2%	
високий	12,4%	-	9,1%	

Отже, за результатами проведеного дослідження в 1-ій експериментальній групі не було виявлено дітей із високим, вищим від середнього та середнім рівнями (див. табл. 4.2.7, рис. 4.2.4). У 183 дітей (61,4%) на констатувальному етапі експерименту кількісні показники відповідали нижчому від середнього рівню сформованості зазначеного компонента. Низький рівень сформованості було виявлено у 115 дітей (38,6%).

У 2-й експериментальній групі на початок педагогічного експерименту високий рівень сформованості було виявлено у 47 дітей (17,5%), вищий від середнього – у 49 дітей (18,3%), середній – у 67 дітей (25%); нижчий від середнього – у 53 дітей (19,8%), низький рівень – у 52 дітей (19,4%).

Таблиця 4.2.7

Рівні сформованості діяльнісно-результативного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту, %

Рівень	Кількість дітей 1-ої експериментальної групи, n=298		Кількість дітей 2-ої експериментальної групи, n=268	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	47	17,5
Вищий від середнього	0	0	49	18,3
Середній	0	0	67	25,0
Нижчий від середнього	183	61,4	53	19,8
Низький	115	38,6	52	19,4

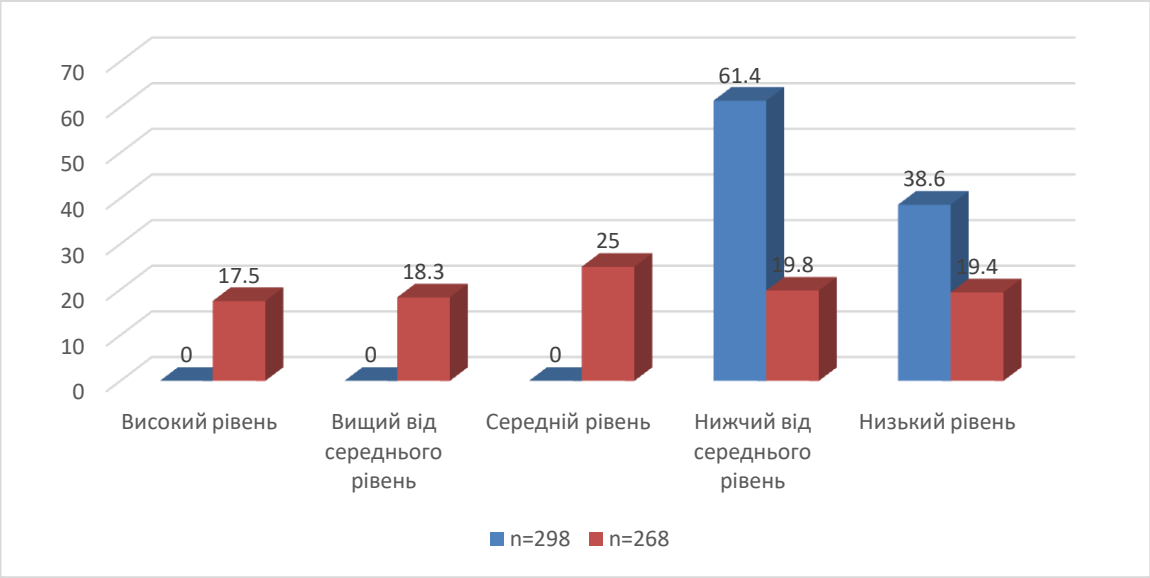


Рис. 4.2.4. Рівні сформованості діяльнісно-результативного компонента в учнів на констатувальному етапі експерименту

Якісний аналіз виконання завдань засвідчив, що в **учнів із низьким рівнем** вияву таких критеріїв, як довільна увага й саморегуляція, самоконтроль, спостерігається цілковита несформованість вимірюваних показників. Так, зокрема, вони не здатні до організації власної діяльності, не вміють працювати за фронтальною інструкцією та самостійно діяти за зразком.

Через нестійкість уваги дітям важко концентруватися на навчальному матеріалі. У них дуже слабка працездатність, вони часто втомлюються. Діти з цим рівнем не здатні до рефлексії навчальних досягнень, самоконтролю, до здійснення корекції результатів мовленнєвої діяльності.

У дітей з **нижчим від середнього рівнем** вияву критеріїв і показників стан сформованості довільної уваги й саморегуляції, самоконтролю – лише на початковому етапі. Здатність до організації власної діяльності у них виявляється дуже рідко, вони не вміють працювати за фронтальною інструкцією та самостійно діяти за зразком. У таких дітей стійкість і концентрація уваги дуже слабкі; обмежена працездатність, вони швидко втомлюються під час виконання навчальних завдань. Ці діти рідко виявляють здатність до рефлексії навчальних досягнень, у них обмежена здатність до самоконтролю, як і здатність до здійснення корекції результатів мовленнєвої діяльності.

В учнів, у яких виявлено **середній рівень** зазначених критеріїв і показників, не в повному обсязі сформовано довільну увагу й саморегуляцію, самоконтроль. У них знижена здатність до організації власної діяльності, уміння працювати за фронтальною інструкцією сформовано недостатньо, так само, як і вміння самостійно діяти за зразком. Для учнів початкових класів, чиї показники відповідають середньому рівню, характерно зниження стійкості й концентрації уваги. Їхня працездатність не завжди продуктивна й оптимальна. Під час виконання завдань такі діти можуть втомлюватися, проте знають, що їм потрібно відпочити для відновлення енергії; вони також уміють у потрібний момент узяти себе в руки й зробити вольове зусилля. Учні виявляють здатність до рефлексії навчальних досягнень, але у них недостатньо сформована здатність до самоконтролю та здійснення корекції результатів мовленнєвої діяльності.

Для учнів, у яких виявлено **вищий від середнього рівень** зазначених критеріїв і показників, характерною є сформованість довільної уваги й саморегуляції, самоконтролю. Вони здатні до організації власної діяльності, можуть працювати за фронтальною інструкцією, у них сформовано вміння самостійно діяти за зразком, їхня увага достатньо стійка. У дітей, що мають цей

рівень, працездатність продуктивна й оптимальна. Під час виконання завдань учні можуть розподіляти свої сили, аби не втомлюватися. У них загалом сформована здатність до рефлексії навчальних досягнень, вони можуть здійснювати самоконтроль і корегувати результати мовленнєвої діяльності.

Високий рівень вимірюваних критеріїв та показників свідчить про досконалу сформованість в учнів довільної уваги й саморегуляції, самоконтролю. Вони вміють легко організовувати власну діяльність і працювати за фронтальною інструкцією, у них добре розвинено вміння самостійно діяти за зразком. Їм властива висока концентрація уваги. У дітей з цим рівнем працездатність продуктивна та стійка. Під час виконання завдань учні здатні розподіляти свої сили так, щоб не втомлюватися; вони економно витрачають енергію, уміють якісно та ефективно виконувати класну й домашню роботу. В учнів цілком сформована здатність до рефлексії навчальних досягнень, вони володіють навичками самоконтролю, легко здійснюють корекцію результатів мовленнєвої діяльності.

4.2.3. Стан обізнаності вчителів із питаннями мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Для визначення стану обізнаності вчителів із питаннями мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією було проведено анкетування, у якому взяли участь 78 учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл різних міст України, зокрема Сум, Києва, Мелітополя, Запоріжжя, Коломиї, Слов’янська.

Проаналізуємо отримані дані. Так, на перше запитання анкети – «Писемне мовлення містить у своєму складі: а) письмо; б) читання; в) письмо й читання; г) слухання» – правильну відповідь (варіант «в») дали 65,38% респондентів; 26,92% вибрали відповідь «а»; відповідь «б» не вибрав жоден із респондентів, а 7,69% опитаних зовсім не відповіли на запитання.

Друге запитання анкети – «Реалізація якого принципу порушується за дизорфографії?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного;

г) важко відповісти» – передбачало завдання з множинними відповідями. Аналіз засвідчив такі результати: правильні варіанти («б» і «в») вибрали відповідно 34,62% і 3,85% респондентів, неправильну – 57,69%, а зовсім не відповіли на запитання 3,85% опитаних. Отже, лише кожен четвертий із опитаних учителів початкової школи зміг дати правильну відповідь.

На третє запитання анкети – «В основі якого принципу правопису лежить звуковий аналіз мовлення?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного; г) важко відповісти» – правильну відповідь («а») дала найбільша кількість респондентів – 84,62%. Кількість неправильних і ненаданих відповідей, відповідно, становила 11,54% і 3,85%. На нашу думку, така кількість правильних відповідей свідчить про ґрунтовну підготовку вчителів ще під час навчання в закладі вищої освіти чи педагогічному коледжі, де звуковому аналізу мовлення на основі фонематичного принципу правопису приділено значну увагу.

Аналіз відповідей на четверте запитання анкети – «Реалізація якого принципу порушується за дисграфії?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного; г) важко відповісти» – показав, що лише 50% учителів початкової школи орієнтується в принципах, які порушуються, тоді як 38,46% вибрали неправильну відповідь «б», а 11,54% – відповідь «в», що також є помилковою.

Відповіді на п’яте запитання анкети – «Як називається цілковита нездатність до письма?: а) алексією; б) аграфією; в) дисграфією; г) дислексією» – на жаль, виявили суттєві прогалини в знаннях. Так, правильну відповідь («б») дали лише 50% респондентів, а неправильну – 46,16% опитаних, (варіант «в») вибрали 42,31%, варіант «а» – 3,85% і зовсім не відповіли на запитання 3,85% респондентів.

Шосте запитання анкети – «Як називається цілковита нездатність до читання?: а) алексією; б) аграфією; в) дисграфією; г) дислексією» – виявилося доволі складним для вчителів початкової школи; лише 7,69% відповіли на нього правильно, а майже 85% респондентів не знайшли правильної відповіді.

Сьоме запитання анкети передбачало встановлення відповідності між запитанням і відповідями: «Дисграфія граматична: а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні; б) дитина пише так, як і вимовляє; на підставі порушення мовного аналізу й синтезу: в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам; г) дитина пропускає приголосні за їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери». Аналіз відповідей засвідчив такі результати: 69,23% і 42,31% респондентів встановили правильну відповідність (варіанти «а», «б»). Це підтверджує той факт, що вчителям початкових класів легше визначити дисграфію граматичну, коли дитина порушує відмінкові конструкції, послідовність слів у реченні, тоді як дисграфію на підставі порушення мовного аналізу й синтезу визначити важче. Отже, сумарний результат неправильних відповідей такий: 30,77% та 42,31%. Зовсім не впорались із завданням 15,38% респондентів.

У восьмому запитанні анкети також потрібно було встановити відповідність між запитанням і відповідями: «Дисграфія артикуляторно-акустична: а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні; б) дитина пише так, як і вимовляє; на підставі порушення фонемного розпізнавання; в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам; г) дитина пропускає приголосні за їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери». Результати виявились такими: правильні відповіді («б» і «в») надали, відповідно, 46,15% і 38,46% респондентів. Ці дані свідчать про те, що менше ніж половина вчителів початкової школи не можуть розрізнити вид дисграфії, відповідно, на практиці не надається необхідна корекційна допомога дітям, які її потребують.

Аналіз отриманих результатів на дев’яте запитання анкети – «Для успішного набуття навички письма необхідна сформованість: а) усного мовлення, зорового аналізу й синтезу, просторового уявлення, слухо-мовленнєвої та зорової пам’яті, уяви; б) різних видів сприймання, відчуттів та їх взаємодії; в) рухової сфери; абстрактних засобів дій; загальної поведінки (регуляції,

саморегуляції, програмування діяльності, контролю за діями, мотивів поведінки); г) усіх, перерахованих вище складових» – підтвердив припущення про ґрунтовну підготовку вчителів, яку вони отримали ще під час навчання в закладі вищої освіти чи педагогічному коледжі саме з проблеми звукового аналізу мовлення на основі фонематичного принципу правопису (правильну відповідь («г») вибрав лише кожен третій респондент (30,77%), тоді як першу, правильну, відповідь – «а» – 50% учителів).

На десяте запитання анкети – «У чому полягає сутність традиційного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне написання слів, що не відповідає сучасним фонетичному й морфологічному принципам; г) важко відповісти» – відповіді розподілились так: 26,92% респондентів вибрали правильну відповідь («в»); неправильні відповіді вибрали: 34,62% респондентів (варіант «а») і 19,23% респондентів (варіант «б»); 19,23% опитаних зовсім не відповіли на запитання.

На одинадцяте запитання анкети – «У чому полягає сутність морфологічного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне написання слів, що не відповідає сучасним фонетичному й морфологічному принципам; г) важко відповісти» – було надано 65,38% правильних відповідей (варіант «б»). Неправильні відповіді вибрали 26,92% опитаних (варіант «а») і 7,69% респондентів (варіант «в»).

Дванадцяте запитання анкети – «У чому полягає сутність фонематичного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне написання слів, що не відповідає сучасним

фонетичному й морфологічному принципам; г) важко відповісти» – також не виявилось складним для вчителів: 69,23% із них відповіли правильно (варіант «а»). Серед неправильних відповідей 15,38% респондентів, які обрали варіант «в», а 11,54% – варіант «б»; 3,55% опитаних не дали відповіді на запитання.

Наступні вісім запитань мали виявити досвід роботи вчителів та їхні погляди на навчання дітей молодшого шкільного віку. Так, на тринадцяте запитання – «Із чим, на Вашу думку, в учнів початкових класів пов'язані труднощі цілковитого оволодіння процесом письма: а) з недосконалістю методики навчання; б) із проблемами самої дитини (психологічними, психофізіологічними особливостями); в) із білінгвізмом; г) інші причини?» – респонденти відповіли так: 23,08% опитаних вибрали відповідь «а»; 50% – варіант «б»; 23,08% – варіант «г». 3,85% респондентів не відповіли на запитання.

З огляду на надані відповіді, можемо констатувати: половина респондентів (50%) пов'язала труднощі оволодіння письмом із проблемами самої дитини (психологічними, психофізіологічними особливостями), що свідчить про їх глибоке розуміння досліджуваної проблеми. 23,08% вбачають проблеми в методах навчання, що змушує замислитись із приводу їх обізнаності та компетентності. Не зрозумілим залишається той факт, що вчителі не пов'язують цю проблему з білінгвізмом, хоча відомо, що в деяких сім'ях батьки з дитиною розмовляють двома й більше мовами, а в школі навчання ведеться державною мовою. Отже, двомовність у родині також може стати причиною труднощів оволодіння дитиною писемним мовленням, проте вчителі або не розуміють цього, або не цікавляться проблемами дитини вдома. Зауважимо, що питання, які розкривають механізми відхилень у стані мовної системи й зміст логопедичної роботи, спрямованої на подолання виявів мовної інтерференції, на сьогодні ще недостатньо вивчені.

Щодо відповідей на чотирнадцяте запитання анкети – «На Вашу думку, яка кількість дітей із класу потребує корекційної підтримки (кількість дітей із труднощами формування писемного мовлення)?: а) половина від загальної кількості учнів у класі; б) чверть класу; в) декілька учнів (від 1 до 5); г) важко

відповісти» – то зауважимо, що 38,46% респондентів упевнені, що чверть класу чи декілька учнів (від 1 до 5) потребують спеціального супроводу, тоді як 19,23% учителів вважає, що така підтримка необхідна половині учнів їхнього класу.

У відповідях на п'ятнадцяте запитання анкети – «Як саме Ви намагаєтесь заповнити прогалини, що виникають у процесі набуття навички письма дітьми з порушеннями мовлення?: а) через додаткові заняття в позакласний час, використовуючи ті самі прийоми й методи, що і в класі, для додаткових домашніх завдань; б) через застосування диференційованого та індивідуального підходів у процесі навчання в класі й частково в позаурочний час; в) через організацію спеціальних занять із попередньою консультацією у фахівця, які спрямовуються (необхідне підкреслити): на заповнення прогалин у розвитку звукового боку мовлення; на формування в дитини вмінь порівнювати, зіставляти й розрізняти звуки мовлення; на формування вмінь зіставляти й розрізняти систему диференційованих ознак звуків; на навчання дитини більш скорочених й узагальнених операцій, за допомогою яких відбувається звуковий аналіз; на набуття вміння виділяти звуки не лише в сильних, а й у слабких позиціях, розрізняти варіанти їх звучання; г) рекомендуєте звернутися до спеціаліста» – чітко простежується тяжіння вчителів початкових класів (50% респондентів вибрали варіант «б») у процесі навчання до диференційованого та індивідуального підходів у межах класної роботи й частково – у позаурочний час, що характеризує їх свідоме ставлення до окресленої проблеми. 36,62% респондентів намагаються отримати консультацію у фахівців щодо спеціальних знань щодо роботи з дітьми з дисграфією (варіант «в»), а 15,38% учителів упевнені, що додаткові заняття в поурочний час і використання класних прийомів і методів для додаткових домашніх завдань (варіант «а») зможуть виправити ситуацію з дисграфією. Такі результати вказують на відірваність педагогів від розуміння того, що вкладається в поняття «психофізіологічні особливості дитини» та «індивідуальний підхід». Зауважимо, що під час анкетування жодної відповіді про необхідність рекомендацій звернення до спеціаліста (варіант «г») не було зафіксовано, а це свідчить про позитивну

тенденцію та прагнення вчителів розв'язувати питання самостійно, хоч не завжди їм це під силу. Якісний аналіз відповідей учителів початкових класів на це запитання свідчить про недостатній рівень їхньої обізнаності з проблемою запобігання дисграфії та її усунення в дітей молодшого шкільного віку.

Несподіваними виявились результати аналізу відповідей учителів на шістнадцяте запитання анкети – «Чи виникають у Вас труднощі в процесі навчання дітей? Якщо так, то які?: а) так; б) ні; в) рідко; г) свій варіант». Так, понад половина респондентів (53,85%) упевнені, що труднощі в процесі навчання дітей у них виникають рідко (варіант «в»); 38,46% учителів підтвердили, що стикаються з труднощами (варіант «а»), а 7,69% вважають, що жодних труднощів у них не виникає (варіант «б»). Власний варіант відповіді на це запитання («г») респонденти не надали.

Аналіз результатів відповідей на сімнадцяте запитання анкети – «За яких умов, на Вашу думку, можуть бути досягнуті оптимальні результати навчання учнів письма й читання?: а) завдяки спеціальній підготовці вчителя, наявності в нього професійної компетентності щодо діагностики та надання допомоги учням; б) завдяки спеціальній методиці навчання; в) завдяки мотивації учнів; г) важко відповісти» – свідчить про те, що 50% респондентів пов'язують досягнуті оптимальні результати навчання учнів письма й читання зі спеціальною підготовкою вчителя (варіант «а»), а отже, розуміють необхідність спеціальної підготовки, формування логокомпетентності. 23,08% учителів пов'язують позитивні результати навчання учнів письма й читання зі спеціальною методикою навчання (варіант «б»), а 19,23% – із мотивацією у дітей бажання навчатися (варіант «в»). Важко було відповісти на це запитання 3,85% опитаних (варіант «г»), а 3,85% респондентів загалом не відповіли на запитання. Не зовсім зрозумілою залишається позиція тих учителів, які вважають, що оптимальні результати навчання учнів письма й читання можуть бути досягнуті за недостатньої мотивації учнів, проте така мотивація є необхідною, як і створення спеціальних умов для навчання та виховання учнів із дисграфією.

На наступне, вісімнадцяте запитання анкети – «За останні роки, на Вашу думку, кількість дітей, які не встигають у навчанні, зокрема з рідної мови: а) збільшилась; б) зменшилась; в) залишилася на тому ж рівні; г) важко відповісти?» – відповіді розподілились так: 50% респондентів упевнені, що кількість дітей збільшилась (варіант «а»), а це є показником нинішнього стану порушеної проблеми в початкових класах загальноосвітньої школи. 19,23% респондентів вказали на зменшення цих показників (варіант «б»), а 15,38% уважають, що кількість залишилась на тому ж рівні (варіант «в»). Ще 15,38% респондентів було важко відповісти на це запитання (варіант «г»).

Відповіді на дев'ятнадцяте запитання анкети – «Дітей з якими порушеннями мовлення вам доводилось навчати?: а) із порушеннями звуковимови; фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення; б) із загальним недорозвитком мовлення; в) з усіма зазначеними порушеннями; г) важко відповісти» – засвідчили, що в початкових класах загальноосвітньої школи опиняються діти як із порушеннями звуковимови, фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, так і з загальним недорозвитком мовлення, а значна кількість дітей має всі зазначені порушення. Кількісний аналіз відповідей на це запитання виявив, що здебільшого вчителі (42,31%) мають досвід роботи з різними категоріями дітей із порушенням мовлення і їм доводилося навчати дітей як із ФФМ, так і з ЗНМ. 34,62% учителів вказали, на те, що мають досвід навчання дітей із ФФН, а 7,69% – із ЗНМ. 15,38% респондентів не могли відповісти на це запитання анкети. Зважаючи на надані відповіді, доцільно звернути увагу на необхідність правильної диференціації мовленнєвої патології, що визначає методи роботи з дитиною. Результати анкетування, на жаль, засвідчили факт нерозуміння вчителями особливостей мовленнєвої патології.

Останнє, двадцяте запитання анкети – «Хто, на Вашу думку, повинен надавати допомогу дітям, що мають труднощі формування чи порушення письма?: а) логопед; б) учитель початкових класів; в) батьки; г) усі разом» – було спрямовано на визначення ступеня відповідальності та подальшого системного супроводу дітей із дисграфією.

Відповіді на це запитання здебільшого свідчать про правильне розуміння вчителями того, що для розв'язання проблеми порушень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із труднощами формування навичок письма потрібні зусилля і вчителів, і логопедів, і батьків, тобто всіх разом (варіант «г»). Проте 19,23% респондентів вважають це прерогативою логопедів, а 3,85% – учителів. Наведені дані ще раз підтверджують актуальність досліджуваної проблеми.

Результати аналізу відповідей на запитання анкети дали змогу нам дійти певних висновків.

Так, зокрема, відповіді на запитання першого (теоретичного) блоку засвідчили, що здебільшого вчителі вибрали правильні варіанти в 3, 4, 5, 7, 11, 12 запитаннях анкети. Складними для них виявились запитання про сутність порушень писемного мовлення, головні принципи помилок у процесі формування писемного мовлення. Відповіді на запитання другого блоку, що слугували індикаторами співвідношення знань і практичного досвіду вчителів у роботі з дітьми із дисграфією, підтвердили необхідність формування в педагогів логокомпетентності.

Аналіз результатів анкети показав, що всі опитані вчителі мали досвід роботи із зазначеною категорією дітей. Проте відповіді педагогів засвідчили очевидну незбалансованість між обізнаністю із цією проблемою та досвідом роботи з учнями з дисграфією.

Отже, питання, пов'язане з обізнаністю вчителів початкових класів з особливостями роботи з учнями початкових класів із дисграфією, нині залишається одним із нагальних і важливих. Однією з функцій сучасного педагога є його участь у різнопрофільній команді, яка здійснює корекційно-розвивальну роботу з учнями, що мають порушення мовленнєвого розвитку, проте результати анкетування та аналіз спеціальної літератури показали, що вчитель початкових класів сьогодні стикається з низкою проблем, до яких він виявляється не готовим з огляду на зміст своєї професійної підготовки.

На нашу думку, украй необхідним і важливим є процес організації логокорекційної допомоги дітям молодшого шкільного віку з труднощами

формування писемного мовлення та порушенням письма в умовах загальноосвітньої школи, який передбачає і підготовку вчителів початкових класів як активних учасників багатопрофільної команди, що здійснює психолого-педагогічний супровід означеної категорії дітей.

Усі дані, отримані в процесі виконання завдань констатувального етапу експерименту, будуть ураховані під час розроблення системи логокорекційної роботи з учнями початкових класів із дисграфією.

4.2.4. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах сім'ї

Для дослідження важливим було з'ясувати особливості опосередкованого впливу на мовленнєвий розвиток дітей у процесі їхніх взаємин із батьками. Аналіз наукових підходів до вивчення умов мовного та мовленнєвого розвитку дитини [386] показав: попри наявну роль соціального середовища в процесі розвитку зазначених здібностей, на сьогодні не запропоновано методологічно обґрунтованої моделі соціокультурної обумовленості становлення мовної компетенції дитини. Модель, розроблена Д. Черновим, дає змогу: 1) вибудовувати суб'єктні умови для підвищення якості взаємин дитини й соціального оточення, формування усвідомленого ставлення соціуму до мовного розвитку дитини; 2) поліпшити якість освітнього процесу, актуалізуючи суб'єктні характеристики дитини для цілей навчання мови. Науковці пропонують розв'язання порушеної проблеми з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Абульханова, О. Брушлинський, С. Рубінштейн,) [275; 291]. Орієнтуючись на концепцію колективного суб'єкта, створену О. Журавльовим [105], Д. Чернов запропонував психолого-антропологічну модель соціокультурної ситуації розвитку дитини, ядро якої утворює динамічна структура з переживань – відносин дитини як суб'єкта, що розвивається, і найближчого соціокультурного оточення, що разом становить різні дитячо-дорослі спільності (насамперед, дитячо-батьківську й дитячо-педагогічну), що прагнуть досягнути рівень колективного суб'єкта [385]. Такий підхід до проблеми дав змогу подолати

принцип безпосередності в процесі вивчення детермінації розвитку мовлення дитини з боку біосоціокультурних умов його діяльності.

Для отримання узагальненого уявлення про особливості дитячо-батьківських взаємин у сім'ях, які виховують учнів початкових класів, було проведено факторний аналіз за даними методики БД (табл. 4.2.8).

У дослідженні взяли участь 306 респондентів (батько і матір).

Таблиця 4.2.8

Факторна структура даних

Змінні	Чинник 1	Чинник 2	Чинник 3
БД Взаємозв'язок	0,60	0,36	- 0,03
БД Активність	0,76	0,17	0,09
БД Рефлексивність	0,66	0,45	- 0,05

Примітка. Граничне значення кореляції змінної з власним значенням чинника для n = 106 – r = | 0,20 |.

Проаналізуємо отримані дані.

Чинник 1 – *«Колективний суб'єкт "батьки-дитина"»* – виражений за наявності материнського взаємозв'язку /взаємозалежності між матір'ю та дитиною, високої інтенсивності й розширення сфер спільної з дитиною активності, рефлексивного ставлення до спільної життєдіяльності. Ідеться про сформований колективний суб'єкт «батьки-дитина»: за наявності взаємозв'язку /взаємозалежності між суб'єктами та рефлексивності щодо суб'єктів діяльності; простежується тенденція до збільшення інтенсивності та розширення сфер спільної активності («генеральна», за О. Журавльовим, ознака розвиненого колективного суб'єкта) [105]. При цьому дитина позитивно ставиться до матері, батька, до батьків як значущих дорослих, допитлива, товариська, помірно конфліктна, прагне домінувати в стосунках, соціально адекватна.

Чинник 2 – *«Колективний передсуб'єкт "батьки-дитина"»* із рефлексивним ставленням матері до дитини, взаємозв'язком /взаємозалежністю між ними й рефлексивним ставленням батьків

до спільної життєдіяльності. Брак у структурі чинника вираженості інтенсивності й розширення сфер спільної з дитиною активності дає змогу говорити про початкову стадію формування колективного суб'єкта – передсуб'єктної стадії, за О. Журавльовим [105]. При цьому дитина позитивно ставиться до батьків і найближчого соціального оточення.

Чинник 3 – *«Авторитарна гіперсоціалізація»:* мати припиняє потурати потребам дитини й починає їх ігнорувати; висуває до дитини недостатньо вимог, строгість санкцій замінює їх недостатність (стиль виховання нестійкий); мати відчуває виховну невпевненість, схильна до розширення сфери батьківських почуттів, які вирізняються нерозвиненістю; прагне виховувати в дитині кращі якості, орієнтуючись на власні небажані якості.

Далі ми досліджували взаємозв'язок індивідуальних факторних оцінок виявлених чинників із характеристиками мовної компетенції. Для цього вивчали опосередкований вплив взаємин усередині дитячо-батьківської спільності як вплив колективного суб'єкта на взаємозв'язок даних між МР і БД. Як наслідок, ми зробили низку припущень, а саме: результати дають змогу вважати, що під час вивчення соціокультурної обумовленості мовної компетенції молодшого школяра необхідно враховувати наявність у структурі відносин у межах дитячо-батьківської спільності чинника «Колективний суб'єкт "батьки-дитина"». Крізь призму цього малого соціуму й доцільно розглядати зв'язок мовної компетенції дитини з розмаїттям біосоціокультурних умов її розвитку. Надалі, відповідно до цього припущення, обчислювалися прості кореляції між характеристиками МР і характеристиками мовної компетенції. З'ясовано, що значення кількості часу (з урахуванням опосередкованого зв'язку цієї ознаки з МР й оцінок БД), який у середньому за день проводить матір із дитиною, знижується і для якості мовної компетенції дитини.

У процесі підрахунків окремих кореляцій не виявлено зв'язків між часом, який у середньому на день приділяє для спілкування з дитиною батько. Під час обчислення простих кореляцій значущим виявилася низка негативних кореляцій цієї ознаки МР (у всіх випадках $p \leq 0{,}01$). Ці зв'язки інтерпретовані на тлі іншого

результату: у процесі підрахунку простих кореляцій виявлено негативні зв'язки ознаки МР «Хто з батьків спілкується з дитиною найбільше» із підсумковою оцінкою, тобто оцінки вищі тоді, коли з дитиною більше часу спілкується мати, а не батько. Отримані дані збігаються з результатами досліджень Д Чернова [386]. Отже, унаслідок того, що мати прагне створити суб'єкт-суб'єктні взаємини з дитиною, вона схильна приділяти спілкуванню більше часу, що виявляється у зв'язку характеристик мовної компетенції дітей не з абсолютними, а з відносними оцінками питомої ваги щоденного спілкування матері з дитиною. Зважаючи на різні причини це призводить до мінімізації часу спілкування батька з дитиною. Оброблення результатів дало змогу дійти щодо цього певних висновків.

Отже, колективний суб'єкт «батьки-дитина» у процесі становлення мовної компетенції молодшого школяра, обумовленої різними біосоціокультурними чинниками, відіграє опосередковану роль. Водночас для набуття дитиною високого рівня мовної компетенції необхідним є:

– урахування матір'ю ресурсів біологічного розвитку дитини для актуального становлення мовної компетенції;

– уважне ставлення до труднощів дитини під час її адаптації до освітніх закладів та ситуацій взаємодії з незнайомими людьми;

– підвищена увага матері до дитини з відносно пізнім моторним розвитком у ранньому онтогенезі з метою компенсації можливих негативних наслідків для становлення мовної компетенції в молодшому шкільному віці;

– компенсація об'єктивно збіднілого мовного середовища дитини зусиллями матері зі створення суб'єктних умов для поліпшення мовної компетенції (наприклад, у вигляді підтримки інтересу дитини до письма й читання та суб'єктної ініціативи щодо писемних форм діяльності);

– підвищена увага матері до порівняно низького рівня мовної активності дитини в ранньому онтогенезі, що сприяє поліпшенню її мовної компетенції в молодшому шкільному віці.

Для подальшого розроблення системи запобігання й подолання дисграфії в молодшому шкільному віці ми будемо враховувати отримані результати, зокрема активно залучати матір до компенсації негативних наслідків становлення мовної компетенції дитини та запобігання в неї дисграфії.

4.3. Типологія мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Отримані результати експериментального дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією були оброблені за допомогою кластерного аналізу (див. Додаток Н). Проведений аналіз дав змогу виділити 6 груп учнів, залежно від стану сформованості у них структурних компонентів мовленнєвого розвитку.

Виділено два узагальнених типових види мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний).

1. Діяльнісно-дефіцитарний (див. рис. 4.3.1). Типовими характеристиками його є за відносно сформованого психосенсомоторного компонента дуже низькі показники діяльнісно-результативного, мотиваційного та мовно-когнітивного компонентів, що свідчить про несформованість мовлення як діяльності. Крім того, виявлено 2 варіанти вияву характеристик цього типу: перший – при середньому рівні сформованості психосенсомоторного компонента, показники всіх інших (діяльнісно-результативного, мотиваційного й мовно-когнітивного) відповідають рівню нижчому від середнього; показники компонентів відповідають рівню нижчому від середнього; другий – при середньому рівні сформованості психосенсомоторного компонента показники всіх інших компонентів (діяльнісно-результативного, мотиваційного й мовно-когнітивного) відповідають низькому рівню. *Зазначений тип мовленнєвого*

розвитку властивий 89 учням (29,8%) із дисграфією та 13 учням (4,8%) початкових класів без специфічних порушень письма (БСПП).

Рис. 4.3.1. Діяльнісно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

Типовими є знижена здатність до організації власної діяльності, не завжди адекватна її оцінка, нестабільність довільної уваги. Характерним для них є недостатня мотивація до навчання, зокрема до навчально-мовленнєвої діяльності чи взагалі байдужість. Такі учні пасивні в навчанні та виконанні завдань, рівень мотивації до навчання знижується в процесі ускладнення завдань чи збільшення тривалості заняття. У разі невдачі чи збільшення складності завдань ці учні можуть відмовитися від його виконання. Дітям зазначеного типу мовленнєвого розвитку складно контролювати власну діяльність, вони не доводять справу до кінця, швидко втомлюються, працюють нерівномірно. Їм властива недосконала сформованість автоматизації дій, зниження координації рухів, відсутність їх плавного переключення (з одного руху на іншій), унаслідок чого графомоторні навички сформовані недостатньо. Система мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних) учнями засвоєна недостатньо. В учнів початкових класів слабко розвинені фонематичні процеси, недостатньо сформовані логографічні навички. Їм важко диференціювати близькі за акустичними

ознаками фонеми та слова із цими звуками, а отже, страждає зміст слів і точність сприйняття мовлення загалом. Звичайно, такі порушення відображаються на письмі замінами та змішуванням фонетично близьких звуків, а також заміною графічно подібних букв. Діти припускаються патологічних помилок у письмових роботах і не можуть виправити їх самостійно, потребують допомоги вчителя.

2. Мовно-дефіцитарний (див. рис. 4.3.2). Характеризується середнім рівнем сформованості психосенсомоторного та мотиваційного компонентів і недостатньо сформованими діяльнісно-результативним і мовно-когнітивним компонентами.

Мовно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку властивий 89 учням початкових класів із дисграфією (29,8%) та 13 учням (4,8%) без специфічних порушень письма (БСПП).

Типовою є низька мовленнєва активність: учні не ініціюють мовленнєве спілкування під час спільної діяльності з дорослими та однолітками, застосовують його переважно в невербальній формі. Серед видів навчально-мовленнєвої діяльності віддають перевагу слуханню. На спільну роботу з класом не налаштовані, потребують постійної індивідуальної допомоги в стимулюванні та організації. Словниковий запас дітей обмежений побутовою лексикою, вони користуються простими фразами чи окремими словами. Такі діти мають труднощі в розумінні та відтворенні смислових одиниць тексту. У них недостатньо сформоване вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки в тексті. У процесі тематичних бесід учні не беруть участі в діалозі, складається враження, ніби не чують учителя чи однолітків.

В учнів початкових класів із зазначеним типом мовленнєвого розвитку спостерігаються суттєві порушення звуків, недостатньо сформовані фонематичні процеси, знижена здатність здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз і синтез. Відсутність звуків чи заміна одних звуків на інші в усному мовленні відповідно відображається й на письмі. Найчастіше спостерігається заміна літер, які позначають свистячі та шиплячі, дзвінкі й глухі, африкати й компоненти, які входять до їх складу. В учнів із зазначеним типом мовленнєвого розвитку може

виявлятися недостатність просторових відносин: просторове розташування літер («дзеркальне письмо»), неправильне їх написання тощо.

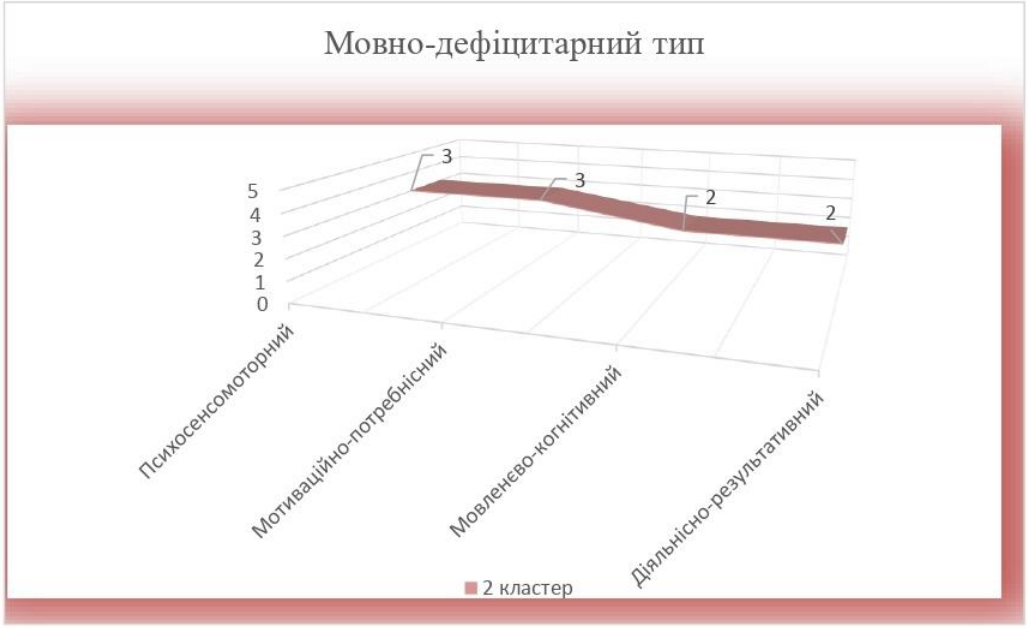


Рис. 4.3.2. Мовно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

Такі помилки трапляються під час списування з підручника, бо дитина не «змальовує» літери, а читає їх «мовчки» й пише під своє «мовчазне диктування». І, звісно, робить патологічні помилки, які можуть бути пов’язані з недостатнім рівнем функціонування операцій слухового та кінестетичного вибору фонем, самостійно їх не виправляє, потребує допомоги вчителя.

3. Перцептивно-дефіцитарний (див. рис. 4.3.3). Типовою характеристикою є середній рівень сформованості мотиваційно-потребнісного компонента та низький рівень сформованості психосенсомоторного компонента, усі інші сформовані недостатньо. До того ж виявлено 2 варіанти характеристик цього типу: перший – при середньому рівні сформованості мотиваційного компонента й низькому рівні сформованості психосенсомоторного компонента, показники діяльнісно-результативного й мовно-когнітивного компонентів відповідають нижчому від середнього рівня; другий – при середньому рівні сформованості мотиваційного компонента, показники всіх інших компонентів

(психосенсомоторного, діяльнісно-результативного й мовно-когнітивного) відповідають низькому рівню.

Такий тип мовленнєвого розвитку властивий 74 учнів (24,8%) із дисграфією; учнів початкових класів без специфічних порушень письма з такою типологією мовленнєвого розвитку виявлено не було.

Такі діти передусім мають дефіцит у процесі обробки базових відчуттів, який виявляється низкою складнощів: несформованістю рухів, слабкістю м'язового тонусу, нерозвиненістю вестибулярної системи, некоординованими рухами. Учні швидко втомлюються та виснажуються, що впливає на їхню загальну поведінку та самопочуття. Характерним для багатьох із них є роздратованість, підвищена збудливість, непосидючість, здійснення нав'язливих маніпулятивних рухів руками тощо. Діти з перцептивно-дефіцитарним типом мовленнєвого розвитку емоційно нестійкі, у них швидко змінюється настрій. Нерідко виникають розлади настрою з виявами агресії, нав'язливості, занепокоєння, невротичні реакції на зауваження з боку вчителя чи однолітків. У деяких учнів із зазначеним типом мовленнєвого розвитку простежується загальмованість і в'ялість, проте таких дітей серед інших небагато.

Зазвичай у дітей цієї типової групи спостерігається нестійкість уваги та недостатня її концентрація, слабкість розвитку моторики, дуже знижений обсяг пам'яті (особливо слухо-мовленнєвої), не сформована здатність до автоматизації дій. Як правило, у тиких учнів виникають просторові труднощі, вони мають дефіцитарність зорової та зорово-просторових функцій і несформовану здатність до слухових диференціацій. Особливості сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер відображаються на характеристиках усного мовлення та формування навичок письма. В учнів цієї групи простежуються суттєві порушення всіх сторін мовлення (як з фонетико-фонематичного, так і з лексико-граматичного боку): недостатній рівень розуміння словесних інструкцій та контролю власної пізнавальної діяльності, сформованості регулювальної функції мовлення, низька розумова працездатність. Під час виконання письмових завдань

діти припускаються численних патологічних помилок (переважно змішаного характеру), не здатні їх виправляти.

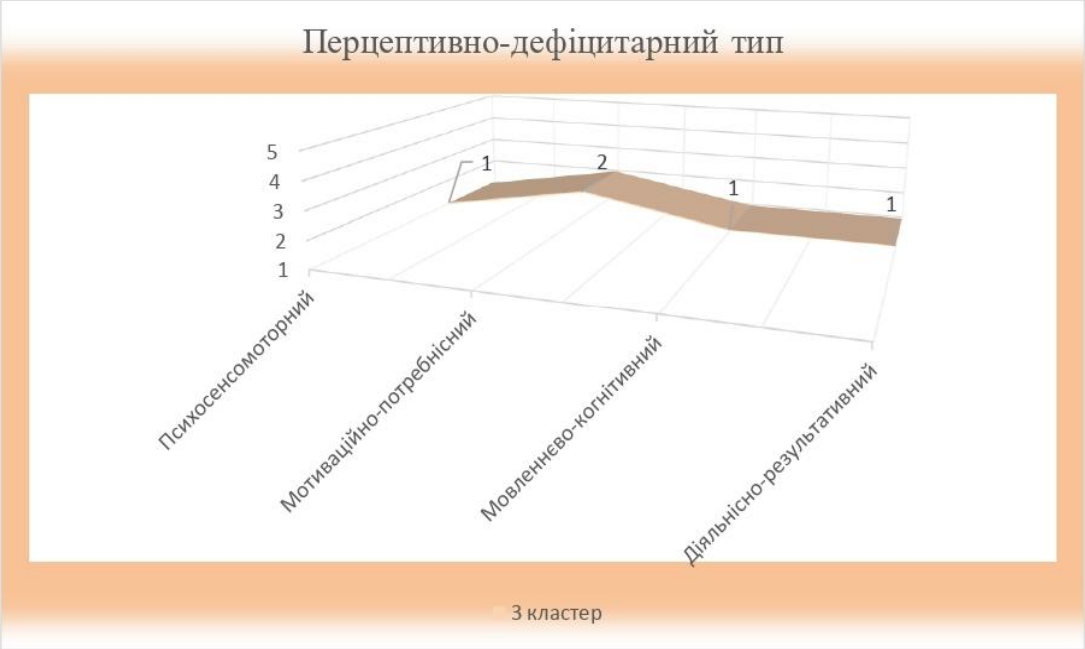


Рис. 4.3.3. Перцептивно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

Без цілеспрямованої корекційної роботи ці труднощі можуть набути більшого ступеня вираження та виявлятися у відсутності інтересу до навчання, зниження обсягу пам’яті, труднощів в опануванні всіма навчальними навичками, зокрема збільшенні кількості патологічних помилок.

4. Спонукально-дефіцитарний (див. рис 4.3.4). Характеризується достатнім рівнем сформованості психосенсомоторного компонента й одночасно дуже низькими показниками мотиваційно-потребнісного компонента, що, на нашу думку, найбільш негативно впливає на сформованість діяльнісно-результативного й мовно-когнітивного компонентів і на недостатній мовленнєвий розвиток дитини загалом. *Властивий 16 учням (5,4%) із специфічним порушенням письма та 21 учню (7,8%) початкових класів без порушень письма.*

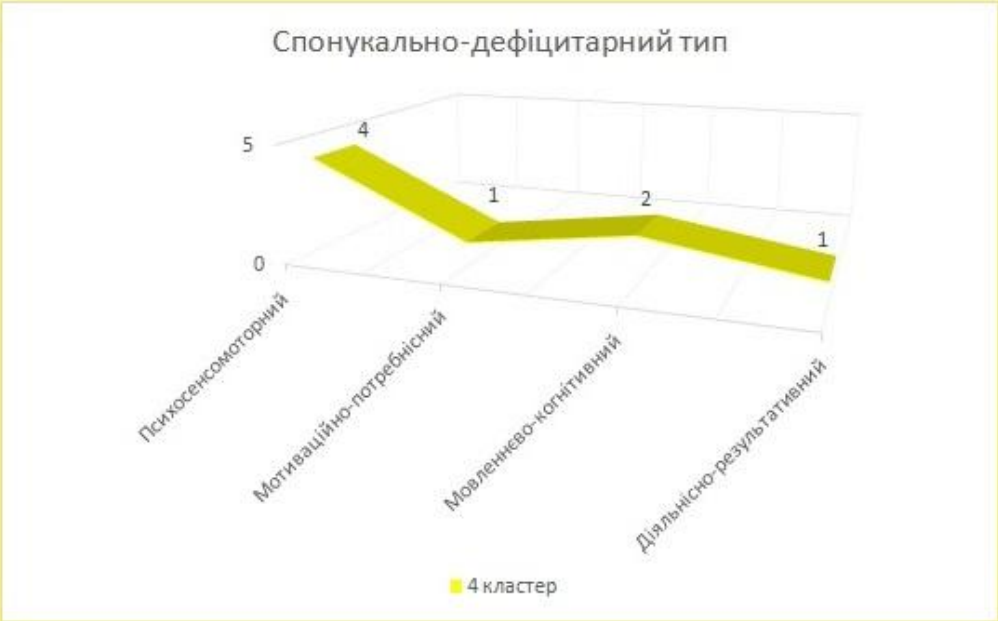


Рис. 4.3.4. Спонукально-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

Типовим є відсутність навчальної мотивації, не засвоєння навичок через моделювання чи зразки. Учні цієї групи не мають активної спрямованості на досягнення та пізнавання нового, не виявляють інтерес до видів навчально-мовленнєвої діяльності, їм властива байдужість до самого процесу навчання, відсутнє прагнення до отримання знань. Проте, завдання в ігровій формі (наочність, конструктори, дидактичні ігри) учні виконують із задоволенням. Часто такі діти ображаються на бажання вчителя виправити допущені ними помилки. Ці діти можуть болісно переживати найменшу невдачу чи помилку, у цих випадках різко змінюється їхній настрій, вони стають примхливими, вередливими (можуть відмовлятися від роботи, кидати ручку, лінійку, лягати на стіл). У них відсутня самостійність у процесі цілеспрямованої діяльності, діти вимагають регулярного педагогічного спонукання, проте допомогу вчителя приймають неохоче. Не можуть організувати власне робоче місце (не готуються до уроків і не наводять порядок після його закінчення).

У дітей зі спонукально-дефіцитарним типом простежуються порушення різних форм мовленнєвого аналізу й синтезу: розподіл речень на слова, складовий і фонематичний аналіз і синтез. Недорозвиток мовленнєвого аналізу й синтезу виявляється на письмі в перекрученні структури слова й речення (пропуски, перестановки, додавання зайвих елементів (букв), літер, складів, слів; написання частин слів окремо та написання слів разом). Найбільш складною для них формою мовленнєвого аналізу є фонематичний аналіз, тому помилки у вигляді порушення звуко-буквеної структури слів є найпоширенішими.

5. Тотально-дефіцитарний тип (ІІІ) (див. рис. 4.3.5). Характеризується недостатньою сформованістю всіх структурних компонентів мовленнєвого розвитку (психосенсмоторного, мотиваційно-потребнісного, мовно-когнітивного, діяльнісно-результативного), їх показники відповідають рівню нижчому від середнього. *Властивий 28 учням (9,4%) із дисграфією*; *учнів початкових класів без специфічних порушень письма з такою типологією мовленнєвого розвитку виявлено не було.*

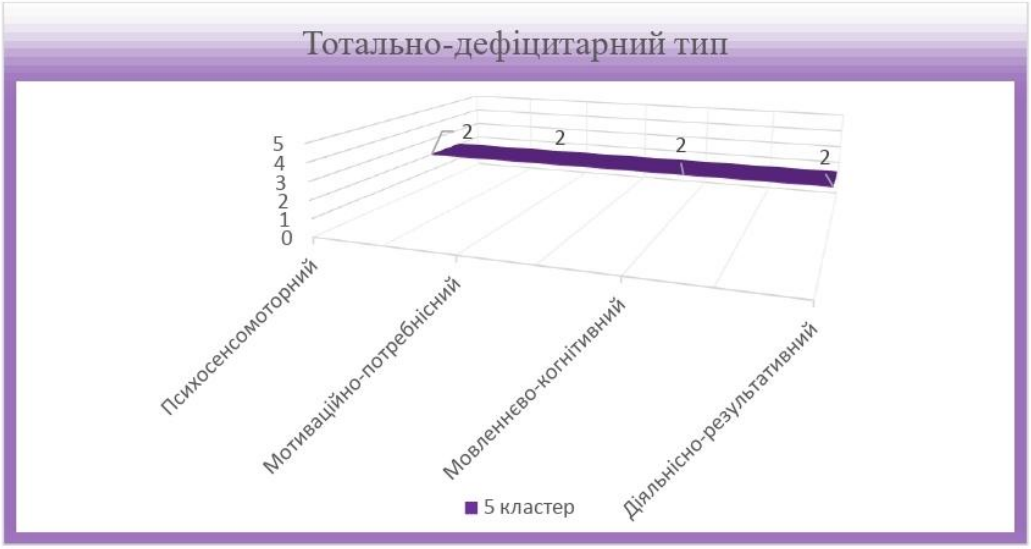


Рис. 4.3.5. Тотально-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

Типовим для таких дітей є знижена загальна активність у процесі виконання завдань, під час навчання відмічено недостатню зосередженість та

стійкість уваги. У цих учнів недостатньо сформований моторний праксис, не розвинені зображувально-графічні здібності; діти мають обмеженій обсяг короткочасної слухо-мовленнєвої та зорової оперативної пам’яті. Учням початкових класів із зазначеним типом мовленнєвого розвитку складно контролювати власну діяльність, діти не доводять справу до кінця, швидко втомлюються. У них недостатньо розвинені уміння працювати відповідно до фронтальної інструкції, самостійно діяти за зразком. В учнів цієї групи виникають труднощі у процесі розуміння змісту тексту та його відтворенні; простежуються порушення звуковимови. Дефектна вимова звуків чи (у випадку її подолання) залишкова неповноцінність кінестетичних відчуттів й уявлень зумовлюють труднощі диференціації артикуляторних ознак звука, утруднюють звуко-буквений аналіз слів. За цих причин промовляння під час запису (яке має вагоме значення на початковому етапі навчання письма) не стає повноцінною опорою для розпізнавання звуків і звуко-буквеного структурування слів. Унаслідок цього на письмі в дітей трапляються патологічні помилки у вигляді замін і пропусків літер, які відповідають замінам і пропускам звуків в усному мовленні. Через порушення фонетичних і морфологічних узагальнень виникають помилки, пов’язані з порушенням лексико-граматичної будови мовлення. Діти не можуть виправити їх самостійно, потребують допомоги вчителя.

6. Мовно-фрагментарний (генералізовано-дефіцитарний) ПІ (див. рис. 4.3.6). Характерною для дітей цієї групи є недостатня сформованість психосенсомоторного компонента (показники відповідають низькому рівню), за наявності показників мотиваційного й мовно-когнітивного компонентів на середньому рівні, що, на нашу думку, визначає недостатній рівень сформованості діяльнісно-результативного компонента та виявляється у фрагментарності сформованих знань. Властивий 32 учням (10,7%) із дисграфією. *Учнів початкових класів без специфічних порушень письма з таким типом мовленнєвого розвитку не виявлено.*

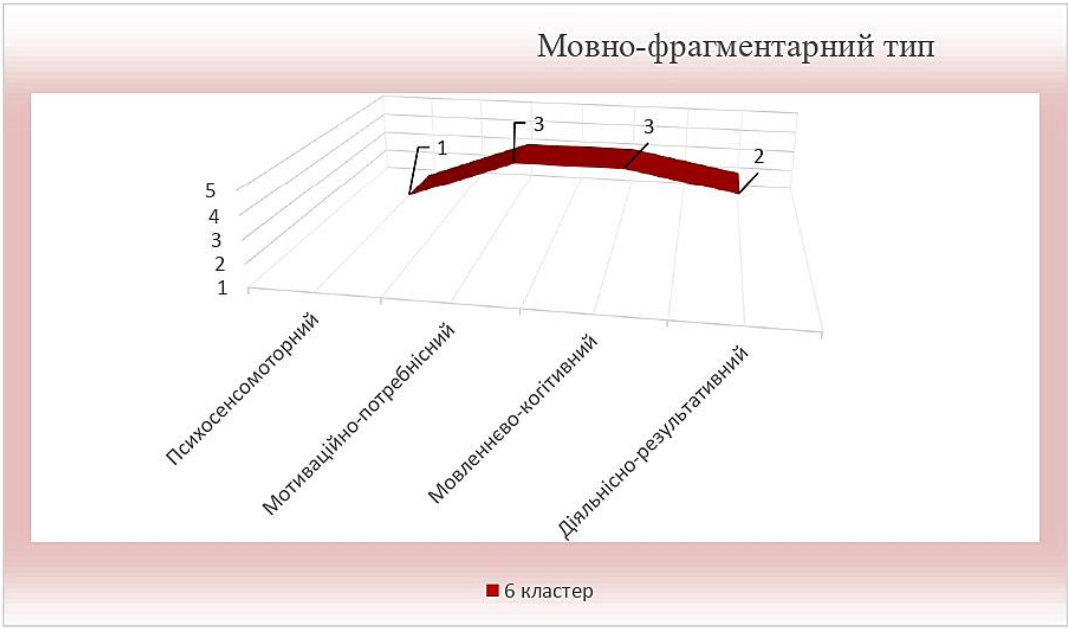


Рис. 4.3.6. Мовно-фрагментарний тип мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією

У цих дітей загальна активність до навчання й продуктивної діяльності обмежена, увага нестійка. Учні швидко втомлюються від завдань, відволікаються, втрачають концентрацію уваги. У них простежується неузгодженість зорово-моторної та слухо-моторної координації, несформована здатність здійснювати автоматизовані дії, слабко розвинене зорове уявлення; різко обмежена здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; сприйняття об’єктів та явищ поверхове (виділяють лише первинні ознаки); наочно-образне мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки слабке. У дітей із зазначеним типом простежується недорозвиток лексико-граматичної будови мовлення: несформованість морфологічних і синтаксичних узагальнень, що виявляється на рівні слів, словосполучень, речень, текстів та є складовою більш широкого симптомокомплексу – лексико-граматичного недорозвитку. У зв’язному мовленні в дітей зазвичай виявляються значні труднощі в процесі встановлення логічних і мовленнєвих зв’язків між реченнями: послідовність речень не завжди відповідає послідовності подій, що описуються, порушуються смислові та граматичні зв’язки між окремими

реченнями. Учні з мовно-фрагментарним типом мовленнєвого розвитку можуть припускатися на письмі різних типів помилок, але найхарактернішими для них є аграматизми (помилки, пов'язані з порушенням лексико-граматичної будови мовлення), що виявляються в перекручуванні морфологічної структури слова, заміні префіксів, суфіксів, неузгодженості закінчень відмінків, заміні відмінка займенників, числа іменників, порушенні прийменникових конструкцій, а також синтаксичного оформлення мовлення (пропуск членів речення, порушення послідовності слів у реченні).

Такі діти потребують наочних, усних та творчих завдань для розвитку перцептивно-когнітивної сфери (зорового, слухового сприйняття та розвитку мислення), використання тактильних матеріалів для сенсомоторного розвитку.

Отже, результати експериментального дослідження уможливили визначити типи мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку. Нами виділено два узагальнених варіанти мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Це, так само, допоможе нам спрогнозувати відповідну корекційно-розвивальну роботу.

Висновки до розділу 4

Емпіричне дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією дало змогу дійти таких висновків.

Аналіз нормативно-правового забезпечення логопедичної діяльності в умовах початкової школи допоміг з'ясувати, що корекція та розвиток мовлення учнів початкових класів, профілактика порушень у них писемного мовлення є одним із найважливіших завдань сучасної теорії та практики логопедії.

З'ясовано, що учні з труднощами формування навичок письма в процесі опанування писемногог мовленням часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, оскільки в закладах загальної середньої освіти в полі зору фахівців зазвичай опиняються діти із загальним недорозвитком мовлення чи фонетико-

фонематичними порушеннями. Констатовано, що широкомасштабна профілактика дисграфії (розвиток та корекція зорово-просторових функцій, дрібної моторики рук, графо-моторних навичок, формування навичок мовного аналізу й синтезу тощо) здійснюється логопедами сьогодні лише з учнями, які мають порушення усного мовлення.

Досвід практичної роботи фахівців-логопедів закладів загальної середньої освіти та дошкільних навчальних закладів загального типу й особливості тлумачення нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження. Зважаючи на те, що значна кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, особливу увагу необхідно приділити процесу організації логокорекційної допомоги в умовах закладів загальної середньої освіти.

«Положення про логопедичні пункти системи освіти», затверджене 13 травня 1993 року, жодного разу не оновлювалось (текст документа загалом позбавлений актуальності), тому докладний його аналіз виявив низку суперечностей і недоліків.

Для усунення вищезазначених прогалин у логокорекційній діяльності фахівців закладів загальної середньої освіти було проведено фронтальне обстеження учнів початкових класів (1-4 класи) за допомогою спеціально розробленого діагностичного інструментарію з метою визначення порушення базових передумов формування навичок письма й писемного мовлення.

За результатами логопедичного скринінгу встановлено, що в 1-му класі 279 учнів (37,7%) мають труднощі формування навичок письма. Найбільша кількість учнів із недостатнім рівнем сформованості та порушенням базових навичок письма виявлена в другому класі – 300 дітей (43,2%), крім того, у 191 дитини (27,4%) виявлено показники середнього рівня («група ризику»), у 3-му класі виявлено 194 дитини (30,6%) із зазначеними порушеннями та 177 дітей (31,2%) «групи ризику»; у 4 класі виявлено 49 учнів (9,3%) із порушенням базових передумов письма й 259 учнів (48,9%) «групи ризику».

Аналіз результатів логопедичного скринінгу дав змогу констатувати в учнів початкових класів недосконалість функціонального й психологічного базису письма, необхідного для його формування. У 1-му класі виявлено багато дітей із несформованістю фонематичних процесів, незрілістю моторної функції, зниженою здатністю до автоматизації та диференціювання рухів, незрілістю кінестетичного контролю тонких рухів, несформованістю процесу сприйняття простору й просторової орієнтації, розкоординованістю процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів, недостатнім розвитком самоконтролю. З'ясовано, що головна проблема першокласників – недорозвиненість моторної функції, несформованість фонематичних процесів (починаючи із сенсорного рівня), яка залишається та переходить у більш складні механізми – незрілість механізмів аналізу й синтезу, що спостерігається у дітей до 4-го класу.

Аналіз педагогічного скринінгу (оцінка письмових робіт) показав, що найбільш легкою пробою для учнів початкових класів було списування, більш складною – диктант і самостійне письмо. За результатами обчислення популяційних і групових показників кількості невиправлених дисграфічних помилок, яких припускалися учні початкових класів під час письмових видів робіт, з'ясовано, що групу учнів 2-го класу склали 156 дітей (31,8%) зі стійкою дисграфією, у яких середні популяційні показники ($М_п$) у цей віковий період опинилися в проміжку $М_і < М_п - 2\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 2 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (18 учнів – 3,7%) проміжок становить $М_і < М_п - 2{,}2\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 2,2 стандартних відхилення. Кількість учнів із дисграфією серед дітей 3-го класу (113 учнів – 32,2%) опинилися в проміжку $М_і < М_п - 1{,}7\sigma$, тобто відрізняються від норми на 1,7 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (11 учні – 3,1%) проміжок становить $М_і < М_п - 1{,}9\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 1,9 стандартних відхилення. Серед учнів 4-го класу кількість дітей із дисграфією (71 учень – 23%) опиняються в проміжку $М_і < М_п - 1{,}6\sigma$, тобто відрізняються від норми на 1,6 стандартних відхилення, а в тяжких випадках

(8 учнів – 2,6%) проміжок становить $M_i < M_п - 1{,}8\sigma$, тобто показники відрізняються від норми на 1,8 стандартних відхилення.

Найпоширенішими серед учнів початкових класів були помилки на порушення звукової та складової структури слова й помилки слухового та кінестетичного вибору. Майже однакову кількість становили оптичні помилки та такі, що пов'язані з несформованістю лексико-граматичного рівня мови, далі за поширеністю – оптичні та кінетичні помилки. Рідкими були зорово-моторні/графічні помилки.

Проаналізувавши письмові роботи учнів початкових класів, ми переконалися в наявності різних поєднань типологічних помилок, в основі яких, за сучасними дослідженнями, можуть бути різні когнітивні дефіцити.

Кореляційний аналіз даних, отриманих під час констатувального етапу експерименту, дав змогу виявити найбільш значущі зв'язки між досліджуваними параметрами педагогічного аналізу письмових робіт (різними типами патологічних помилок) і показниками виконання діагностичних завдань методики логопедичного скринінгу. Було підтверджено наше припущення про доцільність застосування логопедичного скринінгу на ранньому етапі опанування учнями писемного мовленням для визначення сформованості базових передумов писемного мовлення, зокрема технічної навички письма.

Аналіз й узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, дав змогу констатувати недостатню сформованість його структурних компонентів. Так, для психосенсомоторного, мовно-когнітивного, мотиваційно-спонукального компонентів характерною є така ознака, як дефіцитарність, тоді як для діяльнісно-результативного – нестійкість та фрагментарність.

Узагальнення даних експериментального дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією дало підстави для розробки його типології. Отримані результати було оброблено за допомогою кластерного аналізу. Проведений аналіз дав змогу виділити 6 груп учнів початкових класів із

дисграфією, залежно від стану сформованості у них структурних компонентів мовленнєвого розвитку. Було виділено два узагальнених типових види мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією: прогностично-інертний тип (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний).

Провідними типами мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією виявлено діяльнісно-результативний, який характерний для 89 дітей (9,8%), та перцептивно-дефіцитарний, який був наявний у 74 учнів (24,8%). Третім, за поширеністю поміж дітей із дисграфією, типом мовленнєвого розвитку виявлено мовно-дефіцитарний, який було виявлено у 59 учнів (19,8%) досліджуваної категорії. Найменш вираженими в учнів початкових класів із дисграфією були тотально-дефіцитарний і мовно-фрагментарний (по 30 дітей (10,1%) кожного з типів) та спонукально-дефіцитарний (16 дітей досліджуваної категорії – 5,4%).

Такі дані свідчать про поширеність в учнів початкових класів із дисграфією дефіцитарних типів мовленнєвого розвитку з різним станом і ступенем вираженості його структурних компонентів.

Під час дослідження зафіксовано слабку обізнаність учителів початкових класів з труднощами формування навичок письма в процесі опанування учнями початкових класів писемного мовлення, а також недостатнє усвідомлення цього питання батьками. Визначено опосередковану роль батьків в обумовленості становлення мовної компетенції учнів початкових класів.

З’ясовано, що питання, пов’язане з обізнаністю вчителів початкових класів з особливостями роботи з учнями початкових класів із дисграфією, нині залишається одним із нагальних і важливих. Бо однією з функцій сучасного педагога є його участь у різнопрофільній команді для здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення мовленнєвого розвитку. Проте результати анкетування й аналіз спеціальної літератури показали, що вчитель початкових класів сьогодні стикається з низкою проблем, до яких він

виявляється не готовим, з огляду на зміст власної професійної підготовки.

Отже, попри певну психолого-педагогічну роботу та логокорекційний вплив в умовах закладу загальної середньої освіти, учням початкових класів із дисграфією властиві дефіцитарні типи мовленнєвого розвитку, недостатній стан сформованості його структурних складників (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовно-когнітивного та діяльнісно-результативного компонентів), що зумовлює необхідність розробки системи спеціальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на інтенсифікацію розвитку та формування компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Зміст четвертого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia**.** *International Journal of Psychosocial Rehabilitation.* 2020. Vol. 24. Iss. 08. P. 8985–8999. URL: https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893.

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

3. Журавльова Л. С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 111–121.

4. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 1 (20). С. 73–78.

5. Журавльова Л. С. Особливості знань учителів щодо специфіки мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія.* 2019. Вип. 38. С. 84–92.

6. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діяльності в умовах реформування початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи:* зб. наук. праць учасн. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 109–114.

РОЗДІЛ 5
СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

5.1. Організаційно-педагогічні засади мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Аналіз та узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, дали змогу констатувати недостатню сформованість його структурних компонентів. Так, для психосенсомоторного, мовленнєво-когнітивного, мотиваційно-потребнісного компонентів характерна дефіцитарність, тоді як для діяльнісно-результативного – нестійкість і фрагментарність. Крім того, під час дослідження ми зафіксували недостатню сформованість базових передумов письма в учнів початкових класів і слабку обізнаність учителів початкової школи з труднощами формування навичок письма в процесі опанування писемного мовлення дітьми, а також недостатнє усвідомлення цього питання батьками.

Зважаючи на результати аналізу сучасних програм навчання учнів початкових класів, ми дійшли висновку про відсутність системно-комплексних підходів до мовленнєвого розвитку дитини. Така ситуація, як показало дослідження, позбавляє фахівців можливості швидко та якісно виконувати корекційно-розвивальні завдання, що безпосередньо орієнтовані на учнів із дисграфією.

Ми дотримуємося того принципового погляду, що сьогодні корекційна робота зучнями зі специфічними порушеннями письма неможе бути ефективною, якщо розглядати дисграфію тільки як мовленнєве порушення, не враховуючи системність і комплексність процесу мовленнєвого розвитку, а

саме – взаємозв'язок і взаємозалежність психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик дитини.

Зауважимо, що застосування фахівцями традиційних методик і вузкоспрямованих прийомів для корекції порушених функцій і операцій, спираючись тільки на зовнішні симптоми порушень письма, є малоефективним.

Сьогодні маємо всі підстави твердити, що в Україні ще не реалізовані до кінця резерви комплексного корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дитини із дисграфією.

Результати констатувального етапу дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-розвивальної роботи щодо подолання дисграфії в учнів початкової школи та пошуку інноваційних шляхів розвязання цеї проблеми.

Як свідчать результати спостереження, нині очевидною є необхідність здійснення корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, орієнтуючись на його нормативну складову, з урахуванням провідних положень сучасної нейропсихології про взаємовплив особистості й мовленнєвої діяльності у процесі психічного онтогенезу дитини, залучення соціального оточення учнів початкової школи до розв'язання питання корекції порушень у них мовленнєвого розвитку.

Емпіричне дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією дало змогу виявити специфічні особливості його структурно-функціональних компонентів і зосередити увагу на розробленні напрямів у системі комплексного корекційно-розвивального впливу, спрямованого на формування та розвиток кожного зі структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкової школи із дисграфією (див. рис. 5.1.1).

Сучасний стан теорії та практики логопедії свідчить про наявність значної кількості ґрунтовних науково-теоретичних і практичних напрацювань у роботі з дітьми, які мають специфічні порушення письма (дисграфію). Завдяки таким науковцям, як В. Бондар, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, М. Шеремет, що є засновниками відповідних наукових шкіл, та їхнім учням-послідовникам

(О. Боряк, І. Мартиненко, С. Конопляста, Н. Пахомова, Н. Савінова, Д. Шульженко та ін.) усебічно досліджується проблема корекційної спрямованості процесу навчання та виховання дітей-логопатів дошкільного віку та дітей, що навчаються в початковій школі.

Рис. 5.1.1. Схема корекційно-розвивального впливу на структурно-функціональні компоненти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією

Наголосимо, що робота з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією – необхідний складник роботи логопеда в системі початкової освіти. Водночас у педагогічної теорії та практиці корекційно-розвивальної роботи виникає проблема дослідження можливостей удосконалення процесу діагностики та корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

У межах дисертаційної роботи з метою виявлення та обґрунтування оптимальних педагогічних умов, вважаємо за доцільне насамперед визначити основні поняття дослідження.

Так, у науковій літературі є різні підходи до визначення поняття «умови». У філософії, наприклад, «умова» пояснюється як категорія, що виражає відношення предмета до явищ, що його оточуюють, без яких він не може існувати. Умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, взаємодій, відношень тощо), необхідних для виникнення, існування чи змін будь-якого об'єкта; саме умови створюють сприятливе й необхідне середовище для розвитку причинно-наслідкових взаємодій [362]. Отже, умова – це те, від чого залежить предмет і його розвиток.

У словнику української мови поняття «умова» подається як багатозначне: 1) взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір; 2) вимога, пропозиція, що висувається однією зі сторін, що домовляються про що-небудь, а також під час укладання угоди, договору; 3) необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь чи сприяє чомусь; 4) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь; 5) правила, що є чи встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 6) сукупність даних, положень, покладених в основу чого-небудь [322].

Зауважимо, що сукупність умов утворює середовище перебігу процесу, що для нашого дослідження означає створення корекційно-педагогічного середовища для корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Нам імпонує думка О. Єжової, яка розглядала процес як чинник (причому чинник вона визначила як об'єктивно наявну подію, явище, факт, зв'язок, що визначає зміни, розвиток чи стійкість існування цілого), а умови – як обставини – достатні й необхідні для реалізації можливостей, закладених у тому чи тому процесі. Вчена наголошує на тому, що умови можна забезпечувати, добирати, поєднувати [102, с. 34–43].

Аналіз педагогічних джерел дає змогу констатувати, що сам педагогічний процес є одним із рушійних чинників освіти: «цілеспрямована, свідомо організована динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої виконуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання» [84, с. 7, с. 253]. Саме тому педагогічні умови важливі для корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Педагогічні умови в науково-педагогічних джерелах учені розуміють по-різному: як чинники, шляхи, напрямки педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми; характеристику педагогічного середовища; уявні результати педагогічного процесу тощо (О. Боряк, Р. Левіна, М. Шеремет та ін.); як сукупність заходів, що здійснюють перебіг педагогічного процесу та ефективно сприяють досягненню цілей (Н. Лісневська, 2013 [199]). Прагнучи досягти результату завдяки сукупності умов, можна дієво впливати на перебіг процесу [102, с. 34–43]. В інших джерелах поняття «педагогічні умови» визначено як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети (К. Дубич, 2007 [96, с 79]).

Як зовнішню обставину, чинник, що здійснює суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, який створює педагог, педагогічні умови пояснюють такі автори, як М. Боритко, І. Колесникова, С. Поляков. На їхню думку, умови лише передбачають, але не гарантують певний результат процесу [46].

На думку С. Гончаренка, педагогічний процес має такі компоненти: мету, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат [84, с. 253]. Це доводить, що педагогічні умови можуть стосуватися як одного, так і декількох компонентів (чи загалом усіх компонентів), що має сприяти досягненню очікуваних результатів через здійснення педагогічного процесу. Зауважимо, що в ситуації корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із

дисграфією, кожен компонент буде вирізнятися власною специфікою, а це обов'язково приведе до виокремлення педагогічних умов.

Аналізуючи матеріали, доходимо висновку, що педагогічні умови є дієвим елементом системи корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, особливим комплексом заходів, що сприяють досягненню основної мети – ефективного виявлення та корекції мовленнєвих порушень. Проведена робота дає змогу узагальнити твердження, що «педагогічні умови» безпосередньо є тими детермінантами, що забезпечують ефективний корекційно-педагогічний процес. Отже, *під педагогічними умовами* в контексті дослідження розуміємо *взаємопов'язану сукупність обставин у корекційно-педагогічному процесі, від яких залежить ефективність діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.*

У педагогічній літературі наявні праці, де автори класифікують педагогічні умови. Для нашого дослідження логічним є поділ педагогічних умов на організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та соціально-педагогічні (відповідно до предмета їх впливу на суб'єктів та компоненти корекційно-педагогічного процесу).

На особливу увагу заслуговують організаційно-педагогічні умови, без яких корекційно-педагогічний процес в умовах роботи початкової школи втрачає сенс. Зауважимо, що до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» в науковій літературі є також різні підходи. Вважаємо, що запропоновані багатьма авторами визначення організаційно-педагогічних умов мають як спільні, так і специфічні риси. Так, більшість науковців дотримуються позиції щодо потрактування організаційно-педагогічних умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети. Під час подальшого аналізу зазначеного поняття в наукових працях можна простежити значні розбіжності, пов'язані з широким колом досліджуваних освітніх проблем.

Звернемося до аналізу поняття «організаційно-педагогічні умови». Так, у науковій літературі їх презентовано як: сукупність об'єктивних можливостей, що

забезпечують успішне розв'язання поставлених завдань; функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних виявах (Л. Блажко, Б. Чижевський та ін.); сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів та явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети (О. Боряк [49]); як обставини взаємодії організаційних форм та педагогічного забезпечення (А. Галєєва [73]); як взаємозв'язок змісту, навчально-методичного забезпечення та інноваційного середовища (Н. Двуличанська [89]); як сукупність можливостей змісту, форм і методів педагогічного процесу В. Бєликов [33] тощо. Ми погоджуємося з думкою О. Боряк (2016), яка зауважила загальну рису організаційно-педагогічних умов, а саме: спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу під час розв'язання конкретних дидактичних завдань.

Отже, організаційно-педагогічні умови в процесі дослідження мають передбачати такі обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів корекційно-педагогічного процесу, які спільно реалізують основну мету діяльності – формування структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією.

На окрему увагу заслуговує й визначення поняття «психолого-педагогічні умови», у контексті яких можна розглядати як зовнішні, так і внутрішні обставини, що безпосередньо впливають на форми і методи корекційно-педагогічного процесу. Так, у статті Х. Сайко, С. Слободян, Н. Литвинюк подано визначення психолого-педагогічних умов, яке, на нашу думку, найбільш повно відповідає специфіці дослідження: «Психолого-педагогічні умови, – як слушно зазначили автори, – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), спрямованих на розвиток особистісного аспекту педагогічної системи (перетворення конкретних характеристик особистості); дидактичні умови, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту,

методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей Х. Сайко [300, с. 96].

Розглянемо також і поняття «соціально-педагогічні умови». Ми враховуємо положення про те, що на сьогодні саме соціальна галузь є проблемною, і багато ускладнень стосуються саме соціального розвитку дитини, що вимагає пильної уваги з боку вчителів початкової школи. У дослідженні Т. Гніди звернено увагу на важливу роль виділення соціально-педагогічних умов для корекційного процесу в початковій школі, і йдеться про три групи чинників (макро-, мезо-, мікро-), що безпосередньо мають вплив на розвиток дитини. Авторка зауважила, що «на дитину молодшого шкільного віку (6-10 років) впливають три групи чинників, які зумовлюють особистісні характеристики загалом та особистісні порушення зокрема. Внутрішні чинники діють усередині навчального закладу (внутрішнє середовище ЗНЗ) під час контактування учня з педагогами, медичним персоналом, однолітками, які є суб'єктами впливу. Джерело зовнішніх чинників перебуває за межами ЗНЗ (зовнішнє середовище ЗНЗ). Суб'єктами впливу є батьки, родина вихованця, друзі, педагоги, колективи тощо» [78, с. 476]. Ми погоджуємось із думкою авторки та вважаємо, що до формування структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією важливо залучати всіх учасників освітнього процесу, зважаючи при цьому на їхні бажання, інтереси, наявний досвід тощо. Урахування цих умов забезпечить, на нашу думку, керованість корекційно-розвивального впливу, чітке визначення мети, корекційних завдань та вдалий вибір тих засобів, що потрібні в процесі роботи з дітьми, які мають специфічні порушення письма.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики понять «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови», «психолого-педагогічні умови», «соціально-педагогічні умови», дало змогу *дійти висновку про необхідність створення комплексу умов, що оптимізують процес корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та сприятимуть ефективному його перебігу.*

Оскільки мета нашої роботи – виділити комплекс педагогічних умов, то необхідним є проведення докладного аналізу для з'ясування сутності самого поняття «комплекс» (від англ. complex, від лат. complexus – сплетіння, поєднання, зв'язок), під яким найчастіше розуміють сукупність предметів, понять чи асоціацій, які становлять єдине ціле [42, с. 299].

У різних лінгвістичних словниках поняття «комплекс» тлумачиться так: як сукупність, поєднання явищ та властивостей [351, с. 1428]; як 1) сукупність предметів, пристроїв, програм, явищ, дій, властивостей, що становлять одне ціле; 2) сукупність апаратів, машин…, які діють у єдиній системі, що мають загальне призначення; 3) у комплексі – спільно, воєдино, не роз'єднуючи, не відділяючи одне від одного, поєднуючи з чим-небудь… [54, с. 50]; як сукупність, поєднання чого-небудь; група, сукупність предметів, явищ єдиного призначення [249, с. 282].

У педагогічній літературі під цим поняттям розуміють якісне поєднання окремих компонентів чи процесів у єдине ціле, що відрізняється від простої кількості своїх частин. У контексті нашого дослідження поняття «комплекс» розглядаємо як об'єднання організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних умов у єдине ціле, дотримання яких є більш ефективним під час роботи логопеда для організації корекційно-педагогічного процесу.

Отже, у процесі експерименту було виділено комплекс умов (організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні), що сприяють ефективній роботі з розвитку мовленнєвої діяльності учнів із дисграфією в сучасній загальноосвітній школі. Підкреслимо, що ці умови взаємопов'язані між собою, а поділ на три групи – умовний, і без взаємодоповнення цих груп ефективна робота є неможливою. Саме тому вважаємо за необхідне схарактеризувати ці групи більш докладно.

Так, ***до першої групи – групи організаційно-педагогічних умов*** – належать:

– організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів;

– розроблення та реалізація технології з формування логокомпетентностей учителів початкових класів;

– організація підготовки вчителів до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– забезпечення супервізії у процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Для реалізації першої організаційно-педагогічної умови – «організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів» – доцільно в процесі корекційно-педагогічної роботи з учнями початкових класів, що мають дисграфію, використовувати такі традиційні методологічні підходи, як системний, культурно-історичний, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний. Серед новітніх підходів слід обрати системно-комплексний підхід, який вказує на необхідність корекційного втручання з урахуванням психофізіологічних, вікових, особистісних і типологічних рис учнів із дисграфією та передбачає планування роботи, що ґрунтується на знаннях особливостей дитини, пов’язуючи їх із соціокультурним середовищем (освітнім середовищем та психологічним кліматом у школі та родиним оточенням). На нашу думку, і логопеди, і вчителі початкових класів обов’язково мають бути обізнаними з сутністю цих методологічних підходів і організовувати корекційно-педагогічний процес, спираючись на їх основні характеристики.

Наступна організаційно-педагогічна умова – «розроблення та реалізація технології з формування логокомпетентностей учителів початкових класів» – має забезпечуватися з урахуванням технології, яка має чітко визначену мету – підготовку вчителів початкових класів закладів масової загальної середньої освіти до роботи з учнями з труднощами формування письма та/чи його порушенням (дисграфією) у процесі набуття ними логоспеціальних знань, умінь і навичок (логокомпетентностей). Завдання цієї технології полягають в ознайомленні вчителів із теоретичними та практичними питаннями

комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, що мають труднощі формування письма та/чи його порушення; у здобутті вчителями спеціальних професійно-педагогічних знань, необхідних для роботи з дітьми означеної категорії; у сприянні розвитку професійно-особистісних якостей вчителів, що передбачають наявність ціннісних настанов, мотивів, цілей, волі та потреби в саморозвитку; у підвищенні рівня професійної діяльності шляхом набуття вчителями вмінь і навичок реалізації корекційно-розвивальної практики; у розвитку здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки власної професійної діяльності тощо. Основними формами реалізації технології є три основні групи – організаційні, дослідницькі, практичні. Провідними методами роботи в межах ціє технології визначено такі: пояснювально-ілюстративний метод, предметно-практичний метод, метод переконання, метод організації діяльності, метод стимулювання. Передбачено, що технологія реалізується в два етапи (організаційний і практичний). Важливими є результати впровадження технології, що взаємопов'язані з конкретними завданнями, а саме: сформованістю спеціальних професійно-педагогічних знань, необхідних для роботи з учнями початкових класів, що мають порушення мовленнєвого розвитку, зокрема дисграфію; здобуття вчителями логоспеціальних знань, набуття відповідних умінь і навичок; подальший розвиток професійно-особистісних якостей учителів (ціннісні настани, мотиви, цілі, воля та потреба в саморозвитку); підвищення рівня професійної діяльності шляхом набуття вчителями вмінь і навичок реалізації корекційно-розвивальної практики; подальший розвиток здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки власної професійної діяльності.

Організаційно-педагогічна умова – «організація підготовки всіх учасників корекційно-розвивального процесу до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією» – на відміну від попередньої умови, має прикладний характер. Саме завдяки цій умові вдається активно залучати вчителів до корекційно-розвивальної роботи з учнями із дисграфією, які безпосередньо на практиці виконують спеціально підібрані

логокорекційні завдання. У процесі реалізації цієї умови забезпечується взаємозв'язок між роботою логопеда й учителя початкових класів. Водночас необхідно розуміти роль учителя та її перехід від домінувальної до дослідницько-пошукової, що має прикладний характер. Адже вчитель має усвідомити необхідність доповнення педагогічного арсеналу логокорекційними завданнями, якими насичена спеціальна педагогіка. Це, наприклад, можуть бути такі завдання:

1. Запропонуйте дітям об'єднатися в п'ять груп і доповнити подані тексти (пропонується п'ять варіантів простих текстів).

2. Роздайте тексти кожній групі. Запропонуйте завдання: там, де потрібно, вставити слова-звертання. Проте учням початкових класів необхідно спочатку скласти їх з окремих букв (пропонуються різнокольорові букви). Приклади текстів наведено в додатках (див. Додаток П).

Розмір тексту та складність його змісту логопед разом із учителем початкових класів добирають відповідно до вікових та індивідуальних можливостей учнів.

3. Можна організувати роботу з учнями за підгрупами, пропонуючи розігрувати ці розмови, використовувати наочний матеріал для цих текстів (попередньо підібраний педагогом). Під час виконання цього завдання використовується принцип творчості, бо логопеди і вчителі можуть самі проводити ігрові вправи та розробляти логокорекційні завдання, що є найбільш цікавими в певній ситуації та в новому, незвичному, як на перший погляд, контексті.

Наступна організаційно-педагогічна умова – «забезпечення супервізії у процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією». Загалом супервізію С. Івашньова розглядає як «форму супроводу професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти» [131, с. 96].

Це доводить, що в системі післядипломної педагогічної освіти мають бути підготовлені педагогічні тренери (фахівці зі спеціальною освітою «Корекційна

освіта. Логопедія»), які обізнані з проблемами дітей, що мають порушення усного і писемного мовлення. Проте практика свідчить про відсутність таких спеціалістів у системі післядипломної освіти. Саме тому функцію супервізора можуть виконувати фахівці (логопеди) інклюзивних ресурсних центрів (ІРЦ), а також науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти за спеціальністю «Корекційна освіта. Логопедія» (освітні тренери з фаховою освітою) у контексті встановлення партнерських взаємозв'язків між закладами освіти. Це, на нашу думку, є важливою умовою в процесі комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Тобто, з боку супервізорів (освітніх тренерів із фаховою освітою) як консультантів, має бути організовано супервізію (супервізія в онлайн-режимі, «супервізійні сесії» тощо), що зможе підвищити рівень компетентності вчителів початкових класів (формування логокомпетентностей) за допомогою різноманітних кейсів, організації обговорень основних труднощів, що виникають у дітей, які мають мовленнєві порушення тощо. Освітні тренери з фаховою освітою, надаючи консалтингові послуги, мають з'ясовувати питання та труднощі, які виникають у вчителя початкових класів у процесі навчання учнів із дисграфією, пропонувати спільний пошук їх розв'язання, аналізувати ускладнення, що виникають під час навчання в контексті комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією тощо.

Отже, група організаційно-педагогічних умов, визначена в такий спосіб, сприятиме більш ґрунтовній реалізації впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, завдяки налагодженій праці учасників корекційно-педагогічного процесу.

Наступною групою необхідних для впровадження умов є ***психолого-педагогічні***, до яких належать:

– створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, які мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію;

– розбудова корекційно-розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок письма;

– індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, урахування індивідуально-типологічних особливостей їхнього мовленнєвого розвитку.

Так, ***для реалізації першої психолого-педагогічної умови*** – «створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, які мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію» – було розроблено спеціальний тренінг для вчителів початкової школи «Мова доброзичливості», який проводиться логопедом і психологом і надалі супроводжуватиме цей процес у школі (див. Додаток Р).

Для реалізації другої умови – «розбудова корекційно-розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок письма» – потрібно було розширити наявний комплекс можливостей у початковій школі, що передбачає: покращення просторово-предметного компонента середовища (спеціальне приміщення для проведення корекційних занять, нове обладнання, плакати тощо), посилення дидактичного компонента (оновлення змісту навчання писемного мовлення учнів із дисграфією), розширення соціального компонента спілкування дітей, що мають мовленнєві порушення (налагодження міжособистісної взаємодії між учнями початкових класів) тощо. У процесі впровадження цієї умови ми акумулювали позицію вчених щодо центрації уваги на дитині із дисграфією, оскільки корекційно-розвивальне середовище, як вказували Н. Голуб, В. Голуб, створюється «для поліпшення її психічного та фізичного здоров’я, підвищення інтелектуальних здібностей, успішного розвитку пізнавальної активності, зниження симптоматики конкретного порушення, розвитку здатності до комунікативної взаємодії та регулювання своєї діяльності» [82, с. 44]. Зауважимо, що актуалізація покращення всіх компонентів корекційно-розвивального середовища виявляється в злагодженості спільної роботи з логопедами, психологами, а також у поліпшенні умов навчання навичок письма за допомогою

нових методик, що враховують базові передумови формування писемного мовлення.

Підкреслимо, що окреслена психолого-педагогічна умова тісно пов'язана з наступною – «індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, урахування індивідуально-типологічних особливостей їхнього мовленнєвого розвитку». Упровадження цієї умови передбачає планування корекційно-педагогічної роботи та її реалізацію з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією. Це положення щодо індивідуалізації навчання дитини підтверджує Т. Сак: «Індивідуалізація навчання передбачає диференціацію навчального матеріалу, розроблення системи завдань різного рівня складності та обсягу, створення системи заходів з організації процесу навчання, який має враховувати індивідуальні особливості кожного учня» [301, с. 5]. Отже, у процесі планування та здійснення такої роботи педагог має зрозуміти особливості уяви й мислення дитини, що має дисграфію, виявити її інтереси та нахили, а також знати її здібності, ураховувати темперамент і характер. Без цієї інформації про особистість дитини з дисграфією буде неможливо проводити ефективну роботу, підбирати спеціальну методику для більш сприятливого навчання письма.

Заслуговує на увагу правильний вибір розвивальних матеріалів, який має враховувати типові порушення учнів із дисграфією. Тобто потрібно використовувати спеціальні навчальні тексти, ігрові вправи та завдання, а також індивідуалізувати різні варіанти завдань, зважаючи на індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, адаптувати та спростити частину завдань, які складно виконувати, розробити альтернативні вправи, спрямовані на ситуацію успіху тощо. Також слід добрати ілюстрації, які можна доповнити цікавими поясненнями окремо для кожної дитини, використовувати логокорекційну техніку, дидактичні ігри, спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень й успішне формування навичок письма тощо.

Отже, вищезазначені психолого-педагогічні умови слід творчо використовувати в умовах сучасної початкової школи, оскільки вони мають

незаперечне значення для корекційно-розвивального впливу на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією. Ця група умов тісно пов'язана із соціально-педагогічними умовами, до яких належать:

– залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією;

– розроблення й реалізація технології роботи з батьками дітей із труднощами формування навичок письма чи його порушенням (дисграфією);

– забезпечення функціональної взаємодії у процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, учителя початкових класів, психолога, учня із дисграфією, батьків чи осіб, що їх замінюють).

Вкажемо на особливості впровадження окресленої групи соціально-педагогічних умов. Так, ***перші дві соціально-педагогічні умови*** – «залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією» та «розроблення й реалізація технології роботи з батьками дітей із труднощами формування навичок письма чи його порушенням (дисграфією)» – ми розуміємо як взаємопов'язані та взаємодоповнювальні в контексті комплексної роботи. Водночас перша умова сформульована так, щоб забезпечити орієнтацію батьків на досягнення результату, тоді як друга – поглиблює цю орієнтацію та спонукає до певних видів діяльності. На нашу думку, саме спільні дії початкової школи та сім'ї наразі набувають більш важливого значення в процесі корекційно-розвивального навчання та виховання дітей. Зауважимо, що найчастіше між шкільним і сімейним вихованням немає узгодженості, що суттєво ускладнює розвиток усного мовлення й формування навичок письма дитини з дисграфією. Розробка та впровадження технології, яка має мету, завдання, ґрунтується на принципах організації роботи з батьками (принцип диференційованого підходу, принцип послідовності й системності, принцип усвідомленої участі, принцип діяльності й безперервності тощо), передбачає певні напрями роботи і, водночас, активне залучення батьків до спільної роботи. Мету технології роботи з батьками визначено так: підготовка батьків до створення необхідного мовленнєво-

розвивального середовища, надання їм теоретико-практичної бази знань, потрібної для підтримки їхніх дітей із труднощами формування писемного мовлення чи його порушеннями в домашніх умовах, а також для забезпечення перманентності корекційно-педагогічного супроводу.

Вкажемо основні напрями цієї технології: зміцнення взаємозв'язку з батьками учнів, що мають труднощі формування навичок письма та /або його порушення, тобто дисграфію (відбувається в процесі проведення всіх запланованих заходів); підвищення рівня психолого-педагогічних і логоспеціальних знань батьків; підвищення рівня домагання батьків, їхнього мотивованого ставлення та прагнення брати участь у корекційно-розвивальній роботі з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією. Також підкреслимо, що під час реалізації технології ці напрями пронизують усю просвітницьку роботу з батьками на кожному її етапі. Окреме місце в процесі реалізації визначеної соціально-педагогічної умови належить формам і методам просвітницько-розвивальної роботи з батьками: батьківські збори; дні відкритих дверей, диспути, сімейні свята й конкурси, Skape club, педагогічний лекторій, прес-конференції, просвітницькі лекції, індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах, тренінги, тематичні лекції, тематична консультація, ділова гра, батьківські тренінги, логомайстерні, майстер-класи, відкриті уроки, відкриті індивідуальні заняття, логопедагогічна дискусія (круглий стіл), лист. net – «Щоденник. com.», наочний інформатор, студія-читальня тощо.

Від третьої соціально-педагогічної умови – «забезпечення функціональної взаємодії у процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, учителя початкових класів, психолога, учня із дисграфією, батьків чи осіб, які їх замінюють)» – залежить спільна реалізація корекційно-розвивального процесу в початковій школі. Переконання всіх суб'єктів корекційно-розвивального процесу в можливостях дитини, майстерність фахівців, їхній професіоналізм та орієнтація на покращення ситуації у дітей із мовленнєвими порушеннями – принципово важливий аспект, від якого залежать

педагогічні засади корекційної роботи, досягнення успіху в процесі корекційно-розвивальної діяльності. Реалізація цієї умови передбачає врахування таких вимог: усвідомлення цінності спільної роботи з дитиною, яка має мовленнєві порушення, її індивідуальності; визнання важливості спільної мети й сенсу корекційно-педагогічного процесу та осмислення його всіма суб'єктами, що вимагає енергії, творчості, оптимізму, постійної роботи й удосконалення.

Отже, виділені три групи умов, сформульовані в межах наукових психолого-педагогічних знань, необхідно враховувати під час роботи над усіма структурними компонентами мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Крім того, ми здійснили аналіз особливостей педагогічного процесу в початковій школі, оскільки виділений комплекс умов, що необхідні для забезпечення ефективності мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, реалізовуватиметься саме в освітньому процесі. До того ж було враховано своєрідність діяльності логопеда й учителя початкових класів із учнями, що мають порушення письма (дисграфію), а також своєрідність перебігу психічних процесів у зазначеної категорії дітей. Це спонукало нас до опрацювання навчальних програм, що використовуються в початкових школах України.

Ефективність мовленнєвого розвитку дітей суттєво залежить від урахування даних сучасної психології, психолінгвістики й лінгводидактики, що, на нашу думку, цілком достатньо відображено в чинному Державному стандарті початкової освіти, який було затверджено Постановою № 87 Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 року [92]. Ґрунтовний аналіз цього документа є надзвичайно важливим для повного розкриття порушеної в дослідженні проблеми, оскільки саме він визначає нормативно-правовий вектор організації процесу навчання в сучасній початковій школі. У межах Державного стандарту початкової освіти чітко визначено її мету та цикли; ключові компетентності, якими мають оволодіти учні початкової школи, та їх зміст. Документ містить вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти за різними освітніми галузями, зокрема й мовно-літературною. Докладне вивчення змісту

цих галузей дало змогу дійти висновку, що зміст сучасної початкової освіти забезпечує новаторський характер розуміння різнобічного розвитку дитини та організацію сучасного середовища, невіддільним складником якого є розвиток в учнів ключових компетентностей, серед яких – вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами [92]. Також у Державному стандарті вказано, що для учнів з особливими освітніми потребами (серед яких тяжкі порушення мовлення) має бути передбачено проведення корекційно-розвивальної роботи. Для учнів із дисграфією, які навчаються в закладах загальної середньої освіти, така робота має важливе значення. Хоч і по-різному, але корекційно-розвивальна робота має бути орієнтована й на логопатів, і на тих дітей, які мають незначні мовленнєві порушення, що прямо чи опосередковано потребують корекційної допомоги.

Робота закладу середньої освіти (зокрема й початкової школи) здійснюється з урахуванням програмових вимог, що затверджуються на державному рівні та визначають основні пункти, серед яких мета, завдання, основний зміст роботи. В Україні кожен заклад середньої освіти має право обирати різні програми, затверджені МОН України, упроваджувати авторські програми, а також користуватися програмами, що створені науковими колективами в порядку експерименту. З огляду на проблему дослідження, ми проаналізували програми, які представлено на офіційному сайті МОН України для учнів початкових класів (1-4 класи навчання) із порушеннями мовлення [277; 278; 283; 284]. Зауважимо, що це цілісний комплекс різноманітних програм, затверджених 2014 роком, але всі вони призначені для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема це програми: «Українська мова: підготовчий клас» (укл. Л. Трофименко), «Українська мова: 1-4 класи» (укл. Л.Трофименко), «Літературне читання: 2-4 класи» (укл. Л. Бартєнєва), «Іноземна мова (Англійська): 1-4 класи» (укл. Е. Данілавічютє), «Трудове навчання: підготовчий 1-4 класи» (укл. Ю. Рібцун), «Я у світі: 3-4 класи» (укл. Л. Андрусишина), «Фізична культура: підготовчий, 1-4 класи» (укл: Б. Шеремет, В. Галущенко, С.Притиковська, А.Сермєєва), «Природознавство: підготовчий, 1-4 класи»

(укл. Л. Андрусишина), «Основи здоров'я: підготовчий, 1-4 класи» (укл. Л. Андрусишина), «Образотворче мистецтво: підготовчий 1-4 класи» (укл. Ю. Рібцун), «Музичне мистецтво: підготовчий, 1-4 класи» (укл. Н. Квітка), «Математика: підготовчий, 1– 4 класи» (укл. В. Ільяна), «Інформатика: 2-4 класи» (укл. Л. Коваль).

Усі ці програми мають різну мету, але їх об'єднує безпосередня спрямованість учителя на корекційно-розвивальну роботу з учнями, що мають тяжкі порушення мовлення, і на очікувані результати. Наприклад, у «Програмі з української мови для загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 клас)» акцентовано на цілеспрямованому формуванні мовлення учнів, систематичному виправленні помилок у процесі спілкування та під час відповідей, корекцію мовлення (зокрема, граматики), корекцію звуків, вимови, кінестетичних відчуттів, запобігання дисграфії тощо. У програмі «Літературне читання: 2-4 класи» значну увагу приділено корекції мовленнєвих порушень учня на індивідуальному рівні, наголошено на основних видах помилок у мовленні та причинах їх виникнення тощо.

Також привертає увагу програма корекційно-розвивальної роботи Ю. Рібцун «Корекція розвитку» [284]. Учена презентувала основні напрями вдосконалення мовлення, зазначила орієнтовні результати корекції мовленнєвого розвитку учнів підготовчого етапу та учнів початкових класів. Особливу увагу Ю. Рібцун приділила принципу варіативності у процесі побудови занять та наголосила на їх комплексності, що суттєво допоможе учням подолати тяжкі порушення мовлення: «Педагог може варіативно будувати уроки: як за окремими маршрутними точками розвитку (наприклад, тема уроку «Міркуємо та розповідаємо» − мисленнєві функції та операції), так і за комплексними (що доречніше), тобто на одному уроці одночасно поєднувати кілька розвивальних завдань» [284, с. 6]. Оновлення Державного стандарту початкової освіти Концепцією «Нова українська школа» сприяло виникненню нової програми з корекційно-розвивальної роботи – «Допитливі співрозмовники» [283]. Ця

програма складається з двох розділів і має певні відмінності від попередньої. Так, перший розділ присвячений спільній роботі педагога з батьками для допомоги під час подолання проблем усного та письмового мовлення, у другому розділі, окрім пояснювального матеріалу, ідеться про важливість розробки індивідуальної корекційно-розвивальної програми для дитини, яка має певні труднощі мовлення.

Зазначимо, що корекції дисграфії присвячено цілий розділ програми «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [277]. У програмі наголошено на основних причинах дисграфії, видах помилок, етапах роботи логопеда з дітьми, які мають такі порушення. Важливим у пояснювальній записці є положення про те, що наявність дисграфії «призводить до труднощів у процесі навчання та перешкоджає оволодінню програмовим матеріалом, що негативно впливає на успішність учнів» [277, с. 71]. Вважаємо, що ця програма, хоч і представлена як така, що розрахована на педагогічних працівників, але не враховує поєднання роботи логопеда й учителя, їхню співпрацю з корекції дисграфії, а здебільшого орієнтована на роботу фахівця, що має спеціальну професійну підготовку.

Зауважимо, що ці програми орієнтовані на спеціальні загальноосвітні заклади освіти й більшість закладів початкової освіти в Україні їх не використовує (крім тих, які працюють в умовах інклюзивної практики). Для багатьох сучасних початкових шкіл характерним є використання освітніх програм, укладачами яких є О. Савченко та Р. Шиян [342; 343; 343].

Так, у Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти (укл. О. Савченко) наголошено на важливості поетапного контролю з боку вчителя та, відповідно, здійснення ним корекції, акцентовано на дотриманні важливого правила щодо того, щоб учень не боявся помилок. Також зазначено можливість наявності корекційно-розвивального складника для осіб, що мають особливі освітні потреби, але цьому напрямку окремої уваги не приділено.

Типова освітня програма початкової освіти (укл. Р. Шиян) також має той самий недолік. Як і в попередній програмі, у тексті лише вказано на можливості

наявності корекційно-розвивального складника. Питанню усунення помилок у мовленні, навіть побіжно, увагу не приділено, як і роботі щодо запобігання дисграфії. Це є причиною того, що вчителі початкових класів, які працюють у загальноосвітніх закладах, навіть не замислюються над плануванням корекційно-розвивальної роботи і, відповідно, над її проведенням із учнями, які мають порушення мовленнєвого розвитку та, як наслідок, – труднощі формування навичок письма чи його порушення (дисграфію).

Зауважимо, що шкільні програми розраховані на певний рівень розвитку функціональних можливостей організму, і дитина не розпочне засвоєння знань, доки її організм і, насамперед, центральна нервова система не будуть готові до цього процесу. Адже навчання є складною пізнавальною діяльністю, що передбачає морфофункціональну зрілість мозку дитини (реалізується в процесі взаємодії різних мозкових структур).

Ми погоджуємось із думкою А. Сиротюк, що процес психічного розвитку дитини повинен спиратися на гармонійну відповідність між її психофізіологічними можливостями й вимогами, які висуває соціальне оточення [316; 317]. Дослідниця наголошує, що вчасність освіти й повноцінність функціональних систем становлять психофізіологічну основу вищих психічних функцій, психічних форм діяльності й успішності навчання дитини.

Зауважимо, що в змісті навчальних програм [342; 343; 343] увагу звернено на обов’язкове врахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб дитини в процесі її навчання, але, на жаль, це має суто формальний характер. Учителі початкових класів, як правило, не враховують індивідуальні психофізіологічні особливості учнів через неготовність до здійснення відповідної роботи (надання необхідної освітньої допомоги). Зазначимо, що логопеди закладів загальної середньої освіти, які працюють у сучасних умовах упровадження Концепції Нової української школи, зазвичай проводять логокорекційну роботу лише з учнями інклюзивних класів.

Отже, ситуація змушує нас звернутися до аналізу практики та безпосередньо календарних планів учителів початкової школи, які стикаються з проблемою дисграфії в учнів.

На підставі аналізу календарних планів учителів початкової школи за програмою О. Савченко [342; 343] (підручник «Українська мова Буквар. 1 клас» І. Цепова, Н. Воскресенська; підручник «Українська мова. Буквар. 1 клас» І. Большакова, М. Пристинська) та програмою Р. Шиян [344] («Українська мова. Буквар. 1 клас. Частина 1» О. Іщенко, С. Логачевська) було виокремлено й узагальнено найхарактерніші труднощі (див. Додаток С. 1), які виникають в учнів під час навчання грамоти (у добукварний і букварний періоди). Аналіз календарних планів учителів початкових класів наведено в Додатку С. 2.

На підставі зазначеного вище можемо твердити, що проведення комплексного діагностичного обстеження, створення індивідуальних логокорекційних маршрутів для кожної дитини з дисграфією, розроблення технологій спеціального корекційного втручання, а також методичних рекомендацій для вчителів і батьків є надзвичайно важливим у практичній площині.

5.2. Система комплексної діагностичної та корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Виконання завдань дослідження потребує цілеспрямованого розвитку корекційної педагогіки, яка не має права допустити ні теоретизування, що є відірваним від корекційної роботи, ні емпіризму, що ігнорує теорію. Розвиток нових знань щодо комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією перебуває в діалектичній єдності з емпіричним пізнанням, і саме це дає змогу більш глибоко розуміти реальні процеси, які відбуваються під час роботи логопеда. Така робота необхідна для розвитку потенціалу корекційної педагогіки як науки, є умовою підвищення її теоретичного рівня та передумовою посилення прогностичних і перетворювальних можливостей в освітньому просторі. Поглиблення теорії

корекційної педагогіки в галузі її практичного використання безпосередньо в процесі корекційної роботи з учнями початкових класів із дисграфією має бути органічно поєднано в цілісній, комплексній системі.

У сучасній науковій літературі є багато різноманітних описів поняття «система». Ми ґрунтуємося на визначенні, запропонованому Р. Акоффом у праці «Назустріч системі системних концепцій»: «Система – це сукупність взаємопов'язаних елементів; це сутність, яка охоплює щонайменше два елементи та відношення, які реалізуються між кожним з його елементів і принаймні ще з одним елементом у наборі. Кожен з елементів системи під'єднаний до будь-якого іншого елемента, прямо чи опосередковано. Крім того, жодна підмножина елементів не може бути не пов'язаною з будь-якою іншою підмножиною» [409, с. 662]. Отже, система насамперед не просто сума елементів: її ознаками є взаємозв'язки, цілеспрямованість, функціонування й результативність. Важливими для дослідження є також функції системи, окреслені вченим: «Функції системи – це отримання результатів, що визначають її цілі. Іншими словами, припустимо, що система може відображати принаймні два структурно різні типи поведінки в одному або різних середовищах, і саме ці типи поведінки дають однаковий результат. Тоді можна сказати, що вони мають функцію досягнення такого результату. Функціонувати, отже, означає бути здатним по-різному давати однакові результати» [409, с. 668].

У контексті нашого дослідження доцільно звернути увагу й на розроблену системно-структурну теорію діяльності (Л. Виготський,1960), завдяки якій і теорія, і практика корекційної роботи зазнають певної еволюції. Корекцію мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією ми розглядаємо як специфічний результат роботи логопеда з дитиною в освітньому просторі, дотичними до якого є різні суб'єкти (вчитель, батьки, психолог, адміністративний персонал закладу середньої освіти тощо). Корекційна робота логопеда під час такого взаємозв'язку зводиться в межах освітнього простору за допомогою розробленої системи, яка засвоюється логопедом й перевищує його звичайну повсякденну роботу задля отримання ефективних результатів. Така

діяльність є цілеспрямованою, і пізнання логопеда, і його мотивація є організованою в механізм саморегуляції, скерований на досягнення мети. Це твердження ґрунтується на тезі зарубіжних учених, послідовників ідей Л. Виготського, та представлене в дослідженні Г. Бедні, Х. Вон Бреверна, К. Сініції: «Вектор “мотив (и) → мета” надає процесу саморегуляції цілеспрямованості» [417, с.1800].

У педагогічній науці системи розробляють для того, щоб використані теоретичні підходи підтримувати практично. У педагогічних дослідженнях є системи, що загалом презентують особливості роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, а є й такі, що можна було б назвати орієнтованими на соціальну взаємодію для усунення певних порушень. Наприклад, С. Альпер, П. Шлосс, С. Шлосс подали систему роботи із сім’ями, які виховують дитину з особливими потребами, та довели, що представники сім’ї мають разом працювати для дитини, залучаючи при цьому широке коло фахівців – освітян та служби, пов’язані з інклюзією [410].

Інша система, що є спрямованою на співпрацю з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, представлено в праці Е. Лайтфут, Ш. Де Зелар. Автори обстоювали думку про те, що треба фокусуватися на батьківській ролі членів сім’ї, ураховувати їхні думки та потреби під час роботи з дітьми [465].

Систему роботи з дітьми, що мають особливі освітні проблеми, представлено в праці С. Цюй. Автор доводить, що ефективних методів роботи з дітьми, що мають певні потреби, досі не розроблено. І для того, щоб знайти теоретичні засади для виправлення цієї ситуації, потрібно подолати розділ парадигм між медичною допомогою та допомогою соціальною, освітньою, а отже, віднайти ті загальні підстави, де б фахівці різних галузей змогли б працювати разом для того, щоб досягти ефективних результатів розв’язання потреб й інтересів дітей [490].

Розроблену систему у вигляді логічної моделі для втручання «Triple- C» (клієнт, тренер, компетентність) презентують дослідження таких учених, як Т. Турньє, О. Хендрикс, Е. Ягода, Р. Гастингс, П. Ембрегс [430]. На думку

авторів, спільна робота, мотивація, результативність необхідні для задоволення потреб людини з певними порушеннями. Автори наголосили на особливостях організаційного процесу та, водночас, зазначили необхідність регулярних зустрічей персоналу для розв'язання проблеми, бо всі зацікавлені сторони мають чітко виконувати свої завдання та слідувати саме своїй ролі. Слушним вважаємо думку авторів щодо керівництва в командній роботі. Так, автори зауважили, що для такої роботи потрібні: «міцна співпраця між усіма членами трикутника підтримки, заснована на рівності та довірі, та регулярні роздуми про те, чи діє трикутник підтримки…» [430, с.7].

Комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору представлено в праці О. Боряк [49, с. 16], яка виокремила декілька етапів проведення роботи з зазначеною категорією учнів (орієнтовно-підготовчий, діагностико-диференційований, заключний). Показовим є результати діагностико-диференційованого етапу, згідно з якими «під час виявлення порушень писемного мовлення в учнів других-четвертих класів СЗЗСО, загальною кількістю 304 особи, виявлено 76,3% дітей із дисграфією. Найбільш поширеними є змішані форми дислексії та дисграфії – 40,4% учнів» [49]. Такі дані стануть у пригоді для нашої експериментальної роботи, спрямованої на вивчення дисграфії в учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти, які мають збережений інтелект, на відміну від праці О. Боряк, що містить обстеження дітей з інтелектуальними порушеннями, для яких характерні й порушення писемного мовлення.

Особливо цінною в процесі дослідження є праця І. Демченко, у якій зазначено, що для того, аби задовольнити вимоги дітей з особливими освітніми потребами, у початковій школі потрібне інклюзивне освітнє середовище, що є певною сукупністю умов: «сукупність організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов, створених у навчальному закладі для забезпечення ефективності навчально-виховного й корекційно-розвивального

процесу, що залежить від його доступності, якості наданих послуг, соціально-психологічного клімату в колективі та готовності педагога до інклюзивно-освітньої діяльності» [90, с.8].

У центрі дослідження І. Демченко модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що складається із таких блоків, як цільовий, концептуальний, організаційний, змістово-процесуальний та результативний. Авторка довела, що вчитель початкових класів має володіти спеціальними знаннями, і в умовах інклюзивної освіти «має охоплювати комплексне виконання завдань щодо втілення теоретичних та практичних ідей інклюзії, застосовувати нові методи й технології в процесі навчання, виховання та корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них, забезпечувати зв'язки між соціальними, психологічними та корекційно-педагогічними явищами» [90, с.4]. Зауважимо, що ці знання у процесі професійної роботи вчителя, який працює з учнями із дисграфією, уже мають бути сформованими, а модель педагогічної системи, що презентована авторкою, спрямована на студентів – майбутніх учителів, а отже, ми не можемо використати її під час дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Заслуговує на увагу авторська система комплексної психолого-педагогічної корекції порушень психомовленнєвого розвитку осіб із ВНГП від народження до повноліття, презентована в праці С. Коноплястої [156]. В основі цієї системи – міждисциплінарний підхід та інтеграція всіх ланок процесу супроводу дитини із ВНГП. Авторка звернула увагу на структуру системи, її основні елементи, що є взаємопов'язаними між собою: «Структура комплексної системи корекції психомовленнєвого розвитку визначалася такими компонентами та складовими елементами: цільовими (цілі, принципи, завдання); змістовими (базові складові, функції, основні напрямки діяльності); операційно-дієвими (періоди, етапи, форми, методи, прийоми, умови, способи взаємодії); оцінно-результативними (критерії, показники)» [156]. Також авторка зважала й на принципи побудови системи, і на основні етапи, що є взаємопов'язаними між

собою та презентувала не механічний набір даних, а структуроване ціле наукове знання, що є цінним і для нашого дослідження. Але ця система повністю не задовольняє спеціалізовану діяльність логопеда з дітьми із дисграфією, бо увагу в процесі дослідження прикуто лише до дітей певної категорії (із клінічними ознаками ринолалії та дизартрії, вродженою органічною відкритою ринолалією та заїканням, вродженою органічною відкритою ринолалією та алалією) і не охоплено всіх учнів початкових класів із дисграфією, що стане перспективою під час дослідницького пошуку.

Розглядаючи різні системи, зазначимо, що спеціально орієнтованої педагогічної літератури, яка б презентувала особливості корекційної роботи логопеда в умовах закладу загальної середньої освіти з дітьми, що мають дисграфію, досить обмежена кількість. Зауважимо, що серед освітніх реформ сучасності спільним елементом залишається єдина мета – забезпечити учнів усіма необхідними академічними навичками для досягнення успіху. Вважаємо, що представники спеціальної педагогіки мають ще більше прилучитися до процесу досягнення цієї мети, бо наразі від шкіл очікують більш високих стандартів як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Це спонукало нас до розроблення комплексної системи, яка має взаємопов’язані елементи, мету, принципи, етапи, результати, що допоможе скласти карту корекційно-розвивального процесу для розширення можливостей впливу логопеда на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Отже, для цього ми подаємо опис цієї системи, яку структуруємо в модель (див. рис. 2), пояснюємо її та інтерпретуємо. Це допоможе оптимізації корекційно-розвивального процесу під час експериментальної роботи.

Представлена комплексна система містить елементи, взаємопов’язані між собою. Так, метою системи є забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Комплексна система, як бачимо на рисунку (див. рис. 5.2.1), має п’ять основних блоків: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-

діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний. Схарактеризуємо кожен з них.

Так, **перший блок розробленої системи – перспективно-цільовий** – охоплює передумови, які визначені як суспільно-політичні, соціально-економічні, культурні та демографічні.

Згідно з дослідженнями останніх років, кількість дітей, які навчаються в початковій школі й мають ознаки психічного дизонтогенезу, зумовленого біологічним та соціальним впливом, суттєво зросла. Зокрема статистичні дані свідчать про щорічне збільшення кількості дітей із відхиленнями в психічному й психофізичному розвитку, високий відсоток народжуваності недоношених дітей, а також дітей із пренатальними, натальними й постнатальними біологічними чинниками ризику, що в майбутньому, за умови невтручання, провокують порушення базових передумов письма та виникнення дисграфії.

Різні відомства наводять різні цифри й пропонують власні варіанти розв’язання цієї проблеми [253; 254]. Зокрема, Міносвіти забезпечує необхідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні учні проводять за навчанням набагато більше часу, ніж будь-коли раніше. Посилений акцент при цьому робиться на соціальній зрілості дитини та на її психічному здоров’ї.

Але, як доводять дослідження останніх років, ситуація на краще не змінюється, бо підвищується загальний рівень занепокоєння, простежуються більш серйозні депресивні розлади: «Попри реформи в освіті та школі діти та молодь демонструють підвищений психологічний рівень дистресу та психічні захворювання» (А. Ходкевич, С. Бойл [423, с.64]).

Зауважимо, що найперше відповідальність за психофізичний стан дитини покладається на батьків, чия роль у цьому питанні є важливою та провідною.

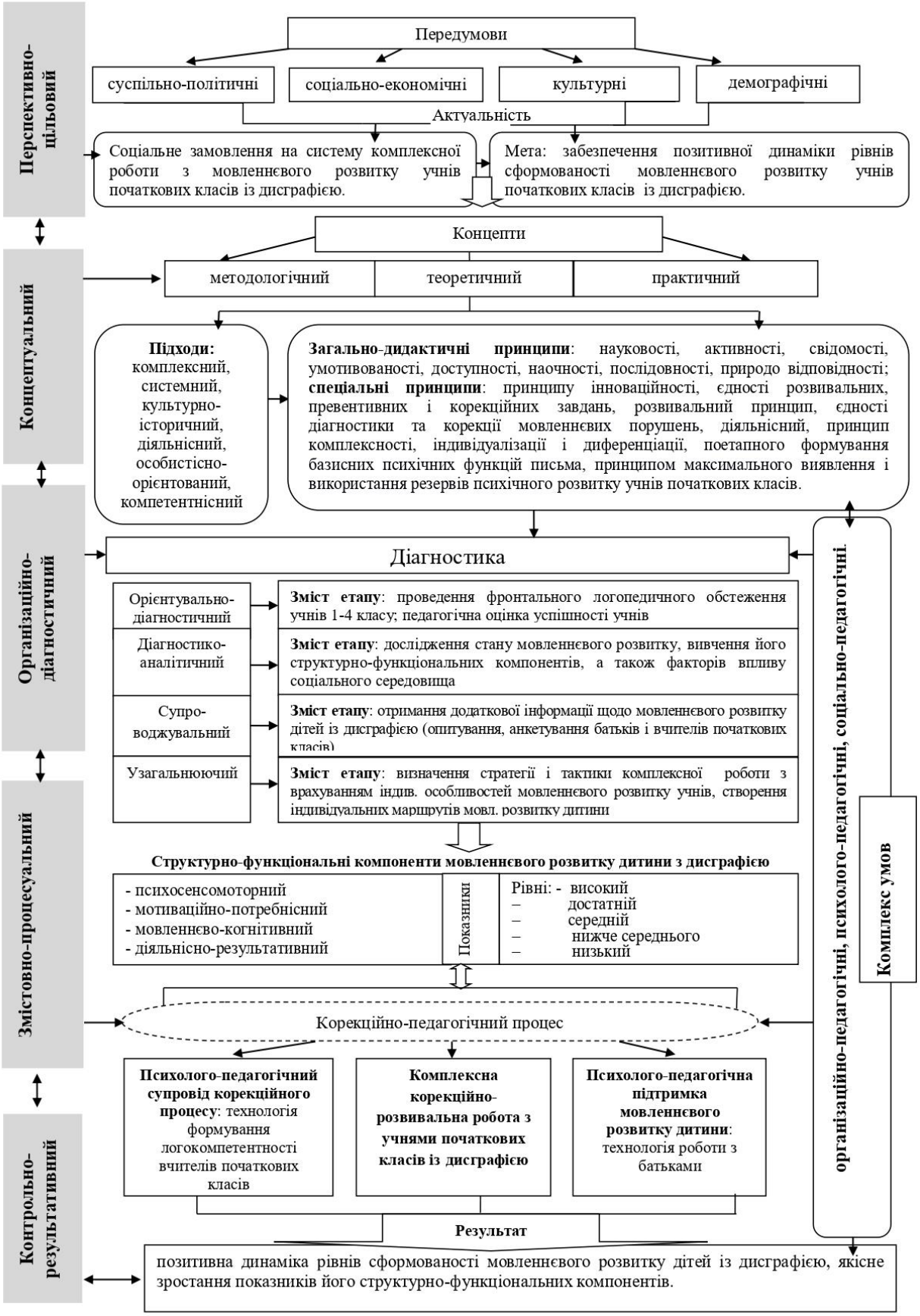


Рис. 5.2.1. Модель системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

У сучасних умовах вимушеної міграції дорослого населення (через нестабільні та складні національні соціально-економічні умови) багато хто з батьків залишає своїх дітей із порушеннями мовлення (різної етіології та ґенезу) під опікою бабусь та дідусів, які фізично та інтелектуально не мають змоги ефективно виконувати потрібні функції батьківського супроводу.

Системна модернізація сучасної школи, зокрема початкової, відбувається на тлі подолання низки негативних тенденцій економічного, соціально-культурного та соціально-психологічного характеру. Суттєві зміни в соціально-економічному житті суспільства супроводжуються соціокультурною стратифікацією всього населення. Ця тенденція виявляється в збільшенні кількості сімей, що відчувають значні труднощі адаптації та виживання в динаміці соціально-економічних умов. Це, так само, призводить до того, що батьки не мають змоги (із різних причин) надати необхідну спеціальну освітню допомогу своїм дітям, забезпечити важливу для них підтримку, оточити належною увагою.

Крім того, соціальні очікування батьків, у родинах яких є діти з дисграфією, часто не збігаються з реаліями методів навчально-виховного процесу в школі, хоча в законі України «Про освіту» акцентовано на забезпеченні рівності в здобутті якісної базової освіти [124]. Сьогодні Нова українська школа намагається реалізувати ці запити, надаючи змогу дітям з особливими освітніми потребами щодо отримання необхідної кваліфікаційної допомоги з боку педагогічного персоналу [159].

В основних нормативно-законодавчих документах [124; 159; 270; 280], – схарактеризовано своєрідність навчання дітей з особливими освітніми потребами, серед яких є і діти з порушенням письма. Водночас, терміни «дисграфія», «труднощі в навчанні», «дислексія», «дизорфографія» в зазначених документах не використовуються.

Зауважимо, що учні з труднощами формування навичок письма (без явних порушень усного мовлення) у процесі опанування писемним мовленням часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, бо в закладах загальної середньої

освіти в полі зору фахівців зазвичай опиняються діти із загальним недорозвитком мовлення чи фонетико-фонематичними порушеннями.

Попри те, що значна кількість сучасних досліджень свідчить про необхідність урахування можливих немовленнєвих механізмів порушення формування навичок письма, професійна діяльність фахівців і досі обмежується роботою лише з учнями початкових класів, які мають порушення усного мовлення, тобто наразі не розроблено процедуру виявлення дітей із несформованістю базових передумов, необхідних для набуття навичок письма. Дисграфія й нині корегується, спираючись тільки на зовнішні вияви (симптоми). Тому вчителі початкових класів не зважають на те, що діти з дисграфією потребують як необхідної спеціальної освітньої допомоги з боку логопеда, так і психолого-педагогічного супроводу з боку психолога та вчителя.

Як було зазначено в п. 1. 4 першого розділу дослідження, порушення письма та читання розглядається лише як наслідок чи дефіцит фонологічних процесів (ФФП), чи загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), тобто дефіцит усіх мовних засобів: фонетико-фонематичних і лексико-граматичних. Натомість у нормативно-законодавчих документах України порушення читання та письма розглядають лише як наслідок мовленнєвого недорозвитку, і програму адаптовано під потреби дитини з дефіцитом мовленнєвого розвитку (освітні програми для дітей із тяжкими порушеннями мовлення). У цьому контексті слід звернути увагу на те, що допомога учням початкових класів із дисграфією в закладах загальної середньої освіти організована не на досить належному рівні, бо такі діти потребують особливої уваги та відповідного психолого-педагогічного супроводу з боку фахівців, учителів, а також потребують розуміння та підтримки з боку батьків.

З огляду на це, у всіх випадках, коли порушення навичок письма в дитини супроводжується недостатньою сформованістю невербальних когнітивних функцій, у програмі роботи з нею потрібно передбачити відповідні засоби корекційного впливу та забезпечувати необхідну освітню допомогу. Але для цього необхідно вчасно виявляти означені порушення, проводити комплексну

діагностику мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та визначати індивідуальну карту корекційно-розвивальної роботи. До зазначених напрямів роботи необхідно обов'язково залучати вчителів початкових класів і батьків дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку.

Саме тому одним із важливих умінь у процесі професійної діяльності вчителя початкової школи є вміння працювати з дітьми із дисграфією. Зважаючи на той факт, що зазвичай учитель початкових класів супроводжує навчально-виховний процес учнів загалом, він повинен оволодіти ефективними методами роботи з тими, хто має труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію). Завдяки цим методам, а також ефективному логокорекційному впливу з боку фахівців, учні початкових класів зможуть здобути якісні знання.

Отже, обізнаність педагогів початкової школи з основними формами й виявами дисграфії – необхідна умова успішного входження дитини з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес. З огляду на це, професійна діяльність учителя початкових класів потребує коректив, що передбачають опанування нових методів і технологій, необхідних для запобігання порушенням писемного мовлення чи, за наявності таких в учнів, урахування особливостей їхнього мовленнєвого розвитку й уміння застосовувати спеціальні завдання та ігрові вправи, методи та прийоми в контексті комплексної корекційної роботи.

Визначені передумови актуалізують дослідницьку проблему, що розкривається в контексті соціального замовлення на систему комплексної діагностичної та корекційної роботи з дітьми із дисграфією.

Отже, для потреб соціуму необхідними є розроблення та проведення комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Сучасна корекційно-розвивальна робота з означеною категорією учнів у звичайній школі помітно відрізняється від класів, де реалізовуються поглиблені спеціальні програми з корекції мовлення. Змінюється практика, упроваджуються нові технології, що передбачають наявність більш гнучкої освіти в початковій школі, і наразі наше суспільство потребує дослідницького пошуку у сфері якісної підтримки учнів початкових класів, які

мають мовленнєві порушення, зумовлені психофізіологічною незрілістю, та супроводжуються переживанням стресових ситуацій, виникненням психічних захворювань тощо. Для задоволення вимог суспільства необхідно розробити спеціальні інструменти, що суттєво покращать ситуацію, бо нині, як ніколи, потрібні нові експериментальні моделі, що можуть бути актуальними в процесі побудови необхідної траєкторії мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією та сприяти корекції мовленнєвих порушень.

Другий блок системи – концептуальний – пояснює, на яких концептах (методологічний, теоретичний, практичний), що взаємодіють між собою на засадах поліпарадигмальності, і з урахуванням яких методологічних підходів (системно-комплексний,, культурно-історичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний) побудовано корекційну роботу з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Спираючись на ці підходи, виокремлюємо педагогічні принципи (загальні та спеціальні), що є основою для корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

Так, до провідних принципів дидактики належать принципи науковості, активності, свідомості й умотивованості. Дотримання ***принципу науковості*** в процесі проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями із дисграфією означає, що молоді фахівці та вчителі початкової школи, здобуваючи ґрунтовну теоретичну педагогічну підготовку, не завжди пов’язують її з практикою роботи з означеною категорією дітей в умовах закладу загальної середньої освіти. Часто і теорія, і практика в освітньому процесі ЗВО представлені як різні галузі корекційно-розвивальної діяльності, тому така діяльність учителя з учнями початкових класів із дисграфією є спонтанною, стихійною. Відповідно до розробленої нами наукової концепції, загальна робота з дітьми, що мають мовленнєві порушення, набуде ознак структурності і її легше буде проводити в нових ситуаціях, які ще не траплялись у конкретній практиці того чи того педагога. Глибоке концептуальне розуміння проблеми дисграфії, яка має свою типологію, причини виникнення, можливості комплексної корекції потрібні для

вчасного втручання, а отже, використання теоретичних і дослідницьких основ є необхідним у процесі застосуваня на практиці принципу науковості.

Наступний принцип – ***принцип активності*** – ми характеризуємо як провідний у процесі роботи з учнями початкових класів, бо в їхньому віці однією з нагальних є потреба в русі. Активність дитини вливає на всі види її розвитку – інтелект, моральність, емоційність тощо. Активність дитини, її рух має значний вплив і на мовленнєвий розвиток загалом, і на корекцію дисграфії зокрема. Отже, довільні рухи дитини та її дії є необхідними для усунення порушень мовлення, і, як показують останні дослідження, вплив рухової активності (зокрема й імпровізаційні, хореографічні тощо) корегує не лише мовлення, а й письмо. Наприклад, Н. Пангелова та Т. Круцевич зазначили, що «…на формування мовлення впливає моторика дрібних м'язів кисті, координаційні здібності, функціональний стан дихальної системи, зорово-рухова координація» [481, с. 241]. Отже, використання принципу активності як загального педагогічного принципу є необхідним під час проведення комплексної корекції структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини. Цей принцип слід застосовувати насамперед тоді, коли діагностується порушення діяльнісно-результативного та психосенсомоторного компонентів.

Принцип свідомості як загальний педагогічний принцип є необхідним у процесі роботи з дітьми із дисграфією. Він яскраво виявляється під час ігрового та жартівливого спілкування дітей, бо їхня свідомість опосередковано пов'язана з такими складними системами, як уява та пізнання. Такий принцип пронизує діяльність дітей у шкільній практиці. Під час роботи з учнями із дисграфією важливо забезпечити розуміння ними та їхніми батьками мети корекції мовленнєвих порушень, усвідомлення необхідності планувати виконання спеціальних логокорекційних вправ, досягати позитивної динаміки в процесі корекційної роботи та виявляти інтерес до проведення корекційно-педагогічної діяльності тощо. Із зазначеним принципом тісно пов'язаний ***принцип умотивованості***. Так, у процесі корекції мовленнєвих порушень важливо, щоб діти із дисграфією та їхні батьки стали зацікавленими учасниками, сформувати

в них прагнення досягти необхідних результатів корекції, демонструвати їхню успішність в усуненні порушень, застосовувати цікаві методики і технології, що залучатимуть їх до проведення спільної навчальної роботи. На це мають бути спрямовані цікаві логокорекційні завдання, вправи, ігри тощо.

Також серед загальних педагогічних принципів ми вділяємо принципи доступності, наочності, послідовності, природовідповідності. ***Принцип доступності*** можна схарактеризувати так: і для вчителів, і для батьків, і для самих учнів із дисграфією подані матеріали мають бути спрощеними, не перевантаженими додатковими спеціальними текстами й термінами, що ускладнюють та ще більше утруднюють корекційно-розвивальний процес. І завдання, і діагностичні методики, і логокорекційні вправи мають бути елементарними для розуміння та, водночас, для їх використання в процесі комплексної системи корекції мовленнєвих порушень і, зокрема, дисграфії. Інший принцип – ***принцип наочності*** – полягає у використанні образного матеріалу, що є прийнятним для учнів початкових класів: малюнків, символів, картинок, піктограм, контурів, фігур, предметів тощо. Важлива роль належить процесу малювання самої дитини, тому що він є передумовою формування писемного мовлення, бо вдосконалює зображувально-графічні навички. Прості вправи «Намалюй своє мовлення», «Намалюй та розкажи, що це…» можна використовувати для конструювання слів, речень, оптимізувати корекційно-розвивальний процес тощо. Так, малювання власного мовлення – це комплекс прийомів, що використовуються варіативно й дають змогу виконувати завдання різного ступеня складності під час навчання дитини грамоти. Завдяки використанню такого комплексу прийомів реалізується принцип наочності, робота будується з використанням ігрової та практичної діяльності дітей. Зміст системи – це малюнок і наступне за ним мовлення. Малюнок і мовлення, що його супроводжує, виконується в індивідуальному зошиті під час заняття та відображає все, що дитині необхідно висловити чи зробити.

Також успішність корекційно-розвивальної роботи залежить від використання ***принципу послідовності***, до якого треба долучати не лише самих

дітей, але і їх батьків. Зауважимо, що й батьки, і вчителі початкових класів є зразком для наслідування. Коли дитина бачить акуратність, точність і поетапність виконання тих чи тих завдань, вона привчається також послідовно виконувати необхідні для неї логокорекційні завдання. Постійна робота, що базується на структурі поетапного виконання логокорекційних вправ і завдань, є запорукою успішності в процесі досягнення позитивної динаміки корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Ще одним важливим загальним педагогічним принципом корекційно-розвивальної роботи є ***принцип природовідповідності***. Під час проведення роботи необхідно враховувати особливості психомовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, звертати увагу на морфофункціональну зрілість їхньої ЦНС, зважати на психічні та анатомофізіологічні особливості. Адже становлення нервової системи дітей із дисграфією, її складність, розвиток базових відчуттів і сенсорної інтеграції, чутливість до сприйняття інформації, зокрема й пізнавальної, є вихідними й ключовими аспектами в системі комплексної корекційної роботи. Зауважимо, що надмірне збудження нервової системи дитини гальмує її мовленнєвий розвиток та ускладнює, відповідно, процес корекції дисграфії. Зауважимо, що останніми роками позитивною тенденцією зрослого інтересу до неврологічних досліджень, що їх презентують наукові праці про мозкову активність дітей, є зацікавленість процесами їхнього мовлення, оскільки це має велике значення для подальшої освітньої діяльності таких дітей. Саме тому дослідники документують нейронні ознаки, розглядають співвідношення мовленнєвого розвитку із соціально-економічним статусом, вивчають додаткові можливості для використання різноманітних стимулів, що можуть суттєво покращити розвиток ділянок мозку, пов’язаних із мовленням. Водночас автори вказують на необхідність урахування соціального компонента, наголошуючи на тому, що машинне навчання не в змозі врахувати всі тонкощі роботи над розвитком мовлення дітей: «… раннє вивчення мови має бути соціальним. … Машин недостатньо для розвитку, принаймні в ранній період, а також коли стандартні машини, такі, як телевізори, використовуються як інструктори» [464].

Розкривши загальні педагогічні принципи, окреслимо **спеціальні принципи** роботи з учнями із дисграфією: принцип інноваційності, єдності розвивальних, превентивних і корекційних завдань, розвивальний принцип, єдність діагностики та корекції мовленнєвих порушень, діяльнісний, принцип комплексності, індивідуалізації та диференціації, поетапного формування базисних психічних функцій письма, принцип максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку учнів. Передусім, це ***принцип інноваційності,*** що передбачає створення інноваційного освітнього середовища. Його організація ґрунтується на системному поєднанні психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних і соціально-педагогічних аспектів, передбачає взаємодію та координацію різних напрямків корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини із дисграфією за рахунок їх інтеграції в цілісну систему.

Принцип єдності розвивальних, превентивних і корекційних завдань, де системність і взаємозумовленість завдань відображають взаємозв'язок усіх структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, також є беззаперечним. Вчасно вжиті запобіжні заходи дають змогу уникнути непотрібних і небажаних ускладнень у процесі розвитку й поведінки означеної категорії дітей. Організація системи комплексної діагностичної та корекційної роботи з учнями початкових класів із дисграфією повинна бути спрямована на інтенсифікацію корекційно-педагогічного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним, а також на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей кожної дитини із дисграфією. Важливим на цьому шляху є виокремлення слабких ланок у процесі формування всіх структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку учнів, з'ясування потенційної бази їхнього розвитку й можливостей, здійснення активації психічних процесів, формування та розвиток базових функцій і корекція їх недостатності. Усе це впливає на подальше становлення всього психомовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, а саме: на її психофізіологічні особливості, мотиваційно-потребнісну сферу, мовленнєво-когнітивний розвиток, а також сформованість самооцінки,

самоконтролю та саморегуляції. Використання вищезазначеного принципу підсилюється такою тенденцією, як зміна стилю навчальних завдань, зміна вимог до навчання, що висуваються до учнів початкових класів у зв'язку зі зміною державних вимог. Зауважимо, що навчальний матеріал, який мають засвоїти учні, ускладнюється, а сам процес навчання набуває ознак ще більшої самостійності. Новий акцент на цих позиціях потребує більшої уваги в дотриманні цього принципу.

Важливо також дотримуватися принципу ***єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень,*** що визначає необхідність проведення діагностики, вчасне обстеження мовленнєвого розвитку учнів і комплексне вивчення всіх його структурно-функціональних компонентів. Також особливим є використання ***розвивального принципу***, що передбачає здійснення корекційного впливу одночасно як на відновлення певних компонентів, так і на вдосконалення умінь та навичок, необхідних для повноцінного розвитку мовленнєвої діяльності загалом. Проте для покращення кінцевого результату необхідно працювати на стадіях, що передують бажаному рівню розвитку. Отже, важливим є розуміння того, що розпочинати роботу потрібно не там, де дитина потребує допомоги, а там, де вона почувається впевнено й урівноважено Кіслінг Уолла, 2016 [146].

Діяльнісний принцип тісно взаємодіє з принципом активності, але діяльність учнів початкових класів, які мають порушення мовленнєвого розвитку і, як наслідок, дисграфію, набуває іншого характеру, бо потребує використання спеціально підібраної сукупності вправ та завдань для розвитку їх моторно-рухової, мовленнєво-когнітивної, особистісної сфер через арттехнології, казкотерапію, ігрові вправи тощо.

Зауважимо, що через ігрові вправи, як ключові для навчання та корекції, досягається загальний ефект, і різноманітні інтереси дітей, що сприяють розвитку як усного, так і писемного мовлення через налагодження соціальних стосунків, породжуються тим запасом знань, що реконструюється для проведення корекційно-розвивальної роботи. Спільно складені ігри з урахуванням як

індивідуальних, так і колективного накопичення знань дітей, покращують динаміку розвитку їхнього мислення та мовлення.

Наступний принцип – ***принцип комплексності,*** згідно з яким систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку розглядають як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів. Цей принцип ураховує всі чинники щодо корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах спільної роботи фахівця, учителя початкових класів і батьків, а за – необхідності й спеціаліста медичного фаху. Урахування фахівцем даних анамнезу, характеристик дитини з боку вчителів і батьків, спостереження за нею в процесі навчальної, ігрової та самостійної діяльності, результати обстеження її усного та писемного мовлення дають змогу отримати інтегровану інформацію про психомовленнєвий розвиток такої дитини, класифікувати порушення та проаналізувати його структуру, розмежувати первинний розлад і його вторинні вияви, з'ясувати індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини і, відповідно до цього, обрати оптимальну стратегію корекційно-розвивальну впливу.

Дотримання цього принципу також передбачає одночасне виконання різноманітних завдань (навчальних, розвивальних, корекційних, виховних). Пропонуємо приклади важливих запитань для здійснення корекційно-розвивального процесу, які можна враховувати під час роботи з класом (1. Що важливо для учнів, які мають порушення мовленнєвого розвитку, у спілкуванні з однокласниками? 2. Як це може збігатися з виділенням різних завдань, що мають значення для корекційного процесу, на який насамперед налаштовані логопеди та до якого залучають вчителів початкових класів? 3. Як проблеми учнів, що мають порушення мовленнєвого розвитку, розв'язуються безпосередньо в умовах загальноосвітньої школи? 4. Як проводиться логокорекційна робота з учнями із дисграфією, які мають різні рівні мовленнєвого розвитку та індивідуально-типологічні його особливості?).

Не менш важливим *є* ***принцип індивідуалізації та диференціації***, що полягає в необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини

перед тим, як розпочати корекційно-розвивальну роботу. Також цей принцип зумовлює вибір методики, що враховуватиме індивідуальну типологію мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією на основі взаємозв'язків її психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей, основних закономірностей її психофізичного розвитку, з урахуванням сензитивних періодів для розвивальної роботи.

Проведений нами констатувальнй експеримент, дав змогу зясувати, що за однакового виду дисграфії рівень недорозвинення тих чи тих функцій, а також ступінь вираженості порушення письма можуть бути різними. У процесі експериментальної роботи було сформовано дві узагальнені підгрупи дітей із дисграфією, для кожної з яких були характерні свої типологічні особливості мовленнєвого розвитку: прогностично-інертний тип (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Отже, логокорекційна робота з учнями початкових класів із дисграфією має бути різноманітною та проводитися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їх мовленнєвого розвитку. Зважаючи на необхідність спеціального корекційного впливу на дефіцитарні структурно-функціональні компоненти мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, завдання мають обиратися не лише відповідно до віку дитини, а й до її індивідуальних можливостей.

Реалізація *принципу поетапного формування базисних психічних функцій письма* відповідно до етапів їх розвитку в онтогенезі пов'язана з теорією планомірного формування діяльності, де перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, розумову дію є багатоетапним процесом [74; 75]. Згідно з цим принципом, логокорекційна робота має будуватися як цілісна система, у якій є певні етапи, що враховують послідовність формування кожної конкретної психічної функції в онтогенезі. Акцентуємо на необхідності певних передумов для розвитку навичок письма на кожній стадії, на що звернула увагу У. Кіслінг. Відбувається так звана генералізація навички, тобто перенесення здатності

успішно виконувати певну дію за будь-яких нових умов. Учена зауважила, що «перестрибування» через певні етапи розвитку «залишає дірки» й не створює надійного підґрунтя, зокрема для шкільного навчання надалі [146, с. 66]. Якщо генералізація не відбувається, то навички формуються фрагментарно.

Крім того, необхідно створювати основу для тих галузей, що відчувають дефіцит, а також спиратися при цьому на «уміння» дитини робити те, що вона вже вміє. Це дає змогу впливати на проблемні галузі, не шкодячи впевненості учня в собі. Тому вищезазначений принцип тісно пов'язаний із *принципом максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку дітей*, що спрямований на виховання в них інтересу до логокорекційних занять та самостійності, а також опори на особистий досвід для досягнення успіху як найважливішого засобу стимуляції їхньої навчальної діяльності.

Урахування виділених принципів у сукупності, на нашу думку, є зв'язком між теорією та практичною корекційною роботою з дітьми із дисграфією.

Третій блок системи – організаційно-діагностичний. Він є обов'язковим і враховує необхідність організації діагностичної роботи з учнями початкових класів із дисграфією. Передбачено, що основними етапами цього блоку є чотири, а саме: орієнтувально-діагностичний, діагностико-аналітичний, супроводжувальний, узагальнювальний. Кожен з етапів має свою специфіку та зміст. Так, на першому етапі – орієнтувально-діагностичному – проводиться фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4-х класів, здійснюється педагогічне оцінювання їхньої успішності. Зміст другого, діагностико-аналітичного етапу, представлено в такий спосіб: дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища. Третій етап – супроводжувальний – один з найважливіших, оскільки отримання додаткових даних (за допомогою методів спостереження, опитування, анкетування) від учителів початкових класів і батьків дітей є невід'ємною умовою побудови ефективного корекційно-педагогічного процесу. На четвертому етапі – узагальню вальному – визначаються стратегія і тактика комплексної роботи

з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку учнів, створюються індивідуальні шляхи їх мовленнєвого розвитку.

Аналіз результатів логопедичного скринінгу дав змогу констатувати недостатню сформованість базових психічних процесів і функцій в учнів 1–х класів, що опосередковано впливають на порушення формування писемного мовлення, зокрема навичок письма. Нами з'ясовано, що діти зазнають труднощів під час виконання певних завдань на сформованість фонематичних процесів, графо-моторних навичок, зорово-моторної координації та просторової орієнтації, а також розвитку іконічного мислення (необхідного для засвоєння символічного позначення фонем) і самоконтролю.

За результатами діагностики структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією ми виокремили два узагальнені типові види такого розвитку: прогностично-інертний, який об'єднує перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний типи, та прогностично-продуктивний, що обєднує діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний типи.

Для кожної із зазначених узагальненних підгруп були характерні свої типові особливості мовленнєвого розвитку, які мали різні складні інтегровані механізми.

Загальною ланкою в інтегрованому механізмі прогностично-інертного виду порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є несформованість психосенсомоторного структурно-функціонального компонента. Учні мають сенсорні та рухові проблеми, а також порушення сенсорної інтеграції. Проте є індивідуальні відмінності, що властиві кожному з цих типів. Так, в інтегрованому механізмі порушень *перцептивно-дефіцитарного типу* слабка ланка – психосенсомоторний складник – пов'язаний з сенсорним дефіцитом. Дефіцит базових відчуттів у дітей спричиняє проблеми кинестетики (руху), а також зорові та оптико-просторові порушення. Такі учні зазнають труднощів з відчуттям тиску, мають сильний або слабкий натиск, недотримуються інтервалу, мають поганий почерк, помиляються у розташуванні елементів букв тощо. Недостатньо

сформовані базові психічні процеси і функції здійснюють негативний вплив на розвиток вищих психічних функцій – порушення уваги, мовленнєвої і загальної поведінки, несформованість особистості й абстрактних форм мислення.

За ***тотально-дефіцитарного типу*** мовленнєвого розвитку слабка ланка (психосенсомоторна) пов'язана одночасно з сенсорним і моторним дефіцитом. Звісно такий стан сформованості сенсомоторних і перцептивно-когнітивних функцій і процесів здійснює негативний вплив на формування як інваріативних (системоутворюючих), так і автономних (похідних) показників мовленнєвого розвитку та їх атрибутивних властивостей, а саме вторинно порушується мовленнєво-когнітивна складова, мотивація та функції планування, саморегуляції і самоконтролю. Учні з конструктивною апраксією зазнають труднощів з моторним плануванням, серійною організацією рухів, контролем і координацією.

Для ***мовно-фрагментарного типу мовленнєвого розвитку*** характерна інша інваріатина ознака нерівномірності розвитку. В інтегрованому механізмі порушень слабка ланка – психосенсомоторний складник – зумовлена порушенням сенсорної інтеграції. У цих дітей унаслідок специфіки міжпівкульної взаємодії ускладнюється одночасне оброблення інформації, що находить від усіх аналізаторних систем. Звісно, порушення сенсорної інтеграції неможливо «перерости» (за У. Кіслінг, 2016). Унаслідок численних зусиль і тривалої практики учні набувають негенаралізованих навичок. Їм доводиться сповільнювати свої дії в процесі оброблення інформації та під час швидкого виконання вправ. У цих учнів передусім недостатньо формуюються мовленнєво-рухові, фонематичні, зображувально-графічні та графо-моторні навички. Отже, процес генералізації навичок у них є дуже слабким, унасідок чого порушується письмо як навичка.

Загальною ланкою в інтегрованому механізмі прогностично-продуктивного виду порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є несформованість мовленнєво-когнітивного структурного компонента. Проте кожен з трьох типів мовленнєвого розвитку (що характерні для зазначеної

узагальненої групи дітей із дисграфією) також має свої індивідуальні відмінності. Так, в інтегрованому механізмі порушень ***діяльнісно-результативного типу*** слабка ланка – мовленнєво-когнітивна – впливає на розвиток особистісної сфери дитини, на її внутрішню мотивацію, а також на функції саморегуляції і самоконтролю (як на більш автономні, похідні параметри). Відомо, що матеріал засвоюється, коли в дитині є виражений безпосередній пізнавальний або споживацький інтерес, тобто внутрішня мотивація пізнавальної потребності. Діти із зазначеним типом мовленнєвого розвитку погано усвідомлюють соціальне значення навчання. У них знижені пізнавальні та соціальні потреби, пізнавальна активність вцілому. Для них характерна наявність зв'язку між недостатнім мовленнєво-когнітивним рівнем розвитку та сильною мотивацією ігрової діяльності, оскільки зміна провідного виду діяльності у ціх учнів ще триває.

В інтегрованому механізмі порушень ***мовно-дефіцитарного типу*** слабка ланка – мовленнєво-когнітивна – поєднується з дефіцитом зовнішніх джерел навчально-мовленнєвої діяльності і також впливає на формування похідних функцій саморегуляції і самоконтролю. Зовнішні джерела, як відомо, визначаються умовами життєдіяльності дитини, вимог до неї, очікувань і можливостей. Пізнавальна мотивація дитини із дисграфією має свою зону найближчого розвитку й формується під впливом іншої людини. Тому для формування позитивної мотивації до навчальної і мовленнєвої діяльності учнів з дисграфією слід систематично і послідовно орієнтувати дітей на оволодіння способами діяльності.

В інтегрованому механізмі порушень ***спонукально-дефіцитарного типу*** слабка ланка – мовленнєво-когнітивна – пов'язана з незрілістю особистісної сфери дитини з дисграфією, недостатністю як внутрішніх, зовнішніх, так і особистісних джерел навчально-мовленнєвої мотивації. Керівництво навчально-мовленнєвим процесом полягає у пробудженні зовнішньої і внутрішньої активності дитини, унаслідок чого вона засвоює знання, набуває вмінь і навичок, розвивається як особистість. В учнів із зазначеним типом мовленнєвого розвитку

виявляються знижені, обмежені та одноманітні соціальні, особистісні й пізнавальні мотиви.

Для того, щоб зазначені нерівномірності розвитку вищих психічних функцій не мали негативних наслідків для дитини, необхідно, щоб вимоги до навчально-мовленнєвої діяльності були в межах її адаптивних можливостей і процес опанування грамоти здійснювався на природній основі.

Саме тому вважаємо за доцільне й необхідне здійснювати корекційний вплив з урахуванням вищезазначених особливостей мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією та визначених нами двох його узагальнених типових видів.

Отже, цей блок, що пропонує сучасний підхід до проведення діагностичної роботи, спрямований на роботу з учнями, проєктування для них системи досягнення успішності, що, на нашу думку, є продуктивною стратегією.

Четвертий блок системи – змістовно-процесуальний – тісно пов'язаний із самим корекційно-педагогічним процесом. Він має «трикутник підтримки» з корекційним впливом на мовленнєвий розвиток дитини із дисграфією. По-перше, це корекційно-навчальна робота з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що має здійснюватися логопедом з урахуванням з'ясованих типів та особливостей мовленнєвого розвитку дитини за допомогою розроблених корекційно-розвивальних програм і методик корекційного впливу. По-друге, це психолого-педагогічний супровід корекційного процесу, де на допомогу вчителям початкової школи було розроблено (й докладно подано в додатках) технологію роботи з формування логокомпетентностей учителів початкових класів (Додаток Т). По-третє, ще одна точка «трикутника підтримки» – педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дитини, яку ми вважаємо реалістичною через розроблення та впровадження технології роботи з батьками (Додаток У).

Головними вихідними параметрами запропонованої корекційної системи ми обрали типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, які було вперше розкрито за результатми констатувального етапу дослідження, а

також етапи формування навички письма. Основні напрями комплексної корекції визначалися інтегрованими механізмами, які лежали в основі порушень.

На нашу думку, загальнообов'язковим є здійснення корекційно-превентивної роботи з кожною дитиною, що має труднощі формування навичок письма, тобто з тією групою учнів 1-го класу, у яких показники сформованості базових передумов письма (за логопедичним скринінгом) відповідали нижчому від середнього та низькому рівням. Запропонована система спрямована на комплексну корекцію дисграфії учнів 2-4-х класів із різними типами мовленнєвого розвитку, визначеними за результатами констатувального етапу експериментальної роботи.

Розробляючи зміст комплексної корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, ми дотримувалися певних принципових позицій. По-перше, вважали за необхідне здійснювати корекційну роботу враховуючи системність і комплексність процесу мовленнєвого розвитку, а саме взаємозв'язок і взаємозалежність психофізіологічних, когнітивних і особистісних його складових; по-друге, корекцію дисграфічних порушень здійнювали з врахуванням їх специфіки шляхом нормалізації усно-мовленнєвих передумов, загального психомовленнєвого розвитку та пропедевтики навчання грамоти учнів початкових класів. Р. Левіною і її послідовниками доведен взаємозв'язок і взаємовплив мовленнєвої і навчальної діяльності. Саме тому дисграфічні порушення не можуть бути усунуті тількі звичайними педагогічними прийомами і методами, а ні окремими логопедичними заняттями без взаємозв'язку з повсякденним навчальним процесом.

Саме такий підхід забезпечив можливість розробити диференційовані методи та прийоми корекційного впливу, орієнтуючись на складність та специфічність інтегративних механізмів порушень мовленнєвого розвитку, а отже їх індивідуально-типові особливості в учнів із дисграфією.

Розроблена система комплексної корекційної роботи містить два блоки. Перший спрямований на організацію роботи із забезпечення психолого-педагогічного супроводу корекційно-навчального процесу учнів із дисграфією,

який ми вбачаємо можливим через розробку та впровадження технології роботи з формування логокомпетентностей учителів початкових класів та педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дитини, яку ми вбачаємо реалістичною через розробку та впровадження технології роботи з батьками.

Другий блок містить корекційно-розвивальні програми для учнів початкових класів. Корекційна робота складається з авторських методик, а також адаптованих відповідних методик корекційно-розвивального навчання та розвитку дітей з порушенням мовлення у нейропсихологічному (А. Семенович, 2001; Т. Ахутіна, Н. Пилаєва, 2006; 2012), нейропедагогічному (А. Сиротюк, 2003), психолінгвістичному та психолого-педагогічному напрямах (І. Садовнікова, 1997; В. Тищенко, Н. Чередніченко 2015, 2016 та ін.)

Комплексна корекційна робота српрямована на формування та ровзиток усіх складових мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, а саме його структурних компонентв (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-когнітивного, діяльнісно-результативного). Зазначимо також і п’ятирівневу систему оцінювання компонентів мовленнєвого розвитку учнів, яку, так само, ми розробили й представили через систему критеріїв та їх показників. Було визначено та схарактеризовано такі рівні: високий, достатній, середній, нижчий від середнього, низький. Тоді, коли будуть відомі рівні структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а також визначені його індивідуально-типологічні особливості, сам корекційно-педагогічний процес буде більш прискореним та ефективним.

Логопеди, батьки, педагогічні працівники, маючи чіткі та об’єктивні характеристики рівнів, будуть більш зважено й прагматично діяти для поступового переходу на інший рівень, допомагаючи дитині з дисграфією опановувати нові навички.

Для цього блоку характерними є питання, які необхідно розв’язати (1. Які дії допомагають встановити рівень структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією? 2. Якими знаннями, навичками, досвідом користуються діти, які мають різні рівні вияву структурно-

функціональних компонентів мовленнєвого розвитку? 3. Як дії логопеда можуть встановити доцільність використання тієї чи тієї системи критеріїв та показників? 4. Як може вплинути наявне корекційно-розвивальне середовище на покращення корекції мовленнєвих порушень учнів початкових класів із дисграфією?).

Підкреслимо, що визначені блоки системи – організаційно-діагностичний та змістовно-процесуальний об'єднані трьома групами умов, що були зазначені в параграфі 5.1. і які ми розуміємо як взаємопов'язану сукупність обставин у корекційно-педагогічному процесі, від чого залежить ефективність діагностики й корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Останній, **п'ятий блок системи – контрольно-результативний –** передбачає орієнтацію на результат: позитивна динаміка рівнів сформованості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, якісне зростання показників, що характеризують його складники (психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний). Отже, для його досягнення необхідне проведення контрольних вимірювань та фіксації результативності обраної для дитини стратегії. Уважаємо, що всі схарактеризовані блоки системи є важливими для їх упровадження в роботу з учнями початкових класів із дисграфією закладів середньої освіти й мають бути враховані у процесі експериментальної роботи.

5.3. Організація дослідження та аналіз результатів формувального експерименту

Для перевірки ефективності розробленої системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією було проведено відповідний педагогічний експеримент.

Цей експеримент було проведено на базі таких шкіл: школа І-ІІІ ступенів №249 Деснянського району м. Києва, школа І-ІІІ ступенів №199 Шевченківського району м. Києва, Коломийський ліцей №6 імені Героя України Тараса Сенюка, Запорізький навчально-виховний комплекс №41 Запорізької міської ради, Кам'янець-Подільська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2 ім.

Т. Г. Шевченка (Хмельницька область), загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №5 м. Слов'янська, Мелітопольський навчально-виховний комплекс №16 Мелітопольської міської ради Запорізької області, загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №22 Мелітопольської міської ради Запорізької області, загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2, №22, м. Суми). Розроблена педагогічна система реалізовувалася в процесі корекційно-розвивальної роботи з учнями молодшого шкільного віку експериментальної групи (усього було задіяно 138 дітей із дисграфією). У контрольній групі спеціально організована корекційна робота не проводилася й заняття з дітьми здійснювалися за звичайними програмами (усього було задіяно 160 дітей молодшого шкільного віку з дисграфією).

Наведемо кількісні дані розподілу груп за рівнями сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією відповідно до кожного критерію, що уможливить здійснити порівняння на початковому етапі формувального експерименту. Так, на високому рівні сформованості, що характеризував показники *психосенсомоторного компонента*, як в експериментальній, так і в контрольній групі, дітей виявлено не було (див. табл. 5.3.1).

Таблиця 5.3.1

Рівні сформованості показників психосенсомоторного компонента в учнів на початку формувального експерименту, %

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	21	15,2	25	15,6
Середній	30	21,7	35	21,9
Нижчий від середнього	39	28,3	45	28,1
Низький	48	34,8	55	34,4

На рівні вищому від середнього зафіксовано 15,2 % учнів експериментальної групи та 15,6 % − контрольної. На середньому рівні зафіксовано 21,7 % учнів експериментальної групи та 21,9 % − контрольної. На рівні нижчому від середнього зафіксовано 28,3 % учнів експериментальної групи та 28,1 % − контрольної. Найбільшу кількість дітей із дисграфією на початку експерименту було зафіксовано на низькому рівні сформованості: 38,4 % учнів експериментальної групи та 34,4 % – контрольної. Як бачимо, розподіл дітей в експериментальній та контрольній групах за рівнями сформованості показників психосенсомоторного компонента є майже однаковими.

Також ми діагностували й порівняли дані обох груп за рівнями сформованості ***мовленнєво-когнітивного компонента.*** Вимірювання показало, що на високому рівні й на рівні вищому від середнього, як в експериментальній, так і в контрольній групі, учнів виявлено не було (див. табл. 5.3.2).

Таблиця 5.3.2

Рівні сформованості показників мовленнєво-когнітивного компонента в учнів на початку формувального експерименту, %

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	0	0	0	0
Середній	22	15,9	25	15,6
Нижчий від середнього	75	54,4	88	55
Низький	41	29,7	47	29,4

На середньому рівні сформованості зафіксовано 15,9 % учнів експериментальної групи та 15,6 % − контрольної. На рівні нижчому від середнього зафіксовано найбільшу кількість учнів: 54,4 % представників експериментальної групи, 55 % − контрольної. Також на початку експерименту

було зафіксовано кількість учнів, чиї показники відповідали низькому рівню, 29,7 % в експериментальній групі та 29,4 % − у контрольній. Як бачимо, розподіл дітей в експериментальній та контрольній групі за рівнем сформованості показників мовленнєво-когнітивного компонента є майже однаковим.

За рівнями сформованості показників ***мотиваційно-потребнісного компонента*** показники були майже ідентичними в обох групах. Так, на високому рівні й на рівні вищому від середнього, як в експериментальній, так і в контрольній групі, учнів виявлено не було. На середньому рівні було зафіксовано 30,5 % учнів експериментальної групи та 30,6 % − контрольної. На рівні нижчому від середнього зафіксовано найбільшу кількість респондентів: 60,1% в експериментальній групі та 60 % − у контрольній. На низькому рівні на початок експерименту було зафіксовано 9,4 % учнів експериментальної групи та 9,4 % − контрольної.

Отже, розподіл учнів молодших класів в експериментальній та контрольній групах за рівнем сформованості показників мотиваційно-потребнісного компонента на початку експерименту був майже однаковим (див. табл. 5.3.3).

Таблиця 5.3.3

Рівні сформованості показників мотиваційно-потребнісного компонента в учнів на початку експерименту, %

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	0	0	0	0
Середній	42	30,5	49	30,6
Нижчий від середнього	83	60,1	96	60
Низький	13	9,4	15	9,4

Вимірявши показники ***діяльнісно-результативного компонента,*** ми зафіксували, що як в експериментальній, так і в контрольній групі, розподіл дітей є приблизно однаковим, але труднощів трапляється більше. На високому рівні, на рівні вищому від середнього та на середньому рівні як в експериментальній, так і в контрольній групі, учнів виявлено не було. На рівні нижчому від середнього зафіксовано найбільшу кількість учнів: 61,6 % в експериментальній групі та 61,3 % − у контрольній. Показники низького рівня на початку експерименту: 38,4 % учнів експериментальної групи та 38,7 % − контрольної. Отже, вимірювання показало, що розподіл учнів в експериментальній та контрольній групах за рівнем сформованості показників діяльнісно-результативного компонента на початку формувального експерименту був майже однаковим (див. табл. 5.3.4).

Таблиця 5.3.4

Рівні сформованості показників діяльнісно-результативного компонента в учнів на початку формувального експерименту, %

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	0	0	0	0
Середній	0	0	0	0
Нижчий від середнього	85	61,6	98	61,3
Низький	53	38,4	62	38,7

Усі кількісні дані ми узагальнили у відповідну таблицю, що загалом розкривала рівні мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією на початковому етапі формувального експерименту.

Так, на високому рівні мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як в експериментальній, так і контрольній групі, виявлено не було.

На рівні вищому від середнього зафіксовано: 3,8 % учнів експериментальної групи та 3,9 % − контрольної.

Показники середнього рівня: 17,02 % учнів експериментальної групи та 17,03 % − контрольної.

Показники рівня нижчого від середнього: 51,1 % учнів експериментальної групи та 51,1 % − контрольної. Найбільшу кількість учнів виявлено саме на цьому рівні.

Показники низького рівня: 28,08 % учнів експериментальної групи та 27,97 % – контрольної. Як бачимо, умовний розподіл дітей в експериментальній та контрольній групах за рівнями сформованості показників мовленнєвого розвитку є майже однаковим (див. табл. 5.3.5).

Таблиця 5.3.5

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості показників мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією на початку формувального експерименту, %

Рівень	Учні експериментальних груп, (%)	Учні контрольних груп, (%)
Високий	0	0
Вищий від середнього	3,8	3,9
Середній	17,02	17,03
Нижчий від середнього	51,1	51,1
Низький	28,08	27,97
Разом	100	100

Для порівняння результатів в обох експериментальних групах використовуємо t-критерій Стьюдента. Поставимо на початку експерименту гіпотези:

H_0 – результати експериментальної групи не відрізняються від результатів контрольної групи;

H_1 – результати експериментальної групи значно відрізняються від результатів контрольної групи.

Для розрахунків t-критерію Стьюдента використовувались такі формули:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{S}, \quad (1)$$

де

$$S = \sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_1} + \frac{\sigma_y^2}{n_2}}. \quad (2)$$

В обох прикладах підрахунок ступенів вільності здійснювався за формулою:

$$k = n_1 + n_2 - 2 \quad (3)$$

Для зручності складемо таблицю й внесемо в неї розрахунки (див. табл. 5.3.6).

Таблиця 5.3.6.

Результати середніх значень та квадрати відхилень для експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи		Квадрати відхилень	
ЕГ (X) $n_1 = 138$	КГ (Y) $n_2 = 160$	ЕГ (X) $n_1 = 138$	КГ (Y) $n_2 = 160$
$\bar{x}$	$\bar{y}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$
Психосенсомоторний компонент			
2,46	2,47	1,18	1,26
Мовленнєво-когнітивний компонент			
2,22	2,21	0,68	0,71
Мотиваційний компонент			
2,33	2,34	0,77	0,71
Діяльнісно-результативний компонент			
1,96	1,98	0,52	0,54

<u>Показники психосенсомоторного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$S = \sqrt{\frac{1{,}18}{138} + \frac{1{,}26}{160}} \approx 0{,}13; \quad t = \frac{|2{,}46 - 2{,}47|}{0{,}13} \approx 0{,}08.$

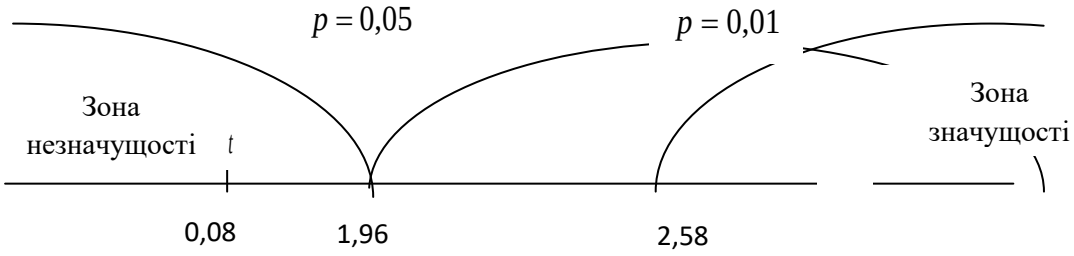
Розрахуємо кількість степенів свободи за (3) формулою ($n_1 = 138, n_2 = 160$):

$$k = 138 + 160 - 2 = 296.$$

За таблицею рівнів значущості t-критерію Стьюдента (див. Додаток Ф) знаходимо при 296 ступенях свободи $t_{\text{кр}}$:

$$t_{\text{кр}} = \begin{cases} 1{,}96 & p = 0{,}05 \\ 2{,}58 & p = 0{,}01 \end{cases}.$$

Будуємо вісь значущості:



t = 0,08 перебуває в зоні незначущості, отже, приймається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи не відрізняються від результатів контрольної групи.

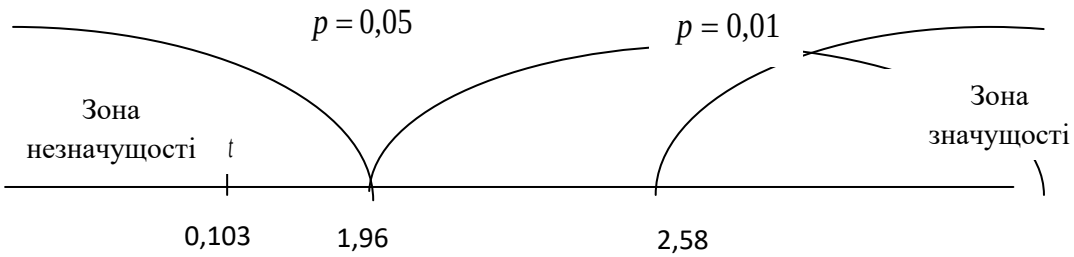
За такою схемою перевіримо різні критерії. Таблиця критичних значень наведена в Додатку.

<u>Показники мовленнєво-когнітивного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0{,}68}{138} + \frac{0{,}71}{160}} \approx 0{,}097; \quad t = \frac{|2{,}22 - 2{,}21|}{0{,}097} \approx 0{,}103.$$

Будуємо вісь значущості:



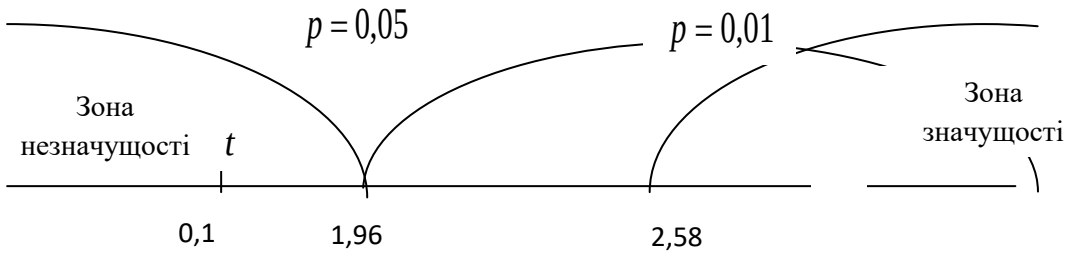
t = 0,103 знаходиться в зоні незначущості, отже, приймається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи не відрізняються (є рівними) від результатів контрольної групи.

<u>Показники мотиваційно-потребнісного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0,77}{138} + \frac{0,71}{160}} \approx 0,1; \quad t = \frac{|2,33 - 2,34|}{0,1} \approx 0,1$$

Будуємо вісь значущості:



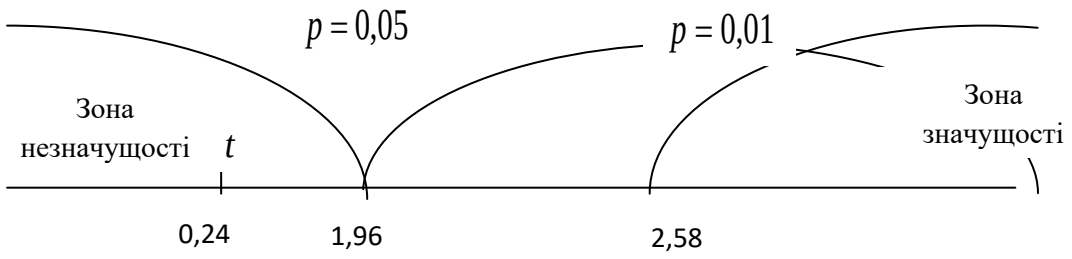
t = 0,1 перебуває в зоні незначущості, отже, приймається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи не відрізняються (є рівними) від результатів контрольної групи.

<u>Показники діяльнісно-результативного комопнента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0,52}{138} + \frac{0,54}{160}} \approx 0,085; \quad t = \frac{|1,96 - 1,98|}{0,085} \approx 0,24.$$

Будуємо вісь значущості:



t = 0,24 знаходиться в зоні незначущості, отже, приймається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи не відрізняються (є рівними) від результатів контрольної групи.

Отже, як свідчать отримані дані, ситуація вимагала не лише серйозного осмислення, а й проведення практичної роботи. Для проведення формувального експерименту ми впроваджували педагогічну систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а саме, за допомогою перелічених блоків реалізовували ту мету, яка передбачала послідовне досягнення результату. Було проведено спеціальну роботу із залученням

логопедів, учителів і психологів для того, щоб ознайомити їх для роботи з такими дітьми, використовуючи методологічні підходи (системно-комплексний, культурно-історичний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний). Ми вказували на те, що використання цієї методологічної бази необхідно для того, щоб під час проведення комплексної корекційної роботи й логопед, і вчитель обов'язково врахували психофізіологічні, вікові, особистісні й, що дуже важливо, – типологічні особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (шість типів). І якщо розширену інформацію про психофізіологічні, вікові та особистісні особливості учасники експериментальної роботи можуть знайти під час додаткового ознайомлення із сучасною психологічною та педагогічною літературою, то інформацію про шість типів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією ми наводимо вперше. Ці типології презентовано, ураховуючи останні дані дослідження. Було виокремлено два узагальнені варіанти мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією: прогностично-інертний і прогностично-продуктивний варіанти, кожен із яких, так само, розподілявся на три типи. Так, прогностично-інертний поєднував у собі перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний, тоді як другий варіант – прогностично-продуктивний – містив діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний та спонукально-дефіцитарний типи. Ми довели, що у процесі корекційно-розвивальної роботи ці типи мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією мають бути об'єктом особливої уваги як фахівців, так і вчителів початкових класів. Запропоновані характеристики 6 груп учнів початкових класів із дисграфією залежно від стану сформованості структурних компонентів їх мовленнєвого розвитку (кожен із компонентів характеризувався високим, вищим від середнього, середнім, нижчим від середнього, низьким рівнями). Зауважимо, що відомості про типологію мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є новими, але ознайомлення з ними учасників педагогічного експерименту потрібно, щоб вони на власному професійному шляху не стикалися з труднощами в роботі із зазначеною категорією дітей. На заняттях із підготовки учасників корекційно-розвивального процесу ми

демонстрували всі узагальнені типові види мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Для перевірки знань були поставлені такі запитання (1. Розкрийте специфічність прогностично-інертного типу. Які особливості можна виділити в ньому? 2. Скільки дітей зазвичай трапляється з такою типологією? 3. Які показники тотально-дефіцитарного типу Ви можете назвати? 4. Як часто може траплятися така типологія серед учнів із порушенням письма? 5. Як часто може траплятися така типологія серед дітей, які не мають порушень письма? 6. Що є характерним для третього типу прогностично-інертного варіанта – мовно-фрагментарного? 7. На вашу думку, скільком відсоткам учням із дисграфією в початковій школі властивий такий тип? 8. Схарактеризуйте прогностично-продуктивний варіант. 9. Які, на вашу думку, типові характеристики діяльнісно-дефіцитарного типу? Якими особливостями може характеризуватися діяльнісно-дефіцитарний тип? 10. Як характеризується другий тип прогностично-продуктивного варіанта – мовно-дефіцитарний? Чи трапляються такі діти в масових закладах середньої освіти? 11. Назвіть основні характеристики третього типу прогностично-продуктивного варіанта – спонукально-дефіцитарного. Як часто може траплятися така типологія в учнів із порушенням письма?).

Такі запитання і в подальшому були проілюстровані за допомогою схем, рисунків, таблиць із конкретними цифровими даними обстеження дітей експериментальної групи, під час проведення наукових і методичних семінарів, на семінарах, поглиблених заняттях із логопедами й учителями початкових класів, які були задіяні для проведення формувального експерименту з учнями із дисграфією. Розроблена тренінгові програма для вчителів початкових класів наведена в додатках (див. Додаток Х).

Отже, на організаційному етапі ми поінформували вчителів про теоретичні та практичні питання комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів, що мають труднощі формування письма та /або його порушення, надавали матеріали для набуття спеціальних професійно-педагогічних знань, що необхідні для роботи з означеною категорією дітей. Крім того, ми намагалися сприяти розвитку

у вчителів, задіяних у формувальному експерименті, тих професійно-особистісних якостей, що передбачали наявність ціннісних настанов, мотивів, цілей, волі та потреби в саморозвитку, наводили успішні приклади з кращих практик роботи з дітьми, що мають дисграфію. Особливістю практичного етапу роботи з учителями було те, що ми привертали їх увагу до роботи над підвищенням рівня професійної діяльності, що досягалося за допомогою набуття ними логоспеціальних вмінь і навичок для реалізації корекційно-розвивальної практики. Наприклад, під час проведення тренінгу вчителі із задоволенням виконували вправи з логопедичної технології, аби зрозуміти той алгоритм роботи, за яким працює логопед, щоб допомогти учню початкових класів опанувати грамоту. Ці вправи спрямовані на краще осмислення напрямку руху (розуміння того, які це рухи та як їх виконувати). Учителі поступово розбирали всі дії, які потрібні дитини для кращого розуміння, усвідомлення елементів букви та букв загалом та запам’ятовування їх зорового й графічного образу: презентували доступну інструкцію, аналізували простір, фіксували увагу на точці, разом добирали слова й фрази, які можуть підбадьорювати дітей.

Доцільним і корисним було проведення спільних творчих проєктів, що сприяло розвитку у дитини важливих психічних функцій, необхідних для формування навичок письма. Учителі працювали за підгрупами, виконували сумісні вироби (перед новорічними святами робили ялинку з прикрасами, майстрували місто подарунків), разом малювали картину (сад, ліс), писали одне побажання разом (спільне написання по кожній букві). Наприкінці підсумовували, ділились своїми відчуттями, настроєм.

Особливо яскравою та веселою вчителям видалася ритмічна вправа «Соку-соку, бачу-бачу», спрямована на розвиток серії рухів та їх переключення. Учителям вдалося відчути на власному досвіді організувальну функцію мовлення (виконували рухи та одночасно рахували ритм), як воно допомагає під час виконання складних вправ. Вони змінювали інструкцію (серію рухів), темп рухів. Емоційно насичена музична вправа виконувала не лише навчальну функцію, але й піднімала настрій і надихала на подальшу роботу.

Також ми проводили спеціальну роботу з розвитку здатності вчителів початкової школи, залучених до експерименту, до рефлексії та об'єктивної самооцінки професійної діяльності. За результатами проведення навчальних зустрічей з учителями (для цього було виділено в плані роботи 1,5-2 години на тиждень, разом – 30 годин) було сформовано спеціальні професійно-педагогічні знання, логоспеціальні уміння та навички, подальшого розвитку набули й професійно-особистісні якості, і здатність учителів до рефлексії та об'єктивної самооцінки професійної діяльності.

Практичний етап роботи з учителями ми доповнювали спеціально організованою підготовкою до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією: корекційно-розвивальна робота набула більш прикладного характеру. Ми намагалися якомога більше заглибити вчителів у проблему подолання дисграфії у дітей, адже саме вчителі початкових класів безпосередньо на практиці виконують з учнями спеціально підібрані логокорекційні завдання. Водночас було розкрито перспективи суспільної цінності щодо ролі учителя початкової школи, бо загальна ідея була така − перехід від домінувальної ролі учителі до дослідно-пошукової, тобто прийняття такої позиції з боку вчителя полягало в тому, щоб не стояти на місці, а усвідомити необхідність доповнення педагогічних здобутків логокорекційними завданнями, що є в спеціальній педагогіці. Обговорення з учителями кожної логокореційної задачі уможливило розуміння, як організовується робота з учнями із дисграфією, основна ідея полягала в тому, щоб фокусувати увагу на короткотермінових, невеликих завданнях, бо виконання кожного завдання впливає на весь корекційно-розвивальний процес загалом. Це може бути робота з доволі простими текстами, які мають бути емоційними та цікавими, із підібраним наочним матеріалом, наближеним до самої дитини. Ці тексти можуть слугувати й для подальшого групового обговорення, і для обговорення їх із батьками. Під час такої роботи деякі ініціативні вчителі самі пропонували нові логокорекційні задачі, які можна використовувати в початковій школі, ділилися цими задачами з іншими

вчителями, що створювало додатковий матеріал для роботи з учнями із дисграфією. Особливістю було те, що після таких занять вчителі намагалися відразу ж перевірити на практиці нові задачі й після цього обмінювалися власним досвідом, що, звичайно, покращувало їхню роботу.

Після проведення такої ґрунтовної роботи надавалась супервізія під час виникнення певних труднощів у процесі роботи з дітьми із дисграфією. Під час проведення консультативної роботи ми спільно аналізували ускладнення, пропонували знайти нові напрямки для подолання труднощів, що виникали в учителів під час проведення комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією. Ми акцентували на реальних діях і тих впливах, які здійснювали вчителі на дитину з дисграфією, яка мала певний тип мовленнєвого розвитку. Ми не лише інтуїтивно цікавилися певними подіями з корекційного процесу, а й пропонували навести конкретні факти й розкрити ті завдання, які були найприйнятнішими для тих чи тих учителів, що опікувалися розв’язанням проблеми подолання дисграфії в учнів початкових класів.

Під час формувального експерименту ми також реалізовували заходи, які вважаємо необхідними для комплексного розв’язання проблеми мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією. Так, аби створити в початкових класах атмосферу доброзичливості, ми проводили спеціальний тренінг для учасників експериментальної роботи «Мова доброзичливості», куди запрошували психологів, які надалі супроводжували процес розвитку дітей із дисграфією в експериментальних групах. Упровадження цього тренінгу продемонструвало, що ми маємо, по-перше, уживати ефективні методи й прийоми корекційно-педагогічної роботи в практиці масової школи, а по-друге, уміти визначати конкретні наслідки того, якою може стати дитина, якщо нею не будуть спільно опікуватися різні спеціалісти, тобто не буде реалізовано системно-комплексний підхід. Для цього, використовуючи конкретні факти з практики, ми демонстрували, що може статися, якщо в практиці початкової школи не буде корекційно-розвивальної роботи, які негативні наслідки чекають на дитину з дисграфією, коли вона перейде до основної школи тощо.

Для перевірки результативності роботи ми провели анкетування вчителів за попередньо розробленою анкетою. Результати показали, що ті вчителі, які були залучені до формувального експерименту, більше зацікавилися питаннями про механізми реалізації принципів роботи з учнями з дисграфією, вказували на правильні відповіді в запитаннях, пов'язаних із поняттєвим апаратом, зокрема показали обізнаність щодо визначення такого поняття, як «дисграфія», правильно розрізняли види дисграфії тощо. Також вони пов'язували залежність своєї обізнаності з безпосередньою роботою, спрямованою на запобігання дисграфії у дітей. Отже, після проведення таких занять ми переконались у тому, що вчителям початкових класів для впровадження комплексної педагогічної системи корекційно-розвивальної роботи необхідно бути обізнаними з тонкощами й особливостями роботи з дітьми із дисграфією.

Незаперечним є той факт, що до такої роботи в експериментальній групі з дітьми потрібно залучати й батьків, бо не всі вони обізнані з питаннями про особливості розвитку їхньої дитини, зокрема, коли дитина має труднощі формування навичок письма чи дисграфію. Наслідком цього можуть стати наявні негативні приклади, коли від нерозуміння проблеми з боку батьків дитина ще більше відсторонювалась від них, не сприймала їхню допомогу як таку, намагалася не виконувати завдання тощо. Для того, щоб ефективно працювати з дітьми, що мають такі порушення, ми залучали батьків до виконання логокорекційних завдань, а також впроваджували спеціально розроблену технологію роботи, яка була взаємопов'язаною з методикою корекційно-розвивальної роботи. Цим ми забезпечували орієнтацію батьків на досягнення результату, визначеного за допомогою розробленої системи комплексної корекційно-розвивальної роботи, спонукали до різних видів діяльності, зокрема до розвитку усного мовлення та формування навичок письма у дитини. Під час роботи з батьками ми пояснювали основні принципи роботи (принцип диференційованого підходу, принцип послідовності й системності, принцип усвідомленої участі, принцип діяльності й безперервності тощо), розкривали основні напрямки роботи з дітьми, що мають дисграфію, та намагалися

висвітлити пряму залежність ефективності розвитку дитини від їхньої активності в спільній корекційно-розвивальній роботі.

Батьки дітей експериментальної групи здебільшого активно долучились до виконання різноманітних завдань, які пропонувалися в процесі роботи. Так, ми ознайомлювали батьків із сучасними поглядами на норми розвитку мовлення, на їх роль у процесі створення розвивального середовища для мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах. Також нашу увагу було прикуто до розвитку логоспеціальних компетентностей батьків (уміння спостерігати за виявами сенсомоторного, мовленнєвого розвитку та розпізнавати будь-які відхилення в розвитку; ознайомлення з прийомами стимуляції сенсомоторного розвитку як важливої умови для формування в дітей усної та писемної форм мовлення; ознайомлення з прийомами активізації мовленнєвого розвитку дітей; навчання способам спеціальної допомоги в домашніх умовах дітям із порушеннями письма чи труднощами формування писемного мовлення). Звісно, що зазвичай здебільшого батьки не мають розвинених логокомпетентностей, але ми намагалися на конкретних прикладах довести необхідність проведення роботи з їх боку, і вже перші приклади досягнення успіху дітьми експериментальної групи мали позитивні наслідки. По-перше, батьки не лише отримували спеціальні знання, у них навіть зміцнювався взаємозв’язок із дитиною, і коли вони бачили, що дитина поступово починає показувати кращі результати, вони ставали більш мотивовані в допомозі дитині та прагнули отримати більше знань, аби працювати з дітьми. Така робота проводилася як у груповій, так і в індивідуальній формах, і однією з найефективніших, як виявилося під час експериментальної роботи, було проведення індивідуальних консультацій, батьківських тренінгів та логомайстерень. Тренінгова програма для батьків, які виховують дитину з дисграфією, наведена в Додатку Ц.

Зазначимо, що для покращення експериментальної роботи ми також намагалися забезпечити функціональну взаємодію в процесі корекційної роботи з учнем як логопеда, учителя, психолога, так і батьків. Саме тому значну увагу приділено індивідуальності та культивуванню цінності спільної роботи з

дитиною, яка має мовленнєві порушення. Також акцентовано на важливості спільної мети, розумінні сенсу корекційно-педагогічного процесу, який має відбуватися легко, без особливих обтяжень для дитини. Особливу увагу було приділено процесу осмислення всіх учасників, що були залучені до роботи з дітьми експериментальної групи, активізації процесу взаємодії, важливості таких якостей, як енергійність, творчість, оптимізм тощо. Так, рекомендували ознайомлюватися з новою літературою з питань, пов'язаних із покращенням мовлення, брати активну участь у семінарах, онлайн-заходах, відвідувати заходи з питань, пов'язаних із розв'язанням проблем щодо розвитку дитини тощо.

Пд час формувального експерименту ми довели необхідність розбудови корекційно-розвивального середовища, що сприяє інтеріоризації навичок письма дитини з дисграфією в експериментальних групах. Ми пропонували покращити просторово-предметний компонент середовища, тобто для корекційних занять для дітей експериментальної групи використовувалися спеціальні приміщення зі спеціальними іграми, плакатами. Для дітей експериментальної групи в цих школах було надано й дидактичну допомогу, і, що ми вважаємо дуже важливим, розширено соціальний компонент у процесі спілкування, тобто ми намагалися побудувати міжособистісну взаємодію між учнями, при цьому концентруючи увагу на необхідній спеціальній освітній допомозі дитині з дисграфією, аби поліпшити її емоційний стан, покращити психічне та фізичне здоров'я, розвинути здатність до комунікації тощо. Але навіть після проведення такої роботи в нас залишилися питання щодо узгодженості в роботі всіх учасників корекційно-розвивального процесу та щодо підвищення злагодженості в роботі, тобто проблема в цьому напрямку ще вимагала розв'язання.

Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи ми вважали індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, що передбачає створення корекційно-розвивальних програм.

Комплексна корекційна робота передбачала два етапи: **превентивно-корекційний і корекційно-розвивальний.**

1. Превентивно-корекційний етап

Змістовну компоненту превентивно-корекційного втручання у мовленнєвий розвиток дитини з труднощами формування навичок письма відображено в корекційно-розвивальній програмі (далі КРП) «Вчимося писати разом». Її використання є обовязковою умовою роботи з кожним учнем, у якого показники за даними логопедичного скринінгу відповідають нижчоу від середнього й низькому рівням.

Загальна мета КРП «Вчимося писати разом»:

1) формування базових передумов письма;

2) запобігання труднощам навчання та корекція порушень мовленнєвого розвитку учнів;

3) створення індивідуального превентивно-корекційного маршруту мовленнєвого розвитку учнів, які мають труднощі формування навичок письма.

Вікова категорія: діти 6-7 років.

Складники КРП «Вчимося писати разом»: психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль.

Характеристика модулів:

<u>Психолого-педагогічний модуль</u>:

Мета: корекція та розвиток базових функцій та елементарних психічних процесів у дитини, яка опановує грамоту.

Основні напрями корекційної роботи:

– логопедична робота з дитиною, яка має труднощі формування навичок письма;

– психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, що працюють з учнями, які мють труднощі формування навичок письма;

– психолого-педагогічний супровід дитини з труднощами формування навичок письма з боку вчителів початкових класів і психолога.

Завдання:

1. Формування мотиваційної бази до навчально-мовленнєвого процесу.

2. Розвиток сомато-просторового гнозису та праксису.

3. Формування здатності до символізації.

4. Розвиток зображувально-графічних та елементарних символічних навичок.

5. Робота над лексико-граматичною і морфологічною структурою мови.

6. Формування навичок планування власної діяльності.

7. Корекція логографічних (ровзиток фонематичних процесів, уміння здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз і синтез; розвиток звуко-буквених асоціацій) і графо-моторних навичок.

8. Підвищення темпа діяльності за рахунок автоматизації навичок і використання сильних ланок і збережених аналізаторних систем.

Харктер занять: розвивальний, корекційно-навчальний, виховний.

Основні форми роботи:

– превентивно-корекційні заняття з логопедом;

– навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів і психологом;

– ігрові вправи та завдання;

– дидактичні ігри.

Виконавці: логопед, вчитель, психолог.

<u>Соціально-педагогічний модуль:</u>

Мета: взаємозв'язок з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємоузгодженість у роботі всіх учасників комплексного корекційнійного впливу.

Основні напрями корекційної роботи:

– психолого-педагогічне консультування батьків;

– психолого-педагогічна підтримка дитини з труднощами формування навичок письма з боку батьків.

Завдання:

1. Активізація логоспеціальних знань та набутих батьками вмінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

– навчання батьків ігрових вправ і завдань, що сприятиме мовленнєвому розвитку дитини з труднощами формування навичок письма;

– проведення спільних з батьками ігрових занять тощо.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини, яка має труднощі формування навичок письма.

Харктер занять: розвивальний, виховний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

– корекційно-превентивні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Алгоритм роботи з учнями, які мають труднощі в процесі формування навичок письма (першокласники):

1. Визначення труднощів формування навички письма (діагностика навички письма за допомогою спеціальних методик, аналіз письмових робіт учнів).
2. Визначення механізмів цих труднощів (логопедичний скринінг, що спрямований на визначення порушень базових передумов письма).
3. Робота із психологічним станом дитини через подолання негативного досвіду в процесі письма.
4. Превентивно-коррекційна робота, націлена на формування інтегрованих структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів.
5. Розвиток структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку у різних видах діяльності: занятті з фахівцем, занятті з учителем початкових класів, організації певного середовища вдома, комплексу дидактичних вправ та ігор, логопедичної техніки «Дивографіті».
6. Перенос сформованих навичок на навчальний матеріал писемно-мовленнєвої діяльності згідно з програмовими вимогами.
7. Оцінка діагностики й корекції завдань корекційно-розвивального маршруту.

Для забезпечення виконання завдань КРП **«Вчимося писати разом»** ми розробили логопедичну технологію **«Дивографіті»,** зміст якої та особливості використання у процесі корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів наведено в додатках (див. Додаток Ш).

2. Основний корекційно-розвивальний етап

Корекційно-педагогічне планування роботи здійснювалось відповідно до типів мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією. Змістовну компоненту корекційного впливу на мовленнєвий розвиток учнів із дисграфією відображено у корекційно-розвивальних програмах: **«Джерела натхнення»** – для учнів з відповідними типами прогностично-інертного виду мовленнєвого розвитку та **«У колі розвитку»** – для учнів з відповідними типами прогностично-продуктивного виду мовленнєвого розвитку. Їх використання є обовязковою умовою роботи з учнями 2-4-х класів із дисграфією.

Загальна мета КРП «Джерела натхнення»:

1) формування структурних складників мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із прогностично-інертним видом мовленнєвого розвитку;

2) створення індивідуального корекційно-розвивального маршруту для учнів з дисграфією, які мають перцептивно-дефіцитарний, мовно-фрагментарний та тотально-дефіцитарний типи мовленнєвого розвитку.

Вікова категорія: діти 8-10 років.

Складники КРП «Джерела натхнення»: нейропсихологічний модуль, психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль.

Обовязкова умова: попереднє здійснення роботи з КРП «Вчимося писати разом».

Характеристика модулів:

***Нейропсихологічний модуль*:**

Мета: переструктурування порушених функцій мозку, створення компенсаторних можливостей дитини.

Основні напрями корекційної роботи:

корекція порушень та розвиток міжпівкульної взаємодії.

Завдання:

1. Розвиток міжпівкульної взаємодії.
2. Розвиток м’язових відчуттів, зорової та тактильної чутливості.
3. Розвиток рухової функції, координації руху.
4. Нормалізація гіпотонусу та гіпертонусу.

5. Розвиток концентрації і розподілу уваги.

6. Розвиток функцій програмування і контролю.

Харктер занять: корекційно-відновлювальний, розвивальний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання (артикуляційні, дихальні, окорухові, тілесні);

– вправи на розвиток дрібної моторики, на розтяжки, масаж;

– корекційно-відновлювальні заняття з логопедом, нейропсихологом.

Виконавці: логопед, нейропсихолог.

<u>Психолого-педагогічний модуль</u>:

Мета: корекція та розвиток структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією.

Основні напрями корекційної роботи:

– логопедична робота з учнями початкових класів;

– психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, що працюють з учнями, які мють дисграфію;

– психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією з боку вчителів початкових класів і психолога.

Завдання:

1. Формування та розвиток пихосенсомоторного компонента.

Корекція та розвиток зорового сприйняття і просторових уявлень.

Корекція та розвиток сукцесивних функцій (серійної організації рухів).

Корекція та розвиток зорово-моторної координації.

Корекція та розвиток динамічного, кінестетичного, зорово-просторового праксису.

Формування вміння здійснювати зорово-просторові дії.

Корекція та розвиток слухо-мовленнєвої та зорової пам’яті.

Корекція та розвиток концентрації і розподілу уваги.

2. Формування та розвиток мотиваційно-потребнісного комопнента.

Формування мотиваційної бази до процесу навчання.

Формування позитивної мотивації до графічної діяльності.

Формування пізнавального інтересу.

Формування допитливості.

Формування інтересу до виконання завдання.

Формування наслідування.

Формування самосвідомості.

Розвиток вміння отримувати задоволення від навчально-ігрової діяльності.

3. Формування та розвиток мовленнєво-когнітивного компонента.

Закріплення навичок артикуляції звуків та їх акустико-артикуляційних ознак.

Корекція та розвиток фонематичного сприймання.

Корекція та розвиток фонематичної уваги та контролю.

Формування вміння диференціювати звуки на слух та за уявою.

Формування навичок фонематичного аналізу та синтезу.

Корекція та розвиток звуко-буквених асоціацій.

Формування навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Формування вміння диференціювати фонеми і позначати їх відповідними буквами.

Формування вміння виділяти орфограми, розвивати орфографічну пильність.

Корекція та розвиток іконічного мислення.

Корекція та розвиток лексико-граматичної та морфологічної структури мови.

Корекція та розвиток номінативної функції мови.

Формування мовних понять та вміння їх диференціювати.

4. Формування та розвиток діяльнісно-результативного комопнента.

Корекція та розвиток оптико-кінетичної організації рухів.

Корекція та розвиток автоматизації навичок письма, переключення з одного руху на інший; підвищення темпу діяльності дітей.

Формування вміння працювати за правилами.

Формування вміння засвоювати рухові програми.

Корекція та розвиток рухової уваги.

Корекція та розвиток самоконтролю.

Харктер занять: розвивальний, корекційно-навчальний, виховний.

Основні форми роботи:

– корекційно-розвивальні заняття з логопедом;

– навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів і психологом;

– ігрові вправи та завдання;

– дидактичні ігри;

Виконавці: логопед, вчитель, психолог.

Соціально-педагогічний модуль:

Мета: взаємозв'язок з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємоузгодженість у роботі всіх учасників комплексного корекційнійного впливу.

Основні напрями корекційної роботи:

– психолого-педагогічне консультування батьків;

– психолого-педагогічна підтримка дитини із дисграфією з боку батьків.

Завдання:

1. Активізація логоспеціальних знань та набутих батьками вмінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

– навчання батьків ігрових вправ і завдань, що сприятиме мовленнєвому розвитку дитини з дисграфією;

– тренінги батьківської майстерності.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини з дисграфією.

Харктер занять: розвивальний, виховний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

– корекційно-превентивні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Загальна мета КРП «У колі розвитку»:

1) формування структурних складників мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із прогностично-інертним видом мовленнєвого розвитку;

2) створення індивідуального корекційно-розвивального маршруту для учнів з дисграфією, які мають діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний типи мовленнєвого розвитку.

Вікова категорія: діти 8-10 років.

Складники КРП «У колі розвитку»: психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль.

Характеристика модулів:

Психолого-педагогічний модуль:

Мета: корекція та розвиток структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією.

Основні напрями корекційної роботи:

– логопедична робота з учнями початкових класів;

– психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, що працюють з учнями, які мють дисграфію;

– психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією з боку вчителів початкових класів і психолога.

Харктер занять: розвивальний, корекційно-навчальний, виховний.

Основні форми роботи:

– корекційно-розвивальні заняття з логопедом;

– навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів і психологом;

– ігрові вправи та завдання;

– дидактичні ігри.

Виконавці: логопед, вчитель, психолог.

Завдання:

1. Формування та розвиток пихосенсомоторного компонента.

Удосконалення та розвиток зорового сприйняття і просторових уявлень.

Удосконалення та розвиток сукцесивних функцій (серійної організації рухів).

Удосконалення та розвиток зорово-моторної координації.

Удосконалення та розвиток динамічного, кінестетичного, зорово-просторового праксису.

Закріплення вміння здійснювати зорово-просторові дії.

Удосконалення та розвиток слухо-мовленнєвої та зорової пам’яті.

Розвиток концентрації і розподілу уваги.

2. Формування та розвиток мовленнєво-когнітивного компонента.

Корекція та розвиток звуковимови.

Корекція та розвиток фонематичного сприймання.

Корекція та розвиток фонематичної уваги та контролю.

Розвиток уміння диференціювати звуки на слух та за уявою.

Розвиток навичок фонематичного аналізу та синтезу.

Корекція та розвиток звуко-буквених асоціацій та графічних образів букв.

Розвиток навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Формування вміння диференціювати фонеми і позначати їх відповідними буквами.

Розвиток орфографічних умінь і навичок.

Корекція та розвиток іконічного мислення.

Розвиток синтаксичних і морфологічних узагальнень.

Розвиток лінгвістичних здібностей.

3. **Формування та розвиток мотиваційно-потребнісного комопнента.**

Формування позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності.

Формування позитивної мотивації до графічної діяльності.

Розвиток пізнавальної активності.

Розвиток пізнавального інтересу.

Розвиток допитливості.

Розвиток інтересу до виконання завдання.

Формування позитивних установок.

Формування самосвідомості.

4. Формування та розвиток діяльнісно-результативного комопнента.

Формування навичок планування власної діяльності.

Корекція та розвиток оптико-кінетичної організації рухів.

Корекція та розвиток автоматизації навичок письма.

Формування вміння працювати за правилами.

Розвиток уміння засвоювати інструкцію (засвоєння послідовності рухових команд).

Розвиток рухової уваги.

Розвиток самоконтролю.

<u>Соціально-педагогічний модуль:</u>

Мета: взаємозв'язок з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємоузгодженість у роботі всіх учасників комплексного корекційнійного впливу.

Основні напрями корекційної роботи:

– психолого-педагогічне консультування батьків;

– психолого-педагогічна підтримка дитини із дисграфією з боку батьків.

Завдання:

1. Активізація логоспеціальних знань та набутих батьками вмінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

– навчання батьків ігрових вправ і завдань, що сприятиме мовленнєвому розвитку дитини з труднощами формування навичок письма;

– тренінги батьківської майстерності.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини з дисграфією

Харктер занять: розвивальний, виховний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

– корекційно-превентивні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Алгоритм роботи з учнями початикових класів із дисграфією (учні 2-4-х класів):

1. Визначення порушень навички письма (діагностика навички письма за допомогою спеціальних методик, аналіз письмових робіт учнів).

2. З'ясування механізмів цих порушень (визначення індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку учнів).

3. Робота із психологічним станом дитини через подолання негативного досвіду в процесі письма.

4. Корекційно-розвивальна робота, спрямована на формування інтегрованих структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів.

5. Розвиток інтегрованих структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів у різних видах діяльності: занятті з фахівцем, занятті з учителем початкових класів, організації певного середовища вдома, комплексу завдань, ігрових вправ, завдань з ускладненим варіантом логопедичної техніки «Дивографіті», дидактичних ігор 1-3 етапу (за авторською корекційно-розвивальною методикою).

6. Перенесення сформованих навичок на навчальний матеріал писемно-мовленнєвої діяльності згідно з програмовими вимогами.

7. Оцінка діагностики й корекції завдань корекційно-розвивального маршруту.

Для забезпечення виконання завдань КРП «У колі розвитку» та «Джерела натхнення» ми використовували авторські розробки (спеціальну корекційно-розвивальну методику, логопедичну технологію), а також окремі завдання, представлені в дослідженнях Т. Ахутніної, Н. Пилаєвої, 2006, 2012; О. Величенкової, 2015; Е. Данілавічютє, 2004; О.Корнєва, 2003; 2006; А. Семенович, 2001; В. Тарасун, 2008; В. Тищенка, 2007; Н. Чередніченко 2013; 2016 та ін.

Методика корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією є основою для експериментальної роботи з корекції дисграфії у дітей з різними типами мовленнєвого розвитку.

Через структуру методики визначається глибинне розкриття змісту формування структурних складників мовленнєвого розвитку дітей і базових передумов письма, тобто набувається певний обсяг знань і навичок, які через історично обумовлені культурні цінності освітньо-розвивального середовища

постають необхідними для корекційної роботи з учнем на різних етапах мовленнєвого розвитку.

Актуальність розробленої методики центрується навколо таких аспектів: соціально-культурний, освітній, дидактичний. Оскільки саме з корекційно-розвивальної роботи розпочинається переорієнтація учнів із порушеннями письма на досягнення успіху, то в зміст методики має бути закладено духовний і соціальний досвід, позитивно збагачений та емоційно насичений смислами й образами, закарбованими в народній пам'яті. Створення та апробація методики – одна з прикладних проблем корекційної педагогіки, бо її зміст розкриває соціально-культурні, освітні та дидактичні межі, у яких перебувають суб'єкти корекційно-розвивальної роботи. Розроблена методика є важливим інструментальним забезпеченням процесу навчання в початковій школі дітей із дисграфією і передбачає апробацію конкретних технологій та ігрових прийомів, спрямованих на підвищення рівня мовленнєвого розвитку в учнів початкових класів із дисграфією з урахуванням ступеня сформованості їх індивідуальних психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик.

Методика ґрунтується на психофізіологічних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях, а за обсягом, змістом, формою та методами корекційної роботи адаптована до вікових особливостей учнів початкових класів. Багаторічна реалізація методики в процесі експерименту, набутий досвід роботи з дітьми із дисграфією, тривале методологування дали змогу розробити евристичний засіб для корекційно-розвивальної роботи, що може бути зведено до трьох основних позицій: 1) для побудови методики було осмислено зміст її функціонального наповнення, сформовано попереднє бачення системи роботи логопеда з учителем початкової школи та батьками, що навчають і виховують дитину з дисграфією, а також спроєктовано найбільш ґрунтовні знання з дидактики навчання учнів; 2) під час створення методики було прийнято рішення щодо розгортання корекційно-розвивального процесу в умовах початкової школи як закладу загальної, а не спеціальної освіти, і у зв'язку із цим було

враховано варіативність ігор за ступенями складності; 3) досконалість методики зумовлена тим, що логопед не обмежується одним типом завдань, а охоплює різні проблеми, із якими стикається дитина з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією, й головне – виконує різні функції під час корекційно-розвивального процесу.

Отже, для ефективного корекційно-розвивального процесу слід домогтися належного індивідуального й колективного супроводу дитини з дисграфією, щоб методика була основою для формування в неї базових навичок письма в процесі оволодіння писемним мовленням. Складниками процесу розроблення й використання методики є: 1) теоретична основа, що зводить процес створення методики на гуманістичній парадигмі, культурно-історичній теорії, теорії діяльності, логопедичній теорії тощо; 2) авторський задум, що проєктує сам зміст і структуру методики; 3) практичний складник, за допомогою якого здійснюється підготовка учнів із дисграфією.

Методика містить такі рівні: 1) метарівень – матеріалізований об’єкт історико-культурної спадщини, призначений для корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією як нового покоління; 2) мегарівень – методика як гнучкий, варіативний компонент організації ефективного корекційно-педагогічного процесу, що пов’язаний із різними типами мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; 3) макрорівень – методика як елемент корекційно-розвивальної роботи з дитиною із дисграфією: ігрові вправи й завдання можна використовувати і в сімейному оточенні (для цього розроблено додатковий матеріал для розвитку й корекції відхилень у сенсомоторній, перцептивно-когнітивній, мовленнєво-когнітивній та мотиваційно-регулювальній сфері); 4) екзорівень – методика як орієнтовна програма для проведення логопедом корекційно-розвивальних занять із дітьми з дисграфією; 5) мезорівень – методика як система корекційно-розвивальних занять, що спрямована на взаємодію дитини з дисграфією із суб’єктами освітньої діяльності; 6) макрорівень – методика як чинник розвитку мотивації дітей із дисграфією, за допомогою чого продукуються емоційні переживання, образи, смисли тощо.

Методика є важливою для проєктування корекційно-розвивальної роботи з учнями із дисграфією, має скеровувати й забезпечувати мовленнєвий розвиток особистості й бути спрямованою на розвиток довільної регуляції її діяльності та поведінки, емоційної та мотиваційної сфери.

У розробленій корекційно-розвивальній методиці враховано два нейропсихологічні напрями: формування базових основ, передумов пізнавальних функцій та розвиток і корекція пізнавальних функцій і тих компонентів, що входять до них. Зміст методики наведено в додатках (див. Додаток Щ).

Перший напрямок корекційно-розвивальної роботи спрямований на відпрацювання єдності афекту, сприйняття та дії, які є основою для розвитку соціального спілкування та всіх психічних функцій людини, що інтеріоризуються (Л. Виготський). Другий напрямок корекційно-розвивальної роботи реалізує ідеї Л. Виготського про хід процесу інтеріоризації (винесення функції, що відхиляється, назовні й перетворення в зовнішню діяльність) [66; 68].

Нейропсихологічний підхід до корекційно-розвивального навчання передбачає розвиток слабкої ланки при опорі на сильні ланки в процесі спеціально організованої взаємодії дитини молодшого шкільного віку та всіх учасників корекційно-розвивального процесу (логопеда, учителя початкових класів, психолога, батьків). Зважаючи на теоретичні позиції Л. Виготського та О. Лурії, така взаємодія будується: 1) з урахуванням закономірностей процесу інтеріоризації; 2) з урахуванням слабкої ланки функціональних систем дитини; 3) під час емоційного залучення дитини до процесу взаємодії.

Ми враховували те, що робота над слабкою ланкою передбачає її відпрацювання не в ізольованій функції, а у всіх вербальних і невербальних функціях, у які входить ця ланка. Крім того, у процесі корекційно-розвивальної роботи основний акцент ми робили на емоційне залучення дитини, бо це є важливою передумовою когнітивного розвитку дитини. Так, наприклад, якщо в учня достатньо сформований мотиваційний компонент мовленнєвого розвитку та емоційна сфера є його сильною стороною, ми саме це враховували в організації корекційно-розвивальної роботи. Проте, якщо емоційна сфера є слабкою

стороною, а мотиваційний компонент мовленнєвого розвитку учня початкових класів недостатньо сформований, то саме це стає першочерговим завданням корекції. Коли дитина стає одним із суб'єктів (а не об'єктом) навчання, вона емоційно залучена в процес навчання та завдання їй під силу. У такому випадку виникає мотивація до його виконання, тобто здійснюється «афективно-вольове підґрунтя» навчання, за Л. Виготським, що забезпечує підвищення працездатності, поліпшує ефективність роботи мозку, яке відбувається в природних для дитини умовах і не шкодить здоров'ю [65; 68] .

Отже, уся корекційно-розвивальна робота спрямована передусім на забезпечення необхідних особливих освітніх потреб (НООП) учня початкових класів.

Корекційно-розвивальні заняття з учнями початкових класів проводилися нами тричі на тиждень. Кожне заняття складається з ігрових вправ та завдань, що відповідає віковим (згідно з програмовими вимогами й календарним планом) й індивідуальним можливостям дитини. Тривалість заняття – 25 хвилин для учнів 1-го класу й 35-40 хвилин для учнів 2-4-х класів. Проведення корекційно-розвивальних занять передбачає гнучкість та творчість фахівців. Адже види ігрових вправ і завдань, що складають заняття, можуть повторюватися, спрощуватися, групуватися залежно від навчальних проблем й успіхів учнів.

Корекційно-розвивальна методика реалізовувалась із дітьми експериментальної групи за такими напрямами діяльності:

1) корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток базових для мовленнєвих функцій і навичок письма сенсомоторної та сенсорно-перцептивної сфер, передбачає розвиток загальної та тонкої моторики, загальної та ручної координації, інтеграції сенсомоторних дій і розвиток графічних навичок з опорою на сенсорні процеси засобом використання комплексу нейропсихологічних, кінезіологічних вправ й авторської логопедичної техніки;

2) корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток мовленнєво-лінгвістичних, мовленнєво-прагматичних, логографічних і графо-моторних

навичок через використання комплексу дидактичних ігор у процесі спеціально організованої діяльності дітей;

3) корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток мотиваційно-регулювальної сфери та окремих компонентів навчальної діяльності через застосування комплексу дидактичних ігор в процесі спеціально організованої діяльності дітей.

Для учнів експериментальної групи ми керувалися положенням про дотримання принципово важливих вимог під час організації корекційно-розвивального процесу. Зокрема, однією з важливих вимог є активізація потреб дитини із дисграфією в процесі корекції мовленнєвого розвитку та формуванні базових навичок письма. Ефективність роботи багато в чому залежить від позиції дитини під час корекційно-розвивального процесу. Активізація її мотивації до спільної діяльності є найважливішим принципом запропонованої методики. Крім того, увага учнів початкових класів, що входили в експериментальну групу, спрямовувалася на активізацію їхніх важливих психологічних механізмів, які внаслідок певних обмежень звичайного процесу навчання не завжди могли бути цілком реалізовані. Ефективною в експериментальній роботі також виявилися підтримка взаємозв’язку механізмів сенсомоторної, перцептивно-когнітивної та мовленнєвої сфер, бо мовленнєва функція та сформованість логографічних, графомоторних навичок корелює з розвитком сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер. Водночас, у процесі формувального експерименту ми спирались на встановлений зв’язок, розвиваючи недостатньо сформовані базові для писемно-мовленнєвого розвитку функції, що активізувало структурно-функціональні складові мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією. Також необхідним для проведення експериментальної роботи було розширення сенсорного досвіду дітей під час поєднання навчальних, ігрових і продуктивних видів діяльності. Із метою розширення та закріплення сенсорного досвіду дітей, його ефективної корекції ми застосовували в навчальному процесі різні види ігрової (дидактичні, рухові, нейропсихологічні, кінезіологічні) і продуктивної діяльності, які забезпечували «афективно-вольове підґрунтя» навчання та

сприяли зниженню ступеня напруги вольових зусиль. Для успішного розвитку дітей із дисграфією ми вважали за необхідне враховувати важливість вербалізації сенсорного досвіду й моторних дій, бо вербалізація сенсорних і моторних дій сприяє кращому їх осмисленню та більш глибокому запам'ятовуванню. Це, так само, позитивно впливало на рівні мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що сприяло усвідомленню та контролю виконаних рухів і дій. Наприклад, під час виконання вправи пензликом (чи ручкою) зі стрічкою для розвитку кисті в області променезап'ястного суглоба учні залюбки розкручували моторчик кожною рукою, далі – одночасно двома руками та водночас рахували (1, 2, 3 – пауза, далі знову 1, 2, 3 – пауза), розкручували під метроном (для синхронізації рухів). У процесі цього вони відпрацьовували ритм, темп, переключення руху, а також засвоювали певну інструкцію до виконання та вміли переключатися в процесі її зміни.

Важливим у процесі реалізації запропонованої методики було й те, що ми здійснювали контроль і, відповідно, скеровували самих дітей на здійснення самоконтролю в процесі виконання різних дій та ігрових вправ. Також ми зазначили, що всі дії, які виконує дитина, треба піддавати контролю з боку фахівця (чи вчителя початкових класів) і, найголовніше, самого учня. Таке впровадження покрокового контролю за діяльністю учнів в експериментальній групі дозволяло фахівцям оцінити розуміння дитиною мети завдання чи ігрової вправи, правильність його виконання, а також стимулювало дітей до більш відповідального ставлення під час його виконання.

Диференційована робота з учнями з різним типом мовленнєвого розвитку передбачала використання спеціально підібраного навчального матеріалу, проведення логокорекційних завдань різного рівня складності. Наприклад, учні з дисграфією, які мали *прогностично-інертний* вид мовленнєвого розвитку (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний типи), як правило, довше включаються в роботу, мають труднощі переключення (з одного руху на інший, а також з однієї діяльності – на іншу), у них простежується зниження темпу роботи, вони швидко втомлюються. У роботі з

такими учнями (крім методики корекційно-розвивальної роботи, що проводить логопед) учителеві було рекомендовано: визначати адекватні методи навчання письму; ураховувати індивідуальні можливості, психофізіологічні особливості учня (дозувати завдання, давати більше часу на його виконання, дозволяти використовувати допоміжні матеріали та інструменти); добирати індивідуальний темп роботи для кожного учня; великий і складний матеріал розбивати на інформаційні блоки та давати поступову інструкцію, залежно від її засвоєння; виробляти правильну тактику запитань і заохочень для формування в дітей упевненості у власних силах і знаннях; оцінювати успіхи, а не прогалини; намагатися не відволікати учнів, не переключати їхню увагу на момент виконання завдань, створювати їм спокійну обстановку; не опитувати на початку уроку, не вимагати негайного включення.

Із учнями, які мали ***прогностично-продуктивний*** вид мовленнєвого розвитку (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний типи), необхідно додатково використовувати ігри на розвиток мотиваційно-регулювальної сфери, мовно-лінгвістичних, мовно-прагматичних, логографічних і графо-моторних навичок. З огляду на це, учителеві, що працює із зазначеною категорією учнів (крім методики корекційно-розвивальної роботи, що проводить логопед), було рекомендовано: виробляти правильну тактику запитань і заохочень для формування у дітей упевненості у власних силах і знаннях; оцінювати успіхи, а не те, що не виходить; створювати ситуацію успіху; концентрувати увагу (використовуючи слова й фрази: «слухай уважно», «перевір уважно», «молодець», «продовжуй так само»); за необхідності більше часу давати для перевірки та виправлення завдань.

Упровадження такої експериментальної роботи мало незаперечне значення для дітей експериментальної групи, бо впливало на всі критерії та показники їхнього мовленнєвого розвитку, що поступово підвищувало рівні розвитку в загальному сенсі.

Реалізація комплексної корекційно-розвивальної роботи сприяла покращенню рівнів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією. Так, учні

початкових класів, зафіксовані спочатку на констатувальному етапі експерименту з низьким рівнем сформованості психосенсомоторного компонента, поступово набували ознак, що характеризувалися як рівень нижчий від середнього та середній, тоді як діти, що перебували на середньому рівні, та рівні, що характеризувався як вищий від середнього, поступово набували ознак високого рівня, а саме: активності, упевненості в рухах, розвиненості вестибулярної системи, вияву здатності здійснювати автоматизовані дії, сформованості здатності до дискретного відстеження елементів ряду тощо. Така сама ситуація відбувалася зі зміною показників мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-когнітивного та діяльнісно-результативного компонентів, а отже, це доводить ефективність запропонованої методики.

Під час впровадження комплексу дидактичних ігор, що проводилися поступово у три етапи відбувалося становлення провідної діяльності учнів, бо в процесі виконання різних ігрових вправ діти поступово навчалися розуміти умови завдань, опановувати способи їх розв’язання, планували свої дії, оцінювали результати власних дій. У дітей експериментальної групи поступово формувалися структурні складові мовленнєвого розвитку та їх окремі компоненти.

Отже, експериментальна робота показала, що застосування цілісної методики корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією вплинуло на становлення в них психологічних вікових новоутворень і сприяло розширенню потенційних можливостей для подальшого засвоєння загальноосвітніх знань.

Під час застосування такої корекційно-розвивальної роботи було зафіксовано суттєве зростання рівня мовленнєвого розвитку в учнів експериментальної групи за всіма критеріями й показниками. Учні початкових класів із дисграфією, у яких на початку формувального експерименту було виявлено низький рівень сформованості діяльнісно-результативного компонента, поступово набували характеристик середнього рівня, а діти, рівень яких характеризувався як вищий від середнього, набували ознак високого рівня, а

саме: уміння легко організовувати власну діяльність і працювати відповідно до фронтальної інструкції, продуктивну й стійку працездатність, сформовану здатність до рефлексії навчальних досягнень, володіння навичками самоконтролю тощо. Така ж ситуація відбувалася зі зміною показників мотиваційно-потребнісного, мотиваційно-когнітивного та психосенсомоторного компонентів, а отже, це доводило ефективність корекційно-розвивальної роботи із молодшими школярами із дисграфією під час проведення експериментальної роботи.

Контрольний зріз. Після проведення експериментальної роботи було здійснено контрольний аналіз мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної груп відповідно до виділених критеріїв і показників. Вимірювання проводилося за такими ж методиками, як і на момент констатувального експерименту.

Наведемо кількісні дані розподілу груп за рівнями сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією відповідно до кожного критерію.

Так, на високому рівні, що характеризував показники сформованості ***психосенсомоторного компонента***, як в експериментальній, так і в контрольній групі, дітей виявлено не було. На рівні вищому від середнього, відповідні показники зафіксовано в 24,6 % учнів експериментальної групи (відповідно, динаміка склала +9,45%) та 16,87 % − контрольної (відповідно, динаміка склала +1,27 %). На середньому рівні зафіксовано відповідні показники в 47,82 % учнів експериментальної групи (динаміка +26,12%) та 23,75 % − контрольної (динаміка +1,85%). На рівні нижчому від середнього зафіксовано показники в 27,53 % респондентів експериментальної групи (динаміка –0,77) та 56,25 % − контрольної (динаміка –28,15%). Показники, що відповідають низькому рівню в дітей експериментальної групи, зафіксовані не були, що демонструє певну динаміку (–38,4 %), тоді як показники низького рівня були зафіксовані в учнів контрольної групи в 3,13 %, що демонструє певну динаміку (–31,27 %). Як бачимо, розподіл дітей в експериментальній та контрольній групах за показниками сформованості

психосенсомоторного компонента суттєво відрізняється та має різну динаміку (див. табл. 5.3.7).

Таблиця 5.3.7

Рівні сформованості показників психосенсомоторного компонента в учнів після проведення формувального експерименту (%)

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	34	24,65	27	16,87
Середній	66	47,82	38	23,75
Нижчий від середнього	38	27,53	90	56,25
Низький	0	0	5	3,13

Так само ми проводили діагностичне вимірювання даних обох груп за рівнями сформованості показників ***мовленнєво-когнітивного компонента*** після проведення формувального експерименту та порівнювали ці дані.

Після формувального етапу експерименту зафіксовано, що показників високого рівня в дітей як експериментальної, так і контрольної групи, виявлено не було.

На рівні вищому від середнього, що характеризував показники мовно-когнітивного компонента, в експериментальній групі було зафіксовано 37,68% учнів (динаміка +37,68%), а в контрольній групі учнів виявлено не було (не було зафіксовано ні динаміки, ні відповідних змін).

На середньому рівні показники значно підвищилися: 62,42% учнів експериментальної групи (зафіксовано динаміку +46,52) та 16,25 % учнів контрольної групи (зафіксовано незначні зміни: динаміка +0,65%).

Показники, що відповідають рівню нижчому від середнього, зафіксовані лише в контрольній групі: 80% респондентів (відповідно, динаміка склала +25%).

В експериментальній групі цього рівня відбулася динаміка позитивних змін (– 54,4 %).

Після проведення експерименту також не було зафіксовано учнів експериментальної групи, показники яких відповідали б низькому рівню (динаміка демонструє позитивне зменшення – 29,7%). Позитивну динаміку зменшення відсоткового розподілу учнів було зафіксовано і в контрольній групі: у 3,75 % учнів контрольної групи динаміка склала – 25,65 %.

Отже, розподіл учнів початкових класів в експериментальній та контрольній групах за рівнем сформованості показників мовленнєво-когнітивного компонента після проведення експерименту суттєво відрізняються (див. табл. 5.3.8).

Таблиця 5.3.8

Рівні сформованості показників мовленнєво-когнітивного компонента в учнів після проведення формувального експерименту (%)

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	52	37,68	0	0
Середній	86	62,32	26	16,25
Нижчий від середнього	0	0	128	80
Низький	0	0	6	3,75

Результати вимірювання показників ***мотиваційно-потребнісного компонента*** у дітей контрольної та експериментальної груп показали, що в обох групах вони є різними. Так, на високому рівні й на рівні вищому від середнього в експериментальній групі було зафіксовано значні зміни. Так, до високого рівня вимірюваних показників було віднесено 5,08% учнів експериментальної групи

(тобто зафіксовано підвищення показників на +5,08%), а на рівні вищому від середнього зафіксовано 44,92%, що демонструє значну динаміку (+44,92%).

На середньому рівні було зафіксовано показники 42,02% учнів (відповідно, динаміка склала +11,52), а учнів контрольної групи – 31,25% (динаміка склала +0,65 %).

На рівні нижчому від середнього зафіксовано показники 7,98% учнів експериментальної групи (простежується позитивна тенденція – зменшення цього рівня на 52,12%), тоді як у контрольній групі динаміка виявилася не такою значною – 63,75% учнів (+3,75%).

Учнів експериментальної групи низького рівня сформованості після проведення корекційно-розвивальної роботи виявлено не було (динаміка –9,4%), тоді як у контрольній групі динаміка була не такою значною (–4,4%), бо в учнів простежувалося зниження мотивації до виконання різних завдань, що змогли б покращити показники цього компонента (–5 %).

Отже, зафіксовано значну різницю між показниками рівнів сформованості мотиваційно-потребнісного компонента в учнів експериментальної та контрольної груп (див. табл. 5.3.9).

Таблиця 5.3.9

Рівні сформованості показників мотиваційно-потребнісного компонента в учнів після проведення експерименту (%)

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	7	5,08	0	0
Вищий від середнього	62	44,92	0	0
Середній	58	42,02	50	31,25
Нижчий від середнього	11	7,98	102	63,75
Низький	0	0	8	5

Після проведення експерименту було зафіксовано значні розходження між контрольною та експериментальною групами відповідно до вимірювання рівнів сформованості ***діяльнісно-результативного компонента.*** На високому рівні як до, так і після експерименту, змін виявлено не було, та на рівні вищому від середнього в дітей експериментальної групи зафіксовано значну динаміку. Так, на рівні вищому від середнього, що характеризував показники діяльнісно-результативного компонента, зафіксовано 42,02% учнів експериментальної групи (динаміка +42,02%) і 0% учнів контрольної групи (відповідно, динаміка склала 0%).

На середньому рівні в експериментальній і в контрольній групах зафіксовано значні зміни, але якщо в експериментальній групі ці зміні були вагомими – 52,9% учнів (зростання на +52,9%), то в контрольній групі – 1,25% (відповідно, динаміка склала +1,25 %).

На рівні нижчому від середнього зафіксовано такі дані: у 5,8% учнів експериментальної групи динаміка є позитивною (–55,8%), в учнів контрольної групи – 92,5% (позитивна динаміка –31,2 %).

На низькому рівні учнів експериментальної групи не виявилося – 0% (динаміка –38,4%), тоді як учнів контрольної групи залишилося 6,25% (динаміка –32,45%).

Отже, вимірювання показало, що розподіл учнів в експериментальній та контрольній групах за рівнем сформованості діяльнісно-результативного компонента після проведення формувального експерименту є нерівномірним (див. табл. 5.3.10).

Після вимірювання показників усі кількісні дані ми узагальнили в таблицю про нерівномірність розподілу рівнів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в різних групах.

Так, на високому рівні умовно зафіксовано відповідні показники в 1,27% учнів експериментальної групи, тоді як показників, що відповідають високому рівню в дітей контрольної групи виявлено не було.

Таблиця 5.3.10

Рівні сформованості показників діяльнісно-результативного компонента в учнів після проведення формувального експерименту (%)

Рівень	Кількість дітей експериментальної групи, n=138		Кількість дітей контрольної групи, n=160	
	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	0	0
Вищий від середнього	58	42,02	0	0
Середній	73	52,9	2	1,25
Нижчий від середнього	7	5,08	148	92,5
Низький	0	0	10	6,25

На рівні вищому від середнього умовно можна віднести 37,31 % учнів експериментальної групи та 4,21 % – контрольної.

До середнього рівня умовно можна віднести 51,27 % учнів експериментальної групи та 18,13 % – контрольної.

На рівні нижчому від середнього умовно можна віднести 10,15 % учнів експериментальної групи, тоді як у контрольній групі ці дані становлять 73,13 %.

На низькому рівні учнів експериментальної групи з відповідними показниками виявлено не було, тоді як у контрольній групі було зафіксовано 4,53%.

Доходимо висновку, що в учнів ЕГ спостерігається суттєве зростання рівня сформованості всіх компонентів мовленнєвого розвитку, ніж у дітей КГ. Динаміку змін за узагальненими результатами і показниками рівня сформованості структурно-функціональних компонентів відображено в діаграмі на рисунку 5.3.1.

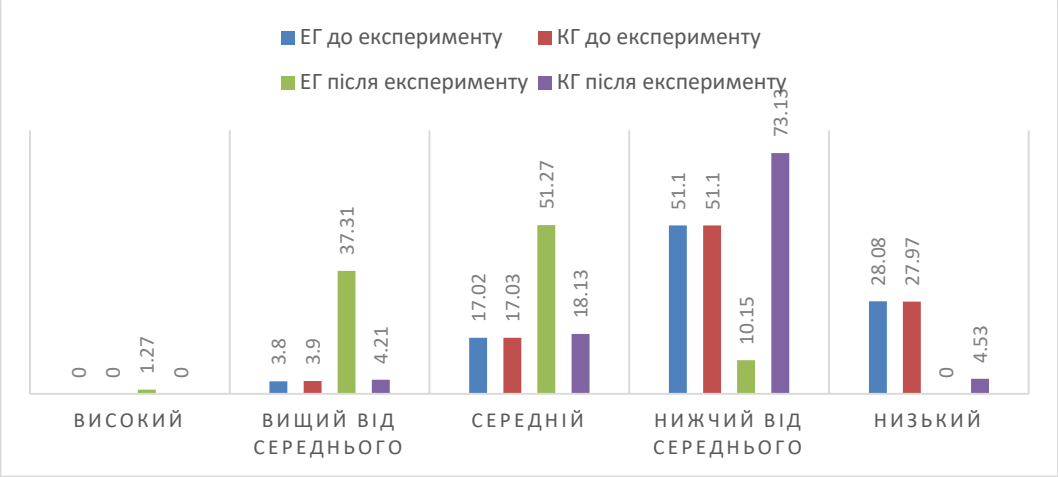


Рис. 5.3.1. Динаміка змін за узагальненими показниками рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти

Для порівняння результатів в обох експериментальних групах використовуємо t-критерій Стьюдента. Висунемо на початку експерименту гіпотези:

H_0 – результати експериментальної групи не відрізняються від результатів контрольної групи;

H_1 – результати експериментальної групи значно відрізняються від результатів контрольної групи.

Для розрахунків t-критерію Стьюдента використовують такі формули:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{S}, \quad (1)$$

де

$$S = \sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_1} + \frac{\sigma_y^2}{n_2}}. \quad (2)$$

В обох прикладах підрахунок ступенів вільності здійснювався за формулою:

$$k = n_1 + n_2 - 2. \quad (3)$$

Для зручності складемо таблицю й внесемо в неї розрахунки (див. табл. 5.3.11).

Таблиця 5.3.11

Результати середніх значень та квадрати відхилень для експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи		Квадрати відхилень	
ЕГ (X) $n_1 = 138$	КГ (Y) $n_2 = 160$	ЕГ (X) $n_1 = 138$	КГ (Y) $n_2 = 160$
$\bar{x}$	$\bar{y}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$
Психосенсомоторний компонент			
3,22	2,94	0,83	0,93
Мовленнєво-когнітивний компонент			
3,77	2,64	0,47	0,44
Мотиваційно-потребнісний компонент			
3,82	2,7	0,6	0,57
Діяльнісно-результативний компонент			
3,86	2,3	0,63	0,35

<u>Показники психосенсомоторного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

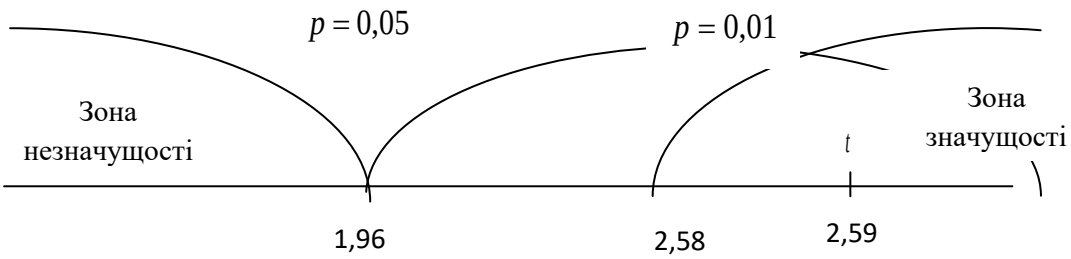
$$S = \sqrt{\frac{0{,}83}{138} + \frac{0{,}93}{160}} \approx 0{,}108; \quad t = \frac{|3{,}22 - 2{,}94|}{0{,}108} \approx 2{,}59.$$

Розрахуємо кількість степенів свободи за (3) формулою ($n_1 = 138, n_2 = 160$):

$$k = 138 + 160 - 2 = 296.$$

За таблицею рівнів значущості t-критерію Стьюдента (таблиця 2) знаходимо при 296 степенях свободи $t_{\text{кр}}$: (див. Додаток).

Будуємо вісь значущості:



t = 2,59 перебуває в зоні значущості, отже, відкидається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи відрізняються від результатів контрольної групи.

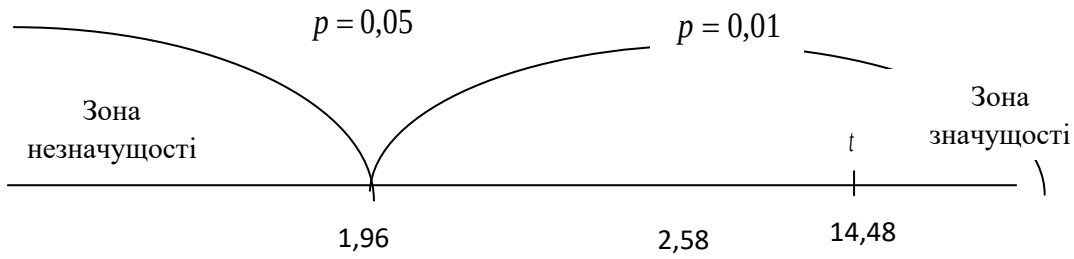
За такою схемою перевіримо різні критерії.

<u>Показники мовленнєво-когнітивного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0,47}{138} + \frac{0,44}{160}} \approx 0,078; \quad t = \frac{|3,77 - 2,64|}{0,078} \approx 14,48.$$

Будуємо вісь значущості:



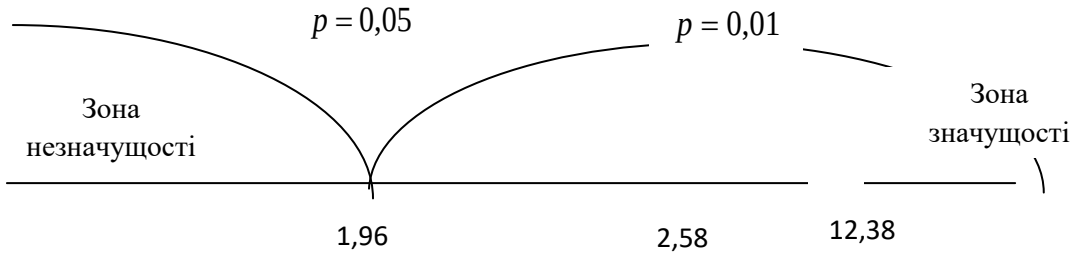
t = 14,48 перебуває в зоні значущості, отже, відкидається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи відрізняються від результатів контрольної групи.

<u>Показники мотиваційно-потребнісного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0,6}{138} + \frac{0,57}{160}} \approx 0,088; \quad t = \frac{|3,82 - 2,73|}{0,088} \approx 12,38.$$

Будуємо вісь значущості:



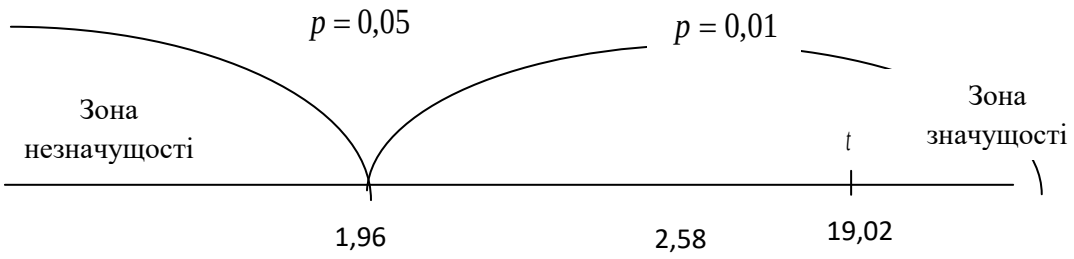
t =12,38 перебуває в зоні значущості, отже, відкидається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи відрізняються від результатів контрольної групи.

<u>Показники діяльнісно-результативного компонента</u>

Використовуємо формулу (2) для розрахунку S та (1) для розрахунку t:

$$S = \sqrt{\frac{0,63}{138} + \frac{0,35}{160}} \approx 0,082; \quad t = \frac{|3,86 - 2,3|}{0,082} \approx 19,02.$$

Будуємо вісь значущості:



t = 19,02 перебуває в зоні значущості, отже, відкидається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи відрізняються від результатів контрольної групи.

Як бачимо, умовний розподіл дітей в експериментальній та контрольній групах за рівнями сформованості мовленнєвого розвитку суттєво відрізняється, а динаміка демонструє значну різницю (див. табл. 5.3.12).

Таблиця 5.3.12

Узагальнені дані показників рівнів сформованості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією на початку формувального експерименту та після його проведення (%)

Група, етапи дослідження	Рівні									
	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		Низький	
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця
КГ-КЕ	0	0	3,9	0,31	17,03	1,1	51,1	22,03	27,97	23,44
КГ-ФЕ	0		4,21		18,13		73,13		4,53	
ЕГ-КЕ	0	1,27	3,8	33,51	17,02	34,25	51,1	40,95	28,08	28,08
ЕГ-ФЕ	1,27		37,31		51,27		10,15		0	
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	$< 1,27$		$< 33,1$		$< 33,14$		$> 62,98$		$> 4,53$	

За таблицею рівнів значущості t-критерію Стьюдента, знаходимо $t_{кр}$=1,96 , p=0,05 (рівень значущості), $t_{кр}$ =2,58, p=0,01 (рівень значущості). Розрахунки (психосенсомоторний компонент – t = 2,59; мовленнєво-когнітивний компонент – t = 14,48; мотиваційно-потребнісний компонент – t = 12,38; діяльнісно-результативний компонент – t = 19,02) довели, що t перебувають у зоні значущості й виконується умова $t_{кр} < t$, а отже, відкидається гіпотеза H_0, тобто результати експериментальної групи відрізняються (різні) від результатів контрольної групи.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що реалізація авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в закладах загальної середньої освіти сприяє оптимізації формування в учнів структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку.

Отже, під час проведення педагогічного експерименту доведено статистичну достовірність отриманих даних до та після проведення експериментальної роботи. Усі матеріали були апробовані в практиці початкових шкіл, що підтверджено довідками про впровадження експериментальної роботи.

Висновки до розділу 5

Проведена експериментальна робота з учнями початкових класів із дисграфією дала змогу дійти таких висновків.

У розділі визначено організаційно-педагогічні засади комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, доведено необхідність розроблення та впровадження педагогічної системи комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

Презентовано систему комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, докладно схарактеризовано її основні блоки: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний. Доведено важливість

упровадження всіх блоків системи безпосередньо в практику закладів загальної середньої освіти.

Проаналізовано навчальні програми та доведено, що здебільшого наявні програми орієнтовані на спеціальні загальноосвітні заклади освіти. Зауважено, що заклади початкової освіти в Україні зазвичай не використовують навчальні програми, спрямовані на корекцію мовлення, окрім тих шкіл, які працюють в умовах інклюзивної практики.

У процесі експериментальної роботи було з'ясовано, що ефективність мовленнєвого розвитку дітей суттєво залежить від урахування даних сучасної психології, психолінгвістики й лінгводидактики. На основі аналізу труднощів, що виникають у дітей під час навчання грамоти, виявлено їх типи та можливі причини. Доведено необхідність проведення діагностичного обстеження, створення індивідуальних логопедичних маршрутів для кожної дитини з дисграфією, розроблення технологій спеціального корекційного втручання, методичних рекомендацій для вчителів і батьків.

На підставі докладного аналізу наукових джерел і даних констатувального експерименту схарактеризовано три групи умов, за сприяння яких можна суттєво покращити стан роботи з дітьми, що мають специфічні порушення письма. Так, до першої групи – групи організаційно-педагогічних умов – належать: організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів; розроблення й реалізація технології з формування логокомпетентностей учителів початкових класів; організація підготовки вчителів до виконання завдань з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; забезпечення супервізії в процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. До другої групи психолого-педагогічних умов належать: створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, які мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію; розбудова корекційно-розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок

письма; індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів початкових класів із дисграфією, урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку. Для третьої групи соціально-педагогічних умов належать: залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань із мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; розробку та реалізацію технології роботи з батьками учнів початкових класів із труднощами формування навичок письма чи його порушенням (дисграфією); забезпечення функціональної взаємодії в процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, учителя початкових класів, психолога, учня початкових класів із дисграфією, батьків чи осіб, що їх замінюють).

Розроблено й представлено послідовну корекційно-розвивальну роботу з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, що впроваджена в практику закладів загальної середньої освіти України у вигляді: діагностичних матеріалів (логопедичного скринінгу, комплексної діагностики структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей); технології формування логокомпетентності вчителів початкової школи (для створення необхідної спеціальної освітньої допомоги учням, що мають труднощі формування письма та/чи його порушення (дисграфію) в умовах закладів масової загальної середньої освіти); технології роботи з батьками (для здійснення психолого-педагогічної підтримки їхнім дітям із порушенням мовленнєвого розвитку), методики корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією, логопедичної техніки та спеціально розробленого комплексу дидактичних ігор.

Усі матеріали були апробовані й застосовані в практиці початкових шкіл, що підтверджено довідками про впровадження експериментальної роботи. У процесі проведення педагогічного експерименту доведено статистичну достовірність даних, отриманих на його початку й після завершення.

Зміст п'ятого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Natalia Koshara, Larysa Zhuravlova, Alona Nelepova, Iryna Sidorova, Natalia Lopatynska. Professional training of primary school teachers (experience of Sweden, the United Kingdom). *Applied linguisties Research Journal ALRJournal*. 2020. Vol. 4 (9). P. 159–173. DOI: 10.14744/ alrj.2020.82712.

2. Larysa V. Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V. Chupakhina, Olena M. Verzhihovska. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 7. P. 176–187. URL: http://ijhe.sciedupress.com.

3. Журавльова Л. С. Особливості практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки.* 2017. Вип. LXXV: у 3 т. Т. 3. С. 176–182.

4. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокомпетентності вчителів початкових класів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки.* 2017. Вип. LXXVI: у 2 т. Т. 2. С. 72–76.

5. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3. С. 58–72.

6. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2 (23). С. 53–63.

7. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 2 (25). С. 44–55.

8. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діяльності в умовах реформування початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи:* зб. наук. праць учасн. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 109–114.

9. Журавльова Л. С. Організація просвітницько-розвивальної роботи з батьками молодших школярів з порушенням мовленнєвого розвитку. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Полтава, 18-19 червня 2020 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2020. С. 52–56.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією дали змогу дійти таких висновків.

1. Виявлено тенденцію до збільшення кількості учнів початкових класів з труднощами формування навичок письма та дисграфією. Констатовано широку варіативність даних (іноді доволі суперечливих) і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією; дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень мовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини із дисграфією; значну обмеженість і однобічність відомостей про стан мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах загальноосвітнього закладу без достатнього розкриття його потенційного базису розвитку та можливостей; пізнє виявлення дисграфії, складність і труднощі діагностики, що загалом зменшує ефективність логокорекційного впливу.

Узагальнення наукових даних щодо мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією довело необхідність комплексного й системного його вивчення та подальшого розмежування організаційно-педагогічних засад корекційного впливу.

2. З позиції поліпарадигмального підходу розкрито сутність мовленнєвого розвитку як процесу, спрямованого на якісну зміну мовлення – психофізичного явища, що реалізується у взаємозв’язку з його когнітивними й особистісними структурами в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.

Повноцінне забезпечення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією можливе завдяки використанню в системі комплексної діагностики та корекції основних положень сучасної дитячої нейропсихології, які розкривають закономірності формування ВПФ в онтогенезі, і теорії сенсорної інтеграції,

заснованої на системному підході до функціонування мозку, що дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини й вивчати вияви дисфункції сенсорної обробки під час навчання учнів.

Виокремлено структурні компоненти мовленнєвого розвитку (психофізіологічні особливості та соціально-особистісний складник). З'ясовано, що системогенез мовленнєвого розвитку визначається, з одного боку, тріадою компонентів – біопсихосоціальною природою особистості, а з іншого – визнається продуктом свідомої формально-оперативної діяльності особистості в різних соціокультурних умовах, що детермінують його ефективність. За результатами аналізу й узагальнення теоретичних джерел розроблено структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості дитини, яка навчається в початковій школі.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток є системним утворенням, структура якого сформована з компонентів, які перебувають в ієрархічному взаємозв'язку один з одним на сенсомоторному, перцептивно-когнітивному, мовному, символіко-концептуальному й інтегральному рівнях. Біопсихосоціальна природа особистості, її індивідуально-психологічні особливості, соціально-культурні умови мовленнєвої діяльності суб'єкта впливають на структуру мовленнєвого розвитку. Психофізіологічні особливості та соціально-особистісний складник є базовими підсистемами у структурній організації мовленнєвого розвитку особистості, що формують основні напрями у процесі мовленнєвого розвитку. Вищезазначені підсистеми – це відкриті системи другого порядку, здатні розвиватися й ускладнюватися на всіх рівнях структурної організації.

3. Розроблено на основі положень системно-комплексного, культурно-історичного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів методику комплексної діагностики, визначено базові принципи: принцип мультидисциплінарності, принцип системно-цілісного вивчення, індивідуального підходу, розвитку, активного залучення найближчого соціального оточення.

Центральною ідеєю системно-комплексного вивчення мовленнєвого розвитку є положення про психічний розвиток дитини, зокрема мовленнєвий, що відбувається одночасно в кількох напрямах: пізнавальній сфері; психологічній структурі та змісті діяльності; особистості.

4. Визначено рівень мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією та його складники: психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний. Розроблений діагностичний комплекс дав змогу: з'ясувати особливості сформованості сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер; визначити актуальний стан сформованості мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь і навичок, процесів кодування, декодування та перекодування; а також довільної уваги, саморегуляції та самоконтролю; уточнити дані щодо наявності особистісних, внутрішніх та зовнішніх джерел навчальної мотивації означеної категорії учнів.

Результати логопедичного скринінгу дали змогу констатувати в учнів недосконалість функціонального й психологічного базису письма, необхідних для його формування. Багатьом учням, з огляду на їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, властиве недостатнє (порівняно з середньовіковим) чи дисгармонійне формування окремих психічних функцій, що є важливими для процесу опанування письма.

З'ясовано, що учні з дисграфією припускаються специфічних помилок різного типу в усіх видах письмових робіт. Встановлено наявність різних поєднань типологічних помилок, в основі яких – різні когнітивні дефіцити. Емпірично доведено доцільність застосування методики логопедичного скринінгу для визначення сформованості базових передумов писемного мовлення, зокрема технічної навички письма.

Констатовано у процесі обробки дефіцит базових відчуттів, обмеженість сенсорно-моторного та перцептивно-когнітивного розвитку; недостатню сформованість мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь, логографічних і графо-моторних навичок; нестійкість і фрагментарність довільної уваги, саморегуляції, самоконтролю. Виявлений стан мовленнєвого

розвитку є недостатнім для ефективної навчально-мовленнєвої діяльності та свідчить про дефіцитарність її усних і писемних видів.

5. Виділено два типові види мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на підставі узагальнення та статистичної обробки емпіричного матеріалу: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Провідними серед прогностично-продуктивного виду у зазначеної категорії учнів є діяльнісно-результативний, який характерний для 29,8% дітей, а серед прогностично-інертного – перцептивно-дефіцитарний, виявлений у 24,8% дітей. Третім типом мовленнєвого розвитку, за поширеністю серед дітей із дисграфією, є мовно-дефіцитарний, що був характерний для 19,8% учнів досліджуваної категорії. Найменш вираженими в учнів із дисграфією є тотально-дефіцитарний і мовно-фрагментарний типи (виявлено по 10,1% учнів за кожним типом) та спонукально-дефіцитарний (виявлений лише у 5,4% учнів досліджуваної категорії).

6. Визначено комплекс умов, що сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією: організаційно-педагогічні (організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів; розроблення та реалізація технології з формування логокомпетентностей у вчителів початкових класів; організація підготовки вчителів до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; забезпечення супервізії у процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією); психолого-педагогічні (створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, що мають дисграфію; розбудова корекційно-розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок письма; індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання дітей із дисграфією, урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей

мовленнєвого розвитку); соціально-педагогічні (залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією; розробка та реалізація технології роботи з батьками дітей, які мають труднощі формування навичок письма чи його порушення (дисграфію); забезпечення функціональної взаємодії у процесі корекційної роботи суб'єктів освітнього процесу – учителів початкових класів, логопеда, психолога, учнів початкових класів із дисграфією, батьків чи осіб, що їх замінюють).

7. Розроблено модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, докладно проаналізовано її основні блоки: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний. Доведено, що всі схарактеризовані блоки моделі є важливими для їх застосування безпосередньо в роботі закладів середньої освіти.

Для підвищення рівня сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (позитивної динаміки та якісного зростання їх показників) було застосовано експериментальну систему. У роботу закладів загальної середньої освіти України впроваджено діагностичні матеріали (логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією), методику корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією, логопедичну технологію. Оптимізація соціокультурного середовища охоплювала технології формування логокомпетентності вчителів початкової школи (для створення необхідної спеціальної освітньої допомоги учням, що мають труднощі формування письма та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти) та технології роботи з батьками (для надання психолого-педагогічної підтримки їхнім дітям із порушенням мовленнєвого розвитку). Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи було визначено індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, що передбачала створення корекційно-розвивальних програм, які застосовувалися в процесі комплексної роботи на

превентивно-корекційному та корекційно-розвивальному етапах відповідно. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи в багатьох учнів експериментальної групи відбулися якісні зміни всіх структурних компонентів мовленнєвого розвитку. Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвого розвитку за всіма його складниками в учнів ЕГ, порівняно з аналогічними КГ (збільшення високого рівня на 1,27%, збільшення рівня вищого від середнього на 33,1%, збільшення середнього рівня на 33,14%, зменшення рівня нижчого від середнього на 62,98%, низького – на 4,53%) і довів ефективність авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією закладу загальної середньої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку учнів середньої школи із дисграфією, а також учнів, які мають комплексні порушення розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова Н. Г. Парадигмальный подход в образовании причины формирования, задачи, перспективы. *Человек в мире культуры: общество и образование:* материалы III междунар. философско-культурологического симпозиума, г. Рязань, 10-12 октября 2006 г. Рязань, 2007. С. 15.

2. Аксенова Н. И. Взаимосвязь минимальной мозговой дисфункции и дисграфии: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. по проблемам специального образования / под ред. В. Н. Скворцова. С.-Петербург, 2005. С. 6–7.

3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 332 с.

4. Александрова Л. Ю. Вербально-коррекционная среда как средство развития речи младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2003. 22 с.

5. Аль-Мраят О. Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом : автореф. дис…. канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 20 с.

6. Американська асоціація слухання, мови та мовлення (ASHA). URL : http://www.asha.org/assessments.aspx (дата зверненя: 03.12.2016).

7. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. С.-Петербург, 2001. 272 с.

8. Ананьин Г. Е. Развитие системного подхода в теории воспитания: монография / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 198 с.

9. Андреева Г. М. Психологическая поддержка ребенка. *Воспитание школьников*. 2000. № 3. С. 12–19.

10. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. Київ: ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. 498 с.

11. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 372 с.

12. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.

13. Анохин П. К. Очерки физиологии функциональных систем. Москва: Медицина, 1975. 448 с.

14. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. Москва: Наука, 1980. 197 с.

15. Анцыферова Л. И. К теории личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 1981. С. 3–19.

16. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Институт психологии РАН, 2006, 512 с. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li_ancyfer.html (дата звернення: 10.03.2017).

17. Арістова І. В. Методологія науки «інформаційне право». URL: http://aphd.ua/publication-156 (дата зверненя: 07.02.2018).

18. Артемьева Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. Казань: Отечество, 2013. 157 с.

19. Ахметова Л. В. Продуктивность мышления в аспекте индивидуальных особенностей структурной организации когнитивной сферы личности учащихся. *Вестник Томского гос. пед. ун-та*. 2006. Вып. 2 (53). Сер. Психология. С. 34–39.

20. Ахутина Т. В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция:* научная монография / под общ. ред. О. А. Величенковой. Москва: Логомаг, 2018. С. 76-95.

21. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.

22. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Москва: Академия, 2015. 288 с.

23. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ. *Человек пишущий и читающий:* материалы междунар. конф., г. С.-Петербург, 14-16 марта 2002 г. С.-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. С. 82–97.

24. Ахутина Т. В., Камардина И. О., Пылаева Н. М. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования. Москва: Изд. В. Секачев, 2013. 56 с.

25. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник. Москва: Академия, 2003. 384 с.

26. Бадер В. І. Взаємозвязок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 36 с.

27. Бакулина М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2011. № 2. С. 168–173.

28. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2010. № 14. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/apko_2010_1_4.pdf(дата звернення: 08.09.2016).

29. Безруких М. М. Психофизиологические основы трудностей обучения письму. *Физиология человека*. 2005. Т. 31. № 5. С. 52–57.

30. Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет. *Новые исследования*. 2013. № 4 (36). С. 4–20.

31. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): уч. пособие. Москва: Академия, 2009. 416 с.

32. Беккер Н. П., Совак М. Логопедия: учеб. пособие /пер. с нем. Г. В. Барышниковой; Москва: Медицина, 1981. 288 с.

33. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 357 с.

34. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии): монография. Москва: Педагогика, 1977. 176 с.

35. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи. *Дефектология*. 1984. № 3. С. 24–30.

36. Белякова Л. И., Филатова Ю. О. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции. *Дефектология*. 2007. № 4. С. 3–9.

37. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений: *Избранные психологические труды*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 688 с.

38. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.

39. Бех В. П., Бех Ю. В. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю. *Нова парадигма*: журнал наукових праць / гол. ред. В. П. Бех. Київ, 2008. Вип. 77. С. 21–26.

40. Бех І. Д., Вознюк В. О., Левківський М. В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка). *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–17.

41. Блінова Г., Пічугіна Т. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. Київ: Благовіст, 2004. 196 с.

42. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. Москва: Центрполиграф, 2001. 816 с.

43. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посібник. Київ: Наш час, 2005. 176 с.

44. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика.* 2007. № 6. С. 3-10.

45. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. для вузов. С.-Петербург: Питер, 2001. 304 с.

46. Борытко Н. М., Колесникова И. А., Поляков С. Д. Воспитательная деятельность педагога. Москва: Академия, 2008. 336 с.

47. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. № 29. С. 21–27.

48. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

49. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.

50. Бочарова Е. А. Психофизиологические особенности адаптации и качество жизни детей с отклонениями в психическом и речевом развитии : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 19.00.02; 14.00.18. Архангельск, 2005. 37 с.

51. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

52. Валиуллина Г. В. Современные подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов общеобразовательных школ в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма в условиях многонационального региона. *Молодой ученый.* 2009. № 10 (10). С. 339–344. URL: https://moluch.ru/archive/10/635/ (дата звернення: 06.01.2021).

53. Веджетти М. С. Сознание и самосознание: вклад А. Р. Лурия в современную когнитивную и общую психологию. *А. Р. Лурия и психология XX века: сб. докладов*; под ред. Ж. М. Глозман, Т. В. Ахутиной. Москва: Смысл, 2003. С. 22–28.

54. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

55. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 316 с.

56. Величенкова О. А., Иншакова О. Б., Ахутина Т. В. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников. *Школа здоровья*. 2001. № 4. С. 23–30.

57. Визель Т. Г. Мозговая организация речевой функции и ее нарушения. *Логопед*. 2004. № 6. С. 4–9.

58. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: уч.-метод. пособие. Москва: Астрель; Транзиткнига, 2005. 127 с.

59. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. Москва: АСТ: Астрель; Транзиткнига, 2016. 264 с.

60. Виноград Э. Г. Системно-диалектический подход: теория и методология: монография. Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2014. 308 с.

61. Вознюк О. В. Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

62. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. *Вопросы дифференциальной диагностики:* уч.-метод. пособие. С.-Петербург: Детство-Пресс, 2006. 144 с.

63. Волкова Л. С, Шаховская С. Н. Логопедия. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 680 с.

64. Волкова О. С. Состояние здоровья школьников с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.09. Смоленск, 2008. 24 с.

65. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. *Собр.соч. в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии.* Москва: Педагогика, 1983. 320 с.

66. Выготский Л. С. Мышление и речь. С-Петербург: Питер, 2017. 432 с.

67. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций. *Собр.соч. в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика, 1982. С. 168-174.

68. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

69. Выготский Л. С. Проблемы развития личности: *Собр.соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики.* Москва: Педагогика, 1983. 368 с.

70. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва: Книга по Требованию, 2013. 135 с.

71. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

72. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна*. 2012. Вип. XX: у 2-х ч. Ч. 1. С. 293–315.

73. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 22 с.

74. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва: Институт практической психологии, 1998. 480 с.

75. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва: Книжный дом «Университет»: Высш. шк., 2002. 400 с.

76. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981. 323 с.

77. Глухов В. П., Ковшиков В. О. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва: Астрель, 2007. 318 с.

78. Гніда Т. Б. Обґрунтування соціально-педагогічних умов корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 33 (86). С. 475–481.

79. Гозак С. В. Вплив чинників навчального процесу на показники здоров'я школярів. *Довкілля та здоров'я*. 2012. № 3 (62). URL : https://cyberleninka.ru/article/n/vpliv-chinnikiv-navchalnogo-protsesu-na-pokazniki-zdorovya-shkolyariv (дата звернення: 27.01.2019).

80. Головин Б. Н. Введение в языкознание: учеб. пособ. для студентов филол. спец. педвузов. Москва: Высш. шк., 2005. 231 с.

81. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку: монографія. Харків: Майдан, 2014. 366 с.

82. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 1 (3). Ч. 1. С. 40–48.

83. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти* / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

85. Гопіченко О. М., Пінчук Ю. В. Про походження деяких помилок писемного мовлення на заміну літер. *Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27-28 травня 1997 р. Київ, 1997. С. 117–118.

86. Гопиченко Е. М., Соботович Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. *Нарушения речи и голоса у детей и взрослых*. Москва: Прогресс, 1979. С. 83–99.

87. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи. *Логопатопсихология*: учеб пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. С. 174–195.

88. Данілавічютє Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія та практика сучасної логопедії*. 2014. Вип. 1. 168 с.

89. Двуличанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе

непрерывного естественнонаучного образования. *Наука и образование.* 2011. № 3. URL: http://technomag.edu.ru/doc/170201.html. (дата звернення: 27.01.2019).

90. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.

91. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.

92. Державний стандарт початкової освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 06.08.2019).

93. Дмитрієва І. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні. *Проблеми трудової і професійної підготовки:* зб. наук. праць. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Вип. 17. Т. 3. С. 78–86.

94. Дмитрієва І. В. Методичні умови забезпечення ефективності засвоєння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення граматичних понять. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами:* зб. наук. праць. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. Вип. 8. С. 74–80.

95. Дмитрієва І. В., Іваненко А. Індивідуальний підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах спеціального навчального закладу: навч.-метод. посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. 72 с.

96. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2007. 267 с.

97. Екжанова Е. А. Методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга : науч.-метод. пособие. С.-Петербург: КАРО, 2007. 79 с.

98. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Москва: Просвещение, 2005. 272 с.

99. Ермаков С. С., Юркевич В. С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения. *Современная зарубежная психология.* 2013. Том 2. № 2. С. 87–100. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml (дата звернення: 04.01.2021).

100. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии: в 2 ч. Ч. 2: учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016. 235 с.

101. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 319 с.

102. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–43.

103. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва: Изд-во Академии педагогических наук, 2001. 370 с.

104. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. Москва: Лабиринт, 1998. 366 с.

105. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта. *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. Москва: ПЕР СЭ, 2002. С. 51–81.

106. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 32. Ч. 1. С. 101-107.

107. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти*. *Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 7. Т. 1. С. 133–144.

108. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 1. С. 78–73.

109. Журавльова Л. С. Методика логопедичного скринінгу: навч.-метод. посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2020. 80 с.

110. Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття дисграфія. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 10. С. 106–116.

111. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: монографія. Київ: Міленіум, 2019. 412 с.

112. Журавльова Л. С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19 Корекційна педагогіка та психологія.* 2017. Вип. 33. С. 16–22.

113. Журавльова Л. С. Особливості знань учителів щодо специфіки мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія.* 2019. Вип. 38. С. 84–92.

114. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 55–66.

115. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3. С. 58–72.

116. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2020. Вип. 2 (25). С. 44–55.

117. Журавльова Л. С. Соціальна адаптація молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки). Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V: у 2 т. Т. 2. С. 109–117.

118. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 8. С. 89–101.

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

120. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокоптетентності вчителів початкових класів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 72–76.

121. Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 2 (19)'2017. С. 60–68.

122. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2 (23). С. 53–63.

123. Заика Е. В., Назарова Н. П., Маренич И. А. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. Т. I.: Психическое развитие ребенка. С. 41–45.

124. 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: 25.07.2019).

125. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. I. Психическое развитие ребенка. 320 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26481 (дата звернення: 22.12.2017).

126. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.

127. Зимняя И. А. Основные линии психического развития ребенка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2010. № 2. С. 39–44.

128. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.

129. Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: НТУ «ХПІ», 2002. № 2. С. 24–35.

130. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського.* 2011. Т. 1. Вип. 33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_6 (дата звернення: 25.07.2019).

131. Івашньова С. В. Супервізія в діяльності освітнього тренера. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 96–107.

132. Илюхина В. А., Илюхина И. В. Готовим руку к письму и учимся писать красиво: учеб.-метод. пособ. для подготовки к школе. Москва: АСТ: Астрель, 2017. 95 с.

133. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

134. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Н. М. Рассказова. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.

135. Иншакова О. Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников: монография. Москва: Изд. В. Секачев, 2013. 282 с.

136. Иншакова О. Б. Нейропсихологический анализ состояния зрительно-простарнственных функций у младших школьников при нормальном и нарушенном формировании фонематического навыка письма. *Наука и школа*. 2012. № 1. С. 118–124.

137. Иншакова О. Б. Письмо как «рецептивная ступень» процесса овладения письменной речью младшими школьниками. *Наука и школа*. 2010. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-kak-retseptivnaya-stupen-protsessa-

ovladeniya-pismennoy-rechyu-mladshimi-shkolnikami-issledovanie-vypolneno-pri-finansovoy (дата звернення: 10.01.2019).

138. Иншакова О. Б., Иншакова А. Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ. *Практическая психология и логопедия*. 2003. № 1–2. С. 37–41.

139. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Ленинград: Медицина, 1982. 224 с.

140. Калягин В. А. Фонемные нарушения в письменной речи и способы их анализа. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 400 с.

141. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 320 с.

142. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психология лиц с нарушениями речи. С.-Петербург: КАРО, 2007. 544 с.

143. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. С.-Петербург: КАРО, 2004. 432 с.

144. Камардина И. О., Матвеева Е. Ю., Пылаева Н. М. Групповая нейропсихологическая диагностика в начальной школе. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии:* материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 20-22 июня 2011. Москва: МГППУ, 2011. С. 147-148.

145. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини.* 2017. № 1. С. 89–94.

146. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под. ред. Е. В. Клочковой; пер. с нем. К. А. Шарр. Москва: Теревинф, 2016. 240 с.

147. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2011. 20 с.

148. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія. Миколаїв: Іліон, 2016. 218 с.

149. Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности. Москва: ИФ РАН, 2009. 205 с. URL: http: //anoitt.ru/index5.php (дата звернення: 12.06.2019).

150. Князева Е. Н. Транисциплинарные стратегиии исследований. Междисциплинарные исследования в гуманитарных науках. *Вестник ТГПУ*. 2011. № 10 (112). С. 193–201.

151. Коломієць Ю. В., Дерев'янко Н. О. Особливості префіксально-дієслівного словотвору у мовленні молодших школярів із ТПМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 17. С. 98-102.

152. 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 спеціальна психологія.* 2012. Вип. 21. С. 119–123.

153. Кондракова Э. В. Распространенность ограничений слуха и речи у детей: динамика и региональные особенности. *Справочник врача общей практики*. 2005. № 9. С. 19–26.

154. Кондукова С. В. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 5–7.

155. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. Проблеми та перспективи. *Зб. наукових праць з проблем дефектології*. Луганськ, 2003. Вип. І. С. 131–136.

156. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 502 с.

157. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посібник. Київ: Знання, 2012. 293 с.

158. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. Ленинград: Наука, Ленинград. отд., 1980. 164 с.

159. Концепція Нової Української школи. URL : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення : 12.01.2018).

160. 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 : 12.01.2018).

161. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. С.-Петербург: Речь, 2003. 330 с.

162. Корнев А. Н. О когнитивных аспектах усвоения письма. *Проблемы детской речи* : межвуз. конф. С.-Петербург, 1997. С. 25–27.

163. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. С.-Петербург: Речь, 2006. 380 с.

164. Корнев А. Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция:* научная монография / под общ. ред. О. А. Величенковой. Москва: Логомаг, 2018. С. 6–23.

165. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.04. С.-Петербург, 2006. 515 с.

166. Корнев А. Н., Чернова М. С. Ранняя предикция трудностей овладения грамотой: нейрокогнитивный и языковой аспекты: материалы Междунар. науч. конф., г. С.-Петербург, 26-28 июня 2013 г. С. 197–200.

167. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: уч. пособие. Москва: УРАО, 2001. 124 с.

168. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. 136 с.

169. Коцур Н. І., Гармаш Л. С., Товкун Л. П. Динаміка стану здоров'я учнів на першому році навчання у школі. *Педагогіка здоров'я*: зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 7 квітня 2011 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. С. 120–123.

170. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

171. Краевский В. В. Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб пособие. Москва: Академия, 2006. 400 с.

172. Кравченко В. М. Проблема сутності парадигмального підходу до модернізації педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 32. С. 271–278. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ (дата звернення: 12.11.2017).

173. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 576 с.

174. Красногорский Н. И. Некоторые итоги применения и развития учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности в педиатрической клинике. *Журнал В.Н.Д. И. П. Павлова*. 1951. Т. 1. Вып. 6. 800 с.

175. Крещенко О. Ю. Связь развития познавательных функций с трудностями письма у младших школьников. *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология*: Москва: Прометей, 2005. 209 с.

176. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. 208 с.

177. Кузан К. Види наукових досліджень: термінологічний аналіз. Київ: Гнозис, 2014. С. 295–301.

178. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / пер. с англ. И. З. Налетова. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.

179. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.

180. Лалаева Р. И. Логопедия: Методич. наследие: в 5 кн. Кн. 4: *Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 304 с.

181. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда. Москва: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1998. 224 с.

182. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. Москва, 2004. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-1.shtml (дата звернення: 21.09.2015).

183. Лалаева Р. И. Проблемы логопедической диагностики. *Логопедия сегодня.* 2007. № 3. С. 37–43.

184. Лалаева Р. И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина.* 2013. № 1. Т. 3. С. 61–69.

185. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на Дону: Феникс, 2004. 224 с. URL: https://studfiles.net/preview/5799930/ (дата звернення: 02.10.2018).

186. Ланде Д. В., Фурашев В. М., Юдкова К. В. Основи інформаційного та соціально-правового моделювання: навч. посібник. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 220 с.

187. Лебединская К. С. Вопросы дифференциальной диагностики. *Альманах № 9 «К 80-летию со дня рождения К. С. Лебединской».* URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/voprosy-differencialnoj-diagnostiki (дата звернення: 22.12.2017).

188. Лєбідь А. Є. Трансдисциплінарні дослідження і проблема істинності наукового знання. *Філософія науки: традиції та інновації*: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2010. № 1 (2). С. 237–245.

189. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. Москва: АРКТИ, 2005. 224 с.

190. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. *Логопедия : Методическое наследие*: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. 304 с.

191. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва: Альянс, 2013. 367 с.

192. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи. *Основы теории и практики логопедии.* Москва: Просвещение, 1968. С. 67–85.

193. Леонтьев А. А. Исследования детской речи. *Основы теории речевой деятельности*. Москва: Просевщение, 1974. С. 312–317.

194. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл: Академия, 1999. 288 с.

195. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. Москва: Смысл: Академия, 2005. 352 с.

196. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Смысл: Академия, 2007. 216 с.

197. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 160 с.

198. Лист МОН України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021

навчальному році» (31.08.2020 № 1/9-495) URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20 (дата звернення: 10.11.2020).

199. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі. 2013. URL : http//www/sworld.com.ua /konfer33/267/pdf (дата звернення: 15.08.2017).

200. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, вопросы ее диагностики и коррекции. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы:* материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. Москва: Изд-во МСГИ, 2004. С. 167–174.

201. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: уч. пособие / под ред. Л. С. Волковой. С.-Петербург: Детство-Пресс, 2004. 208 с.

202. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: ВД «Слово», 2015. 776 с.

203. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.

204. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти.* URL : http://aqce.kaflogoped.org.ua/download/publications/73/57.pdf (дата звернення: 27.01.2019).

205. Лоренц К. З. Агрессия (так называемое «зло») / пер. с нем. Г. Ф. Швейника. Москва: Прогресс, 1994. 272 с.

206. Лохов М. И., Скоромец А. А., Фесенко Ю. А. Задержка развития функционального взаимодействия между структурами коры головного мозга как основа патогенеза речевых расстройств детского возраста (диагностика и терапия). *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*, 2005. № 4. С. 6–11.

207. Лохов М. И., Фесенко Ю. А., Рубин М. Ю. Плохой хороший ребенок: проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма и речи. С.-Петербург: ЭЛБИ-СПб, 2003. 319 с.

208. Лубовский В. И. Некоторые методологические вопросы отечественной логопеди. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы:* материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. Москва: Изд-во МСГИ, 2004. С. 4–7.

209. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека: монография. С.-Петербург: Питер, 2008. 621 с.

210. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Академия, 2003. 384 с.

211. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва: АПН РСФСР, Ин-т психологии, 1950. 352 с.

212. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва: Академия, 2002. 344 с.

213. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.

214. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Москва: ИПП, 1996. 64 с.

215. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їхнє впровадження в педагогічну практику. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 30–37.

216. Мазін В. М. Педагогічні парадигми, підходи та концепції організації виховного процесу. URL: http:// www.rusnauka.com /35_OINBG_2012 Pedagogica/3_122729.doc.htm (дата звернення: 08.11.2017).

217. Макарчук І. О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. праць. 2011. № 2 (32). С. 77–80.

218. Мамот Т. Л. Корекція дисграфій: методичні рекомендації. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2015.16 с.

219. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: наук.-метод. посібник. Київ: КНТ, 2008. 256 с.

220. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика, 1974. 239 с.

221. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2-е вид., виправл. і доп. Київ: ДІА, 2016. 116 с.

222. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.08 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.

223. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 41–48. URL : http://ikpp.npu.edu.ua/logopedia/arkhiv/156-lohopediia- 10/2617-martynenko-i-v-systemni-porushennia-movlennia-v-rakursi-medyko- psykholoho-pedahohichnykh-doslidzhen (дата звеpенення: 25.09.2018).

224. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. *Логопедія.* 2011. № 1. С. 37.

225. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ: ВД «Слово», 2010. 288 с.

226. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії: навч.-метод. посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 101 с.

227. Марцинковская Т. Д. Общая психология. Москва: Академия, 2010. 381 с.

228. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. **А**. М. Татлыбаевой. С.-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.

229. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии). Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 304 с.

230. Матейчек З., Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / пер. Г. А. Овсянникова. Москва: Медицина, 1992. 406 с.

231. Мачинская Р. И., Лукашевич И. П., Фишман М. Н. Динамика электрической активности мозга у детей 5-8 летнего возраста в норме и при трудностях обучения. *Физиология человека*. 1997. Т. 23. № 3. С. 5–27.

232. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10-я редакция (МКБ-10) – ВОЗ версия, 2016. URL : http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en (дата звернення : 10.11.2017).

233. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.

234. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / под общ. ред. Т. В. Ахутиной. Москва: Изд. В. Секачев, 2017. 280 с.

235. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. Москва: АРКТИ, 2005. 240 с.

236. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів (норми оцінювання знань, умінь і навичок) / ред. А. М. Заїка, М. С. Вашуленко. Київ: Магістр, 2000. 85 с.

237. 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)

238. Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. Москва: Знание, ТОО «ИнтелТех», 1994. 64 с.

239. Михайлова Н. Б. Адаптированный вариант Гейдельбергского теста речевого развития детей. *Психологический журнал*. 1990. № 6. С. 105–112.

240. Мозговые механизмы произвольной регуляции деятельности и формирование навыка письма у детей 7-8 лет / Ахутина Т. В., Семенова О. В., Мачинская Р. И., Крупская Е. В. *Физиология человека*. 2001. Т. 27. № 4. С. 123-130.

241. Морфофункциональные константы детского организма / Доскин В. А., Келлер Х., Мураенко Н. М., Тонкова-Ямпольская Р. В. Москва: Медицина, 1997. 288 с.

242. 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: 03.07.2019).

243. Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.

244. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва: Либроком, 2009. 280 с.

245. Новикова Г. Р. Состояние высших психических функций у детей, поступающих в I класс общеобразовательной школы (по результатам нейропсихологического исследования). *Дефектология*. 2000. № 2. С. 51–56.

246. Обухівська А. Г. Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.

247. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Педагогіка і психологія.* 2010. Вип. 25. Ч. 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua / portal/ soc_ gum/ pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf.- 6с (дата звернення: 25.11.2017).

248. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма.* 2006. № 50. С. 36–48.

249. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.

250. О познавательном развитии / пер. с англ. М. И. Лисиной; под ред. Дж. Брунера, О. Олвер, П. Гринфилд. *Исследование развития познавательной деятельности.* Москва: Педагогика, 2014. 392 с.

251. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р. Е. Левиной. Репринтное изд. Москва: Альянс, 2013. 367 с.

252. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. Москва: Педагогика, 1988. 136 с.

253. Офіційний сайт МОЗ України. URL : http: // www.moz.gov.ua/ua/portal//ms_stadisease (дата звернення: 14.01.2020).

254. Офіційний сайт Державної служби статистики України. URL : http: // www.ukrstat.gov.ua (дата звернення: 14.01.2020).

255. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. С.-Петербург: Детство-Пресс, 2006. 128 с.

256. Парамонова Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. *Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия.* Москва: АСТ, 2009. 464 с.

257. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навч.-метод. посібник. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.

258. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 389 с.

259. Петрікова Н. І. Професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. *Освіта. ua.* 2013. URL : https://ru.osvita.ua/school/ lessons_summary/administration/34011/ (дата звернення: 08.05.2019).

260. Пєхота О. М. Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.

261. Пиаже Ж. Психология интеллекта. С-Петербург: Питер, 2003. 192 с.

262. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. Москва: Педагогика-пресс, 1994. 526 с.

263. Пінчук Є. А. Освітні парадигми в історії людства: філософські рефлексії. URL: http://lib.convdocs.org docs/index-294509.html?page=15 (дата звернення: 26.04.2017).

264. Пічугіна Т. В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2001. 20 с.

265. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. Москва: Наука, 1986. 255 с.

266. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 448 с.

267. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. … д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 44 с.

268. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.

269. Положення про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010 (дата звернення: 08.05.2019).

270. Положення про інклюзивно-ресурсний центр від 12 липня 2017 року. URL : http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7892 (дата звернення: 12.11.2019).

271. Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93 (дата звернення: 12.11.2019).

272. Полька Н. Стан здоров’я учнів загальноосвітніх навчальних закладів : пререалізм, 04.12.2008 : прес-центр МОЗ України. Київ, 2008. URL : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20081204_1.html (дата звернення : 10.12.2017).

273. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика. С.-Петербург: НОУ «Экспресс», 2005. 321 с.

274. Постанова 15 листопада 2011 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011 (дата звернення: 12.11.2019).

275. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. член-корреспондент РАН, профессор А. В. Брушлинский, канд. психол. наук М. И. Воловикова, профессор В Н. Дружинин. Москва: Академический проект, 2000. 320 с.

276. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 30.09.2016 р. Документ 1767-VI. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17 (дата звернення: 22.08.2017).

277. 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. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 89 с.

278. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. Київ, 2016. 187 с.

279. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

280. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства соціальної політики України про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» № 1143 від 10. 08. 2018 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18 (дата звернення: 08.05.2019).

281. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа внимания: методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: рабочая тетрадь. С.-Петербург: Питер, 2008; Москва: Изд. В. Секачев, 2017. 48 с.

282. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа умножения: методика развития внимания у детей 7-9 лет: рабочая тетрадь. Москва: Изд. В. Секачев, 2015. 53 с.

283. Рібцун Ю. В. Допитливі співрозмовники. Програми з корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (1-4 класи). Київ, 2018. 83 с.

284. 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.

285. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 316 с.

286. Розенгарт-Пупко Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста. Москва: Смысл, 2003. 178 с.

287. Романенко М. І. Методологія дослідження філософсько-освітньої парадигми. URL: http://www.infolibrary.com.ua/books-text-11974.html (дата звернення: 08.11.2017).

288. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 22. С. 510–520.

289. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. Москва: Айрис-пресс, 2005. 240 с.

290. Российская Е. Н. Оценка потенциальной готовности к овладению самостоятельной письменной речью. *Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений* / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. Москва: АРКТИ, 2003. С. 86–100.

291. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С.-Петербург: Питер, 2005. 720 с.

292. Румянцева И. М. О вкладе онтолингвистики в общую теорию формирования речи. *Проблемы онтолингвистики – 2016:* материалы ежегодной междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, 23–26 марта 2016 г. / редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 20–24.

293. Савінова Н. В. Розвиток та особливості логопедичної термінології: змістовий аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. № 21. С. 238–243.

294. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 42 с.

295. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2007. 160 с.

296. Савченко О. Я. Порівняння у навчанні учнів початкових класів. Київ: Рад. шк., 1982. 176 с.

297. Савченко Т. Н. Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований. *Экспериментальная психология*. 2010. Т. 3. № 2. С. 67–85.

298. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. Москва: Парадигма, 2011. 279 с.

299. Садовская Ю. Е., Блохин Б. М., Троицкая Н. Б., Проничева Ю. Б. Нарушения сенсорной обработки у детей. *Лечебное дело*. 2010. № 4. С. 24–28.

300. Сайко Х. Я, Слободян С. З., Літвінюк Н. В. Психолого-педагогічні умови розвитку когнітивних процесів у дітей з аутизмом. *Психологічний часопис.* 2019. № 5 (6). С. 93–105. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_6_9. (дата звернення: 16.01.2020).

301. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014. Вип. 4 (69). С. 3–6.

302. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. № 29. С. 239–244.

303. Світлична В. В., Чистиліна Т. О. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 83–92.

304. Седов К. Ф. Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения. *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология:* Москва: Прометей, 2005. С. 53–59.

305. Семаго Н. Я., Семаго М. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст». Москва: Айрис– пресс, 2005. 64 с.

306. Семаго Н. Я., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. С.-Петербург: Речь, 2005. 282 с.

307. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития. *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста:* уч. пособие / под ред. проф. Л. С. Цветковой. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. С. 91–151.

308. Сергєєв О. В., Тищук В. І., Ткаченко С. П. Реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу до професійної освіти в умовах її інтеграції. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. *Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін.* Рівне: РДГУ, 2004. Вип. 7. С. 4–6.

309. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. С.-Петербург: Речь, 2003. 350 с.

310. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. Москва: Изд-во МГУ, 1985. 192 с.

311. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2010. Вип. 15. С. 7–9.

312. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. Т. 2. С. 6–11.

313. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць: у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 323–344.

314. Синьова Є. П. Методика проведення лікувально-фізкультурних занять в початкових класах шкіл слабозорих: (метод. рекоменд.). Кіровоград: УНО Кіровоградської обласної державної адміністрації, 1992. 51 с.

315. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с.

316. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. Москва: ТЦ Сфера, 2001. 80 с. URL : https://studfiles.net/preview/5800121/ (дата звернення: 15.07.2018).

317. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.

318. Скворцов И. А., Нефедова И. В., Матвеев Е. В. Пато- и нейропсихологический мониторинг при нарушениях психоневрологического развития с использованием тестовых и компьютерных программ. *Медицинская техника*. 2000. № 3. С. 12–15.

319. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение. *История психологии: XX век :* хрестоматия; учеб. пособие. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 37 с.

320. Слобин Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики. *Психолингвистика*: сб. статей / под ред. А. М. Шахнаровича. Москва: Прогресс, 1984. С. 143–207.

321. Словник іншомовних слів. URL : http://slovopedia.org.ua/36/53396/238765.html (дата звернення : 12.12.2016).

322. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970-1980. Т. 2. Київ, 1971. 293 с.

323. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учеб.-метод. пособие. Киев: ІСДО, 1995. 203 с.

324. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев: ІЗМН, 1997. 44 с.

325. Соботович Е. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2004. Вип. 1. С. 2–19.

326. Современный философский словарь / ред. В. Е. Кемерова. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.

327. Соловьева Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности. *Дефектология*. 1996. № 6. С. 67–71.

328. Сунагатуллина И. И. Подготовка будущих учителей к развитию речевой деятельности младших школьников в современной общеобразовательной школе. монография. Магнитогорск : МаГУ, 2010. 191 с.

329. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі:* наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: Наук. світ. 2001. Вип. 2. С. 21–26.

330. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

331. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

332. Спирина Н. П. Педагогическое сопровождение процесса преодоления речевых затруднений в общении младших школьников : автореф. дис. .... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 16 с.

333. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. *Дефектология*. 1988. № 5. С. 31.

334. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики готовності до начання у школі дітей шестирічного віку. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. 20 с.

335. Степаненко Д. Г., Сагутдинова Э. Ш. О классификациях нарушения речи в детском возрасте. *Клиническая медицина*. 2010. № 2. С. 32–43.

336. Тараканова А. А. Формирование операций анализа и синтеза у младших школьников с нарушениями письма. *Практическая психология и логопедия*. 2006. № 5. С. 44–48.

337. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

338. Тарасун В. В. Корекційно-превентивне навчання дітей з особливими потребами: сутність, концептуальні підходи, значення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами:* зб. наук. праць. 2004. Вип. 1 (3). URL: http://ap.uu.edu.ua/article/387 (дата звернення: 15.07.2018).

339. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.

340. Тарасун В. В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 29. С. 29–102.

341. Теория личности. Психология личных конструктов / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. 2000. 118 с. URL : http://mhp-

journal.ru/upload/library/kelly_ga_(1963)_a_theory_of_personality_the_psychology_of_personal_constructs.pdf (дата звернення: 10.08.2017).

342. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас (Затверджено: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272). URL : https://mon.gov.ua/storage/app/ media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf (дата звернення: 06.02.2020).

343. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас (Затверджено: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1273) URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/ zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf (дата звернення: 06.02.2020).

344. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3-4 клас (Затверджено: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1273) URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf (дата звернення: 06.02.2020).

345. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2007. Вип. 4. С. 3–18.

346. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: подальша перспектива досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23 (2). С. 396–405. URL : http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ znpkp_sp_2013_23%282%29__54 (дата звернення: 17.01.2019).

347. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 36. С. 165–169.

348. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напряму діагностики та корекції. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. С. 5.

349. Тищенко В., Скопненко О. Недорозвиток та недорозвинення: фрагмент лінгвістичного аналізу деяких логопедичних термінів. *Теорія і практика сучасної логопедії:* зб. наук. праць. Київ: Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 3–9.

350. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) *Расстройства речи у детей и подростков* / под ред. С. С. Ляпидевского. Москва: Медицина, 1969. С. 190–212.

351. Толковый словарь русского языка: в 3 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва, 2000. https://enc.biblioclub.ru/Termin/1147108_KOMPLEKST. Т.1. С. 1428 (дата звернення: 12.05.2017).

352. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. *Основные направления психологии в классических трудах*. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.

353. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / пер. с чешск. Москва: Медицина, 1986. 255 с.

354. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія*: *особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. С. 9–13.

355. Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ: гол. ред. УРЕ, 1974–1985. Т. 1. 542 с.

356. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. Москва: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.

357. Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. Москва: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.

358. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. Москва: Мысль, 1979. 248 с.

359. 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: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 67 с.

360. Федорович Л. Закономерности психического и физического развития детей младенческого и раннего возраста. Annales N – Educatio Nova. URL : http://educatio.annales.umcs.pl Data: 04/08/2020 21:49:58.

361. Филичева Т. Б. Состояние лексико-грамматических средств языка у детей с IV уровнем речевого развития. *Современная логопедия: теория, практика, перспективы*: материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2002. С. 141–143.

362. Філософія. Мультимедійний навчальний посібник / Кравець В. М., Симон Ю. С., Бандура О. О. та ін. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2016. URL: https://arm.naiau.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/ slovnyk.html (дата звернення: 06.10.2018).

363. Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

364. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

365. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей. *Дефектология*. 2001. № 3. С. 3–9.

366. Фишман М. Н. Функциональное состояние коры и регуляторных структур ствола у детей с нарушениями речевого развития. *Физиология человека*. 2001. Т. 27. № 5. С. 30–34.

367. Фомічова Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу. *Актуальні питання сурдопедагогіки:* зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. С. 196–207.

368. Фотекова Т. А. Нейропсихология дизонтогенеза: особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития. Абакан: Издательство ХГУ, 2009. 172 с.

369. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ : автореф. дис. … д-ра псих. наук : 19.00.04. Москва, 2003. 34 с.

370. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. Москва: АРКТИ, 2002. 136 с.

371. Фрейд З. Психоаналитические этюды / сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. Минск: Поппури, 2010. 608 с.

372. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72–85.

373. Халилова Л. Б. Современные тенденции исследования речевой коммуникации учащихся с недорозвитием речи: сб. науч. тр. ф-та специальной педагогики и психологии МГПУ. Москва, 2005. Вып. 1. С. 87–94.

374. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем. С. В. Шачина, под ред. Д. В. Скляднева; послесл. Б. В. Маркова. С.-Петербург: Наука, 2000. 379 с.

375. Хватцев М. Алексия и дислексия. *Логопедия. Методическое наследие:*пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой: Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. С. 67–111.

376. Хомская Е. Д. Нейропсихология. С.-Петербург: Питер, 2006. 496 с.

377. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: навч. посібник. Київ: НАВС, 2014. 232 с.

378. Хребтова Н. П., Черняк В. А. Порушення письма – причина дезадаптації і труднощів у молодших школярів. *Логопед*. 2015. № 4 (52). URL : http://journal.osnova.com.ua/article/49863 (дата звернення: 10.06.2017).

379. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление: учеб. пособие. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 360 с.

380. Ціпан Т. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні.* 2016. Вип. 3. С. 174–181. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_22 (дата звернення: 04.07.2019).

381. Чайка Я. М. Трансдисциплінарність як принцип організації наукового дослідження у вирішенні комлпесних проблем. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Філософія. Політологія).* 2011. № 102. С. 29–32.

382. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії.* 2007. Вип. 16. 323 с.

383. Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посібник. Київ: ДІА, 2016. 212 с.

384. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 31. С. 132–140.

385. Чернов Д. Н. К проблеме социокультурной обусловленности речового развития. *Системная психология и социология.* 2012 № 5 (1). URL : http://systempsychology.ru/journal/2012_5/91-dn-chernov-k-probleme-sociokulturnoy-obuslovlennosti-rechevogo-razvitiya.html (дата звернення: 10.06.2017).

386. Чернов Д. Н. Проблема диагностики коллективного субъекта «родитель–ребенок». *В мире научных открытий. Серия «Проблемы науки и образования».* Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. № 9. С. 1543–1549.

387. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. Москва: АРКТИ, 2010. 239 с.

388. Шахнарович А. М. Языковая способность. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. С.685 с.

389. Шаховская С. Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей. *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология.* Москва: Прометей, 2005. С. 149–155.

390. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. *Психолингвистика и современная логопедия:* монографический сб. / под. ред. Л. Б. Халиловой. Москва: Экономика, 1997. С. 240–250.

391. Шацкова А. М. Дифференциальная диагностика минимальных проявлений речевой патологии у детей при сходных нарушениях произносительной стороны речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2009. 19 с.

392. Швырков В. Б. Теория функциональных систем в психофизиологии. *Теория функциональных систем в физиологии и психологии* / редкол.: Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков и др. Москва: Наука, 1978. С. 11–47.

393. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: Наук. світ, 2006. Вип. 8. Т. І. 323 с.

394. Шемякова С. А. Актуальные проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей. *Интегративные тенденции в медицине и образовании.* 2017. Т. 1. № 1. С. 124–128.

395. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2007. № 7. С. 79–81.

396. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна.* 2008. Вип. VIII. 476 с.

397. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. № 23. С. 299.

398. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посібник. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.

399. Шеремет М. К., Коломієць М. К. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТМП. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 384–393. URL : http://nbuv.gov.ua/ujrn/apko_2012_3_48 (дата зверненя : 12.12.2016).

400. Шипицина Л. М., Волкова Л. С. Некоторые особенности эмоционально-личностых качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1993. № 4. С. 8–13.

401. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS. RU, 01 ноября 2007. URL : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193920344&archive= 1194448667&start_from=&ucat=& (свободный доступ). Дата доступа: 04.09.2015.

402. Шкловский В. М. Современные проблемы патологии речи. *Проблемы патологии речи:* тезисы Всесоюзн. симпозиума, г. Москва, 16-21 окт. 1989 г. Москва, 1989. С. 6–7.

403. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва: Едиториал УРСС, 2008. 432 с.

404. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи у учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. Москва: ИНТОР, 1998. 112 с.

405. Эльконин Б. Д. Психология развития. Москва: Академия, 2005. 144 с.

406. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. С.-Петербург: Летний сад, 2000. 416 с.

407. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. Москва: АРКТИ, 2000. 120 с.

408. A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation / Soriano-Ferrer M., & Echegaray-Bengoa, J. A. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. No 132. P. 203–208. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.299.

409. Ackoff R. L. Towards a system of systems concepts. *Management Science*. 1971. Vol. 17. No 11. P. 661–671.

410. Alper S., Schloss PJ., Schloss CN. Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. Exceptional Children. 1996. T. 62. Vol. 3. P. 261–270. DOI: 10.1177/001440299606200307

411. Audiovisual speech integration in pervasive developmental disorder: evidence from event-related potentials / Magnee M., de Gelder B., van England H., Kemner C. *J. Child Psychol. Psych*. 2008. Vol. 49 (9). P. 995–1000.

412. Ayres J. The development of perceptual-motor abilities: A theoretical basis for treatment of dysfunction (Eleanor Clark Slagle Lecture). *Am J Occup Ther*. 1963. Vol. 17. P. 221–225.

413. Baird G. Assessment and investigation of children with developmental language disorder. *Understanding Developmental Language Disorders*. Hove and New York: Psychology Press, 2006. P. 1–22.

414. Bakwin H. Reading disability in twins. *Developm. Med. and child Neural*. 1973. Vol. 15. P. 184–187.

415. Balzer-Martin L. A. The Out-of-Sync Child. *A skylight press book* / Kranowitz C.S. 2008. 322 p. URL: www.kargacademy.com/disability-research-and-resources/sensory-processing (date of treatment: 12.12.2017).

416. Baron I. S. Neuropsychological evaluation of the child. New York, NY, 2004. 429 p.

417. Bedny G., Brevern H. Von, Synytsya K. Learning and Training: Activity Approachю Encyclopedia of the Sciences of Learning. (Editors Norbert M. Seel). Publisher: Springer US, 2012. P. 1800–1805.

418. Berninger V, Richard T. Inter-relationships among behavioral markers, genes, brain and treatment in dyslexia and dysgraphia. *Future Neurol*. 2010. Vol. 5. P. 597–617.

419. British Dyslexia Association. URL : https://dyslexiaaction.org.uk (date of treatment: 12.12.2017).

420. Bundy A. C., Lane S. J., Fisher A. G. Sensory Integration: Theory and Practice. 2nd Edit. Philadelphia: F. A. Davis Company, 2002. P. 261–308.

421. Cappa Claudia, Giulivi Sara**.** Dyslexia and Additional Academic Language Learning Module 3 Dyslexia across Europe. Edited by Jill Fernando and Dee. 2012. P. 55. URL: http://dyscovery.research.southwales.ac.uk/media/files/documents/2014-01-16/Module_3.pdf

422. Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia / Kushki A., Schwellnus H., Ilyas F., Chau T. *Research in Developmental Disabilities.* 2011. No 32 (3). P. 1058–1064. URL: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.026

423. Chodkiewicz A. R., Boyle C. Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education.* 2017. T. 5. Vol 1. P. 60–86. DOI: 10.1002/rev3.3080.

424. Chomsky N. Language and mind. New-York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 194 p.

425. Chung P., Patel D., Nizami I. Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Transl Pediatr*. 2020. V. 9 (Suppl1) S. 46–54.

426. Clinical Supervision in Speech-Language Pathology. *Technical Report*. 2008. American Speech-Language-Hearing Association. URL :

https://www.lamar.edu/fine-arts-communication/_files/documents/speech-hearing/asha_report_supervision.pdf (date of treatment: 12.12.2017).

427. Cohn E., Miller L. J., Tickle-Degnen L. Parental homes for therapy outcomes : Children with sensory modulation disorders. *Am. J. Occup. Ther.* 2000. Vol. 54. P. 36–43.

428. DeGangi G., Balzer-Martin L. A. Sensorimotor History Questionnaire for Preschoolers. *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior : A therapist's guide to assessment and.* San Diego, CA : Academic Press, 2000. P. 361–365. URL : https://ru.scribd.com/doc/25330898/Sensorimotor-History-Questionnaire-for-Parents-of-Preschool (date of treatment : 12.12.2017).

429. Deuel R. K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology.* 1994. Vol. 10 (1). P. 6–8.

430. Developing a Logic Model for the Triple-C Intervention: A Practice-Derived Intervention to Support People with Intellectual Disability and Challenging Behavior / Tournier T., Hendriks A. H. C., Jahoda A. Hastings R. P., Embregts P.J. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.* 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/jppi.12333.

431. Developmental Dyslexia and Dysgraphia / Molfese V, Molfese D, Molnar A, et al. *Concise Encyclopedia of Brain and Language* / Whitaker H. A, editor. Oxford: Elsvier Ltd, 2010. P. 485–91.

432. Diagnostic Manual for Infancy and Early Childhood of the Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL-DMIC). Bethesda, MD, 2012. P. 327.

433. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia / Shaywitz B. A., Shaywitz S. E., Pugh K. R., Mencl W. E., Fullbright R. K., Skudlarski P., et al. *Biological Psychiatry*. 2020. No 52. P. 101–110.

434. Dmytriieva I. Peculiarities of speech training for special school pupils. *Innovates and information technologies in education:* monograph / Scientific editors Aleksander Ostenda, Tamara Makarenko. Katowice, 2018. C. 246–255.

435. Döhla D., Heim S. Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*. 2016. No 6. Article 2045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045.

436. Duhaney L. & Duhaney D. C. Assistive technology: meeting the needs of learners with disabilities. *International Journal Of Instructional Media*. 2000. No 27 (4). P. 393–401.

437. Dodd B, McIntosh B. The input processing, cognitive linguistic and oromotor skills of children with speech difficulty. Int. Journal *Speech Lang. Pathology*. 2008. Vol. 10. P. 169–78.

438. Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. Develop-mental Neuropsychology / V. W. Berninger, R. D. Abbott, J. Jones and other. 2006. № 29. P. 61–92.

439. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage. Hum Brain Mapp. *A longitudinal study* / Yu X., Raney T., Perdue M. V., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B., Raschle N. M., Gaab N. 2018. No 39. P. 2047–2063.

440. Engel G. The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*. 1980. Vol. 137. P. 535–544.

441. Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia in Español / Carrillo M.S, Alegría J, Miranda P, Sánchez N. [Evaluating dyslexia in primary school children: Prevalence in Spanish]. *Escritos de Psicología*. 2011. No 4 (2). P. 35–44.

442. Everatt J. The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*. 1997. No 20 (1). P. 13–21. URL: https://doi.org/10.1111/1467-9817.00016.

443. Fris J. C. Genetic and dyslexia : An overview integrating Theory and Practice. London, 1991. P. 3–20.

444. Frost P. ‘Like switching the light on’ – The Raviv Method and its contribution to overcoming learning difficulties. *Paper presented at the British*

Educational Research Association Annual Conference (5–8 September). 2007. Vol. 5. P. 8. (date of treatment : 12.12.2017).

445. Frost R. Toward a strong phonological theory of visual word recognition: true issues and false trails. *Psychological bulletin*. 1998. No 123 (1). P. 71.

446. Gibbons J. The teaching team: Small group process in social work education. Social Groupwork Monograph. 1992. No 3. P. 66–76.

447. Gordon H. W. Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. № 6. P. 645–656.

448. Graham S. Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*. 2010. URL : www.aft.org (date of treatment : 12.12.2017).

449. Hallgren B. Specific dyslexia. (congential word-blindness) : a clinicakl and genetic study. *Acta Psychiatrica at Neurologica*. 1950. № 65, suppl. P. 1–287.

450. Heidelberger Sprachentwicklungstest: [H-S-E-T]; Handanweisung für die Auswertung und Interpretation. 2., verb. Aufl. (Deutsch) Grimm, Hannelore / Schöler, Hermann in Westermann-Test Verl. für Psychologie, Hogrefe. Göttingen, 1991. 92 s.

451. Ho C. S. H., Fong K. M. Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of psycholinguistic research*. 2005. Vol. 34 (6). P. 603–618.

452. Howes A. T. Booth, J. Frankham Teacher learning and the development of inclusive practices and policies; Framing and context. *Research Papers on Education.* 2005. № 20 (2). P. 133–148.

453. Implications of transdisciplinarity for sustainable research / Hadorn H., Bradley G., Pohl D., Rist C. U.: Ecol Econ, 2006. P. 119–128.

454. Individual differences in decoding skill, print exposure, and cortical structure in young adults / Johns C. L., Jahn A. A., Jones H. R., Kush D.,

Molfese P. J., Van Dyke J. A., Braze D. *Language, cognition and neuroscience.* 2018. No 33 (10). P. 1275–1295.

455. International Dyslexia Association and National Institutes of Child Health and Human Development. Dyslexia definition. URL : http://ttacwm.blogs.wm.edu/files/2015/01/Attachment-1-V2-IDA-and-NICHD-Definition.pdf (date of treatment : 12.12.2017).

456. Jantsch E. Inter-Disciplinary and TransdisciplinaryUniversity Systems Approach to Education and Innovation. Policy Sciences, 1970. P. 403–428.

457. James K. H., Engelhardt L. The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-Literate Children. *Trends in Neuroscience and Education*. 2012. P. 32–42.

458. John M. Grohol, Psy. D. & Margarita Tartakovsky M. S. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Dicorders. 5th edition. URL : https://psychcentral.com/dsm-5/ (date of treatment: 12.12.2017).

459. Kaminski R. A., Cummings K. D. Assessment for Learning: Using General Outcomes Measures. Threshold, DIBELS. Letter Naming Fluency Test. 2007. P. 26–28.

460. Kay M. J. Dysgraphia: Developmental Writing Disorder. Learning Disabilities Sourcebook. Omnigraphics, 2003. P. 16–42.

461. Kendell J., Stefanyshyn D. Supporting Written Output Challenges with Technology. 2012. URL: http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Supporting_Written_Output_Challenges_with_Technology#cite_note-3 (date of treatment: 12.12.2017).

462. Kenneth G. Shipley, Julie G. McAfee. Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual. 5th Edition, 2015. 736 p.

463. Klein D. N. Patients' versus informants' reports of personality disorders in predicting 7 1/2-year outcome in outpatients with depressive disorders. *Psychological Assessment.* 2003. No 15 (2). P. 216–222. URL : https://doi.org/10.1037/1040-3590.15.2.216/

464. Kuhl P. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. Mind brain and education. 2011. T. 5. Vol. 3. P. 128–142. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01121.

465. Lightfoot E., DeZelar S. Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review*. 2020. T. 114. No 105047. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105047.

466. Mary O'Neill, Elspeth Summers. Collins English Dictionary – thesaurus 7th Edition, Collins 2015. 986 c. URL: www.worldcat.org/title/collins-english-dictionary/oclc/909079835 (date of treatment: 12.12.2017).

467. Mapping pedagogy and tools for effective learning design / Conole G., Dyke M., Oliver M., Seale J. *Computers Education*. 2004. T. 43. Vol. 1-2. P. 17–33. DOI: 10.1016/j.compedu.2003.12.018.

468. Martin N. C. J., Piek P., Hay D. A. DCD and ADHD: A genetic study of their shared etiology. *Hum Movement Sci*. 2006. Vol. 25. P. 110–124.

469. Matanova V. Dyslexia. Sofia, 2001. P. 8.

470. Matejcek Zd. Dyslexie. Praha, 1987. 236 s.

471. McGlannon F. K. Familial Characteristics of genetic dyslexia : Preliminary report of pilot study. *Journal of Learning Disabililties*. 1968. Vol. 1. P. 185–191.

472. Mittelstrass J., L. Hieber (ed.). Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität? *Utopie Wissenschaft*: Ein Symposium an der Universität Hannover über die Chancen des Wissenschaftsbetriebs der Zukunft (21–22 November 1991). Munich –Vienna, 1993. S. 17–31.

473. Montessori M. Dr. Montessori's Own Handbook: A Short Guide to Her Ideas and Materials. New York, 1914. URL : http://templetree.edu.np/images/books/fcd75d88-557d-4b3f-8f47-6f74b36002cc.pdf (date of treatment: 12.12.2017).

474. Moshe Feldenkrais. Body Awareness as Healing Therapy: The Case of Nora. Berkeley, Calif : Somatic Resources. Frog, 1993. Originally published:

The case of Nora. New York, 1977. 73 p. URL : http://feldy.ru/files/Feldenkrais (date of treatment: 12.12.2017).

475. Neural deficits in second language reading: fMRI evidence from Chinese children with English reading impairment / You H., Gaab N., Wei N. and all. 2011. Vol. 57 (3). P. 760–770.

476. Nowak Agata; Romanowska-Tolloczko Anna; Knysak Monika. Primary teachers knowledge about psychomotor disturbances occuring in children. *Pedagogics psychology medical-biological problems of physical training and sports.* 2016. Vol. 20. Issue 1. P. 52–57. DOI: 10.15561/18189172.2016.0108.

477. Nelson R. Nelson Assessment. URL : http://www.nelson.com/assessment/ (date of treatment : 12.12.2017).

478. Nicolson R. I., Fawcett. A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex.* 2011. 47 (1). January. P. 117–127.

479. Orlando Delgado González, Edilberto Díaz Reyes, Ileana Digurnay Durruthy. Caracterización de disgrafía en niños y niñas. Rev Inf Cient. 2016. 95(6). P. 883–892.

480. Orton S. Reading, Writing and speech problems in children. New York, 1937. 88 p.

481. Panhelova N., Krutsevych T. Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions. *Psycholinguistics.* 2019. T. 25. Vol. 1. P. 232–255. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-232-255

482. Parisse C., Maillart C. SLI as systemic developmental disorders. *Journal of Neurolinguistics*. 2009. Vol. 22. P. 109–122.

483. Piaget J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *Internationales Jahrbuch für interdisziplinäre Forschung*. 1974. Vol. 1. P. 154–172.

484. Pennington Br. F., Olson R. K. Genetics of dyslexia. *The science of reading*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. P 453–472.

485. Practice and Innovations of Inclusive Education at School / Larysa V. Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V. Chupakhina, Olena M. Verzhihovska. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 7. P. 176–187. URL : http://ijhe.sciedupress.com.

486. Premotor Activations in Response to Visually Presen ted Single Letters Depend on the Hand Used to Write: A Study on Left-Handers / Longcamp M. J., Anton L., Roth M., Velay J. L. *Neuropsychologia*. 2005. № 43. P. 1801–1809.

487. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature / Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye C. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2000. Vol. 35. № 2. P. 165–188.

488. Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. Anales De Psicología / Jiménez J. E., Guzmán R., Rodríguez C., Artiles C. *Annals of Psychology*. 2009. Vol. 25 (1). P. 78–85. URL : https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521 (date of treatment : 12.10.2018).

489. Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria [Prevalence of specific learning disabilities in compulsory secondary education] / González D, Jiménez J. E, García E., Díaz A., Rodríguez C., Crespo P, Artiles C. *European Journal of Education and Psychology*. 2010. Vol. 3 (2). P. 317–327.

490. Qu X. A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1760366.

491. Rapp B., McCloskey M. Developmental Dysgraphia. Routledge, 2020. 206 p.

492. Rapin I., Allen D. Developmental language disorders: Nosologic considerations. *Neuropsychology of language, reading, and spelling* / U. Kirk (ed.). New York: Academic Press, 1983. P. 155–184.

493. Rasmussen P., Gillberg C. Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: A controlled longitudinal, community-based study. *J.Am. Acad. Child Adolescent Psychiatry*. 2000. Vol. 39. P. 1424–1431.

494. Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy Screening / Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D., Fedorenko S., Dubiaha S. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 7; P. 176–187. URL : http://ijhe.sciedupress.com.

495. Roudinesco M. L., Trela V, Trela M. Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution sem-linkMme Roudinesco sem-linkJ. *Trélat sem-linkMme Trélat Enfance Année.* 1950. № 1. P. 31–40.

496. Rowe A. Y., Robert V. R., Rand N. Teaching Fluent Handwriting Remediates Many Reading-R elated Learning Disabilities. URL : www.scirp.org (date of treatment: 12.12.2017).

497. Sensorimotor foundations of academic ability / Ayres J., W. M. Cruickshank and D. P. Hallahan (eds.). *Perceptual and Learning Disabilities in Children*. Syracuse–NY: Syracuse University Press, 1975. P. 301–358.

498. Snowling MJ. Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia. *Q J Exp Psychol*. 2008. Vol. 61. P. 142–156.

499. Specific learning disability: Identification of an interited form though linkage analysis / Smith S. D., Kimberling W. J., Pennington B. F. et al. *Science.* 1983. P. 1345–1347.

500. Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. Washington (DC): National Academies Press (US). 2016. Apr 6. URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274 (date of treatment : 12.10.2018).

501. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia / Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. *International Journal of*

Psychosocial Rehabilitation. 2020. Vol. 24. Issue 08. P. 8985–8999 URL : https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893.

502. Stevenson J. Evidence for a genetic etiology in hyperactivity in children. Behav. Genet., 1992. P. 337–344.

503. Teacher's knowledge about specific learning disabilities in reading and writing / Guzman Remedios; Delia Correa Ana; Nuria Arvelo Carmen; Abreu Barbara. *Rie-revista de investigacion educativa*. 2015. Vol. 33. Issue 2. P. 289–302. DOI: 10.6018/rie.33.2.211101 (date of treatment: 10.11.2018).

504. The genetics of specific reading disability / Finucci J. M., Guthrie J. T., Child A. L et al. J. Educ. *Psychol*. 1997. P. 316–329.

505. Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children / Geva E., Yaghoubzadeh Z., & Schuster B. *Annals of Dyslexia*. 2000. Vol. 50 (1). P. 121–154. URL :http://dx.doi.org/10.1007/s11881-000-0020-8 (date of treatment: 12.12.2017).

506. Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties / Snowling Margaret, Piers Dawes, Nash, Hannah, Hulme Charles. *Dyslexia*. 2012. Feb. 18 (1). P. 1–15. DOI: 10.1002/dys.1432. (date of treatment: 10.11.2018).

507. Van Riper C., Robert L. Erickson. Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology. 9th Ed. USA, 1995, 532 p.

508. Vellutino F. R., Scanlon D. A. Phonological coding, phonological awareness, and reading ability : evidnce from a longitudinal and experimental study. *Merill-palmer Quarterly*. 1987. Vol. 33. P. 321–363.

509. Wadlington E., Wadlington P. What educators really believe about dyslexia. Reading Improvement. 2005. Vol. 42. P. 16–37. URL: https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1029688 (date of treatment: 24.07.2019).

510. Wydell T. N. Cross-cultural/linguistic differences in the prevalence of developmental dyslexia and the hypothesis of granularity and transparency. *Dyslexia – A comprehensive and international approach.* Croatia: InTech, 2012.

P. 1–14. URL: http://www.intechopen.com/books/ dyslexia-a-comprehensive-and-international-approach/cross-culturallinguistic-differences-in-the-prevalence-of-developmental-dyslexia-and-the-hypothesis (date of treatment: 19.04.2018).

511. Winter E. C. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*. 2006. № 21 (2). P. 85–91.

512. Young R. A. Effects of Physical Rotational Movement Difference and Handwriting Position on Academic Achievement and Learning Disabilities. *Psychology*. 2015. № 6. P. 243–250.

513. Young R. A., Ginsburg B. E., Bradway D. Physical and Behavioral Markers Help Identify Written Language Disability (WLD). *Related to Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Psychology*. 2012. № 3. P. 36–44.

514. Zavadenko N. N. Narusheniya formirovaniya ustnoy i pismennoy rechi u detey. Vozmozhnosti ih medikamentoznoy korrektsii : metod. posob. dlya vrachey. Moscow, 2003. 64 s.

515. Zhuravlova L. Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. *EUREKA : Social and Humanities*. 2018. Vol. 1 (13). P. 64–71.

516. Zhuravlova Larysa. Interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary research strategy for speech development of primary school pupils with disgraphy. *International Academy Journal Web of Scholar*. *Multidisciplinary Scientific Edition*. 2019. No 1(31). Vol. 2. P. 17–25. DOI https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos.

517. Zhuravlova L. Structural-functional model of primary schoolchild's speech development. *Slovak international scientific journal*. 2020. No 48. Vol. 2. P. 7-10.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта організації дослідження стану мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Компоненти, критерії та показники стану мовленнєвого розвитку			Діагностичний інструментарій
Компоненти	Критерії	Показники	
	Сформованість сенсо-моторної та рухової сфер	– функціональний стан і взаємоузгодженість базових аналізаторних систем (стан обробки базових відчуттів: кінестетичних, пропріоцептивних, вестибулярних), сформованість латеральної організації мозку; – сформованість міжаналізаторної взаємодії (розвиток слухо-моторної та зорово-моторної координації);	**Метод-обстеження Інге Флеміг,** адаптовано Л. Журавльовою [146, с. 66–73]. **Опитувальники** сенсомоторного розвитку дітей для вчителів і батьків (Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R.), модифіковано й адаптовано Л. Журавльовою. **Нейропсихологічні проби** «Динамічний праксис» [234, с. 18–24]. **Нейропсихологічні проби** «Реципрокна координація рухів» [234, с. 24–27]. **Нейропсихологічні проби** «Праксис пози пальців» [234, с. 69–75].

Психосенсомоторний компонент		– стан сформованості рухової сфери та зображувально-графічних здібностей;	**Тест «Будинок – дерево – людина»,** запропонований Дж. Буком, 1948, адаптовано до дослідження Л. С. Журавльовою [109].
			Тест «Загадкові крапки» (модифікація тесту Бендер) [109, с. 25–29].
	Сформованість перцептивно-когнітивної сфери	– стан сформованості **слухового сприймання**, сформованість слухових **диференціацій**; – сформованість зорових уявлень та зорово-просторового сприймання, здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; – стан сформованості	**Нейропсихологічні проби** «Відтворення та оцінка ритмів» [234, с. 76–78]. **Нейропсихологічні проби** «Копіювання тривимірного об’єкта» [234, с. 122–128]. **Нейропсихологічні проби** на вивчення зорового гнозису [234, с. 97–102]. **Нейропсихологічні проби** на вивчення зорової асоціації [234, с. 103–116]. **Нейропсихологічні проби** на вивчення зорово-просторової пам’яті [234, с. 132–138]. **Нейропсихологічні проби** Проба Хеда [234, с. 113–114]. **Нейропсихологічні проби** «Запам’ятовування 2-х груп по 3 слова» [234, с. 83–90]. **Методика Тулуз-П’єрона (показник точності використання тесту)** [317, с. 70–74]**.**

		зорової та слухової **пам'яті** (обсяг і стійкість), **уваги** (стійкість і концентрація);	
Мовленнєво-когнітивний компонент	Стан сформованості мовленнєво-лінгвістич-них та мовленнєво-прагматич-них умінь та навичок	– здатність зрозуміти зміст тексту (сприйняття тексту) й граматичного реконструювання смислової єдності (відтворення текст); – здатність до засвоєння системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних); – здатність до смислового прогнозування, сформованість уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;	**Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку дітей** [239, с. 105–112; 176, с. 93], адаптовано для дітей молодшого шкільного віку. **Нейропсихологічні проби** «Складання розповіді за серією малюнків» [234, с. 34–54].
	Сформованість процесів: кодування, декодування, перекодування	– сформованість фонематичних процесів (фонематичного сприймання та відтворення, фонематичного уявлення); – стан сформованості логографічних навичок (*звуко-буквених асоціацій – правил символізації фонем рідної мови за*	**Нейропсихологічні проби** «Розуміння близьких за звучанням слів» [234, с. 79–82]. **Нейропсихологічні проби** «Вербальні асоціативні ряди» [234, с. 60–65]. **Методика вивчення писемного мовлення** (завдання на списування,

		законами графіки; уміння перевести фонему в зорово-графічну схему; здатність здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз і синтез); – стан сформованості графо-моторних навичок (*здатність до переробки оптичного знака (букви) в графічний (кінему) – сформованість графо-моторних операцій; наявність моторних образів-кінем та здатність до застосування правил їх поєднання*);	диктант і самостійне письмо – підпис картинок).
Мотиваційно-потребнісний компонент	Наявність особистісних джерел навчальної мотивації	– інтерес до здобуття знань; – здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності (*наявність настанов, що зумовлюють прагнення до самовдосконалення*), – наявність позитивної мотивації до навчальної діяльності;	**Авторська анкета на визначення мотивації навчально-мовленнєвої діяльності** (розроблена Л. Журавльовою) [109, с. 25–29].

	Наявність внутрішніх та зовнішніх джерел навчальної мотивації	– усвідомлення соціальної значущості навчання; – здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; – спрямованість на досягнення та пізнання нового;	Методика «**Вивчення мотивації навчання у молодших школярів**» [18, с. 34; 133]. **Анкета на визначення інтенсивності пізнавальної потреби** (В. Юркевич) [99, с. 87–100].
Діяльнісно-результативний компонент	Сформова-ність довільної уваги й саморегуляції	– здатність до організації власної діяльності, уміння працювати відповідно до фронтальних інструкцій; – стан працездатності; – уміння самостійно діяти за зразком і здійснювати контроль;	**Тест «Продовж візерунок»** [305; 306; 109]. **Нейропсихологічна проба** «Реакція вибору» [234, с. 51–54]. **Оцінка нейродинамічних компонентів** ВПФ, функцій I блоку мозку (фонові компоненти рухів, утомленість, темп, інертність, гіперактивність, імпульсивність) [234, с. 144–145]. **Методика Тулуз-Пьерона (показник швидкості використання тесту)** [317, с. 70–74].

	Сформова-ність рефлексії, само-контролю, самооцінки	– здатність до рефлексії навчальних досягнень; – здатність до самоконтролю, сформованість контрольно-оцінної самостійності; – здатність до корекції процесу та результату роботи.	**Самоперевірка письмових робіт** (орфографічна пильність, пошук помилок у тексті списування, диктанту та самостійного письма). **Самоперевірка завдання «Продовж візерунок»**

Додаток Б

Зміст методики логопедичного скринінгу

Метою проведення логопедичного скринінгу є визначення стану базових передумов формування письма у дітей старшого дошкільного й учнів початкових класів.

1. Зміст і завдання першого блоку скринінгової методики

Перший блок містить систему завдань, спрямованих на визначення стану сформованості фонематичних процесів, звукового та звуко-буквеного аналізу і синтезу, звуко-складового аналізу, звуко-буквених асоціацій і графічних образів. Мовленнєвий матеріал у діагностичних завданнях поєднано із зображеннями добре відомих предметів, у назвах яких – близькі за акустико-артикуляційними характеристиками фонеми та схожі за оптичними ознаками графеми.

Одним із механізмів готовності до писемного мовлення є свідомий аналіз звукового ряду. Грамотне письмо полягає в умінні учня «перетворювати» звукове сприймання на графічні образи. Проте, щоб позначити на письмі певний звук буквою, необхідно не тільки вміти розрізняти звуки в слові, а й узагальнювати їх як стійкі фонеми на основі диференційованої роботи слухового й мовленнєворухового аналізаторів.

Уміння виділяти фонеми в слові й правильно їх диференціювати – одна з необхідних умов розвитку звукового аналізу, тобто особливої розумової дії, спрямованої на встановлення послідовності звуків у слові. Визначення рівня сформованості у дітей умінь диференціювати звуки за акустичними та артикуляційними ознаками є пріоритетним завданням, оскільки допомагає з’ясувати наявність фонематичного слуху та кінестетичного аналізу (на основі якого формується правильна артикуляція певного звука), розвиненість мовленнєво-слухової пам’яті, слухового контролю та збереженість інтелекту. Порушення будь-якої з окреслених передумов може спричинити появу стійких дисграфічних помилок (пропусків, перестановок, замін і змішувань фонемо-графем).

Завдання першого блоку побудовані з урахуванням ієрархії фонематичних процесів, що дає змогу послідовно виявляти сформовані та порушені фонематичні процеси й на цій підставі робити припущення щодо можливих механізмів порушень фонологічного боку мовлення дитини.

1. Першим завданням означеного блоку є дослідження стану сформованості фонематичного сприймання, адже відомо, що в структурі фонематичних процесів йому, як первинному процесу в засвоєнні

фонематичного аспекту мовлення, безумовно, належить чільне місце. Порушення ж фонематичного сприймання унеможливлює подальший спонтанний розвиток звукового аспекту мовлення.

За умови наявності в дитини порушень фонематичного сприймання подальші порушення всіх процесів, відповідно, будуть вторинними.

2. Метою наступного завдання є аналіз умінь виконувати звуко-складовий аналіз, оскільки у дітей молодшого шкільного віку вже повинні бути добре розвинені навички аналізу звуків на фоні слова.

Для того, щоб переконатися у сформованості відповідних навичок, дітям пропонують виконати завдання на знаходження відповідного звука (звуків) у словах-картинках, які демонструє педагог.

Початковим етапом опанування письма є звуко-буквений аналіз звукової структури слова, що передбачає визначення послідовності та кількості звуків у слові й подальше перекодовування фонем у графеми. Тому на цьому етапі вважаємо за доцільне дослідити стан кількісного та послідовного фонематичного аналізу і синтезу, звуко-складового аналізу.

Ієрархічну структуру фонематичного аналізу становлять певні операції (О. Мілевська, 2018). Серед них – прості форми, що забезпечують виділення звука на фоні слова (на початку, у кінці, у середині) та складні форми, завдяки яким відбуваються усвідомлені аналітичні дії, опосередковані нейропсихічними функціями симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу (Т. Ахутіна, Е. Данілавічутє, О. Лурія, Т. Фотекова, Л. Цвєткова). Розробляючи методику логопедичного скринінгу, ми це враховували, тому включили завдання на визначення простих і складних форм фонематичного аналізу.

Для роботи з простими формами запропоновано завдання на визначення місця звука в слові (на початку, у середині чи в кінці). Для вивчення складних форм – завдання, метою яких є з’ясування кількості звуків у слові, визначення їх послідовності в слові, встановлення позиції (місця) звука в слові щодо інших звуків. Якщо дитина правильно робить звуковий аналіз, вона може виконати діагностичне завдання, спрямоване на дослідження фонематичних уявлень (з опорою на звуковий аналіз на фоні слова).

3. Отже, логічно провести дослідження стану сформованості фонематичних уявлень. Якщо результати тесту продемонстрували несформованість фонематичних уявлень, це є сигналом для більш детального дослідження насамперед слухової уваги й контролю, оскільки ці супровідні процеси визначають якість діяльності засвоєння та використання мови.

Надалі, у процесі дослідження, слід ураховувати ієрархічну взаємодію між ними, адже порушення уваги неминуче призводить до зниження контролю.

За потреби повторного обстеження фонематичних уявлень, його слід здійснювати: а) на матеріалі відповідної пари корелюючих фонем (на матеріалі звуків, що змішуються в мовленні дітей), адже це може бути основною причиною змішувань (замін), що виникають у мовленні дитини; б) на матеріалі слів, які дитина вимовляє правильно (тобто слів, фонематичні уявлення щодо яких у дитини сформовані), тоді негативні результати цієї проби можна трактувати, як невміння дитини виконувати звуковий аналіз за уявленнями. Необхідно також зважати на те, що для дітей старшого дошкільного віку, які не володіють навичками аналізу звуків на фоні слова, дослідження фонематичних уявлень проводяться з опорою на слуховий контроль.

4. Безумовно, важливим для методики логопедичного скринінгу є визначення у дітей фонетико-графічних умінь, а саме – уміння правильно позначати звуки відповідними буквами на письмі, керуючись фонетичним принципом. Тому завершальним у цьому комплексі завдань є дослідження звуко-буквених асоціацій і графічних образів слів.

Під час виконання системи вправ першого блоку передбачено два види допомоги. По-перше, це організаційна допомога, коли педагог звертається до дитини тільки зі словами «подумай», «послухай уважно». При цьому слово можна повторити вдруге, не посилюючи голосу й не пролонговуючи паузи. Ці слова повторюються для того, щоб привернути увагу дитини й бути впевненим, що вона їх розчула. По-друге, допускається повторення слова дитиною для поєднання слухо-рухових відчуттів. Навчальна допомога не передбачається, оскільки скринінг має діагностичний і прогностичний характер.

2. Зміст і завдання другого блоку скринінгової методики

Зміст другого блоку становлять завдання, спрямовані на визначення графо-моторних навичок, зорово-моторної координації, просторової орієнтації, сформованості навички символізації, розвитку іконічного мислення (необхідні для засвоєння символічного позначення фонем) і самоконтролю.

Завдання другого блоку:

- «Продовж візерунок» (для обстеження зорово-моторної координації та вмінь витримати рухову програму за графічним зразком);
- «Загадкові крапки»;
- малюнок «Будинок-дерево-людина»;
- перевірка графічних візерунків.

Усі лінгвістичні аспекти письма (як мовної системи й мовної здатності) реалізуються в акті письма, що становить навичку й вид графо-моторної діяльності. Проте будь-яка навичка має свої специфічні сфери, що повинні бути в стані готовності до моменту її формування.

Психологічна готовність дітей до писемного мовлення, окрім операцій зі звуками як структурними одиницями мовлення, передбачає не тільки достатній рівень їхнього мовленнєвого розвитку, а й наявність у них сукупності немовленнєвих навичок і операцій, покладених в основу письма.

Оскільки письмо є видом навчальної діяльності, то необхідно перевірити сформованість регуляторного компонента діяльності загалом: спроможність дітей працювати відповідно до фронтальної інструкції; уміння самостійно діяти за зразком; уміння здійснювати контроль; уміння вчасно зупинитися під час виконання певного завдання; уміння переключитися на виконання наступного завдання, мати достатню працездатність.

1. З огляду на це, перед виконанням завдань другого блоку слід ознайомити дітей із загальною інструкцією. Рекомендуємо промовляти її голосом середньої гучності з чіткою дикцією й паузами між словами. На ключових словах висоту голосу потрібно знизити. Інструкція має усну форму, не передбачає показу способів виконання завдань на дошці й обов’язково охоплює весь обсяг роботи відразу.

Після ознайомлення дітей з інструкцією для виконання другого блоку завдань проводиться побіжний інструктаж, але вже за запитаннями до дітей. Потім діти починають працювати.

Процес формування навичок письма пов’язаний із технікою засвоєння графічних операцій.

2. Для вивчення графічних операцій і можливості реалізації графо-моторних програм пропонується завдання «Продовж візерунок». За ним оцінюються особливості тонкої моторики й довільної уваги (утримання як самої інструкції, так і рухової програми), уміння працювати самостійно в режимі фронтальної інструкції; визначається вміння виконувати встановлену кінетичну (рухову) програму, що є дуже важливим у процесі формування навички письма. Елементи візерунків не називаються (не проводяться паралелі або не встановлюється схожість), оскільки це спрощує завдання й ускладнює адекватну оцінку досягнення поставленої мети. На бланку наведено зразки чотирьох візерунків, які дитина повинна продовжити до кінця аркуша, не відриваючи олівця від паперу.

Критерієм оцінювання є чіткість у відтворенні встановленого чергування, тобто вміння виконати наперед задану програму дій (від 0 до 4 балів).

Якість графічної діяльності дитини багато в чому залежить від стану зорового сприймання, довільності графічної активності та зорово-моторної координації. Недосконалість складних форм зорово-моторної координації може бути причиною неповноцінності зображувально-графічної продукції, що негативно позначається не тільки на формуванні початкових операцій письма, а й писемного мовлення загалом.

3. Завдання «Загадкові крапки» рекомендуємо для визначення зорово-моторної координації та зорово-просторового орієнтування. Поруч із візерунком із крапок дітям необхідно один раз намалювати такий самий візерунок. Погану зорово-моторну координацію *видає-корелює* малюнок, виконаний дитиною без детального аналізу зображення зразка, коли не дотримуються основні пропорції елементів, кількість кіл не відповідає зразку, є істотні викривлення зображення.

Після цього пропонуємо розпізнати казки, зображені поряд на малюнках, і домалювати на основному зразку будь-якого героя казки або підкреслити чи обвести його на зображені (на вибір фахівця); діти 2-4-го класу підписують казкового героя, якого розпізнали за зображенням. З огляду на те, що символічні знаки дитина засвоює пізніше за реалістичні, а символічного позначення звуків мовлення (фонем) вчиться поступово, а також на те, що засадничу роль у цьому процесі відіграють казкові образи, які слугують своєрідним містком від іконічного мислення до неіконічного, це завдання є до певної міри інформативним, оскільки дитині, чиє дозвілля минало без казок, важко засвоїти літери.

Важливим для набуття навичок письма є розвиток рухів пальців і кисті руки. Зображувально-графічні здібності є тією специфічною сферою, що повинна бути в стані готовності до моменту формування письма, оскільки саме ці здібності готують руку й очі дитини до процесу письма (О. Корнєв, О. Соколова). Деталізація малюнків, на думку О. Корнєва, є виявом «динаміки засвоєння графічних символів».

Процес формування навичок письма пов’язаний зі сприйманням простору та просторовим орієнтуванням, оперуванням зорово-просторовими образами, вербалізацією просторових відношень.

Одним із чинників, що впливає на процес формування письма, є труднощі аналізу й відтворення точної просторової та тимчасової послідовності (Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер, М. Сулі). Процес «диференціації власного тіла» завершується у дитини приблизно у віці шести років.

Зв’язок між поганою латералізацією та порушеннями писемного мовлення є опосередкованим і виражається саме в несформованості просторових уявлень і орієнтувань.

4. Саме тому малюнок «Будинок – дерево – людина» є наступним завданням методики, що має визначити рівень розвитку моторної функції, зображувально-графічних здібностей і зорово-просторової орієнтації (просторових функцій).

Завдання супроводжується промовлянням з одночасною демонстрацією рукою (праворуч – де саме, ліворуч – де саме) для уникнення «помилок у діагностиці» щодо вивчення просторової орієнтації. Водночас слід ураховувати особливості фонологічного сприймання дитини (для обробки почутої інформації потрібно більше часу), а також типові для дітей особливості сприймання та утримання інформації (урахування домінантної модальності), оскільки дитина може краще сприймати інформацію за допомогою зорового аналізатора, ніж слухового, або в неї може бути знижена слухо-мовленнєва пам'ять (короткочасна). Демонстрація з одночасним промовлянням дасть змогу більш диференційовано підійти до визначення порушень.

Після того, як усі діти виконають завдання, передбачається перевірка графічних рядків для визначення самоконтролю й самооцінки. Пропонується перевірити графічні рядки (їх разом 4) і підкреслити той (або ті), що виконані правильно й охайно.

Організація та методичне забезпечення логопедичного скринінгу

Підготовка до проведення обстеження. Для проведення обстеження індивідуально для кожної дитини педагог повинен мати відповідне обладнання: простий олівець і кольорові олівці та підготовлений бланк для виконання завдань. Завдання, що містяться в бланках, розроблені з урахуванням вікових особливостей дитини (для дітей старшого дошкільного віку та першокласників і окремо для учнів 2-4 класу). На виконання завдань дається 40-45 хвилин.

Перший блок містить систему завдань, спрямованих на визначення стану сформованості фонематичних процесів, звукового та звуко-буквеного аналізу і синтезу, звуко-буквених асоціацій і графічних образів.

Розроблена для першокласників система завдань спрямована на:

1. Дослідження стану сформованості фонематичного сприймання.

Завдання на впізнавання звука серед названих слів.

Дитині пропонують прослухати слова, відповідно до кількості яких намальовані квадратики. Необхідно поставити позначку в квадратику, якщо в слові є заданий звук.

Інструкція: подивись уважно на намальовані квадратики. Кожен квадратик відповідає одному слову, яке я назву. Слухай уважно кожне слово, яке я

називаю. Якщо в слові ти почуєш звук [О] – постав будь-яку позначку в квадратику, якщо ні – залиши квадратик порожнім.

*****Завдання з ускладненням.

Інструкція: напиши поряд з квадратиками, де ти поставив позначку, букву «О».

2. Дослідження фонематичного аналізу.

Завдання на виділення звуків у слові.

Інструкція: знайди і підкресли малюнок, у якому:

– голосний звук [А] на початку слова;

– голосний звук [А] в кінці слова;

– приголосний звук [Л] на початку слова;

– приголосний звук [Л] у кінці слова.

*****Завдання з ускладненням.

Інструкція: напиши, скільки складів у словах «гілка», «стіл».

3. Дослідження стану сформованості фонематичних уявлень.

Завдання на визначення звука в слові (за уявленням). Не називаючи картинки, необхідно визначити наявність у її слові-назві заданого звука та підкреслити його, якщо він є.

Інструкція: розглянь уважно картинки, не називаючи їх, і підкресли лише ті, у назвах яких є звук [Ш].

*****Завдання з ускладненням на диференціацію звуків: розпізнавання малюнків зі звуками, що близькі за акустико-артикуляційними ознаками.

Інструкція: з’єднай лінією букву «Ш» з картинкою, у назві якої є відповідний звук; потім за аналогією з’єднай букву «С» з картинкою.

4. Дослідження стану кількісного та послідовного фонематичного аналізу і синтезу.

Завдання на визначення порядку і кількості звуків у слові.

Інструкція: перші звуки в словах, які зображені на малюнках, складають слово «бант». Визнач перший звук у цьому слові, знайди малюнок, який починається з цього звука й підкресли його однією лінією; визнач другий звук і знайди відповідний малюнок, підкресли його двома лініями і т. д.

Визнач, скільки звуків у слові «бант» і напиши цифру в квадратику поряд із малюнком.

*Завдання з ускладненням.

Інструкція: визнач, скільки звуків у слові, і поряд напиши відповідну цифру.

5. Дослідження звуко-буквених асоціацій і графічних образів слів.

Завдання на визначення вміння співвідносити сприйняту фонему із зоровим образом букви.

Інструкція: подивись уважно на написане слово й на букви, розташовані в рядок під ним. Знайди й підкресли (або обведи) серед усіх букв, що написані в рядок, ту, яка відповідає першій букві в слові:

ЇЖАК

ЯЮЄЇІКЛЬ

Знайди й підкресли (або обведи) серед усіх букв, що написані в рядок, ту, яка відповідає останній букві в слові:

ТІНЬ

ЯЮЄЇІЬКЛ

*****Завдання з ускладненням.

Інструкція. Визнач, скільки складів у зазначених словах, і поряд напиши відповідну цифру.

Розроблена для учнів 2-4-х класів система завдань спрямована на:

1. Дослідження стану сформованості фонематичного сприймання (розрізнення слів-паронімів).

Завдання. Спочатку дитині називають пари слів, що відрізняються опозиційними звуками (близькими за акустико-артикуляційними ознаками), потім пропонують записати поряд із картинками саме ті букви, якими вони відрізняються.

Інструкція: повтори й підкресли, де «коза», а де – «коса»; де «мишка», а де – «миска»; де «кіт», а де – «кит»; де «рак», а де – «лак».

*****Завдання з ускладненням.

Інструкція: напиши поряд із картинками букви, якими вони відрізняються.

2. Дослідження фонематичного аналізу.

Завдання на виділення звуків у слові.

2.1. Завдання на визначення спільного звука в словах.

Інструкція: послухай уважно назви предметів, що зображені на картинках, повтори й визнач у них спільний звук; запиши відповідну літеру.

2.2. Завдання на визначення сусідів заданого звука.

Інструкція: Слухай уважно! Визнач сусідів звука [Н] у слові, запиши відповідні літери.

*Завдання з ускладненням.

Інструкція: визнач кількість звуків у слові та запиши цифрою.

3. Дослідження стану сформованості фонематичних уявлень і фонематичної диференціації звуків.

Завдання складається з двох частин: перша частина на визначення стану сформованості фонематичних уявлень, друга – на визначення фонематичної диференціації звуків.

Інструкція: розглянь уважно картинки, не називаючи їх, і підкресли лише ті, у назвах яких є звук [Ц];

*Завдання з ускладненням.

Інструкція: над кожним малюнком напиши відповідну букву («Ц» або «Ч»), яка є в слові.

4. Дослідження стану кількісного та послідовного фонематичного аналізу і синтезу.

Завдання на визначення порядку звуків та кількості їх у слові.

Інструкція: подивись уважно на картинки. Перші звуки в словах-назвах картинок, складають слово «вовк» (див. картинку). Визнач перший звук у цьому слові, знайди малюнок, який починається з цього звука й підкресли його однією лінією; визнач другий звук і знайди відповідний малюнок, підкресли його двома лініями і т. д.

*Завдання з ускладненням.

Інструкція: визнач, скільки звуків у слові «вовк», і напиши цифру в квадратику поряд.

5. Дослідження звуко-буквених асоціацій і графічних образів слів.

Завдання на звуко-буквене кодування й декодування.

Інструкція: подивись уважно на написане слово й серед букв, розташованих під ним у рядок, знайди і підкресли (або обведи) це слово:

КІТ	сова
ЖАВІКІТЛ	союсовал

*****Завдання з ускладненням.

Інструкція: запиши цифрою кількість складів у слові.

Під час виконання системи завдань, спрямованих на визначення фонематичних процесів звукового та звуко-буквеного аналізу і синтезу, **передбачається два види допомоги.**

1. Організаційна допомога. Педагог звертається до дитини лише зі словами «подумай», «послухай уважно». Водночас він може повторити слово вдруге, не посилюючи голосу й не роблячи великих пауз. Ці слова повторюються для того, щоб привернути увагу дитини й бути впевненим, що дитина їх розчула.

2. Допускається повторення слова дитиною для поєднання слухо-рухових відчуттів.

Навчальна допомога не передбачається, оскільки скринінг має діагностичний і прогностичний характер.

Інструкція для виконання другого блоку завдань вимовляється голосом середньої гучності, з чіткою дикцією й паузами між словами. На ключових словах інструкції висота голосу знижується. Інструкція має

усну форму, не передбачає показу способів виконання завдань на дошці й обов'язково охоплює весь обсяг роботи відразу.

Зміст інструкції

«Діти, подивіться на другий аркуш бланка (педагог показує свій зразок бланка). Зараз я поясню, що потрібно буде зробити. Спочатку ви будете малювати ось такі візерунки. На аркуші намальовано початок візерунка, а вам потрібно буде продовжити його до самого краю аркуша. Тут намальовано 4 візерунки, і всі вони різні. Ви будете малювати спочатку верхній візерунок, потім той, що під ним, і так до найнижчого (педагог показує дітям на своєму аркуші паперу й пальцем обмальовує перше завдання).

Наступне завдання – це теж візерунок, але з крапок. Вам потрібно буде уважно подивитися на зразок і поруч намалювати такий самий візерунок один раз. Далі розпізнати казки, що зображені поряд на малюнках, і на основному зразку домалювати будь-якого героя казки за власним вибором.

Коли ви закінчите малювати візерунки, ви перевернете аркуш на інший бік і малюватимете малюнки (одночасно з цими словами педагог перевертає аркуш на чистий бік). Подивіться, ліворуч (палець показує простір аркуша, що охоплює його ліву частину) ви намалюєте БУДИНОК, праворуч (палець обмальовує правий бік аркуша) – ДЕРЕВО, а в центрі (середина аркуша обводиться пальцем) – ЛЮДИНУ. Діти, чи ви зрозуміли, що ми сьогодні будемо робити?»

УВАГА! Ознайомлення з інструкцією до цього завдання обов'язково має супроводжуватися промовлянням з одночасним показом рукою (праворуч – де саме, ліворуч – де саме) для уникнення «помилок у діагностиці» щодо вивчення просторової орієнтації. Водночас слід ураховувати особливості фонологічного сприймання дитини (для обробки почутої інформації потрібно більше часу), а також типові для дітей особливості сприймання та утримання інформації (урахування домінантної модальності), оскільки дитина може краще сприймати інформацію за допомогою зорового аналізатора, ніж слухового, або в неї може бути знижена слухо-мовленнєва пам'ять (короткочасна). Демонстрація з одночасним промовлянням дасть змогу більш диференційовано підійти до визначення порушень.

Після ознайомлення дітей з інструкцією для виконання другого блоку завдань проводиться побіжний інструктаж, але вже за запитаннями до дітей. Потім діти починають працювати.

Після того, як усі діти виконають завдання, передбачається перевірка графічних рядків для визначення самоконтролю й самооцінки. Пропонується

перевірити графічні рядки (їх разом 4) і підкреслити той (або ті), що виконані правильно й охайно.

Критерії оцінювання завдань логопедичного скринінгу.

Оцінка результатів виконання дитиною всіх завдань визначається сумою балів за всіма виконаними завданнями.

Система завдань на визначення стану сформованості фонематичних процесів (**максимальна оцінка – 20 балів**).

За кожне завдання педагог ставить від 0 до 4 балів, вказуючи помилкову відповідь, пропуск звука чи неправильне виконання. Усі дані фіксує в протоколі (див. табл. Б.1).

Таблиця Б.1

Протокол оцінювання завдань на визначення стану сформованості фонематичних процесів

№№ п\п	**Завдання № 1** **а/б**	**Завдання № 2**				**Завдання № 3**		**Завдання № 4**		**Завдання № 5**	
		а)	**а)**	**а)**	**а/б**	**а)**	**б)**	**а)**	**б)**	**а)**	**б)**
Виконав (від 1 до 4 балів)											
не виконав («0» балів)											

4 бали – за безпомилкове виконання завдання, за самостійне виділення звуків у словах, визначення їх послідовності та кількості, без жодного пропуску й навідних запитань із боку педагога; за вміння співвідносити сприйняту фонему із зоровим образом букви;

3 бали – за виконання завдання, самостійне виділення звуків у словах із невеликою організаційною допомогою з боку педагога;

2 бали – за одну-дві помилки (якщо це не пропуск голосного в слові);

1 бал – за три та більше помилки;

0 балів – завдання не виконано.

Максимальна оцінка за виконання завдань із зірочкою – 20 балів.

4 бали – за безпомилкове й самостійне виконання завдання;

3 бали – за виконання завдання з невеликою організаційною допомогою з боку педагога;

2 бали – за одну-дві помилки;

1 бал – за три та більше помилки;

0 балів – завдання не виконано.

Підраховується середнє арифметичне: сума балів за виконання основних завдань і завдань із зірочкою складається й ділиться на 2.

«Продовж візерунок» (максимальна оцінка – 4 бали)

1. Виконання графічних рядків. Педагог оцінює завдання від 0 до 4 балів. Усі дані фіксує в протоколі (див. табл. Б.2).

Таблиця Б.2

Протокол оцінювання завдання на виконання графічних рядків

№/п ПІБ	**1 рядок**	**2 рядок**	**3 рядок**	**4 рядок**	**Загальний бал (макс. – 4 б.)**

Критерієм оцінювання завдання є чіткість у відтворенні встановленого чергування, тобто вміння виконати наперед задану програму дій:

4 бали – за кожен правильно виконаний рядок, причому ущільнення чи розширення елементів візерунка, вихід візерунка за межі рядка, зміщення візерунка вгору чи вниз помилкою не вважаються; головне – чіткість у процесі відтворення встановленого чергування, тобто вміння виконати задану програму дій;

3 бали – за один збій у рядку, за втрату вступного елемента (у третьому й четвертому рядках); за ізольоване, правильне, фрагментарно повторюване відтворення заданих елементів зразка без зв’язку їх у єдину кінетичну (рухову) мелодію;

2 бали – за два збої в рядку, за втрату вступного елемента (у перших двох рядках); за ізольоване, правильне, фрагментарно повторюване відтворення заданих елементів зразка без зв’язку їх у єдину кінетичну (рухову) мелодію;

1 бал – за ізольоване, фрагментарно повторюване відтворення заданих елементів зразка, без зв’язку їх у єдину кінетичну (рухову) мелодію; за понад два збої в рядку, за один збій та одне порушення вступного елемента, за неправильну послідовність;

0 балів – завдання не виконано.

Загадкові крапки (максимальна кількість балів – 8).

Критеріями оцінювання завдань є виконання дітьми візерунка з крапок (за чотирибальною шкалою) і впізнавання казкових образів (за чотирибальною шкалою):

4 бали – за правильне відтворення візерунка один раз без повторень і грубого спотворення пропорцій;

3 бали – за правильне відтворення візерунка з незначним ущільненням чи розтягуванням;

2 бали – за заповнення всього простору крапками й додавання зайвих крапок чи втрату крапок у власному малюнку;

1 бал – за значне спотворення всього візерунка;

0 балів – завдання не виконано.

Оцінювання завдання на впізнавання казок:

4 бали – за впізнання казки, зображеної на малюнках (малювання героя казки на поданому зразку чи його підпис) або коли дитина називає декілька казок (або дитина вигадує й малює образ, якого немає, виявляє фантазію);

3 бали – за впізнання казки, зображеної на малюнках і неправильне / некоректне виконання малюнка (на своєму варіантові візерунка);

2 бали – за правильне / коректне виконання малюнка (малювання на поданому зразку чи його підпис) та якщо намальований лише Колобок;

1 бал – за неправильне / некоректне виконання малюнка (малювання на поданому зразку чи його підпис) та якщо намальований лише Колобок;

0 балів – завдання не виконано.

Педагог оцінює завдання й усі дані фіксує в протоколі (див. табл. Б.3).

Таблиця Б.3

Протокол оцінювання завдань на відтворення візерунка й впізнавання казки

№/п ПІБ	**Відтворення візерунка (макс. – 4 бали)**	**Упізнавання казки (макс. – 4 бали)**	**Загальний бал (макс. – 8 балів)**

Малюнок «Будинок – дерево – людина»:

4 бали – за добре виконане зображення кожного з трьох малюнків у площинному і / або контурному вигляді з відображенням основних і другорядних деталей (за кожен малюнок);

3 бали – за правильне, але дрібне зображення; за спробу зобразити людину в профіль, будинок – із кута, відобразити вигляд дерева, навіть якщо на малюнку немає пропорційного співвідношення всіх трьох предметів між собою й слабка техніка зображення;

2 бали – за контурне виконання малюнка й за відсутність деяких другорядних деталей (шиї, пальців – у людини; листя, гілки другого порядку – у дерева; даху із додатковими деталями, фіранки на вікнах, сходинок біля будинку);

1 бал – за дуже дрібне зображення; за схематичне, контурне зображення з нечіткою передачею форм предметів; за грубе схематичне зображення, у якому немає основних деталей; за фрагментарне зображення; за зображення, яке складно щось розпізнати;

0 балів – завдання не виконано.

Оцінювання просторової орієнтації (максимально – 1 бал):

1 бал – за добре орієнтування в поняттях «праворуч-ліворуч», за вміння орієнтуватися на аркуші паперу й за правильно виконане завдання;

0 балів – за неправильне / некоректне розташування малюнків, за невміння орієнтуватися на аркуші паперу.

Педагог оцінює завдання й усі дані фіксує в протоколі (див. табл. Б.4).

Таблиця Б.4

Протокол оцінювання завдань на просторову орієнтацію

№/п / ПІБ	**Малюнок (4 бали)**	**Орієнтування в поняттях «праворуч-ліворуч», просторова орієнтація на аркуші паперу (1 бал)**	**Загальний бал**

Оцінювання такого психофізичного параметра, як моторика:

1 бал – за чіткість рухів, необхідних для виконання прямих ліній з чіткими кутами, замкнутими контурами й належною координацією під час розфарбовування, без тремтіння, без бруду, за гарного середнього й сильного натискання; ураховується досконалість м’язового акту;

0 балів – не доводить до кінця лінії, слабкий натиск тощо.

Довільна регуляція, саморегуляція:

1 бал – за вміння утримувати в короткочасній пам’яті загальну інструкцію, що вимагає правильного й чіткого виконання всіх завдань; за вміння здійснювати контроль за виконанням завдань;

0 балів – за нездатність утримувати в пам'яті загальну інструкцію, унаслідок чого припускається багатьох помилок, за невміння здійснювати контроль за виконанням завдань.

Перевірка графічних рядків для визначення самоконтролю й самооцінки.

Самоконтроль і самооцінка:

1 бал – за вміння виокремити свої помилки, за адекватну оцінку виконання графічних рядків;

0 балів – за нездатність визначити правильність виконаної роботи, за неадекватну оцінку графічних рядків.

Нижче наведено загальну карту, що відображає критерії оцінювання завдань скринінгової методики за всіма параметрами (див. табл. Б.5), а також наведено узагальнені показники стану сформованості базових передумов письма за рівнями (див. табл. Б.6) та орієнтовні показники сформованості базових передумов письма в процесі оволодіння писемним мовленням дітьми молодшого шкільного віку з нормою мовленнєвого розвитку та відхиленнями від норми (див. табл. Б.7).

Таблиця Б.5

Критерії оцінювання завдань логопедичного скринінгу за всіма параметрами

Структурні завдання	**Оцінка виконання**	**Загальна оцінка**
Завдання 1 блоку		
Система завдань на визначення стану сформованості **фонематичних процесів**, **звукового і звуко-буквеного аналізу й синтезу, звуко-складового аналізу, звуко-буквених асоціацій і графічних образів**: Завдання 1–5 (**5***)	**від 0 до 4 балів**	Максимальна оцінка за виконання завдань (основних) – 20 балів. Максимальна оцінка за виконання завдань із зірочкою – 20 балів. Підраховується середнє арифметичне: сума балів за виконання основних завдань і завдань із зірочкою складається й ділиться на 2.
		Разом: максимальна оцінка за виконання завдань 1 блоку –

		20 балів.
Завдання 2 блоку		
Продовж візерунок	**від 0 до 4 балів**	Максимальна оцінка за виконання завдання – 4 бали.
Загадкові крапки: **а) візерунок;** **б) упізнавання казок.**	– оцінюється окремо виконання візерунка **(від 0 до 4 балів);** – упізнавання казок **(від 0 до 4 балів).**	Максимальна оцінка за виконання завдання – 8 балів.
Малюнок «Будинок….»: **а) малюнок;** **б) просторова орієнтація.**	– оцінюється малюнок **(від 0 до 4 балів);** – критерієм оцінювання просторової орієнтації є правильне виконання **(1 бал).**	Максимальна оцінка за виконання завдання – 5 балів.
Оцінюються параметри:		
Самооцінка	1 бал – виконано; 0 балів – не виконано.	Максимальна оцінка за виконання завдання – 1 бал.
Саморегуляція засвоєння загальної інструкції, виконання згідно з інструкцією	1 бал – виконано; 0 балів – не виконано.	Максимальна оцінка за виконання завдання – 1 бал.
Моторика	1 бал – норма; 0 балів – відхилення.	Максимальна оцінка за виконання завдання – 1 бал.
		Разом: максимальна оцінка за виконання 2 блоку завдань – 20 балів.

Таблиця Б.6

Узагальнені показники стану сформованості базових передумов письма за рівнями

Високий рівень	Достатній рівень (для дітей передшкільного віку)	Середній рівень	Нижчий від середнього – для дітей 2-4-их кл. (група ризику – для першокласників)	Низький рівень
40-33	**32-25**	**24-17**	**16-9**	**8-0**

Таблиця Б.7

Орієнтовні показники сформованості базових передумов письма у дітей із нормою мовленнєвого розвитку та відхиленнями від норми

класи / рівні	1 (ст.дошк.вік)	2	3	4
Високий				
Достатній				
Середній				
Нижчий від середнього (для учнів 2-4-х класів; для старших дошкільників і учнів 1 класу – група ризику)				
Низький				

У таблиці маркером позначено для кожного вікового періоду орієнтовні показники рівнів сформованості базових передумов письма в дітей (першокласників і учнів 2-4-их класів) у процесі оволодіння ними писемним мовленням. Так, зелений маркер характеризує показники, що відповідають нормі, жовтий – показники, що характеризують «групу ризику», червоний – дуже низькі показники, що сигналізують про недостатню сформованість базових навичок письма в учнів початкових класів.

Додаток В

Таблиця В.1

Ступінь вираженості дисграфії (за Т. Ахутіною, О. Іншаковою, 2012)

Клас	**№ (кількість помилок)**	**Ступінь вираженості дисграфії (кількість помилок)**		
		Легкий	**Середній**	**Важкий**
1 клас (кінець)	0-3	4-6	8-10	11+
2 клас (початок)	0-3	4-6	9	10+
2 клас (кінець)	0-3	4-7	8-10	11+
3 клас (початок)	0-3	4-7	8-9	10+
3 клас (кінець)	0-3	4-8	9-11	12+
4 клас (початок)	0-3	4-7	8-10	11+
4 клас (кінець)	0-3	4-8	9-11	12+

Додаток Г. 1

Перший модуль другого етапу поглибленої діагностики

Таблиця Г.1

Бланк протоколу педагогічного спостереження (спостерігальної діагностики за І. Флемінг)

№/п	**Прізвище, ім'я дитини**	**Завдання**	**Особливості виконання**
1.	Іван П.	***1. Обстеження зводу стопи:*** – у положенні стоячи (спокійно, коли вага розподілена між обома ногами); – у положенні стоячи навшпиньки (стояти на пальчиках); – будова ніг.	
		2. Стрибки на одній нозі (десять злегка пружних стрибків поспіль).	
		3. Вправа «тіп-топ» («мурашиний крок»).	
		4. Кругові рухи навколо власної осі (увага на якість руху). Час для відновлення рівноваги (у нормі – 15-20 секунд).	
		5. Повторна вправа «тіп-топ» (увага на час необхідний дитині для того, щоб відрегулювати рівновагу).	
		6. Вправа: сидячи на підлозі, розвести витягнуті ноги, руки підняти до стелі.	
		7. Обертальні рухи рук, мануальна перевага.	
		8. Стійка на 1 нозі із заплющеними очима.	
		9. Повзання рачки (*увага на якість рухів*).	

Додаток Г.2

Мануальні проби для оцінки ступеня праворукості та ліворукості

Для оцінки ступеня праворукості та ліворукості було використано мануальні проби, що допомагають виявити приховані ознаки шульги:

• Дитині дають декілька сірникових коробок. Завдання: «Знайти сірник в одній із коробок». Провідною є та рука, якою дитина відкриває та закриває коробку.

• Дитині пропонують відкрити й закрити декілька пляшечок із кришечками, що відгвинчуються. Провідна рука виконує активні дії, непровідна тримає пляшечку.

• Дитину просять розв’язати декілька вузлів на мотузці середньої товщини. Провідною є та рука, що розв’язує вузол (інша тримає мотузку).

• Дитина має витерти класну дошку (стіл, шафу тощо) ганчіркою. Активні дії виконує провідна рука.

• Дитину просять піймати м’яча однією рукою. Активні дії виконує провідна рука.

• Карти розкладують провідною рукою.

• Під час плескання в долоні провідна рука – зверху.

• Дитину просять погладити іграшку, тримаючи її в руці, – гладить провідна рука.

• Якщо малювати пальцем однієї руки кола на долоні іншої, то робити їх буде провідна рука.

• Непровідна рука тримає годинник, провідна виконує активні, точно дозовані рухи, ніби заводить годинник.

• Провідна рука тримає нитку та всиляє її у вушко, а непровідна рука тримає голку.

• Коли пальці рук переплетені, то зверху знаходиться великий палець саме провідної руки.

• Дитину просять підняти предмет, що лежить на підлозі. Цю діє дуже рідко виконують непровідною рукою.

• Дитині пропонують схрестити руки на грудях («поза Наполеона»). Кисть провідної руки опиняється на передпліччі іншої руки, кисть непровідної руки опиняється на передпліччі провідної.

Кожне завдання дитина виконує тричі. Під час аналізу результатів ураховувалась перевага лівої чи правої руки. Якщо завдання в пробі виконувалися по-різному, то ця проба визначалась як «амбідекстрія».

• *Проба Чернашека.* Дитині пропонують на чистому аркуші із закритими очима та зафіксованим (прикушеним) язиком одночасно малювати обома руками: правою квадрат, а лівою – коло. Потім під першою парою малюнків пропонують намалювати трикутник-квадрат, коло-квадрат тощо до восьми пар фігур. Малювати треба швидко. Непровідна рука буде повторювати рухи провідної чи відставати від неї в процесі виконання завдання.

Критерії оцінювання:

4 б. – завдання виконує правильно та якісно за всіма показниками;

3 б. – спостерігаються незначні відхилення за двома показниками (недосконало сформована латераліта та легке запаморочення під час кругових рухів навколо себе);

2 б. – виникають труднощі під час виконання завдань, допускає багато порушень;

1 б. – спостерігаються порушення за всіма показниками;

0 б. – завдання не виконує, відмовляється.

Максимальна кількість балів – 4 б.

Додаток Г.3

Опитувальник для вчителів «Розвиток сенсомоторики учнів початкової школи» (на основі опитувальника сенсомоторної історії, розробленого Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R.)

№ п/п	I. Дотик (тактильність)	Так	Ні
1.	Занадто гостро реагує на фізичний біль (гіперреакція).		
2.	Реагує на фізичний біль помірно (гіпореакція).		
3.	Уникає діяльності, що передбачає велику кількість дій.		
4.	Прагне до діяльності, що передбачає велику кількість дій		
5.	Дитина не любить, коли до неї доторкаються, особливо несподівано; стає роздратованою, коли перебуває серед великої кількості людей, намагається ізолюватися від інших.		
6.	Дуже любить дотики (прагне, щоб до неї доторкалися).		
7.	Прагне фізично агресивного контакту (ініціює скандали, які доходять до бійки, б’ється об стіну або людей).		
8.	Надмірно лається.		
9.	Уникає діяльності, коли потрібно працювати руками впродовж тривалого проміжку часу, або занять, які передбачають ретельне обстеження об’єктів руками.		
10.	Може виявляти самоагресію: щипатися, кусатися або битися головою об стіну.		
	II. Баланс та Рух (Вестибулярна / Пропріоцептивна сфери)	**Так**	**Ні**
1.	Має труднощі з балансом тіла.		
2.	Відчуває труднощі, коли необхідно йти сходами вгору або вниз.		
3.	Часто хитається, коли сидить на стільці, або піднімає догори ноги; може розхитуватися з боку в бік, хитати ногою або головою.		
4.	Часто підтримує голову руками, коли читає або пише.		
5.	Відчуває страх у просторі (наприклад, каруселі, гойдалки, атракціони, де потрібно лізти вгору).		
6.	Боїться або уникає енергійних рухливих ігор на майданчику (стрибки, розгойдування, балансування або		

	оберти).		
7.	Демонструє чутливість до руху, відчуває запаморочення або нудоту.		
8.	Надає перевагу швидким рухам та обертам, не відчуває запаморочення або здається менш чутливою до рухових дій, ніж більшість дітей.		
9.	Гризе ручки, олівці, соломинки, смокче рукави сорочки.		
10.	Надає перевагу заняттям сидячи, рухається повільно й обережно, уникає ризиків.		
	III. Координація	**Так**	**Ні**
1.	Відчуває труднощі в процесі виконання діяльності, де задіяна дрібна моторика рук (робота з ножицями, крейдою, олівцями, ґудзиками) та / або труднощі в процесі письма.		
2.	Є незграбною й часто опиняється в незручних ситуаціях, не може швидко зосередитися.		
3.	Дуже повільно визначається з провідною рукою або й досі не має чітко вираженої право- або ліворукості. Можливо, однаково володіє обома руками; часто змінює руки під час розфарбовування, вирізування, письма тощо. Не має чіткої переваги / домінування однієї руки до 4-5 років.		
4.	Дитині потрібно нагадувати, що слід притримувати папір (зошит) під час письма.		
5.	Демонструє неадекватні рухи в процесі фізичної активності (наприклад, показує язика, рухає щелепами, стискає кулаки).		
6.	Дитина має труднощі із заучуванням нових рухів і / або навіть не намагається їх виконувати. Важко запам’ятовує спортивні вправи або танцювальні рухи.		
7.	Погано відчуває своє тіло: наштовхується на предмети й речі, перекидає предмети, спотикається і / або буває незграбною.		
8.	Зазнає труднощів з великою моторикою (погано стрибає, ловить м’яч, піднімається сходами тощо).		
9.	Не впевнена в тому, які рухи слід виконати, наприклад, для подолання перешкоди.		
10.	Насилу повертає ручки дверей, відкриває й закриває		

	різні шухляди та ємності.		
	IV. М'язовий тонус	**Так**	**Ні**
1.	Виглядає нееластичним, жорстким і ригідним (дитина різка й незграбна).		
2.	Виглядає пухким, надто гнучким, немовби бовтається (дитина повільна й незібрана).		
3.	Приймає неправильну позу, коли стоїть або сидить.		
4.	Хапає предмети дуже міцно, стійко, компенсуючи в такий спосіб «слабкість».		
5.	Хапає предмети, але не здатна утримати їх у руках.		
6.	Швидко стомлюється.		
7.	Має слабке, «мляве» тіло.		
8.	Часто горбиться, намагається прилягти і / або кладе голову на руки, коли працює за столом.		
9.	Насилу відриває голову, руки й ноги від підлоги, лежачи на животі (положення «супермена»).		
10.	Насилу одягається й застібає блискавки, застібки та ґудзики.		
	V. Слух (аудіальна сфера)	**Так**	**Ні**
1.	Боїться або дратується, коли чує гучні звуки.		
2.	Чутлива до звуків на задньому плані.		
3.	Важко зосереджується в ситуації, що супроводжується галасом, шумом.		
4.	Часто кричить або голосно розмовляє.		
5.	Часто продукує (породжує) повторювані звуки або шуми.		
6.	Має труднощі з виконанням вербальних прохань.		
7.	Потребує повторення інструкцій.		
8.	Плутає розмовні слова в мовленні.		
9.	Плутає або пропускає деякі звуки.		
10.	Може відмовлятися відвідувати кінотеатри, паради, ковзанки, музичні концерти.		
	VI. Зір (візуальна сфера)	**Так**	**Ні**
1.	Виявляє чутливість до світла, надає перевагу темряві або тьмяному світлу.		
2.	Має труднощі з розпізнаванням форми й кольору.		
3.	Важко концентрується на об'єктах.		
4.	Неспроможна відстежувати об'єкт, що рухається, або		

	губить рядок під час читання.		
5.	Часто мружиться або тре очі, під час читання відчуває головний біль, очі стають вологими.		
6.	Збуджується від великої кількості зорових стимулів (візуальних об’єктів).		
7.	Відчуває напругу, коли неспроможна роздивитися об’єкт.		
8.	Плутає цифри, літери або цілі слова, міняє їх місцями.		
9.	Має труднощі з розумінням письмових інструкцій.		
10.	Відчуває труднощі з копіюванням (списуванням) з дошки або книжки.		
	VII. Відчуття запахів (органи нюху)	**Так**	**Ні**
1.	Дитина надмірно чутлива до певних запахів. Негативно реагує на запахи, які найчастіше не відчувають інші люди, не любить такі запахи.		
2.	Ігнорує неприємні запахи.		
3.	Відчуває труднощі з розпізнаванням запахів.		
4.	Відмовляється приймати будь-яку їжу через запах.		
5.	Може випити або з’їсти що-небудь отруйне, оскільки не відчуває неприємного запаху.		
6.	Ретельно принюхується під час знайомства з новими місцями, людьми або предметами.		
7	Відчуває занепокоєння / роздратування через запах парфумів або дезодоранту, побутових запахів, запахів їжі, що готується.		
8.	Каже іншим людям у вічі, як від них погано або незвично пахне.		
9.	Не відчуває запахів, на які зазвичай скаржаться інші.		
10.	Визначає, чи подобається їй нове місце або хтось за запахом.		
	VIII. Увага й поведінка	**Так**	**Ні**
1.	Дитина метушлива, невгамовна та неспокійна.		
2.	Імпульсивна, часто починає діяти, не дослухавши до кінця інструкцій.		
3.	Має труднощі з організацією та структуруванням власних дій.		
4.	Дитина викрикує відповіді на уроці, які часто є неповними, перериває інших учнів або вчителя.		

5.	Справляє враження загальмованої, млявої, інертної, напівсонної.		
6.	Дитина не може дочекатися своєї черги під час гри.		
7.	Відчуває занепокоєння, порушення сну, апетиту.		
8.	Часто нездатна зосереджуватися на деталях: через недбалість, легковажність припускається помилок у шкільних завданнях, під час виконання певної роботи та інших видів діяльності (наприклад, пропускає деталі, робота не точна).		
9.	Часто губить речі, необхідні в школі й удома (наприклад, шкільне приладдя, олівці, книги, інструменти, гаманці, ключі, документи, окуляри, мобільні телефони, парасольки, рукавички, зняті на деякий час каблучки або браслети тощо).		
10.	Часто не дотримується інструкцій і не закінчує шкільні завдання, не виконує обов'язки або рутинні операції на робочому місці (наприклад, починає завдання, але швидко втрачає інтерес до нього й легко відволікається).		

Опитувальник для вчителів щодо розвитку сенсомоторики учнів початкової школи було модифіковано автором дисертації. Модифікація опитувальника передбачала зведення запитань до загальної кількості – до десяти. Відповіді на запитання мали лише два варіанти: «так» чи «ні». За кожну позитивну відповідь («так») нараховувалися штрафні бали, які потім переводились у 4-бальну систему оцінювання (за кожним параметром) для з'ясування загального стану сенсомоторного розвитку.

Максимальні кількість балів – 32 б.

Критерії оцінювання за кожним параметром:

4 б. – відхилень немає, на всі запитання відповідь – «ні»;

3 б. – 1-3 позитивні відповіді на запитання;

2 б. – 5 позитивних відповідей (50%);

0-1 б. – позитивних відповідей 6 і більше.

Додаток Г.4

Опитувальник для батьків щодо сенсомоторного розвитку дітей, які навчаються в початковій школі (скринінг за Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R.)

(Адаптовано Журавльовою Л.С.)

№ п/п	***Запропоновані запитання Запитання до батьків***	***Та***	***Ні***
1	Чи є Ваша дитина особливо чутливою до дотику?		
2	Чи полюбляє Ваша дитина швидко рухатися, надає перевагу рухливим іграм на дитячому майданчику, при цьому зовсім не відчуваючи або ситуативно відчуваючи легке запаморочення?		
3	Чи проявляє Ваша дитина особливу обережність в процесі виконання діяльності, яка передбачає наявність швидких рухів, або ж пересування просторі?		
4	Чи має Ваша дитина незвичну чутливість до запахів?		
5	Чи є Ваша дитина особливо чутливою до звуків, наприклад, затуляє руками вуха, коли інші спокійно сприймають подібні звуки?		
6	Чи були Ви коли-небудь стурбовані щодо проблем зі слухом у Вашої дитини як в цілому, так і проблем, пов’язаних із вушними інфекційними захворюваннями?		
7	Чи були Ви коли-небудь стурбовані щодо мовлення Вашої дитини та / або мовних навичок?		
8	Чи були Ви коли-небудь стурбовані щодо зору Вашої дитини?		
9	Чи має Ваша дитина більш м’яку, розхитану будову тіла ніж у інших діти або таку, що вільно бовтається (надто гнучку немов бовтається)?		
10	Чи наявні у Вашої дитини труднощі у орієнтації власного тіла, які необхідні в процесі вдягання, наприклад, правильно вдягти руки в рукава одягу, пальці – у рукавички або ж надягти шкарпетки?		
11	Чи уникає Ваша дитина активних фізичних ігор, яка		

	передбачають рухову активність (біг, стрибки) та використання великої кількості ігрового обладнання?		
12	Чи уникає Ваша дитина маніпуляцій маленькими об'єктами?		
13	Чи відчуваєте Ви, що Ваша дитина ще не визначилася із провідною рукою (лівою або правою) в процесі тримання ложки, олівця, крейди, тощо?		
14	Чи уникає Ваша дитина діяльності, яка пов'язана із необхідністю використання певних інструментів, таких як кольорові олівці, маркери, крейда, ножиці, тощо?		
15	Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина має короткий термін концентрації уваги, навіть в процесі виконання діяльності, яка приносить їй задоволення?		
16	Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина демонструє занепокоєння та метушливість в процесі виконання діяльності, що вимагає концентрації уваги?		
17	Чи стикається Ваша дитина з труднощами регулювання режиму сну?		

Додаток Г. 5
Методи нейропсихологічного обстеження

Динамічний праксис. Ця проба дає змогу визначити здатність до автоматизації рухової навички, переключення з одного руху на інший; можливість засвоєння рухової програми за наочним зразком. Виконання цієї проби передбачало зміну трьох положень кисті: «кулак – ребро – долоня».

Інструкція. Спочатку логопед показує рухи рукою, дитина лише дивиться уважно. Під час виконання лише кисть руки торкається стола (але не зап'ястя). Послідовність виконання – 3 рази. Далі логопед пропонує дитині самостійно відтворити серію: «Зроби, як я». Вибір руки залежить від дитини.

У разі ускладнень (не може самостійно чи із самокорекцією відтворити) передбачено такі види допомоги: повторне пред'явлення; сумісне виконання (разом із логопедом); спільне виконання + мовленнєва інструкція. Після виконання рухів однією рукою дитині запропоновано виконати програму іншою рукою.

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – продуктивність висока, засвоєння рухової програми з першого подання, безпомилкове й плавне її виконання, утримання в пам'яті;

3 б. – продуктивність середня, засвоєння рухової програми з другого подання, виконання програми від поелементного до плавного, є невеличкі збої, але із самокорекцією;

2 б. – недостатня продуктивність, лише після спільного виконання засвоєння рухової програми, виконання пачками, збої понад 2 рази, невиправлені помилки, але їх небагато;

1 б. – низька продуктивність виконання, лише після спільного виконання за мовленнєвою інструкцією, поелементне неавтоматизоване виконання, збої під час збільшення темпу, тенденції до розширення програми чи інертне повторення її, погіршення виконання проби;

0 б. – незасвоєння програми, відмова від її виконання.

Реципрокна координація. Проба спрямована на дослідження сформованості механізмів серійної організації рухів і міжпівкульної взаємодії. Дослідник показує рухи та супроводжує їх інструкцією.

Інструкція до виконання. «Руки покласти перед собою, одну з яких стиснути в кулак, а іншу – розпрямити. Потім необхідно одночасно змінити положення обох рук, розпрямляючи одну й стискаючи іншу». Звернено увагу на те, що в процесі виконанні лише кисті рук (не зап'ястя!) торкаються стола. Оцінка здійснюється за двома параметрами. Оцінюється виконання проби (автоматизованість, плавність).

Максимальна кількість – 4 б.

4 б. – перехід до автоматизованого плавного виконання рухової програми відразу чи після маленьких збоїв спочатку;

3 б. – перехід до автоматизованих рухів після декількох збоїв чи почергове виконання;

2 б. – збої, які постійно повторюються, відставання однієї руки із самокорекцією;

1 б. – почергове (спочатку одна рука виконує рухи, потім – інша);

0 б. – уподібнення рухів обома руками.

Кінестетичний праксис. Проба спрямована на дослідження кінестетичної організації рухів руки, що необхідне для виконання тонких диференційованих рухів. Проба складається з 3-х частин: 1) відтворення позиції пальців за зоровим зразком; 2) відтворення позиції пальців за пропріоцептивним зразком (без зорового контролю); 3) перенос позиції пальців з однієї руки на іншу за пропріоцептивним зразком.

1. <u>Праксис позиції за зоровим зразком</u>.

Інструкція до виконання. «Зараз я покажу різни фігурки з пальчиків, а ти повторюй за мною». Пропонується виконати 5 поз однією рукою, далі 5 поз іншою рукою.

<u>*Пози для правої руки:*</u>

– витягнути вперед 2-й і 5-й пальці (2-5);

– з’єднати 1-й і 3-й пальці в кільце (1+3);

– покласти 3-й палець на 2-й (3 на 2);

– витягнути вперед 4-й і 5-й пальці (4-5);

– з’єднати 1-й і 4-й пальці в кільце (1+4).

Пози для лівої руки:

– витягнути вперед 2-й і 3-й пальці (2-3);

– з’єднати 1-й і 3-й пальці в кільце (1+3);

– витягнути вперед 4-й і 5-й пальці (4-5);

– покласти 2-й палець на 3-й (2 на 3);

– з’єднати 1-й і 4-й пальці в кільце (1+4).

2. Відтворення позицій пальців за пропріоцептивним зразком (без зорового контролю).

Інструкція до виконання. Очі дитини заплющені. Логопед надає правій руці дитини певної пози, а потім її знімає. Дитина повинна повторити позу тією ж рукою. «Зроби сам також». Пропонується виконати по 3 пози (2-га факультативно додається в дужках):

Пози для правої руки:

– витягнути вперед 2-й і 5-й пальці (2-5);

– з’єднати 1-й і 4-й пальці в кільце (1+4);

– покласти 2-й палець на 3-й (2 на 3);

– *факультативно* [4-5; 2-3]*.

Пози для лівої руки:

– витягнути вперед 5-й палець;

– з’єднати 1-й і 3-й пальці в кільце (1+3);

– покласти 3-й палець на 2-й (3 на 2);

– *факультативно* [1+4; 2-5]*.

3. Перенос позицій пальців.

Інструкція до виконання. «Зараз я тобі буду складати фігурки з пальчиків на одній руці, а ти складай такі ж самі на іншій. Робить це ми будемо знову із заплющеними очами. Із правої руки на ліву: 1-й з’єднати з 5-м (1+5); 1-й з’єднати

з 3-м (1+3); покласти 2-й палець на 5-й (2 на 5); *факультативно* [1+4; 4-5][*]. Із лівої руки на праву: з'єднати 1-й і 4-й палець (1+4); з'єднати 1-й і 3-й палець (1+3); покласти 2-й палець на 3-й (2 на 3); *факультативно* [2-5; 1+4] [*]».

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – безпомилкове відтворення позицій пальців за зоровим зразком, за пропріоцептивним зразком та в процесі переносу пози з однієї руки на іншу (без розгорнутого пошуку, імпульсивності та застосування іншої руки), продуктивність під час переносу пози така ж сама, як і під час виконання за показом без переносу;

3 б. – можливість відтворення позицій пальців після самокорекції в деяких завданнях, продуктивність під час переносу пози така ж сама, як і під час виконання за показом без переносу;

2 б. – припускається наявність деяких помилок у процесі відтворення позицій пальців за зоровим зразком і під час їх переносу на іншу руку, рухи незручні, дитина з труднощами чи не до кінця досягає необхідної позиції, положення фонових пальців неточні;

1 б. – численні помилки (кінестетичні чи імпульсивні), мають місце просторові помилки, рухи незручні із сінкенезією, продуктивність під час переносу пози набагато гірша, ніж продуктивність без переносу й за зоровим зразком;

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Дослідження слухо-моторних координацій.

1. Оцінка ритмів. *Інструкція до виконання.* Дитині запропоновано прослухати й назвати кількість ударів.

1.1. Дослідник стукає по столу два рази, дитина повинна дати відповідь, скільки було ударів. Потім по столу стукали три рази, дитина знову визначає кількість ударів.

1.2. Дослідник показує дитині ритмічну структуру:

I I I, далі пояснює, що зараз стукає «по одному разу», потім вистукує: II II II – і пояснює, що стукає «по два рази». Після цього дитині пропонувалося самій

визначити, по скільки разів стукає дослідник: II II I, а потім III III III.

2. Відтворення ритмів за слуховим зразком.

2.1. Дослідник вистукує простий ритм: II II II – дитині пропонується повторити його. Дитина повторює прості ритми: III III III, далі – II II II.

2.2. Дитині акцентований ритм: II III II III II III, далі – III II III II III I.

3. Відтворення ритмів за словесною інструкцією.

3.1. Дитині пропонують простукати серію ритмів: «стукай по два рази», потім «по три».

3.2.Дитині пропонують стукати «два рази голосно, три рази тихо; один раз сильно, три рази слабко». Важливо не показувати зразок, а давати інструкцію лише усно.

Максимальна оцінка – 8 балів.

Оцінка ритмічних структур:

4 б. – висока продуктивність, усі завдання виконано правильно з першого разу, без помилок;

3 б. – середня продуктивність, завдання виконує із самокорекцією чи після звернення уваги на помилку;

2 б. – недостатня продуктивність, завдання виконує з помилками, виникають труднощі в процесі сприймання ритмічних структур;

1 б. – численні помилки під час сприймання ритмічних структур, труднощі розуміння мовленнєвої інструкції;

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Оцінка відтворення ритмів:

4 б. – висока продуктивність, усі завдання виконано правильно з першого разу, без помилок;

3 б. – середня продуктивність, завдання виконує із самокорекцією чи після звернення уваги на помилку;

2 б. – недостатня продуктивність, завдання виконує з помилками (вистукує інші ритми, які не відповідають команді);

1 б. – численні помилки серійної організації (інертність);

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Проба Хеда (просторовий праксис). Проба спрямована на дослідження можливості сприймання та відтворення потрібного положення рук у просторі, сформованості «схеми тіла». Дитина сидить навпроти логопеда й повинна відтворити своєю рукою певне просторове положення руки дослідника.

Інструкція до виконання. «Зараз я буду показувати рухи, а ти повторюй, як я» (вибір руки за дитиною):

1) рука піднята в лікті угору («голосування»);

2) руки горизонтально перед грудьми долонями вниз;

3) долоня горизонтально до підборіддя, пальцями до себе, від себе.

*Наступна інструкція (для завдань 4,5,6). «*Зараз те, що я буду робити правою рукою, і ти будеш робити правою рукою, а що буду робити лівою, ти теж – лівою рукою:

4) ліва рука торкається правого вуха;

5) права долоня торкається лівої щоки;

6) лівою рукою до лівої щоки».

Звернемо увагу, що коли проби 4-6 виконані неправильно, наступні проби дитині не пропонують.

Наступна інструкція (для завдань 7, 8, 9). «Тепер працюємо двома руками одночасно:

7) ліва рука до правої щоки, права тильна сторона руки під лівий лікоть;

8) тильна сторона лівої руки на правий вертикальний кулак;

9) ліва рука тримає мочку правого вуха, тильна сторона правої руки на лівій щоці».

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – висока продуктивність виконання проби, засвоює інструкцію з першого разу, безпомилкове й плавне виконання рухової програми після її засвоєння (7-9 серій), перенос на іншу руку;

3 б. – середня продуктивність виконання проби, засвоює інструкцію після другого пред'явлення просторові помилки чи стереотипії із самокорекцією під час переходу до другої серії рухів;

2 б. – недостатня продуктивність виконання проби, помилки з частковою корекцією під час інтенсивної допомоги дослідника (повторне пред'явлення чи спільне виконання);

1 б. – низька продуктивність, інструкцію не засвоює, численні помилки різного характеру (просторові, соматотопічні, регуляторні);

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Проби на вивчення зорового гнозису. Обстеження зорового гнозису складається з 3-х проб. *Проба Поппельрейтера (упізнання накладених зображень)* спрямована на вивчення здатності впізнавати зображення, накладені один на одного. Дитині послідовно показують 2 набори накладених зображень. *Інструкція до виконання.* «Художник намалював декілька предметів в одному місці (один на одному). Назви те, що тут намальовано».

Упізнання перекреслених зображень. Проба спрямована на дослідження можливості виділяти контурне зображення, відокремивши його від сторонніх елементів тла. Дитині показують сім контурних зображень предметів, що перекреслені. *Інструкція до виконання:* «Художник спочатку щось намалював, а потім закреслив. Назви те, що було намальовано до закреслення». За необхідності дитині надається стимулювальна допомога.

Упізнання незакінчених зображень. Проба спрямована на дослідження здатності впізнавати предмети за їх фрагментами, дає змогу оцінити сформованість холістичної (правопівкульної) стратегії сприйняття.

Дитині показують аркуш із зображеннями недомальованих предметів.

Інструкція до виконання. «Подивися уважно: художник почав малювати якісь предмети й не закінчив. Що хотів намалювати художник?». За необхідності дитині надають стимулювальну допомогу.

Оцінка виконання проби здійснюються за двома параметрами: продуктивність; помилки: вербальні, вербально-перцептивні, перцептивно

близькі (називає предмет з іншої семантичної категорії), перцептивно далекі, помилки за типом фрагментарності сприймання, персевераторні відповіді (одна відповідь повторюється понад 2 рази).

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – висока продуктивність виконання проби, називає правильно картинки з першого разу;

3 б. – середня продуктивність виконання проби, називає правильно картинки після самокорекції чи стимулювальної допомоги дослідника;

2 б. – недостатня продуктивність виконання проби, помилки з частковою корекцією в процесі інтенсивної допомоги;

1 б. – низька продуктивність, численні помилки різного характеру;

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Зорові асоціації. Проба спрямована на дослідження сформованості зорових уявлень і можливості їх актуалізації. Аналіз особливостей малюнків дозволяє припустити, яка зі стратегій переробки зорової інформації розвинена краще. Завдання виконуються на аркуші паперу формату А4, розділеному на вісім частин (зауважимо, що для дітей 5-6 років – на шість частин). Після завершення малювання дитина називає зображення.

1. Вільні зорові асоціації. *Інструкція.* «У кожній клітинці зроби по одному малюнку. Малюй, що хочеш, але стеж, щоб малюнки не повторювалися, у кожній клітинці повинен бути свій малюнок».

2. Спрямовані асоціації. *Інструкція.* «Тепер у кожній клітинці малюй різні рослини. Стеж уважно, щоб малюнки не повторювалися».

Оцінка виконання проби здійснюються за чотирма параметрами: продуктивність; зміст малюнків (кількість предметних і непредметних малюнків); якість зображення; повтори.

Максимальна кількість балів – 8 б.

Оцінка завдань на вільні зорові асоціації:

4 б. – висока продуктивність виконання проби, малюнки різні, якісні, не повторюються;

3 б. – середня продуктивність виконання проби, може допустити повтор, у процесі стимулювальної допомоги дослідника виконує правильно;

2 б. – недостатня продуктивність виконання проби, допускає повтори (деталей і прийомів малювання, малюнків із різними назвами чи назви для різних малюнків) навіть після нагадування дослідника;

1 б. – низька продуктивність, численні повтори малюнків і назв, малюнки впізнаються слабко;

0 б. – малюнки не впізнаються зовсім чи неможливе виконання проби за будь-якої допомоги.

Оцінка завдань на спрямовані асоціації:

4 б. – висока продуктивність виконання проби, малюнки різні, якісні, не повторюються;

3 б. – середня продуктивність виконання проби, немає неадекватних малюнків, може допустити повтор, під час стимулювальної допомоги дослідника виконує правильно;

2 б. – недостатня продуктивність виконання проби, малюнки без специфічних ознак рослин, що названі, допускає повтори (деталей і прийомів малювання, малюнків із різними назвами чи назви для різних малюнків) навіть після нагадування дослідника;

1 б. – низька продуктивність, численні повтори малюнків і назв, малюнки ледве можна впізнати;

0 б. – малюнки не впізнаються зовсім чи неможливо виконати проби з будь-якою допомогою.

Проба на зорово-просторову пам'ять: запам'ятовування фігур, що важко вербалізуються. Проба спрямована на дослідження процесів сприймання, зберігання й відтворення зорово-просторової інформації.

1. *Інструкція до виконання.* «Я буду показувати тобі малюнки, а ти спробуй запам'ятати, що на них намальовано». Малюнки показують по черзі (один малюнок за секунду, усього 10 малюнків). Потім дитині пропонують назвати предмети, які вона запам'ятала. Порядок відтворення не має значення.

2. Інструкція до виконання. «Зараз я покажу тобі намальовані фігури. Ти на них уважно подивись, запам'ятай і намалюй такі самі і в тому ж порядку».

Дитині пропонують картку з чотирма геометричними фігурами й зберігають протягом того часу, поки дитина розглядає їх, але не більше 5 секунд. Потім зразок забирають і говорять: «Тепер малюй». Після цього, незалежно від якості відтворення, психолог закриває малюнок дитини; фігури показують та відтворюють ще двічі. Через 10-15 хвилин після інтерференції інших завдань (наприклад, копіювання тривимірного об'єкта) дитині пропонують згадати фігури ще раз.

Оцінка виконання проби здійснюються за двома параметрами: продуктивність; помилки (зміни за типом спрощення, пропуски деталей, спотворення – зміна двох і більше деталей, контамінації, зміни фігури за типом лінійної дизметрії, поділ на частини, порушення пропорцій, дзеркальність).

Максимальна оцінка – 4 бали:

4 б. – усі картинки названо правильно, висока продуктивність запам'ятовування, безпомилкове відтворення за всіма спробами, зокрема після інтерференції;

3 б. – незначні помилки у відтворенні картинок (1-2) і фігур після інтерференції;

2 б. – наявні помилки у відтворенні картинок (3-4), відтворення фігур зі зміною деталей чи з поворотом фігури;

1 б. – багато помилок у процесі відтворення картинок (5-6) та фігур, наявність декількох змін у кожній фігурі, пропуски фігур;

0 б. – названо 3 і менше картинок, численні помилки в процесі відтворення фігур чи неможливість виконання завдань з будь-якою допомогою.

Малюнок (копіювання) тривимірного об'єкта. Проба дє змогу оцінити сформованість зорово-просторової та зорово-моторної координації дитини.

Копіювання будиночка. Дитині показують зображення будинку, паркану та дерева. *Інструкція до виконання.* «Намалюй те саме, що й у мене».

Фіксується час копіювання. Щоб проаналізувати хід копіювання та стратегію, у процесі малювання можна змінювати в дитини олівець і відзначати послідовність кольорів. Аналіз стратегії доцільний під час проведення поглибленого дослідження зорово-просторових функцій.

Оцінюється стан аналітичної лівопівкульної стратегії та стан холістичної правопівкульної стратегії.

Максимальна кількість балів – 8 б.

Оцінка стану аналітичної лівопівкульної стратегії:

4 б. – малюнок відповідає зразку;

3 б. – пропуски деталей чи ліній, самовиправлення деталей, додавання деталей, простежується спрощений спосіб малювання на тлі втоми;

2 б. – стереотипне малювання будинку з плоскою підставкою, пропуск нижньої частини чи негрубі спрощення;

1 б. – стереотипне малювання будинку й пропуск ліній чи деталей у будинку, пропуск нижньої частини паркану (тину) і негрубі спрощення;

0 б. – грубе спрощення будинку та тину.

Оцінка стану холістичної правопівкульної стратегії:

4 б. – малюнок відповідає зразку;

3 б. – значно виражені нахил малюнка, метричні помилки, непаралельність ліній, диспропорційність, дощечки тину варіюють за нахилом, висотою, шириною, негрубі помилки в поєднанні паркану (тину) і будинку;

2 б. – значно виражено нахил малюнка, непаралельність ліній, диспропорційність, метричні помилки, дощечки тину відокремлені одна від одної, не включені в цілісний паркан чи є поодинокі помилки, які передають форму тину;

1 б. – топологічні помилки, частини будинку незамкнуті, просторові помилки в паркані з дощечками;

0 б. – груба диспропорційність у зображенні будинку, дзеркальне зображення частин будинку, форма дощечок тину спотворена й вони

намальовані окремо, порушення в просторовому зображенні (дерево намальоване праворуч).

Дослідження слухо-мовленнєвої пам'яті. Проба спрямована на дослідження процесів сприймання та утримання слухо-мовленнєвої інформації. У першій частині проби (повторення слів) оцінюються фонематичний аналіз та можливості звуковимови, а в другій – спочатку мимовільна слухо-мовленнєва пам'ять (перше відтворення), а потім – довільна. У пробу входять слова в основному з незначною образністю (щоб уникнути зберігання в зоровій модальності), вони мають близькі слова-суперники (на тлі): *холод-голод, гість-кістка, рама-рана* (для оцінки точності звукового сприймання). Два слова можуть утворювати семантичну групу (*холод, дощ*), що провокує появу семантичних парафазій (наприклад, *вітер*). Два відносно малознайомих для дітей слова – *ризик і клин* – дають змогу моделювати процес освоєння дитиною нових слів. Проба дається, коли дитина ще не втомлена.

Інструкція до виконання. Перше подання: «Ми зараз будемо повторювати слова. Послухай уважно й повтори їх: *холод, рама, клин*. Повтори ... . А тепер послухай інші слова: *гість, ризик, дощ*. Повтори ... . Які були перші слова? ... . Які були другі слова? ... ».

Друге подання: «А тепер спробуй запам'ятати слова. Повтори: *холод, рама, клин* .... тощо». (процедуру повторюють).

Третє подання: «Повтори ще раз: *холод, рама, клин* .... тощо» (процедуру повторюють востаннє). Слова пропонуються тричі, незалежно від успішності виконання. Групи слів подають без пауз.

Після заповненої паузи (для гомогенної інтерференції може бути дано, наприклад, завдання на рахунок) проводиться відстрочене відтворення: «Згадай слова, які ти запам'ятовував». Якщо дитина не ділила слова на групи, у неї питають: «Які слова були в першій групі, а які – у другій?» Така інструкція без згадки груп дозволяє оцінити, чи утримує дитина структуру матеріалу (поділ на дві групи). Зауважимо, що звукові заміни та спотворення можуть свідчити про слабкість переробки кінестетичної та слухової інформації, заміна на близькі за

звучанням слова (*холод-голод*) властиві дітям зі слабкістю функцій лівої півкулі. Це свідчить про нестійкі порушення порядку, коли в кожному відтворенні порядок слів різний. Водночас, стійкі порушення порядку, тобто вияв інертності, як і вертикальні повтори (повтор однакових помилок із відтворення до відтворення), пов'язані зі слабкістю III блоку.

Оцінка виконання проби здійснюються за двома параметрами: продуктивність повторення; помилки (складаються за всіма трьома повтореннями): а) помилки, що свідчать про слабкість функцій лівої півкулі; б) помилки, що свідчать про слабкість функцій правої півкулі.

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – висока продуктивність запам'ятовування, безпомилкове відтворення слів, зокрема після інтерференції (профіль 666 чи 566);

3 б. – незначні помилки у відтворенні слів після інтерференції;

2 б. – відтворення слів зі зміною та спотворенням звуків;

1 б. – численні помилки в процесі відтворення слів;

0 б. – неможливість виконання проби за будь-якої допомоги.

Додаток Г. 6

Таблиця Г.6

Вікові нормативи точності виконання тесту «Тулуз П'єрона»

Вік	Патологія	Слабка	Середня чи середньовікова норма	Хороша	Висока
1-ші класи	**0 – 0.88**	**0.89 – 0.9**	**0.91 – 0.95**	**0.96 – 0.97**	**0.98 – 1**
2-гі класи	**0 – 0.89**	**0.9 – 0.91**	**0.92 – 0.95**	**0.96 – 0.97**	**0.98 – 1**
3-4-ті класи	**0 – 0.89**	**0.9 – 0.91**	**0.92 – 0.93**	**0.94 – 0.96**	**0.97 – 1**

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – висока стійкість і концентрація уваги (числове значення відповідає високому показнику за таблицею);

3 б. – достатня стійкість і концентрація уваги (числове значення – хороша);

2 б. – середня стійкість і концентрація уваги (числове значення – середньовікова норма);

1 б. – недостатня стійкість і концентрація уваги (числове значення – слабка);

0 б. – нестійка увага, низька її концентрація (числове значення – погана).

Додаток Д. 1

Другий модуль діагностико-аналітичного етапу

Бланк протоколу Гейдельберзького тесту мовленнєвого розвитку

ПІБ_____

Стать чоловіча жіноча

Дитина відвідує дитячий садок школу

Дата тестування_____

Дата народження_____

Субтест 1. ГС			*Оцінка*
Бал			
1. дитина	П	Н	
2. хлопчик-котик	П	Н	
3 песик-заєць	П	Н	
4. хлопчик-дівчинка	П	Н	
5. котик-песик-кубик	П	Н	
6. вівця-коза	П	Н	
7. коза-заєць	П	Н	
8. дитина-мати (2–0 б.↑)	П	Н	
9. заєць-коза-котик	П	Н	
10. песик-котик-заєць	П	Н	
11. заєць-котик-песик	П	Н	
12. песик-вівця	П	Н	
13. песик-коза-котик	П	Н	
14. песик-заєць-котик	П	Н	
15. котик-заєць-песик	П	Н	
16. коза-заєць-вівця	П	Н	
17 песик-котик-заєць	П	Н	
Загальний бал			

Субтест 2. МО	*Відповідь*
Бал	
1 машина	
2. сірник	
3. книга	
4. метелик	
5. брат (усі – 0 б. ↑)	
6. хліб	
7. зала	
8. пальто	
9. кава	
10. вечір	
11. годинник	
12. сміття	
13. шкарпетки	
14. пальто	
15. панчохи	
16. черевики	
17. білизна	
18. сорочка	
Загальний бал	

Субтест 3. ІС	*Відповідь*
	Бал
1. Килим вибитий батьком.	
2. Маленька мишка спіймана левом.	

3. Сьогодні зранку не дуже гарна погода.		
4. Перш ніж грати, ти повинен прибрати зі столу.		
5. Видно, як маленька пташка сидить у кущах.		
6. Катруся перенесена Петром на спині.		
7. Велосипед притиснутий тролейбусом до стіни. (1–0 б. ↑)		
8. Тітонька, що живе доволі далеко, прийшла в гості.		
9. Шафа, яку я собі купив, дуже гарна.		
10. Батько купив рюкзак раніше, ніж ми пішли мандрувати.		
11. Це той чоловік, син якого хворий.		
12. Сонце світить після того, як увесь час ішов дощ.		

***Загальний бал*_____**

Субтест 4. КС

	Бал	*Відповідь*
1. Мама ставить вазу з квітами в стіл.		
2. Якщо хочуть щось купити, гублять гроші.		
3. Цим подарунком ми зробили мамі велику любов.		
4. Вчителька звертається до дітей з радощами.		
5. Від великої біди засміялася дитина.		
6. Веселий клоун робить багато різних запитань.		
7. Коли трапляється біда, потрібно сміятись.		
8. Отримавши зарплату, можна викинути автомобіль.		
9. Коли нам весело, ми співаємо теж танцюємо.		

***Загальний бал*_____**

Субтест 5. СТ *Бал* *Бал* *Бал* *Бал*

1. Пекти	2. Вчителювати	3. Столярувати	4. Ткати
а)_____	а)_____	а)_____	а)_____
б)_____	б)_____	б)_____	б)_____
в)_____	в)_____	в)_____	в)_____
г)_____	г)_____	г)_____	г)_____

***Загальний бал*_____**

Субтест 6. ВН

2. Петро Зуєв *Бал*

а) син_____
б) дружина_____
в) учитель_____

3. Ірина Соколова *Бал*

а) дядько_____
б) онук_____
в) племінник_____

***Загальний бал*_____**

Субтест 7. КлП

Завдання *Номери картинок* *Бал*

1. Тварини_____ _____
2. Продукти_____ _____
3. Одяг_____ _____
2-0б.↑4. Іграшки_____ _____
5. Транспорт_____ _____
6. Рослини_____ _____

***Загальний бал* _____**

Субтест 8. СП

2. Смуги *Бал*
а)_____
б)_____
в)_____

4. Дірки *Бал*
а)_____
б)_____
в)_____

6. Смуток *Бал*
а)_____
б)_____
в)_____

3. Плями *Бал*
а)_____
б)_____
в)_____

5. Черв’як *Бал*
а)_____
б)_____
в)_____

***Загальний бал*_____**

Субтест 9 **ВНІ** *Завдання* *Завдання*
Бал *Бал*

1.	В	У	Ц	Ф	5.	В	У	Ц	Ф
2.	В	У	Ц	Ф	6.	В	У	Ц	Ф
3.	В	У	Ц	Ф	7.	В	У	Ц	Ф
4.	В	У	Ц	Ф	8.	В	У	Ц	Ф

***Загальний бал*_____**

Субтест 10. КІ *Відповідь*
Бал

1. а Ц	
1. б В	
2. а Т	
2. б В	
3. а Т	
3. б Ц	
4. а В	
4. б Ц	
4. в Т	

***Загальний бал* _____**

Субтест 11. КР *Відповідь* *Бал*

1. мати – працювати – сад_____
2. яблуко – кусати_____
3. двір – лежати – собака_____
4. дитина – швидко – бігти_____
5. радіти – батько – подарунок_____
6. крісло – лікар – сидіти_____
7. цукор – солодкий_____
8. плакати – сумний_____
9. пісок – потіти_____
10. сонце – холодний_____

***Загальний бал* _____**

Субтест 12. ЗС *Завдання* *Відповідь* *Завдання* *Відповідь*
Бал

1. блакитний
   жовтий
   червоний

8. струмок
   річка
   джерело

2. лев тигр слон	9. кінь кобилиця лоша
3. ноги /лапи/ хвіст пір’я	10. кричати шепотіти говорити
4. стрибати йти бігти	11. великий широкий високий
5. стовбур корінь листя	12. пиляти колотити фарбувати
6. церква хижа дача	13. зараз пізніше раніше
7. кошик пакунок відро	14. камінь вода земля
	***Загальний бал*_____**

Субтест 13. ЗО

Смислова єдність тексту

Бали

Одного разу	син сказав	своєму батькові
Я заховаюсь так	що ти мене не знайдеш	
Батько відповів	ховайся	туди, куди схочеш
І вийшов	з дому	Син зачаклував себе
й перетворився на земляний горіх		Земляний горіх проковтнув
півень	Півень був з’їдений	кішкою
Кішка була з’їдена	собакою	Згодом

собаку проковтнула	змія	
Змія потрапила	до рибалок у сіті	
Коли батько шукав	свого сина	він побачив змію
в сітях рибалок	Він витягнув змію	
і знайшов собаку	потім він знайшов кішку	а потім і півня
а в півні	земляний горіх	Він розколов горіх
і побачив свого сина	Син був настільки вражений	
що ніколи більше	не намагався бути кращим за свого батька	

Загальний бал _____

Продовження дод. Д. 1

Критерії оцінювання Гейдельберзького тесту за розділами

А. Структура речень

1. Розуміння граматичних структур (ГС). Цей субтест виявляє, як відбувається інтерпретація речень: виходячи з граматичної конструкції, що покладена в їх основу, чи орієнтуючись на послідовність називання понять, а також виявляє здатність розуміти складні висловлювання.

Максимальна кількість балів за завдання – 15 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – відповідь правильна;

0,5 б. – незначні помилки;

0 б. – непослідовність дій, неповне виконання інструкції.

2. Імітація граматичних структур (ІС). Виявляється безпосереднє запам’ятовування дитиною складних речень, здатність до слухової диференціації, правильної артикуляції.

Максимальна кількість балів за завдання – 12 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильна відповідь;

0,5 б. – незначні артикуляційні й граматичні помилки;

0 б. – неправильна відповідь.

Загалом ці субтести оцінюють, наскільки дитина обізнана із синтаксичними правилами.

Б. Морфологічні структури

1. Множина-однина іменників (МО). Перевіряється, як діти розрізняють однину та множину й чи можуть виразити цю відмінність за правилами морфології. У завданнях пропонуються здебільшого штучні слова, щоб проконтролювати репродукцію незалежно від відомих слів.

Максимальна кількість балів за завдання – 18 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильна відповідь;

0,5 б. – помилкове вживання наголосу або часткова зміна потрібного закінчення;

0 – неправильна відповідь.

2. Творення спільнокореневих слів. Субтест словотворення (СТ) складніший за попередній, бо перевіряє здатність утворювати різні слова від одного кореня, а також здатність встановлювати систему відношень між дією, діячем і місцем дії та виражати це в мовленні.

Максимальна кількість балів за завдання – 16 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильне утворення слів;

0,5 б. – 3-4 помилки у творенні слів, смислове утворення;

0 б. – творення слів від іншого кореня.

3. Ступені порівняння прикметників (СП). Виявляє здатність до утворення цих ступенів за умови часткового використання штучних слів.

Максимальна кількість балів за завдання – 6 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – усі ступені порівняння утворено правильно;

0,5 б. – незначні помилки;

0 б. – неправильна відповідь.

Завдання трьох субтестів дають змогу визначити рівень розвитку здатності до продуктивного застосування правил у процесі підвищення рівня абстрактності завдань.

<u>В. Значення речення</u>

1. Корекція семантично неправильних речень (КС). Цей субтест перевіряє здатність до виявлення й коригування нелогічних смислових єдностей.

Максимальна кількість балів за завдання – 9 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – точне виправлення речення;

0,5 б. – вибране для заміни слово неточно віддзеркалює потрібний зміст або допущена надмірна конкретизація;

0 б. – речення не відкореговані.

2. Конструювання речень (КР). Перевіряється, чи може дитина логічно об'єднувати різні за значенням слова в речення. Відповідно до завдання дитина має з двох-трьох запропонованих слів побудувати повноцінні за змістом речення.

Максимальна кількість балів за завдання – 10 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – усі слова вжито семантично й синтаксично правильно;

0,5 б. – є незначні помилки, відступи від правил;

0 б. – грубі помилки, відступи від правил.

Субтести визначають, наскільки учень початкових класів розуміє зв'язок значень і може встановлювати його засобами мови.

Г. Значення слів

1. Знаходження слів (ЗС) / перебудова слів. Субтест розкриває здатність до виявлення аналогії в значеннях слів. Дитина повинна знайти відповідне слово до запропонованих. Відповідь показує, наскільки дитина, абстрагуючись від специфічних значень окремих слів, змогла виділити їх загальний смисловий корінь.

Максимальна кількість балів за завдання – 10 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильна відповідь, назване слово пов'язано з попередніми, ураховано всі істотні ознаки;

0,5 б. – задане семантичне поле порушене через неврахування однієї істотної ознаки;

0 б. – неправильні відповіді, слово не відповідає семантичному полю.

2. **Класифікація понять (КП).** За допомогою цього субтесту діагностується здатність до класифікації об'єктів за загальними ознаками: у процесі виконання завдання дитина повинна дібрати об'єкти, що об'єднуються загальним визначенням. Запропоновано 5 узагальнених понять. Добір слів оцінюється за кожне поняття.

Максимальна кількість балів за завдання – 5 .

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильна відповідь;

0,5 б. – 1-2 неправильні відповіді;

0 б. – неправильні відповіді.

Загалом субтести цього розділу діагностують, наскільки учень початкових класів засвоює внутрішній смисловий і зовнішній аспекти значень.

Д. Інтерактивне значення

1. Варіації назв (ВН). Завдання полягає в тому, щоб ту саму особу позначити по-різному, залежно від її оточення. Перевіряється здатність до визначення структури міжособистісних відносин і відображення її в мовленні через різні форми звертань.

Максимальна кількість балів за завдання – 5 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – цілком правильна відповідь;

0,5 б. – відповідь інформативна, але не дуже точна;

0 б. – неправильна відповідь.

2. Встановлення взаємозв'язку вербальної та невербальної інформації (ВВ). Завдання полягає в тому, щоб для кожного із запропонованих дитині висловлювань дібрати відповідну картинку із зображенням людського обличчя, що виражає певний емоційний стан. За допомогою цього субтесту перевіряється здатність до диференціювання емоційних станів, а також здатність до емпатії.

Максимальна кількість балів за завдання – 8 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – зв'язок речення з картинкою правильний;

0,5 б. – обрано спільні емоційні стани;

0 б. – зв’язок речення із зображенням помилковий.

3. Кодування й декодування презентованої інтенції (КІ). Цей субтест діагностує здатність до реагування заданого змісту за допомогою мовних засобів, з урахуванням специфічних рольових ознак. Адекватне виконання завдання потребує певної послідовності дій: дитина розуміє заданий зміст; вона перебирає на себе роль іншої людини з її емоційними та інтелектуальними пориваннями; формулює відповідне мовленнєве висловлювання; декодує підтекст висловлювання залежно від узятої на себе ролі.

Максимальна кількість балів за завдання – 8 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – висловлювання відповідає типу емоційного стану;

0,5 б. – відповідає змісту, але не відображає емоційний стан;

0 б. – не відповідає змісту й не відображає емоційний стан.

Успішність виконання завдань субтестів дає змогу визначити, наскільки дитині вдається використовувати мову як засіб порозуміння в різних ситуаціях.

Е. Узагальнювальний (інтегративний) ступінь

Запам’ятовування тексту (оповідання) – виявляє здатність до розуміння змісту тексту та його переказу. Завдання (запам’ятати й відтворити текст через певний проміжок часу) розглядається як таке, що перетинає інші субтести. Текст – це зміст української народної казки, яку ми використовували у дослідженні для вивчення процесу запам’ятовування.

Максимальна кількість балів за завдання – 2 б.

Оцінка виконаних завдань:

1 б. – правильне відтворення, зміст цілком відображає смислову єдність, інформація точна й однозначна, чітка витримка часу, правильне вживання пасивної конструкції;

0,5 б. – незначні граматичні помилки, смислова єдність передає зміст неточно, але основний смисл збережено, часові форми змішуються;

0 б. – неправильне відтворення, смислової єдності немає, текст цілком змінено, не досить зрозуміло.

За допомогою цього завдання ми з'ясовуємо, наскільки дитина розуміє зміст тексту, як вона сприймає та граматично реконструює смислові єдності.

Обробка результатів тестування. Індивідуальні оцінки за окремий субтест заносяться в бланк протоколу, далі підсумовуються для подальшої обробки результатів за всіма показниками мовленнєво-когнітивного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Максимальна кількість балів за виконання всіх завдань тесту – 124 б.

Додаток Д. 2

Нейропсихологічні проби до другого модуля

Завдання на складання оповідання за серією сюжетних малюнків було використано для визначення особливостей побудови дітьми зв'язних висловлювань, що охоплює такі етапи: орієнтування в ситуації та її осмислення, побудову програми висловлювання, лексико-граматичне розгортання та зовнішнє промовляння. Завдання складається з розкладання серії малюнків, побудови оповідання за ними й відповіді на запитання, якщо оповідання неповне.

У процесі проведення проби дитині дають чотири малюнки, об'єднані єдиним сюжетом.

Інструкція до виконання:

1. «Розклади малюнки по порядку». Якщо їх розкладено неправильно, то дослідник допомагає розкласти їх як треба, надаючи спочатку стимулювальну допомогу, а потім – ставлячи навідні запитання. Після самостійного чи спільного розкладання малюнків дитині дають *наступну інструкцію*.

2. «Подивись на малюнки уважно ще раз і склади розповідь, щоб було зрозуміло, що сталося». Після цих слів засікають час оповідання. Розповідь записується дослівно. Якщо розповідь неповна, дослідник ставить дитині запитання, уточнюючи розуміння нею ситуації.

Максимальна кількість балів за завдання – 8 б.

Оцінка розкладання серії картинок (функції програмування та контролю):

4 б. – картинки розкладено самостійно й правильно;

3 б. – картинки розкладено із самокорекцією;

2 б. – потрібна стимулювальна допомога під час виконання;

1 б. – необхідні навідні запитання в процесі виконання;

0 б. – допомога дослідника не сприяла правильному розкладанню картинок.

Оцінка побудови оповідання та відповідей на запитання (комплексні показники, які відображають передачу смислу розповіді) за параметрами:

– смислова повнота розповіді,

– смислова адекватність,

– побудова смислової програми розповіді (серійна організація),

– граматичне оформлення оповідання,

– лексичне оформлення оповідання (переробка слухової інформації),

– наявність параграматизмів (синтаксичні помилки, зумовлені слабкістю функцій переробки слухової інформації).

Аналіз часових характеристик складання оповідання, що дає змогу виявити особливості функціонування І блоку та його взаємодію з ІІІ блоком, ми враховуємо під час дослідження стану сформованості діяльнісно-результативного комопнента.

Нейропсихологічна проба «Асоціативні ряди». За допомогою цієї проби вивчається здатність вилучати слова, можливість переключатися з одного слова на інше, а також з однієї групи слів на іншу. У пробу входить три завдання: вільний асоціативний ряд, актуалізація назв дій та актуалізація назв рослин. Перші два завдання характеризують насамперед стан сформованості функцій передніх відділів головного мозку. Завдання на актуалізацію назв рослин – стан функцій задніх відділів (переробки слухової інформації), оскільки в ньому можуть відображатися номінативні труднощі.

Процедура проведення проби. Дитина називає слова відповідно до інструкції (час виконання кожного завдання обмежено 1 хвилиною).

1. Вільний асоціативний ряд.

Інструкція до виконання. «Назви якомога більше будь-яких слів, які прийдуть тобі в голову. Слова повинні бути різні. У тебе 1 хвилина. Я засікаю час – починай».

Якщо дитина називає предмети, що її оточують, то її просять заплющити очі й продовжити назви (цей факт фіксують у протоколі).

Якщо дитина починає називати автоматизовані ряди (дні тижня, місяці, роки, порядковий рахунок тощо), то потрібно зупинити дитину й попросити називати інші слова.

2. Актуалізація назв дій.

Інструкція до виконання. «Називай будь-які дії ... Ти знаєш, що таке дії? Ось, наприклад, що ти зараз робиш? ... А що можна ще робити?».

Якщо дитина починає формувати речення, то їй нагадують, що потрібні окремі дії.

3. Актуалізація назв рослин.

Інструкція до виконання. «Називай будь-які рослини. Які ти знаєш рослини?». Дослідник фіксує не лише відповіді дитини, а й паузи, що дає змогу оцінити труднощі включення та перемикання, втому.

Максимальна оцінка – 8 б.

Оцінка вільного асоціативного ряду:

4 б. – висока продуктивність, легко називає слова без повторів;

3 б. – середня продуктивність актуалізації слів, припускається напівповторів (повторює 1 слово в словосполученнях);

2 б. – недостатня продуктивність актуалізації слів, спостерігається постійна тенденція до називання автоматизованих рядів;

1 б. – численні повтори в процесі актуалізації слів (називає словоформи, що відрізняються лише закінченнями, неологізми);

0 б. – неможливість виконання проби з будь-якою допомогою.

Оцінка актуалізації назв рослин і дій:

4 б. – висока продуктивність, легко називає слова без повторів;

3 б. – середня продуктивність актуалізації слів, припускається напівповторів (повторює 1 слово в словосполученнях);

2 б. – недостатня продуктивність актуалізації слів, називання автоматизованих рядів, неадекватних завданню слів;

1 б. – численні повтори в процесі актуалізації слів (називає словоформи, що відрізняються лише закінченням, неологізми);

0 б. – неможливість виконання проби з будь-якою допомогою.

Проба на розуміння близьких за звучанням слів – показ за словом-найменуванням спрямована на дослідження фонематичного слуху та слухо-

мовленнєвої пам’яті дитини. Необхідність звукорозрізнення слів, що утримуються в пам’яті, робить цю пробу чутливою до стану переробки слухової інформації. Матеріалом є 10 малюнків із зображенням предметів, назви яких близькі за звучанням: *трава-дрова, коса-коза* чи вимовою: *дочка-бочка, миска-мишка*.

Дитині дають 2 аркуші з 10 малюнками й запитують: «Ти дізналася, що зображено на малюнках? Назви (це факультативне завдання може не оцінюватися)». Малюнок із предметом, який може бути названий двояко *(миска, тазик)*, дослідник називає сам: *миска*. Для правильного впізнання та називання картинок дослідник може за допомогою незакінчених речень підказувати дитині. Це дає змогу зробити експрес-аналіз читача функції мови. Після цього йде проба на показ малюнків за словом-найменуванням.

Інструкція: «Я тобі буду називати предмети на малюнках, а ти їх показуватимеш. Слухай уважно. Дивись на мене». (Останню інструкцію дано для того, щоб дитина не могла знаходити потрібні малюнки під час називання їй слів). Якщо дитина не дивиться на малюнки, то під час називання слів їх закривають. Слова називають чітко й без пауз. Якщо дитина починає проговорювати слова, їй пропонують продовжити завдання мовчки (прикусивши кінчик язика). Якщо дитина у відповіді змінює порядок слів, то їй дають додаткову інструкцію: «Показуй у тому ж порядку, у якому я тобі називаю».

Учням дають 3-10 завдань доти, доки вони не припустяться помилок у трьох завданнях поспіль. Якщо в завданні 3 дитина робить помилки, їй пропонують завдання 1 і 2, а потім за правильних відповідей – завдання 4 і наступні, до трьох помилок поспіль. Ми використовували серії 3-6 (14 стимулів), хоча за необхідності більш докладного аналізу можна використовувати 1-8 (28 стимулів).

Максимальна оцінка – 4 б.

Оцінка розуміння близьких за звучанням слів – показ за словом-найменуванням:.

4 б. – висока продуктивність, правильно й швидко показує картинки з

першого разу;

3 б. – середня продуктивність виконання завдання, виконує із самокорекцією;

2 б. – недостатня продуктивність виконання завдання, припускається декількох помилок чи звукових замін, чи далеких замін, спостерігається зміна порядку слів у серії;

1 б. – численні помилки на звукові заміни та дублювання, далекі заміни, пропуски;

0 б. – неможливість виконання проби з будь-якою допомогою.

Зауважимо, що в цій пробі продуктивність виконання завдання є комплексним показником, який залежить як від слухо-мовленнєвої пам’яті, так і від інших функцій, передусім програмування та контролю. Саме тому необхідно додатково здійснювати аналіз помилок, що дає змогу встановити якісну специфіку порушень. У дослідженні ми зробили це за допомогою 3-х видів письмових завдань.

Додаток Е. 1

Третій модуль діагностико-аналітичного етапу

Анкета на визначення мотивації навчально-мовленнєвої діяльності

(розроблена автором дисертації)

Анкета складається з одинадцяти запитань, які дають змогу фахівцю чітко визначити рівень готовності та мотивації молодших школярів і дітей старшого дошкільного віку до навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням рівня організації особистості (визначення провідного компонента рівня організації особистості в навчально-мовленнєвій діяльності дітей: соціальна спрямованість, особливості психічного процесу, емоційні чинники).

Анкетні запитання розподілені за 5 шкалами: I (1, 2, 3, 9 запитання) – відповіді на ці запитання визначають ставлення до різних видів навчально-мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) з урахуванням рівня організації особистості; II (5, 6 запитання) – сформованість навичок письма (зрілості письма); III (8, 10 запитання) – ставлення до видів письма (перевага певних видів письма): списування, диктант, самостійне письмо (ступінь самостійності письма); IV (4 запитання) – ставлення до видів усного мовлення (перевага певних видів усного мовлення: монологічного, діалогічного); V (7 запитання) – надає перевагу усному мовленню чи письму (який вид мовленнєвої діяльності більше подобається). 11 запитання не входить у загальну систему оцінювання, оскільки є суто інформативним.

Дітям пояснюють правила заповнення анкети. Педагог на дошці малює смайлики і з’ясовує, чи знають діти, що позначають їхні вирази (усміхнений, похмурий, байдужий). Відповідаючи на запитання, діти можуть вибрати тільки один варіант відповіді, що визначає їхнє позитивне ставлення до зображеного процесу. Біля вибраної відповіді дитина підкреслює або обводить усміхнений смайлик (умовне позначення превалювання якогось виду діяльності та домінування зорового, слухового, дотикового аналізаторів

під час сприйняття матеріалу). Як маркер певної відповіді смайлик дає змогу дитині дійсно зосередитися на власному способі сприйняття матеріалу й більш чітко відповісти на запитання, обираючи один із запропонованих варіантів.

Перед тим, як розпочати заповнювати анкету, педагог разом із дітьми на прикладі додаткового запитання знаходять варіанти відповіді за алгоритмом. Етап тренувального анкетування потрібний для навчання учнів користуватися анкетним бланком. Зразок запитання наводиться на дошці або ж дитині дається індивідуальний бланк: Чи подобається тобі танцювати? Біля кожного варіанта відповіді намальовано смайлики: а) дуже люблю танцювати; б) мені подобається танцювати разом із друзями; в) люблю дивитись, як танцюють інші. Інструкція: «Серед усіх варіантів відповідей на запитання оберіть ту, яка вам підходить і підкресліть (обведіть) смайлик, що посміхається. Далі знайдіть той варіант відповіді, що вам найбільше не подобається й підкресліть (обведіть) смайлик із похмурим виразом або з байдужим».

Результати анкетування дають змогу зробити кількісно-якісну оцінку відповідей.

Критерії оцінювання:

Кількістю балів оцінюється тільки позитивна відповідь (те, що подобається дитині): варіант «а» – 3 бали; варіант «б» – 2 бали, варіант «в» – 1 бал. Варіанти відповідей, що виражають негативне або байдуже ставлення до запитання, є суто інформативними і мають значення для якісного оцінювання. Максимальна кількість балів, яку можна набрати за кожною шкалою – 12:

І шкала – запитання 1, 2, 3, 9: ставлення до різних видів навчально-мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) з урахуванням рівня організації особистості. За І шкалою максимальна кількість балів – 12, мінімальна – 4.

ІІ шкала – запитання 5 ,6 (кількість балів Х 2): сформованість навичок письма (зрілості письма). Містить 2 запитання, тому суму балів помножуємо на 2.

ІІІ шкала – запитання 8, 10 (кількість балів Х 2): ставлення до видів письма (перевага видів письма): списування, диктант, самостійне письмо (ступінь самостійності письма). Містить 2 запитання, тому суму балів помножуємо на 2.

IV шкала – запитання 4 (кількість балів Х 3): ставлення до видів усного мовлення (перевага видів усного мовлення: монологічного, діалогічного). Містить 1 запитання, тому суму балів помножуємо на 3.

V шкала – запитання 7 (кількість балів Х 3): надає перевагу усному мовленню чи письму (який вид мовленнєвої діяльності більше подобається). Містить 1 запитання, тому суму балів помножуємо на 3.

Певна кількість балів, набрана дитиною, відповідає високому, достатньому (вищому від середнього), середньому, нижчому від середнього й низькому рівням готовності та мотивації до навчально-мовленнєвої діяльності (з урахуванням рівня організації особистості).

Таблиця Е. 1

Високий рівень	Достатній рівень (для дітей передшкільного віку)	Середній рівень	Нижчий від середнього – для дітей 2-4-х кл. (група ризику – для першокласників)	Низький рівень
55-60	**45-50**	**35-40**	**25-30**	**0-20**

Додаток Е. 2

Методика «Вивчення мотивації навчання в учнів початкових класів» (розроблена М. Гінзбургом)

Обладнання: 6 карток зі схематичним зображенням фігур, бланк фіксації поточного результату.

Інструкція: Зараз я прочитаю тобі розповідь. Послухай.

«Хлопчики і дівчатка розмовляли про школу. Перший хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що мене примушує моя мама. А якби не мама, то я б у школу не ходив». На стіл перед дитиною викладається картка №1 (зовнішній мотив).

Другий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що мені подобається вчитися, подобається робити уроки. Навіть якби школи не було, я б однаково вчився». Викладається картка №2 (навчальний мотив).

Третій хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що там весело і багато дітей, із якими можна гратися». Викладається картка № 3 (ігровий мотив).

Четвертий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що хочу бути великим. Коли я у школі, я почуваюся дорослим, а до школи я був маленьким». Викладається картка № 4 (позиційний мотив).

П’ятий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що потрібно вчитися. Без навчання ніякої справи не зробиш, а вивчишся – і можеш стати ким захочеш». Викладається картка № 5 (соціальний мотив).

Шостий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому що одержую там хороші бали». Викладається картка № 6 (мотив одержання бала).

А тепер подумай і дай відповіді:

– Як по-твоєму, хто з них має рацію? Чому?

– З ким із них ти хотів би разом гратися? Чому?

– З ким із них ти хотів би разом учитися? Чому?

Дитина послідовно здійснює три вибори, при цьому вказує на відповідну картинку і пояснює її. Якщо дитина дає не чіткі пояснення, їй ставлять контрольне запитання: «А що цей хлопчик сказав?»

Вибір дитини фіксується у протоколі проміжного результату (див. табл. Е. 1)

Обробка даних. Учням пропонується вибрати 3 варіанти відповідей, щоб виключити випадковість вибору й отримати об’єктивні результати. Кожен варіант відповідей має певну кількість балів, залежно від того, який мотив він відображає: зовнішній мотив – 0 балів; ігровий мотив – 1 бал; отримання

оцінки – 2 бали; позиційний мотив – 3 бали; соціальний мотив – 4 бали, навчальний мотив – 5 балів.

Виділяють підсумкові рівні мотивації школярів:

I – дуже високий рівень мотивації навчання (сума набраних балів 41-49);

II – високий рівень мотивації навчання (сума набраних балів 33-40);

III – нормальний (середній) рівень мотивації навчання (сума набраних балів 25-32);

IV – знижений рівень мотивації навчання (сума набраних балів 15-24);

V – низький рівень мотивації навчання (сума набраних балів 5-14).

Максимальна оцінка – 49 б.

Контрольний вибір додає до загальної суми кількість балів відповідного вибору.

Домінантна мотивація діагностується за найбільшою кількістю балів. Дитина може керуватися й іншими мотивами. Про несформованість мотивації до навчання свідчить відсутність переваг, тобто різні підходи до всіх ситуацій.

Таблиця Е. 1

Бланк протоколу фіксації проміжних результатів вибору

	Мотиви					
Вибори	1.	2.	3.	4.	5.	6.
I Вибір						
II Вибір						
III Вибір						
Контрольний вибір						

Додаток Е. 3

Анкета на визначення пізнавальної потреби дитини

(за В. С. Юркевичем)

Мета. Визначення інтенсивності пізнавальної потреби.

Матеріал. Стандартизована анкета, адресована вчителям, які на основі спостережень і бесід з батьками повинні вибрати відповіді на такі запитання:

№	Запитання	Можливі відповіді
1.	Як часто учень довго (півгодини-годину) займається якоюсь розумовою діяльністю?	а) постійно (**5 балів)** б) іноді (**3 бали)** в) дуже рідко (**1 бал)**
2.	Чому учень надає перевагу, коли поставлено запитання на кмітливість?	а) «помучитися», але знайти відповідь самостійно (**5 балів)** б) коли як (**3 бали)** в) отримати готову відповідь від інших (**1 бал)**
3.	Чи багато читає учень додаткової літератури?	а) постійно, багато (**5 балів)** б) іноді багато, іноді нічого не читає (**3 бали)** в) мало або зовсім нічого не читає (**1 бал)**
4.	Наскільки емоційно учень ставиться до цікавого для нього заняття, пов’язаного з розумовою роботою?	а) дуже емоційно (**5 балів)** б) коли як (**3 бали)** в) емоції яскраво не виражені (порівняно з іншими ситуаціями) (**1 бал)**
5.	Чи часто учень ставить запитання?	а) часто (**5 балів)** б) іноді (**3 бали)** в) дуже рідко (**1 бал)**

Обробка даних. Інтенсивність пізнавальної потреби визначається за отриманою сумою балів:

17 – 25 балів – потреба виражена сильно;
12 – 16 балів – потреба виражена помірно;

менше ніж 12 балів – потреба виражена слабко.

1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
ПІБ	бали	ПІБ	бали	ПІБ	бали	ПІБ	бали

Додаток Ж. 1

Четвертий модуль другого експериментального етапу

Нейропсихологічні проби

Для визначення здатності до організації власної діяльності та сформованості вміння працювати відповідно до фронтальної інструкції було використано нейропсихологічну пробу **«Реакція вибору»,** що складається з двох завдань і спрямована на аналіз можливості дотримуватися інструкції та гальмувати найпростіші безпосередні реакції переключення.

1. Інструкція до виконання. «Я постукаю 1 раз, а ти постукай 2. Постукай … . Я постукаю 2, а ти постукай 1. Отже, я один, а ти скільки?.. . Я два, а ти – скільки?.. . Будь уважний. (Я можу тебе перехитрити, а ти не піддавайся). Починаємо».

2. Інструкція до виконання. «Я постукаю 1 раз, а ти постукай 2. Стукай … . Я постукаю 2 рази, а ти не стукай … . Отже, я один, а ти скільки? Я – два, а ти скільки?».

Усі стимули подають дитині рівномірно, без довгих пауз, з урахуванням індивідуального темпу дитини. У кожної з частин проби стимули подано так:

1212122212121211 (коротка серія) чи

121212221212121121221211 21 (довга серія).

Зауважимо, що довга серія використовується дітьми 7 років і старше. Особливо актуально є для дітей 3-4 класів, що навчаються за основною освітньою програмою, які дуже рідко припускаються помилок у короткому варіанті проби, але показують збої в її довгому варіанті.

З першої частини послідовності (6 стимулів) з’ясовується, як дитина засвоює інструкцію, чи може вона діяти відповідно до неї. У другій – виявляється можливість переключення в процесі «ламання» стереотипу. Якщо дитина до початку виконання проби просить повторити інструкцію, її повторюють і бал за засвоєння не знижується. Якщо дитина до 5-6 стимулу так і не виходить на правильне виконання, тобто не засвоює інструкцію, то дослідник також

повторює інструкцію 1 раз і знижує оцінку за засвоєння (допускається одноразове повторення інструкції).

Оцінка виконання проби здійснюються за параметрами: засвоєння інструкції; помилки.

Максимальна кількість балів – 4 б.

4 б. – засвоєння інструкції з першого разу, безпомилкове виконання проби;

3 б. – засвоєння після другого надання інструкції, виконання без помилок;

2 б. – засвоєння після другого надання інструкції, помилки з самокорекцією;

1 б. – не засвоює інструкцію, багато помилок без самокорекції;

0 б. – неможливість виконання проби з будь-якою допомогою.

Тест «Продовж візерунок» спрямовано на дослідження саморегуляції в процесі виконання рухової програми під час графічного надання зразка, плавного переключення з одного елементу програми на інший, автоматизація рухової серії.

Завдання полягає в малюванні візерунків, що складені зі встановленого чергування різних елементів (усього 4 рядки). Параметри оцінювання – різні компоненти графічної діяльності: характер виконання завдання, чіткість у відтворенні встановленого чергування (тобто вміння виконати наперед задану програму дій).

Максимальна кількість балів за виконання завдання – 4 б.

4 б. – нормативне виконання візерунка без відхилень у графічному відтворенні, чіткість у зображенні встановленого чергування, тобто вміння виконати задану програму дій;

3 б. – за втрату вступного елемента в третьому й четвертому рядках, за один збій чи за ізольоване, правильне, фрагментарно повторюване відтворення заданих елементів зразка без зв’язку їх у єдину кінетичну (рухову) мелодію;

2 б. – за втрату вступного елемента в перших двох рядках, за два збої чи за ущільнення або розширення елементів візерунка, виходу візерунка за межі рядка, зміщення візерунка вгору чи вниз;

1 б. – за численні збої в процесі відтворення програми, неправильну послідовність, ущільнення чи розширення елементів візерунка, виходу візерунка за межі рядка, зміщення візерунка вгору чи вниз;

0 б. – завдання не виконано.

Для **визначення працездатності інформативними стали нейродинамічні характеристики руху**, а саме тенденція до мікрографії та макрографії, знижений чи нестійкий темп діяльності, утомлюваність, а також фонові компоненти руху (гіпо- чи гіпертонус у дрібній моториці), які ми оцінюємо за результатом виконання тесту «Продовж візерунок», тесту «Тулуз П'єрона», а також нейропсихологічних проб: «Динамічний праксис», «Реакція вибору», «Реципрокна координація». Ураховуючи результати виконання завдань і нейропсихологічних проб, ми доповнили дані про сформованість діяльнісно-результативного компонента мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, а саме нейродинамічних характеристик руху, що дозволили оцінити функції І блоку мозку. Доповнюються ці дані в процесі опитування вчителів початкових класів і батьків, окреслюються ознаки, що представлені в міжнародній класифікації хвороб DSM-IV для оцінки симптомів дефіциту уваги й гіперактивності (СДУГ). Кожен параметр оцінюється окремо за чотирибальною шкалою від 0 до 3, де 0 – відсутність будь-яких ознак порушень. У дослідженні штрафна система оцінювання переведена в бальну систему, де відсутність будь-яких ознак порушень ми позначали 3 балами. Отже, **максимальна кількість балів за всіма параметрами, яку може отримати дитина – 15 б.**

Параметри оцінки функцій І блоку мозку:

– утомлюваність:

3 б. – ознак утомлюваності немає;

2 б. – утомлюваність виявляється лише в одній пробі чи є легкі ознаки втоми;

1 б. – утомлюваність виявляється у двох і більше пробах чи помічено явні ознаки втоми протягом обстеження;

0 б. – дитина дуже швидко втомлюється, виснажується майже із самого початку обстеження та стійко зберігає цей стан упродовж усього часу проведення обстеження;

– інертність (труднощі входження):

3 б. – немає;

2 б. – спостерігається в одній пробі;

1 б. – дитина виявляє інертність у декількох пробах;

0 б. – дитина виявляє інертність упродовж усього обстеження;

– темп виконання:

3 б. – темп швидкий і нормальний;

2 б. – темп уповільнений в одному-двох завданнях;

1 б. – темп уповільнений у багатьох пробах;

0 б. – темп дуже повільний в одному-двох завданнях, уповільненість спостерігається у вільному спілкуванні й навчанні;

– гіперактивність:

3 б. – ознак гіперактивності не виявлено;

2 б. – гіперактивність виявляється лише один раз, наприклад, у процесі втомлюваності;

1 б. – гіперактивність спостерігається в двох і більше випадках;

0 б. – гіперактивність явно виражена, дитина гіперактивна, що помітно за поведінкою, навіть перед обстеженням (у процесі навчання за висновком учителя);

– імпульсивність:

3 б. – не виявлено;

2 б. – зрідка, в одній-двох пробах;

1 б. – виявляє імпульсивність у декількох пробах;

0 б. – виявляє імпульсивність упродовж усього обстеження.

Додаток Ж 2

АНКЕТА
для вивчення теоретико-методичної компетентності вчителів початкових класів щодо роботи з учнями із дисграфією

Обрати правильну відповідь:

1. Писемне мовлення містить у своєму складі (правильні відповіді)

а) письмо б) читання
в) письмо й читання г) слухання

2. За дизорфографії порушується реалізація принципу (правильні відповіді)

а) фонематичного б) морфологічного
в) традиційного г) важко відповісти

3. Звуковий аналіз мовлення лежить в основі принципу правопису (правильні відповіді)

а) фонематичного б) морфологічного
в) традиційного г) важко відповісти

4. За дисграфії порушується реалізація принципу (правильні відповіді)

а) фонематичного б) морфологічного
в) традиційного г) важко відповісти

5. Цілковита нездатність до письма називається (правильні відповіді)

а) алексією б) аграфією
в) дисграфією г) дислексією

6. Цілковита нездатність до читання називається (правильні відповіді)

а) алексією б) аграфією
в) дисграфією г) дислексією

7. *Встановити відповідність:*

Дисграфія аграматична (на підставі порушення мовного аналізу и синтезу)	а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні;
	б) дитина пише так, як і вимовляє;
	в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам;
	г) дитина пропускає приголосні за їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери.

7. *Встановити відповідність:*

Дисграфія артикуляторно-акустична (на підставі порушення фонемного розпізнавання)	а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні;
	б) дитина пише так, як і вимовляє;
	в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам;
	г) дитина пропускає приголосні при їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери.

Обрати свій варіант відповіді:

9. Для успішного оволодіння навичкою письма необхідна сформованість:

а) усного мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторового уявлення, мовно-слухової і зорової пам’яті, уяви;

б) різних видів сприймання, відчуттів та їх взаємодії;

в) рухової сфери; абстрактних засобів дій; загальної поведінки (регуляція, саморегуляція, програмування діяльності, контроль за діями, мотиви поведінки);

г) усіх перерахованих складників.

10. *Обрати правильну відповідь:*

Сутність традиційного принципу (правильні відповіді):

а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від того, у сильній чи слабкій позиції вони опинилися;

б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем незалежно від їх вимови;

в) зберігає історично старе написання слів, що не відповідає сучасним фонетичному і морфологічному принципам;

г) важко відповісти.

11. *Обрати правильну відповідь:*

Сутність морфологічного принципу (правильні відповіді)

а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від того, в сильній чи слабкій позиції вони опинилися;

б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови;

в) зберігає історично старе написання слів, що не відповідає сучасним фонетичному і морфологічному принципам;

г) важко відповісти.

12. *Обрати правильну відповідь:*

Сутність фонематичного принципу (правильні відповіді)

а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від того, в сильній чи слабкій позиції вони знаходяться

б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем незалежно від їх вимови;

в) зберігає історично старе написання слів, що не відповідає сучасним фонетичному і морфологічному принципам;

г) важко відповісти.

13. *Обрати свій варіант відповіді:*

З чим, на Вашу думку, пов'язані труднощі учнів початкових класів щодо цілковитого оволодіння процесом письма:

а) з недосконалістю методики навчання;

б) з проблемами самої дитини (психологічні, психофізіологічні особливості дитини) – *підкреслити, що саме*;

в) із білінгвізмом;

г) інші причини.

14. *Обрати свій варіант відповіді:*

На Вашу думку, яка кількість дітей з класу потребу корекційної підтримки (кількість дітей з труднощами формування писемного мовлення):

а) половина від загальної кількості учнів у класі ; б) чверть класу;

в) декілька учнів (від 1 до 5); г)важко відповісти.

15. *Обрати свій варіант відповіді:*

Заповнити прогалини під час формування навички письма у дітей з порушеннями мовлення Ви намагаєтеся шляхом

а) додаткових занять у позакласний час, використовуючи ті ж прийоми і методи, що і в класі додаткових домашніх завдань

б) диференційованого та індивідуального підходу до навчання в рамках роботи у класі й частково – в позаурочний час;

в) організації спеціальних занять з попередньою консультацією у фахівця спрямованою на:

підкреслити необхідне: по заповненню прогалин у розвитку звукової сторони мовлення; роботи максимально спрямованої на формування у дитини вміння порівнювати, зіставляти і розрізняти звуки мовлення; формування умінь зіставляти і розрізняти систему диференційованих ознак звуків; навчання дитини більш скороченим і узагальненим операціям, за допомогою яких відбувається звуковий аналіз; формування вміння виділяти звуки не тільки в сильних, але й в слабких позиціях, розрізняти варіанти їх звучання;

г) рекомендуєте звернутися до спеціаліста.

Обрати свій варіант відповіді:

16. Чи виникають у Вас труднощі під час навчання дітей? Якщо так, то які?

а) так; б) ні;

в) рідко; г) свій варіант

17. *Обрати свій варіант відповіді:*

Умови, за яких можуть бути досягнуті оптимальні результати навчання учнів письма і читання Ви пов'язуєте:

а) зі спеціальною підготовкою вчителя, наявністю професійної компетентності вчителя в діагностиці та наданні допомоги учням (допускається свій варіант відповіді_____);

б) зі спеціальною методикою навчання;

в) із мотивацією учнів;

г) важко відповісти.

18. За останні роки, на Вашу думку, кількість дітей, які не встигають у навчанні, зокрема з рідної мови

а) збільшилась; в) залишилася на тому самому рівні;

б) зменшилась; г) важко відповісти.

19. Дітей з якими порушеннями мовлення Вам доводилося навчати?

а) порушення звуковимови; фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення;

б) загальний недорозвиток мовлення;

в) усі зазначені порушення;

г) важко відповісти

20. Хто, на Вашу думку, повинен надавати допомогу дітям з труднощами формування та порушенням письма:

а) логопед; б) учитель початкових класів;

в) батьки; г) усі разом.

Додаток Ж. 3

Анкета для батьків учнів початкових класів

Шановні батьки!

Для вивчення особливостей мовленнєвого розвитку учнів початкових класів ми розробили анкету, на запитання якої просимо Вас відповісти. Ви можете обрати один із запропонованих варіантів відповідей, поставивши відповідну позначку.

1. Прізвище, ім’я дитини

2. Дата народження «___»_____20___

<u>Відомості про сім’ю</u>

3. Повна / неповна

4. Освіта батьків (оберіть відповідь)	мати	батько
а) *базова середня*	□	□
б) *повна середня*	□	□
в) *професійно-технічна*	□	□
г) *неповна вища*	□	□
д вища	□	□

5. Скільки всього дітей у сім’ї?

6. Як Ви оцінюєте матеріальне становище Вашої сім’ї?

□ *низький рівень* □ *нижчий за середній* □ *середній* □ *вищий за середній*

□ *високий рівень* (оберіть відповідь)

7. Скільки у Вашому будинку книг?

□ *мало* □ *середня кількість* □ *багато* (оберіть відповідь)

8. Як Ваша сім’я любить організовувати дозвілля?

 спілкуватися з друзями; *дивитися передачі по ТБ;* *читати книги;*

 комп’ютер; *займатися спортом;* *по-іншому* (зазначте як) _____

9. Вік матері при народженні дитини _____ років.

10. Хронічні захворювання

матері ні так (які?) _____

батька ні так (які?) _____

<u>Відомості про дитину</u>

1. На якому місяці вагітності народилася дитина? (зазначте) _____міс.

2. Скільки важила дитина при народженні? (зазначте) _____кг

3. Чи були ускладнення під час перебігу вагітності?

 так *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, то які? (зазначте) _____

4. Чи були під час пологів травми?

 так *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, то які? (зазначте) _____

5. Чи мала дитина в ранньому віці тривалі захворювання?

 так *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, то які та коли? (зазначте) _____

6. У якому віці дитина почала: (зазначте)

сидіти _____міс. стояти _____міс.

повзати _____міс. ходити _____міс.

7. Хто виховував дитину, доглядав за нею в перші три роки життя? (зазначте) _____

8. Чи можете Ви назвати якісь особливості раннього мовленнєвого розвитку дитини?

 так *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, то які? (зазначте)

_____

9. У якому віці дитина вимовила перші слова (окрім «тато», «мама»)? (зазначте) _____

Пригадайте декілька таких слів (назвіть їх)

_____

10. У якому віці дитина почала говорити перші речення, фрази? (зазначте)

_____

11. Чи відвідувала дитина дитячий садок? *так* *ні* (оберіть відповідь)

Якщо *так*, то в якому віці дитина почала відвідували дитсадок? (зазначте)

_____

12. Як проходила адаптація дитини до дитячого садочка?

 з труднощами, болісно, тривалий час,

 з труднощами, болісно лише на початку,

 спокійно з першого дня (оберіть відповідь).

13. Чи відвідувала Ваша дитина дитячий садок регулярно?

 так, регулярно, відповідно до розпорядку дитячого садка

 періодично, іноді пропускаючи

 ні, не регулярно (оберіть відповідь)

Якщо *ні*, поясніть причини пропусків

_____

14. Чи подобається Вашій дитині ходити до школи? *так* *ні* (оберіть відповідь)

Напишіть, чому (що подобається, або, навпаки, не подобається дитині)_____

15. Якими є взаємини Вашої дитини в школі

З учителем_____ З однокласниками_____

16. Ваша дитина – □ «*лівша»* □ «*правша»* □ *однаково добре використовує в діяльності ліву та праву руку* (оберіть відповідь)
Чи є якісь особливості рукості (зазначте) _____

17. Чи займалася Ваша дитина з логопедом? □ *так* □ *ні* (оберіть відповідь)
Якщо *так*, то в якому віці та впродовж якого часу (зазначте)_____
У чому полягала причина звернення до логопеда (зазначте) _____

18. Із ким з дорослих у сім'ї дитина спілкується найбільше (оберіть відповідь)

□ з *мамою* □ *з татом* □ *з іншими дорослими* (зазначте з ким)_____

□ *з усіма дорослими однаково* (оберіть відповідь)

19. Чи подобається Вашій дитині читати (слухати) казки?

□ *так* □ *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, назвіть улюблені_____

20. Назвіть улюблені заняття та ігри Вашої дитини в ранньому віці?_____

А зараз? (зазначте)_____

21. Оцініть, наскільки активною була Ваша дитина **в перші три роки життя** (обведіть відповідь)

У сфері поведінки

Пасивна -3 -2 -1 0 1 2 3 *Активна*

У сфері мовленнєвого спілкування

Пасивна -3 -2 -1 0 1 2 3 *Активна*

22. Оцініть, наскільки активною є Ваша дитина **зараз** (обведіть відповідь)

У сфері поведінки

Пасивна -3 -2 -1 0 1 2 3 *Активна*

У сфері мовленнєвого спілкування

Пасивна -3 -2 -1 0 1 2 3 *Активна*

23. Якими були взаємини Вашої дитини в ранньому дитинстві з незнайомими людьми?

 боялася чужих людей *спочатку боялася, а потім звикала до них*

 одразу легко налагоджувала контакт *інше* (зазначте як) _____

24. З ким із батьків дитина проводить більше часу?
 з матір'ю *з татом* *приблизно однаково* (оберіть відповідь)

25. Чи відвідує дитина у вільний від школи час гуртки, секції, студії тощо?

 так *ні* (оберіть відповідь). Якщо *так*, то зазначте, які _____

26. Що Ви ще б хотіли розповісти про Вашу дитину?_____

Дякуємо Вам за щирі відповіді!

Бажаємо всього найкращого!

Продовження дод. Ж. 3

«Ми разом з дитиною»

(варіант методики «Батьківський твір»)

Шановні батьки!

Вам пропонуються незавершені речення щодо Ваших взаємин з дитиною. Завершіть кожне з них фразою або декількома фразами. Ви можете написати все, що хочете, або вважаєте за потрібне про Ваші взаємини з дитиною. Якщо в незавершеному реченні використовується «ми», то йдеться про Вас і Вашу дитину. Пам'ятайте: Ви самостійно визначаєте як завершити речення. Правильних або неправильних варіантів немає. Ви не обмежені в часі надання відповіді.

ПІБ батька/матері

_____

ПІБ дитини

_____

1. Моя дитина і я

_____

2. Якщо мене тривалий час немає поруч, дитина

_____

3. Порівняно з іншими сім'ями, у нас з дитиною

_____

4. Мені здається, що для моєї дитини я

_____

5. Ми разом з дитиною

_____

6. Зазвичай ми надаємо перевагу

_____

7. Раніше ми

_____

8. Мені здається, що, роблячи що-небудь разом, ми приділяємо недостатньо уваги _____

9. Найголовніше в наших взаєминах

_____

10. У цей час ми

_____

11. У нас можуть спостерігатися труднощі у взаєминах тому, що

_____

12. У майбутньому я і моя дитина

_____

13. Якщо тривалий час не бачу свою дитину, я

_____

14. Якщо дитина пропонує зробити що-небудь разом, я

_____

15. Коли ми вдвох, найкраще в нас виходить

_____

16. Я побоююсь, що в нас разом

_____

17. Коли ми хочемо що-небудь зробити разом

_____

18. Інші батьки наголошують, що порівняно з ними та їхніми дітьми, у нас

_____

19. У минулому в нас

_____

20. Я радію, коли ми

_____

21. Коли в мене немає часу для спільних справ, дитина

_____

22. Зараз наші взаємини

_____

23. У нас може щось не виходити разом через те, що

_____

24. Наша сила в тому, що

_____

25. Мені б хотілося, щоб ми

_____

26. Коли ми разом з’являємося серед інших дітей з їхніми батьками

_____

27. Якщо в нас щось не виходить, я

_____

28. Якщо я пропоную що-небудь зробити разом, дитина

_____

29. Зазвичай, ми разом

_____

30. Коли ми плануємо зробити що-небудь разом

_____

Продовження дод. Ж.3

Класифікація висловлювань за групами (на допомогу досліднику)

Вільні висловлювання

1. Моя дитина і я ...

5. Ми разом з дитиною ...

Образ взаємин у минулому

7. Раніше ми ...

19. У минулому в нас ...

Образ нинішніх взаємин

22. Зараз наші взаємини ...

10. У цей час ми ...

Образ взаємин у майбутньому

25. Мені б хотілося, щоб ми ...

12. У майбутньому я і моя дитина ...

Уподобання в процесі спільної активності

29. Зазвичай ми разом ...

6. Зазвичай ми надаємо перевагу ...

Побоювання, страхи

8. Мені здається, що, роблячи щось разом, ми приділяємо недостатньо уваги ...

16. Я побоююся, що в нас разом ...

Причина спільних труднощів

23. У нас може щось не виходити разом через те, що ...

11. У нас можуть спостерігатися труднощі у взаєминах, тому що ...

Позитивні особливості взаємин

15. Коли ми вдвох, найкраще в нас виходить ...

20. Я радію, коли ми ...

Значущі особливості взаємин

24. Наша сила в тому, що ...

9. Найголовніше в наших взаєминах ...

Координація спільної діяльності

17. Коли ми хочемо що-небудь зробити разом ...

30. Коли ми плануємо зробити що-небудь разом ...

Уявлення про свою роль у взаєминах

27. Якщо у нас щось не виходить, я ...

4. Мені здається, що для моєї дитини я ...

14. Якщо дитина пропонує зробити що-небудь разом, я ...

Уявлення про роль дитини у взаєминах

21. Коли у мене немає часу для спільних справ, дитина ...

28. Якщо я пропоную зробити що-небудь разом, дитина ...

Порівняльна оцінка взаємин

3. Порівняно з іншими сім’ями, у нас з дитиною ...

26. Коли ми разом з’являємося серед інших дітей з їхніми батьками ...

18. Інші батьки наголошують, що порівняно з ними та їхніми дітьми, у нас ...

Реакція на тимчасовий розпад відносин

13. Якщо я тривалий час не бачу свою дитину, я ...

2. Якщо мене тривалий час немає поруч, дитина ...

Додаток 3.1

Зразки виконання учнями початкових класів завдань логопедичного скринінгу

Прізвище Задійчи

Ім'я Ів. Тимофій

Школа 2 Клас 2

1. Впізнавання звука серед названих слів

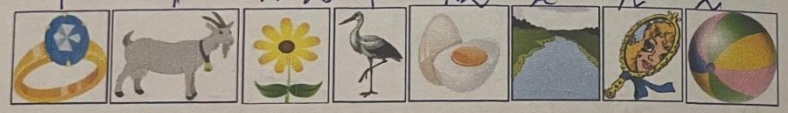
Завдання. Як почуєш звук **[О]**, підкреслити або обведіть цифру в квадратику, яка відповідає названому слову

~~1~~	2	3	4	5	6	7	8

2. Сформованість фонематичних уявлень

Завдання. Над малюнком, не називаючи його, напишіть цифру 1, якщо в слові є звук [Ц]; цифру 2, якщо в слові є звук **[Ч]**: **1 – [Ц]** **2 – [Ч]**

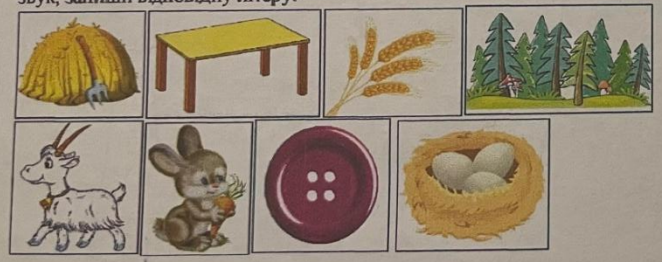
1 1 ~~1~~ 2 1 ~~1~~ 2 2 2 2



3. Виділення звуків у слові

3.1.**Завдання.** Визначення спільного звуку в словах

Інструкція: Послухай уважно слова (назви малюнків), повтори і визнач у них спільний звук, запиши відповідну літеру:



С

~~Ж~~ С

З

3.2.**Завдання.** Визначення сусідів заданого звуку:

Інструкція: Слухай уважно! Визнач сусідів звука [Н] в слові, запиши відповідні літери:

~~Н~~ С

Е

Запиши цифрою кількість звуків у слові ~~4~~ 5

4. Визначення порядку звуків та кількості їх у слові

Завдання: Перші звуки у словах, які зображені на малюнках, складають слово малюнок-«вовк». Визнач перший звук у слові, знайди малюнок, який починається з цього звука та підкреслити його однією лінією; визнач другий звук і знайди відповідний малюнок, підкресли його двома лініями і т.д.

Визначити, скільки звуків у слові – напишіть цифру у квадратику.

4

5. Визначення кількості звуків у слові та вміння співвідносити сприйняту фонему зоровим образом букви.

Завдання. Назви і підкресли (або обведи) першу букву у слові: **Я Л И Н К А**

Запиши цифрою кількість звуків у слові.

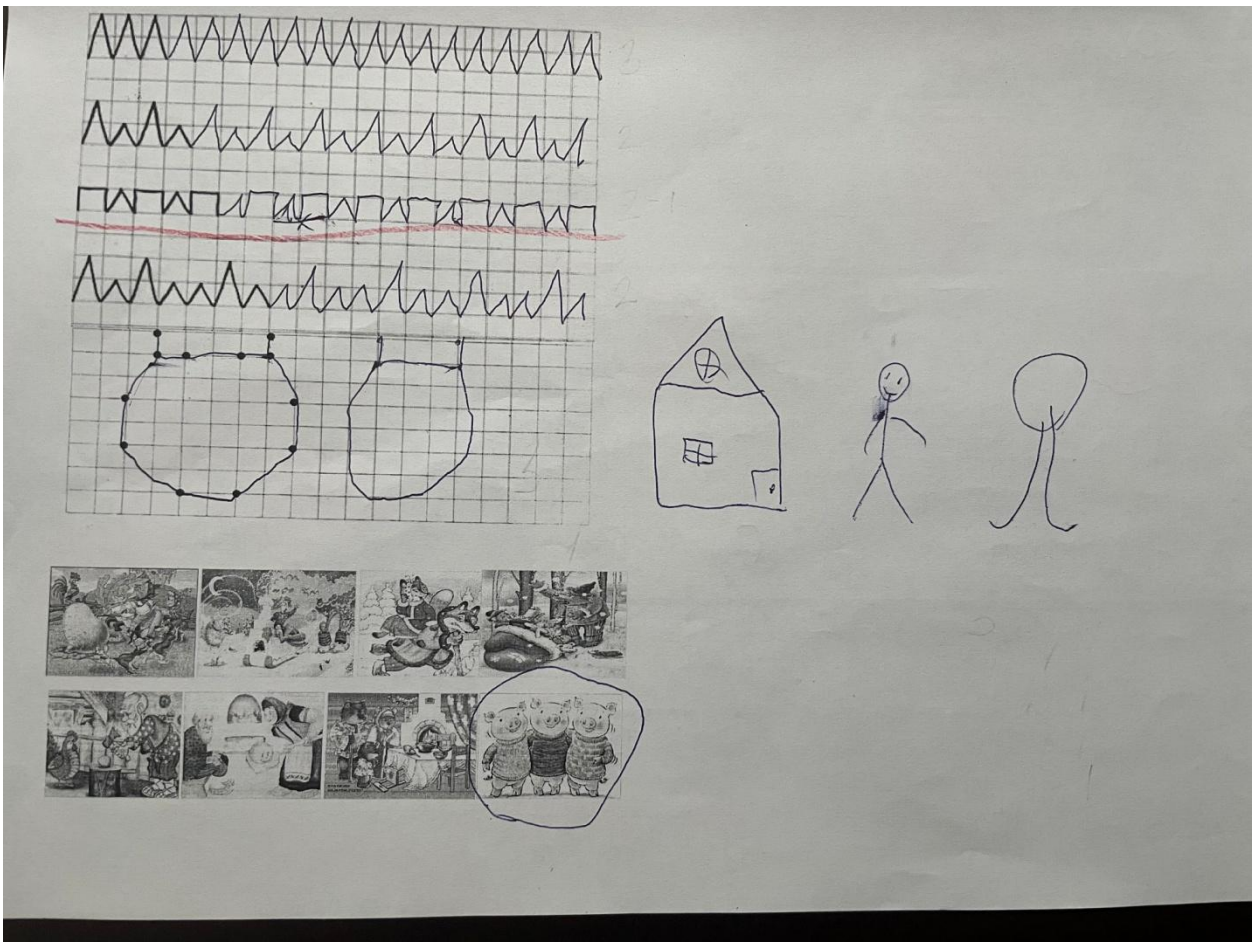
~~4~~ ~~4~~ ~~2~~

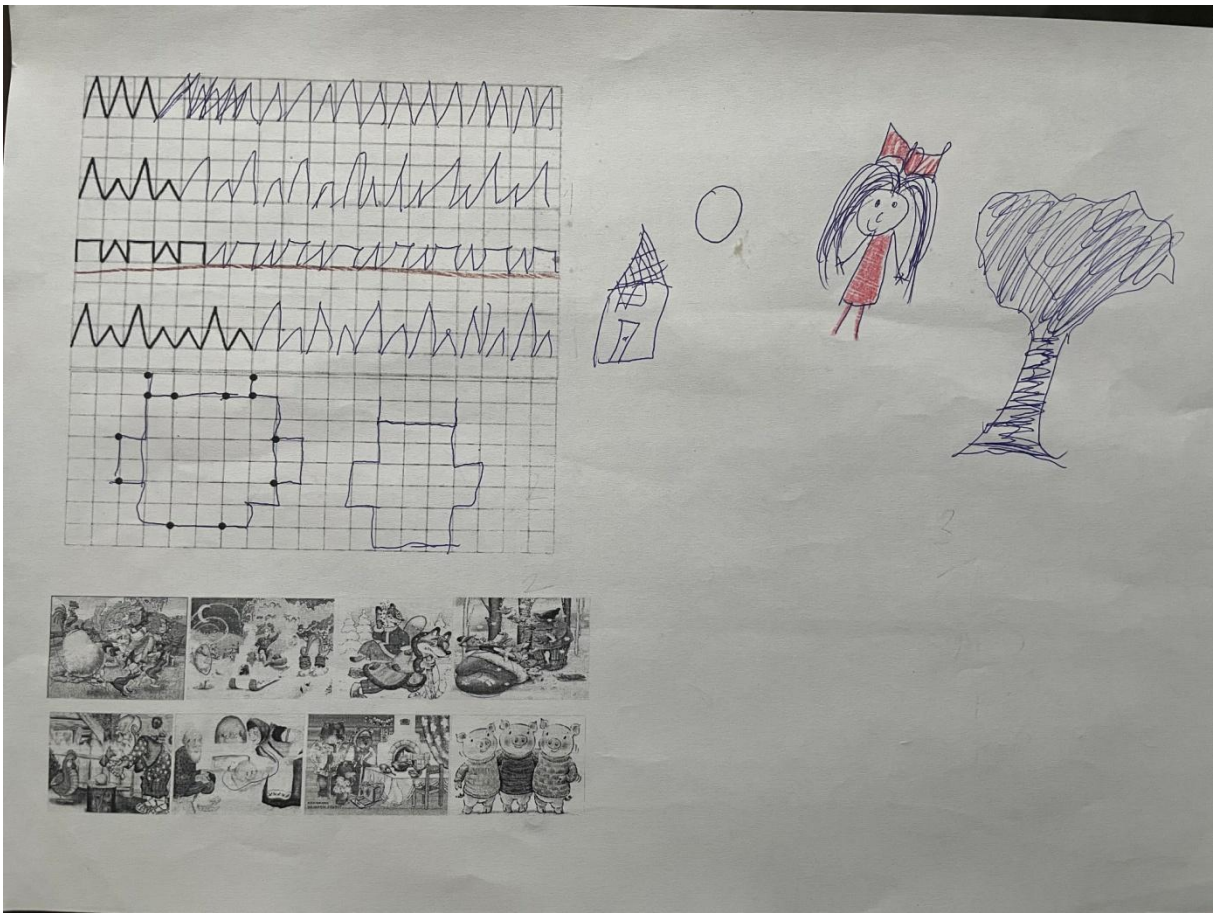
~~Я~~ Ю Є Ї І ~~К~~ ~~Л~~ Ь

Завдання. Назви і підкресли (або обведи) останню букву у слові: **Т А Н Ц Ю Є**

Запиши цифрою кількість звуків у слові.

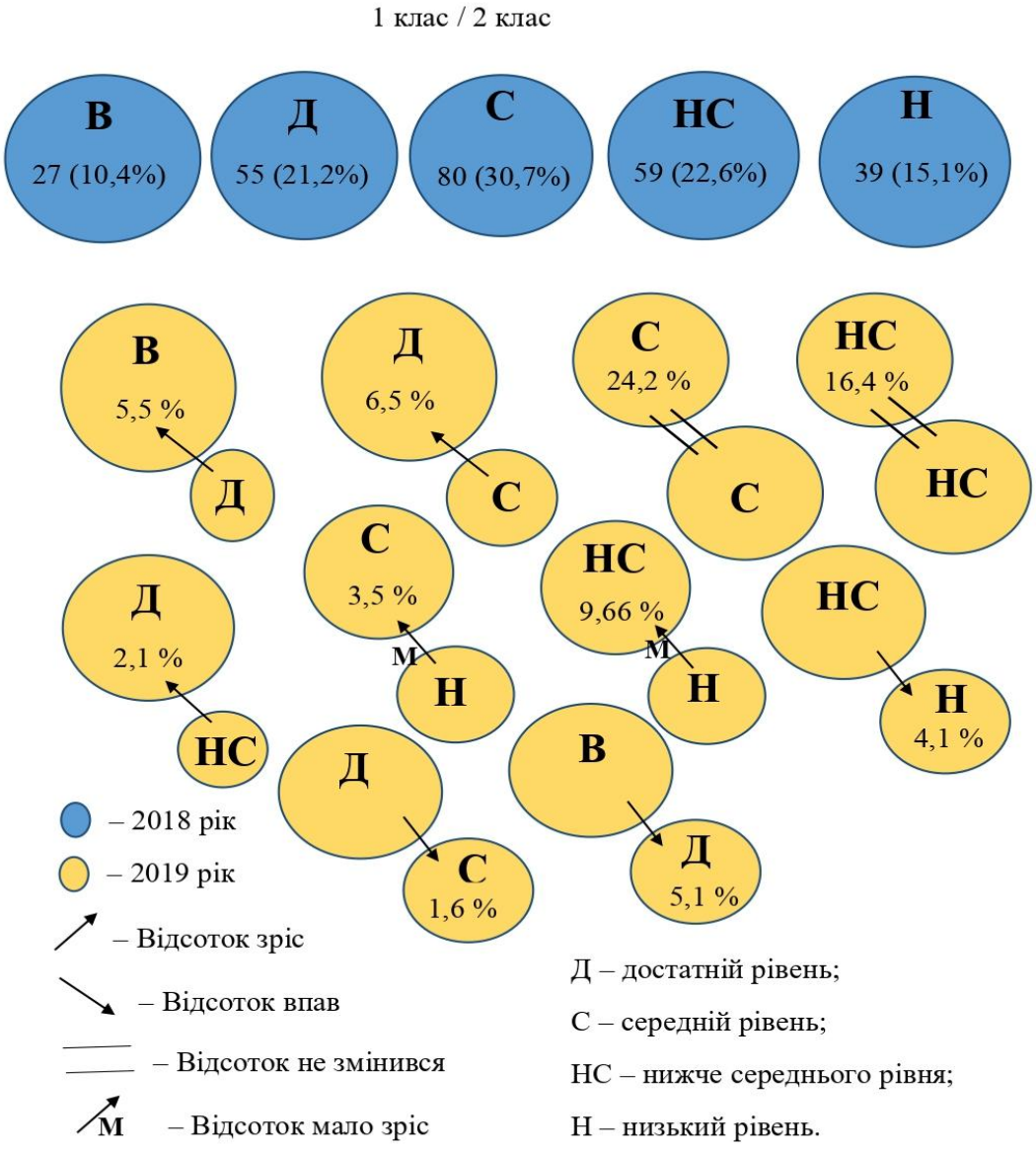
Я Ю Є Ї І К Л Ь





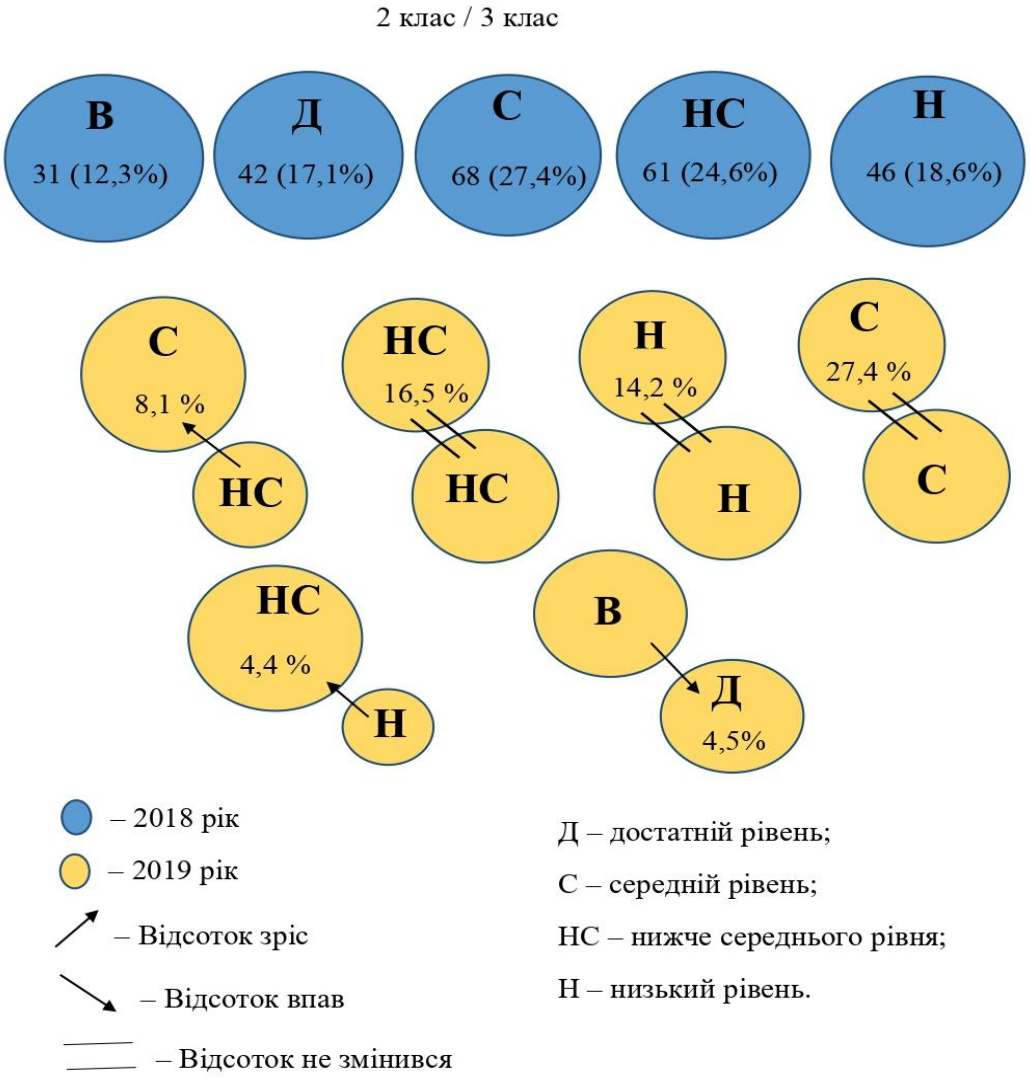
Додаток 3.2

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 2-го класу з їх попередніми даними



Додаток З.3

Порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів 3-го класу з їх попередніми даними



Додаток К

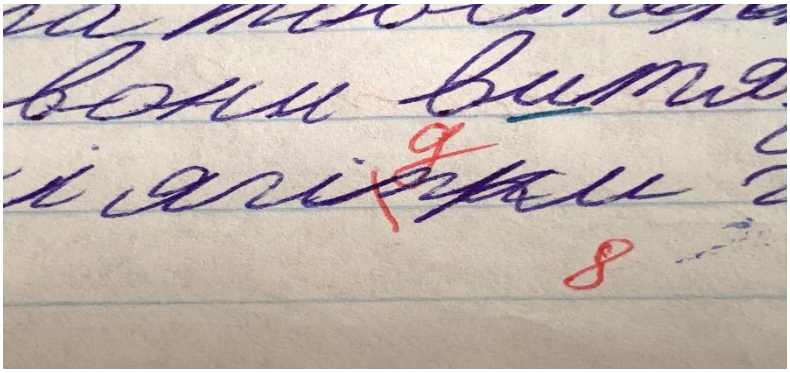
Помилки, допущені дітьми на письмі

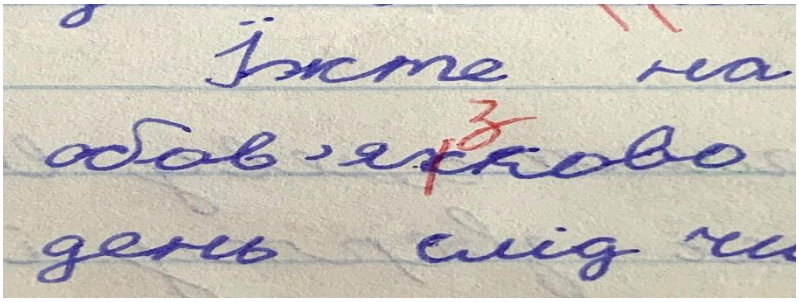
1. Заміни або змішування на письмі букв, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками:

а) дзвінких і глухих приголосних:

– дзвінкий приголосний на глухий приголосний («осеро» замість «озеро»);

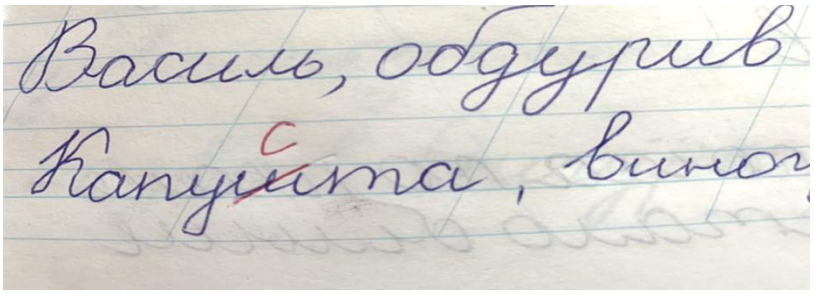
– глухий приголосний на дзвінкий приголосний («ягітки» замість «ягідки»; «обов'ясково» замість «обов'язково»).



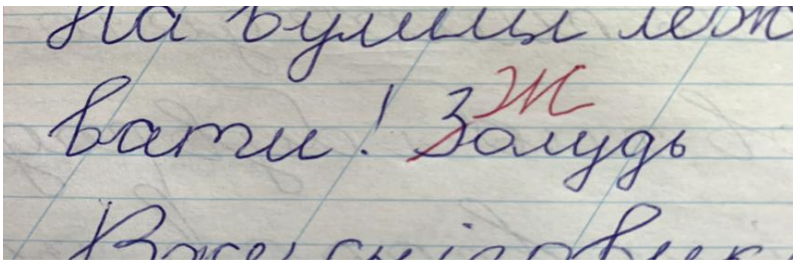


б) свистячих і шиплячих приголосних:

– свистячий на шиплячий приголосний («капушта» замість «капуста»);

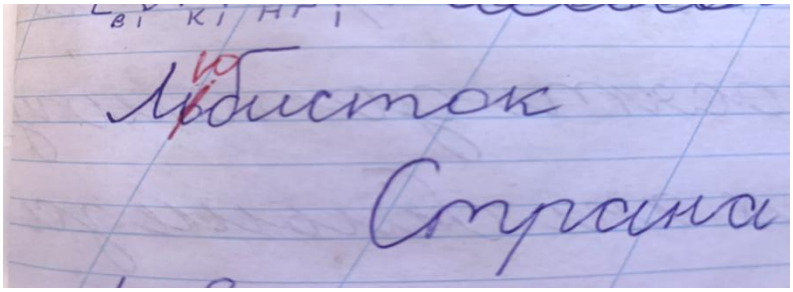


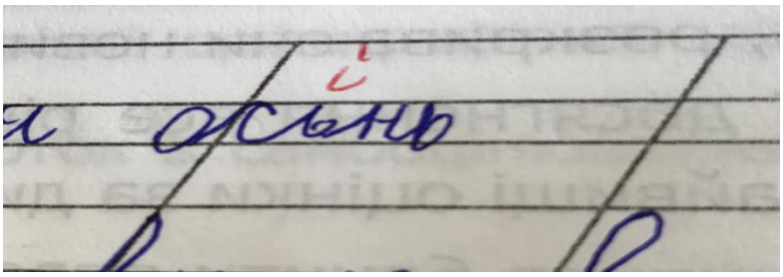
– шиплячий приголосний на свистячий приголосний («золудь» замість «жолудь»).

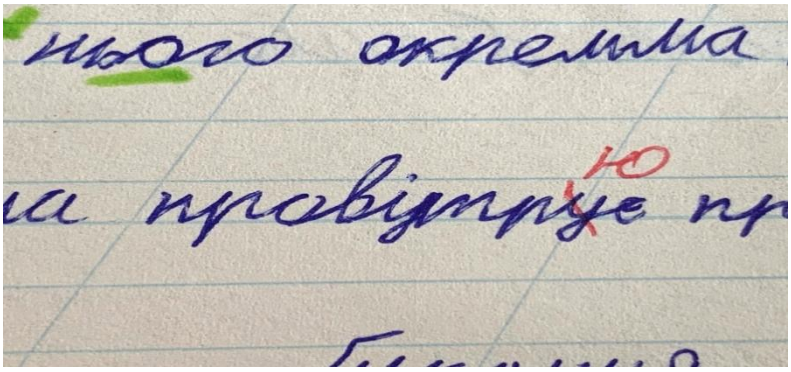


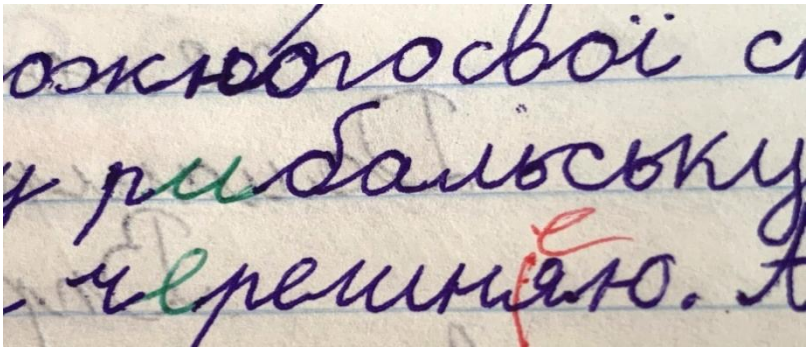
в) твердих та м’яких приголосних:

– заміни та змішування букв, що позначають м’якість приголосних на письмі (ніч – нич, сім – сим, сіль – силі, альбом – алібом, осінь – осьнь, рясно – рісно, співає – співай, опеньки – опенікі, провітрює – провітрує, сяйво – сьайво, лютий – льутий, лутий тощо);



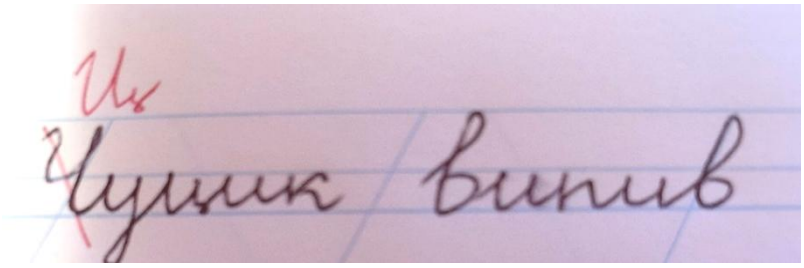




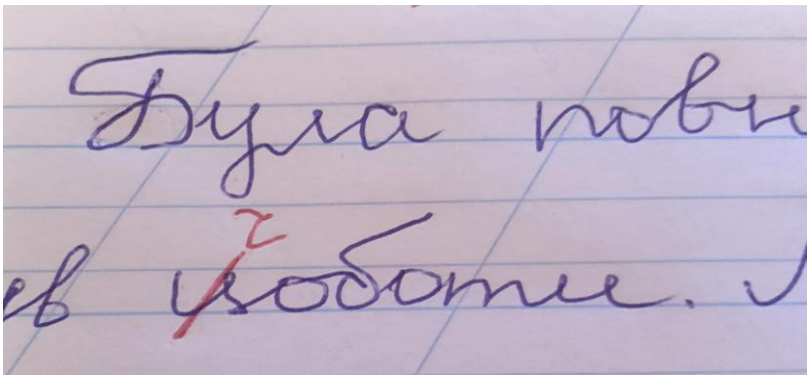


г) африкат та їх компонентів:

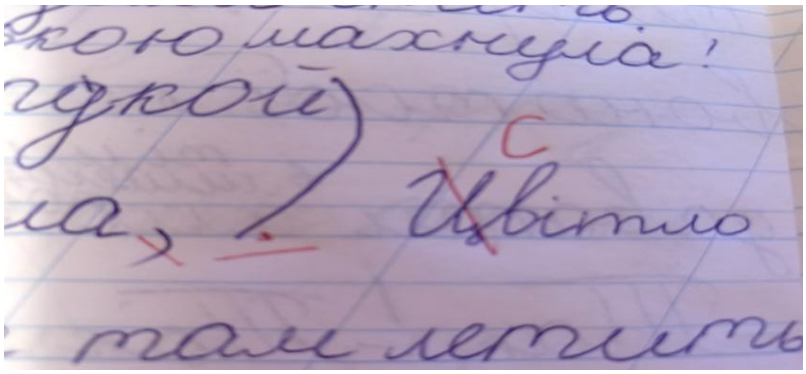
– приголосний звук Ц на приголосний Ч («чуцик» замість «цуцик»);



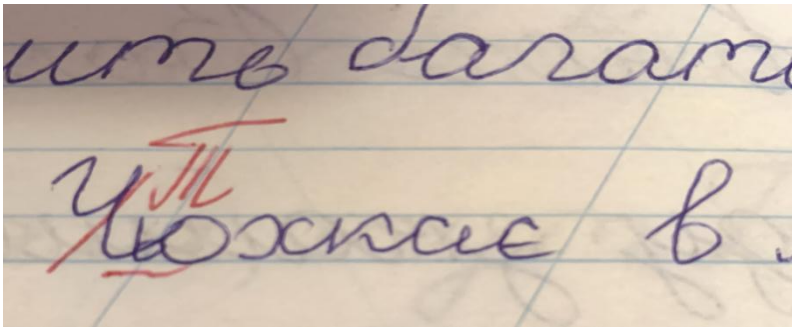
– приголосний звук Ч на приголосний звук Ц («цоботи» замість «чоботи»);



– африкат на компоненти африкати («цвітло» замість «світло»);

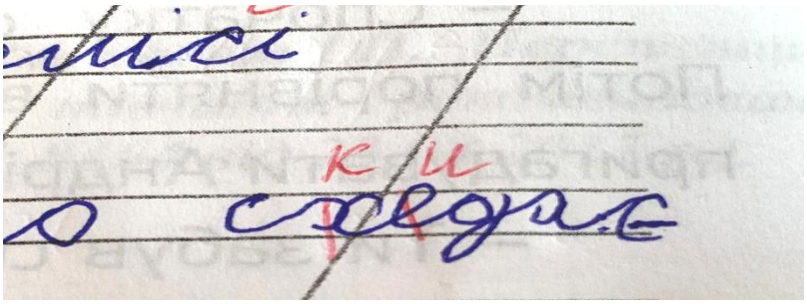


– компоненти африкати на африкат («чьохкає» замість «тьохкає»);

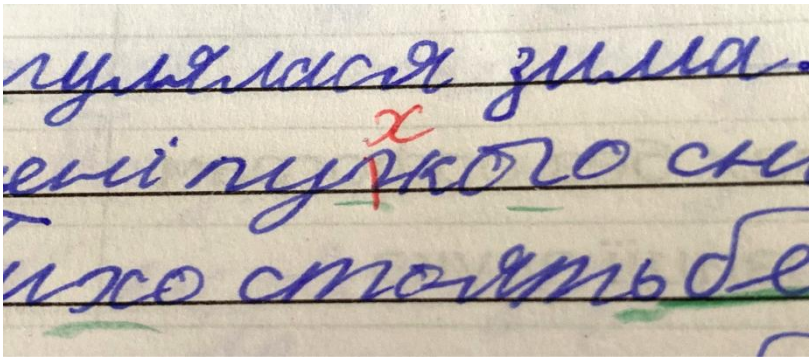


д) задньоязикових приголосних (к-х, г-х, включаючи їх пом’якшені пари):

– проривних приголосних (К, Г) на щілинний (Х) («ховориш» замість «говориш», «схидає» замість «скидає»);

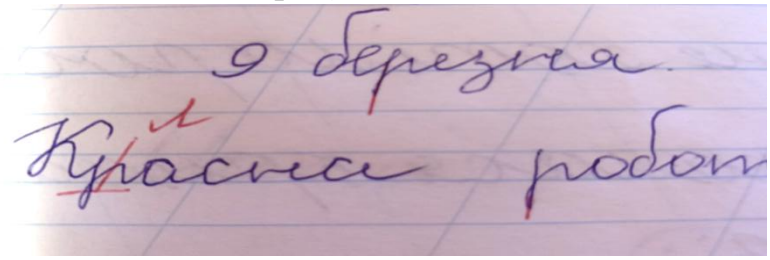


– щілинний (Х) на змичні (К, Г) («шороки» замість «шорохи», «черемка» замість «черемха»),

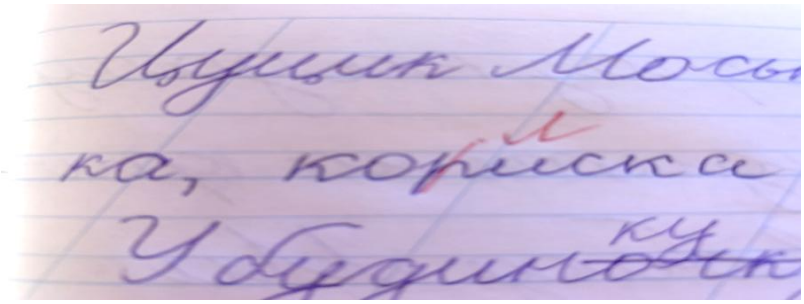


е) сонорних приголосних (включаючи м’які пари):

– вібрант Р на змично-прохідний приголосний Л («крас» замість «клас», «озело» замість «озеро»);

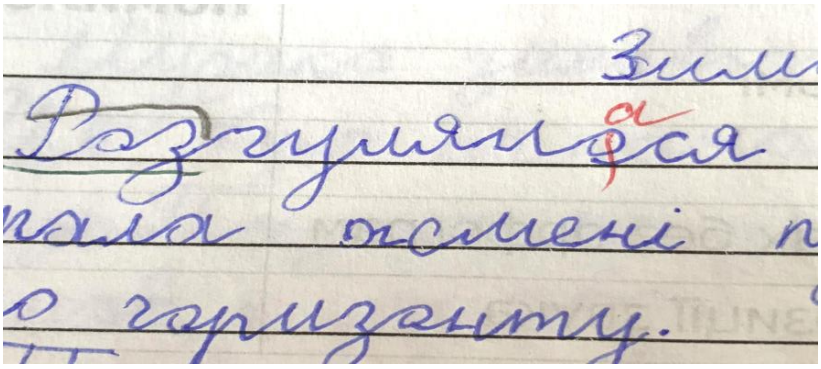


– змично-прохідний приголосний Л на вібрант Р («колабель» замість «корабель», «кориска» замість «колиска»)



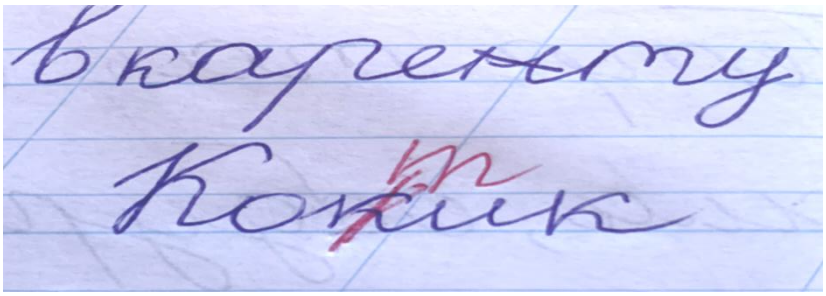
є) букв на позначення голосних звуків між собою:

– А, О, У, Е, И, Я, Ї, Ю, І, Є



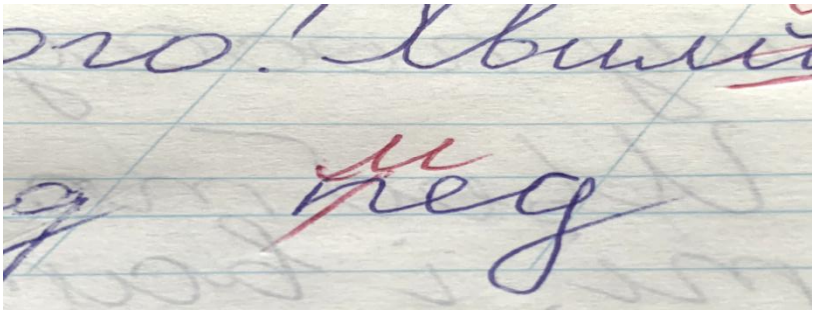
ж) приголосних подібних за способом утворення: п-к, з-х, т-к тощо.

– наприклад, «кокик» замість «котик»;

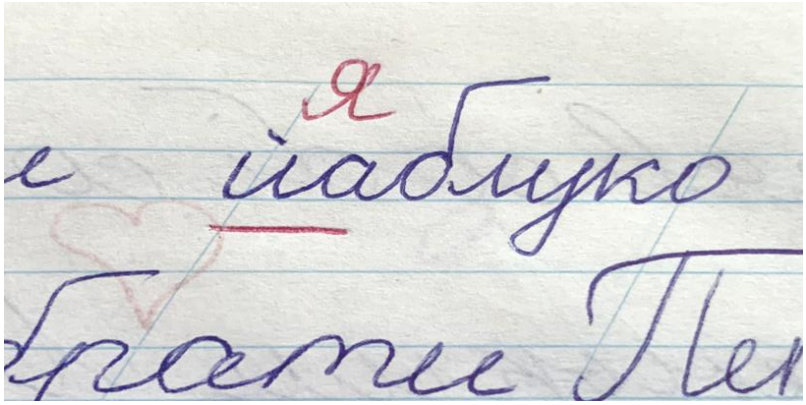


з) приголосних подібних за місцем утворення: п-м; т-н, н-л тощо.

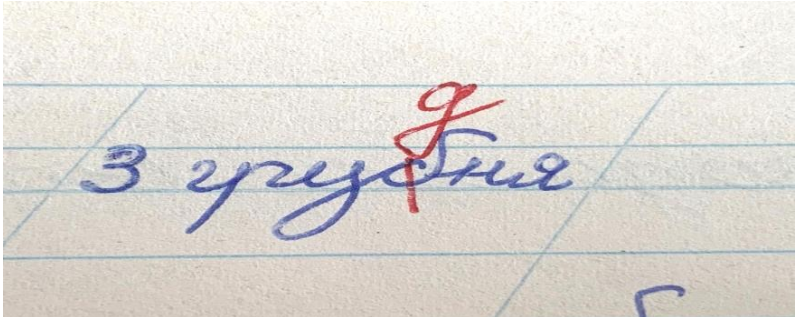
– наприклад, «пед» замість «мед».



к) йотовані ***букви я***, ***ю***, ***є***, ***ї*** на письмі замінюються двома буквами Я-ЙА, Ю-ЙУ, Є-ЙЕ, Ї-ЙІ («йаблуко» замість «яблуко»);

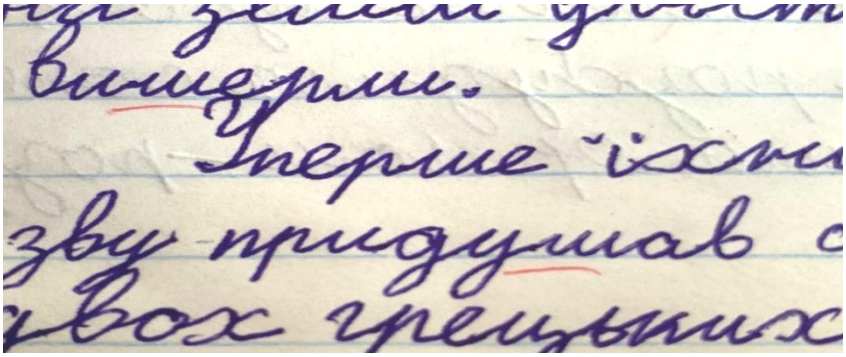


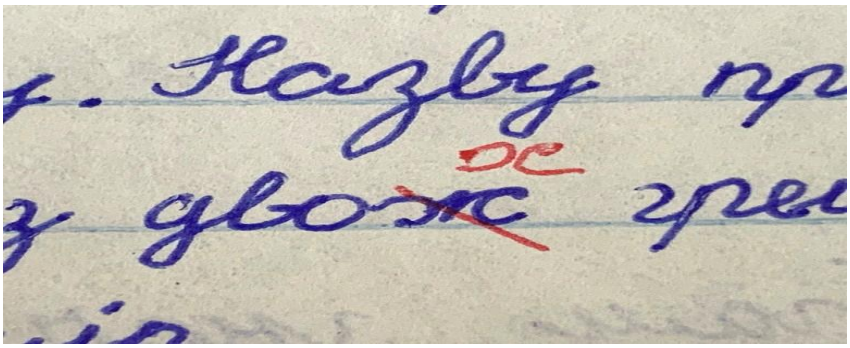
2. Графічні та оптико-просторові помилки.
Заміни на письмі букв, схожих за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками.
а) помилки рухового запуску («грубня» замість «грудня»);



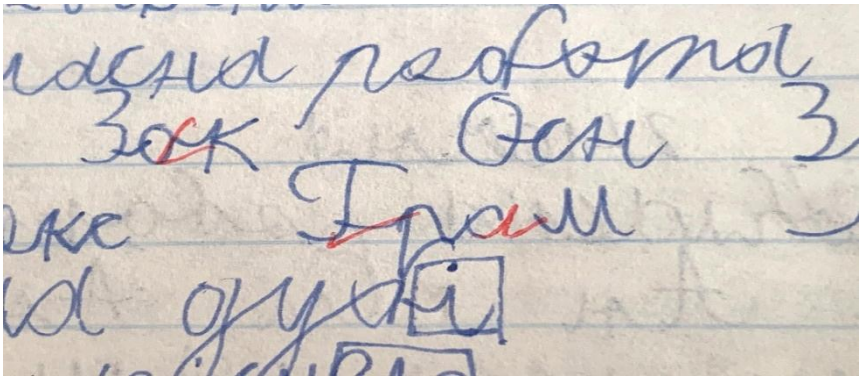
б) графічний пошук під час написання букв;

в) зайві елементи за відтворення букв (И – Ш, Ж – Х);



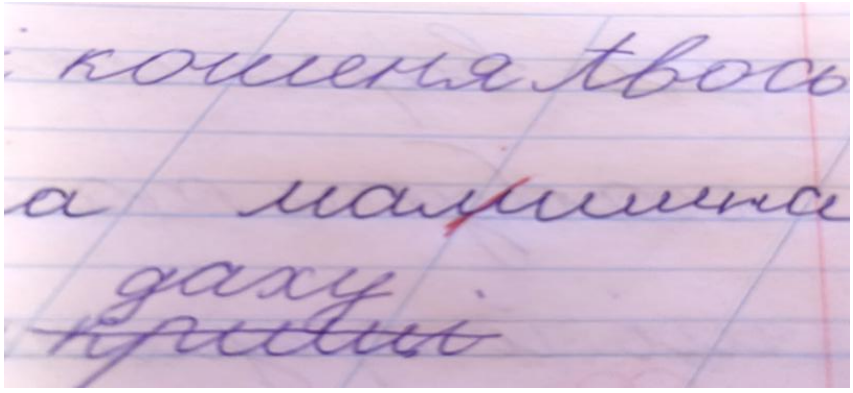


г) недописування окремих елементів букв (О – А);

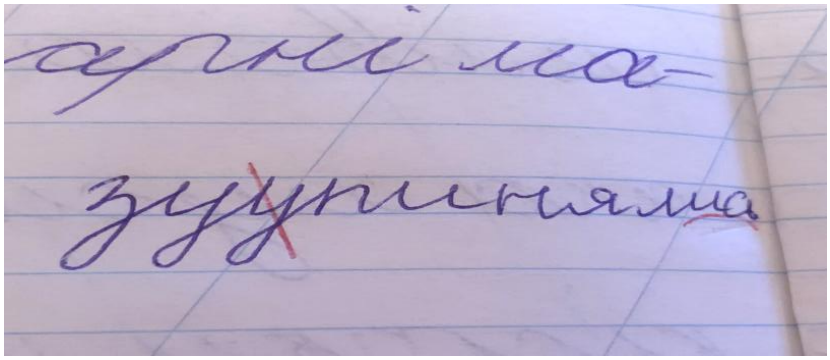


д) персевераціі – повтор попередньої літери (складу):

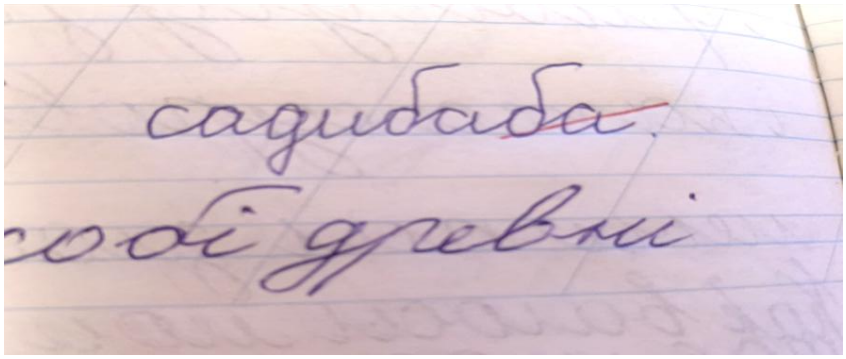
– букв на позначення приголосних звуків («мамшина» замість «машина»);



– букв на позначення голосних звуків («зуупинялись» замість «зупинялись»);



– складів («садибаба» замість «садиба»);



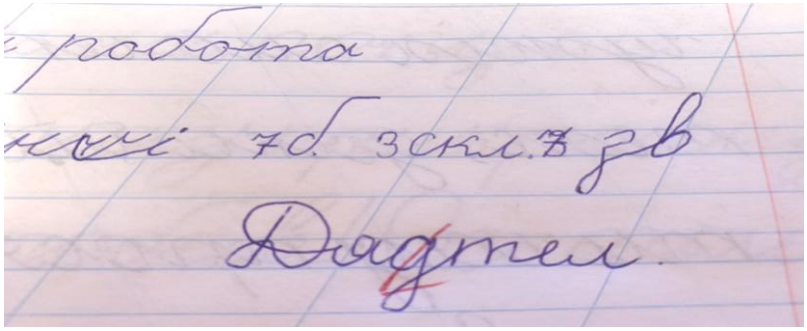
– неодноразові правильні обведення букв.

3. Помилки звукового аналізу та синтезу.

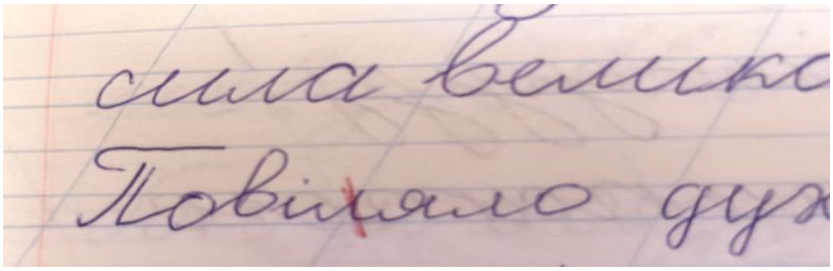
а) вставки букв:

приголосних:

– парних дзвінких приголосних, парних глухих приголосних («дядтел» замість «дятел»);

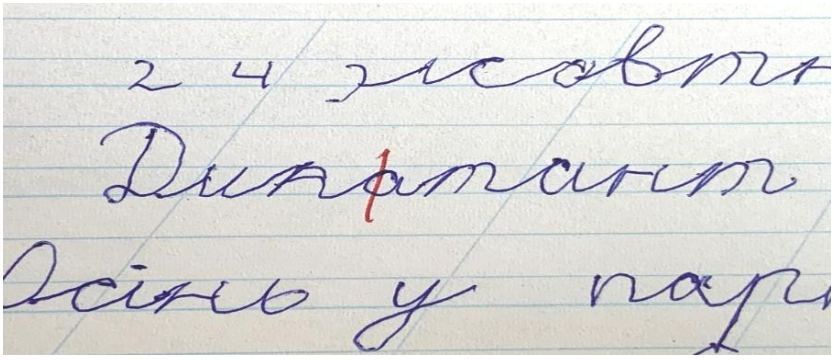


– непарних дзвінких, непарних глухих приголосних («повліяло» замість «повіяло»);

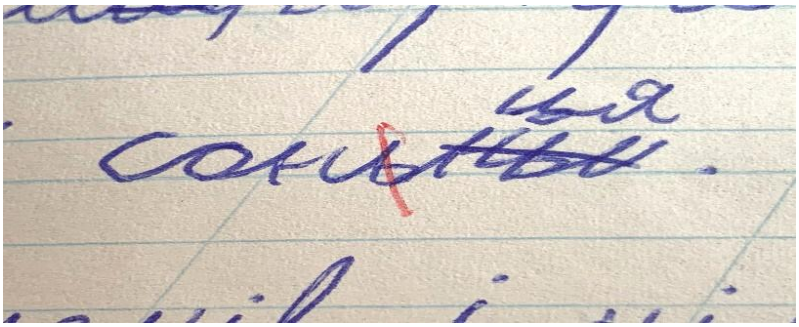


голосних:

– А, О, У, Е, И, Я, Ї, Ю, І, Є («дикатант» замість «диктант»);

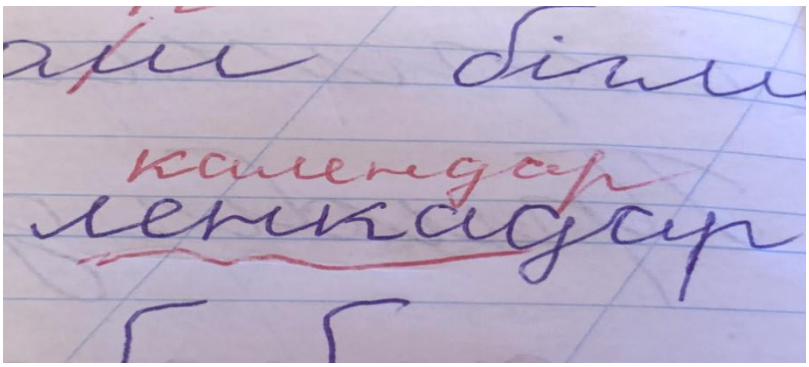


Ь знак:
– Ь («соньця» замість «сонця»);

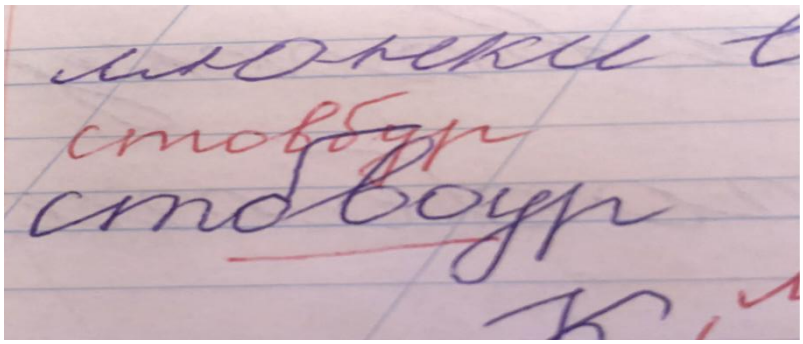


б) перестановки літер:

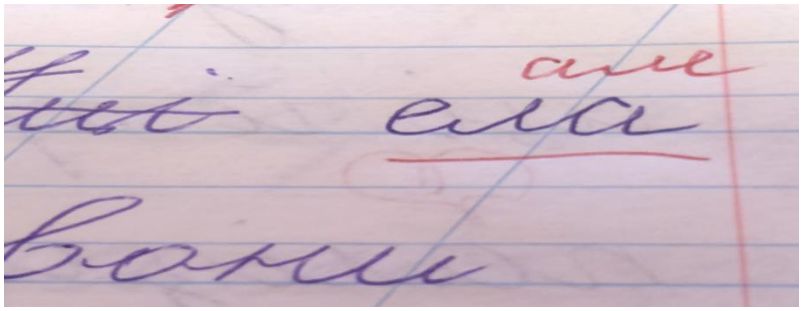
– хаотичні перестановки («ленкадар» замість «календар»);



– реверсія (дзеркальна перестановка) букв у складі («стбвоур» замість «стовбур»);

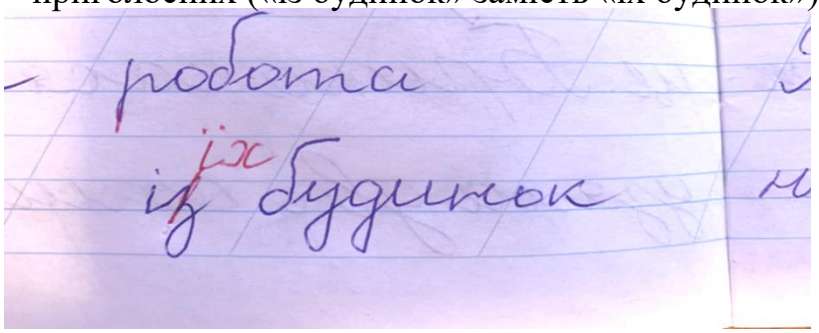


– реверсія букв у слові («ела» замість «але»);

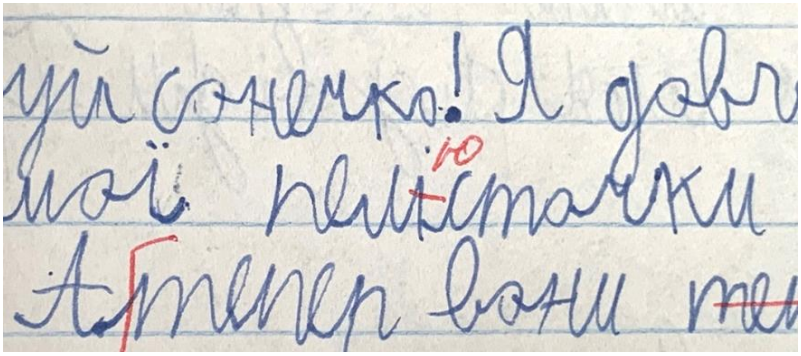


в) антиципація букв:

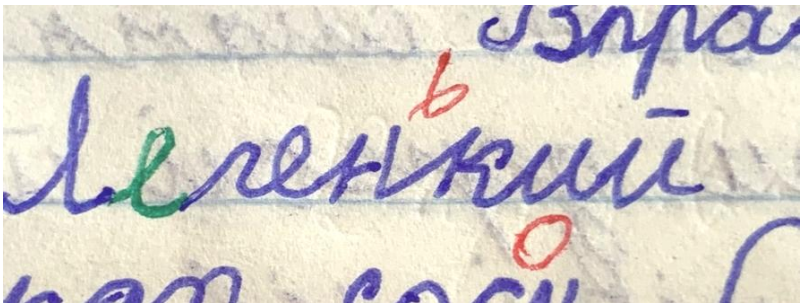
– приголосних («із будинок» замість «їх будинок»);



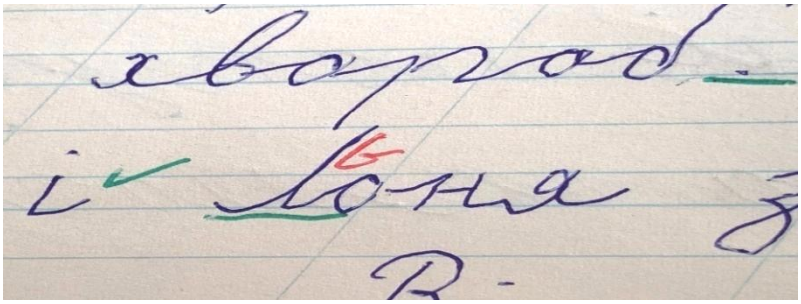
– голосних («пелісточки» замість «пелюсточки»).



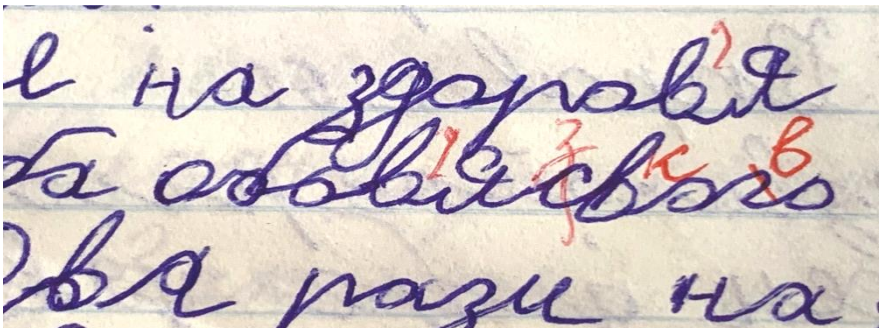
г) пропуск м’якого знака (легенький – легенкий, вісь – віс);



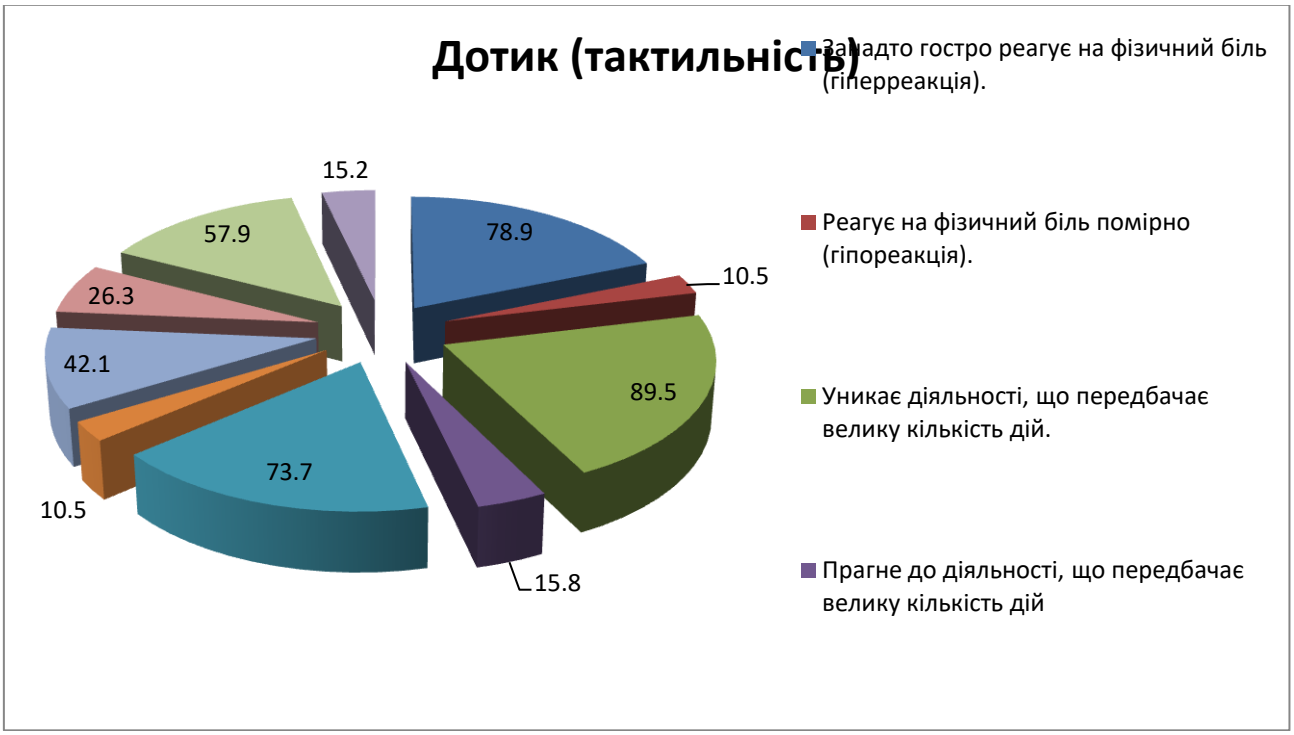
ґ) пропуски та заміни орфограм «ьо» та «йо»у словах відповідної звукової структури (район – райн, сльози – слізи, Льоня – Лоня);

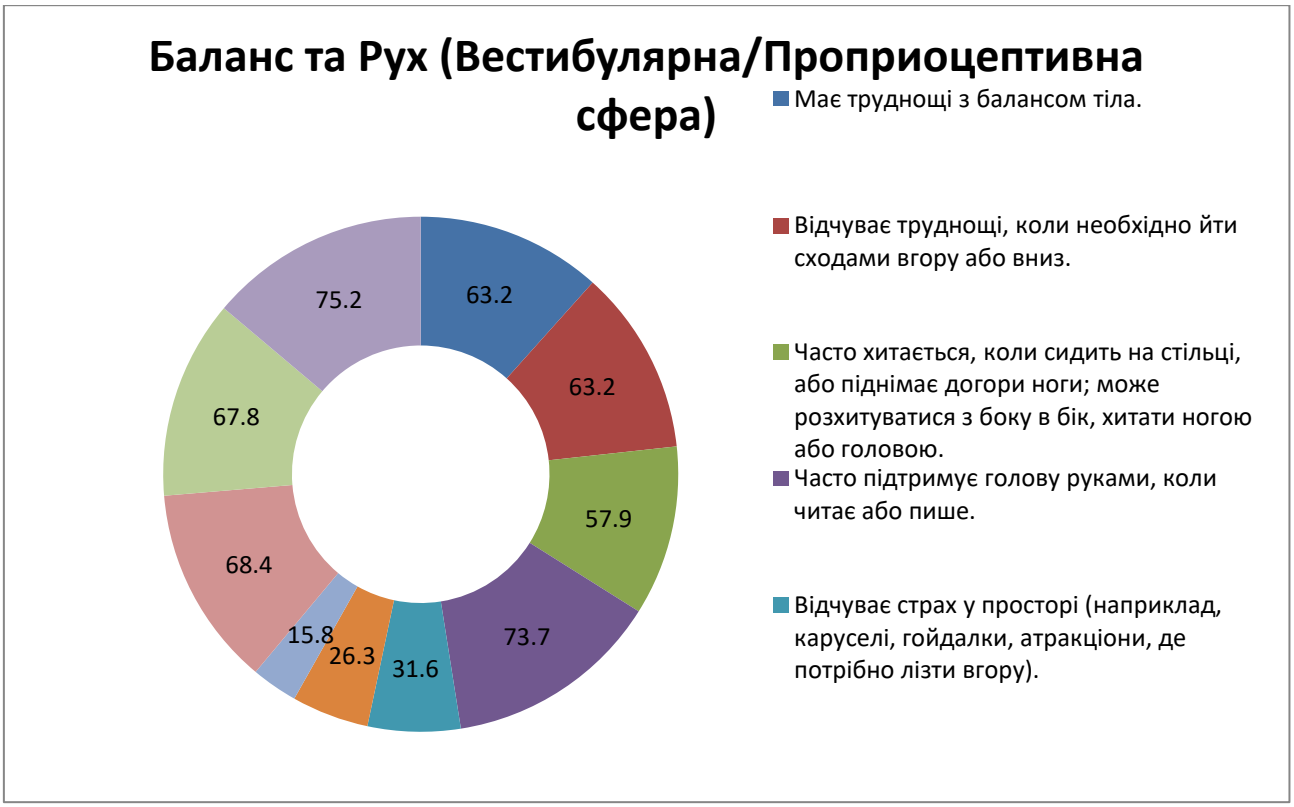


е) невміння позначити подовження приголосних у словах (життя – житя, знання – знань, обличчя – обличя, осінній – осіній).
є) Неправильне вживання апострофа, що зумовлено нездатністю розрізняти тверду та пом’якшену вимову звуків, відчувати цю орфограму, а також застосовувати відповідне правило під час написання слів.



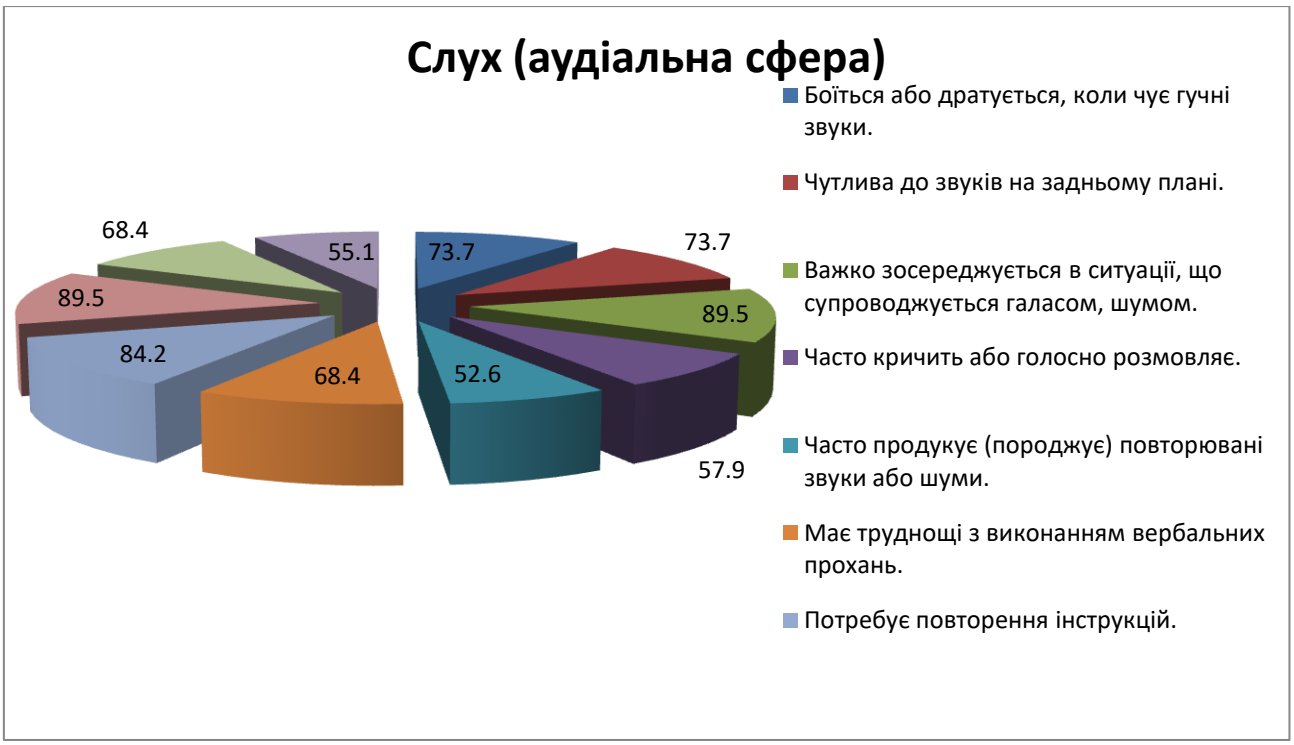
Додаток Л
Узагальнені дані щодо сенсомоторного розвитку учнів початкових класів із дисграфією (за відповідями вчителів)





Координація
94.7
89.5
42.1
78.9
89.5
89.5
65.3
48.6
21.2
18.5
Відчуває труднощі в процесі виконання діяльності, де задіяна дрібна моторика рук (робота з ножицями, крейдою, олівцями, ґудзиками) та / або труднощі в процесі письма.
Є незграбною й часто опиняється в незручних ситуаціях, не може швидко зосередитися.
Дуже повільно визначається з провідною рукою або й досі не має чітко вираженої право- або ліворукості. Можливо, однаково володіє обома руками; часто змінює руки під час розфарбовування, вирізування, письма тощо. Не має чіткої переваги / домінування однієї.
Дитині потрібно нагадувати, що слід притримувати папір (зошит) під час письма.
Демонструє неадекватні рухи в процесі фізичної активності (наприклад, показує язика, рухає щелепами, стискає кулаки).

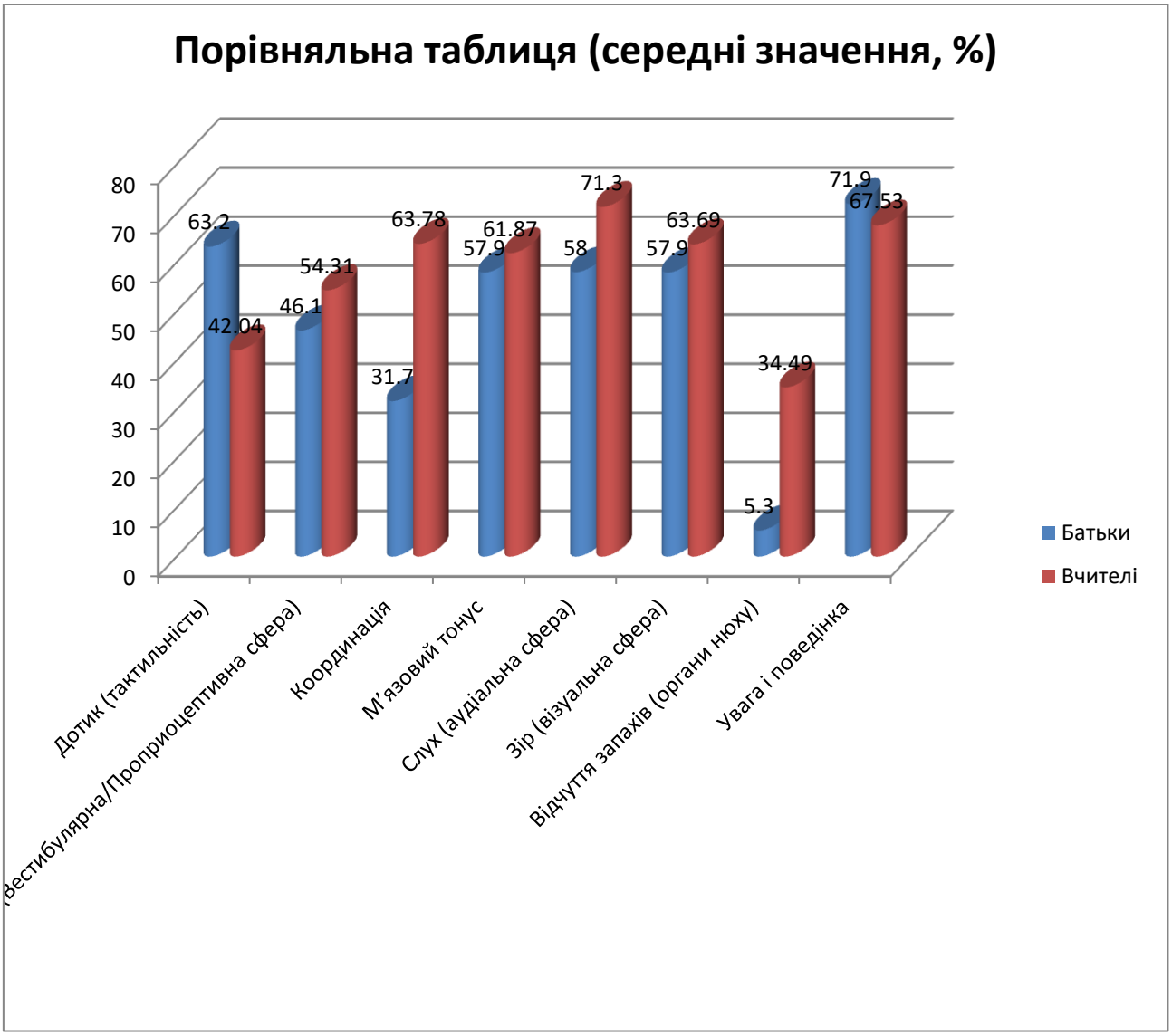
М’язовий тонус
57.9
42.1
89.5
73.7
78.9
84.2
50.3
65.4
23.6
53.1
Виглядає нееластичним, жорстким і ригідним (дитина різка й незграбна).
Виглядає пухким, надто гнучким, немовби бовтається (дитина повільна й незібрана).
Приймає неправильну позу, коли стоїть або сидить.
Хапає предмети дуже міцно, стійко, компенсуючи в такий спосіб «слабкість».
Хапає предмети, але не здатна утримати їх у руках.
Швидко стомлюється.
Має слабке, «мляве» тіло.


Слух (аудіальна сфера)
Боїться або дратується, коли чує гучні звуки.
Чутлива до звуків на задньому плані.
Важко зосереджується в ситуації, що супроводжується галасом, шумом.
Часто кричить або голосно розмовляє.
Часто продукує (породжує) повторювані звуки або шуми.
Має труднощі з виконанням вербальних прохань.
Потребує повторення інструкцій.
73.7
73.7
89.5
57.9
52.6
68.4
84.2
89.5
68.4
55.1

Зір (візуальна сфера)
Виявляє чутливість до світла, надає перевагу темряві або тьмяному світлу.
Має труднощі з розпізнаванням форми й кольору.
Важко концентрується на об'єктах.
Неспроможна відстежувати об'єкт, що рухається, або губить рядок під час читання.
Часто мружиться або тре очі, під час читання відчуває головний біль, очі стають вологими.
Збуджується від великої кількості зорових стимулів (візуальних об'єктів).
Відчуває напругу, коли неспроможна роздивитися об'єкт.
Плутає цифри, літери або цілі слова, міняє їх місцями.
Має труднощі з розумінням письмових інструкцій.
Відчуває труднощі з копіюванням (списуванням) з дошки або книжки.
52.6
73.7
84.2
42.1
47.4
63.2
57.9
78.9
73.7
63.2

Відчуття запахів (органи нюху)
Визначає, чи подобається їй нове місце або хтось…
Не відчуває запахів, на які зазвичай скаржаться інші.
Каже іншим людям у вічі, як від них погано або…
Ретельно принюхується під час знайомства…
Відмовляється приймати будь-яку їжу через запах.
Відчуває труднощі з розпізнаванням запахів.
Ігнорує неприємні запахи.
Дитина надмірно чутлива до певних запахів….
0
10
20
30
40
50
60
70
80
Ряд1

Увага і поведінка
Часто губить речі, необхідні в школі й удома…
Часто нездатна зосереджуватися на деталях:…
Відчуває занепокоєння, порушення сну, апетиту.
Дитина не може дочекатися своєї черги під час…
Справляє враження загальмованої, млявої,…
Має труднощі з організацією та…
Імпульсивна, часто починає діяти,…
Дитина метушлива, невгамовна та неспокійна.
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90
100
Ряд1


Порівняльна таблиця (середні значення, %)
80
70
60
50
40
30
20
10
0
63.2
42.04
46.1
54.31
31.7
63.78
57.9
61.87
58
71.3
57.9
63.69
5.3
34.49
71.9
67.53
Дотик (тактильність)
Вестибулярна/Проприоцептивна сфера)
Координація
М'язовий тонус
Слух (аудіальна сфера)
Зір (візуальна сфера)
Відчуття запахів (органи нюху)
Увага і поведінка
Батьки
Вчителі

Додаток М. 1

Зразок протоколу Гейдельберзького тесту

Анастасія С., 7 років, 8 міс.

Дата обстеження: 23.11.2017 р., ЗОШ № 249, м. Київ

Назва завдання	Варіанти відповідей		
1. Розуміння граматичних структур /15	1 – відповідь правильна /5	0,5 – відповідь правильна після допомоги дорослого /2,5	0 – відповідь неправильна
2. Творення множини іменників /18	1 – правильна відповідь/---	0,5 – помилкове вживання наголосу або часткова зміна потрібного закінчення /6	0 – відповідь неправильна
3. Імітація граматичних структур /12	1 – правильна відповідь/---	0,5 – незначні артикуляційні й граматичні помилки /4	0 – відповідь неправильна
4. Корекція семантично неправильних речень /9	1 – точне виправлення речення /---	0,5 – обране для заміни слово недостатньо відображає потрібний зміст або допущено надмірну конкретизацію /2,5	0 – корекцію не проведено
5. Слово-творення /16	1 – правильне тво-рення слів /1	0,5 – 3-4 помилки в процесі творення слів /4	0 – творення слів від іншого кореня

6. Варіації назв /5	1 – цілком правильна відповідь /1	0,5 – відповідь інформативна, але не дуже точна /2	0 – відповідь неправильна
7. Класифікація понять/5	1 – правильна відповідь/1	0,5 – 1-2 неправильні відповіді /2	0 – неправильні відповіді
8. Творення ступенів порівняння прикметн./6	1 – усі ступені порівняння утворено правильно/---	0,5 – незначні помилки /1	0 – неправильна відповідь
9. Взаємозв'язок вербальної та невербальної інформації/8	1 – зв'язок речення та картинки правильний /2	0,5 – обрано спільні емоційні стани /1	0 – зв'язок речення та зображення помилковий
10. Кодування та декодування презентованої інтенції/8	1 – висловлювання відповідає типу емоційного стану/---	0,5 – відповідає змісту, але не відбиває емоційного стану /2	0 – не відповідає змісту й не відлбражає емоційного стану
11. Конструю-вання речень/10	1 – усі слова вжито семантично й синтаксично правильно/---	0,5 – є незначні помилки, відступи від правил /2	0 – грубі помилки, відступи від правил

12. Перебудування слів/10	1 – назване слово пов’язано з попередніми, ураховано всі істотні ознаки/---	0,5 – задане семантичне поле порушене через неврахування однієї істотної ознаки /2	0 – слово не відповідає семантичному полю
13. Відтворення розповіді/2	2 – правильне відтворення/---	0,5 – незначні граматичні помилки /1	0 – неправильне відтворення
Разом за тест:	**42 бали**		

Висновок: у дівчинки низький рівень розуміння тексту (сприйняття тексту) і граматичного реконструювання смислової єдності (відтворення тексту); низька здатність до активізації синтагматичних і парадигматичних зв’язків елементів мови; здатність до смислового прогнозування; погано сформовано вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

Додаток М. 2

Результати кількісного аналізу вивчення мовленнєвих здібностей учнів (за Гейдельберзьким тестом)

Таблиця М.2.1

Граничні норми мовленнєвого розвитку

(за Б. Михайловим [239])

Складники тесту	Нижня границя норми
А. Структура речень	39
Б. Морфологічні структури	41,6
В. Значення речень	34,5
Г. Значення слів	32,5
Д. Інтерактивне значення	31,6
Е. Узагальнювальний рівень	42

Таблиця М. 2.2

Розподіл учнів із СПП, у яких значення показників за складниками тесту є нижчими від нормативних (%)

Складники тесту	**Кількість учнів (%)**
А. Структура речень	25,2
Б. Морфологічні структури	49,3
В. Значення речень	29,2
Г. Значення слів	3,4
Д. Інтерактивне значення	17,4
Е. Узагальнювальний рівень	20,8

Таблиця М.2.3

Середні стандартні оцінки виконання складників тесту учнями БПП

Складники тесту	**Нижня границя норми**	**$M^{\pm}m$**
А. Структура речень	39	$48{,}1^{\pm}1{,}16$
Б. Морфологічні структури	41,6	$49{,}7^{\pm}1{,}10$
В. Значення речень	34,5	$44{,}6^{\pm}1{,}38$
Г. Значення слів	32,5	$49{,}4^{\pm}1{,}01$
Д. Інтерактивне значення	31,6	$49{,}6^{\pm}1{,}10$
Е. Узагальнювальний рівень	42	$54{,}6^{\pm}1{,}37$

Додаток Н

Таблиця Н

Кластерний аналіз

	1 кластер				2 кластер				3 кластер			
	Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках				Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках				Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках			
	ПС %	МП %	МК %	ДР %	ПС %	МП %	МК %	ДР %	ПС %	МП %	МК %	ДР %
Високий												
Достатній												
Середній	21,8				21,8	30,5				30,5		
Нижче середнього	28,2	60,4	54,7	61,4			54,7	61,4		60,4	54,7	61,4
Низький		9,1	29,9	38,6					34,6		29,9	38,6

	4 кластер				5 кластер				6 кластер			
	Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках				Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках				Кількість осіб за кожним рівнем у відсотках			
	ПС %	МП %	МК %	ДР %	ПС %	МП %	МК %	ДР %	ПС %	МП %	МК %	ДР %
Високий												
Достатній	15,4											
Середній										30,5	15,4	
Нижче середнього			54,7		28,2	60,4	54,7	61,4				61,4
Низький		9,1		38,6					34,6			

Психо-сенсомоторний – ПС

Мотиваційно-потребнісний – МП

Мовно-когнітивний – МК

Діяльнісно-результативний – ДР

1 кластер – діяльнісно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку;

2 кластер – мовно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку;

3 кластер – перцептивно-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку;

4 кластер – спонукально-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку;

5 кластер – тотально-дефіцитарний тип мовленнєвого розвитку;

6 кластер – мовно-фрагментарний тип мовленнєвого розвитку.

Додаток П

Приклади текстів для учителів початкових класів

Тексти можуть бути такими:

а) «Розмова емодзі – Посмішки й Печальки»:

– Привіт, ……..! Чого сумуєш?

– Чого-чого, того, що сумно. А ти, ……..… чого така весела?

– ……., як ти не бачиш, чого? Того, що сонечко сьогодні привітне, а настрій бадьорий!

– Зрозуміло, ……! Буду звертати увагу на радощі цього дня!

б) «Розмова Вовчика-братика й Лисички-сестрички»:

– Куди йдеш, Сірий ……..?

– На рибалку, шановна …….! А ти?

– А я, …….., іду курочку рятувати.

– Так як ти її, хитрюща ……., урятуєш? Ти ж її схопиш зубами й пір'їнки жодної не залишиш!

– А я, ……., гадаю, що й ти риби самостійно не зловиш, хіба на рибалок жаху наведеш!

в) «Розмова Королеви та її доньки Принцеси»:

– ……., у нас сьогодні в палаці свято. Будемо кликати всіх знайомих на День народження Короля – твого тата.

– ……., як я, така маленька, можу допомогти?

− ……., у тебе надзвичайна роль – бути чемною з дітьми гостей.

г) «Розмова Туфельки з Пантофлею»:

– Ой, …….., ти знову все наплутала! Знову ти не на лівій, а на правій ніжці нашої Хазяйки!

– Це ти, ……., усе наплутала. Я ж на вулицю збираюсь, а ти залишаєшся вдома!

д) Розмова тата із сином Миколою:

− Подивись сюди, ……! Тобі подобається ця іграшка? Такий великий слон!

− Ні, ……., цей великий слон мені не подобається, я хочу справжнього великого собаку!

Додаток Р

Тренінг «Мова доброзичливості»

Тренінг «Мова доброзичливості» має мету, завдання, визначені результати та складається з декількох етапів – настановчого, основного, заключного. Метою тренінгу було визначено **підтримку самоактуалізації вчителів початкових класів, що працюють з учнями,** які мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію. Завдання тренінгу: усвідомлення вчителями початкової школи цінності доброзичливості як найтоншої гармонії в процесі корекційної роботи; навчання вчителів презентації власних особистісних рис – мудрості, виваженості, відкритості; формування навичок психологічного захисту учнів, що мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію.

На настановчому етапі учасники активізують ті знання, які були отримані раніше та ознайомлюються з основними правилами оптимізації спілкування з дітьми; перед ними розкривається поняття «дитяча доброзичливість», формування якої залежить від самого вчителя. Під час настановчого етапу тренінгу можна використати цитати відомих учених, мислителів, педагогів. Наприклад, «Дитяча доброзичливість – закономірний наслідок доброзичливості вчителя, бо дитина, яка відчуває серцем іншу людину, стає доброзичливою. Але дуже важливо й те, що вона сприйнятлива до доброзичливості вчителя: відчуває її, платить добром за добро. Важливість цієї обставини у взаєминах між учителями й учнями важко переоцінити» (Кліш П. А., Хом’як А. П, Хом’як А. А., 2018); «Повноцінним спілкування стає лише тоді, коли вчитель демонструє учням свою особистісну рівність із ними, особистісне залучення до взаємодії. За цим стоїть удосконалення, насамперед, власної системи спілкування, пошук таких комунікативних засобів – слова, паузи, інтонації, погляд, деталі одягу, – які допомагали б «достукатися» розуму, душі учня» (Кліш П. А., Хом’як А. П, Хом’як А. А., 2018).

На основному етапі логопеди й учителі розкривають труднощі, які виникають під час спілкування з дітьми, що мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, обмінюються думками щодо подолання ускладнень у дітей, а також ознайомлюються з позицією необхідності усунення в процесі розмови «слів-паразитів», які часто дратують як дітей, так і їх батьків. Зокрема, це такі слова та вирази: «я вас почула», «зрозумійте мене», «так-от» тощо. І логопед, і вчитель має турбуватись про власне мовлення, бо він у класі є тим комунікативним ідеалом, до якого прагнуть учні. Доброзичлива, гарна мова є запорукою того, що й учні будуть намагатися повторювати ті слова, які вони чують під час занять. Особливістю тренінгу є ділова гра, під час якої учасники в групах мають записати якомога більше слів та виразів, що демонструють маркери доброзичливості.

Центральним етапом тренінгу є формування навичок психологічного захисту дітей, які мають мовленнєві порушення, зокрема дисграфію. Для цього розподіляються всі учасники тренінгу на дві групи («Діти» та «Учителі») й розігруються різноманітні ролі. Один із представників першої групи «Діти» має демонструвати різні емоційні властивості, що зазвичай притаманні дитячому типу поведінки, як-от: «невротичність», «емоційна нестійкість», «спонтанна агресивність», «сором’язливість» тощо. Ситуація ускладнюється тим, що представники групи «Діти» реагують на емоційні властивості кожен по-своєму. Друга група «Учителі» мають висловити власні міркування із цього приводу, розказати, як вони зазвичай реагують та такий тип поведінки. Психолог, який знаходиться на тренінгу, має допомогти розробити правила поведінки для кожного випадку та допомогти віднайти ті доброзичливі слова, що допоможуть у конкретному випадку для корекційно-розвивальної роботи.

На заключному етапі тренінгу підбивають підсумки, надають рекомендації для подальшої роботи з дітьми, окреслюють спеціальні вправи та мотиваційні настанови для вдосконалення корекційно-розвивальної роботи надалі.

Додаток С.1

Таблиця С.1

Характерні труднощі, які виникають у дітей у процесі навчання грамоти

№ п/п	Феноменологія труднощів	Можливі причини труднощів
1	**2**	**3**
1	Зазнає труднощів у процесі сприймання пояснень (завдань) із першого разу.	- низький рівень розвитку сприймання, слухо-мовленнєвої пам'яті; - низький рівень розвитку довільності; - низький рівень розвитку загального інтелекту; - слабка концентрація уваги; - несформованість прийомів навчальної діяльності.
2	Погано орієнтується в зошиті.	- низький рівень розвитку сприймання; -несформованість просторових відношень, зорово-просторової орієнтації; - низький рівень розвитку довільності; - слабкий розвиток дрібної мускулатури кистей рук; -недостатня сформованість тонких диференційованих рухів руки; - підвищена втомлюваність; -недостатня сформованість зорово-моторної координації; - ліворукість.
3	Зазнає труднощів під час написання букв та їх елементів: - вихід за межі рядка, різний нахил складових елементів букв; - різна відстань між окремими елементами,	- недостатній розвиток окоміру, просторового сприймання, дрібних м'язів кисті, руху руки; - незавершене окостеніння кисті; - знижена здатність до автоматизації рухів; - незрілість кінестетичного контролю

	буквами; - дописування зайвих елементів у букві, недописування елементів у букві; диспропорція елементів; - зворотний порядок накреслення літери; - «дзеркальне зображення»; - не запам’ятовує букви (наприклад «Е», «е» – плутає її з російською «Э».	тонких рухів, нездатність диференціювання рухів; - розкоординованість процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів; - недотримання правил сидіння під час письма, неправильне розташування зошита на парті; - повільність сприйняття та запам’ятовування послідовності дій; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - низький рівень розвитку вольових якостей, самоконтролю, довільної уваги; - загальне зниження працездатності.
4	Зазнає труднощів під час письма слів: - різна висота букв в одному слові; - різний нахил букв у слові; - повільний процес перекодування друкованої букви в рукописну; - заміна однієї рукописної букви іншою; - наявність неправильного поєднання букв у складі, слові; відсутність поєднання букв.	- недостатній розвиток окоміру, руху руки; - незавершене окостеніння кисті; - знижена здатність до автоматизації рухів; - незрілість кінестетичного контролю тонких рухів, нездатність диференціювання рухів; - розкоординованість процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів; - недотримання правил сидіння під час письма, неправильне розташування зошита на парті; - повільність сприйняття та запам’ятовування послідовності дій; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - низький рівень розвитку просторового сприймання;

		- низький рівень розвитку вольових якостей, самоконтролю, довільної уваги; - загальне зниження працездатності.
5	Пише справа наліво.	- низький рівень розвитку просторового сприймання; - несформованість просторових відношень, зорово-просторової орієнтації; - низький рівень розвитку самоконтролю, довільної уваги; - повільність сприйняття та запам'ятовування послідовності дій; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - ліворукість.
6	Наявні лінії, що «тремтять»: - під час проведення прямих і ламаних; - у процесі зображення овалів та півовалів. Відсутня плавність письма; надмірно стискає ручку, непомірно натискає на папір; швидко втомлюється рука.	- недостатній розвиток дрібних м'язів кисті, тонких диференційованих рухів руки; - незавершене окостеніння кисті; - знижена здатність до автоматизації рухів; - незрілість кінестетичного контролю тонких рухів; - низький рівень розвитку зорового та рухового самоконтролю; - загальне зниження працездатності.
7.	Порушує гігієнічні правила письма.	- загальне зниження працездатності; - незрілість механізмів аналізу й синтезу; - порушення нейродинамічних процесів.
8.	Зазнає труднощів у процесі звуко-буквеного аналізу: - звуко-буквений склад слів і їх правильна вимов (заміна звуків за	- зниження фізіологічного слуху; - порушення фонематичного слуху, артикуляції; - несформованість фонематичного сприймання, фонематичного уявлення та слухового контролю;

	глухістю-дзвінкістю, за твердістю-м’якістю); - визначення голосних звуків у слові, особливо голосного звука [і], який «зливається» з попереднім м’яким приголосним звуком.	- незрілість механізмів аналізу й синтезу; - недостатній розвиток самоконтролю, довільної уваги; - несформованість прийому переробки та зберігання інформації як за лівопівкульним, так і за правопівкульним типом.
9.	Зазнає труднощів у процесі пом’якшення попереднього приголосного звука в слові (нерозуміння причини пом’якшення приголосного звука).	- порушення фонематичного слуху; - несформованість регуляторного компонента діяльності; - низький рівень розвитку довільної уваги, самоконтролю; - несформованість процесів аналізу й синтезу обробки інформації; - незасвоєння алгоритму позначення м’якості звуків; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення).
10.	Зазнає труднощів під час: - поділу слів на склади; - визначення наголосу.	- недостатній рівень сформованості просодичного компонента мовлення (інтонації); - порушення фонематичного слуху; - порушення механізмів симультанного та сукцесивного характеру; - несформованість регуляторного компонента діяльності; - низький рівень розвитку довільної уваги, самоконтролю.
11.	Зазнає труднощів під час: - сприймання та аналізу тексту та його переказі; - аналізу, інтерпретуванні інформації та її використанні.	- недостатній рівень розвитку зв’язного мовлення; - зниження концентрації, переключення, розподілу й стійкості уваги; - недостатність мотивації; - недостатній розвиток критичного мислення;

		- слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); -порушення реалізації програми дій, її спрощення; - несформованість уміння критично оцінювати інформацію в медіатекстах та створювати прості медіапродукти.
12.	Зазнає труднощів у процесі виразного читання.	- недостатній рівень розвитку техніки читання; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - недостатність просодичного компонента мовлення; - недостатність досвіду читання; - недостатній рівень слухового самоконтролю; - порушення іннервації артикуляційного апарату.
13.	Зазнає труднощів у процесі: - класифікації та узагальнення предметів; - називання предмету, визначенні його якостей та властивостей. Відсутні зацікавленість та активність (не бажає відповідати). Порушена увага, пам’ять та працездатність (не зосереджена, не запам’ятовує, швидко втомлюється).	- слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - низький словниковий запас; - зниження пізнавального інтересу; - низький рівень розвитку вольових якостей; - низький рівень розвитку самоконтролю, довільної уваги; - несформованість навчальної діяльності (домінування ігрових мотивів у структурі мотивації); - низький енергетичний потенціал; - низький рівень роботи мозку (низька працездатність, висока втомлюваність у процесі підвищення навчального навантаження; - наявність неврологічної симптоматики

		в анамнезі.
14.	Зазнає труднощів під час визначення понять «звук»-«слово»-«речення» (плутає поняття).	- низький рівень сформованості розумових операцій; - несформованість понять; - слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); - недостатній рівень сформованості фонетико-фонематичних процесів; - недостатність досвіду оперування поняттями; - низький рівень розвитку самоконтролю; - недостатній рівень сформованості просодичного компонента мовлення; - незрілість механізмів аналізу й синтезу; - низький рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам’яті.
15.	Зазнає труднощів у процесі розмежування слів і речень: - дотриманні меж між словами й реченнями (написання слів разом, злиття двох речень в одне); - написанні слів із великої букви (правило застосовує не в повному обсязі).	- низький рівень розвитку самоконтролю, довільної уваги; - труднощі розподілу уваги між технічним боком письма й закінченням думки; - несформованість просодичного компонента мовлення (не відчувають ритму й пауз між словами); - незрілість механізмів аналітико-синтетичної діяльності мовлення; - недостатня сформованість морфологічних і синтаксичних узагальнень; - низький рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам’яті.

Додаток С.2

Виявлені труднощі під час навчання грамоти за календарним планом, що відповідає програмі Савченко О. Я. (на основі підручника Н. О. Воскресенська, І. В. Цепова Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу: Частина 1)

УКРАЇНСЬКА МОВА (НАВЧАННЯ ГРАМОТИ)
(8 годин на тиждень)
І семестр

№ п/п	Тема уроку	Труднощі, які виникають у дітей
	Добукварний період	
1.	**Україна – рідний край.** Державні символи України. Українська мова.	
2.	Загальне ознайомлення із зошитом для письма (прописами). Правила письма: постава, розташування зошита на парті і ручки в руці. Перевірка готовності руки до письма.	
3.	**Я – школярка. Я – школяр.** Знайомство. Звернення. Рідна мова. Правила спілкування.	
4.	Орієнтація на сторінці зошита. Формування графічної навички учнів. Наведення контурів, штрихування і розфарбування предметних малюнків.	
5.	**Шкільне життя.** На уроці і на перерві. Мова і мовлення. Види мовлення: усне (говорю - слухаю), писемне (пишу – читаю).	Завдання з ділення слів на склади виконують правильно тільки з допомогою зовнішньої опори (руки, підборіддя), запропонованою вчителем.
6.	Орієнтація на сторінці зошита. Формування графічної навички учнів. Проведення «доріжки». Розфарбування стрілочок заданого напрямку (догори – донизу, ліворуч – праворуч).	Виникають утруднення при визначенні: -голосних звуків в слові,особливо голосного звука [і], який «зливається» з попереднім м’яким приголосним звуком; - послідовністі звуків в слові. Плутають поняття «звук»-«слово» Пишуть справа-наліво. Не доводять письмові елементи до лінії рядку.
7.	**У світі народних творів** (скоромовки, казки). Виразність усного мовлення. Темп: швидко, повільно. Інтонація : лагідно, сердито, здивовано, весело,	

	сумно.	
8.	Ознайомлення з видами ліній: прямі, ламані, криві. Прямі лінії різних напрямів: горизонтальні, вертикальні, похилі. Формування умінь проводити прямі лінії заданих видів і напрямків.	
9.	**Старі казки на новий лад.** Розповідь за серією малюнків. Слово. Речення.	Не розуміють зміст тексту. Розповідь починають, не дослухавши інструкцію, без будь-якого плану, хаотично, не дотримуючись логічної послідовності при передачі змісту, а також за словесним оформленням; немає повних відповідей та зв'язку слів у реченні.
10.	Ознайомлення з основним (робочим) рядком. Орієнтація в рядку: верхня й нижня рядкові лінії, середина рядка. Виконання графічних вправ у рядках наведення контурів, штрихування, самостійне виконання графічних вправ за зразком.	Нерівномірна відстань між лініями при штрихуванні. Утруднення при проведенні рівних ліній. Немає чіткості наведення контурів.
11.	**Спортивні розваги.** Виразність усного мовлення. Сила голосу: тихо, голосно. Слово. Речення.	Виникають утруднення при визначенні наголосу та наголошеного складу. Недостатність інтонаційної виразності мовлення.
12.	Ознайомлення із сіткою зошита та його лініями. Письмо прямих похилих ліній різного розміру окремо і в поєднанні з іншими елементами.	Виникають утруднення при написанні прямої лінії та при поєднанні її з іншими елементами.
13.	**Домашні улюбленці.** Піктографічне письмо. Дорожні знаки. Правила поведінки на вулиці. Слова - назви предметів. Хто? Що? Робота з дитячою книгою.	
14.	Закріплення уміння орієнтуватися в сітці зошита та його лініях. Письмо прямих похилих ліній із заокругленням внизу окремо і в поєднанні з іншими елементами. *Розвиток зв'язного мовлення.*	
15.	**Світ захоплень.** Розповідь про послідовність дій. Слова – назви дій предметів. Що робить? Що роблять?	
16.	Закріплення уміння орієнтуватися в сітці зошита та його лініях. Письмо прямих похилих ліній із заокругленням угорі окремо і в поєднанні з іншими елементами.	
17.	**У зоопарку.**	При складанні опису виникають труднощі у

	Опис предмета за питаннями упізнання за ознаками. Слова – назви ознак предметів. Який? Яка? Яке? Які?	називанні предмету, визначенні його якостей та властивостей, класифікації та узагальненні.
18.	Письмо прямих похилих ліній із заокругленнями вгорі та внизу окремо і в поєднанні. Формувати нові графічні уміння прийомом поєднання відомого.	Виникають утруднення при написанні прямої лінії та при поєднанні її з іншими елементами. Немає плавності при заокругленні елементів.
19.	**Лісові тварини.** Переказ тексту за малюнковим планом. Слова – помічники.	
20.	Письмо довгих похилих ліній із петлею внизу окремо і в поєднанні. Закріплення умінь писати вивченні лінії, схожі на елементи писемних літер.	
21.	**Спорт у нашому житті**. Спілкування удвох – діалог. Поділ слова на склади. Наголошений склад.	
22.	Письмо довгих похилих ліній із петлею вгорі окремо і в поєднанні. Формування графічних умінь прийомом протиставлення. Закріплення умінь писати вивчені лінії, схожі на елементи писемних літер.	
23.	**У кожного свій талант.** Діалог: привітання, побажання. Мовні і немовні звуки. Звуки мовлення.	Немає повних відповідей та зв'язку слів у реченні. Не бажають відповідати – пасивні.
24.	Письмо овалів різних розмірів окремо і в поєднанні з іншими елементами. Відпрацювання похилого зображення овалу.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
25.	**Весела риболовля**. Розповідь за серією малюнків. Голосні і приголосні звуки.	Помилки при визначенні послідовністі звуків в слові. Не диференціюють голосні та приголосні звуки.
26.	Письмо правих і лівих півовалів різного розміру. Формування графічних умінь прийомом протиставлення. Закріплення умінь писати вивчені лінії, схожі на елементи писемних літер.	Відсутність поєднання графічних елементів.
27.	**У магазині та на ринку**. Діалог: запитання, відповідь. Тверді і м'які приголосні. Робота з дитячою книжкою.	Не диференціюють тверді та м'які приголосні звуки;
28.	Письмо короткої верхньої петлі окремо і в поєднанні. Закріплення умінь порівнювати елементи літер, знаходити в них спільне і відмінне. *Розвиток зв'язного мовлення.*	Неправильний нахил; не відчувають розмір та напрям елементів літер.
29.	**Ми - підприємливі.** Діалог: прохання, подяка. Звуковий аналіз слів.	Виникають утруднення при визначенні послідовності звуків в слові.

30.	Письмо довгої похилої лінії із заокругленням унизу ліворуч та прогнутого плавного елемента. Порівняння початків написання і напрямів руху руки під час зображення.	Виникають утруднення при написанні довгої похилої лінії (в подальшому на основі цього графічного елементу відбуватиметься навчання написанню великих букв)
31.	**Електричні помічники.** Правила користування електроприладами. Звуковий аналіз слів.	Несформованість навичок звукового аналізу та синтезу слів.
32.	Закріплення й узагальнення вивченого матеріалу.	
33.	Узагальнення вивченого. Перевірка сформованості знань і умінь.	
34.	Узагальнення вивченого. Перевірка сформованості знань і умінь.	
35.		
36.	Закріплення й узагальнення вивченого матеріалу. Перевірки сформованості графічних умінь.	
	Букварний період	
37.	**У квітковому магазині**. Звук [а],буква **А**, **а.** Позначення твердості приголосного звука в прямому складі.	
38.	Письмо малої та великої букви **а,А**. Ознайомлення з правилом середнього відривного поєднання літер. Ознайомлення з особливостями запису вигуків.	
39.	**На сільському подвір'ї.** Звук[а], буква **Я, я.** Позначення м'якості приголосного звука в прямому складі.	Виникають труднощі при позначенні м'якості попереднього приголосного звука в слові.
40.	Звук[а], буква **Я, я.** Позначення м'якості приголосного звука в прямому складі.	
41.	Письмо малої букви **я** та великих вивчених букв ознайомлення з правилом нижнього безвідривного поєднання літер.	При написанні малої букви **я** графічні елементи пишуть окремо; не дотримуються пропорцій.
42.	Письмо малої букви **я** та великих вивчених букв ознайомлення з правилом нижнього безвідривного поєднання літер.	
43.	**На ігровому майданчику**. Звук [о], буква **О, о.** позначення твердості приголосного звука в прямому складі. Робота з дитячою книжкою.	
44.	Письмо малої та великої букви **О,о.** відпрацювання середнього та нижнього поєднань літер. Закріплення умінь записувати вигуки. *Розвиток зв'язного мовлення.*	
45.	**Улюблені ігри**.	

	Звук[у], буква **У,у.** позначення твердості приголосного звука в прямому складі.	
46.	Письмо малої букви **у**,**У.** ознайомлення з правилом верхнього безвідривного поєднання літер. Закріплення умінь записувати вигуки.	При написанні малої букви **у** не доводять хвостик до лінії нижнього рядку.
47.	**Святковий салют.** Звук [у], буква **Ю,ю.** позначення м'якості приголосного звука в прямому складі.	Не чуюють та не позначають на письмі м'якість приголосного звука.
48.	Письмо малої букви **ю.** ознайомлення з правилом верхнього безвідривного поєднання літер. Закріплення умінь записувати вигуки.	
49.	Закріплення звукових значень вивчених літер. Удосконалення вмінь, здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь.	
50.	Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви. Навчання списувати з друкованого шрифту.	
51.	**Пригоди хлопчиків.** Звук [и], буква **и.** позначення твердості приголосного звука прямому складі.	
52.	Звук [и], буква **и.** позначення твердості приголосного звука прямому складі.	
53.	Письмо малої букви **и**. Закріплення використовувати верхнє і середнє поєднання літер та записувати вигуки.	
54.	Письмо великої букви **И**. Закріплення використовувати верхнє і середнє поєднання літер та записувати вигуки.	
55.	**Шкільна вистава.** Звук [і], букви **І,і.** Позначення м'якості приголосного звука в прямому складі.	Не чуюють та не позначають на письмі м'якість приголосного звука.
56.	Письмо малої букви **і**. Закріплення використовувати верхнє і середнє поєднання літер та записувати вигуки.	
57	**Шкільна вистава.** Звук [і], букви **І,і.** Позначення м'якості приголосного звука в прямому складі. <u>Робота з дитячою книжкою.</u>	
58.	Письмо великої букви **І**. Закріплення використовувати верхнє і середнє поєднання літер та записувати вигуки. *Розвиток зв'язного мовлення.*	
59.	**Екзотичні тварини.** Звуки[е], буква **Е,е.** позначення твердості приголосного звука в прямому складі.	
60.	Письмо малої букви **е**.	При написанні малої букви

	Закріплення умінь використовувати верхнє і середнє поєднання літер. Упізнавання слів за предметними малюнками, частковий звуко-буквений аналіз. Наведення літер у словах.	**е** не пишуть її зверху вниз, а навпаки.
61.	Закріплення звукових значень вивчених літер. Удосконалення здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь (читання з відповідними: інтонацією, темпом і тембром мовлення, швидкістю).	
62.	Письмо великої букви **Е.** Закріплення умінь використовувати всі види поєднання літер та записувати вигуки.	Зворотний порядок написання букви; «дзеркальне зображення»; диспропорція елементів.
63.	**У перукарні.** Звук [р], буква **Р,р.**	Порушення звуковимови звука [р] у деяких дітей.
64.	Письмо малої букви **р**, складів і слів із нею. Ознайомлення з правилами списування речення.	Не запам'ятовують і не застосовують правило при виконанні практичних завдань.
65.	**Прилади – помічники.** Закріплення звукових значень букви **р** читання з нею	
66.	Письмо великої букви **Р** і вигуків з нею.	При написанні великої букви **Р** не доводять похилу паличку до нижньої та верхньої рядкових ліній.
67.	**Дитячі мрії**. Звуки [м] [м'], буква **М, м.**	
68.	Письмо малої букви **м,** складів і слів із нею. Відпрацювання нижнього поєднання літер. Аналіз і списування речення.	Не диференціюють поняття «звук»-«слово»-«речення».
69.	**Відпочинок на морі.** Закріплення звукових значень букви **м,** читання з нею.	
70.	Письмо великої букви **М,** складів із нею. Аналіз і списування речень. Повторення вивчених літер.	Не диференціюють поняття «звук»-«слово»-«речення».
71.	**Дні тижня.** Звуки [в], [в'], букви **В, в.** Робота з дитячою книжкою.	
72.	Письмо малої букви **в** закритої та відкритої конфігурації. Поєднання букви з іншими у складах. Запис слів і речень. *Розвиток зв'язного мовлення.*	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній. Дописування зайвих елементів у букві.
73.	**Вареники від Валерика**. Закріплення звукових значень букви **в**, читання з нею.	
74.	Письмо великої букви **В**. запис слів і речення. Повторення правила написання імен людей із	Зворотний порядок написання букви;

	великої літери.	диспропорція та недостатнє заокруглення елементів букви.
75.	**Відпочинок у Буковелі.** Звук [л] [л’], буква **Л, л.**	Важко розрізнюють звуки [л], [л’]. не диференціюють твердий звук Л та мякий звук ль
76.	Письмо малої букви **л**, складів і слів із нею. Відпрацювання нижнього поєднання літер. Синтетична вправа з додаванням літер у слова (маляр, муляр).	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній. Виникають труднощі при написанні нижнього поєднання літер та при виконанні синтетичних вправ.
77.	**Телефонні розмови.** Закріплення звукових значень букви **Л л**, читання з нею.	
78.	Письмо великої букви **Л**, складів і слів із нею. Інтонування і запис питального речення.	Не застосовують слова «Коли», «Чому». Порушення у побудові питального речення. Не використовують питальну інтонацію.
79.	**Таємниця космосу.** Звуки [н] [н’], буква **Н, н.**	
80.	Письмо малої букви **н**, складів із нею. Запис слів і речення. Читання і запис анаграм (нора, рано).	
81.	**Маленькі майстрині.** Закріплення звукових значень букви **н**, читання з нею.	
82.	Письмо великої букви **Н**, складів із нею. Запис жіночих імен із подвоєною буквою н (Нонна, Інна). Списування речення з друкованого шрифту.	Не чують подвоєність букв. Не запам’ятовують і не застосовують правило при виконанні практичних завдань.
83.	Закріплення звукових значень вивчених літер. Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв. Формування читацьких умінь.	
84.	Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого шрифту. Виконання синтетичних графічних вправ із літерами і словами.	Повільне перекодування друкованої букви у рукописну. письмо друкованої букви замість рукописної; заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою
85.	**Подарунки Діда Мороза.** Звуки [д] [д’], буква **Д, д.** <u>Робота з дитячою книжкою.</u>	Не диференціюють твердий звук[д] та мякий звук [д’]; дзвінкий звук [д] та глухий звук [т].
86.	Письмо малої букви **д**, відпрацювання поєднань літер	Недописування елементів

	у складах. Запис слів і речення. *Розвиток зв'язного мовлення.*	до нижньої та верхньої рядкових ліній.
87.	**У дельфінарії.** Закріплення звукових значень букви **д,** читання з нею.	
88.	Письмо великої букви **Д,** складів і слів із нею. Повторення правила написання імен людей з великої літери. Аналіз і списування речення.	Зворотний порядок написання букви.
89.	Закріплення звукових значень букви **д,** читання з нею	
90.	Повторення правила написання імен людей з великої літери. Аналіз і списування речення.	Не запам'ятовують і не застосовують правило при виконанні практичних завдань.
91.	**Театр.** Звуки [т] [т'], буква **Т,т.**	Не диференціюють твердий звук [т] та м'який звук [т']; дзвінкий звук [д] та глухий звук [т].
92.	Письмо малої букви **т**, складів і слів із нею. Списування скоромовки з друкованого шрифту.	
93.	**Тато – мій друг.** Закріплення звукових значень букви **Т, т,** читання **з** нею	
94.	Письмо великої букви **Т**, складів і слів із нею. Повторення правила написання імен людей з великої літери. Аналіз і списування речення.	
95.	**Далека мандрівка.** Звуки [б] [б'], буква **Б,б.**	Не диференціюють твердий звук [б] та м'який звук [б']; дзвінкий звук [б] та глухий звук [п].
96	Письмо малої букви **б**, складів і слів із нею. Закріплення умінь писати літери овальної форми (о,а,д,б). Списування скоромовки.	???
97	**Музичні інструменти.** Закріплення звукових значень букви **Б,б,** читання з нею	Не диференціюють твердий звук [б] та м'який звук [б']; дзвінкий звук [б] та глухий звук [п].
98	Письмо великої букви **Б**, складів і слів із нею. Запис вигуку і речення. Списування з друкованого шрифту. Повторення вивчених літер.	При списуванні не диференціюють тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки, тобто пишуть як чують.
99	**Світ захоплень.** Звуки [п] [п'], буква **П,п.**	Не диференціюють твердий звук [п] та м'який звук [п'].
100	Письмо малої букви **п**, складів і слів із нею. Запис анаграм (пілот, політ). Опрацювання словникового слова папір. Запис речення.	
101	**Наш прапор**. Закріплення звукових значень букви **П,п**, читання з нею Робота з дитячою книжкою.	
102	Письмо великої букви **П**, слів і речення з нею. Ознайомлення з правилом написання назв річок і міст із великої літери.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.

	Розвиток зв'язного мовлення.	
103	Закріплення вивченого. Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь.	
104	Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого шрифту. Виконання синтетичних графічних вправ із літерами та словами.	
105	**Здоровими бути!** Звуки [з] [з'], буква **З,з.**	Не диференціюють твердий звук [з] та м'який звук [з']; дзвінкий звук [з] та глухий звук [с].
106	Письмо малої букви **з**, складів і слів із нею. Ознайомлення зі словами, що відповідають на питання коли? як? опрацювання словникового слова зараз. Запис речення, пояснення використання тире в ньому.	Недописування елементів до нижньої рядкової ліній.
107	**Кожен знає своє діло**. Закріплення звукових значень букви **З, з,** читання з нею	
108	Письмо великої букви **З**, складів і слів із нею. Списування скоромовки з друкованого шрифту.	Диспропорція елементів букви.
109	**Зима в лісі.** Звуки [с] [с'], буква **С,с.**	Не диференціюють твердий звук [с] та м'який звук [с'].
110	Письмо малої букви **с**, складів і слів із нею. Відновлення і запис деформованого речення.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
111	**Засніжене місто.** Закріплення звукових значень букви **с,** читання з нею.	Не диференціюють твердий звук [с] та м'який звук [с'].
112	Письмо великої букви **С**, буквосполучень і слів із нею. Закріплення правила написання назв річки і міста з великої літери. Списування речення з друкованого шрифту.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
113	**Квітуча краса.** **Ь** (знак м'якшення). Позначення на письмі м'якості приголосних звуків.	Не чуюють та не позначають на письмі м'якість приголосного звука. Не розуміють, що ь це буква, а не звук. Припускають помилки у звуко-буквеному аналізі слів з м'яким знаком.
114	Письмо знака м'якшення (ь) закритої та відкритої конфігурації, поєднання його з іншими літерами. Запис слів і речення. Опрацювання словникового слова *олень.*	Недописування елементів верхнього з'єднання до верхньої рядкової ліній.
115	**Ь** (знак м'якшення). Позначення на письмі м'якості приголосних звуків	Не чуюють та не позначають на письмі м'якість приголосного звука. Не розуміють, що ь

		це буква, а не звук. Припускають помилки у звуко-буквеному аналізі слів з м'яким знаком.
116	Письмо знака м'якшення (ь) закритої та відкритої конфігурації, поєднання його з іншими літерами.	Недописування елементів верхнього з'єднання до верхньої рядкової ліній.
117	**Рідні пісні.** Закріплення умінь читати слова зі знаком м'якшення(ь). Буквосполучення **ьо.**	Буквосполучення **ьо** вимовляють не плавно, а окремо.
118	Письмо буквосполучення **ьо**. Запис слів із ним. Списування речення з друкованого шрифту.	При написанні буквосполучення **ьо** пропускають м'який знак, також виникають утруднення при поєднанні елементів буквосполучення.
119	Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь. Робота з дитячою книжкою.	
120	Повторення написання літер за спільним елементом. Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого та рукописного шрифтів. *Розвиток зв'язного мовлення.*	
121	Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь.	
122	Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь.	
123	Повторення написання літер за спільним елементом. Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого та рукописного шрифтів.	
124	Повторення написання літер за спільним елементом. Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого та рукописного шрифтів.	
125	**Систематизація вивченого за I семестр.** Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв, читання з ними складів, слів, текстів. Формування читацьких умінь.	
126	Повторення написання літер за спільним елементом. Закріплення умінь зображувати вивчені писемні букви, списувати з друкованого та рукописного шрифтів.	
127	Перевірка рівня сформованості знань та умінь. Конкурс «Розумники».	

	Перевірка рівня сформованості знань та умінь. Конкурс «Чарівний краснопис».	

II семестр		
№	**Тема уроку**	
129	Повторення вивченого за І семестр.	
130	Повторення написання літер. Закріплення умінь поєднувати букви, писати з ними слова і речення. Списування з друкованого шрифту.	
131	Славні ґазди. Звуки [ґ], буква **Ґ, ґ**.	Не правильно вимовляють звук [ґ], плутаючи його зі звуком [г],
132	Письмо малої букви ***ґ***, відпрацювання різних видів поєднань даної літери з іншими. Тлумачення і запис слів. Інтонування і списування речення.	Не використовують різні види поєднань малої букви ***ґ*** з іншими: застосовують або тільки верхнє, або тільки нижнє поєднання.
133	Дбайлива ґава. Закріплення звукового значення букви **Ґ, ґ**, читання з нею.	
134	Письмо великої букви ***Ґ***, складів із нею. Запис речень. Уточнення значення фразеологізмів *проґавити, ґав ловити.*	
135	Крокодилів урок. Звуки [к], [к’], буква **К, к**.	
136	Письмо малої букви ***к***, складів і слів із нею. Опрацювання словникового слова *лелека*. Запис речення, пояснення використання тире в ньому.	При написанні малої букви ***к*** не роблять вигин.
137	Українські козаки. Закріплення звукових значень букви **К, к**, читання з нею.	
138	Письмо великої букви ***К***, складів і слів із нею. Списування прислів’я з друкованого шрифту.	При написанні великої букви ***К*** не роблять вигин.
139	Весна-красна. Звуки [г], [г’], буква **Г, г**.	Не диференціюють дзвінкий звук [г] та глухий звук [х].
140	Письмо малої букви *г*, відпрацювання поєднань з іншими буквами. Складання і запис слів із поданих літер. Опрацювання словникових слів *гумка, загадка*. Списування речення.	

141	Гроза погримувала грізно. Закріплення звукових значень букви **Г, г**, читання з нею.	
142	Письмо великої букви ***Г***, складів і слів із нею. Повторення правила написання з великої літери імен людей і назви гори. Опрацювання словникового слова *подруги*.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
143	Пухнасті хмаринки. Звуки [х], [х’], буква **Х, х**. **Робота з дитячою книжкою**	Не диференціюють твердий звук [х] та м’який звук [х’].
144	Письмо малої букви ***х***, складів і слів із нею. Запис речення. **Розвиток мовлення.**	Елементи букви ***х*** пишуть окремо.
145	У зоопарку. Закріплення звукових значень букви **Х, х**, читання з нею.	
146	Письмо великої букви ***Х***, складів і слів із нею. Інтонування питального речення і списування його з друкованого шрифту.	
147	Дружити треба вміти. Звуки [ж], [ж’], буква **Ж, ж**.	Не диференціюють звуки [ш] - [ж].
148	Письмо малої букви ***ж***, складів і слів із нею. Списування скоромовки з друкованого шрифту.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
149	Бегемотик Жоржик. Закріплення звукових значень букви **Ж, ж**, читання з нею.	
150	Письмо великої букви ***Ж***, складів і слів із нею. Інтонування і списування питального речення зі звертанням.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
151	Допитливі школярики. Звуки [ш], [ш’], букви **Ш, ш**.	Не диференціюють твердий звук [ш] та м’який звук [ш’]; плутають звук [ш] зі звуком [с].
152	Письмо малої букви ***ш***, складів і слів із нею. Синтетична вправа з додаванням літер у слова (*тиша, миша*). Опрацювання словникового слова *вірші*. Запис речення.	
153	Наша школа. Шахи. Закріплення звукових значень букви **Ш, ш**, читання з нею.	Не диференціюють твердий звук [ш] та м’який звук [ш’]; плутають звук [ш] зі звуком [с].
154	Письмо великої букви ***Ш***, складів і слів із нею. Запис речень, пояснення використання знаку оклику і тире.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній.
155	Закріплення звукових значень вивчених літер.	

	Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв. Формування читацьких умінь	
156	Закріплення зорово-рухового образу писемних літер, удосконалення умінь поєднувати букви, писати з ними слова і речення. Списування речення з друкованого шрифту.	
157	Корисний йогурт. Звук [й’], буква **Й, й**.	Не засвоюють, що [й’] – це м’який дзвінкий приголосний.
158	Письмо малої та великої букв ***й, Й***, запис складів і слів. Опрацювання словникового слова *лінійка*. Інтонування і запис речення.	Виникають труднощі при написанні великої букви ***Й***, або зовсім її пропускають.
159	Веселий трамвай. Закріплення звукового значення букви **Й, й**, читання з нею. **<u>Робота з дитячою книжкою</u>**	
160	Закріплення умінь писати з вивченими буквами слова і речення. Списування з друкованого шрифту. Опрацювання словникового слова *новий*. **<u>Розвиток мовлення.</u>**	
161	Яхти на морі. Буква **Я, я**. Позначення звукосполучення [й’а].	Не позначають звукосполучення [й’а] буквою **Я, я** (пишуть як чують).
162	Письмо малої та великої букв ***я, Я***, складів і слів із ними. Утворення і запис форми слова за аналогією. Повторення правила вживання великої літери. Списування речень.	Не позначають м’якість попереднього приголосного звука буквою ***я, Я***.
163	Велике свято. Буква **Ю, ю**. Позначення звукосполучення [й’у].	Не позначають звукосполучення [й’у] буквою **Ю, ю** (пишуть як чують).
164	Письмо малої та великої букв ***ю, Ю***, складів і слів із ними. Утворення слів із поданих складів і списування з друкованого шрифту. Запис речень. Повторення правила вживання великої літери.	Не позначають м’якість попереднього приголосного звука буквою ***ю, Ю***.
165	Два гноми. Буква **Є, є**. Позначення звукосполучення [й’е], голосного [е] та м’якості приголосного звука.	Не позначають звукосполучення [й’е] буквою **Є, є** (пишуть як чують).
166	Письмо малої та великої букв ***є, Є***, складів і слів із ними. Повторення правила вживання великої літери. Списування речення з друкованого шрифту.	Букву ***Є*** плутають з буквою **Е.** Не позначають м’якість попереднього приголосного звука буквою ***є, Є***.

167	Їжачок-хитрячок. Буква **Ї, ї**. Позначення звукосполучення [й'і].	
168	Письмо малої та великої букв ***ї, Ї***, складів і слів із ними. Утворення і запис форми слова за аналогією. Опрацювання словникових слів *Київ, Україна, українська*. Списування речень із друкованого шрифту.	
169	Наше подвір'я. Апостроф як додатковий символ на позначення звука [й'].	Не чують апостроф.
170	Апостроф як додатковий символ на позначення звука [й']. Письмо слів з апострофом. Опрацювання словникових слів *ім'я, сім'я, комп'ютер.* Списування з друкованого шрифту.	Повільно засвоюють, що немає поєднання букв між якими ставиться апостроф.
171	Закріплення звукових значень вивчених літер. Удосконалення вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, повторення вивчених букв. Формування читацьких умінь	
172	Закріплення умінь писати слова і речення з буквами ***й, я, ю, є, ї***. Удосконалення умінь позначати на письмі сполучення звука [й'] і наступного голосного. Аналіз і списування речень. Повторення вивчених літер прийомом калькування.	При списуванні речень пишуть слова окремими складами або не розділяють слова між собою. Не починають писати речення з великої букви. Виникають утруднення при позначенні на письмі сполучення звука [й'] і наступного голосного.
173	Казкова зустріч. Звуки [дж], [дж'], буквосполучення **Дж, дж**. Розвиток звуковимовних умінь.	Не позначають буквосполучення **дж** одним звуком.
174	Позначення на письмі звука [дж] буквосполученнями ***дж, Дж***. Запис складів і слів, списування речень із друкованого шрифту. Опрацювання словникових слів *джміль, бджола.*	Помилки при виконанні звукового аналізу слів.
175	Читання — краще навчання. Звуки [ч], [ч'], буква **Ч, ч**. **Робота з дитячою книжкою.**	
176	Письмо малої букви ***ч***, складів і слів із нею. Складання і запис слів із поданих літер. Інтонування і запис етикетних фраз. **Розвиток мовлення.**	
177	Вийди, вийди, сонечко. Закріплення звукових значень букви **Ч, ч**, читання з нею.	
178	Письмо великої букви ***Ч***, складів і слів із нею. Інтонування і запис питального речення. Запис речення,	

	пояснення використання в ньому тире.	
179	Дзюрчить веселе джерельце. Звуки [дз], [дз’], буквосполучення **Дз, дз**. Розвиток звуковимовних умінь.	Помилки при виконанні звукового аналізу слів. Не диференціюють [дз]-[дз’].
180	Позначення на письмі звуків [дз], [дз’] буквосполученнями ***дз, Дз***. Списування речень із друкованого шрифту. Запис слів за малюнками.	Не позначають буквосполучення **дз** одним звуком тривалий час (у деяких дітей ця помилка трапляється до 4-го класу)
181	Цікаве життя. Звуки [ц], [ц’], буква **Ц, ц**.	Не диференціюють [ц]-[ц’].
182	Письмо малої букви ***ц***, складів і слів із нею. Опрацювання словникових слів *олівець, цукерка.* Списування скоромовки.	Виникають труднощі при написанні дрібного елементу букви ***ц*** : петелька не коротка, а довга петля, як у маленької букви **у**.
183	Цирк приїхав! Закріплення звукових значень букви **Ц, ц**, читання з нею.	
184	Письмо великої букви ***Ц***, складів із нею. Інтонування і списування окличних речень.	Немає інтонаційного забарвлення речень, особливо окличних.
185	У країні фантазії. Звуки [ф], [ф’], буква **Ф, ф**.	Плутають [ф]-[х], [в].
186	Письмо малої та великої букв ***ф, Ф***, складів і слів. Синтетична вправа з додаванням літер у слова (*фокус, фікус*). Опрацювання словникового слова *телефон.* Запис речень. Списування з друкованого шрифту.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній. Немає плавності в заокругленні півовалів.
187	Звукосполучення [шч], [шч’], буква **Щ, щ**. Розвиток звуковимовних умінь.	Не засвоюють, що буква **Щ, щ** позначає два звуки. Помилки у звуковому аналізі слів з даною буквою.
188	Письмо малої та великої букв ***щ, Щ***, складів і слів. Синтетична вправа з додаванням літер у слова (*щока, щука; борщик, горщик*). Відновлення і запис деформованого речення. Списування з друкованого шрифту.	Виникають труднощі при написанні дрібного елементу букви ***щ*** : петелька не коротка, а довга петля, як у маленької букви **у**.
189	Алфавіт. Узагальнення і систематизація вивченого матеріалу Г. Фалькович «Абетку ти береш до рук», Н. Поклад «Книжковечір»	
190	Алфавіт. Узагальнення і систематизація вивченого матеріалу. Наведення літер, запис слів і речень за	

	зразком. Списування з друкованого шрифту. Додавання літер абетки у вірш за алфавітним порядком. Абетка. Звуки і букви	
191	**<u>Робота з дитячою книжкою.</u>** «Знаєш, як я тебе люблю?» За С. Макбратні	
192	**<u>Розвиток мовлення.</u>** Складаємо речення. Описуємо	З помилками визначають кількість слів у слові Не диференціюють поняття «склад»-«слово» З утрудненням складають речення з певною кількістю слів, так як
193	Повторення написання малих і великих літер української абетки прийомом калькування, групування літер за спільним елементом. Виконання синтетичних вправ. Списування з друкованого шрифту. Голосні звуки. Склад. Наголос	
194	Закріплення вивченого. А. Ліндгрен. Діти з Бешкетної вулиці. Формування читацьких умінь	Не утримують змістовність читання, не слідкують, Гублять, де читають, не можуть продовжити читати за своєю чергою.
195	Узагальнення і систематизація вивченого за букварний період. Л. Повх. Хто вміє читати.	
196	Узагальнення і систематизація вивченого за букварний період. Перенос слів з рядка в рядок.	
197	**ПІСЛЯБУКВАРНИЙ ПЕРІОД** **Твоя Батьківщина — Україна** Анатолій Костецький «Батьківщина». Ми — українці. Анатолій Камінчук «Рідний край».	
198	Закріплення уміння писати малі літери з похилою лінією із заокругленням унизу — ***і, ї, и, ш, й, ц, щ***. Письмо слів і речень із ними.	Недописування нижнього з’єднання до елементів до верхньої рядкової лінії.
199	Анатолій Камінчук «Наша столиця». Твоя мала батьківщина. Читання текстів із відповідними настроєм та силою голосу. Вибіркове читання. Розповідь на основі власного досвіду.	Не орієнтуються в тексті; не можуть знайти необхідне речення; не виконують завдання згідно даної інструкції.
200	Закріплення уміння писати малі літери з похилою лінією	

	із заокругленнями вгорі та внизу — ***г, п, т, р***. Письмо слів і речень із ними.	
201	Зірка Мензатюк «Український прапор» Аудіювання. Узагальнення знань і умінь учнів із розділу. Ознайомлення з дитячою періодикою.	Не засвоюють зміст тексту, не можуть його проаналізувати та дати відповіді на запитання по тексту.
202	Закріплення уміння писати малі літери з прогнутим плавним елементом — ***л, м, я*** та малу літеру ***ґ***. Письмо слів і речень із ними.	
203	**Вони писали для тебе** Тарас Шевченко «Тече вода з-під явора». Загальні відомості про Т. Г. Шевченка (аудіювання). Поняття про риму. Удосконалення читацьких умінь.	
204	Закріплення уміння писати малі літери з овалом — ***о, а, б, ф***. Письмо слів і речень із ними.	
205	Леся Українка «Три метелики». Загальні відомості про Лесю Українку (аудіювання). Ознайомлення з поняттям «персонажі твору»; оцінка дій персонажів. Вибіркове читання.	Не орієнтуються в тексті; не можуть знайти необхідне речення; не виконують завдання згідно даної інструкції.
206	Закріплення уміння писати малі літери з півовалами — ***с, є, е, х, ж***. Письмо слів і речень із ними.	
207	**Робота з дитячою книжкою**. Про що розповідає обкладинка	
208	**Розвиток мовлення.** Ігри із словами	Виникають утруднення при складанні речень з поданими словами.
209	Іван Франко «Ріпка». Загальні відомості про І. Я. Франка (аудіювання). Розповідь — продовження твору. Визначення персонажів.	Не орієнтуються в тексті; не можуть знайти необхідне речення; не виконують завдання згідно даної інструкції.
210	Закріплення уміння писати малі літери з нижньою петлею — ***у, д, з***. Письмо слів і речень із ними.	
211	Василь Сухомлинський «Яблуко в осінньому саду». Загальні відомості про В. О. Сухомлинського (аудіювання). Персонажі твору. Оцінка їхніх дій.	Важко надавати характеристику персонажам твору. Використовують прості непоширені речення.
212	Закріплення уміння писати малі літери ***в, ь*** закритої та відкритої форм. Письмо слів і речень із ними.	Недописування верхнього з’єднання до рядкової лінії.
213	Всеволод Нестайко «Пробудження» (уривок із повісті «У Країні Місячних Зайчиків»). Загальні відомості про В. Нестайка (аудіювання). Характеристика персонажів. Висловлення свого	

	враження від прочитаного. Розповідь на основі прочитаного твору. Вибіркове читання.	
214	Закріплення уміння писати малі літери ***ч, н, ю, к***. Письмо слів і речень із ними.	
215	Анатолій Костецький «Косички», «Сонечкова мама». Загальні відомості про А. Костецького (аудіювання). Виразне читання віршів. Узагальнення знань і умінь учнів із розділу. Робота з дитячою книжкою (твори сучасних дитячих письменників).	Відсутність інтонаційної виразності мовлення (монотонність читання віршів).
216	Закріплення уміння писати великі літери з похилою лінією із заокругленням угорі та внизу — ***У, Ч, И, Й, Ш, Ц, Щ***. Письмо складів і речень із ними.	
217	**Світ навколо тебе** Вадим Левін «Ранкові роси». В'ячеслав Шахненко «Яблуко». Спостереження за особливостями зображення картин природи. Роль образних слів. Розповіді за запитаннями до тексту. Висловлення свого враження від прочитаного.	Важко сформулювати власну думку та виразити її поширеним реченням.
218	Закріплення уміння писати великі літери з похилою лінією із заокругленням унизу ліворуч і верхнім елементом — ***Г, П, Т, Ґ, Р, Ф***. Письмо складів і речень із ними.	Недописування елементів до верхньої рядкової лінії.
219	Борис Вовк «Чиї квіти найгарніші» (скорочено). Вибіркове читання тексту. З'ясування ролі порівнянь і образних слів. Висловлення свого враження від прочитаного.	Не засвоюють зміст тексту, не можуть його проаналізувати, знайти порівняння та образні слова.
220	Закріплення уміння писати великі літери з прогнутим плавним елементом — ***Л, А, М, Я***. Письмо слів і речень із ними.	
221	Юрій Ярмиш «Джерельце». Анатолій Качан «Джерельце». Характеристики персонажів і їхніх вчинків. Вибіркове читання на доведення власних думок, висновків. Розповідь на основі прочитаних творів і власного досвіду.	Виникають утруднення при складанні розповідей з власного досвіду: не можуть навести приклади з власного життя.
222	Закріплення уміння писати великі літери з похилою лінією із заокругленням унизу ліворуч складної конфігурації — ***І, Ї, Н, Ю, К***. Письмо складів і речень із ними.	
223	**Робота з дитячою книжкою.** «На базар із татом». За Госсіні Сампе	
224	**Розвиток мовлення.** Слова ввічливості	
225	Наталка Бабенко «Хмарки». Загадки. Закличка.	

	Ознайомлення із закличками, скоромовками. Читання у відповідному темпі. Вибіркове читання. Розповідь на основі власних спостережень.	
226	Закріплення уміння писати велику букву ***О*** та літери з півовалами — ***С, Є, Х, Ж***. Письмо слів і речень із ними.	Недописування елементів до нижньої та верхньої рядкових ліній. Неохайне письмо.
227	Платон Воронько «Не будь козою». Володимир Орлов «Що не можна купити». Виразне читання віршів. З'ясування головної думки (про що хотів повідомити письменник, з якою метою).	Виникають утруднення при визначенні головної думки твору.
228	Закріплення уміння писати схожі великі букви ***Е — З, В — Б*** та літеру ***Д***. Письмо слів і речень із ними.	Не дотримуються пропорцій при написанні півовалів. Пропуск букв при написанні слів.
229	Узагальнення знань і умінь учнів із розділу. Історія яблука	
230	Удосконалення навички письма. Виконання лексико-граматичних завдань. Коментоване списування. Попереджувальний диктант. Приголосні звуки	
231	**Увічливі слова** Варвара Гринько «Рідна мова». Анатолій Костецький «Як зробити день веселим». Спостереження за роллю порівнянь у тексті. Відповіді на запитання. Ознайомлення з прислів'ям.	Не засвоюють зміст тексту, не можуть його проаналізувати, знайти порівняння у тексті.
232	Алла Потапова «Чемний» Миколка». Олександр Богемський «Уклоніться квіточці». Виразне читання в особах. Узагальнення знань і умінь учнів із розділу.	Не утримують змістовність читання, не слідкують; гублять, де читають, не можуть продовжити читати за своєю чергою.
233	Удосконалення навички письма. Виконання фонетико-графічних завдань. Формування орфографічної навички — звукове значення букв ***г, ґ***. Вибіркове списування. Попереджувальний диктант.	Не диференціюють [г]-[х].
234	Удосконалення навички письма. Виконання фонетико-графічних завдань. Формування орфографічної навички — звукове значення букви ***щ***. Списування з доповненням речень словами. Пояснювальний диктант.	Не думаючи виконують завдання через швидку втомлюваність.
235	**Про маму** Василь Сухомлинський «Найласкавіші руки». Спостереження за особливостями зображення персонажа. Розповідь за аналогією до прочитаного.	При складанні розповіді не дотримуються послідовності. Не зосереджуються, немає зацікавленості.
236	Удосконалення навички письма. Виконання фонетико-графічних завдань. Формування орфографічної навички — буквосполучення ***дж, дз***, їх звукове значення.	

	Списування із заміною малюнків відповідними словами. Пояснювальний диктант.	
237	Юрій Ярмиш «Дрібний дощик». Микола Сулима «Змалювати маму». Вибіркове читання. Читання в особах.	
238	Удосконалення навички письма. Виконання лексико-граматичних завдань. Формування орфографічної навички — вживання букв ***я, ю, є, ї*** у їх звукових значеннях. Списування з пропущеними буквами. Вибірковий диктант.	Списують, не вставляючи букви.
239	**<u>Робота з дитячою книжкою.</u>** «Парасолька». За Зіркою Мензатюк	
240	**<u>Розвиток мовлення.</u>** Слова, які відповідають на питання *хто?, що?*	Не розрізняють питання *хто?, що?*
241	**Про тебе і твоїх друзів** В'ячеслав Шахненко «Мій друг». Наталка Бабенко «Федько-фокусник». Грицько Бойко «Побіг і прибіг». Виразне читання текстів. Розповідь на основі власного досвіду.	Недостатність інтонаційної виразності мовлення (монотонність читання текстів).
242	Удосконалення навички письма. Виконання фонетико-графічних завдань. Такі різні тексти. Апостроф	Слова з апострофом вимовляють правильно, але при написанні апостроф пропускають.
243	Олег Буцень «У новій школі». Читання в особах. Характеристика персонажів. Головна думка твору.	Виникають утруднення при визначенні головної думки твору.
244	Удосконалення навички письма. Формування орфографічної навички — вживання в словах знака м'якшення.	Пропускають в словах знак пом'якшення.
245	Два ледарі (татарська народна казка). Висловлення власного враження від прочитаного. Характеристика персонажів. Розповідь за малюнками.	Розповіді за малюнками складають без будь-якого плану, хаотично, не дотримуючись логічної послідовності при передачі змісту, а також за словесним оформленням; немає повних відповідей та зв'язку слів у реченні.
246	Узагальнення знань і умінь учнів із розділу. Дж. Дональдсон «Равлик і кит»	
247	Удосконалення навички письма. Формування орфографічної навички — позначення на письмі подовженого м'якого приголосного звука.	Пропускають в словах знак пом'якшення.
248	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Буква Ь	
249	**Старі казки на новий лад**	Не розуміють різницю між

	Вадим Скомаровський «Колобок». Олександр Саєнко «Рукавиця».Поняття про народну і авторську казку.	авторською та народною казками.
250	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Вибіркове списування.	Виникають утруднення при виписуванні слів з апострофом.
251	Наталка Завальська «Яєчко золоте, та не те». Порівняння змісту народної та авторської казок. Узагальнення знань учнів із розділу.	Не розуміють різницю між авторською та народною казками.
252	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Р. Скиба «Із життя хитрих слів». Букви Я, Ю, Є, Ї	
253	**Прочитай, усміхнись** «Слова-втікачі». Вадим Левін «У крамниці». «Кумкання жаб» (з народного). Гумористичні твори. Поняття про звуконаслідування. Виразне читання діалогів.	При діалозі використовують неповні речення, висловлювання складають з одного слова.
254	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Виконання фонетико-графічних завдань.	
255	**Робота з дитячою книжкою.** Факт і думка	
256	**Розвиток мовлення.** Краще один раз побачити	
257	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Коментоване списування. Вибірковий диктант.	Утруднення при визначенні питального речення.
258	«Ми з тобою йшли» (з народного). Ярослава Павлюк «Будиночок, у якому ніхто не спить». Смішинки-веселинки. Поняття про безконечники. Узагальнення знань учнів із розділу.	
259	**Здрастуй, літо!**Василь Сухомлинський «Скільки ж ранків я проспав».Читання діалогів. Визначення головної думки твору.	
260	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Як росте жаба. Складаємо речення. Порівнюємо. Коментоване списування. Вибірковий диктант.	
261	Алла Свашенко «Літо». Борис Харчук «Ромашка». Анатолій Зарудний «Літо». Спостереження за вживанням у тексті образних слів під час опису картин природи. Виразне читання текстів.	Читають текст без емоційної забарвленості, без розділових знаків, не роблять паузи, не бачать початок та кінець речення.
262	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Г. Ткачук «Волохате волосся», «Жахлива історія» . Ставимо запитання Виконання фонетико-графічних завдань. Списування з додатковим завданням. Пояснювальний	При списуванні виникають труднощі з виконанням додаткових завдань.

	диктант.	
263	Ірина Прокопенко «Сонце, сонечко і соняшник». Визначення в тексті ролі звукопису. Читання казки в особах.	Недостатність інтонаційної виразності мовлення.
264	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма.Виконання фонетико-графічних завдань.	
265	Анатолій Костецький «Канікули». Узагальнення знань учнів із розділу. «Від'їзд». За Г. Сампе . Розповідаємо про плани на канікули.	При розповіді не використовують поширені речення.
266	Систематизація знань і умінь учнів. Удосконалення навички письма. Ю. Бедрик «Коник-стрибунець», О. Полянська «Лічилка». Складаємо речення. Розповідаємо с.76	
267	Як народжується лялька	
268	Слова, які відповідають на питання *що робити?, що роблять?*	Виникають утруднення при визначенні слів, що означають дію предмета.
269	Г. Бойко «Загубила голку Ніна», Ш. Сілверстейн «Кумедна Розі»	
270	Слова-помічники	
271	**Робота з дитячою книжкою.** Пластик: плюси і мінуси	
272	**Розвиток мовлення.** Слова, що відповідають на питання *який?, яка?, яке?, які?*	Виникають утруднення при визначенні слів, що означають ознаку предмета.
273	Без коліс, як без води: ні туди і ні сюди	
274	Ю. Тувім «Потяг»	
275	Слова, протилежні за значенням	Допускають помилки при добиранні слів-антонімів та синонімів.
276	Слова, близькі за значенням	
277	«Томас Едісон». За Анн Бланшар	
278	Слова, які пишуть з великої букви	Правило написання слів з великої букви застосовують не в повному обсязі: здебільшого пишуть з великої букви тільки імена , прізвища; географічні ж назви залишають поза увагою.
279	Р. Скиба «Щось не так» . Підсумок за рік	
280	Складаємо розповідь за малюнками с.92 Підсумок за рік	

Додаток Т

Технологія роботи з формування логокомпетентностей у вчителів початкових класів у контексті вдосконалення корекційно-педагогічного процесу в школі

Сучасна система освіти передбачає вдосконалення педагогічних процесів у школі й потребує кваліфікованих педагогів, здатних системно виконувати професійні завдання, розв'язувати нагальні проблеми, взаємодіючи між собою. Тому важливе місце в цьому процесі належить перманентній підготовці вчителів, що передбачає підвищення рівня їх професійних знань, умінь і навичок.

Нині актуальною та невіддільною від якості загального педагогічного процесу є інклюзивна освіта, спрямована на розвиток кожної дитини відповідно до її особистісних характеристик й особливостей, забезпечуючи розвиток її розумових і фізичних здібностей та потенціалу в усіх сферах. Це, зі свого боку, висуває необхідність підготовки вчителів у галузі практичних і теоретичних питань навчання учнів з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Законодавчі документи останніх років (Закон України «Про освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепція Нової української школи) наголошують на необхідності набуття учнями початкової школи ключових компетенцій. Так, зокрема, у Концепції Нової української школи однією з ключових компетенцій, якою має володіти учень, визнано вміння «усно й письмово висловлювати й потрактовувати поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів) …» тощо [159]. Актуальність мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку визначається його соціальною значущістю, що зумовлює важливість набуття учнями комунікативної компетенції, яка закладає фундамент для освіти протягом усього життя.

Водночас набуттю в закладах масової загальної середньої освіти компетенцій із розвитку мовленнєвих навичок молодшими школярами, які

мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, і дотепер не приділено належної уваги. Тому необхідним і важливим є процес організації логокорекційної допомоги цим дітям в умовах масової школи, що передбачає й підготовку вчителів початкових класів як активних учасників багатопрофільної команди, яка здійснює психолого-педагогічний супровід означеної категорії дітей.

Розроблення запропонованої технології зумовлено соціальною потребою в створенні необхідної спеціальної освітньої допомоги (НСОД) учням в умовах закладів масової загальної середньої освіти, що дасть змогу вдосконалити корекційно-педагогічний процес і перевести його на новий якісний рівень. До того ж, беручи до уваги пріоритетні напрямки Концепції Нової української школи, що передбачає реформування початкової освіти, досконалість форм, методів, засобів навчання учнів початкових класів рідної мови, а також орієнтацію стратегічних планів масової школи на інклюзивну освіту з розширенням у них інклюзивних практик, набуває актуальності підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, підготовка їх до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в сучасних умовах.

Учитель початкових класів стикається з низкою проблем, до яких він виявляється не готовим через зміст своєї професійної підготовки. Корекційно-педагогічна робота з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією, повинна мати міждисциплінарне підґрунтя й базуватися на психологічних, соціальних, фізіологічних і педагогічних знаннях про цю категорію школярів. Тому однією з функцій сучасного вчителя стає його участь у різнопрофільній команді фахівців, які на паритетних умовах здійснюють корекційно-розвивальну роботу з учнями, що мають порушення мовленнєвого розвитку.

Отже, сучасне суспільство вимагає від учителя початкової школи здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності, уміння глибоко мислити й відчувати, гнучко реагувати на специфічні особливості дитини, моделювати освітньо-виховний процес з урахуванням індивідуальних

особливостей учнів, самостійно розробляти й утілювати в практику школи нові ідеї та технології навчання й розвитку.

Цільова група: учителі початкових класів закладів масової загальної середньої освіти.

Мета: підготовка вчителів початкових класів закладів масової загальної середньої освіти до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з труднощами формування письма та / чи його порушенням (дисграфією) у процесі набуття ними логоспеціальних знань, умінь і навичок (логокомпетентностей).

Таблиця Т.1

Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту

Професійно-профільна та логопедична компетентності вчителів початкових класів під час роботи з учнями, що мають труднощі формування письма та/чи його порушення			
Трудова функція А «Планування та здійснення освітнього процесу»			
Професійні компетентності		**Логокомпетентність**	
А 4. Здатність до організації взаємодії з профільними фахівцями щодо планування освітнього процесу.		А 4.Л. 1. Здатність використовувати спеціальні знання в процесі планування та організації спільної міждисциплінарної роботи.	
Професійно-профільні знання	**Професійно-профільні вміння**	**Логоспеціальні знання**	**Логоспеціальні вміння**
А 4.З 1. Завдання та обов’язки профільних фахівців, необхідні для планування та організації застосування засобів	А 4.У 1. Співпрацювати та взаємодіяти з профільними фахівцями в процесі	А 4.Л.С.З. 1. Розуміння структури роботи з дітьми, що мають труднощі формування письма та/або його порушення,	А 4.Л.С.У. 1. Уміти планувати й організовувати роботу в команді, володіючи техніками визначення загальних цілей у спільній роботі.

педагогічного впливу на учнів та/або учнівський колектив.	планування педагогічно-го впливу та/або результатів навчання, зважаючи на потреби і можливості учнів та/або учнівського колективу.	для планування та організації спільної міждисциплінар-ної роботи.	
А 5. Здатність до організації та проведення педагогічної діагностики учня.		А 5.Л. 2. Здатність організовувати та проводити діагностичне обстеження дітей із труднощами формування письма та/чи його порушеннями, використовувати спеціальні знання.	
А 5З 1. Ознаки, які характеризують стан і результати процесу навчання учнів класу / окремого учня в освітніх галузях, що визначені Державним стандартом початкової освіти.	А 5У 2. Визначати тенденції, динаміку дидактично-го процесу. А 5У 3. Прогнозува-ти можливі відхилення від мети в процесі навчання учнів класу / окремого учня.	А 5.Л.С.З. 2. Знання різних форм, інструменталь-них засобів діагностики та оцінки динаміки прогресу корекційної роботи з молодшими школярами з порушеннями письма.	А 5.Л.С.У.2. Володіння педагогічними засобами розпізнавання порушень письма в молодших школярів в умовах масового загальноосвітнього середовища, визначення динаміки подальшої корекційної роботи.
А 6. Здатність до здійснення освітнього процесу.		А 6.Л. 3. Здатність організовувати та здійснювати навчальну, корекційну,	

		розвивальну та профілактичну роботу з учнями, що мають труднощі формування та/чи порушення письма, з урахуванням його структури, вікових та індивідуальних особливостей дітей, організовуючи спеціальне середовище та створюючи необхідні умови.	
А 63 1. Теоретичні основи процесу навчання учнів початкової школи.	А 6У 3. Коригувати власну діяльність, виходячи з конкретної навчальної ситуації. А 6У 4. Ураховувати індивідуаль-ні особливості та потреби учнів у процесі організації навчальної діяльності. А 6У 5. Здійснювати процес навчання учнів відповідно до психолого-педагогічних	А 6.Л.С.З. 3. Теоретичні основи специфіки застосування різних педагогічних методів і технік навчання письма дітей із порушеннями усного й писемного мовлення.	А 6.Л.С.У. 3. Уміння адаптувати план занять та коригувати власну діяльність відповідно до індивідуальних особливостей і потреб учнів із труднощами формування та/чи порушенням письма в умовах загальноосвітнього середовища.

	закономір-ностей формування вмінь і навичок, розвитку пізнавальних потреб і можливосте й учнів.		
Трудова функція Б «Забезпечення й підтримка навчання, виховання та розвитку учнів в освітньому середовищі та родині»			
Б 3. Здатність до використання в освітньому процесі системи теоретичних знань з освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти.		Б 3.Л. 4. Здатність до використання в освітньому процесі системи теоретичних знань, що пов'язані з розумінням структури писемного мовлення та його розвитку.	
Б 3З 1. Система теоретичних знань з освітніх галузей, визначених Держа вним стандартом початкової освіти.	Б 3У 3. Прогнозува-ти можливі помилки учнів, виходячи із систем теоретичних знань освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти.	Б 3.Л.С.З. 4.1. Розуміння письма як мовного процесу, що має лінгвістичне та психолінгвістич не підґрунтя, а також розуміння письма як виду діяльності, що дає змогу формувати його як навичку. Б 3.Л.С.З. 4.2. Розуміння основ нейропсихологіч них механізмів формування	Б 3.Л.С.У. 4.1. Уміти диференціювати поняття «письмо» та «писемне мовлення». Б 3.Л.С.У. 4.2. Уміти бути пильним, відрізняти вияви порушень базових навичок письма від еволюційних помилок (тобто помилок, що виникають у процесі навчання письма).

		навичок письма; знання вчителя в галузі психолінгвіс-тики. Б 3.Л.С.З. 4.3. Розуміння динаміки розвитку писемного мовлення.	Б 3.Л.С.У. 4.3. Уміти організовувати педагогічні умови з урахуванням спеціальних потреб кожної дитини в процесі формування письма, відповідно до її потенційних можливостей та особистісних характеристик.
Б 5. Здатність до проведення формувального та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів.		Б 5.Л. 5. Здатність використовувати спеціальні знання під час проведення формувального та підсумкового оцінювання навчання учнів з труднощами формування письма та/чи його порушеннями.	
Б 5З 2. Засоби контролю, перевірки й оцінювання (формувального та підсумкового), збір та узагальнення статистичних даних та їх аналіз.	Б 5У 2. Складати завдання для комбінова-них контрольних робіт чи тести для перевірки навчальних досягнень учнів з освітніх галузей,	Б 5.Л.С.З. 5.1. Ознайомлення з базовими питаннями нейропсихології та психолінгвістик и для розуміння основних механізмів порушень формування навичок письма.	Б 5.Л.С.У. 5 Уміння проводити спостережну діагностику та стежити за процесом мовленнєвого розвитку під час корекційної роботи.

	визначених Державним стандартом початкової освіти.	Б 5.Л.С.З. 5.2 Розуміння динаміки розвитку писемного мовлення та його порушень.	
Б 6. Здатність до відстеження динаміки та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі.		Б 6.Л. 6. Здатність до відстеження динаміки та забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів із труднощами формування та/чи порушеннями письма.	
Б 6З 1. Вікові особливості динаміки становлення пізнавальних процесів учнів. Б 6З 2. Індивідуальні особливості динаміки становлення пізнавальних	Б 6У 1. Ураховувати вікові особливості учнів під час добору змісту, методів, засобів і форм навчання в освітніх галузях, визначених Державним стандартом початкової освіти. Б 6У 2. Ураховувати вікові особливості	Б 6.Л.С.З. 6.1. Знання характеристик порушень писемного мовлення, а також письма як початкового ступеня в процесі оволодіння писемним мовленням. Б6.Л.С.З.6.2. Знання	Б 6.Л.С.У. 6.1. Уміння зважати на індивідуально-психологічні особливості дітей та груп і застосовувати педагогічні засоби навчання письма молодших школярів. Б 6.Л.С.У. 6.2. Уміння застосовувати різні педагогічні техніки первинної допомоги та навчання письма з урахуванням виду порушення та індивідуальних

процесів учнів. Б 63 З. Особливості розвитку особистості учня початкової школи.	учнів у процесі організації навчальної взаємодії та зворотного зв'язку. Б 6У З. Ураховувати індивідуальні особливості учнів під час добору змісту, методів, засобів і форм навчання в освітніх галузях, визначених Державним стандартом початкової освіти. Б 6У 4. Ураховувати індивідуаль-ні особливості учнів у процесі організації навчальної взаємодії та зворотного	специфіки застосування різних педагогічних методів і технік навчання письма дітей із порушеннями усного й писемного мовлення.	особливостей учнів. Б 6.Л.С.6.У. 6.З. Уміти організовувати пропедевтичну діяльність із запобігання порушення письма в межах навчального процесу. Б 6.Л.С.У. 6.4 Стежити за динамікою прогресу корекційної роботи.

	зв'язку. Б 6У 5. Ураховувати особливості розвитку особистості учня під час проєктування та застосування методів педагогічного впливу.		
Б 7. Здатність до надання батькам (особам, що їх замінюють) порад і рекомендацій щодо підтримки навчальної діяльності учня за межами закладу освіти.		Б 7.Л. 7. Здатність використовувати логоспеціальні знання для надання допомоги батькам учнів із труднощами формування письма та/чи його порушеннями в процесі їхньої роботи в домашніх умовах.	
Б 7З 3. Особливості комунікації з батьками (особами, що їх замінюють).	Б 7У 4. Давати батькам чіткі та зрозумілі поради та рекомендації щодо підтримки навчальної діяльності учнів за межами закладу	Б 7.Л.С.З. 7. Знання форм роботи з батьками дітей, які мають труднощі формування письма та/чи його порушення.	Б 7.Л.С.У. 7. Уміти сприяти розвитку навичок і вмінь батьків допомагати в домашніх умовах дітям із труднощами формування письма та/чи його порушенням.

	освіти. Б 7У 5. Використо-вувати різноманітні засоби для налагодження ефективної комунікації з батьками (особами, які їх замінюють), зокрема й інтернет-ресурси (спеціально створені сайти, соціальні мережі тощо).		
Б 8. Здатність до організації взаємодії з батьками в різних формах.		Б 8.Л. 8. Здатність використовувати логоспеціальні знання для організації різних форм спільної роботи з батьками учнів, що мають труднощі формування та/чи порушення письма.	
Б 7З 2. Функції та основні форми роботи з батьками (особами, що їх замінюють).	Б 8У 1. Ознайомлювати батьків зі змістом та особливостями освітнього процесу, що організовується закладом освіти.	Б 7.Л.С.З. 8 Знання форм роботи з батьками дітей із труднощами формування письма та/чи його порушенням.	Б 7.Л.С.У. 8 Уміти сприяти розвитку навичок і вмінь батьків допомагати в домашніх умовах дітям із труднощами формування письма та/чи його порушенням.

	Б 8У 3. Забезпечувати педагогічний супровід виховання дитини в родині.		
Б 9. Здатність до координації взаємодії із зацікавленими особами для гармонійного розвитку учнів.		Б 9.Л. 9. Здатність до взаємоузгодженої діяльності в міждисциплінарній команді в процесі здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають труднощі формування письма та/чи його порушення.	
Б 9З 1. Повноваження вчителя щодо залучення зацікавлених осіб для гармонійного розвитку учнів**.**	Б 9У 1. Організовувати взаємодію з профільними фахівцями для забезпечення гармонійного розвитку учнів.	Б 9.Л.С.З. 9. Розуміння своїх повноважень у межах роботи з дітьми з труднощами формування письма та/чи його порушенням.	Б 9.Л.С. У. 9. Уміти працювати в умовах взаємозв'язку з різнопрофільними фахівцями, спрямовуючи свою роботу на спільні корекційно-розвивальні цілі.
Трудова функція В «Створення освітнього середовища»			
В 1. Здатність до створення безпечних і психологічно комфортних умов освітнього процесу.		В 1.Л. 10. Здатність використовувати спеціальні знання для забезпечення в загальноосвітньому закладі психологічно здорового клімату в процесі навчання молодших школярів із труднощами формування та/чи порушенням письма та створення спеціальних умов для корекційно-	

		розвивальної роботи.	
В 1З 2. Ознаки психологічно комфортних умов освітнього процесу.	В 1У 2. Забезпечувати (створювати) психологічно комфортні умови освітнього процесу	В 1.Л.С.З. 10. Психологічні характеристики дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку.	В 1.Л.С.У. 10. Забезпечувати / створювати психологічно комфортні умови навчального процесу відповідно до особистісних характеристик дитини з труднощами формування та/чи порушенням письма.
В 3. Здатність до змістового наповнення освітнього середовища відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти.		В 3.Л. 11. Здатність до змістового наповнення освітнього середовища відповідно до вимог логокорекційної роботи.	
В 3З 1. Вимоги до змістового наповнення освітнього середовища.	В 3У 2. Добирати й застосовувати дидактичні матеріали та засоби для уроків та інших організаційних форм навчання, для оформлення класної кімнати.	В 3.Л.С.З. 11. Ознайомлення з різним дидактичним матеріалом для корекційно-розвивальної роботи в освітньому середовищі.	В 3.Л.С.У. 11. Уміння добирати й застосовувати дидактичні матеріали та засоби для корекційно-розвивальної роботи з учнями початкових класів із труднощами формування та/чи порушенням письма в умовах закладу масової загальної середньої освіти.
В 5. Здатність до врахування в процесі створення освітнього середовища індивідуальних потреб учнів, зокрема обдарованих дітей і дітей, які		В 5.Л. 12. Здатність до врахування під час створення освітнього середовища індивідуальних потреб учнів початкових класів із труднощами формування та/чи порушенням письма.	

мають особливі освітні потреби.			
*Б 63 2. Індивідуальні особливості динаміки становлення пізнавальних процесів учнів. *Б 63 3. Особливості розвитку особистості учня початкової школи.	*Б 6У 3. Ураховувати індивідуальні особливості учнів під час добору змісту, методів, засобів і форм навчання в освітніх галузях, визначених Державним стандартом початкової освіти. *Б 6У 4. Ураховувати індивідуальні особливості учнів у процесі організації навчальної взаємодії та зворотного зв'язку. *Б 6У 5. Ураховувати особливості розвитку особистості	В 5.Л.С.З. 12. Індивідуальні особливості динаміки психомовленнєвого розвитку в дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування та/чи порушенням письма.	В 5.Л.С.У. 12. Уміння визначати зміст і добирати методи, засоби та форми корекційно-розвивальної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, що мають труднощі формування та/чи порушення письма, та їхніх інтересів.

В 5З 1. Індивідуальні потреби учнів у пізнавальній сфері, у сфері особистісного та фізичного розвитку.	учня в процесі проєктування та застосування методів педагогічного впливу. В 5У 1. Ураховувати індивідуальні пізнавальні потреби та інтереси учнів у процесі формування освітнього середовища.		
Трудова функція Г «Рефлексія та професійний саморозвиток»			
Г 1. Здатність до усвідомлення своєї ролі як педагога початкової освіти, а також системи цінностей, мети й завдань професійної діяльності вчителя.		Г 1.Л. 13. Здатність до усвідомлення своєї ролі як паритетного учасника міждисциплінарної команди в корекційно-педагогічному процесі, який має мотив і бажання здійснювати корекційно-розвивальну роботу з дітьми, що мають труднощі формування та/чи порушення письма.	
Г 1З 2. Ціннісні орієнтації вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти.	Г 1У 3. Поважати особистість дитини й толерантно ставитися до неї. Толерантно	Г 1.Л.С.З. 13. Ціннісні орієнтації вчителя початкових класів у контексті роботи	Г 1.Л.С.У. 13. Ставитися толерантно до всіх учасників корекційно-педагогічного процесу (особистості дитини з порушенням письма, її батьків,

	ставитися до дітей з особливими потребами та підтримувати їх. Демонструва-ти повагу до особистості дитини й толерантне ставлення до неї, зокрема й до дитини з особливими потребами.	з молодшими школярами з труднощами формування письма та/чи його порушенням в умовах закладу масової загальної середньої освіти.	різнопрофільних фахівців, зокрема й до себе), поважати їх.
Г 3. Здатність до визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності.		Г 3. Здатність до оцінки власної діяльності як учасника міждисциплінарної команди в корекційно-педагогічному процесі.	
Г 3З 1. Професійно значущі особистісні якості педагога (рефлексія, гнучкість, емпатія, відкритість, товариськість, емоційна привабливість).	Г 3У 1. Передбачати можливі реакції учнів на певні педагогічні впливи; відчувати їхній емоційний стан. Г 3У 2. Виявляти гнучкість під	Г 3.Л.С.З. 14. Професійно значущі особистісні якості педагога, що необхідні для роботи з учнями початкових класів із порушенням письма в умовах закладу масової загальної середньої освіти, а саме: чуйність,	Г 3.Л.С.У. 14.1. Виявляти гнучкість під час вибору методів, технік і добору дидактичного матеріалу в процесі корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають порушення письма, ураховуючи їхні індивідуальні потреби, інтереси та особливості розвитку.

	час вибору методів педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.	пильність, рефлексія, гнучкість, емпатія, відкритість, комуні кабельність, емоційна привабливість.	Г 3.Л.С.У.14.2. Передбачати можливі реакції учнів з порушенням письма на труднощі, що виникають у процесі навчання. Г 3.Л.С.У. 14.3. Уміння визначати сильні та слабкі сторони своєї роботи з учнями початкових класів, що мають порушення письма, бути чуйним і тонко відчувати їхні реакції на труднощі.
Г 5. Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку для набуття додаткових професійних компетентностей.		Г 5. Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку для підвищення рівня логоспеціальних знань і вмінь, необхідних для роботи з учнями з порушеннями письма.	
Г 5З 1. Професійні компетентності вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти.	Г 5У 1. Аналізувати й оцінювати власний рівень професійних компетентностей. Г 5У 2. Визначати власні потреби в розвитку	Г 5.Л.С.З. 15. Логокомпетентність учителя початкових класів закладу масової загальної середньої освіти.	Г 5.Л.С.У. 15. Наявність інтересу та вияв бажання до покращення власних логоспеціальних знань, умінь: читання спеціальної літератури, пошук комп'ютерних спеціальних корекційно-освітніх програм, відвідування семінарів, майстер-класів, обговорення

	професійних компетент-ностей.		різних проблемних ситуацій, що виникають у роботі з дітьми, які мають труднощі формування письма та/чи його порушення, позитивне сприйняття та прийняття порад фахівців використання їх надалі у своїй практиці.

*Примітка. В аспекті трудової функції В «Створення освітнього середовища» в межах професійної компетентності В 5, згідно зі стандартом, використовуються знання з трудової функції Б: *Б 6З 2. *Б 6З 3 (професійно-профільні знання) та *Б 6У 3, *Б 6У 4, *Б 6У 5 (професійно-профільні уміння).

Для реалізації мети технології були визначені такі **завдання:**

– ***ознайомити*** вчителів із теоретичними та практичними питаннями комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів, що мають труднощі формування письма та / чи його порушення;

– ***сформувати*** спеціальні професійно-педагогічні знання, необхідні для роботи з молодшими школярами, що мають труднощі формування письма та / чи його порушення;

– ***сприяти*** розвитку у вчителів професійно-особистісних якостей, що передбачають наявність ціннісних настанов, мотивів, цілей, волі та потреби в саморозвитку;

– ***підвищувати*** рівень професійної діяльності через набуття вчителями вмінь і навичок реалізації корекційно-розвивальної практики;

– ***розвивати*** здатність до рефлексії та об’єктивної самооцінки власної професійної діяльності.

Форми й методи технології варіюються для різних категорій учителів, залежно від рівня їхньої підготовки.

Форми роботи:

1. Організаційні: планування заходів у межах реалізації технології.

2. Дослідницькі:

– діагностичні: проведення первинного й підсумкового моніторингу (здійснюється з використанням розробленої анкети й заповнених карт компетенцій);

– аналітичні: аналіз результатів із формування логокомпетентностей у вчителів початкових класів, узагальнення, підбиття підсумків.

3. Практичні: технологія має очно-дистанційний характер, що передбачає як навчальні зустрічі з учителями в умовах школи, так і навчальну підготовку вчителів у вільний час у домашніх умовах. Представники шкільної адміністрації мають забезпечити необхідні умови для навчальних зустрічей учителів, а саме: виділити 1,5-2 години на тиждень для навчання вчителів, надати аудиторію, створити навчальне середовище тощо.

Методи роботи:

1. Пояснювально-ілюстративний метод (бесіда, лекція, робота зі схемами).

Перевагу в роботі з учителями варто надавати таким видам лекцій:

- *Лекція-інформація* орієнтована на виклад і пояснення вчителям наукової інформації, яка підлягає осмисленню та запам’ятовуванню *(очна та дистанційна форми роботи)*.
- *Оглядова лекція* спрямована на систематизацію наукових знань на високому рівні, що охоплює велику кількість асоціативних зв’язків під час осмислення інформації, що викладається в процесі розкриття внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків, без деталізації та конкретизації. Зазвичай стрижнем викладених теоретичних положень стає науково-понятійна й концептуальна основа всього курсу чи його великих тем *(очна та дистанційна форми роботи)*.
- *Проблемна лекція* пов’язана з тим, що нове знання вводиться через проблемність питання, завдання чи ситуації. До того ж процес пізнання

вчителями в співпраці та діалозі з фахівцем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається через організацію пошуку її розв'язання чи підсумовування й аналізу традиційних і сучасних поглядів *(очна форма роботи)*.

- *Бінарна лекція* являє собою різновид читання лекції двома фахівцями з вузькою спеціалізацією (логопеда й психолога) *(очна та дистанційна форми роботи).*
- *Лекція із заздалегідь запланованими помилками* розрахована на стимулювання вчителів до постійного контролю за наданою інформацією (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної, орфографічної). Наприкінці лекції проводиться діагностика вчителів і розбір зроблених помилок *(очна форма роботи).*
- *Лекція-конференція* має форму науково-практичного заняття із наперед визначеною проблемою та системою доповідей, тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ (кожна доповідь) являє собою логічно закінчений текст, заздалегідь підготовлений у межах запропонованої викладачем програми. Сукупність презентованих текстів дасть змогу всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підсумовує самостійну роботу й доповіді учителів, доповнюючи чи уточнюючи надану інформацію та доходить основних висновків *(очна форма роботи).*
- *Лекція-консультація* має різні варіанти. *Перший варіант* реалізується за типом «питання-відповіді». Викладач відповідає протягом лекційного часу на запитання вчителів з усіх модулів чи окремих тем. *Другий варіант* такої лекції, що подається за типом «питання-відповіді-дискусія», є троїстим поєднанням: виклад нової навчальної інформації викладачем, порушення питань й організація дискусії для пошуку відповідей на окреслені питання *(очна форма роботи).*

До проведення будь-якого виду лекції висуваються такі вимоги: науковість змісту, доступність його для сприйняття, логічність викладу,

емоційність, зв’язок із запланованими формами подальшої роботи – семінарами, практичними заняттями, майстер-класами.

2. Предметно-практичний метод (практичні заняття, семінари, ділові ігри, тренінги тощо).

3. Метод переконання (переконання, вимога).

4. Метод стимулювання (заохочення, взаємооцінювання тощо).

5. Метод організації діяльності (завдання, вправи).

Ефективність практичної підготовки й засвоєння матеріалу забезпечується через створення ситуацій досвіду, роздуми, пошук рішень і поступову трансформацію знань в активний процес проєктування освітнього контексту, побудованого на засадах принципу «навчання через діяльність» (learning by doing). Реалізації цього підходу якнайбільше сприяє застосування таких методів навчання, як метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод), тренінги, імітаційні ігри, проєктні методи (дослідницькі проєкти, проєктні майстерні та семінари). Ці методи дають змогу інтегрувати теоретичні знання й реалії практичної діяльності, набути досвід аналізу професійно релевантних ситуацій і розширити діапазон вибору стратегії професійних дій [446, с. 158–161].

Етапи реалізації технології

Організаційний:

1) підготовка методичних ресурсів:

– методична література;

– діагностичний інструментарій;

2) підготовка обладнання:

– обладнання для ділових ігор;

– картотека дидактичних ігор.

Практичний:

– Індивідуальні заняття.

– Групові заняття.

Для підсилення практичної спрямованості навчання значну частину навчального плану відведено практичним заняттям з учителями. Технологія передбачає використання активних форм і методів, серед яких дискусії, «круглі столи», «мозковий штурм», ділові ігри, тренінгові вправи, виконання соціально-педагогічних і психологічних завдань, моделювання ситуацій, розроблення моделей і проєктів діяльності, новітніх інтерактивних форм проведення практичних занять (професійна майстерня («workshop»), mind map). У процесі активної діяльності вчителі початкових класів мають змогу самостійно актуалізувати нагальні проблеми теорії та практики, обмінюватись досвідом роботи з учнями, що мають порушення мовленнєвого розвитку, зокрема ТФП.

Як форма самостійної колективної роботи (без викладача), що сприяє поглибленому вивченню матеріалу, формуванню світоглядних позицій, вияву індивідуальних здібностей, спільної творчості, формуванню інтересу до предмета вивчення, розглядається *семінар-діалог (дистанційна форма роботи)*.

Аналітичний етап:

1. Проведення оцінки ефективності реалізації технології.

2. Підсумовування процесу застосування технології, внесення змін до неї та визначення перспектив її подальшого використання.

Напрямки діяльності та зміст технології:

Педагогічний напрямок реалізується через формування логокомпетентних навичок і вмінь:

• *уміння виконувати різні види логокорекційних завдань;*

• *уміння планувати свою діяльність у контексті комплексної корекційно-розвивальної роботи;*

• *здатність до оцінювання своєї діяльності;*

• *здатність до самоконтролю.*

Професійно-розвивальний напрямок реалізується через організацію роботи з набуття вчителями початкових класів логокомпетентностей

і передбачає виконання певних логокорекційних завдань із дотриманням таких умов: чітке виконання завдань, застосування відповідних методів і прийомів; систематичність і регулярність проведення роботи.

Методологічною основою побудови технології є зв'язок освіти з діяльністю. З огляду на це, **основними принципами** технології є такі:

1. Принцип інклюзивності, що передбачає відкритість освітнього процесу й уможливлює враховувати під час підготовки вчителів їхні особистісні характеристики, емоційний стан, особливості стилю навчання та інтереси, а також початкову (вихідну) підготовку й досвід практичної діяльності.

2. Принцип «навчання через дію», який передбачає навчання на практиці, що пробуджує потенційні можливості педагога й сприяє набуттю ним необхідного досвіду.

3. Принцип діяльності, що передбачає застосування активних форм навчання, що дають змогу створювати умови для спільної продуктивної діяльності вчителів із різним життєвим і професійним досвідом.

4. Принцип гнучкості й варіативності, який тісно пов'язаний із принципом інклюзивності й уможливлює вільно варіювати тривалість і тематичний зміст освоєння програми, а також задовольняти індивідуальні чи групові потреби в освіті.

5. Принцип модульності, що надає програмі цілісного характеру й підкреслює її інтегрованість.

6. Принцип ціннісного ставлення, який передбачає необхідність створення в процесі навчання ситуацій, що дають змогу усвідомити специфіку цінностей, на яких ґрунтується діяльність суб'єктів освіти, прийняти їх на особистісному рівні та емоційно «пережити» в процесі розуміння та прийняття.

7. Принцип рефлексії, що передбачає наповнення навчального процесу ситуаціями, у яких учитель стає одночасно й об'єктом, і суб'єктом

управління, який планує, організовує й аналізує власні дії, що, зі свого боку, дає змогу проєктувати й контролювати функцію рефлексії.

Технологія роботи з формування логокомпетентностей учителів початкових класів реалізується за таким ***алгоритмом:***

1. Первинна діагностика.

2. Визначення стратегії та тактики роботи, підбір логокорекційних завдань.

3. Визначення форм роботи: індивідуальної, групової (колективної), індивідуально-групової.

4. Проведення циклу занять.

Організація освітнього процесу за технологією будується відповідно до навчально-тематичного плану, який містить чотири основні модулі теоретико-практичного спрямування:

Модуль 1. Зміст логокомпетентності вчителя початкових класів закладів масової загальної середньої освіти.

Модуль 2. Психолого-педагогічний аспект мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Модуль 3. Диференціальна діагностика порушень письма молодших школярів.

Модуль 4. Корекційно-педагогічна діяльність учителя початкових класів у контексті системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із порушенням письма в умовах загальноосвітнього закладу.

Модулі складаються з тем, зміст яких забезпечує формування логокомпетентності вчителів початкових класів (логоспеціальних знань і вмінь).

Для визначення попередніх знань, умінь і досвіду роботи перед першим модулем проводиться тест, який надалі може слугувати для порівняння з підсумковими результатами. Це надає технології характеру динамічності, відкритості та гнучкості, визначаючи ступінь її ефективності

в процесі формування логокомпетентності вчителів початкових класів і підвищення їх професійної кваліфікації.

Отже, технологія спрямована на розширення професійних компетентностей учителів початкових класів закладів масової загальної середньої освіти й на здобуття ними знань із питань мовленнєвого розвитку молодших школярів із ТФП чи його порушеннями, на набуття необхідних умінь для реалізації професійної діяльності, що відображено на схемі (Рис. Т.1).

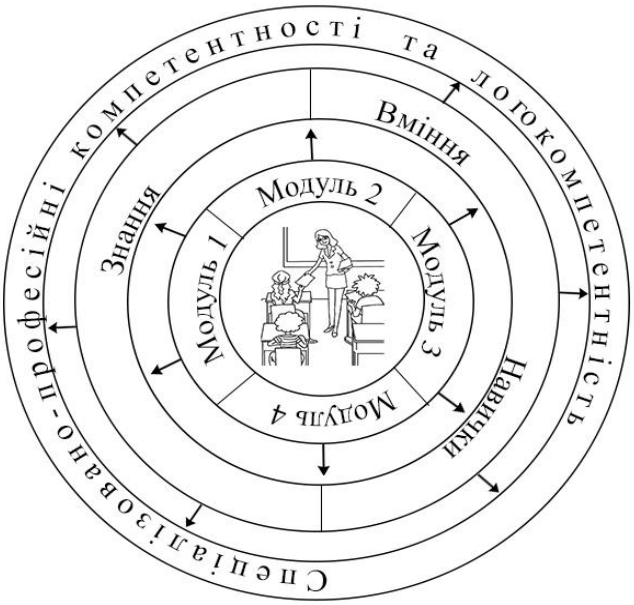


Рис. Т.1. Схема розширення професійних компетентностей учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти

Зміст технології скеровує вчителів на пошук і пізнання нової інформації, на вивчення запропонованого базового матеріалу, інтеграцію набутих знань, актуалізацію розумового потенціалу.

Для якісного поліпшення навчального процесу підготовки вчителів технологією передбачено використання ***зошита особистісно орієнтованого планування «Professional diary»***, за допомогою якого вчителі мають змогу перманентно здійснювати активно-рефлексивну діяльність у процесі свого теоретико-практичного навчання.

Зошит особистісно орієнтованого планування «Professional diary» є інструментом, що допомагає професійному й особистісному зростанню

сучасного вчителя: він дає змогу йому усвідомити процес власного навчання й визначити його мету, побудувати плани тощо.

Учителю пропонуються різні види завдань, зокрема й ведення щоденника відстеження динаміки власного професійного розвитку на основі рефлексії і, як завершальний етап, – розроблення проєкту. В основі цього проєкту – опис учителем на прикладі особистої роботи з групою учнів історії навчання одного учня з труднощами формування письма на початковому етапі та надання йому спеціальної навчальної допомоги в умовах навчального процесу всього класу,
яка передбачає тісний взаємозв'язок із різнопрофільними фахівцями. «Зошит» містить тестову оцінку початкових логоспеціальних знань і вмінь учителів, а також підсумкове тестування, що дає змогу проаналізувати свій рівень набутих логоспеціальних знань і вмінь у процесі роботи з технологією.

Структура зошита:

- Визначення попередніх знань, умінь і досвіду (передбачає тестування й анкетування**)**.
- Мета професійної діяльності.
- План досягнення професійної мети.
- Алгоритм досягнення мети й виконання плану з характеристикою слабких («проти») і сильних («за») сторін.
- Вправа «Мої додаткові дії, що сприяють реалізації професійної мети».
- **Щоденник рефлексії** – щоденник відстеження динаміки свого професійного розвитку на основі рефлексії, який заповнюється після кожної теми модуля, де необхідно розкрити 3-5 нових ідей, пояснити, як вони з'явились (метакогнітивні процеси в навчанні) і як ці ідеї можна реалізувати в щоденній педагогічній практиці.

- Навчальні вправи. Вправа на вивчення певної ситуації (техніка «Аналіз конкретної ситуації»).
- У рубриці підбиття підсумків – Проєкт, що містить опис історії дитини в конкретній ситуації та етапи розбудови корекційно-розвивальної роботи в умовах усього класу й у взаємозв'язку з різнопрофільними фахівцями.
- Рубрика «Мій саморозвиток та його горизонти», у якій учитель складає план подальшого саморозвитку, розкриває власне бачення свого особистого навчання надалі (див. Додаток).

5. Підсумкова діагностика.

6. Аналіз результатів.

Ресурси технології:

Таблиця Т.2.

Кадрові ресурси

№ п/п	Посада	Штатні одиниці	Функціональні обов'язки
1.	Логопед	1	Проводить лекції, семінари, ділові ігри для вчителів, організовує їхню діяльність, ознайомлює з комплексом дидактичних ігор, що можна застосовувати під час занять, надає за потреби індивідуальні консультації. Координує всі види робіт, що виконуються в межах реалізації технології, контролює виконання плану заходів відповідно до робочої документації, здійснює зворотний зв'язок із цільовою групою після завершення заходів за допомогою опитування.
2.	Психолог	1	Бере участь у процесі підготовки

			та проведення групових занять, тренінгів у межах технології, надає за потреби індивідуальні консультації.
3.	Директор школи	1	Бере участь у процесі розроблення інформаційно-методичного забезпечення технології, взаємодіє з учителями й різнопрофільними фахівцями під час реалізації технології. Здійснює загальне керівництво, координацію та контроль за реалізацією заходів, укладає угоди про взаємодію з соціальними партнерами, затверджує плани.
4	Заступник директора (завуч)	1	Здійснює координацію робіт за напрямком діяльності. Контролює виконання заходів, організовує підсумкове обговорення (аналіз). Забезпечує поширення позитивного досвіду за допомогою проведення семінарів, розміщення інформації на сайті навчального закладу. Проводить експертизу розроблених методичних матеріалів, заслуховує аналіз фахівців щодо результативності та ефективності застосовуваної технології, у разі необхідності надає рекомендації.

Інформаційні ресурси:

– ЗМІ, Інтернет, сайт закладу;

– інформаційні матеріали, інформаційні стенди.

Методичні ресурси:

Технологія роботи з формування логокомпетентностей у вчителів початкових класів застосовується для підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу, тому показником її реалізації є набуття вчителями логоспеціальних знань, умінь і навичок.

Очікувані результати:

– ***сформованість*** спеціальних професійно-педагогічних знань, необхідних для роботи з молодшими школярами, що мають порушення мовленнєвого розвитку, серед яких і труднощі формування письма та / чи його порушення;

– ***набуття*** вчителями логоспеціальних знань, умінь і навичок;

– ***подальший розвиток*** професійно-особистісних якостей учителів, що передбачають наявність ціннісних настанов, мотивів, цілей, волі та потреби в саморозвитку;

– ***підвищення*** рівня професійної діяльності через набуття вчителями вмінь і навичок реалізації корекційно-розвивальної практики;

– ***подальший розвиток*** здатності до рефлексії та об’єктивної самооцінки власної професійної діяльності.

Додаток У

Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті просвітницько-розвивальної роботи

Однією з базових ліній розвитку освіти у XXI столітті є партнерство сім'ї та школи, яке має сприяти активнішому залученню батьків до виховання. Саме в початкових класах простежується найтісніший контакт школи й родини. Сім'я разом зі школою створює той найважливіший комплекс чинників й умов корекційно-розвивального й виховного середовища, який визначає ефективність усього освітнього процесу. Це знаходить підтвердження в нормативно-законодавчих актах, зокрема таких, як Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Концепція «Сім'я та родинне виховання» тощо.

Сучасний темп життя зумовлює зміни у взаємостосунках не лише між сім'єю та школою, а й усередині самої сім'ї. Поступово в суспільстві змінюється взаємодія учасників комунікації, причиною чого є розвиток сучасних інформаційних технологій. Дефіцит особистісного спілкування ускладнює мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку. Соціальна роль учня молодших класів передбачає організованість, дисциплінованість, а навчання грамоти вимагає сформованості базових передумов, серед яких і певний рівень розвитку усного мовлення. Усе це, так само, вимагає від батьків постійної та ефективної співпраці зі школою.

Аналіз психолого-педагогічної, спеціальної літератури та результати емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією свідчать про важливість пошуку нових форм роботи із сім'єю. Їх актуальність також **зумовлена пріоритетним спрямуванням** Концепції Нової української школи, одним із ключових компонентів якої є педагогіка партнерства, що передбачає спілкування, взаємодію та тісну співпрацю між учителем, учнем і батьками. Важливого значення в процесі корекційно-розвивального навчання та виховання школярів набувають спільні дії закладу

загальної середньої освіти та сім'ї. Їх ефективність залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі. Проте найчастіше між шкільним і сімейним вихованням немає узгодженості. Це ускладнює освітній процес, зокрема розвиток усного мовлення й формування навичок письма.

Для успішності мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, які мають труднощі формування писемного мовлення чи порушення навичок письма, необхідна тісна співпраця навчального закладу з батьками.

Перед школою в контексті взаємодії із сім'єю постає важливе завдання організації просвітницько-розвивальної роботи з батьками, що, зі свого боку, дасть змогу збільшити мотивацію педагога до підвищення власної професійної майстерності та стане гарантією успішного корекційно-розвивального навчання дитини в початковій школі (рис. 1).

У межах педагогіки партнерства одним із першорядних завдань закладів загальної середньої освіти є підвищення педагогічних знань батьків для створення якісного освітнього середовища в домашніх умовах.

Ми цілком переконані в тому, що тісний взаємозв'язок школи та сім'ї можливий завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до корекційно-педагогічного процесу.

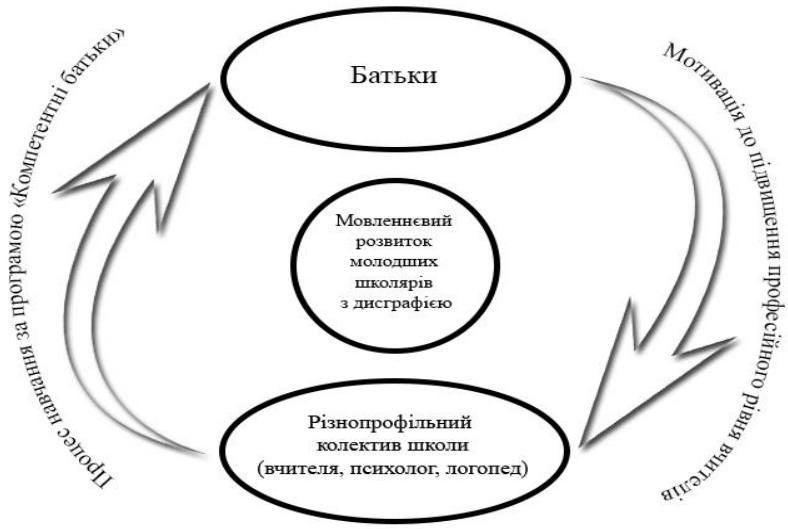


Рис. У.1. Взаємодія різнопрофільного колективу школи з сім'єю

Крім того, учителям і батькам молодшого школяра, зокрема із дисграфією, слід розуміти, що школа є освітнім простором, який може забезпечити всебічний розвиток дитини за умови взаєморозуміння та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Сім'я повинна не лише задовольняти базові потреби своїх дітей, а й уміти супроводжувати їх у цьому розвитку, знати інтереси дітей, вдаватися в навчально-виховний процес школи і, що найголовніше, бути поруч і допомагати своїй дитині, коли в неї виникають труднощі в навчанні. Тому підвищення педагогічного рівня знань батьків розглядається як одна з умов підвищення якості початкової освіти в процесі інклюзивної практики.

Ми пропонуємо для педагогічних колективів закладів масової загальної середньої освіти технологію роботи з батьками для успішного здійснення педагогічного просвітництва батьків у питаннях створення сприятливих умов для мовленнєвого розвитку їхніх дітей із порушенням навичок письма чи з труднощами формування писемного мовлення на початковому етапі його навчання.

Робота повинна бути адаптована для умов кожної школи, носити контекстуальний характер, ураховувати контингент батьків та їхні освітні потреби, а також бути продуктом рефлексивної діяльності всього педагогічного колективу школи.

Цільова група: батьки молодших школярів, що мають труднощі формування писемного мовлення.

Мета: підготовка батьків до створення необхідного мовленнєво-розвивального середовища, надання їм теоретико-практичної бази знань, що потрібна для здійснення підтримки їхніх дітей із труднощами формування писемного мовлення чи його порушенням у домашніх умовах, а також для забезпечення перманентності корекційно-педагогічного супроводу.

Для реалізації мети технології були визначені такі **завдання:**

– ***ознайомити*** батьків із сучасними психолого-педагогічними поглядами на нормативи розвитку мовлення та роль дорослого в процесі

створення необхідного розвивального середовища для мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах;

– ***розвивати*** логоспеціальні компетентності батьків, а саме:

• уміння спостерігати за виявами сенсомоторного, мовленнєвого розвитку та розпізнавати будь-які відхилення від нього;

• ознайомлення з прийомами стимуляції сенсомоторного розвитку як важливої умови для формування в дітей усної та писемної форм мовлення;

• ознайомлення з прийомами активізації мовленнєвого розвитку дітей;

• навчання способів спеціальної допомоги в домашніх умовах дітям із порушеннями письма чи труднощами формування писемного мовлення;

– ***ознайомити*** батьків із нормативно-законодавчими документами, що регламентують роботу школи у взаємодії із сім'єю на паритетних умовах у контексті інклюзивної освіти;

– ***ознайомити*** батьків з основними напрямками їхньої спільної роботи з учителями та різнопрофільними фахівцями, звертаючи увагу батьків на важливість вчасної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією;

– ***ознайомити*** батьків зі змістом корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією та роллю батьків у процесі підвищення її ефективності.

Форми роботи:

1. Організаційні: планування заходів у межах реалізації технології.

2. Практичні. Технологія має очно-дистанційний характер, що передбачає як навчальні зустрічі з батьками в умовах школи, так і самостійну роботу батьків у вільний час у домашніх умовах. Представники шкільної адміністрації мають забезпечити необхідні умови для навчальних зустрічей батьків. Тематичні зустрічі з усім контингентом батьків мають бути заплановані один раз на місяць у межах просвітницької роботи школи із сім'єю, а просвітницько-розвивальні зустрічі (спеціального характеру) для

батьків учнів із труднощами формування писемного мовлення чи порушенням письма – двічі на місяць.

Водночас зауважимо, що кожна освітянська зустріч передбачає ґрунтовне й докладне планування її вчителем чи іншими фахівцями з урахуванням їхньої педагогічної та специфічної підготовки (саморозвитку). Кожна тема може відпрацьовуватися впродовж декількох освітніх зустрічей із використанням різних форм роботи, що, так само, підвищує інтерес і мотивацію батьків до цієї теми.

Форми й методи просвітницько-розвивальної роботи з батьками

Реалізація заходів уможливить створення системи роботи з різними категоріями батьків і водночас надасть допомогу їхнім дітям.

Для виконання поставлених завдань пропонуємо використовувати різноманітні форми роботи з батьками, що відповідають принципам диференційованого й діяльнісного підходів. Учасники різнопрофільної команди застосовують різні активні форми роботи, що дає змогу створити умови для спільного навчання батьків, удосконалення їхніх практичних навичок і підвищення рівня знань із питань мовленнєвого розвитку дітей, а також для організації умов, необхідних для надання спеціальної освітньої допомоги дітям.

Форми роботи з батьками: батьківські збори; дні відкритих дверей, диспути, сімейні свята й конкурси**,** Skape club, педагогічний лекторій, прес-конференції, просвітницькі лекції, індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах, тренінг.

Тематичні лекції (групова форма роботи) проводяться в межах освітніх зустрічей батьків із членами різнопрофільної команди та є найбільш поширеною формою систематичного усного надання знань.

Тематична консультація – індивідуальна форма роботи з батьками, у якій беруть участь фахівці, здатні допомогти знайти оптимальний варіант розв’язання конкретної проблемної ситуації, що пов’язана з корекційно-

розвивальною роботою. Для того, щоб тематична консультація була ефективною, батьки повинні бути впевнені у важливості й невідкладності розв'язання цієї проблеми.

Ділова гра передбачає підгрупову творчу діяльність для вивчення рівня сформованості знань та вмінь у батьків. Для проведення ділової гри вибирається тема, склад учасників, відбувається розподіл ролей між ними й попередньо обговорюються можливі позиції та варіанти гри.

Батьківські тренінги – підгрупова та індивідуальна форми роботи, що дають змогу підвищити рівень логопрактичних знань батьків. Передбачає участь обох батьків, що підвищує ефективність тренінгу. Батьки отримують можливість відчути себе дитиною та пережити її емоційний стан під час навчання письма.

Логомайстерні – підгрупова форма роботи, яка передбачає відпрацювання батьками логоспеціальних умінь щодо ефективного розв'язання різних ситуацій корекційно-розвивального характеру (своєрідне тренування психолого-педагогічного мислення в усіх членів різнопрофільної команди).

Майстер-клас – групова та підгрупова форми роботи, що передбачають демонстрацію використання методичного, дидактичного та практичного ігрового матеріалу для розвитку мовлення та формування навичок письма.

Відкриті уроки та відкриті індивідуальні заняття – підгрупова та індивідуальна форми роботи, що передбачають ознайомлення батьків із прийомами логокорекційної роботи з молодшими школярами, які дають змогу уникнути багатьох конфліктів, пов'язаних із нерозумінням вияву порушень письма.

Логопедагогічна дискусія (круглий стіл) – групова форма роботи, яка передбачає зустрічі за інтересами та залучення всіх присутніх (батьків, різнопрофільних фахівців, учителів) до обговорення певних питань, пов'язаних із труднощами формування письма чи його порушенням у молодших школярів; сприяє відпрацюванню вмінь всебічно аналізувати

вияви специфічних помилок, конкретні ситуації, їх характеристики та дії дітей у цих ситуаціях, спираючись на вже набуті знання, навички й накопичений досвід. Це, водночас, сприяє розвиненню психолого-педагогічного мислення в усіх учасників різнопрофільної команди. Ця форма роботи допомагає всім учасникам підвищити рівень взаємної довіри, відкритості та поваги один до одного.

Лист. net («Щоденник. com.») – індивідуальна форма роботи; одна з нових інтерактивних форм, яка передбачає особисте листування батьків із членами різнопрофільної команди або ж відеоконтакт у скайпі. У цьому листуванні вчитель і фахівці можуть повідомити батьків про успіх їхніх дітей у процесі корекційно-розвивальної роботи, можуть нагадати про заплановану освітню зустріч, анонсувати нову, надати поради, підбадьорити, підтримати. Батьки, зі свого боку, можуть поставити запитання, поділитися успіхом роботи чи висловити занепокоєння.

Наочний інформатор – форма роботи, спрямована на підготовку тематичних матеріалів (стенди, буклети, пам’ятки, журнали, електронні ресурси) для просвітництва батьків у галузі психолого-педагогічних знань та логоспеціальної допомоги учням початкових класів у колективній, підгруповій та індивідуальній формах.

Студіо-читальня – підгрупова форма роботи, яка дає змогу батькам вивчати літературу з проблеми мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією та брати участь у її обговоренні.

Етапи реалізації технології

Організаційний – проходить дві стадії. ***Перша стадія – підготовчо-орієнтована*** – передбачає організацію батьків дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією, для просвітницько-розвивальної роботи, яка проводиться в закладах масової загальної середньої освіти командою різнопрофільних фахівців (логопедом, психологом, учителем).

Одним із перших кроків цього організаційного періоду *є індивідуальні зустрічі з батьками дітей 1-х класів*, у яких були виявлені порушення розвитку базових навичок формування письма (за результатами проведеного логопедичного скринінгу на початковому періоді психолого-педагогічного обстеження). Ці зустрічі проводяться членами різнопрофільної команди для встановлення відкритих взаємовідносин із батьками. Контакт повинен будуватися так, щоб у батьків виник інтерес до корекційно-розвивальної роботи, яку проводитимуть фахівці за їхньою участю, а також потреба домогтися успіху та впевненість у власних силах. Також упродовж цих зустрічей обговорюються питання, пов'язані з тим, як фахівці працюватимуть із їхньою дитиною, пояснюється роль батьків як учасників корекційно-педагогічного процесу на паритетних умовах, здійснюється мотивація до психолого-педагогічної підготовки. Від правильної форми проведення цих зустрічей залежатимуть характер і результативність подальшої роботи. Паралельно проводяться *освітні зустрічі з батьками учнів 2-4-х класів та* їх ознайомлення з подальшим планом корекційно-розвивальної роботи.

Методи роботи з батьками, що використовуються на цій стадії, передбачають бесіди, тестування та анкетування, спостереження.

Наступним кроком на цьому етапі є розроблення та складання плану просвітницько-розвивальної роботи з батьками в контексті системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Цей крок передбачає адаптацію запропонованої нами програми, з урахуванням характеристики, організаційно-матеріальних можливостей кожної школи, контингенту батьків, результатів логопедичного скринінгу та виявлених за його допомогою порушень і труднощів тощо. Члени різнопрофільної команди самостійно обирають форми роботи для опрацювання тієї чи тієї теми. Крім того, обговорюється календарний план, що передбачає навчальні зустрічі з усією аудиторією батьків для пропедевтичної роботи з порушень мовленнєвого розвитку, а також зустрічі

групові та підгрупові з батьками учнів, що мають труднощі формування навичок письма чи його порушення.

Перша стадія роботи з батьками за програмою може тривати від 15 до 20 днів (із початку жовтня, бо впродовж вересня проводиться скринінг для виявлення учнів, аналіз і систематизація його результатів). Робота з батьками дітей молодшого шкільного віку розпочинається з жовтня, після ґрунтовної спільної діагностико-аналітичної роботи.

Друга стадія – просвітницько-розвивальна – розпочинається з середини жовтня й триває до кінця навчального року.

Вона передбачає проведення безпосередньої підготовки батьків для підвищення їхнього рівня психолого-педагогічних і логоспеціальних знань. Уся робота з батьками побудована на взаємодії, що простежується в організації тематичних блоків, їх змісту й форм роботи. Систематичне різнобічне психолого-педагогічне й логоспеціальне просвітництво батьків передбачає насамперед ознайомлення їх з основними теоретичними знаннями про розвиток мовлення та його порушення, а також із практичною роботою, орієнтованою на їхніх дітей.

Також особливу увагу необхідно приділити аналізу та систематизації всієї виконаної членами команди роботи. Для цього передбачено використання «Електронного журналу», де різнопрофільні фахівці й учителі роблять позначки про присутність батьків на різних освітянських заходах, фіксують зауваження для того, щоб урахувати їх у процесі планування наступних зустрічей.

Практичний:

– індивідуальні заняття;

– групові й підгрупові заняття.

Аналітичний:

1. Проведення оцінки ефективності реалізації технології.

2. Підбиття підсумків застосування технології, внесення змін до неї та визначення перспектив щодо подальшого її використання.

Напрямки діяльності й зміст технології:

Робота передбачає ***такі напрямки***:

– ***Зміцнення взаємозв'язку*** з батьками учнів молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією (простежується під час проведення всіх запланованих заходів).

– ***Підвищення рівня*** психолого-педагогічних і логоспеціальних знань батьків.

– ***Підвищення рівня*** домагання батьків, їх мотивованого ставлення та прагнення брати участь у процесі корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Виокремлені напрямки пронизують увесь процес просвітницької роботи з батьками на кожному його етапі.

Методологічною основою побудови технології є зв'язок освіти з діяльністю. З огляду на це, ***основними принципами*** технології роботи з батьками є такі:

Принцип диференційованого підходу передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної сім'ї: життєвого досвіду, інтересів, специфічних потреб батьків та їхніх дітей, а також рівня підготовки в питаннях виховання й мовленнєвого розвитку дітей.

Принцип послідовності й системності враховується в процесі тематичного планування освітніх заходів й організації просвітницької роботи загалом.

Принцип усвідомленої участі (свідомості) передбачає свідоме здобуття батьками логоспеціальних знань і застосування їх на практиці.

Принцип діяльності передбачає застосування активних форм роботи, що дають змогу створити умови для ефективності спільного навчання батьків (підгрупову, індивідуальну та групову діяльність), а також безперервність під час здобуття теоретичних знань та їх застосування на практиці.

Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією у контексті просвітницько-розвивальної роботи реалізується за таким ***алгоритмом:***

1. Збір даних, анкетування батьків.

2. Визначення форм роботи: індивідуальної, групової (колективної), індивідуально-групової.

3. Проведення циклу занять.

У процесі реалізації просвітницько-розвивальної роботи пріоритетними є індивідуальні та підгрупові форми роботи, які допомагають залучити батьків до корекційно-педагогічного процесу, які, водночас, стимулюватимуть дітей до успішного входження в навчальну діяльність.

Просвітницько-розвивальна робота з батьками містить ретельно підібрані тематичні блоки, що розкривають загальні та специфічні поняття не лише про розвиток мовлення та його порушення, а й теми, пов’язані з профілактичною роботою, а також ознайомлюють батьків з новаторськими ідеями в галузі педагогіки, логопедії та психології.

Для визначення тематичних блоків ми сформували компетентності, яких повинні набути батьки в процесі просвітницько-розвивальної діяльності. Ці компетентності (знання, уміння та навички) орієнтовані на зміст корекційно-розвивальної роботи з урахуванням структурно-функціональної моделі мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією (див. табл.Т.2).

Таблиця У.1

Просвітницько-розвивальна робота з батьками

№/п	**Блоки тем (сформовані відповідно до основних складових мовленнєвого розвитку дітей)**	**Знання, уміння, навички (які опановують батьки)**
1	Психосенсомоторний компонент	
	«Ознайомлення з сенсорним і моторним розвитком своєї	Знати про сенсомоторний розвиток дитини.

	дитини»; «Відчуваємо – розуміємо»; «Сенсомоторна стимуляція в побутових ситуаціях: ігри вдома»; «Вчимося слухати й писати»; «Вчимося бачити й писати»; «Дитина-лівша»; «Організація навчального простору дитини вдома: гігієна письма»; «Традиційні рухові ігри»; «Письмо й зорово-моторна, слухова увага»; «Розвиваємо пам’ять»; «Ігри-вправи для розвитку зорово-моторної координації»; «Букви-перевертні»; «Букви, що танцюють»; «Чи потрібні скорописні та каліграфічні навички нашим дітям»; «Прийоми для зняття м’язового та емоційного напруження»; «Моторику розвиваємо – писати починаємо».	Уміти розпізнавати особливості сенсорного й моторного розвитку своєї дитини. Уміти створювати умови для сенсомоторного розвитку дитини. Уміти використовувати доступний матеріал (предмети побуту) у домашніх умовах та різноманітні побутові ситуації для сенсорного й моторного розвитку дитини.
2.	Мотиваційно-потребнісний компонент	
	«Словничок мотиваційних настанов для дитини в процесі навчання»; «Вчимося писати без сліз»; «Вчимося розпізнавати інтереси своїх дітей»; «Як зробити процес навчання письма цікавим і привабливим для дитини»; «Ситуація успіху в процесі навчання письма»; «Батькам на замітку: вчимо дітей бути впевненими у власних силах і можливостях»; «Прийоми для підтримки впевненості дітей у власних можливостях»; «Щастя – це коли мене	Знати про особливості мотивації до навчально-мовленнєвої діяльності в дітей молодшого шкільного віку (важливість наявності мотивації в процесі навчання дитини). Уміти викликати позитивні емоції в процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Уміти викликати інтерес та бажання в дитини до використання усного й писемного мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Уміти стимулювати мотивоване

	розуміють».	ставлення дитини до соціально-пізнавальної діяльності та досягнень, надавати їй вчасну допомогу.
2	Мовно-когнітивний компонент	
	«Навчання дитини з порушенням мовленнєвого розвитку в школі в умовах інклюзивної практики»; «Розвиток мовлення як необхідна умова навчання писемного мовлення»; «Створюємо вдома умови, необхідні для розвитку мовлення дітей»; «Діти з групи ризику в процесі навчання письма і як їх розпізнати»; «Що необхідно знати про розвиток писемного мовлення в дітей з групи ризику»; «Використання можливостей соціального середовища для розвитку пізнавальних процесів (мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) дитини молодшого шкільного віку (використання практичного ігрового матеріалу (удома, у місті, у магазині, в аптеці, на пляжі тощо)»; «Вчимося вголос читати своїм дітям»; «Вчимо вірш разом з дитиною»; «Вчимося розповідати казку, малювати та записувати її»; «Граємо зі звуками»; «Граємо зі словами»; «Граємо з реченнями»; «Складаємо тексти»; «Сюжетно-рольові ігри для розвитку як усного, так і писемного	«Навчання дитини з порушенням мовленнєвого розвитку в школі в умовах інклюзивної практики»; «Розвиток мовлення як необхідна умова навчання писемного мовлення»; «Створюємо вдома умови, необхідні для розвитку мовлення дітей»; «Діти з групи ризику в процесі навчання письма і як їх розпізнати»; «Що необхідно знати про розвиток писемного мовлення в дітей із групи ризику»; «Використання можливостей соціального середовища для розвитку пізнавальних процесів (мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) дитини молодшого шкільного віку (використання практичного ігрового матеріалу (удома, у місті, у магазині, в аптеці, на пляжі тощо)»; «Вчимося вголос читати своїм дітям»; «Вчимо вірш разом з дитиною»; «Вчимося розповідати казку, малювати та записувати її»; «Граємо зі звуками»; «Граємо зі словами»; «Граємо з реченнями»; «Складаємо тексти»; «Сюжетно-рольові ігри

	мовлення»; «Ігри для розвитку прагматичних навичок».	для розвитку як усного, так і писемного мовлення»; «Ігри для розвитку прагматичних навичок».
4.	Діяльнісно-результативний компонент	
	«Саморегуляція та її значення в житті кожної людини»; «Самоконтроль та його вияви в нашому житті»; «Фізичні вправи як одна з умов вироблення сили волі»; «Виховання дітей власним прикладом самоконтролю»; «Вчимося діяти за інструкцією та дотримуватися її»; «Вчимося будувати плани та контролювати процес їх реалізації»; «Діти з моторчиком»; «Ігри для розвитку самоконтролю»; «Прийоми для розвитку саморегуляції»; «Тренування самоконтролю»; «Дидактичні ігри для розвитку регулятивного компонента мовлення в домашніх умовах (засвоєння інструкції та дії за нею, пошук асоціацій, швидкість відповідей)».	Знати й розуміти зв'язок регулятивного компонента діяльності з навчанням письма. Уміти контролювати, аналізувати та вибудовувати свої дії згідно з певною інструкцією. Уміти створювати умови для навчання своїх дітей, контролювати та аналізувати їхні дії, будувати план діяльності та діяти за зразком.

4. Підсумкова діагностика.

5. Аналіз результатів.

Інформаційні ресурси:

– ЗМІ, Інтернет, сайт закладу;

– інформаційні матеріали, інформаційні стенди.

Методичні ресурси:

Технологія роботи з батьками молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією, застосовується для підготовки батьків до створення необхідного мовленнєво-розвивального середовища, надання їм теоретико-практичної бази знань, що потрібна для

здійснення в домашніх умовах підтримки їхніх дітей із труднощами формування писемного мовлення чи його порушенням. Саме тому показником реалізації технології є набуття батьками логопрактичних знань і логоспеціальних умінь щодо ефективного розв'язання різних ситуацій корекційно-розвивального характеру в домашніх умовах, а також уміння застосовувати на практиці способи й прийоми спеціальної допомоги, якими вони оволоділи в процесі просвітницько-розвивальної роботи.

Очікувані результати:

– ***підвищення*** рівня логопрактичних знань батьків;

– ***розвиток*** логоспеціальних компетентностей батьків, а саме:

• уміння спостерігати за виявами сенсомоторного, мовленнєвого розвитку дитини й розпізнавати будь-які відхилення від нього;

• використання в домашніх умовах прийомів стимуляції сенсомоторного розвитку як важливої умови для формування в дітей усної та писемної форм мовлення;

• використання в домашніх умовах прийомів активізації мовленнєвого розвитку дітей;

• застосування способів спеціальної допомоги в домашніх умовах дітям, що мають порушення письма чи труднощі формування писемного мовлення;

– ***усвідомлення*** батьками важливості вчасної роботи з дітьми із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією;

– ***підвищення*** ефективності ролі батьків у спільній (разом з учителями й різнопрофільними фахівцями) корекційно-розвивальній роботі з мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією;

– ***підтримка батьками*** дітей із труднощами формування писемного мовлення чи його порушенням в домашніх умовах.

Додаток Ф

Таблиця «Критерій Стьюдента»

Число ступенів свободи f	Рівень значимості α			
	0.10	0.05	0.01	0.001
1	6.31	12.70	63.70	637.00
2	2.92	4.30	9.92	31.60
3	2.35	3.18	5.84	12.90
4	2.13	2.78	4.60	8.61
5	2.01	2.57	4.03	6.86
6	1.94	2.45	3.71	5.96
7	1.89	2.36	3.50	5.40
8	1.86	2.31	3.36	5.04
9	1.83	2.26	3.25	4.78
10	1.81	2.23	3.17	4.59
11	1.80	2.20	3.11	4.44
12	1.78	2.18	3.05	4.32
13	1.77	2.16	3.01	4.22
14	1.76	2.14	2.98	4.14
15	1.75	2.13	2.95	4.07
16	1.75	2.12	2.92	4.01
17	1.74	2.11	2.90	3.96
18	1.73	2.10	2.88	3.92
19	1.73	2.09	2.86	3.88
20	1.73	2.09	2.85	3.85
21	1.72	2.08	2.83	3.82
22	1.72	2.07	2.82	3.79
23	1.71	2.07	2.81	3.77
24	1.71	2.06	2.80	3.74
25	1.71	2.06	2.79	3.72
26	1.71	2.06	2.78	3.71
27	1.71	2.05	2.77	3.69
28	1.70	2.05	2.76	3.66
29	1.70	2.05	2.76	3.66
30	1.70	2.04	2.75	3.65
40	1.68	2.02	2.70	3.55
60	1.67	2.00	2.66	3.46
120	1.66	1.98	2.62	3.37
∞	1.64	1.96	2.58	3.29

Додаток Х

Тренінгова програма для вчителів початкової школи «Розвиток логокомпетентностей в учителів початкової школи»

Основи просвітницького тренінгу. На сьогодні представники у галузі освіти розуміють, що питання розвитку спеціальних умінь, які полегшують процес навчання дітей, уже не є дискусійним. Твердження про необхідність запровадження якісних змін, ознайомлення із новими корекційно-розвивальними програмами, і, особливо те, що стосується логокомпетентностей в учителів, які працюють із сучасними дітьми із дисграфією, є правильним і не викликає сумніву. Однак досі не було знайдено дієвого механізму впливу на процес розвитку логокомпентностей учителів початкової школи, а також не виявлено дієвих форм і методів просвітницької роботи із ними по даній темі, які б ґрунтувалися на сучасних експериментальних даних та зафіксованих випадках і доказах. Просвітницький тренінг, розроблений нами і впроваджений у роботу із вчителями початкової школи, є одним із дієвих для вирішення багатьох проблем, із якими стикаються суб’єкти корекційного впливу під час розвивальної роботи.

Представлений аналіз експерименту, результати спостережень за роботою вчителів, які працюють із молодшими школярами із дисграфією засвідчили недостатній рівень сформованості логокомпетентностей, що спонукало нас до пошуку спеціальних форм і методів роботи із вчителями.

До логокомпетентностей, якими має володіти учитель початкової школи, що працює із учнями із дисграфією, нами було віднесено:

1) здатність використовувати спеціальні знання в процесі планування та організації спільної міждисциплінарної роботи;

2) здатність організовувати та проводити діагностичне обстеження дітей із труднощами формування письма та/чи його порушеннями, використовувати спеціальні знання;

3) здатність організовувати та здійснювати навчальну, корекційну, розвивальну та профілактичну роботу з учнями, що мають труднощі формування та/чи порушення письма, з урахуванням його структури, вікових та індивідуальних особливостей дітей, організовуючи спеціальне середовище та створюючи необхідні умови;

4) здатність до використання в освітньому процесі системи теоретичних знань, що пов’язані з розумінням структури писемного мовлення та його розвитку;

5) здатність використовувати спеціальні знання під час проведення формувального та підсумкового оцінювання навчання учнів з труднощами формування письма та/чи його порушеннями;

6) здатність до відстеження динаміки та забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів початкових класів із труднощами формування та/чи порушеннями письма;

7) здатність використовувати логоспеціальні знання для надання допомоги батькам учнів із труднощами формування письма та/чи його порушеннями в процесі їхньої роботи в домашніх умовах;

8) здатність використовувати логоспеціальні знання для організації різних форм спільної роботи з батьками учнів, що мають труднощі формування та/чи порушення письма;

9) здатність до взаємоузгодженої діяльності в міждисциплінарній команді в процесі здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають труднощі формування письма та/чи його порушення;

10) здатність використовувати спеціальні знання для забезпечення в загальноосвітньому закладі психологічно здорового клімату в процесі навчання молодших школярів із труднощами формування та/чи порушенням письма та створення спеціальних умов для корекційно-розвивальної роботи;

11) здатність до змістового наповнення освітнього середовища відповідно до вимог логокорекційної роботи;

12) здатність до врахування під час створення освітнього середовища індивідуальних потреб учнів початкових класів із труднощами формування та/чи порушенням письма;

13) здатність до усвідомлення своєї ролі як паритетного учасника міждисциплінарної команди в корекційно-педагогічному процесі, який має мотив і бажання здійснювати корекційно-розвивальну роботу з дітьми, що мають труднощі формування та/чи порушення письма;

14) здатність до оцінки власної діяльності як учасника міждисциплінарної команди в корекційно-педагогічному процесі;

15) здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку для підвищення рівня логоспеціальних знань і вмінь, необхідних для роботи з учнями з порушеннями письма.

Розвиток логокомпетентностей у вчителів початкової школи, представлений нами, у найближчій перспективі буде головним важелем у роботі із учнями із дисграфією, що забезпечуватимуть поступовий прогрес

корекційно-розвивального впливу. Діти і їх батьки будуть відчувати якісні зміни, що викликаний потужним корекційно-розвивальним впливом із боку всіх фахівців, а основним наслідком такої роботи буде підвищення рівня мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією.

Відповідно до визначених логокомпетентностей, розробка тренінгової програми для вчителів проводиться під час організованих занять, що мають певні складові, мітять оцінний компонент, що уможливлює досягнення основної мети корекційно-розвивальної роботи із учнями, що мають дисграфією. Основними завданнями тренінгової програми є:

1. Розробка теоретико-методичний основ просвітницького тренінгу з формування логокомпетентностей.
2. Формування змісту методичної роботи з формування логокомпетентностей (основні уміння, досвід, знання, навички тощо) для підвищення якості роботі учителів із молодшими школярами із дисграфією.
3. Апробація змісту просвітницького тренінгу, спрямованого на формування логокомпетентностей учителів.
4. Інтеграція в єдину програму сучасних корекційних, психолого-педагогічних технологій для розвитку дитини із дисграфією.
5. Навчання спеціальним знанням і вмінням на реальних проблемах і труднощах, із якими стикаються діти із дисграфією.

Виходячи з отриманих нами результатів дослідження проблеми ми розробили спеціальні просвітницькі тренінги **за блоками** «Розвиток логокомпетентностей в учителів початкової школи» та «Розвиток спеціальних вмінь щодо роботи з дітьми із дисграфією». Експериментальна робота, як процес зовнішнього впливу, мала ***особистісний*** (здобуття спеціального досвіду корекційно-розвивального впливу на дитину із дисграфією) та ***соціально-професійний*** (підготовка до подальшого професійного зростання під час роботи із молодшими школярами із дисграфією) аспекти. Такі аспекти у роботі із вчителями початкової школи також передбачали розгалужену взаємодію для формування зазначених вище логокомпетентностей.

Таким чином, вчитель початкової школи, який працює із молодшими школярами із дисграфією під час тренінгової програми отримував докладний опис її змісту, а також опановував нові методологічні підходи, принципи, форми і методи корекційно-розвивальної роботи, завдяки чому формувалися визначені логокомпетентності.

Просвітницькі тренінги мають, окрім інформаційної складової, соціально-психологічне та педагогічне значення (розвиток мотивації, творчості, доброзичливості, емоційності тощо) що сприяє професійному і

особистісному розвитку. У спеціально організованих групах, завдяки науково-методичному супроводу вчителів початкової школи залучають до оволодіння апаратом спеціальних досліджень. Іноді, якщо необхідно для роботи із певними труднощами, знання виходили суто з межі стандартних педагогічних програм підвищення кваліфікації, і у цьому випадку вчителі опановують нові обсяги знань, обговорюють влучні засоби для роботи у міждисциплінарній команді, осмислюють як власні дії, так і дії батьків, які виховують дитину із дисграфією. Учителі початкової школи мають бути захоплені новими можливостями корекційно-розвивального впливу, а для цього слід звернути увагу на певні якості вчителя, його психологічний портрет та конструктивні рекомендації, які полегшують процес набуття логокомпетентностей. Для того, щоб розвинути логокомпетентності, ми спиралися на ідеї творчого зростання вчителя, його самоуправління власним професійним і особистісним розвитком.

За методологічну основу для розвитку логокомпетентностей учителя початкових класів ми використовували системно-комплексний, культурно-історичний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи, що дозволили у сукупності розробити і практично здійснити просвітницькі тренінги. Для розвитку логокомпетентностей учителів початкової школи важливими такі процеси, як отримання очікуваної цінності – результативності для професійної діяльності із учнями із дисграфією, програмування підвищення рівня їх мовленнєвого розвитку, реалізація набутого досвіду у роботі із дитиною, яка стикається із труднощами письма тощо. Дані методологічні підходи задають чітку структуру для набуття логокомпетентностей, і цінність втручання з боку тренера є безсумнівною для довгострокової перспективи.

Просвітницька діяльність включає декілька напрямів, до яких приєднуються різноманітні психолого-педагогічні методи, а завчасно спланована робота із вчителями початкової школи досягає результату за умови ефективного науково-методичного супроводу, що передбачає не лише інформаційні методи, а й застосування стратегій спільного корекційно-розвивального впливу, де кожний суб’єкт набуває нових можливостей для розвитку. Для цього придатними є різноманітні вправи, що використовуються для досягнення результативності, емоційності, творчості тощо. Експериментальна робота доказує, що обрані нами підходи, принципи, форми і методи дозволяють розвивати логокомпетентності таким чином, щоб вчителі, знаходячись в умовах емоційного комфорту, могли спокійно обговорювати різноманітні ідеї та вільно висловлювати свої думки щодо труднощів, які виникають не лише у дітей із дисграфією, а й у самих

вчителів, які прагнуть допомогти дітям. Групова взаємодія вчителів під час просвітницького тренінгу надає можливість відкрити нові ідеї, що допоможуть упоратися із труднощами, надати додаткові стимули для зростання, адже, поєднання теорії із практикою, інтерес до принципово нового підходу, досягнення результативності – є ключем у особистісному і професійному зростанні.

Під час занять вчителі не лише ознайомлюються з логокомпетентностями, але і отримують розширене уявлення про ті знання і досвід, що закладений у кожну логокомпетентність, визначають, із якою дитиною можна застосовувати ті або інші методи роботи, з'ясовують, як можна подолати певні труднощі тощо. Основні методи роботи в цій технології можна розмежувати на п'ять різновидів: пояснювально-ілюстративний метод, предметно-практичний метод, метод переконання, метод організації діяльності, метод стимулювання.

В плані роботи виділено 1,5-2 години на тиждень, усього – 30 годин

На першому занятті звернено увагу на основні моменти, які зближують групу для досягнення мети, а саме − знайомство, поглиблене вивчення проблеми, прояснення рівня сформованості логокомпетентностей, формулювання мети, завдань, складання подальшого плану роботи.

Мета: розвиток у вчителів початкової школи мотивації до набуття логокомпетентностей, що сприятиме удосконаленню корекційно-розвивальних впливів на учнів початкових класів із дисграфією. Основні завдання: 1) засвоєння нових знань про логокомпетентності, необхідних для проведення роботи; 2) визначення особистої мети у набутті логокомпетентностей; 3) зосередження на зведенні плану і результативності роботи, зважаючи на особистісний та соціально-психологічний аспекти.

Програма просвітницького тренінгу.

Перше заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Знайомство і згуртування учасників тренінгу.
2. Лекція-інформація «Зміст логокомпетентності вчителя початкових класів закладів масової загальної середньої освіти».
3. Вправа-роздум: «Які знання про логокомпетентності я отримую вперше?».
4. Колективна вправа-дискусія: «Яких вмінь бракує сучасному вчителю?»
5. Підбиття підсумків.

Друге заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Проблемна лекція «Планування та організація спільної міждисциплінарної роботи для підвищення рівня мовленнєвого розвитку дитини: вчитель – логопед – психолог – батьки».

2. Розв'язання ситуації: «Вчитель бачить труднощі письма у дитини. Що далі?».

3. Вправа-дискусія: «Якою може бути структура роботи з дитиною, що має труднощі формування письма та/або його порушення?».

4. Аналіз традиційних і сучасних поглядів щодо роботи профільних спеціалістів із дітьми, що мають порушення письма.

5. Підбиття підсумків.

Третє заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Бінарна лекція логопеда і психолога: «Організація та проведення діагностичного обстеження дітей із труднощами формування письма та/чи його порушеннями: особливості роботи у масовій школі».

2. Групова вправа-презентація: «Якими є очікування вчителя у роботі із дітьми, що мають труднощі письма?».

3. Вправа-роздум: «Викривлені символи дитинства: особистісний контекст».

4. Запитання-відповіді логопеду і психологу.

5. Підбиття підсумків.

Четверте заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Лекція-конференція «Навчальна, корекційна, розвивальна та профілактична робота з учнями, що мають труднощі формування та/чи порушення письма».

2. Групова робота зі створення схем: 1) «Вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку із дисграфією»; 2) «Структура писемного мовлення та його розвитку у дітей молодшого шкільного віку».

3. Майстер-клас від досвідчених вчителів: «Я так можу проводити формувальне та підсумкового оцінювання навчання учнів з труднощами формування письма».

4. Запитання-відповіді про випадки у роботі із учнями початкових класів із труднощами формування та/чи порушеннями письма.

5. Підбиття підсумків.

П'яте заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Ділова гра: «Вчителі і батьки: підтримка і допомога для дітей, що мають труднощі формування та/чи порушення письма».

2. Мозковий штурм «Розробка рекомендацій роботи із батьками, що виховують дитину із дисграфією: суворе ставлення або приймання без знецінення».

3. Вправа «Взаємоузгоджена діяльність: увага до стану суб'єктів корекційно-розвивального впливу».

4. Моделювання ситуації корекційно-розвивального впливу на дитину, що має труднощі формування письма та/чи його порушення.

5. Підбиття підсумків.

Шосте заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Оглядова лекція на тему: «Психологічно здоровий клімат в процесі навчання учнів початкових класів: фокус на дитині із труднощами формування та/чи порушенням письма».

2. Ознайомлення із ситуаціями досвіду: «Забезпечення психологічного комфорту у класі: я роблю так…».

3. Вправа-роздум «Мова доброзичливості».

4. Розроблення моделей-асоціацій для гри «Дивографіті».

5. Підбиття підсумків.

Сьоме заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Імітаційна гра «Оцінка діяльності вчителя як учасника міждисциплінарної команди в корекційно-педагогічному процесі».

2. Наведення прикладів ігор-вправ на розвиток мовлення.

3. Вправа-роздум «Які логоспеціальні знання і вміння мені необхідні для роботи з учнями з порушеннями письма?».

4. Запитання-відповіді на тему «Найкращі ігрові вправи для роботи із молодшими школярами із дисграфією».

5. Підбиття підсумків.

Восьме заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Обговорення на тему «Дидактичні ігри у роботі із дітьми: досвід та перспективні розробки».

2. Майстер-клас від вчителів: «Мій приклад особистої роботи з учнем, що мав труднощі формування письма».

3. Групова робота з вибору ігрових вправ і завдань (із запропонованих) для учнів, які мають різні труднощі в опануванні писемним мовленням.

4. Запитання-відповіді на тему «Мотивація вчителів у здійсненні корекційно-розвивальної роботи».

5. Підбиття підсумків.

Дев'яте заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Обговорення на тему «Індивідуальні можливості учня початкових класів».

2. Вправа-роздум «Якщо б у мене була спроможність у створенні найкращих дидактичних ігор, то я б…».

3. Групова робота зі створення і презентації фантазійної дидактичної гри для дітей із порушенням письма.

4. Запитання-відповіді про випадки у роботі із учнями початкових класів із порушеннями письма.

5. Підбиття підсумків.

Десяте заняття (орієнтовний час – 45-55 хвилин).

1. Обговорення на тему «Мої логоспеціальні знання та вміння».

2. Вправа: «Мої очікування на початку тренінгу та результати спільної роботи із командою однодумців».

3. Вправа: «Мені ще потрібно пізнати …».

4. Рефлексія: «Чи вирішено основні питання тренінгу?»

5. Підбиття підсумків.

Додаток Ц

Тренінгова програма для батьків, що виховують дітей із дисграфією

Бесіди і консультації логопеда не завжди є найбільш ефективною формою роботи з батьками, які виховують дитину із дисграфією. Однією з ефективних форм роботи є розроблена нами тренінгова програма для батьків таких дітей.

Заняття в групі має особливий ефект, оскільки знімає відчуття самотності під час розв'язання подібних складних питань. Завдяки цьому в батьків виникають довірливі стосунки не лише з учителем і логопедом, а й з батьками інших дітей, що мають схожі порушення мовлення.

Дана програма розроблена для батьків, які виховують учнів початкової школи. Початкова школа – основна база для мовленнєвого розвитку учнів, а тому їхнім батькам важливо усвідомити, що в основній школі підвищити рівень мовленнєвого розвитку буде надскладним завданням.

Батьки мають бути залучені до корекційно-розвивального процесу власної дитини з дисграфією, розуміти, якими можуть бути зміни в рівні її мовленнєвого розвитку і, зі свого боку, сприймати системну роботу як необхідну.

Очікуваний результат тренінгу – успішне підвищення в учнів початкових класів рівнів мовленнєвого розвитку, поліпшення всіх його компонентів.

Мета тренінгу: Надання допомоги батькам для виходу їхньої дитини з дисграфією на більш високий рівень мовленнєвого розвитку, активізація потенційного ресурсу сімейного оточення для корекційно-розвивальної роботи.

Завдання тренінгової програми: формування навичок надання додаткової допомоги дитині з дисграфією.

Режим занять: періодичність – 1-**2 рази на тиждень**.

Тривалість занять – 2-2,5 місяці.

Тривалість одного заняття – 45-55 хвилин.

Склад групи: до 10 батьків (2 заняття спільно з їхніми дітьми).

Основні умови для проведення тренінгової програми: кімната для проведення тренінгу.

Обладнання: стільці, маркери, папір, посібники.

Таблиця Ц.1

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

№	Тема зустрічі	Мета зустрічі	Учасники
1	Давайте познайомимося!	Розвиток у батьків і дітей активності, емоційної близькості, що сприятиме удосконаленню корекційної роботи із молодшими школярами із дисграфією	Батьки та їхні діти
2	Такі схожі і такі відмінні! Знайомимося ближче!	Розвиток навичок аналізу потреб іншої людини, формування вміння враховувати особливості іншої людини	Батьки та їхні діти
3	Я розумію потреби дитини	Звернення уваги на особливі потреби дитини, її індивідуальні характеристики	Батьки
4	Труднощі дитини із дисграфією у процесі навчання	Звернення уваги на труднощі мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, презентація наявних труднощів письма	Батьки
5	Як можна допомогти дитині із дисграфією?	Аналіз порушень письма дитини, збагачення досвіду ігровими вправами, що можна застосовувати під час сімейного спілкування	Батьки
6	Особливі вправи для дітей із дисграфією	Підвищення педагогічної грамотності батьків, збагачення ігрового інструментарію відповідно до типології порушень письма	Батьки
7	Мої завдання для спільної роботи із дитиною	Обговорення типових ситуацій для допоміжної роботи батьків із дітьми, що мають дисграфію	Батьки
8	Я хочу, буду!	Прийняття «трикутника підтримки дитини» та розуміння своєї ролі для подолання у дитини труднощів письма	Батьки, психо-лог, вчитель
9	Закріпимо нові навички!	Закріплення навичок роботи із дитиною за допомогою програвання логокорекційних вправ	Батьки, логопед

ЗУСТРІЧ № 1. ТЕМА: Нумо познайомимось!

ОБЛАДНАННЯ: різнокольорові м’ячі, папір, олівці, хустки.

Мета: розвиток у батьків і дітей активності, емоційної близькості, що сприятиме удосконаленню корекційної роботи з учнями початкових класів із дисграфією.

1. Упровадження в роботу тренінгової програми. Цілі та основні завдання тренінгу. Особливості групової роботи під час тренінгу.
2. Обґрунтування режиму зустрічей, обговорення правил спільної роботи.
3. Спільне знайомство учасників групи. Проведення ігрових вправ «Я хочу розказати про себе», самопрезентація «Скажи трьома реченнями, хто ти? Чого очікуєш від тренінгу?».
4. Ігрові вправи із дітьми «Закінчи речення із посмішкою», «Чи впізнаєш по руках своїх батьків?».
5. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 2. ТЕМА: Такі схожі і такі відмінні! Знайомимося ближче!

ОБЛАДНАННЯ: м’яч, папір, кулькові ручки, олівці, роздатковий матеріал.

Мета: Розвиток навичок аналізу потреб іншої людини, формування вміння враховувати особливості іншої людини.

1. Вправа «Кого я бачу у дзеркалі?»
2. Вправа «Асоціації».
3. Бесіда про індивідуальні особливості людини.
4. Обговорення питань: Чим ми схожі, а чим – відмінні? Чи допоможуть наші відмінності для розвитку? Чим можна об’єднати людей у сім’ї – схожістю або відмінністю? Чи цінуємо ми індивідуальність кожної людини?
5. Вправа для батьків «Коли я був маленьким, то я…».
6. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 3. ТЕМА: Я розумію потреби дитини.

Мета: Звернення уваги на особливі потреби дитини, її індивідуальні характеристики.

1. Вправа «Я найкраща мама (тато)»
2. Теоретичний блок: Особливості поведінки дитини молодшого шкільного віку. Індивідуальні характеристики особистості.
3. Практичний блок: Виокремлення особливостей поведінки дитини, розкриття її індивідуальних характеристик.
4. Обговорення питань, пов’язаних із індивідуальними характеристиками дітей, що потребують корекційно-розвивального впливу.
5. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 4. ТЕМА: Труднощі дитини із дисграфією у процесі навчання

Мета: Звернення уваги на складнощі мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, презентація наявних труднощів письма.

1. Вправа «Запитання до сусіда/ -ки».
2. Розв'язання ситуації: «Я бачу, що у моєї дитини виникають труднощі письма. Що робити?».
3. Теоретичний блок: Основні труднощі письма дитини із дисграфією.
4. Практичний блок: Приклади труднощів письма у дитини із дисграфією.
5. Вправа: «Напишемо разом складні букви».
6. Колективна вправа-дискусія: «Яким зазвичай є світ для дитини, коли у неї виникають труднощі?».
7. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 5. ТЕМА: Як можна допомогти дитині із дисграфією?

Мета: Аналіз порушень письма дитини, збагачення досвіду ігровими вправами, що можна застосовувати під час сімейного спілкування

1. Вправа «Я і ти – разом долаємо труднощі»
2. Теоретичний блок: Основні порушення письма та напрями його запобігання.
3. Практичний блок: Прості ігрові вправи для дітей із дисграфією.
4. Дискусія «Яку допомогу можна очікувати від спеціалістів?».
5. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 6. ТЕМА: Особливі вправи для дітей із дисграфією.

Мета: підвищення педагогічної грамотності батьків, збагачення ігрового інструментарію відповідно до типології порушень письма.

1. Вправа: «Що я відчуваю, коли приходить успіх?».
2. Теоретичний блок: Основні принципи роботи із молодшими школярами із дисграфією (принцип диференційованого підходу, принцип послідовності і системності, принцип усвідомленої участі, принцип діяльності і безперервності).
3. Практичний блок: Класифікація ігрових вправ для корекційно-розвивальної роботи із дітьми, які мають різні типи порушень письма.
4. Вправа «У мене є ідея!».
5. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 7. ТЕМА: Мої завдання для спільної роботи із дитиною.

Мета: Обговорення типових ситуацій для допоміжної роботи батьків із дітьми, що мають дисграфію.

1. Вправа «Листя на деревах».

2. Запитання-відповіді про типові ситуації для допоміжної роботи батьків у роботі із дітьми із труднощами формування та/чи порушеннями письма.

3. Вправа-роздум «Як я можу допомогти дитині, що має труднощі та/чи порушення письма?».

4. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 8. ТЕМА: Я хочу, буду!

Мета: Прийняття «трикутника підтримки дитини» та розуміння своєї ролі для подолання у дитини труднощів письма.

1. Вправа: «Доведи, чому геометрична фігура − трикутник − найкращий?».

2. Робота із твердженнями (до роботи залучені психолог і вчитель):

– Батьки завжди мають допомагати своїм дітям.

– Якщо дитина не хоче допомоги від батьків, то вона нечемна і погано вихована.

– Захистити свою дитину від усіх труднощів – найкраще право батьків.

– Якщо дитина сама долає труднощі, то вона буде більш самостійною й надалі.

3. Вправа-роздум «Чи хочу я такого батька, як я?».

4. Підбиття підсумків.

ЗУСТРІЧ № 9. ТЕМА: Закріпимо нові навички!

Мета: Закріплення навичок роботи із дитиною за допомогою програвання логокорекційних вправ.

1. Вправа «Розімнемося!».

2. Теоретичний блок: Сучасні поглядами на норми розвитку мовлення, на їх роль у створенні розвивального середовища для мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах.

3. Логомайстерня: «Я так роблю»

4. Рефлексія «Чого ми навчилися і що ще потрібно знати?».

5. Підбиття підсумків.

Додаток Ш

Особливості використання логопедичної технології *«Дивографіті»* у процесі корекційної роботи з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією

Несприятлива тенденція щодо поширення труднощів у навчанні молодших школярів у світі, і в Україні зокрема, спричинила необхідність розв'язання проблеми щодо створення необхідних умов формування в дітей молодшого шкільного віку базових навичок письма в процесі опанування писемним мовленням. Усе більшої актуальності й затребуваності набувають комплексні ефективні методи логопедичної та психологічної корекційно-розвивальної роботи.

Спираючись на вищезазначене, доцільним вважаємо впровадження авторської логотехнології «Дивографіті» у систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Важливою умовою повноцінного оволодіння навичками письма для учнів початкової школи є достатній розвиток моторного компонента рухового аналізатора й готовності руки до виконання точних і складних рухів, що потребує розвитку загальної моторики, тонкої моторики пальців і кисті руки та досить міцні м'язи руки (М. Кольцова, О. Російська, Т.Сальникова, Є. Скіотіс). Це необхідно для того, щоб дитина молодшого шкільного віку могла правильно тримати ручку, не втомлювалася швидко під час письма, щоб рухи пальців були цілеспрямованими, скоординованими й точними.

Є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність мовленнєвої та моторної діяльності (М. Кольцова, В. Сухомлинський). Недосконалість загальної моторики, тонкої рухової координації кистей і пальців рук утруднює оволодіння письмом і низкою навичок, що обумовлює «координаційну нездатність» до навчання, яка простежується в дітей із дисграфією та може

бути усунена за допомогою специфічних рухових вправ. Адже сила, рівновага, рухливість, пластичність нервових процесів, які є важливими під час виконання ритмічної діяльності (яким є письмо), здійснюються на більш високому рівні. Саме це ми враховували під час розробки логотехнології «Дивографіті». Корекційно-розвивальна робота будувалась й організовувалась так, щоб дитина молодшого шкільного віку вправлялася в тому, що в неї недостатньо розвинене чи не сформовано.

За допомогою спеціально розробленої логопедичної техніки в процесі поетапного виконання фізичних, графічних і логокорекційних вправ удосконалюється регулювальна й координувальна роль нервової системи, розвиваються такі функції, як рухова, оптико-просторова, мовленнєва, самоконтроль і мотивація.

Труднощі формування навичок письма в молодших школярів обумовленні особливостями психофізіологічних передумов і їх певними виявами в процесі формування графічної діяльності. Тому робота з формування базових передумов навички письма (логографічних і графомоторних) побудована з урахуванням психологічних етапів і вікових можливостей дитини молодшого шкільного віку (М. Безруких, 1996; Методика обучения грамоте, 1996).

Формування графічної навички письма – складний процес, який триває впродовж навчання дитини в початкових класів і завершується до 10-11 років.

І етап – **аналітичний** – вичленовування й оволодіння окремими елементами дії, з’ясування змісту. Цей етап характеризується надзвичайно складною структурою та специфікою, що відрізняє його від наступних етапів навчання й сформованої навички. На цьому етапі дитина обов’язково ***має усвідомлювати*** не лише те, «що їй необхідно зробити», а і «як це зробити правильно», відповідно до вимог (чи «завдань дії»). Важливою умовою успішного формування графічної навички на цьому етапі є розвиток ***уміння узгоджувати дії ока й руки.*** Пальці повинні вміти «чути» інформацію, яку їм

дають очі. Використання кулькової ручки як графічного інструмента потребує складних координованих рухів провідної руки. Увага при цьому зосереджується на важливості формування усвідомленого «образу дії» – зорово-рухового образу букви, що є уявленням про цілісний, відносно завершений рух руки під час відтворення букви на папері, яке здійснюється на основі зорового уявлення про її форму, знання послідовності накреслення її рухових елементів. Останні являють собою відносно завершені відрізки руху руки, у яких, з одного боку, ураховується форма відповідних зорових елементів, а з іншого – закономірності плавного й безвідривного відтворення їх на папері. Зауважимо, що перший навчальний етап може значно подовжуватися, тривати довше, якщо методи та форми навчання не відповідатимуть закономірностям формування навички й віковим особливостям учня.

ІІ етап – синтетичний (умовно) – поєднання окремих елементів у цілісну дію. Великого значення на цьому етапі набуває формування ***рухового й зорового контролю*** на письмі. Провідним при цьому є зоровий контроль. Учень вчиться постійно стежити за тим, як він веде руку під час письма, як відставляє одну від одної букви чи пише їх у рядку. Він сприймає зором написане і в такий спосіб контролює правильність зображення слів. Якщо отримані на письмі результати не відповідають зоровим образам слів, – ***учень робить виправлення.***

ІІІ етап – автоматизація – фактична ***сформованість власне навички як дії***, що характеризується високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю. Рисами, що властиві автоматизації, є ***швидкість, плавність і легкість виконання***. Проте швидкість має бути не нав’язаною, а природним результатом удосконалення рухів, а плавність (зв’язність) – природним наслідком формування навички.

Перші два етапи потребують свідомих дій та осмислення, а для сформованості навички необхідні вправи на закріплення й повторення, які

доцільні та ефективні вже на третьому етапі, коли дитини вправляється в тому, що вже вміє.

Тривалість першого етапу визначається індивідуально, а особливості другого й третього етапів навчання залежать від того, наскільки успішно сформовані навички на першому етапі.

Підкреслимо, що на початкових етапах навчання грамоти та опанування навичок письма *просте обведення контурів букв та їх копіювання* (які часто використовують учителі та батьки) не формує самостійності руху. *Написання букви за зразком* не сприяє формуванню алгоритму виконання дії та вимагає самостійного осмисленого аналізу простору, що є складним умінням для учнів, які лише набувають навичок письма, а також не відповідає їхнім віковим можливостям.

Отже, для полегшення набуття навички письма та формування його базових передумов ми пропонуємо спеціальну роботу за логопедичною технікою, що передбачає поступове й поетапне виконання завдань та ігрових вправ, які сприятимуть покращенню формування навичок, необхідних для письма.

Сформованість передумов письма передбачає:

– ***Достатній фізичний розвиток*** дитини. А саме, розвиток рухливості (сили, витривалості), спритності, швидкості, координації руху та вміння переключатися з однієї дії на іншу.

– ***Достатній розвиток логографічних умінь.*** Важливим для дитини є розвиток слухового, зорового, просторового сприймання, уваги й контролю, засвоєння зорово-просторового, графічного образу букв, уміння їх ідентифікувати (уміти переробляти слухову, зорову, просторову, кінестетичну та зорово-просторову інформацію).

– ***Усвідомлене письмо (як писати, з яких елементів складається буква, які рухи потрібні під час графічного зображення букви).*** Важливим для дитини є осмислення напрямку руху (розуміння того, які рухи та як їх робити), уміння аналізувати простір, фіксувати увагу на точці, відчувати

підтримку та виконувати всі дії разом із педагогом чи батьками для запобігання невпевненості, уникнення помилок і фіксації на невдалому досвіді.

Авторська логотехнологія «Дивографіті» орієнтована на розвиток психофізіологічних особливостей дитини молодшого шкільного віку, його потенційних можливостей для формування базових для письма функцій, навичок і корекцію їх недостатності.

Результати апробації зазначеної авторської техніки підтверджують, що вона уможливлює формування в молодших школярів необхідних для письма логографічних та графомоторних навичок за допомогою певних механізмів:

– усвідомлення окремих елементів, з яких складається літера, та правильної її конфігурації;

– розширення практичного досвіду зі встановлення зв’язку між елементами мови та рухами, потрібними для позначення їх на папері;

– переробці слухової, зорової, кінестетичної інформації (уміння ідентифікувати букви);

– створення ситуації успіху та розвинення впевненості дитини в процесі спільної діяльності з педагогом;

– підвищення мотивації дитини до завдань і вправ, спрямованих на розвиток логографічних і графомоторних навичок, через поступове її (мотивації) переведення із зовнішньої на внутрішню.

Прогностична та позитивно спрямована сумісна робота дитини молодшого шкільного віку, учителя початкових класів, логопеда, психолога й батьків є основою успішного формування базових навичок письма в процесі опанування писемним мовленням.

Зважаючи на вищезазначене, у процесі проведення логопедичної технології виокремлюємо такі етапи:

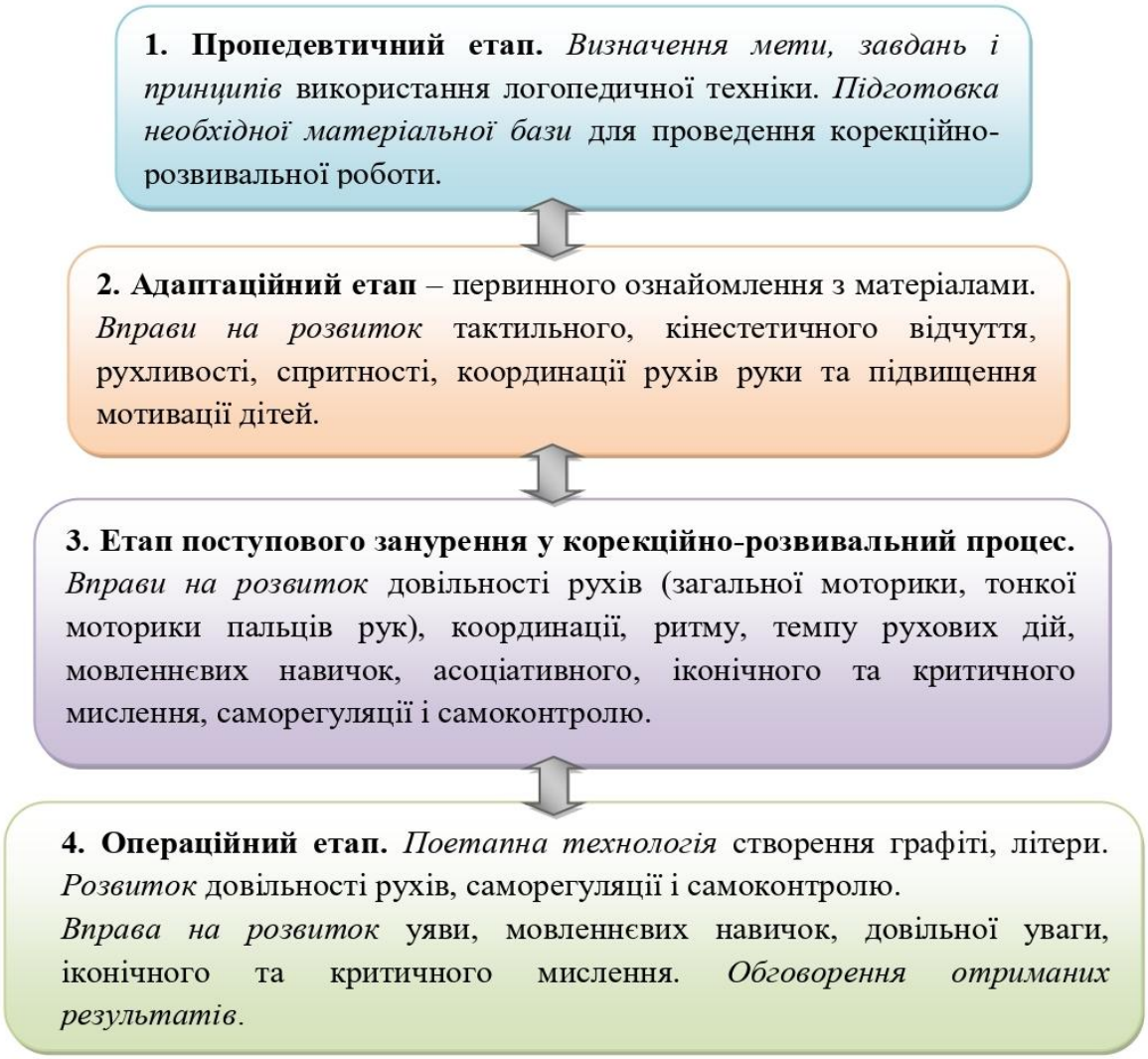


Рис. Основані етапи проведення логопедичної техніки «Дивографіті»

1. Пропедевтичний етап. Визначення мети й завдань використання логопедичної техніки. Підготовка необхідної матеріальної бази для проведення корекційно-розвивальної роботи.

Метою проведення логотехнології «Дивографіті» є створення базових передумов для формування навички письма, розвиток і корекція логографічних і графомоторних навичок у дітей молодшого шкільного віку.

Використання в корекційно-розвивальному процесі логотехнології «Дивографіті» орієнтовано на реалізацію таких завдань:

- оптимізація процесу опанування навичками письма;
- розвиток рухливості, спритності, оволодіння необхідною для письма

координацією рухів руки (для легкого й вільного виконання рухів, без м’язового напруження);

- корекція та розвиток просторових уявлень, розумових і сенсомоторних компонентів навчальної діяльності, необхідних для формування навичок письма;
- забезпечення позитивної мотивації графічної діяльності та створення невимушеної атмосфери;
- корекція та розвиток слухового звуко-буквеного аналізу й графічного зображення результатів цього аналізу;
- вироблення в дітей самоконтролю через зіставлення зорових образів у процесі оволодіння початковими формами графічних елементів та їх цілісними структурними зображеннями у вигляді літер;
- удосконалення зв’язку між елементами мови й рухами, потрібними для позначення їх на папері;
- організація конструктивної корекційно-розвивальної діяльності дітей з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей та відповідно до психологічних етапів формування графічних навичок для утворення автоматизованих логографічних і графомоторних умінь.

Підготовка необхідних матеріалів для проведення логотехнології «Дивографіті»

Обладнання:

Набір карток з окремим зображенням літер українського алфавіту. Набір уміщує прописні великі та маленькі літери, усі однакові елементи літер зображено одним кольором. На картинці, де зображена літера, стрілками показано напрямок написання літери.

Набір карток із зображенням кожного окремого елемента всіх літер. Ці елементи зображені пунктиром певного кольору (відповідно до кольору такого елемента в літерах). На зворотному боці картка порожня (чиста).

Набір картинок із зображенням різноманітних предметів, а також різних персонажів казок.

Допоміжні матеріали. Набір кольорових олівців, набір простих шестигранних олівців, плоскі гумки, 2 вази (глибока, дрібна-низька), куб, різнокольорові ґудзики, бісер, пластилін, мішечок із тканини, пензлики (чи ручки) зі стрічкою, еспандери, метроном і музичний запис (можна на телефоні).

2. Адаптаційний етап – первинне ознайомлення з матеріалами. Вправи на розвиток тактильного, кінестетичного відчуття, фізичні вправи на розвиток рухливості, спритності, координації рухів руки.

Вправа «Чудовий мішечок»

Мета: розвиток кінестетичних відчуттів; динамічного, кінестетичного й просторового праксису; лексико-граматичної сторони мовлення, мотивації до виконання завдання.

Інструкція. Діти на дотик вгадують, що знаходиться в чарівному мішечку, та обирають саме те, що їм подобається, для подальшої роботи (можливо інший варіант: обирають те, що першим витягнули). У мішечку знаходяться кольорові ґудзики, пластилін, бусинки, бісер.

- Розказують, які вони на дотик та що відчувають їхні пальчики.
- Розказують, що можна робити з ґудзиком (бісером, пластиліном, бусинкою) і складають речення.

Вправа «Працьовита чапля».

Мета: розвиток кінестетичних відчуттів; довільного руху; розвиток кісті в області променезап’ястного суглоба.

Інструкція. Дитина сидить за столом, лікоть знаходиться на поверхні столу. Фахівець пропонує учню, не відриваючи ліктя від столу, викласти з однієї вази (яка стоїть на столі) в іншу, що стоїть на кубі, ґудзики чи інші предмети (залежно від того, що дитина вибрала в процесі виконання вправи «Чарівний мішечок») певного кольору (для розробки променезап’ястного суглоба – робота зап’ястя зверху вниз і назад).

Вправа «Моторчик»

Мета: розвиток кисті в області променезап'ястного суглоба; розвиток навичок програмування та контролю, серійної організації руху.

Інструкція. Рухові вправи пензликом (чи ручкою) зі стрічкою. Вправа передбачає варіативність її проведення:

- спочатку розкручуємо моторчик однією рукою, потім другою рукою, далі – одночасно двома руками;
- розкручуємо на рахунок 1,2, 3, робимо паузу, далі знову 1, 2, 3 – пауза;
- розкручуємо під метроном (синхронізуємо рухи).

Вправа «Вправні пальчики»

Мета: розвиток дрібної моторики пальців рук, уміння керувати м'язами рук; розвиток сили, витривалості, рухливості, спритності.

Інструкція.

- Масаж пальців олівцями (для розігріву) з дотриманням правил для розвитку: тримаємо олівець між долонями. Стежимо, щоб пальці були витягнуті рівно й спрямовані вгору.
- Розтягування канцелярських гумок для розвитку рухливості, сили (розтягувати двома пальцями, можна на 4-ий і на 5-ий пальці натягнути гумку), рухи на розтиснення та стиснення (можна під рахунок раз і, два і).
- Передавати олівці над головою (руки витягнуті вгору). Спочатку дитина передає мовчки, потім із певним ритмом (і раз, і два).
- Перекочування олівця кожним пальцем спочатку до себе, потім від себе. Вправа передбачає різні варіанти виконання: перекочування олівця по черзі кожним пальцем; дається певна інструкція: безіменним пальцем до себе, середнім – від себе; середнім до себе, вказівним пальцем – від себе. Перекочування одним пальцем на себе натискаючи на олівець, іншим – від себе, перекочувати без натиску, розслабляючи палець (вправа на відчуття контрасту: натиск і розслаблення).

Ігрова вправа «Телефон» (підгрупова).

Мета: розвиток кінестетичних відчуттів, дозвільної уваги, розвиток навичок програмування та контролю.

Інструкція. Діти сідають на стільчики (обличчям до спинки стільця), шикуючись й ряд один за одним. Педагог називає слово дитині, яка сидить у самому кінці ряду. Дається інструкція: «Намалюй пальцем це слово на спині того, хто сидить попереду від тебе та передай далі». Дитині потрібно вгадати та уявити, що їй малювали на спині. А потім так само «передати повідомлення» далі. Отже, повідомлення доходить до того, хто сидить першим у цьому ряду. Потім кожний, починаючи з початку, називає слово, що малював. З'ясовується, де був збій.

Ігрова вправа «Незвичайні класики».

Мета: розвиток загальної моторики, спритності, координації руху, уваги, самоконтролю та саморегуляції.

Інструкція. «У кожному рядку спочатку стрибаєте ногами на ті квадратики, де намальовані сліди ніг (ступні), далі – ударяєте м'ячем по тому квадратику, де він зображений. Діти стрибають у «незвичайні класики» згідно зі встановленими правилами.

3. Етап поступового занурення в корекційно-розвивальний процес.

Вправа «Чарівні візерунки»

Мета: засвоєння зорового образу графічних елементів, з яких складається літера, різних її конфігурацій, розвиток іконічного та критичного мислення.

Інструкція. Фахівець пропонує дитині обрати картку із загадковим графічним елементом (завдання передбачає різні варіанти: можна обрати картку за бажанням, можна запропонувати витягнути випадкову картку). Педагог пропонує уважно розглянути цей елемент. Завдання для виконання:

- Встановлення асоціацій. «На що схожий цей графічний елемент?». Перед дитиною викладають предметні картинки, необхідно знайти аналогії серед предметів, які зображені на картинках.

- «Дай назву цьому елементу». Фахівець пропонує скласти з цією назвою-словом речення.
- «Знайди схожі елементи». Самостійно визначають і знаходять аналогічні елементи, пояснюють, чим вони схожі (просторове розташування) та чим відрізняються.
- «Зроби навпаки». Самостійно знаходять протилежно розташовані елементи, пояснюють, у чому їх протилежність.

Вправа «Конструктор».

Мета: засвоєння зорово-просторового графічного образу літер, розвиток самоконтролю та довільних усвідомлених рухів, уміння аналізувати форми літери за зразком та закріплювати правильну конфігурацію літер.

Інструкція. Фахівець пропонує знайти графічний елемент серед букв. Діти уважно розглядають картки з буквами, викладають усі, у яких бачать цій елемент (такого ж кольору).

«Знайди інші частинки літери». Діти знаходять на картках серед інших графічних елементів такі, щоб вийшла зазначена педагогом літера.

Вправа «Дивоплетево»

Мета: розвиток м’язів рук, дрібної моторики пальців рук; кінестетичного, динамічного й просторового праксису; розвиток мислення та зв’язного мовлення.

Інструкція. «Зліпи цій графічний елемент». Дитина ліпить той елемент, який обрала на попередньому етапі роботи. Розминає старанно пластилін (педагог обов’язково слідкує, щоб долоні в дитини були рівно витягнути під час розкручування пластиліну).

- «Зроби так, щоб вийшла літера». «Що потрібно зробити?». Пропонує дитині назвати букву та розказати про всі дії, які необхідні для того, щоб вийшла зазначена літера.
- «Поясни, будь ласка, як ти це зробив (ла)».

Вправа «Захопливий аукціон»

Мета: розвиток фонематичних уявлень, звуко-буквеного аналізу, мовленнєвих навичок, уваги, мислення.

Інструкція. «Знайди та назви картинки, у яких є звук, що позначає цю букву». Фахівець пропонує дитині пограти в «Аукціон слів».

Завдання передбачає варіанти з ускладненням. Наприклад, покажи картинки (назви слів), які позначають дію; покажи картинки (назви слів) персонажів певної казки; покажи картинки (назви слів) із двома (трьома) складами.

«Склади речення зі словами-назвами картинок» (пропонує дитині три картинки). Після цього додає ще одну картинку та знову пропонує скласти речення. Завдання передбачає варіанти з ускладненням: поступове додавання до 6-7 картинок із пропозицією скласти речення; скласти речення з акцентом на певні слова-назви картинок; скласти речення з акцентом на певну лексичну тематику.

Рухлива гра (португальська) «Соку-соку, бачу-бачу».

Мета: розвивати розумові процеси, дотримуватися інструкції та виконувати задану програму, розвивати узгодженість мовлення та руху, розвивати ритм, темп у процесі рухових дій та вміння переключатися з однієї дії на іншу.

Інструкція. «Повторюйте слова пісні, одночасно виконуючи певні дії». Педагог пропонує дітям повторювати під музичний супровід слова та одночасно показує дії з руками.

Слова: «соку-соку», рухи: кулачками стукати 2 рази; слова: «бачу-бачу», рухи: плескати в долоні 2 рази; слова: «віра-віра», рухи: перехресні рухи по плечах. Варіанти виконання вправи: спочатку повільно разом із педагогом, поступово темп і швидкість збільшується. Проте робити це необхідно поступово, відповідно до індивідуальних можливостей дитини, щоб ця вправа приносила задоволення й одночасно розвивала необхідні навички.

4. Операційний етап. Процес створення графічного елемента літери. Обговорення отриманих результатів.

Поетапна технологія роботи:

- Діти пальцем обводять пунктирні лінії обраного графічного елемента, з'ясовують напрямок руху.
- Обирають олівець відповідного кольору, з'ясовують точку, від якої слід починати рухові дії.
- Починають плавно вести лінію за пунктиром; стежать, щоб рухи руки не відхилялися від пунктирної лінії.
- На лінію, яку намалювали, акуратно викладають допоміжний матеріал, що обрали на першому етапі роботи (кольорові ґудзики, бісер, бусинки чи пластилін, попередньо зробивши з нього маленькі кульки чи смужки).
- На розсуд фахівця, можна закріпити написання цього графічного елемента в робочому зошиті.

Учні 2-го та 3-го класів після виконання роботи з окремим елементом:

- з'ясовують, у яких буквах цей елемент є, дописують додатковий (чи додаткові) елементи, щоб вийшла буква (на вибір дитини/на вибір фахівця);
- акуратно за контуром літери викладають допоміжний матеріал (на вибір: кольорові ґудзики, бісер, бусинки чи пластилін, попередньо зробивши з нього маленькі кульки чи смужки);
- на розсуд фахівця, можна закріпити написання всіх букв, у яких є обраний графічний елемент у робочому зошиті.

Вправа «Намалюй казку»

Мета: розвиток уяви, мовленнєвих навичок, уваги, іконічного та критичного мислення.

Інструкція. «На папері намалюй казку». Діти складають казку з обраним графічним елементом (графіті) та літерами за уявою, одночасно поступово її малюють (схематично чи детально).

Обговорення:

1. Що сьогодні робив (ла), який графічний елемент?
2. Що тобі сподобалося найбільше (які вправи)?
3. Як ти вважаєш, що в тебе вийшло найкраще?
4. Як ти вважаєш, над чим слід ще попрацювати?
5. Який елемент (буква) тобі подобається понад усе?
6. Що відчував (ла) у процесі створення графіті?

Запропоновані ігрові та музичні вправи разом з емоційним захопленням учня поступово, ураховуючи психологічні етапи формування письма та індивідуальні можливості дитини, сприяють формуванню базових передумов письма в процесі опанування дітьми грамотою в невимушених обставинах і природних для дітей умовах. Поступово, як виконуються вправи, відбувається динаміка розвитку графічних навичок, поліпшується якість виконання вправ, діти точніше відтворюють зорово-просторові графічні образи літер, буквосполучень – встановлюються зв’язки між зоровим і м’язовим контролем руху, відбувається придбання ритму рухів у процесі письма.

Додаток Щ

Методика корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів із порушенням навичок письма

Корекційно-розвивальна робота складається з трьох блоків, перші два з яких мають корекційно-пропедевтичне спрямування, а третій – закріплювальне корекційно-розвивальне (розвиток і вдосконалення навичок, необхідних для письма, і формування повноцінних навчальних умінь).

Перший блок

Мета: розвиток зорового, слухового та просторового сприйняття, зорової та слухо-мовленнєвої пам'яті; слухового, зорового й кінестетичного контролю; автоматизації й диференціювання тонких рухів руки; фонематичних процесів, сукцесивних функцій; наочно-образного мислення й мовленнєвих навичок (мовленнєвого дихання, емоційного та інтонаційного забарвлення, просодичного компонента мовлення, словникового запасу, граматичних узагальнень, зв'язного мовлення).

У процесі застосування комплексу ігрових вправ першого блоку (за сюжетом казки «Пан Коцький») формується основа для усвідомлення дітьми звукової оболонки слів і засвоєння логографічних навичок.

Другий блок

Мета: розвиток зорово-просторової орієнтації; саморегуляції, іконічного мислення, формування здатності до символізації, цілеспрямованого засвоєння навичок звуко-буквених асоціацій, розвиток динамічного, зорово-просторового праксису та зорово-моторної координації.

Застосування комплексу ігрових вправ другого блоку (за сюжетом казки «Коза-Дереза») допомагає дітям засвоїти логографічні та графомоторні навички.

Третій блок

Мета: розвиток й удосконалення вмінь і навичок звуко-буквеної символізації, графічного моделювання та реалізації моторних програм, застосування знань і вмінь у різних навчально-ігрових ситуаціях.

Використання комплексу ігрових вправ третього блоку (за сюжетом казки «Звукарик і Складовичок») передбачає закріплення навичок, сформованих на навчальному матеріалі. У процесі роботи в учнів розвивається саморегуляція, концентрація уваги, пізнавальний інтерес. Діти виконують різні розумові дії (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), вчаться самостійно аналізувати зразок і діяти за ним, здійснюють самоконтроль у процесі перцептивно-моторної діяльності, диференціюють поняття «звук», «склад», «слово», «речення».

Спеціально розроблений комплекс дидактичних ігор спрямований на корекцію та розвиток базових передумов писемного мовлення в дітей молодшого шкільного та передшкільного віку, зокрема формування базових навичок письма (логографічних й графомоторних) у процесі оволодіння писемним мовленням. Основними завданнями були: розвиток зорового сприйняття та просторових уявлень; розвиток сукцесивних функцій (серійної організації рухів); розвиток моторних функцій, зорово-моторної координації; розвиток зорово-просторової орієнтації; розвиток динамічного, кінестетичного, зорово-просторового праксису; формування вміння здійснювати зорово-просторові дії; створення вербально-образного еквіваленту довкілля у свідомості дитини; розвиток просодичного компонента мовлення (відчуття ритму, інтонації); розвиток наочно-образного та іконічного мислення; розвиток фонематичних процесів (сприймання, аналізу та синтезу, уявлень); розвиток мовленнєвих навичок, уміння логічно й послідовно висловлювати власну думку, міркувати; розвиток слухо-мовленнєвої та зорової пам’яті; формування довільної регуляції діяльності й поведінки; формування здатності планувати й контролювати; формування здатності до символізації, зокрема формування навичок звуко-буквеної символізації; розвиток емоційної сфери, навчання розпізнавати різні емоційні стани тощо.

Під час проведення експериментальної роботи ми враховували такі напрямки роботи: розвиток сенсорно-моторної та перцептивно-когнітивної сфери; розвиток довільної регуляції діяльності та поведінки, формування здатності до планування та контролю; розвиток і корекція відхилень у мовно-когнітивній сфері; розвиток емоційної та мотиваційної сфери. Загалом застосування методики корекційно-розвивальної роботи сприяло усуненню мовленнєвих порушень, допомагало формувати психічні процеси, базові навички формування навичок письма при мінімальних витратах часу. Коротко надамо опис основної роботи з дітьми.

Так, корекційно-розвивальна робота розпочиналася з дітьми експериментальної групи з розвитку зорового, слухового та просторового сприйняття, зорової та слухо-мовленнєвої пам’яті; розвитку слухового, зорового й кінестетичного контролю; автоматизації й диференціювання тонких рухів руки; фонематичних процесів, сукцесивних функцій; наочно-образного мислення й мовленнєвих навичок (мовленнєвого дихання, емоційного та інтонаційного забарвлення, просодичного компонента мовлення, словникового запасу, граматичних узагальнень, зв’язного мовлення). Під час експерименту ми використовували комплекс ігрових вправ (за сюжетом казки «Пан Коцький»), де спрямовували увагу на

формування основ для усвідомлення дітьми звукової оболонки слів і засвоєння логографічних навичок. Отже, перший етап передбачав проведення корекційно-розвивальної роботи на основі комплексу ігрових вправ, серед яких ігрові вправи «Пригадай казку», «Лісовий лабіринт», «Емоційний калейдоскоп», «Ведмідь-художник», «Голосиста Лисичка», «Розумний Котик», «Цікаві половинки», «Намисто для Лисички», «Незвичайне печиво», «Що сховав Кабан-іклан?» із запропонованими варіантами проведення гри за ступенем складності. Другий етап передбачав корекційно-розвивальну роботу за сюжетом казки «Коза-Дереза» на основі комплексу ігрових вправ таких, як «Пригадай казку», «Лісові дарунки», «Рак-неборак», «Переплутані чобітки», «Ланцюжок зі слів», «Чия тінь загубилась?», «Таємничі стежки», із пропонованими варіантами проведення гри за ступенем складності.

Третій етап передбачав корекційно-розвивальну роботу за сюжетом казки символічного характеру «Звукарик і Складовичок», в основі якої був комплекс ігрових вправ таких, як «Нумо познайомимось!», «Букет для мами», «Букви та слова», «Таємний шифр», «Мовне змагання», «Які звуки загубились?», «День народження Звукарика», «Заховане слово», із пропонованими варіантами проведення гри за ступенем складності.

Перший етап передбачає корекційно-розвивальну роботу за сюжетом казки «Пан Коцький» на основі комплексу ігрових вправ.

Ігрова вправа «Пригадай казку»

Мета: розвивати мовленнєві навички (емоційне та інтонаційне забарвлення, словниковий запас, граматичні узагальнення), наочно-образне мислення, увагу, слухо-мовленнєву пам’ять, уяву; уміння зв’язно, послідовно й зрозуміло переказувати художні твори за допомогою педагога.

Матеріал для гри: мнемотаблиця, графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, певних дій, що ілюструють смислові ланки сюжету, предметні малюнки персонажів казки.

Хід гри:

Педагог пропонує дитині відгадати загадки й дізнатись, які герої прийшли з нею пограти.

Знайомство з персонажами казки:

– Пригадай, про кого ця казка?

– Яку назву має ця казка?

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Педагог пропонує дитині пригадати казку, назвати її персонажів і події в ній.

2. Робота з мнемотаблицею. Педагог показує дитині предметні малюнки героїв казки:

– Відгадай, з якої казки прийшли герої?

– Розкажи цю казку (дитина самостійно чи за допомогою педагога розповідає казку).

3. Педагог пропонує дитині:

● Розглянути зображення звірів і запам’ятати, хто за ким стоїть. Після цього дитина закриває долонями очі, а педагог міняє місцями картинки із зображенням звірів чи взагалі прибирає якусь із картинок. Дитина має сказати, якої картинки бракує, і відтворити початковий варіант розташування звірів.

● Пригадати щось особливе з казки, що найбільше сподобалось чи запам’яталось, і пояснити, чим саме.

● Додати нових героїв казки й розповісти про їхню роль у ній.

● Придумати власний кінець казки.

Після закінчення переказу педагог пропонує дитині розпочати подорож казкою та пограти з її персонажами, допомогти їм виконати нелегкі завдання й отримати винагороду (за кожне правильно виконане завдання дитина отримує веселий смайлик).

Ігрова вправа «Лісовий лабіринт»

Мета: розвивати зорово-просторову орієнтацію, дрібну моторику, зорово-моторну координацію, довільну увагу; формувати вміння утримувати в пам’яті інструкцію; розвивати функції програмування й контролю; виховувати наполегливість; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: картинки із зображеннями звірів; насіння, мотузочки, геометричні фігури (квадрати, трикутники, кола (кружечки) різних кольорів.

Хід гри:

Педагог пропонує дитині розглянути картинки та назвати звірів – персонажів казки *(Вовк, Ведмідь, Заєць, Кабан)*:

– Ці звірі зібрались у гості на обід до Пана Коцького, але не можуть знайти їхню з Лисичкою хатинку в лісовій хащі. Допоможи звірятам знайти шлях, щоб встигнути на гостину.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Доріжки, які ведуть до хатинки, можна викладати насінням чи мотузочками.

2. Дитина може викласти свої доріжки для звірів, але за правилами: наприклад, для Вовка доріжка повинна бути лише з жовтих та червоних трикутників, для Зайця – із зелених кружечків, а для Кабана-іклана – із синіх квадратів *(правила ускладнюються залежно від віку дітей).*

Ігрова вправа «Емоційний калейдоскоп»

Мета: розвивати мімічну мускулатуру, асоціативне мислення, вчити розуміти та впізнавати різні емоційні стани.

Матеріал для гри: смайлики, що передають різні емоційні стани (страх, радість, злість, гнів, сум, хитрість, здивованість), картинки із зображенням тварин (білочка, заєць, вовк, ведмідь, лисиця, лось, їжачок, лев).

Хід гри:

Педагог пропонує дитині набір смайликів, що передають різні емоційні стани *(набір смайликів залежить від віку дітей)*:

– Розглянь картинку. Що ти на ній бачиш? (*смайлик*). Який емоційний стан позначає цей смайлик? (*наприклад, страх*).

– Спробуй відтворити цю емоцію (*завдання виконується перед дзеркалом*).

Далі педагог дає дитині набір картинок із зображенням тварин (білочка, заєць, вовк, ведмідь, лисиця, лось, їжачок, лев) і просить поєднати тваринку з тим смайликом, що виражає емоційний стан, який може переживати ця тваринка (*наприклад, страх – заєць*).

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

– Обери смайлик, який позначає протилежний емоційний стан.

– Спробуй відтворити цю емоцію (*завдання виконується перед дзеркалом*).

– З якою тваринкою ти поєднав би вираження цього емоційного стану?

– Добери означення до слова «заєць». Заєць який? (*аналогічно – «білочка», «вовк», «їжачок» тощо*).

– Що заєць може робити? (*аналогічно – «білочка», «вовк», «їжачок» тощо*).

– Склади речення, зміст якого буде відповідати емоційному стану, який передає певний смайлик.

Ігрова вправа «Ведмідь-художник»

Мета: розвивати автоматизацію та диференціювання тонких рухів руки; формувати зорово-просторові дії, просторову організацію предметних дій; розвивати довільну увагу, уяву, словниковий запас, відчуття симетрії; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: бланки з нанесеними на них точками, із яких має утворитися цілісна картинка, олівці.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Перед тим, як йти до Пана Коцького, Ведмідь вирішив підготувати йому подарунок – намалювати картину, але в нього щось не виходить. Спробуй йому допомогти, поєднавши точки на малюнку так, щоб утворилась цілісна картинка».

– Що хотів намалювати Ведмідь?

– Чи сподобається такий малюнок Панові Коцькому?

Варіант проведення гри за ступенем складності:

Педагог пропонує дитині не лише поєднати точки, а й знайти на малюнку геометричні фігури й скласти з них подібну картинку.

Ігрова вправа «Голосиста Лисичка»

Мета: розвивати просодичний компонент мовлення, слухомоторну координацію, уміння розрізняти довжину, силу *(голосно, тихо*) та напрямок мелодії *(висота: вгору, вниз)* за схемами; удосконалювати музичну пам'ять, чистоту інтонування, уміння працювати за інструкцією, утримувати її в пам'яті; викликати інтерес до гри.

Матеріал для гри: картки зі схематичним зображенням ритму мелодії.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Лисичка-сестричка дуже любить співати й хоче потішити своїм співом усіх звірів, що завітали до них із Паном Коцьким на гостину. Але щоб гарно співати, потрібно виконувати вокальні вправи. Пропоную й тобі потренуватися разом із Лисичкою». Дитина отримує набір карток зі схематичним зображенням ритму мелодії у вигляді кружечків, розмір і колір яких позначають напрямок та висоту голосу:

- червоний кружечок – тоненький, високий спів (*угору*);
- зелений кружечок – низький спів (*униз*);
- великий кружечок – голосно;
- маленький кружечок – тихо.

Дитині пропонують проспівати голосні звуки [о], [а], [у] за схемою. (*картки зі схемами добирають відповідно до віку дітей і вивченого матеріалу*).

Педагог роздає картки з різними схематичними рисунками. *Інструкція:* «Якщо ви бачити в схемі червоний кружечок, то співаєте тоненький, високим голосом, якщо зелений кружечок – низьким, великий кружечок позначає, що необхідно співати голосно, а маленький кружечок – тихо».

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Педагог роздає картки з різними ритмічними схемами, пояснюючи, що І – довгий звук (голосний), а П – короткий (приголосний). Дитині необхідно скласти та проспівати склади та слова відповідно до схеми в заданому ритмі.

Наприклад:

П І П І – ділі-дон, ділі-дон;

П І П І П І І І – ділі-дон, ділі-дон, ділі-дон-дон-дон;

І І П І – пам-пам, тілі-пам.

П П І П П І – ділі-ділі-дон;

П П І І – ділі-ділі, дон-дон.

Ігрова вправа «Розумний Котик»

Мета: розвивати довільну увагу, саморегуляцію, функцію програмування та контролю; активізувати пізнавальний інтерес, мислення, вправляння дітей у лічбі; закріпити вміння розпізнавати кольори та співвідносити їх; вчити зосереджуватися на завданн

Матеріал для гри: смужка-зразок із цупкого паперу, що складається з дев'яти квадратів різного кольору з написаними на них цифрами від 1 до 9 поспіль, таблиця з 9 квадратів із вписаними в них цифрами від 1 до 9 в хаотичному порядку, набір кольорових карток.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Пан Коцький дуже любить розв'язувати кросворди та грати в різні настільні ігри. Він пропонує й тобі пограти з ним в одну таку гру». Педагог кладе перед дитиною смужку-зразок із дев'яти квадратів різного кольору з написаними на них цифрами від 1 до 9 поспіль, таблицю із 9 квадратів із вписаними в них у хаотичному порядку цифрами від 1 до 9 і набір кольорових карток. Дитині пропонують порахувати числа в таблиці від 1 до 9 по порядку, накриваючи кожне кольоровою карткою, як на смужці-зразку.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

– Розташування цифр у таблиці можна змінювати з кожною грою.

– Можна запропонувати дитині різні варіанти: а) порахувати від 9 до 1, накриваючи кожну цифру кольоровою карткою; б) від 3 до 9, накриваючи кожну цифру кольоровою карткою; в) від 8 до 2, накриваючи кожну цифру кольоровою карткою.

– Можна ускладнити інструкцію та додати до алгоритму виконання додаткову дію: у смужці-зразку один квадрат (із дев'яти) залишити без кольору та запропонувати дитині плеснути в долоні (замість накладання кольорової картки).

Ігрова вправа «Цікаві половинки»

Мета: формувати чіткий зоровий образ букв, запам'ятовувати конфігурації їх окремих елементів; розвивати увагу, пам'ять, мислення, мовлення, уміння поєднувати частини в одне ціле; вчити зосереджуватися на завданні.

Матеріал для гри: картки із зображенням елементів букв алфавіту (*набір містить 64 картки*).

Хід гри:

Педагог кладе перед дитиною картки із зображенням елементів букв алфавіту й пропонує знайти та поєднати половинки, щоб вийшла цілісна буква, а потім назвати її.

(*Підбір кількості карток та вивчених букв залежить від віку та індивідуальних особливостей дитини*).

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

– Педагог пропонує дитині скласти й відшукати тільки букви, що позначають голосні звуки чи лише приголосні, дзвінкі чи глухі.

– Назвати слова, у яких складена буква стоїть на початку слова, у середині чи в кінці.

Ігрова вправа «Намисто для Лисички»

Мета: розвивати автоматизацію та диференціацію тонких рухів; закріплювати знання дітей про кольори та відтінки, уміння відшукувати заданий колір у навколишніх предметах; розвивати вміння працювати за

інструкцією й утримувати її в пам'яті, розвивати мислення, мовлення, концентрацію уваги, уяву, міжпівкульну взаємодію; виробляти зосередженість.

Матеріал для гри: набір намистинок різного кольору, нитка чи ліска (волосінь) для нанизування намистинок.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Лисичка дуже хоче сподобатися Панові Коцькому, тому вона вдягла гарне вбрання, але в неї немає жодної прикраси. Ти можеш допомогти Лисичці-сестричці гарно виглядати, зробивши для неї вишукане намисто».

Дитині пропонують зробити намисто, дотримуючись правил чергування кольорів. Наприклад: спочатку червоний, потім – зелений, жовтий і синій, за синім – знову червоний, і так доти, доки прикраса не буде зроблена (*набір кольорів та їх чергування можуть бути різними*). Поки дитина робить намисто, педагог пропонує їй підібрати до кожного кольору назви предметів, які можуть мати таке саме забарвлення (*наприклад: жовтий – сонечко, соняшник, курча, квітка*).

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Для розвитку уяви можна запропонувати дитині зробити намисто, добираючи кольори на власний смак. Можна також попросити дитину розповісти, чому вона обрала саме такі кольори й назвати предмети, які можуть мати таке саме забарвлення, як і дібрані нею намистинки.

Ігрова вправа «Незвичайне печиво»

Мета: формувати чіткий зоровий образ букв, розвивати дрібну моторику, пластичність пальців, вчити усвідомлювати й запам'ятовувати конфігурації окремих елементів букв; розвивати уяву, мислення, пізнавальну активність.

Матеріал для гри: легкий пластилін, набір букв для зразка.

Хід гри:

Педагог пропонує дитині приготувати печиво для гостей Пана Коцького та Лисички, але це печиво буде незвичайним, а зробленим із легкого пластиліну у формі літер. Дитина за допомогою педагога має пригадати, з яких елементів складається запропонована буква, виліпити ці елементи та з'єднати їх. Виліплену літеру дитина залишає собі на згадку.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Готуючи печиво, дитина може ліпити ті літери, які їй подобаються, але обов'язково має їх назвати.

2. Педагог може запропонувати дитині:

● виліпити літери, на які вказує педагог, назвати їх і пояснити, з яких елементів ці літери складаються;

● не лише виліпити літери, а й створити з них слова.

Ігрова вправа «Що сховав Кабан-іклан?»

Мета: розвивати просторові уявлення, зорово-просторову орієнтацію, зорово-моторну координацію; закріпити вміння аналізувати за параметрами: «вище», «нижче», «вгору», «вниз», «праворуч», «ліворуч», співвідносити ці поняття з прийменниками – «над», «під», «між»; розвивати зорове сприйняття, уважність, збільшувати обсяг зорової пам'яті; вчити зосереджуватися на завданні.

Матеріал для гри: аркуш цупкого паперу, розкреслений на клітинки, схеми зі стрілочками й цифрами, що позначають напрямок.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Кабан-іклан дуже любить робити в лісі схованки, але часто забуває, у якому місці сховав жолуді, горіхи чи інший скарб. Допоможи йому, будь ласка, дістатися до однієї з його схованок і дізнатися, що він заховав». Дитині пропонують розкреслений на клітинки аркуш цупкого паперу й схему, на якій стрілочками вказано напрямок, а цифрами – кількість клітинок, які потрібно пройти в зазначеному напрямку. Якщо дитина буде чітко й уважно дотримуватися вказівок на схемі, у неї

вийде картинка. Для зображення добирають геометричні фігури, літери, цифри, предмети.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

Складність малюнка на картинці залежить від віку дітей, а також від їхніх захоплень та інтересів.

Доббль

Мета: розвивати зорову увагу, сприйняття, пам'ять, наочно-образне мислення, швидкість реакції, уміння переключатися (відгальмівна реакція), засвоювати правило, реалізовувати його й діяти згідно з інструкцією, вчити дітей виділяти однакові фігури, розвивати номінативну функцію мови, уміння використовувати слова певної семантичної категорії.

Матеріали для гри: 2 комплекту карток із картинками (один загальний – для колоди, а другий – роздається дітям).

Інструкція для виконання. «Знайди схожі картинки». «Хто швидше!»

1. Необхідно на 2-ох картках знайти один загальний предмет (діти порівнюють картку, яку вони отримали з карткою із загальної колоди, яку демонструє педагог).

2. Педагог пропонує дітям порівняти обидві картки й швидше знайти спільний предмет і назвати його.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

На картках може бути зображено 5-8 картинок (збільшення кількості картинок ускладнює завдання на розвиток зорового сприймання).

Другий етап передбачає корекційно-розвивальну роботу за сюжетом казки «Коза-дереза» на основі комплексу ігрових вправ.

Ігрова вправа «Пригадай казку»

Мета: розвивати мовленнєві навички (емоційне та інтонаційне забарвлення, словниковий запас, граматичні узагальнення), наочно-образне мислення, увагу, слухо-мовленнєву пам'ять, уяву; уміння зв'язно, послідовно й зрозуміло переказувати художні твори за допомогою педагога.

Матеріал для гри: мнемотаблиця, графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, певних дій, що ілюструють смислові ланки сюжету, предметні малюнки персонажів казки.

Хід гри:

Педагог пропонує дитині відгадати загадки й дізнатись, які герої прийшли з нею пограти.

Знайомство з персонажами казки:

– Пригадай, про кого ця казка?

– Яку назву має ця казка?

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Педагог пропонує дитині пригадати казку, назвати її персонажів і події в ній.

2. Робота з мнемотаблицею. Педагог показує дитині предметні малюнки героїв казки:

– Відгадай, з якої казки прийшли герої?

– Розкажи цю казку (дитина самостійно чи за допомогою педагога розповідає казку).

3. Педагог пропонує дитині:

● Розглянути зображення звірів і запам’ятати, хто за ким стоїть. Після цього дитина закриває долонями очі, а педагог міняє місцями картинки із зображенням звірів чи взагалі прибирає якусь із картинок. Дитина має сказати, якої картинки бракує, і відтворити початковий варіант розташування звірів.

● Пригадати щось особливе з казки, що найбільше сподобалось чи запам’яталося, і пояснити, чим саме.

● Додати нових героїв казки й розповісти про їхню роль у ній.

● Придумати власний кінець казки.

Після закінчення переказу педагог пропонує дитині розпочати подорож казкою та пограти з її персонажами, допомогти їм виконати нелегкі завдання

й отримати винагороду (за кожне правильно виконане завдання дитина отримує веселий смайлик).

Ігрова вправа «Лісові дарунки»

Мета: формувати графічний образ букв, закріплювати вміння дітей розрізняти букви, знаходити їх у складах і словах, вправлятися в читанні складів, слів; розвивати увагу, мислення, пам'ять; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: кошики з написаними на них літерами, складами, гриби.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Коза-дереза, утікаючи від дідуся, побігла через ліс і потрапила на велику галявину, де росли гриби. Вона не розгубилася й почала їх збирати. Нумо їй допоможемо!». Дитині пропонують зібрати в кошик, на якому намальована буква «О», лише ті гриби, на яких написані склади саме з буквою «О».

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Запропонувати дитині зібрати гриби до різних кошів. Наприклад, до кошика з буквою «О» можна збирати лише ті гриби, на яких написані склади саме з буквою «О», а до кошика з буквою «С» – гриби, на яких написані склади з буквою «С».

2. Запропонувати дитині зібрати до кошиків гриби зі словами, у яких є буква «І», «У», «О». Перед тим, як покласти грибочок до кошика, дитина має придумати просте речення із цим словом.

Ігрова вправа «Рак-неборак»

Мета: закріпити вміння дітей складати зі звуків склади, а склади поєднувати в слова; вправлятися в умінні злито прочитувати дві літери, що позначають приголосний і голосний, удосконалювати граматичну правильність мовлення; розвивати фонематичний слух, чітку артикуляцію, зорову й слухову пам'ять, мислення, сприйняття.

Матеріал для гри: картки з буквами чи складами; гральний кубик із позначеними на ньому цифрами від 1 до 6 (для ускладнення ігрової вправи).

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Рак-неборак дуже не любить вередливу Козу-Дерезу й намагається її схопити, щоб провчити. Допоможи йому, будь ласка, спіймати Кізочку». Дитині пропонують картки із зображеними на них окремими буквами чи складами. Вона має уважно їх розглянути й назвати букву чи склад, що зображені на картинці. Педагог пропонує дитині скласти із цих букв і складів слова. Кожне складене слово на один «крок» наближає Рака-неборака до Кози-Дерези.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Педагог пропонує дитині скласти слово, скориставшись для цього гральним кубиком: яка цифра випаде на кубику (1-6), стільки складів повинно бути в слові. Кількість запропонованих складів залежить від віку дітей. Кожне складене слово на один «крок» наближає Рака-неборака до Кізочки.

Ігрова вправа «Переплутані чобітки»

Мета: формувати зоровий образ букв, вчити дітей розпізнавати букви та читати слова, закріплювати вміння дітей виокремлювати зовнішні особливості кожної літери; розвивати пам’ять, увагу, зосередженість на завданні; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: вирізані з паперу чобітки, на яких написані літери та склади.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині, що дідусь – господар Кози-Дерези – згубив свої чобітки, без них він не зможе зустріти козу. Потрібно допомогти дідусеві знайти пару, тобто два чобітка, на яких написані однакові літери чи склади й прочитати їх.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Дитині пропонують знайти пари чобітків із різними складами й скласти з них слова, поставивши чоботи один за одним, а потім порахувати, зі скількох складів (чобітків) складається слово.

Ігрова вправа «Ланцюжок зі слів»

Мета: формувати зоровий образ букв, закріплювати вміння дітей виокремлювати слова серед інших, розвивати зорово-моторну координацію, довільну увагу, мислення; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: намальована на цупкому папері стежка зі слів, набір карток із зображенням різних предметів, олівець чи фломастер.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині, що Козі-Дерезі, щоб потрапити додому, треба рухатися стежкою вперед, знаходячи слова й читаючи їх одне за одним (*кожна буква, на яку закінчується слово, слугує початком нового слова*). Слова потрібно читати зліва направо. Педагог пропонує дитині допомогти Козі-дерезі виконати це нелегке завдання.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Знаходити слова на стежині можна за допомогою карток із зображенням предметів. Наприклад, картка із зображенням ножиць – дитина знаходить й обводить відповідне слово на стежині.

Ігрова вправа «Чия тінь загубилась?»

Мета: розвивати зорове сприйняття, зоровий образ букв, вчити порівнювати букви; розвивати концентрацію уваги, спостережливість, уяву, наочно-образне мислення, лексико-граматичний бік мовлення, уміння класифікувати предмети за ознаками; виховувати позитивне ставлення до навчання.

Матеріал для гри: картки із зображенням букв різного кольору, букви чорного кольору (тіні), контури тварин чорного кольору, контурні зображення картинок.

Хід гри:

Педагог кладе перед дитиною картки, на яких зображені кольорові букви та їхні тіні *(букви чорного кольору*), і пропонує дитині відгадати, яка буква сховалась у тіні й накласти на неї кольорову букву, а потім придумати слово на цю букву.

Щоб ускладнити завдання, використовують лише букви чорного кольору.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Педагог кладе перед дитиною картинки тварин із зображенням їхніх тіней *(контури тварин чорного кольору*) і пропонує дитині відгадати, чия це тінь.

2. Педагог кладе перед дитиною картинки із зображенням предметів та їхніх тіней *(контурні зображення картинок)* і пропонує дитині відгадати, чия тінь зображена.

3. Педагог пропонує дитині разом придумати розповідь-казку «Цікаві тіні». Роботу можна проводити як індивідуально, так і з підгрупою дітей. Працюючи з підгрупою, можна запропонувати одній дитині почати розповідь, а іншим – продовжити (ланцюжком).

Ігрова вправа-сюрприз «Таємничі стежки»

Мета: розвивати зорове сприйняття, зоровий образ букв; закріпити вміння виокремлювати й знаходити потрібну букву за ознаками; розвивати самостійність у процесі виконання завдання, спостережливість, довільну увагу, пам’ять; мотивувати до гри.

Матеріал для гри: карта, фішки.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Для того, щоб дістатися до хатинки Зайчика й вигнати з неї Козу-Дерезу, тваринам потрібно було йти таємничими стежками – заплутаним лабіринтом із різних літер. У кожної тваринки є своя секретна карта, на якій зображена літера, що може допомогти подолати

лабіринт». Дитині пропонують пройти лабіринт, закриваючи фішками на карті названу педагогом літеру.

Наприклад: Якщо ми проходимо лабіринт буквою «Б», то відшукуємо на карті всі букви «Б» і закриваємо їх фішками. Коли ми закриємо всі букви, нам відкриється стежка до хатинки.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Можна запропонувати дитині називати слова (певної лексичної категорії) із відповідним звуком ([Б]), коли вона знаходить букву та закриває її фішкою.

Доббль

Мета: розвивати зорову увагу, сприйняття, пам’ять, наочно-образне мислення, швидкість реакції, вміння переключатися (відгальмівна реакція), засвоювати правила, реалізовувати його й діяти згідно з інструкцією, вчити дітей виділяти однакові фігури, розвивати номінативну функцію мови, уміння використовувати слова певної семантичної категорії.

Матеріали для гри: 2 комплекту карток, на яких зображені букви різного розміру й шрифту (один загальний – для колоди, а другий – роздається дітям).

Інструкція для виконання. «Знайди схожі букви». «Хто швидше!»)

1. Необхідно на 2-ох картках знайти одну схожу букву (діти порівнюють картку, яку вони отримали з карткою із загальної колоди, яку демонструє педагог).

2. Педагог пропонує дітям порівняти обидві картки й швидше знайти спільну букву та назвати її.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

На картках може бути зображено 5-8 букв (збільшення кількості букв ускладнює завдання на розвиток зорово-просторового графічного образу букв).

Третій етап передбачає корекційно-розвивальну роботу за сюжетом казки символічного характеру «Звукарик і Складовичок» на основі комплексу ігрових вправ.

Ігрова вправа «Нумо познайомимось!»

Мета: розвивати мовленнєві навички (емоційне та інтонаційне забарвлення, словниковий запас, граматичні узагальнення), наочно-образне мислення, увагу, слухо-мовленнєву пам'ять, уяву; удосконалювати уміння зв'язно, послідовно й зрозуміло переказувати художні твори за допомогою педагога.

Матеріал для гри: мнемотаблиця, графічне або частково графічне зображення персонажів казки, певних дій, що ілюструють смислові ланки сюжету, предметні малюнки персонажів казки.

Хід гри:

Педагог пропонує дитині послухати казку символічного характеру «Звукарик і Складовичок» і дізнатись, які герої прийшли з нею пограти.

Знайомство з персонажами казки:

– Чи запам'ятав ти героїв казки? (Звукарик, Складовичок, брат-близнюк Звукарика – Буквичок, сестрички Звукарички).

– Пригадай, про кого ця казка?

– Яку назву має ця казка?

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Педагог пропонує дитині назвати персонажів казки й основні події в ній.

2. Робота з мнемотаблицею. Педагог показує дитині предметні малюнки героїв казки:

– Назви героїв казки, яких ти бачиш на малюках. Як називається ця казка?

– Перекажи цю казку (дитина самостійно чи за допомогою педагога розповідає казку).

3. Педагог пропонує дитині:

● Розглянути зображення героїв казки й запам’ятати, хто за ким стоїть.

Після цього дитина закриває долонями очі, а педагог міняє місцями картинки з їхнім зображенням чи взагалі прибирає якусь із картинок. Дитина має сказати, якої картинки бракує, і відтворити початковий варіант розташування героїв казки.

● Пригадати щось особливе з казки, що найбільше сподобалось чи запам’яталось, і пояснити, чим саме.

● Додати нових героїв казки й розповісти про їхню роль у ній.

● Придумати власний кінець казки.

Після закінчення переказу педагог пропонує дитині розпочати подорож казкою та пограти з її персонажами, допомогти їм виконати нелегкі завдання й отримати винагороду (за кожне правильно виконане завдання дитина отримує веселий смайлик).

Ігрова вправа «Букет для мами»

Мета: розвивати мовленнєві навички (емоційне та інтонаційне забарвлення, словниковий запас, граматичні узагальнення), наочно-образне мислення, увагу, слухо-мовленнєву пам’ять, уяву; удосконалювати вміння зв’язно, послідовно й зрозуміло переказувати художні твори за допомогою педагога.

Матеріал для гри: вирізані з кольорового паперу квіти, на серцевинках і пелюстках яких написані склади.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині, що Складовичок вирішив подарувати матусі квіти, але вони в нього незвичайні – це квіти-слова. Дитині пропонується допомогти Складовичкові створити букет, для чого потрібно поєднати склади, написані на серединці й пелюстках квітки, і прочитати слово (*перший склад слова розміщується в серединці квітки*).

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Запропонувати дитині не лише утворити слова, а й придумати речення з одним-двома словами.

Ігрова вправа «Творці слів»

Мета: закріпити вміння виокремлювати графічні образи букв, уміння складати букви з окремих елементів, розвивати зорово-просторове сприйняття, лексико-граматичну правильність мовлення, фонематичний слух, чітку артикуляцію, зорову й слухову пам’ять, уяву, концентрацію та переключення уваги, мотивувати до гри.

Матеріал для гри: вирізані із цупкого паперу окремі елементи різних букв; набір картинок, на яких зображені різні предмети, явища.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Буквичок – брат-близнюк Звукарика – подарував йому набір букв, із яких можна складати слова. Але цей набір не простий, бо букви в ньому спочатку потрібно зібрати з окремих елементів. Нумо допоможемо Звукарикові скласти букви». Дитині пропонують скласти букву з окремих її елементів, а потім придумати слово, що починається з цієї букви.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Педагог пропонує дитині:

● придумувати слова за певною класифікацією *(овочі, тварини, рослини тощо);*

● підібрати картинку на певну букву так, щоб назва предмета (явища), зображеного на ній, розпочиналась із цієї букви чи містила її в середині.

Ігрова вправа «Таємний шифр»

Мета: розвивати функції програмування та контролю; закріпити вміння виконувати завдання за зразком; ознайомити з мнемічним прийомом; розвивати довільну увагу та саморегуляцію, зорову пам’ять, виховувати зосередженість та бажання грати.

Матеріал для гри: картки-схеми, розкреслені на 4, 6, 9 однакових квадратів, у яких врозкид розташовані різні об’єкти; таблиці, розкреслені на 4, 6, 9 порожніх квадратів.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Звукарик і його сестрички Звукарички тренують свою пам’ять і увагу. Для цього вони вигадують різноманітні непрості завдання. Нумо пограємо з ними разом». Дитині пропонують як зразок картку-схему, розкреслену на 4, 6, 9 однакових квадратів, у яких врозкид розташовані об’єкти *(точки, вертикальні та горизонтальні смужки або порожні місця*). Під час гри дитина має відтворити запропонований їй зразок у таблиці, розкресленій на 4, 6, 9 порожніх квадратів.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

Набір карток-схем та кількість квадратів можуть змінюватися та залежать від віку дитини.

Ігрова вправа «Веселе змагання»

Мета: розвивати звуковий та лексико-граматичний бік мовлення; удосконалювати артикуляційний апарат дитини; закріплювати вміння здійснювати звуко-буквений та складовий аналіз, диференціювати поняття «звук» і «склад», учити дітей ділити слова на склади; розвивати мислення, пам’ять; виховувати самостійність, старанність.

Матеріал для гри: картинки із зображенням предметів, у назвах яких є звуки [о] або [і] та які складаються з одного, двох чи трьох складів.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Звукарик та Складовичок дуже люблять грати в різні ігри зі словами й постійно змагаються між собою, хто з них найкраще придумає мовне завдання. Нумо пограємо з кожним із них і оберемо найцікавіше».

Звукарик пропонує знайти серед карток із зображенням предметів лише ті, у назвах яких є звук [о] чи [і], і назвати місце розташування звука в слові (на початку, у середині чи в кінці).

Складовичок пропонує розподілити картинки – назви предметів на декілька груп: слова, що складаються з одного складу, із двох складів чи з трьох.

Педагог звертається до дитини:

– Як ти гадаєш, чиє завдання виявилося легшим? Хто краще спланував гру? Чому?

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Ігрова вправа «Які звуки загубились?»

Мета: закріплювати навички звуко-буквеної символізації; формувати правильну артикуляцію звуків; здійснювати фонематичний аналіз; розвивати графічний образ букв, саморегуляцію, мислення, увагу, пам'ять, уміння виконувати завдання за правилами; розвивати автоматизацію звука в словах; формувати інтерес до виконання завдання.

Матеріал для гри: картки зі словами, у яких пропущені букви, набір букв (роздатковий матеріал).

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Звукарик вирішив запросити на свій день народження гостей і надіслати їм телеграми-запрошення. Але він так поспішав, що коли диктував телеграми, то попропускав звуки в словах. Допоможи Звукарикові відновити загублені звуки й правильно скласти слова».

Перед дитиною лежать картки, на яких написані слова з пропущеними буквами (*місце пропуску позначено крапками*). Педагог дає дитині набір букв (*роздатковий матеріал*), і вона знаходить серед них пропущену літеру та накладає її на місце крапок.

Варіант проведення гри за ступенем складності:

Перед тим, як накласти знайдену букву на місце пропуску, дитина має правильно вимовити звук, який позначає ця буква.

Ігрова вправа «День народження Звукарика»

Мета: закріпити вміння узагальнювати слова за певними групами, розвивати загальну мовленнєву активність, словниковий запас, удосконалювати зв'язне мовлення, увагу, уяву, мислення, мотивувати до гри.

Матеріал для гри: подарунки-пакунки з написаними на них словами, полиці з буквами.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «У Звукарика сьогодні свято – день народження. Його приїхав привітати брат-близнюк Буквичок і привіз йому багато подарунків, кожний із яких підписаний. Ці дарунки потрібно розмістити на двох полицях, а кожна з них має свою секретну букву. Нумо допоможемо Буквичку!». Дитині пропонують прочитати слова на подарунках і розставити їх на полицях із секретними буквами. Наприклад, на першу полицю потрібно ставити лише ті подарунки, у словах яких є буква «О», а на другу – подарунки, у словах яких є буква «У». (*полиці з буквами можна змінювати, використовуючи як букви на позначення голосних, так і приголосних).*

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

Педагог пропонує дитині:

● створити з кожним словом, написаним на подарунку, речення;

● логічно пов’язати в одному реченні два й більше слів, написаних на подарунках.

Ігрова вправа-сюрприз «Заховане слово»

Мета: закріпити вміння дітей читати слова, співвідносити їх із певним предметом; розвивати мислення, увагу, швидкість читання, бажання грати.

Матеріал для гри: картки з друкованими літерами, де зашифровані назви фруктів, олівець чи фломастер.

Хід гри:

Педагог пояснює дитині: «Звукарик і Складовичок люблять ласувати фруктами, але Звукарик не може з’їсти фрукт, поки не дізнається його назву. Допоможи Звукарикові виокремити та обвести букви на малюнку, щоб дізнатися назву фрукта».

Наприклад: С <u>Я</u> М <u>Б</u> Р <u>Л</u> В <u>У</u> Б <u>К</u> І <u>О</u> – ЯБЛУКО

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

1. Для ускладнення завдання можна підібрати не лише назви фруктів, а й назви овочів, солодощів чи страв.

2. Педагог пропонує дитині:

● порахувати разом зі Складовичком у знайдених словах кількість складів;

● скласти речення з одним-двома-трома словами.

Доббль

Мета: розвивати зорову увагу, сприйняття, пам’ять, наочно-образне мислення, швидкість реакції, уміння переключатися (відгальмівна реакція), засвоювати правила, реалізовувати його й діяти згідно з інструкцією, вчити дітей виділяти однакові фігури, розвивати номінативну функцію мови, вміння використовувати слова певної семантичної категорії.

Матеріали для гри: 2 комплекти карток (один загальний – для колоди із зображенням різних предметів, на другому, що роздається дітям, написані слова-назви предметів, які зображені на картках першої колоди).

Інструкція для виконання. «Знайди, що збігається!». «Хто швидше!»)

1. Необхідно на 2-ох картках знайти один загальний предмет (діти порівнюють свою картку з написаними словами-назвами предметів із карткою колоди, де ці предмети зображені).

2. Педагог пропонує дітям порівняти обидві картки й швидше знайти предмет і назвати його.

Варіанти проведення гри за ступенем складності:

На картках може бути зображено 5-8 слів і картинок (збільшення їх кількості ускладнює завдання на розвиток зорово-просторового графічного образу букв й усвідомлення слів-назв предметів, що написані).