

**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА ВІДКРИТОГО
МІЖНАРОДНОГО УНІВЕРСИТЕТУ РОЗВИТКУ
ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»**

Кафедра соціальної роботи і спеціальної освіти

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

_____ завідувач кафедри

_____ 20__ р.

КВІЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**Адаптація дітей з порушеннями мовлення до дисграфії і дислексії до
навчання в закладах освіти**

Освітній рівень магістр

Виконав:

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Левонтьцев Фелікс Олегович

Керівник: Клеценко Людмила Василівна

Полтава 2023

Полтавський інститут економіки і права

ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти

Освітній рівень магістр

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

Спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

В.о. завідувачки кафедри

к.політ.н., доцент Н.С. Мякушко

«_____» _____ 20__ р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Левонти́цев Фелікс Олегович

1. Тема роботи «Адаптація дітей з порушеннями мовлення до дисграфії і дислексії до навчання в закладах освіти»

Керівник роботи: к.пед.н., доцент Клеценко Людмила Василівна

затверджені наказом вищого навчального закладу від ___ 20__ року № _____

2. Строк подання здобувачем вищої освіти роботи « _____ » _____ 20__ р.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз літературних джерел у розрізі досліджуваної теми; вихідні дані констатувального експерименту.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що потрібно розробити):

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

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

3. Розробити систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією та експериментально перевірити її ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиці, рисунки

6. Консультанти розділів роботи

Розділи	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1–3	к.пед.н., доцент Клеценко Л.В.	__ вересня 2021 р.	__ грудня 2023 р.

7. Дата видачі завдання _____ 20__ року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1.	Затвердження теми	вересень 2021	виконано
2.	Складання плану дослідження, змісту роботи	жовтень 2021	виконано
3.	Обґрунтування актуальності теми, опис категоріального апарату дослідження та методів дослідження (вступ)	листопад 2021	виконано
4.	Написання 1 розділу, висновків до першого розділу	грудень 2021–січень 2022	виконано
5.	Написання 2 розділу	березень 2022	виконано
6.	Проведення формувального експерименту, написання 3 розділу	квітень–червень 2022	виконано
7.	Написання висновків до 3 розділу	вересень–жовтень 2022	виконано
8.	Обговорення результатів дослідження (розділ 4), написання висновків	листопад 2022	виконано
9.	Нормоконтроль	листопад 2022	виконано
10.	Підготовка електронної презентації, передзахист	грудень 2022	виконано
11.	Захист кваліфікаційної роботи	лютий 2023	

Здобувач вищої освіти _____ Ф.О. Левонтьцев
 Керівник роботи _____ Л.В. Клеценко

Зміст

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ТА ДИСЛЕКСІЄЮ.....	10
1.1. Комплексна корекція мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та дислексією	10
1.2. Розвиток мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі мовленнєвої діяльності	19
1.3. Навчання учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями в системі загальної та спеціальної освіти.....	23
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	28
2.1. Методи та організація дослідження.....	32
РОЗДІЛ 3. КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ	36
3.1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку учня початкових класів	38
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	57
Висновки до третього розділу.....	88
РОЗДІЛ 4. УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	90
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	100

ВСТУП

Актуальність теми. Мовленнєвий розвиток молодших школярів є одним із ключових завдань сучасної початкової школи, актуальність якого зростає пропорційно суспільній значущості проблеми, важливості формування в учнів комунікативної компетентності та оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, які створює основу безперервної освіти (В. Бадер, В. Бондар).

Сьогодні на перший план виходить переосмислення змісту, методів і форм організації навчання молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку, яке має відбуватися не лише на рівні методики, окреслюючи цінності особистісного розвитку, а й спрямований на практичний рівень, створюючи умови для індивідуалізації корекційно-розвивального навчання, що відповідає провідним положенням Концепції Нової української школи.

Важливою умовою реалізації завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання школярів, є необхідність своєчасного виявлення та подолання специфічних передумов, які розглядаються як фактори ризику та можуть провокувати появу різних видів дисграфії. Тяжкість зазначеної мовленнєвої патології пояснюється тим, що за зовнішніми проявами провідних симптомів розладів письма стоять глибокі проблеми, зумовлені нерівномірністю розвитку вищих психічних функцій (ВПФ), які мають складний механізм і визначаються індивідуальна програма і фактори середовища.

З огляду на це, діагностика дисграфії викликає ряд труднощів, пов'язаних з тісним переплетенням симптомів, включаючи мовні, когнітивні, емоційно-вольові, комунікативні розлади, а також проблеми особистісної та соціальної адаптації. Як наслідок, діти з дисграфією стикаються з різними проблемами в процесі соціалізації та спілкування, у них спостерігаються порушення мотиваційної та поведінкової сфер під час навчання, що ускладнює їх 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. Візель, О. Корнєв, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.) і психолого-педагогічну, в якій дисграфія розглядається переважно як мовленнєвий розлад, що виникає внаслідок несформованості ВПФ, що забезпечують процес письма. (Е. Данілавічюте, І. Лазарева, Р. Лалаєва, Т. Пічугіна, О. Руська, І. Садовнікова), Л. Токарева, М. Хвацев, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.).

Праці останніх років таких учених, як В. Бугіотопулу, Н. Голуб, О. Іншакова, С. Корнєв, Н. Корсакова, Н. Разживіна, А. Тараканова, М. Шеремет та ін., свідчать про те, що механізми розладів письма у діти складні і можуть бути віднесені до сфери порушень елементарних психічних процесів (моторика, слухо-моторна координація і відчуття ритму, графо-моторна координація, порушення звукового аналізу) і синтезу, недорозвинення просторового і часового сприйняття), а також до сфери вищих психічних функцій (загальні розлади поведінки, уваги, несформованість особистості та абстрактні форми мислення та ін.). Водночас слід зазначити, що розкриті науковцями аспекти не створюють цілісної картини мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, особливостей і факторів його розвитку, взаємозв'язку з особистісною та когнітивною сферами.

Незважаючи на значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, в яких розкриваються конкретні питання корекції дисграфії, вивчення мовленнєвого розвитку молодших школярів з порушеннями письма залишається фрагментарним і дискусійним, а формування компетентностей, пов'язаних із розвитком мовленнєвих умінь і навичок у Дітях цієї категорії в загальноосвітніх закладах середньої освіти не приділяється належної уваги.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична та експериментальна вивченість зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Адаптація дітей з порушеннями мовлення до дисграфії і дислексії до навчання в закладах освіти».

Мета дослідження полягає в розробленні та експериментальній перевірці системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань:

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

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

3. Розробити систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією та експериментально перевірити її ефективність.

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

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

На різних етапах наукових досліджень використовувалися такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, корекційної педагогіки, нейропсихології та психолінгвістики – для визначення та обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, стану розробки проблеми та перспективні напрямки її вирішення, розробка системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією;

– емпіричні: спостереження, порівняння; аналіз анамнестичних даних, карт логопедичного та психологічного обстеження, педагогічної документації; аналіз бесід, анкет, опитувань батьків, логопедів, психологів – для визначення

поточного стану особистісно-професійної готовності до роботи з дитиною з дисграфією; констатуючий педагогічний експеримент – проаналізувати рівні сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку, визначити його типологічні особливості у дітей з дисграфією; формувальний педагогічний експеримент – перевірити та довести ефективність авторської системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів;

- методи обробки даних (статистичні): якісний аналіз та кількісна обробка експериментальних результатів методами математичної статистики, зокрема середньоарифметичного значення, критерії встановлення надійності (критерій Стюдента, χ^2 -квадрат Пірсона), факторні, кореляційні, кластерні. аналізи, темпи зростання показників - для опрацювання кількісних результатів констатуючих і формувальних дослідів та обґрунтування їх достовірності.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше:

– запропоновано концептуальний поліпарадигмальний підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти;

– комплексно проаналізовано проблему порушень мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, що сприяє вирішенню фундаментальних педагогічних питань спеціальної та інклюзивної освіти;

– обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка містить психосенсорно-моторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний компоненти, які слугують основою для визначення критеріїв і показників сформованості мовленнєвого розвитку молодшого школяра. студенти з дисграфією;

– розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією;

– проведено системне комплексне дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією та визначено особливості його структурних компонентів;

– охарактеризовано рівень сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією за вказаними критеріями та показниками;

– емпірично виявлено та охарактеризовано типи мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією (прогностично-інертний: перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний; прогностично-продуктивний: діяльнісний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний);

– розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей; поглиблено та уточнено:

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

– положення про структуру та симптоми психомовленнєвого розвитку у дітей з дисграфією;

– відомості про психомоторний та мовленнєвий розвиток зазначеного в У роботі закладів загальної середньої освіти України впроваджено систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, яка включає логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. ; технологія формування лого-компетентності вчителя початкових класів (створити необхідну спеціальну освітню допомогу учням, які мають труднощі з письмом та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти).

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ТА ДИСЛЕКСІЄЮ

1. 1. Комплексна корекція мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та дислексією

Мовленнєвий розвиток дитини сьогодні є однією з актуальних педагогічних проблем, особливо в умовах розвитку інформаційних технологій, яку можна розглядати, з одного боку, як своєрідний фактор, що впливає на процес раннього мовленнєвого розвитку дитини, а з іншого - як фактор, що збільшує можливості оптимальної корекційної допомоги. Учні початкових класів, реагуючи на стрімкі темпи розвитку нових комунікаційних технологій, здебільшого мотивовані на отримання якісних засобів, які передбачають вирішення загальноосвітніх завдань, викликаних розладами письма. Своєчасне виявлення причин неуспішності дітей з порушеннями письма в початкових класах, чітке визначення диференційних ознак і механізмів конкретних порушень, їх відмінності від інших є надзвичайно важливими завданнями для розвитку особистості учня в цілому, забезпечення його успішність і життєздатність у суспільстві, а також здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей з дисграфією.

Поглиблене вивчення лінгвістичної, психологічної, психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури дає підстави стверджувати, що, незважаючи на дуже тісний психофізіологічний зв'язок, письмо і письмове мовлення мають характерні відмінності, оскільки письмове мовлення складніше за структурою і змістом, ніж усне мовлення, психологічне утворення, яке виконує виховні функції.

Зазначимо, що писемне мовлення – неоднорідний, складний, багаторівневий психічний процес, який має багато ланок. Це значно складніше утворення, ніж письмо, яке є лише одним із його компонентів [18, с. 37–41]. Отже, стає очевидним, що писемне мовлення, на відміну від письма, має психологічний і лінгвістичний рівні [20; 39].

З огляду на викладене вважаємо за доцільне розуміти письмо як особливий вид продуктивної навчальної діяльності, предметним змістом якої є графічна фіксація готового текстового повідомлення, яке пропонується в усній або письмовій формі.

Отже, на нашу думку, письмо можна розглядати як підготовчий етап писемного мовлення, пов'язаний, з одного боку, з набуттям елементарних навичок фонетичної транскрипції усного мовлення відповідно до чинних засад українського правопису, а з іншого – інші - з технікою оволодіння графічними операціями.

Порушення письма та писемного мовлення у дітей є однією з актуальних проблем, яку прагнуть вирішити вітчизняні та зарубіжні вчені, що працюють у галузі корекційної освіти. Враховуючи важливість культурних та соціальних тенденцій щодо створення доступного освітнього середовища, інтеграційних технологій, спрямованих на соціалізацію всіх без винятку категорій дітей з особливими освітніми потребами, це питання активно обговорюється педагогами та фахівцями різних галузей, особливо логопеди. Вчений обґрунтував наукову платформу для подальших фундаментальних досліджень у логопедії та створив вітчизняну наукову школу, у рамках якої набули широкого поширення психолінгвістичні та нейролінгвістичні підходи до вивчення специфічних закономірностей прояву порушень письма (визначено основні симптоми порушень, визначено основні ознаки порушень, визначено основні ознаки порушень письма). а також їх структуру, виділено дві групи психологічних механізмів - загальнофункціональні та специфічні та ін.) Отже, як бачимо, дослідження, присвячені проблемі порушень писемної та мовленнєвої

діяльності, залишаються актуальними і сьогодні та привертають увагу вчені з багатьох країн світу.

Для нашої роботи використана авторська система навчання усного та писемного стилістично диференційованого зв'язного мовлення, розроблена В. Бадером (2004), а також її ідеї щодо набуття ними умінь і навичок сприйняття, розуміння та продукування усного та письмового тексту [26, с. 154].

Таким чином, одним із основних понять дослідження є «мовленнєвий розвиток», яке тісно пов'язане з такими поняттями, як «розвиток», «мовлення», «мовленнєвий розвиток», «розвиток мовлення», що потребує в контексті роботи розкрити їх значення.

Аналіз наукової літератури показує, що розвиток дитини – це складний процес змін у часі, пов'язаний як з біологічним дозріванням організму, так і з впливом соціокультурного середовища, в якому дитина живе. Тому вивчення мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією необхідно проводити комплексно, враховуючи індивідуальні особливості дітей та середовища, в якому вони перебувають, а також істотні ознаки процесу розвитку, що характеризується цілісністю.

З огляду на викладене, вважаємо за необхідне уточнити значення термінів «мовленнєвий розвиток» та «розвиток мовлення» для їх доцільного подальшого використання в роботі.

Розкриваючи зміст мовленнєвого розвитку, зазначимо, що, незважаючи на певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «мовленнєвий розвиток», вони не є синонімами, хоча дослідники часто актуалізують ці поняття, вживаючи їх як тотожні. На нашу думку, така термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність трактувань, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема.

Отже, під «розвитком мовлення» ми розуміємо цілеспрямовану педагогічну діяльність, спрямовану на формування мовлення учнів початкової школи, тобто на набуття ними навичок практичного володіння рідною літературною мовою як засобом спілкування, на набуття вміння сприймати

інформацію та висловлювати власні думки, вивчати лексико-морфологічні норми Така діяльність, на нашу думку, належить передусім до методичного забезпечення мовленнєвого розвитку. Отже, концептуальна парадигма терміна «мовленнєвий розвиток» містить діяльнісний компонент змісту метапредметного рівня, який має вирішальне значення для шкільної освіти в цілому та для оволодіння основами не лише української мови, а й ін. навчальні дисципліни зокрема.

Порушення мовленнєвого розвитку зачіпають різні сторони життя дитини, впливають на її діяльність, поведінку, фізіологічні функції дитячого організму. Все це також негативно позначається на формуванні навичок письма.

Вчені припускають, що причини і механізми цих двох порушень можуть бути як однаковими, так і різними в окремих випадках (У. Фріт, 1985; О. Корнєв, 1997). Ці припущення підтверджуються дослідженнями М. Безруких (1998, 2000), які довели, що несформованість когнітивних функцій (організація діяльності, мова, моторика, зорове і зорово-просторове сприйняття, зорово-моторна і слухомоторна координація) або їх недостатній розвиток викликають складні специфічні труднощі при письмі та читанні. При цьому неспецифічні труднощі, пов'язані з прискоренням темпу навчання, високим рівнем стомлюваності, спостерігаються як під час письма, так і під час читання.

Відповідно до зазначеної класифікації [32, с. 248] діагноз «специфічний розлад письма» може бути встановлений за наявності таких ознак:

- показник правильності письма, читання та/або розуміння прочитаного на дві стандартні помилки нижче рівня, що відповідає віку та загальному інтелектуальному розвитку дитини (в цьому випадку навички письма та коефіцієнт розумового розвитку визначають за допомогою індивідуально призначений тест, який враховує культурні умови та систему освіти);

– порушення, зазначені в критерії 1, суттєво заважають навчанню чи повсякденній діяльності, яка вимагає навичок читання;

- цей розлад є непрямим наслідком порушення зору або слуху або неврологічний розлад;
- шкільний досвід відповідає середньому очікуваному рівню, якщо немає недоліків, помітних під час засвоєння матеріалу;
- найбільш часто використовуваним критерієм виключення є «коефіцієнт інтелектуального розвитку» (IQ), згідно з даними стандартизованого, індивідуально встановленого тесту, нижче сімдесяти.

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

Специфічними ці порушення називають у зв'язку з необхідністю підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку або грубими розладами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються декількома загальними положеннями: наявність ознак церебральної дисфункції; дисгармонійність дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкі труднощі в процесі оволодіння деякими шкільними та соціально значущими навичками (читання, письмо, математика, мова та мовлення тощо); наявність дисоціації між потенційними когнітивними здібностями та реальними шкільними досягненнями.

Згідно з визначенням Міжнародної асоціації дислексії (IDA), «дислексія» — це «специфічний розлад нейробіологічного походження, що характеризується труднощами точного та/або швидкого розпізнавання слів і нездатністю їх написання та декодування [45]. Ці труднощі зазвичай виникають через дефіцит фонологічної складової мови. Вторинні ефекти можуть включати проблеми, пов'язані з розумінням прочитаного, і зниження досвіду читання, що перешкоджатиме збільшенню словникового запасу та базових знань» (прийнято радою директорів IDA, 12 листопада 2002 р.) [45].

Дислексія («дислексія») як неврологічний стан, що має органічне походження і проявляється протягом життя, вивчається Британською асоціацією дислексії (BDA), яка затвердила наступне визначення цього поняття: «Дислексія - це труднощі в навчанні, які в першу чергу впливають на навички. , пов'язане з

точним і швидким читанням і написанням слів. Його характерними рисами є труднощі у фонологічній обробці, швидкості вербальної обробки та короткочасній пам'яті. Дислексію можна побачити в усьому діапазоні інтелектуальних здібностей. Її найкраще розглядати як континуум, а не окрема категорія. Труднощі, які його супроводжують, можуть проявлятися в мовних аспектах, руховій координації, розумових операціях, увазі, організації, послідовності, але як такі вони не є маркерами дислексії...» [49]. Доктор Ліндсей Пер (2006) підкреслює, що дислексія може виникнути, незважаючи на нормальні інтелектуальні здібності та навчання; воно є конституційним за походженням і не залежить від соціально-економічного чи мовного походження.

Тому в зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення поняття «дислексія»; деякі експерти розуміють це як дуже складний розлад, який впливає не тільки на процес читання, але й охоплює широкий спектр проблем, з якими людині доведеться зіткнутися протягом свого життя (M. Snowling, 2001; S. Tübele, 2008). Також немає єдиної думки щодо причин дислексії та механізмів її функціонування.

Отже, під дисграфією в дослідженні ми розуміємо стійке порушення процесу письма, яке проявляється значною кількістю типових помилок стійкого характеру (критерій вступу) і пов'язане з недостатньою сформованістю певних когнітивних передумов у початковій формі. школярі зі збереженим інтелектом і відсутністю порушень зору та слуху (критерій виключення).

У дослідженнях, присвячених етіології дисграфії, виявлено функціональну, органічну та генетичну обумовленість дисграфії, вплив несприятливих факторів у внутрішньоутробному, пологовому та постнатальному періодах, значущість соціальних причин прояву дисграфії. Зважаючи на це, проблему розладів писемного мовлення, в тому числі дисграфії, слід розглядати з різних аспектів.

У дітей з порушеннями читання та письма виявлено невідповідність віковим нормам функціональної зрілості лобно-таламічної асоціативної системи, що призводить до порушення уваги та низької здатності до довільної регуляції

діяльності та сприйняття звуків [65, 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 задньоскроневої ділянках) у цієї категорії дітей [366].

З психофізіологічної точки зору дисграфія може бути зумовлена порушенням діяльності аналізаторів, які суттєво впливають на розвиток фонематичного сприйняття [34; 35]. Процес письма залежить від рівня сформованості мовленнєво-рухового, слухового, зорового, моторного аналізаторів, які забезпечують достатній рівень розвитку артикуляції, фонематичного сприйняття й уявлень, слухових і зорових функцій і операцій, дрібної моторики.

До конституціональних передумов відносяться: наявність у батьків або родичів психічних захворювань і розладів писемного мовлення, індивідуальні особливості формування функціональної спеціалізації півкуль головного мозку. Як одну з причин дисграфії вчені виділили порушення процесу латералізації – функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів, що зумовлено недостатньою диференціацією функцій півкуль головного мозку [48]. Вплив слаборозвиненої латералізації на письмове мовлення є опосередкованим, оскільки вирішальну роль у цьому відіграє відсутність просторових уявлень, пов'язаних зі станом латеральності [2; 42].

Таким чином, письмо є дуже складною функцією, яка розвивається і стає автоматичною в міру дорослішання мозку. Структурно-функціональні відхилення в центральній нервовій системі внаслідок розладів письма (дисграфії) створюють основу для різних форм розладів.

Значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією зумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю у школі, психологічним статусом, адаптацією дітей у суспільстві.

Зарубіжні дослідники здебільшого виділяють три типи дисграфії [42].

Перший вид – «дислексична» дисграфія – характеризується порушеннями орфографії та граматики, при цьому орфографія та моторика письма

відповідають віковим нормам. Другий тип — моторна дисграфія, третій — розлади письма, пов'язані з порушенням зорово-просторових функцій. Ці три типи включені в DSM IV (1994). Р. Ніколсон і А. Фосетт [78] наголошували на необхідності ретельного вивчення моторної дисграфії з урахуванням нейрофізіологічних механізмів формування рухових навичок у дитячому віці [48].

У сучасних логопедичних дослідженнях, присвячених проблемі корекції дисграфії, увага вчених зосереджена на формуванні мовленнєвих умінь і навичок, на розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, які є складовими системної організації письма; про зв'язок порушень окремих когнітивних процесів зі ступенем вираженості дисграфії та типологію конкретних помилок.

Проте традиційні методи корекції дисграфії, сучасні методичні розробки окремих напрямків логокорекційної роботи та методи комплексного впливу з урахуванням особливостей розвитку вищих психічних функцій не задовольняють вимог сьогодення. Письмове мовлення є дуже складною функцією, яка розвивається та автоматизується відповідно до етапів формування мозку. Структурно-функціональні порушення центральної нервової системи при наявності дисграфії викликають різні форми розладів. Тому при вивченні 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 мовлення. Письмо як вид діяльності. У зв'язку зі складністю і багатоаспектністю проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності і системності з урахуванням взаємозв'язку і взаємозумовленості всієї психічної сфери і всіх форм діяльності.

Отже, на основі аналізу спеціальної наукової літератури ми приходимо до висновку, що дисграфія є специфічним розладом мовленнєвої діяльності дітей і водночас порушенням функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок — письма. Наявність дисграфії заважає дітям оволодіти писемним

мовленням як особливою формою мовлення, унікальним засобом спілкування й узагальнення досвіду, набуття якого пов'язане з якісними змінами в інтелектуальній, емоційно-вольовій та інших сферах діяльності учнів. особистості. Цим пояснюється особливий інтерес науковців до вивчення дисграфії та зумовлюється необхідність ґрунтовного вивчення цієї проблеми в сучасних умовах. Усвідомлення процесу оволодіння структурою рідної мови учнями початкової школи, які мають труднощі у формуванні навичок письма та його порушення (дисграфію), спонукає до пошуку найбільш раціональних і ефективних шляхів діагностики та корекції мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей.

1. 2. Розвиток мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі мовленнєвої діяльності

Відповідно до концепції виховання Б. Скіннера, формування мовленнєвих навичок відбувається за законами оперантних умовних рефлексів, коли дитина намагається наслідувати слова, які вимовляють дорослі. Кожен предмет чи явище вона позначає певним набором звуків. Роль дорослого при цьому полягає в контролі за правильністю вимови, що сприяє виробленню у дітей умовних сигналів і подальшому використанню цих сигналів у відповідній ситуації [19].

Будь-який процес навчання мови, на думку О. Леонтьєва, має базуватися на розумінні її сутності та змісту, особливостей людської психіки, мовленнєвого механізму, а також усвідомленні сутності мови та мовлення [16, с. 135].

На початковому етапі загальної шкільної мовної освіти розвиток мовлення в даний час набуває статусу провідного принципу, що забезпечує компетентнісний підхід до вивчення мови. Як відомо, особливість вивчення мови полягає в тому, що вона є не лише навчальним предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання та розвитку особистості в процесі оволодіння всіма іншими предметами початкової ланки навчання.

Зазначені характеристики мовлення підкреслюють змістовну, понятійну сторону мовленнєвих явищ і спонукають розглядати мову як основний засіб формування, реалізації та існування думки.

Вивчення закономірностей та особливостей психічного та мовленнєвого розвитку дитини на різних етапах дитинства розкриває можливості оволодіння функціями та формами мовлення. У цьому контексті Л.Відкриття Виготським зон «найближчого» і «актуального» розвитку пояснює взаємозв'язок між навчанням і розвитком мовлення. На думку вченого, мовленнєве виховання має «бігати попереду» і вести розвиток [68]; доцільно вчити дітей тому, чого вони не можуть навчитися самостійно без сторонньої допомоги.

У сучасній онтолінгвістиці під мовленнєвим розвитком розуміють розвиток уміння говорити, тобто індивідуальної мовленнєвої здатності, яка передбачає вміння сприймати і вимовляти мову, вступати в діалог і будувати його (іншими словами, розвиток комунікативної компетентності) [22].

Досліджуючи розвиток мовлення молодших школярів, зокрема співвідношення усного та писемного мовлення, В. Бадер вказував, що це форми мовленнєвої діяльності, які виконують репрезентативну та прагматичну функції, забезпечуючи формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції учнів. Вчений показав взаємозв'язок усного та писемного мовлення як «цілісної педагогічно організованої системи», що ґрунтується на «врахуванні лінгвостилістичних особливостей усної та писемної форм мовлення, психологічних і психолінгвістичних особливостей сприйняття, розуміння та продукування цих форм» [25, стор. 154].

Отже, мовленнєвий розвиток учнів початкових класів здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, кінцевим продуктом якої, за визначенням О. Леонтьєва, є мовлення [16]. У процесі спілкування та обміну інформацією мовленнєва діяльність реалізується кількома способами, основою для визначення яких є: форма спілкування (усна, безпосередня чи письмова, опосередкована) і характер спрямованості мовленнєвої дії: « від думки до слова» або «від слова до думки» . Залежно від форми спілкування види мовленнєвої

діяльності об'єднуються в пари: «говоріння — аудіювання», «письмо — читання». Пари «говоріння – письмо», «слухання – читання» відображають характер самої дії – отримання чи видачі повідомлень [26]. Простежити і зрозуміти, як діти з порушеннями мовленнєвого розвитку оволодівають мовною системою з усім, що характеризує різноманіття лексикограматичних і фонетичних явищ, у якій послідовності вони засвоюють лексикограматичні одиниці, їх узагальнені й окремі форми, операції з ними, – можна лише за умови опори на знання загальних закономірностей розвитку мовлення дітей є нормальним. Під нормою мовлення розуміють загальноприйняті варіанти використання мови в процесі мовленнєвої діяльності, за яких непорушені (збережені) мовленнєві психофізіологічні механізми [9; 36].

На сучасному етапі розвитку науки більш виправданим, на нашу думку, є виділення саме чотирьох етапів у процесі мовленнєвого розвитку, інтенсивне формування яких триває в шкільному віці, що збігається з періодом навчання в початковій школі. .

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

На наступному етапі онтогенезу (від 3 до 7-8 років) активуються міжгіпокампульні комісуральні системи, що забезпечують полісенсорну, інтермодальну, емоційну та мотиваційну інтеграцію; фіксуються міжпівкульні асиметрії; формується індивідуальний латеральний профіль (переважна функція півкуль у мовленні, поєднання домінантної півкулі та провідної руки, ноги, ока, вуха). Саме ця область мозку забезпечує міжпівкульну організацію процесів пам'яті. Порушення формування цього рівня мозку можуть викликати псевдоліворукість [37, с. 16].

На третьому етапі (від 7 до 12-15 років) відбувається міжпівкульна взаємодія, формуються транскаллозальні зв'язки. У віці 12-15 років морфологічна та функціональна зрілість мозолистого тіла забезпечує взаємодію

лобових (префронтальних) відділів правої та лівої півкуль на регуляторному рівні (третій функціональний блок головного мозку) [37, стор. 18]. Саме в цей час формуються когнітивні стилі особистості та навчання, встановлюється пріоритет лобових відділів лівої півкулі, що дає змогу дитині будувати власні програми дій, ставити завдання, контролювати їх виконання, рефлексувати, довільно регулювати свою поведінку, емоції, мову. Третій блок головного мозку, який включає префронтальні відділи, відповідає за організацію активної свідомої розумової діяльності людини. Його сформованість дає можливість людині планувати і програмувати свої дії, здійснювати їх і регулювати власну поведінку, контролювати свідому діяльність, порівнюючи ефект власних дій з початковими намірами та виправляючи помилки [24; 53]. З огляду на це вважаємо за необхідне враховувати рівень організації мотиваційної сфери дитини з дисграфією в процесі комплексного вивчення мовленнєвого розвитку, оскільки сама вона в силу фізіологічних особливостей не може але довільно регулює свою власну свідому діяльність.

Враховуючи вищевикладене, можна констатувати необхідність урахування становлення структурної організації головного мозку в процесі дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, оскільки відхилення на кожному з етапів формування можуть підвищувати ризик патології у процесі формування усного та писемного мовлення. Тому поряд із психолого-педагогічною діагностикою завжди виникатиме потреба у нейропсихологічному дослідженні, тобто включенні даних нейропсихологічного обстеження в комплексний діагноз, який також стане основою для побудови логокорекційної роботи з урахуванням її особливостей.

Тому формування психіки дитини безпосередньо пов'язане зі швидкістю росту і дозрівання його мозку. Різні ураження центральної нервової системи, перенесені дитиною як на перинатальному етапі, так і на наступних етапах, можуть бути причиною мовленнєвих розладів (Бочарова Є. А., 2005 [50]). Відхилення можуть бути викликані органічними або функціональними

розладами нервової системи або будь-якого аналізатора, а також факторами зовнішнього середовища [50].

Отже, як ми переконалися, порушення мовлення впливають на різні сторони життя дитини, впливають на її діяльність, поведінку, фізіологічні функції дитячого організму. Вони також негативно впливають на формування навичок письма.

З огляду на вищесказане можна констатувати, що мовлення як центральна психічна функція реалізується в тісному зв'язку з багатьма структурами головного мозку і забезпечує повноцінний розвиток дитини. Така патологія мовлення, як дисграфія, може бути пов'язана з порушеннями інтегративної діяльності головного мозку, що виникають при здійсненні психічних процесів, сприйнятті сенсорної інформації, процесах уваги, пам'яті, моторики, що надзвичайно важливо для формування навичок письма. в учнів початкових класів .

1.3. Навчання учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями в системі загальної та спеціальної освіти

Здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальний ріст і розвиток визначаються насамперед середовищем, у якому вона живе. Для дитини від 6 до 7 років таким середовищем є школа, оскільки 70% активного часу дитини пов'язано з нею. Домінування засвоєння знань викликає різке перенапруження життєво важливих систем організму та негативно впливає на здоров'я дітей (Н. Коцур, Л. Гармаш, Л. Товкун, 2011 [59]; Н. Полька, 2008 [72]).

Сучасні стандарти освіти передбачають отримання 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, не готових до шкільного навчання з точки зору розвитку мовлення.

Порушення фонематичного сприйняття призводить до того, що дитина не чує звуків мови, близьких за звучанням або близьких за артикуляцією. Її

словниковий запас не поповнюється тими словами, до складу яких входять важкорозрізнені звуки, що зумовлює відставання в розвитку від вікової норми. Через це неможливо сформувати граматичну будову мовлення.

Сучасний і перспективний аспект вивчення структури мовленнєвого порушення у дітей з порушеннями мовлення визначається тісним зв'язком процесів розвитку мовленнєво-пізнавальної діяльності дитини, взаємозв'язком мовлення і мислення в процесі онтогенезу [1; 8]. На сучасному етапі розвитку логопедичної науки відхилення в процесі формування мовлення розглядаються як порушення розвитку, перебіг яких відбувається за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій.

Для багатьох учнів з порушеннями мовлення, крім нестійкої уваги, труднощів запам'ятовування словесного матеріалу і недостатньої сформованості розумових операцій, характерні також порушення в емоційно-вольовій сфері (млявість, емоційна збудливість) і мовленнєва малодіяльність [24].

У молодших школярів з порушеннями мовлення, на відміну від однолітків з нормальним мовленням, нервові процеси недостатньо збалансовані. Такі діти більше вникають у себе, гірше орієнтуються в колективі і важко адаптуються до шкільного життя; у них знижений тонус симпатичної нервової системи, більш виражені процеси гальмування. При цьому знижується і працездатність; у багатьох дітей переважають негативні емоції та виявляють підвищену сприйнятливості до стресових ситуацій [40, с. 8–13].

Труднощі в оволодінні письмом і низька якість його виконання в майбутньому не завжди пов'язані з недосконалістю усного мовлення і мовних можливостей дитини. Письмо є складним психічним процесом, що включає не тільки вербальні, а й невербальні психічні функції, тому, на нашу думку, робота спеціалістів не може обмежуватися лише дітьми з порушеннями мовлення.

Проте несформованість важливих для школи функцій не означає невміння вчитися. При правильно організованій системі освіти це сприятиме розвитку цих функцій.

Нині проблема розвитку та вдосконалення початкової освіти зосереджена в площині цінностей особистісного розвитку, варіативності та відкритості школи, що зумовлює необхідність переосмислення ролі компетентного вчителя, від діяльності якого залежать результати освіти, вихованості та рівня розвитку дитини.

Тому в процесі навчання в молодшого школяра можуть виникнути неоднозначні труднощі. Йому може бути важко подати вивчений матеріал, що не відповідає його індивідуальному пізнавальному стилю. Крім того, він може відчувати труднощі в опрацюванні матеріалу, використовуючи недосконалі методи набуття нових навичок і засвоєння знань [13]. Відповідно, порушення одного або кількох компонентів діяльності, спрямованої на набуття умінь і навичок, необхідних, зокрема, для успішного оволодіння письмом, також може стати причиною дисграфії.

Тому труднощі в оволодінні письмовою діяльністю негативно позначаються на інтелектуальному та особистісному розвитку дитини; викликають проблеми в процесі засвоєння інших шкільних предметів, адже основою будь-якого навчання є усне та письмове опрацювання матеріалу.

Водночас зазначаємо, що соціальні очікування батьків дітей з дисграфією часто не збігаються з реаліями методики навчально-виховного процесу школи, хоча Закон України «Про освіту» наголошує на забезпеченні рівності в отриманні якісної базової освіти. [19]. Так, основними документами, згідно з якими має бути організовано навчання дітей з порушеннями письма та роботу вчителя із зазначеною категорією учнів, є Закон України «Про освіту» [14], Положення «Про Інтегровано-ресурсний центр» [70], Концепції «Нова українська школа» [59] та Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [9]. Ці документи розкривають особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, які мають відхилення у фізичному та/або психічному розвитку (підтвержені психолого-медико-педагогічною комісією), що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов [14]. До категорії учнів з ООП належать діти з тяжкими

порушеннями мовлення (ГМН) та із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Зазначимо, що нормативні документи не містять термінів «дисграфія», «труднощі в навчанні», «дислексія», «дизорфографія».

Проте численні сучасні дослідження говорять про можливі немовленнєві механізми порушення формування навичок письма. З огляду на це, якщо порушення навичок письма у дитини супроводжується недостатньою сформованістю невербальних когнітивних функцій, необхідно включати в програму роботи відповідні завдання корекційного впливу. Тому виникає необхідність своєчасного виявлення зазначених порушень, комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією, визначення індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу, залучення вчителів початкових класів та батьків дітей. з порушеннями мовленнєвого розвитку за окресленими напрямками роботи.

Необхідною умовою успішного входження дитини з порушеннями мовлення в навчальний процес є ознайомлення вчителя початкових класів з основними формами та проявами дисграфії. Тому професійна діяльність сучасного вчителя початкових класів потребує коректив, зокрема формування в них лого-компетентностей (у межах професійного стандарту), які полягають у застосуванні нових методів роботи, спрямованих на запобігання порушенням письмових мовлення, або, за наявності останнього, враховуючи особливості мовленнєвого розвитку учнів і вміючи застосовувати корекційні впливи в умовах комплексної корекційної роботи.

Тому важливість комплексного підходу до вирішення питань усунення дисграфії в учнів початкових класів, а також вимоги сьогодення стають предметом пильної уваги, що актуалізує наше дослідження.

Висновки до розділу 1

Результати теоретичного аналізу та узагальнення наукових даних свідчать про актуальність проблеми дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з особистісно-інтелектуальним розвитком, сприяє набуттю міцних і ґрунтовних знань, цілісному і гармонійному розвитку особистості. Своєчасне виявлення причин неуспішності дітей з порушеннями письма (дисграфії), які навчаються в початковій школі, чітке визначення диференціальних ознак і механізмів конкретних порушень та їх особливостей є надзвичайно важливими завданнями, виконання яких конче необхідно для розвитку особистості учня в цілому, забезпечення його успішності та життєздатності в суспільстві, а також для здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток зазначеної категорії дітей.

Встановлено, що виникнення мовлення та процес його формування стають можливими завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку та функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини. Порушення мовленнєвого розвитку зумовлює недостатній розвиток вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням, впливає на різні сторони життєдіяльності дитини, позначається на її діяльності, поведінці, фізіологічних функціях дитячого організму, негативно впливає на формування навичок письма. Детально проаналізувавши теоретико-методологічні підходи до корекції дисграфії, можна сказати, що вивчення цього розладу ускладнюється різноманітністю наукових даних (іноді досить суперечливих) про нього та значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвих коректив потребує корекційна робота за моделлю «симптомо-мішень», коли в процесі вибору її змісту та визначення етапів враховуються закономірності формування окремих функцій і операцій, що становлять психологічну основу письма, враховуються закономірності формування окремих функцій і операцій. враховуються. Усе це свідчить про критичність ситуації та потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма.

Процес удосконалення корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на навчання дітей з дисграфією, передбачає врахування системних зв'язків мови та

мовлення, результатів нових наукових досягнень логопедії, психології, нейропсихології, психолінгвістики та лінгводидактики, запитів педагогічної науки та формує об'єктивну потребу не лише в усвідомленні концептуальних основ мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей, з'ясуванні особливостей їх функціонального мовленнєвого апарату, індивідуальних психофізіологічних особливостей, соціальних умов мовленнєвого розвитку, а й в організації системного комплексу робота, спрямована на тісну співпрацю різних спеціалістів (логопедів, психологів, вчителів початкових класів) з батьками, які виховують дітей з порушеннями мовлення.

Аналіз сучасної демографічної статистики свідчить про значне збільшення кількості учнів молодшого шкільного віку з особливостями психомовленнєвого розвитку. Ситуація ускладнюється різноманітними проблемами, які існують у родинях, які виховують таких дітей і не мають змоги (з різних причин) надати їм необхідну спеціальну виховну допомогу, надати важливу підтримку, оточити належною турботою та увагою. Сучасні методи навчального процесу в початковій школі часто не відповідають соціальним очікуванням батьків дітей з порушеннями мовлення, зокрема з дисграфією.

Тому 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 початкової школи, які мають порушення усного та писемного мовлення.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи та організація дослідження

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 структурнофункціональних 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.

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.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до комплексного вивчення учнів початкових класів із дисграфією передбачає залучення вчителів початкових класів і батьків як особливо важливих, 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);

б) з'ясувати особливості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в родинному оточенні (особливості опосередкованого впливу дитячобатьківських стосунків на мовленнєвий розвиток дітей);

7) схарактеризувати стан та особливості сформованості структурнофункціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєвокогнітивного 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 методiku 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 класів 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 структурнофункціональних 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).

Комплексне дослідження передбачало використання методик психологопедагогічної 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 2021-2023 років у закладі загальної середньої освіти міста Полтави ЗОШ №11.

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 25 учні 1-4 класів.

У результаті фронтального обстеження дітей було сформовано для вивчення дві експериментальні групи учнів. До їх складу ввійшли 12 учнів початкових класів, які мали специфічні порушення письма (далі – ЕГ дітей із СПП) та 13 учнів без зазначених порушень (ЕГ дітей БСПП). Обидві групи дітей мали збережений інтелект.

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.

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 застосовується 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 I, II, III блоків мозку, а саме: програмування, регуляції та контролю за діяльністю, приймання, оброблення й збереження інформації, регуляції тону 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.

РОЗДІЛ 3

КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

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

Розвиток мовлення є необхідною складовою формування особистості дитини, яка пов'язана з формуванням основних психічних процесів. Тому її вивчення неможливе без детального аналізу і цілісного розуміння особистості та її структури.

Основою такого аналізу є основні положення культурно-історичної теорії Л. Виготського, теорії вищих психічних функцій (О. Лурія), концепції функціональної структури особистості К. Платонова, біопсихосоціальної концепції (Дж. Енгеля), дані нейропсихології (теорії та моделі структурно-функціональної організації мозку як субстрату психічної діяльності, розроблені О. Лурією) та психолінгвістики (теорії мовленнєвої діяльності О. Леонтєва, моделі породження мовлення О. Леонтєва і Т. Ахутіної).

Саме тому можна сказати, що вивчення індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини сприятиме з'ясуванню особливостей функціонального мовленнєвого апарату з урахуванням структурних компонентів особистості дитини.

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

Процес розвитку мовлення – це психічна діяльність, яка реалізується завдяки спільній роботі різних ділянок мозку і має складну психофізіологічну організацію, індивідуальну для кожної дитини. Навчання мовленню здійснюється з урахуванням власних можливостей опрацьовувати мовленнєву інформацію, яка відображається у висловлюванні в усній чи письмовій формі.

Одним із регуляторів темпу та послідовності процесу оволодіння мовленням є сформованість пізнавальних процесів, наявність потенційних можливостей і схильностей особистості під час оволодіння мовою та мовленням.

Однією з важливих передумов мовленнєвого розвитку дитини є функціональна здатність аналітичних систем мозку та їх готовність до спілкування в складному процесі сприйняття, співвіднесення (порівняння) і перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Розвиток у дитини зорового і слухового сприйняття, рухових функцій, повноцінної оптико-моторної координації (міжсенсорних взаємодій) є нейрофізіологічною основою оволодіння усним і писемним мовленням. Засвоєння мови в процесі розвитку мовлення відбувається на певній когнітивній основі за участю всіх психічних функцій і процесів - як інтелектуальних, так і емоційних. Розвиток мовлення тісно пов'язаний з процесами уваги, пам'яті, сприйняття, розвиток мислення, особливо аналітичної та синтетичної діяльності.

Сенсомоторний, руховий і перцептивно-когнітивний компоненти психосенсомоторного компоненту мовленнєвого розвитку молодшого школяра забезпечують психофізіологічні особливості його мовлення як особистості.

Отже, пізнавальні та соціальні потреби учнів (прагнення до суспільно оцінюваних дій і досягнень), умови їх життєдіяльності (вимоги, очікування та можливості), інтереси, потреби та настанови, що визначають прагнення до самореалізації в освітній і мовленнєвій діяльності є складовими мотиваційно-потребнісного компонента.

Зауважимо, що психіка дитини розвивається у двох основних напрямках: когнітивному та мовленнєвому, оскільки під час оволодіння мовою дитина звертає увагу на власне мовлення, контекст, у якому воно відбувається, денотативну ситуацію [31].

У процесі сприйняття мовлення дитина повинна володіти стратегією швидкого програмування та швидкого декодування та декодування мовного повідомлення. Під час формулювання мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язного мовлення, підготовка їх змістової структури та програмування

відбувається на змістовому етапі й значною мірою визначається рівнем розвитку пізнавальної діяльності дитини. Для оволодіння мовою необхідний високий рівень розвитку мислення, особливо аналітично-синтетичної діяльності мозку (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович), інтеграція якої сприяє узагальненому сприйняттю фонем, розвиток лексико-граматичної та семантичної сторін мовлення. Водночас розвиток лексико-граматичної сторони мовлення актуалізує інтелектуальні операції.

Рівень розвитку мовлення характеризується мовленнєво-мовними та мовленнєво-прагматичними вміннями та навичками. Перші виявляють, наскільки дитина засвоїла систему правил мови, а другі вимагають засвоєння дитиною системи правил спілкування з людьми. Мовленнєво-прагматичні вміння та навички є узагальненою здатністю, тобто результатом єдності мовленнєво-мовних, когнітивних та інтерактивних умінь.

3.2. Організаційно-педагогічні засади мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією

Сьогодні ми маємо всі підстави стверджувати, що в Україні ще не повністю реалізовані резерви комплексного корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дитини з дисграфією.

Як свідчать результати спостереження, нині стає очевидною необхідність корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, акцентуючи увагу на його нормативному компоненті з урахуванням провідних положень сучасної нейропсихології про взаємодію особистості та мовленнєвої діяльності в процесі психічного онтогенезу дитини, залучення соціального середовища молодших школярів до вирішення питання корекції порушень їх мовленнєвого розвитку.

Емпіричне дослідження мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією дало змогу виявити особливості його структурно-функціональних компонентів і зосередити увагу на розробці напрямків у системі комплексного корекційно-

розвивального впливу, спрямованого на формування та розвиток дитини. кожного зі структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Наголошуємо, що робота з мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією є необхідною складовою роботи логопеда в системі початкової освіти. Водночас у педагогічній теорії та практиці корекційно-розвиткової роботи існує проблема дослідження можливостей удосконалення процесу діагностики та корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

У педагогічній літературі під цим поняттям розуміють якісне поєднання окремих компонентів або процесів в єдине ціле, яке відрізняється від простого кількістю його частин. У контексті нашого дослідження поняття «комплекс» ми розглядаємо як поєднання організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і соціально-педагогічних умов в єдине ціле, дотримання якого є більш ефективним під час роботи виступу. терапевт з організації корекційно-педагогічного процесу.

Заслуговує на увагу правильний підбір навчального матеріалу, який повинен враховувати типові порушення дітей з дисграфією. Тобто необхідно використовувати спеціальні навчальні тексти, ігрові вправи та завдання, а також індивідуалізувати різні варіанти завдань, враховуючи індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, адаптувати та спрощувати частину завдання, які важко виконати, розробити альтернативні вправи, спрямовані на ситуацію успіху тощо. Також слід підбирати ілюстрації, які можна доповнити цікавими поясненнями для кожної дитини окремо, використовувати прийоми корекції логотипу, дидактичні ігри, спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень та успішне формування навичок письма тощо. Тому зазначені психолого-педагогічні умови повинні бути дотримані. творчо використовувати в умовах сучасної початкової школи, оскільки мають беззаперечне значення для корекційно-розвивального впливу на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Ця група умов тісно пов'язана з соціально-педагогічними умовами, до яких відносяться:

- залучення до реалізації батьків та осіб, які їх замінюють
- логокорекційні завдання мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією;
- розробка та впровадження технології роботи з батьками дітей, які мають труднощі у формуванні навичок письма або їх порушення (дисграфія);
- забезпечення функціональної взаємодії в процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, вчителя початкових класів, психолога, учня з дисграфією, батьків або осіб, які їх замінюють).

Вкажемо на особливості реалізації визначеної групи соціально-педагогічних умов. Так, першими двома соціально-педагогічними умовами є «залучення батьків та осіб, які їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією» та «розробка та впровадження технології роботи з батьками дітей з труднощами у розвитку сформованість навичок письма або її порушення (дисграфія)» – розуміємо їх як взаємопов'язані та взаємодоповнюючі в контексті комплексної роботи. При цьому перша умова сформульована таким чином, щоб забезпечити орієнтацію батьків на досягнення результат, а потім як друге - поглиблює цю спрямованість і спонукає до певних видів діяльності. На наш погляд, саме спільні дії ДНЗ і сім'ї на даний момент є більш важливими в процесі корекційно-розвивального навчання і зауважимо, що між шкільним і сімейним вихованням немає жодного покращення, що суттєво ускладнює розвиток налагодження усного мовлення та формування навичок письма дитини з дисграфією. Розробка та впровадження технології, яка має мету, завдання, базується на принципах роботи організації з батьками (принцип диференційованого підходу, принцип компонентності та системності, принцип свідомої участі, принцип активність і наступність тощо), забезпечує певні напрямки роботи і, водночас, активну участь батьків до спільної роботи. Методика роботи з батьками визначається наступним чином: підготовка батьків до створення необхідного середовища для розвитку мовлення, надання їм бази теоретичних і практичних знань, необхідних для підтримки дітей з труднощами у формуванні писемного мовлення або його порушеннями. Вдома, а також здійснювати постійний корекційно-педагогічний супровід. .

Визначимо основні напрями цієї технології: зміцнення зв'язку з батьками учнів, які мають труднощі у формуванні навичок письма та/або їх порушення, тобто дисграфію (виникає в процесі виконання всіх запланованих заходів); підвищення рівня психолого-педагогічних та лого-спеціальних знань батьків; підвищення рівня домагань батьків, їх мотивованого ставлення та бажання брати участь у корекційно-розвивальній роботі з мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Також підкреслимо, що під час впровадження технології ці напрями пропонують всю просвітницьку роботу з батьками на кожному з її етапів. Окреме місце в процесі реалізації визначеної соціально-педагогічної умови займають форми і методи виховної та розвивальної роботи з батьками: батьківські збори; дні відкритих дверей, диспути, родинні свята та конкурси, Скапе-клуб, педагогічні лекції, прес-конференції, навчальні лекції, індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації мовленнєвого розвитку дітей вдома, тренінги, тематичні лекції, тематична консультація, ділова гра, батьківська тренінги, лого-практикуми, майстер-класи, відкриті уроки, відкриті індивідуальні заняття, логопедагогічна дискусія (круглий стіл), літерет - "Щоденник. сом", наочний інформатор, студія-читальня та ін.

Спільне здійснення корекційно-розвивального процесу в початковій школі Принципово важливим аспектом є переконання всіх суб'єктів корекційно-розвивального процесу в можливостях дитини, вміннях спеціалістів, їх професіоналізмі та спрямованості на покращення становища дітей з порушеннями мовлення. від яких залежать педагогічні принципи корекційної роботи, та досягнення успіху в процесі корекційно-розвивальної діяльності. Реалізація цієї умови передбачає врахування таких вимог: усвідомлення цінності спільної роботи з дитиною, яка має порушення мовлення, її індивідуальності; визнання важливості спільної мети і сенсу корекційно-педагогічного процесу та її розуміння всіма суб'єктами, що вимагає енергії, творчості, оптимізму, постійної праці та вдосконалення.

Отже, три групи умов, сформульовані в наукових психолого-педагогічних знаннях, необхідно враховувати при роботі над усіма структурними

компонентами мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Крім того, ми проаналізували особливості педагогічного процесу в початковій школі, оскільки обраний комплекс умов, необхідних для забезпечення ефективності мовленнєвого розвитку учнів з дисграфією, буде реалізований саме в навчальному процесі. Крім того, враховано особливість роботи логопеда та вчителя початкових класів з учнями з порушеннями письма (дисграфією), а також особливість перебігу психічних процесів у вказаній категорії дітей. Це підштовхнуло нас до розробки навчальних програм, які використовуються в початковій школі України.

Ефективність мовленнєвого розвитку дітей суттєво залежить від урахування даних сучасної психології, психолінгвістики та лінгводидактики, що, на нашу думку, достатньо відображено в чинному Державному стандарті початкової освіти, який затверджено постановою № 87 від р. Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. [92]. Ретельний аналіз цього документа надзвичайно важливий для повного розкриття порушеної в дослідженні проблеми, оскільки він визначає нормативно-правовий вектор організації навчального процесу в сучасній початковій школі. У Державному стандарті 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 з різних освітніх галузей, зокрема мови та літератури. Детальне вивчення змісту цих галузей дозволило дійти висновку, що зміст сучасної початкової освіти передбачає інноваційне розуміння багатогранного розвитку дитини та організації сучасного середовища, невід'ємною складовою якого є розвиток в учнів ключових компетентностей, серед яких вільне володіння державною мовою та вміння спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами [92]. У Держстандарті також зазначено, що корекційна а для учнів з особливими освітніми потребами (зокрема з тяжкими порушеннями мовлення) слід проводити розвивальну роботу. Для учнів з дисграфією, які навчаються у

зкладах загальної середньої освіти, така робота є важливою. Хоча по-різному, корекційно-розвиваюча робота повинна бути спрямована як на дефектологів, так і на тих дітей з незначними порушеннями мови, які прямо чи опосередковано потребують корекційної допомоги.

Слід зазначити, що корекції дисграфії присвячено цілий розділ програми «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [27]. У програмі наголошено на основних причинах виникнення 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 утруднення процесу навчання та перешкоджає засвоєнню програмового матеріалу, що негативно позначається на успішності учнів» [27, с. 71]. Вважаємо, що ця програма, хоч і подана як розрахована на педагогічних працівників, але не враховує поєднання роботи логопеда та вчителя, їхню співпрацю в корекції дисграфії, а здебільшого орієнтована на роботу спеціаліста. зі спеціальною професійною підготовкою.

Сучасні діти витрачають на навчання більше часу, ніж будь-коли. При цьому підвищений акцент робиться на соціальній зрілості та психічному здоров'ї дитини.

Але, як свідчать дослідження останніх років, ситуація не змінюється на краще, оскільки підвищується загальний рівень тривожності, простежуються більш серйозні депресивні розлади: «Незважаючи на реформи в освіті та школі, діти та молодь демонструють підвищену рівень психологічного неблагополуччя та психічних захворювань» (А. Ходкевич, С. Бойл [43, с.64]).

Зазначимо, що основна відповідальність за психофізичний стан дитини лежить на батьках, роль яких у цьому питанні є важливою та провідною.

У сучасних умовах вимушеної міграції дорослого населення (внаслідок нестабільних і складних національних соціально-економічних умов) багато батьків залишають своїх дітей з порушеннями мовлення (різної етіології та генезу) під опіку бабусь і дідусів, які фізично та інтелектуально неспроможні ефективно виконувати необхідні функції підтримки батьків.

З огляду на це в усіх випадках, коли порушення навичок письма у дитини супроводжується недостатньою сформованістю невербальних когнітивних функцій, у програмі роботи з нею слід передбачати відповідні засоби корекційного впливу та надавати необхідну виховну допомогу. Але для цього необхідно вчасно виявити зазначені порушення, провести комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, визначити індивідуальну карту корекційно-розвиткової роботи. До зазначених напрямків роботи необхідно залучати вчителів початкових класів та батьків дітей з порушеннями мовлення.

Тому одним із важливих умінь у професійній діяльності вчителя початкових класів є вміння працювати з дітьми з дисграфією. Враховуючи те, що вчитель початкових класів, як правило, супроводжує навчальний процес учнів у цілому, він має оволодіти ефективними методами роботи з тими, у кого є труднощі у формуванні навичок письма та його порушення (дисграфія). Завдяки цим методикам, а також ефективному логокоригуючому впливу спеціалістів учні початкових класів зможуть отримати якісні знання. Тому поінформованість учителів початкових класів про основні форми та прояви дисграфії є необхідною умовою успішного входження дитини з порушеннями мовлення в освітній процес. З огляду на це професійна діяльність вчителя початкових класів потребує корекції, яка передбачає оволодіння новими методами і технологіями, необхідними для попередження порушень писемного мовлення або, за наявності таких в учнів, з урахуванням особливостей їх мовленнєвого розвитку. Уміння застосовувати спеціальні завдання та ігрові вправи, методи і прийоми в комплексній корекційній роботі.

Другий блок системи – концептуальний – пояснює, на основі яких концептів (методологічних, теоретичних, практичних) взаємодіють між собою на основі поліпарадигмальності та з урахуванням яких методологічних підходів (системно-комплексного, культурно-історичного, діяльнісного). , особистісно-орієнтована, компетентнісна) будується корекційна робота з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. На основі цих підходів

виділяємо педагогічні принципи (загальні та спеціальні), які є основою корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

Отже, до провідних принципів дидактики належать принципи науковості, активності, свідомості, мотивації. Дотримання принципу науковості в процесі проведення корекційно-розвиткової роботи з учнями з дисграфією призводить до того, що молоді спеціалісти та вчителі початкових класів, здобуваючи ґрунтовну теоретичну педагогічну підготовку, не завжди пов'язують її з практикою роботи з певною категорією дітей. в умовах закладу загальної середньої освіти. Часто і теорія, і практика у навчальному процесі ВНЗ подаються як різні сфери корекційно-розвивальної діяльності, тому така діяльність вчителя з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією є спонтанною, спонтанною. Відповідно до розробленої нами наукової концепції, загальна робота з дітьми з порушеннями мовлення набуде ознак структурованості і її легше буде проводити в нових ситуаціях, які ще не зустрічалися в конкретній практиці того чи іншого педагога. Для своєчасного втручання потрібне концептуальне розуміння проблеми дисграфії, яка має свою типологію, причини виникнення, можливості комплексної корекції, а отже, використання теоретичних та дослідницьких основ у процесі практичного застосування наукового принципу .

Наступний принцип – принцип активності – ми характеризуємо як провідний у процесі роботи з учнями початкових класів, оскільки в їхньому віці однією з актуальних потреб є потреба в русі. Діяльність дитини впливає на всі сторони її розвитку - інтелект, моральність, емоційність і т. д. Активність дитини, її рух справляє значний вплив на розвиток мовлення в цілому, і на корекцію дисграфії зокрема. Тому для усунення мовленнєвих порушень необхідні довільні рухи та дії дитини, а як показують останні дослідження, вплив рухової активності (зокрема, імпровізаційної, хореографічної тощо) коригує не лише мовлення, а й письмо. Наприклад, Н. Пангелова і Т. Круцевич зазначали, що «...на формування мовлення впливають моторика дрібних м'язів кисті,

координаційні здібності, функціональний стан дихальної системи, зорово-моторна координація» [41, с.241]. Тому під час комплексної корекції структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини необхідним є використання принципу активності як загальнопедагогічного. Цей принцип слід застосовувати в першу чергу при діагностуванні порушення діяльнісно-результативного та психосенсомоторного компонентів.

Також успіх корекційно-розвивальної роботи залежить від використання принципу послідовності, до якої мають залучатися не лише самі діти, а й їхні батьки. Зазначимо, що прикладом для наслідування є як батьки, так і вчителі початкових класів. Коли дитина бачить акуратність, точність і поетапність виконання тих чи інших завдань, вона звикає послідовно виконувати необхідні їй завдання з корекції логотипу. Постійна робота, заснована на структурі поетапного виконання логокорекційних вправ і завдань, є запорукою успіху в процесі досягнення позитивної динаміки корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією.

Іншим важливим загальнопедагогічним принципом корекційно-розвивальної роботи є принцип природовідповідності. Під час роботи необхідно враховувати особливості психомовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, звертати увагу на морфофункціональну зрілість їх центральної нервової системи, звертати увагу на психічні та анатомо-фізіологічні особливості. Адже розвиток нервової системи дітей з дисграфією, її комплексність, розвиток базових відчуттів і сенсорної інтеграції, чутливості до сприйняття інформації, зокрема когнітивної, є вихідними і ключовими аспектами в системі комплексної корекційної діяльності. працювати. Відзначимо, що надмірне збудження нервової системи дитини гальмує її мовленнєвий розвиток і, відповідно, ускладнює процес корекції дисграфії. Зазначимо, що в останні роки позитивною тенденцією підвищення інтересу до неврологічних досліджень, представлених науковими роботами про мозкову діяльність дітей, є інтерес до їх мовленнєвих процесів, оскільки це має велике значення для подальшої навчальної діяльності таких дітей. Саме тому дослідники документують нейронні характеристики,

досліджують взаємозв'язок розвитку мовлення з соціально-економічним статусом і вивчають додаткові можливості використання різноманітних стимулів, які можуть значно покращити розвиток ділянок мозку, пов'язаних із мовленням.

Розкривши загальнопедагогічні принципи, окреслимо спеціальні принципи роботи з учнями з дисграфією: принцип інноваційності, єдності розвивальних, профілактичних і корекційних завдань, розвивальний принцип, єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень, принцип активності, принцип комплексності, індивідуалізації та диференціації, поетапності формування основних розумових функцій письма, принцип максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку учнів. Перш за все, це принцип інноваційності, який передбачає створення інноваційного освітнього середовища. Його організація базується на системному поєднанні психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних і соціально-педагогічних аспектів, передбачає взаємодію та координацію різних напрямів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини з дисграфією за рахунок інтеграції їх у цілісну систему.

Беззаперечним є також принцип єдності розвивальних, профілактичних і корекційних завдань, де систематичність і взаємозалежність завдань відображають взаємозв'язок усіх структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією. Вчасно вжиті профілактичні заходи дозволяють уникнути непотрібних і небажаних ускладнень у процесі розвитку та поведінки зазначеної категорії дітей. Організація системи комплексної діагностично-корекційної роботи з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією повинна бути спрямована на активізацію корекційно-педагогічного процесу, підвищення його цілеспрямованості та ефективності, а також на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенціалу дитини. кожна дитина з дисграфією. Важливе значення на цьому шляху має виявлення слабких ланок у процесі становлення всіх структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів, з'ясування

потенційних основ їх розвитку та можливостей, активізація психічних процесів, формування та розвиток основних функцій і корекція їх недостатності. Усе це впливає на подальше формування всього психомовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а саме: її психофізіологічних особливостей, мотиваційно-потребової сфери, мовленнєво-когнітивного розвитку, а також формування самооцінки, самоконтролю. і саморегулювання. Використання вищезазначеного принципу посилюється такою тенденцією, як зміна стилю навчальних завдань, зміна вимог до навчання, які висуваються до учнів початкових класів у зв'язку зі зміною державних вимог, що навчальний матеріал, який мають засвоїти учні, ускладнюється, а сам процес навчання набуває ознак ще більшої самостійності. Новий акцент на цих позиціях вимагає більшої уваги до дотримання цього принципу.

Важливим також є дотримання принципу єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень, що зумовлює необхідність діагностики, своєчасного обстеження мовленнєвого розвитку учнів та комплексного вивчення всіх його структурно-функціональних компонентів. Особливим є також використання розвивального принципу, який передбачає здійснення корекційного впливу одночасно як на відновлення окремих компонентів, так і на вдосконалення умінь і навичок, необхідних для повноцінного розвитку мовленнєвої діяльності в цілому. Однак для покращення кінцевого результату необхідно працювати над етапами, що передують бажаному рівню розвитку. Тому важливо розуміти, що роботу слід починати не там, де дитина потребує допомоги, а там, де вона почувається впевнено та врівноважено Kiesling Walla, 2016 [16].

Діяльнісний принцип тісно взаємодіє з діяльнісним, але діяльність учнів молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку і, як наслідок, дисграфією, набуває іншого характеру, оскільки потребує використання спеціально підібраного комплексу вправ і завдань для розвитку їх рухової, мовленнєво-пізнавальної та особистісної сфер через арт-технології, казкотерапію, ігрові вправи тощо.

Зауважимо, що через ігрові вправи, як ключові для навчання та корекції, досягається загальний ефект, а різноманітні інтереси дітей, які сприяють розвитку як усного, так і писемного мовлення через встановлення соціальних стосунків, формуються запасом знань, реконструйованих для проведення корекційно-розвивальної роботи. Спільно складені ігри, що враховують як індивідуальне, так і колективне накопичення знань дітей, покращують динаміку розвитку їх мислення та мовлення.

Наступний принцип – принцип комплексності, згідно з яким система комплексної корекційної роботи з розвитку мовлення розглядається як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів. Цей принцип враховує всі чинники, пов'язані з корекцією порушень мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією в умовах спільної роботи спеціаліста, вчителя початкових класів і батьків, а за необхідності – і медичного спеціаліста. Розгляд фахівцем даних анамнезу, характеристик дитини з боку педагогів і батьків, спостереження за нею в процесі навчання, ігрової та самостійної діяльності, результатів обстеження її усного та письмового мовлення дають змогу отримати інтегровану оцінку. Відомості про психомовленнєвий розвиток такої дитини, класифікувати порушення та проаналізувати його структуру, розрізнити первинне порушення та його вторинні прояви, з'ясувати індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини та, відповідно, обрати оптимальну стратегію корекційної та розвивального впливу.

Дотримання цього принципу також передбачає одночасне виконання різних завдань (освітніх, розвиваючих, корекційних, виховних). Пропонуємо приклади важливих питань для реалізації корекційно-розвивального процесу, які можна врахувати під час роботи з класом (1. Що важливо для учнів з порушенням мовлення у спілкуванні з однокласниками? 2. Як це може співпадати з вибір різноманітних завдань, важливих для корекційного процесу, на які в першу чергу орієнтуються логопеди та до яких залучаються вчителі початкових класів 3. Як вирішуються проблеми учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку безпосередньо в умовах загальноосвітньої школи? 4. Як проводиться корекційна

робота з учнями з дисграфією, які мають різний рівень розвитку мовлення та його індивідуально-типологічні особливості?). Не менш важливим є принцип індивідуалізації та диференціації, який полягає в необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини перед початком корекційно-розвивальної роботи. Також цей принцип диктує вибір методики, яка враховуватиме індивідуальну типологію мовленнєвий розвиток дитини з дисграфією на основі взаємозв'язку її психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей, основних закономірностей її психофізичного розвитку з урахуванням сензитивних періодів для розвивальної роботи.

Проведений нами констатувальний експеримент дозволив з'ясувати, що при одному і тому ж типі дисграфії рівень недорозвинення окремих функцій, а також ступінь вираженості порушення письма можуть бути різними. У процесі експериментальної роботи було сформовано дві узагальнені підгрупи дітей з дисграфією, кожна з яких характеризувалася своїми типологічними особливостями мовленнєвого розвитку: прогностично-інертний тип (перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний) та прогностично-продуктивний тип (активно-дефіцитний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний). Тому мовленнєво-корекційна робота з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією має бути різноманітною і проводитися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їх мовленнєвого розвитку. Враховуючи необхідність спеціального корекційного впливу на дефіцитні структурно-функціональні компоненти мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, завдання слід підбирати не тільки відповідно до віку дитини, але й її індивідуальних можливостей.

Реалізація принципу поетапності формування основних психічних функцій письма відповідно до етапів їх розвитку в онтогенезі пов'язана з теорією планомірного формування діяльності, де відбувається перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, мовлення в письмі. розумова дія є багатетапним процесом [74; 75]. Відповідно до цього принципу логокорекційна робота повинна будуватися як цілісна система, яка має певні етапи, що враховують послідовність

формування кожної конкретної психічної функції в онтогенезі. Наголошуємо на необхідності певних передумов для розвитку навичок письма на кожному етапі, на які вказував У. Кіслінг. Відбувається так зване узагальнення навички, тобто передача вміння успішно виконувати певну дію за будь-яких нових умов. Учений зазначав, що «перестрибування» через певні етапи розвитку «залишає діри» і не створює надійного фундаменту, зокрема для подальшого шкільного навчання [16, с. 66]. Якщо узагальнення не відбувається, то уміння формуються фрагментарно.

Крім того, необхідно створити базу для тих сфер, які відчувають дефіцит, а також спиратися на «вміння» дитини робити те, що вона вже вміє. Це дає можливість впливати на проблемні зони без шкоди для впевненості учня в собі. Отже, із зазначеним принципом тісно пов'язаний принцип максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку дітей, який спрямований на виховання в них інтересу до мовленнєвих занять і самостійності, а також опору на особистий досвід для досягнення успішності як найважливіший засіб стимулювання їх навчальної діяльності.

Врахування виділених принципів у сукупності, на нашу думку, є сполучною ланкою між теорією та практичною корекційною роботою з дітьми з дисграфією.

Третій блок системи – організаційно-діагностичний. Вона є обов'язковою та враховує необхідність організації діагностичної роботи з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією. Передбачається, що основних етапів цього блоку чотири, а саме: орієнтовно-діагностичний, діагностико-аналітичний, супровідний, узагальнюючий. Кожен із етапів має свою специфіку та зміст. Так, на першому етапі – орієнтовно-діагностичному – проводиться фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класів, здійснюється педагогічне оцінювання їх успішності. Зміст другого, діагностико-аналітичного етапу, представлений у наступному: вивчення стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також факторів впливу соціального середовища. Третій етап – супровідний – є одним із найважливіших, оскільки отримання

додаткових даних (шляхом спостереження, опитування, анкетування) від учителів початкових класів та батьків дітей є невід'ємною умовою побудови ефективного корекційно-педагогічного процесу. На четвертому етапі – загальному – визначається стратегія і тактика інтегрованої роботи з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку учнів, створюються індивідуальні шляхи їх мовленнєвого розвитку. Аналіз результатів логопедичного скринінгу дав змогу констатувати недостатню сформованість в учнів 1 класу основних психічних процесів і функцій, які опосередковано впливають на формування писемного мовлення, зокрема навичок письма. Ми виявили, що діти відчують труднощі при виконанні певних завдань на формування фонематичних процесів, графомоторики, зорово-моторної координації та орієнтування в просторі, а також розвитку образного мислення (необхідного для засвоєння символічного позначення фонем) та самоконтроль.

За результатами діагностики структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією ми виділили два узагальнених типових типи такого розвитку: прогностично-інертний, який поєднує в собі перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний типи, і прогностично-продуктивний, який поєднує активно-дефіцитний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний типи.

Кожна із зазначених узагальнених підгруп характеризувалася своїми типовими особливостями мовленнєвого розвитку, які мали різноманітні комплексні механізми.

Загальною ланкою інтегрального механізму прогностично-інертного типу порушення мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією є несформованість психосенсорно-моторного структурно-функціонального компоненту. Учні мають сенсорні та моторні проблеми, а також порушення сенсорної інтеграції. Однак існують індивідуальні відмінності, властиві кожному з цих типів. Таким чином, в комплексному механізмі розладів перцептивно-дефіцитного типу слабка ланка – психосенсорно-моторний компонент – пов'язана з сенсорним дефіцитом. Дефіцит базових відчуттів у дітей викликає кінестетичні (рухові)

проблеми, а також зорові та оптико-просторові порушення. Такі учні відчують труднощі з відчуттям тиску, мають сильний або слабкий натиск, не дотримуються інтервалів, мають поганий почерк, помиляються в розташуванні елементів букви тощо. Недостатньо сформовані основні психічні процеси і функції негативно впливають на розвиток вищих психічних функцій - порушення уваги, мови і загальної поведінки, відсутність особистості і абстрактні форми мислення.

При тотальнодефіцитном типі розвитку мовлення слабка ланка (психосенсорная моторика) одночасно пов'язана з сенсорним і моторним дефіцитом. Звичайно, такий стан сформованості сенсомоторних і перцептивно-когнітивних функцій і процесів негативно позначається на формуванні як інваріантних (системоутворюючих), так і автономних (деривативних) показників мовленнєвого розвитку та їх атрибутивних властивостей, а саме мовленнєвих (похідних) мовленнєвого розвитку. - вдруге порушується когнітивний компонент, функції мотивації, планування, саморегуляція і самоконтроль. Учні з конструктивною апраксією відчують труднощі з руховим плануванням, серійною організацією рухів, контролем і координацією.

Для мовно-фрагментарного типу розвитку мовлення характерна ще одна інваріантна ознака – нерівномірність розвитку. В інтегральному механізмі порушень слабка ланка - психосенсорний моторний компонент - обумовлена порушенням сенсорної інтеграції. Загальною ланкою інтегрального механізму прогностично продуктивного типу порушення мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією є несформованість мовленнєво-когнітивного структурного компонента. Проте кожен із трьох типів мовленнєвого розвитку (характерних для зазначеної генералізованої групи дітей з дисграфією) має і свої індивідуальні відмінності. Таким чином, в комплексному механізмі порушень діяльнісно-результативного типу слабка ланка - мовленнєво-когнітивна - впливає на розвиток особистісної сфери дитини, її внутрішньої мотивації, а також функцій саморегуляції і самоконтролю (як більш автономні, похідні параметри). Відомо, що матеріал засвоюється, коли у дитини є яскраво виражений безпосередній

пізнавальний чи споживчий інтерес, тобто внутрішня мотивація пізнавальної потреби. Діти з таким типом розвитку мовлення погано усвідомлюють соціальну значимість навчання. У них знижені пізнавальні та соціальні потреби, пізнавальна діяльність в цілому. Для них характерна наявність зв'язку між недостатнім мовленнєво-пізнавальним рівнем розвитку та сильною мотивацією до гри, оскільки зміна провідного виду діяльності у цих учнів ще триває.

В інтегральному механізмі розладів мовно-дефіцитного типу слабка ланка - мовленнєво-когнітивна - поєднується з дефіцитом зовнішніх джерел навчально-мовленнєвої діяльності і також впливає на формування похідних функцій саморегуляції та самоконтролю. Зовнішні джерела, як відомо, визначаються умовами життя дитини, вимогами до неї, очікуваннями та можливостями. Пізнавальна мотивація дитини з дисграфією має свою зону найближчого розвитку і формується під впливом іншої людини. Тому для формування позитивної мотивації до навчально-мовленнєвої діяльності дітей-дисграфіків необхідно систематично і послідовно орієнтувати дітей-дисграфіків на оволодіння способами діяльності.

В інтегральному механізмі розладів мотиваційно-дефіцитного типу слабка ланка - мовленнєво-когнітивна - пов'язана з незрілістю особистісної сфери дитини з дисграфією, недостатністю як внутрішніх, зовнішніх, так і особистісних джерел навчальної та мовленнєвої мотивації. Керівництво навчально-мовленнєвим процесом полягає у пробудженні зовнішньої та внутрішньої активності дитини, в результаті чого вона навчається, набуває вмінь і навичок, розвивається як особистість. В учнів із зазначеним типом розвитку мовлення знижені, обмежені й одноманітні суспільні, особистісні та пізнавальні мотиви.

Отже, цей блок, який пропонує сучасний підхід до проведення діагностичної роботи, спрямований на роботу зі дитинами, проектування системи досягнення ними успіху, що, на нашу думку, є продуктивною стратегією.

Четвертий блок системи – змістово-процесуальний – тісно пов'язаний із самим корекційно-педагогічним процесом. Має «трикутник опори» з

корекційним впливом на мовленнєвий розвиток дитини з дисграфією. По-перше, це корекційно-виховна робота з мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, яку повинен проводити логопед з урахуванням виявлених типів та особливостей мовленнєвого розвитку дитини за допомогою розроблених корекційно-розвивальних програм і методик коригуючого впливу. По-друге, це психолого-педагогічний супровід корекційного процесу, де на допомогу вчителю початкових класів розроблено технологію роботи з формування лого-компетентностей вчителя початкової школи. По-третє, ще одним пунктом «трикутника підтримки» є педагогічний супровід мовленнєвого розвитку дитини, який ми вважаємо реальним через розробку та впровадження технології роботи з батьками.

Такий підхід дав можливість розробити диференційовані прийоми і способи корекційного впливу, орієнтуючись на складність і специфіку інтегративних механізмів порушень мовленнєвого розвитку, а отже, їх індивідуально-типових особливостей у дітей з дисграфією.

Розроблена система комплексної корекційної роботи містить два блоки. Перший спрямований на організацію роботи із забезпечення психолого-педагогічного супроводу корекційно-виховного процесу учнів з дисграфією, що вбачається можливим через розробку та впровадження технології роботи з формування лого-компетентностей вчителя початкової школи та педагогічної підтримки для мовленнєвого розвитку дитини, який ми бачимо реальним через розробку та впровадження технології роботи з батьками.

Другий блок містить корекційно-розвивальні програми для учнів початкової школи. Корекційна робота складається з авторських методик, а також адаптованих відповідних методик корекційно-розвиваючого навчання та розвитку дітей з порушеннями мовлення в нервово-психічному (А. Семенович, 2001; Т. Агутіна, Н. Пилаєва, 2006; 2012), нервово-педагогічному (А. Сиротюк, 2003), психолінгвістичного та психолого-педагогічного напрямків (І. Садовнікова, 1997; В. Тищенко, Н. Чередниченко 2015, 2016 та ін.)

Комплексна корекційна робота спрямована на формування та розвиток усіх компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, а саме його структурних компонентів (психосенсорно-моторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-пізнавального, діяльнісно-результативного). Відзначимо також п'ятирівневу систему оцінювання компонентів мовленнєвого розвитку учнів, яку ми також розробили та представили через систему критеріїв та їх показників. Визначено та охарактеризовано такі рівні: високий, достатній, середній, нижче середнього, низький. Тоді, коли відомі рівні структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а також визначені її індивідуально-типологічні особливості, сам корекційно-педагогічний процес буде більш прискореним і ефективним.

Цей блок характеризується питаннями, які потребують вирішення (1. Які дії допомагають встановити рівень сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією? 2. Якими знаннями, вміннями та досвідом володіють діти з різним рівнем розвитку). прояву використання структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку 3. Як за діями логопеда можна встановити доцільність використання тієї чи іншої системи критеріїв і показників 4. Як існуюче корекційно-розвивальне середовище може вплинути на вдосконалення корекція мовленнєвих порушень учнів молодшого шкільного віку з дисграфією?).

Наголошуємо, що виділені блоки системи – організаційно-діагностичний та змістовно-процесуальний об'єднані трьома групами умов, які зазначені в п. 5.1. і яку ми розуміємо як взаємопов'язану сукупність обставин корекційно-педагогічного процесу, від якої залежить ефективність діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Останній, п'ятий блок системи – контрольні-результативний – передбачає орієнтацію на результат: позитивну динаміку рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, якісне зростання показників, що характеризують його компоненти (психосенсорно-моторний, мотиваційний, мовленнєвий). пізнавальний, діяльнісно-результативний). Тому для її

досягнення необхідно проводити контрольні вимірювання та фіксувати ефективність обраної щодо дитини стратегії. Вважаємо, що всі охарактеризовані блоки системи є важливими для їх впровадження в роботу з учнями початкової школи з дисграфією загальноосвітніх навчальних закладів і повинні бути враховані в процесі експериментальної роботи.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Для перевірки ефективності розробленої системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією було проведено відповідний педагогічний експеримент.

Розроблена педагогічна система була реалізована в процесі корекційно-розвивальної роботи з учнями початкової школи експериментальної групи (всього було залучено 25 дітей з дисграфією). У контрольній групі спеціально організована корекційна робота не проводилась, а заняття з дітьми проводились за звичайними програмами.

Наведемо кількісні дані щодо розподілу груп за рівнем сформованості мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією за кожним критерієм, що дасть змогу провести порівняння на початковому етапі формувального експерименту. Таким чином, на високому рівні сформованості, який характеризував показники психосенсорно-моторного компоненту, як в експериментальній, так і в контрольній групі дітей не виявлено.

Рівень вище середнього зафіксовано у 15,2% дітей експериментальної та 15,6% контрольної групи. На середньому рівні зафіксовано 21,7% дітей експериментальної групи та 21,9% контрольної групи. Рівень нижче середнього зафіксовано у 28,3% дітей експериментальної групи та у 28,1% контрольної групи. Найбільша кількість дітей з дисграфією на початку експерименту зафіксована на низькому рівні сформованості: 38,4% учнів експериментальної групи та 34,4% контрольної групи. Як бачимо, розподіл дітей експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості показників психосенсорно-моторного компоненту практично однаковий.

Також ми провели діагностику та порівняння даних обох груп за рівнями сформованості мовленнєво-когнітивного компоненту. Вимірювання показало, що на високому рівні та на рівні вище середнього як в експериментальній, так і в контрольній групі дітей не виявлено.

На середньому рівні сформованості зафіксовано 15,9% дітей експериментальної та 15,6% контрольної групи. Найбільша кількість дітей зафіксована на рівні нижче середнього: 54,4% представників експериментальної групи, 55% контрольної групи. Також на початку експерименту було зафіксовано кількість дітей, показники яких відповідали низькому рівню, 29,7% в експериментальній групі та 29,4% в контрольній. Як бачимо, розподіл дітей експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості показників мовленнєво-когнітивного компоненту практично однаковий.

За рівнями сформованості показників мотиваційно-потребового компоненту показники були практично однаковими в обох групах. Таким чином, на високому рівні та на рівні вище середнього як в експериментальній, так і в контрольній групі дітей не виявлено. На середньому рівні зафіксовано 30,5% дітей експериментальної групи та 30,6% контрольної групи. Найбільша кількість респондентів зафіксована на рівні нижче середнього: 60,1% в експериментальній групі та 60% в контрольній. На низькому рівні на початку експерименту було зафіксовано 9,4% дітей експериментальної групи та 9,4% контрольної групи. Так, розподіл молодших школярів експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості показників мотиваційно-потребового компонента на початку експерименту був практично однаковим.

Отже, як свідчать отримані дані, ситуація потребувала не лише серйозного осмислення, а й практичної роботи. Для проведення формувального експерименту нами було впроваджено педагогічну систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а саме за допомогою перелічених блоків ми реалізували мету, яка передбачала послідовне досягнення результату. Проводилась спеціальна робота із залученням логопедів, педагогів та психологів з метою привчання їх до роботи з такими дітьми,

використовуючи методичні підходи (системно-комплексний, культурно-історичний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) . Ми зазначали, що використання цієї методичної бази є необхідним для того, щоб під час комплексної корекційної роботи як логопед, так і вчитель повинні враховувати психофізіологічні, вікові, особистісні та, що дуже важливо, типологічні особливості особистості. розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку з дисграфією (шість видів).І якщо розширену інформацію про психофізіологічні, вікові та особистісні особливості учасники дослідно-експериментальної роботи можуть знайти під час додаткового ознайомлення із сучасною психолого-педагогічною літературою, то про шість типів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією ми подаємо інформацію вперше. Ці типології подано з урахуванням останніх даних досліджень. Виділено два узагальнених варіанти мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією: прогностично-інертний та прогностично-продуктивний варіанти, кожен з яких також поділено на три типи. Так, прогностично-інертний комбінований перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний. , а другий варіант – прогностично-продуктивний – містив діяльнісно-дефіцитний, мовно-дефіцитний та мотиваційно-дефіцитний типи. Нами доведено, що в процесі корекційно-розвивальної роботи ці види мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією мають бути об'єктом особливої уваги як спеціалістів, так і вчителів початкових класів. Запропоновано характеристику учнів молодшого шкільного віку з дисграфією залежно від стану сформованості структурних компонентів їх мовленнєвого розвитку (кожен із компонентів характеризувався високим, вище середнього, середнім, нижче середнього, низьким рівнями).Зауважимо, що інформація щодо типології мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією є новою, але учасникам педагогічного експерименту необхідно з нею ознайомитись, щоб не стикатися з труднощами при самостійній професійній роботі з цією категорією дітей. шлях. На тренінгових заняттях для учасників корекційно-розвиткового процесу ми продемонстрували всі узагальнені типові типи мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією.

Для перевірки знань були задані такі запитання (1. Розкрийте специфіку прогностично-інертного типу. Які особливості можна виділити в ньому? 2. Скільки дітей зазвичай має дана типологія? 3. Які показники тотально-дефіцитного типу) можете назвати 4. Як часто така типологія зустрічається в учнів з порушеннями письма 5. Як часто така типологія зустрічається у дітей, які не мають розладів письма 6. Що характерно для третього типу прогностично-інертного варіант - фрагментарна мова? 7. На вашу думку, скільки відсотків учнів з дисграфією початкової школи мають цей тип? 8. Охарактеризуйте прогностично-продуктивний варіант. 9. Які, на вашу думку, характерні характеристики діяльності- дефіцитний тип? Які ознаки можуть характеризувати діяльнісно-дефіцитний тип? 10. Як характеризується другий тип прогностично-продуктивного варіанту - мовно-дефіцитний? чи бувають такі діти в масових загальноосвітніх навчальних закладах? 11. Назвіть т Основна характеристика третього типу прогностично-результативного варіанту - стимул-дефіциту. Як часто така типологія може зустрічатися у дітей з розладами письма?).

Подібні питання додатково ілюструвалися за допомогою схем, малюнків, таблиць з конкретними цифровими даними обстеження дітей експериментальної групи, під час науково-методичних семінарів, на семінарах, поглиблених заняттях з логопедами та вчителями початкових класів, які залучено до формуючого експерименту зі дитинами з дисграфією. Так, на організаційному етапі ми поінформували вчителів про теоретичні та практичні питання комплексної роботи з розвитку мовлення учнів, які мають труднощі у формуванні писемного мовлення та/або його порушення, надали матеріали для опанування спеціальної професійно-педагогічної знання, необхідні для роботи з певною категорією дітей. Крім того, ми намагалися сприяти розвитку педагогів, залучених до формувального експерименту, тих професійно-особистісних якостей, які передбачали наявність ціннісних настанов, мотивів, цілей, волі та потреби до саморозвитку, наводили успішні приклади кращих. практики роботи з дітьми з дисграфією. Особливістю практичного етапу роботи з педагогами було те, що ми звернули їхню увагу на роботу з підвищення рівня професійної

діяльності, що досягалося шляхом набуття ними лого-спеціальних умінь і навичок для здійснення корекційно-розвивальної практики. Так, під час тренінгу вчителі із задоволенням виконували вправи з логопедичної технології, щоб зрозуміти алгоритм роботи, за яким працює логопед, щоб допомогти учневі початкової школи оволодіти грамотою. Ці вправи спрямовані на краще розуміння напрямку руху (розуміння того, що це за рухи і як їх виконувати). Педагоги поступово розбирали всі дії, необхідні дитині для кращого розуміння, усвідомлення елементів літери та букв загалом, запам'ятовування їх наочного та графічного образу: подавали доступні інструкції, аналізували простір, фіксували увагу на точці, разом підібрані слова та фрази, які можуть підбадьорити дітей.

Доречним і корисним було проведення спільних творчих проєктів, які сприяли розвитку важливих психічних функцій дитини, необхідних для формування навичок письма. Педагоги працювали в підгрупах, виготовляли сумісні вироби (перед новорічними святами виготовляли ялинку з прикрасами, робили місто подарунків), разом малювали малюнок (сад, ліс), разом писали одне бажання (спільне написання кожної букви). На завершення підбили підсумки, поділилися враженнями та настроєм.

Особливо яскравою та веселою вийшла педагогам ритмічна вправа «Сокусоку, бач-бач», спрямована на розвиток серії рухів та їх переключення. Педагоги змогли на власному досвіді відчутти організаційну функцію мовлення (одночасно виконували рухи та відраховували ритм), як воно допомагає під час виконання складних вправ. Змінювали інструкцію (серію рухів), темп рухів. Емоційно насичена музична вправа виконувала не лише виховну функцію, а й піднімала настрій та надихала на подальшу роботу.

Також ми проводили спеціальну роботу з розвитку вміння вчителів початкових класів, залучених до експерименту, рефлексувати та об'єктивно самооцінювати професійну діяльність. За результатами навчальних зустрічей з педагогами (1. На це у плані роботи відводилось 5-2 години на тиждень, всього 30 годин) формувалися спеціальні професійно-педагогічні знання, лого-

спеціальні вміння та навички, відбувався подальший розвиток професійних та особистісних якостей, вміння педагогів рефлексувати та об'єктивна самооцінка професійної діяльності. Практичний етап роботи з педагогами ми доповнили спеціально організованою підготовкою до виконання логокорекційних завдань з розвитку мовлення молодших школярів з дисграфією: корекційно-розвивальна робота набула більш прикладного характеру. Ми намагалися максимально занурити вчителів у проблему подолання дисграфії у дітей, адже саме вчителі початкових класів безпосередньо на практиці виконують з учнями спеціально підібрані завдання з корекції логотипу. Водночас розкрито суспільно-ціннісні ракурси щодо ролі вчителя початкових класів, адже загальна ідея полягала в цьому – перехід від домінуючої ролі вчителя до дослідницько-дослідницької, тобто прийняття така позиція вчителя полягала не в стоянні на місці, а в усвідомленні необхідності доповнення педагогічних досягнень логокорекційними завданнями, які є в спеціальній педагогіці. Обговорення з викладачами кожного завдання з корекції логотипу дозволило зрозуміти, як організована робота зі дітьми з дисграфією, основна ідея полягала в тому, щоб зосередити увагу на короткочасних, невеликих завданнях, адже виконання кожного завдання впливає на весь процес корекції та розвитку. в загальному. Це може бути робота з досить простими текстами, які мають бути емоційними та цікавими, з підібраним наочним матеріалом, близьким самій дитині. Ці тексти можуть бути використані для подальшого групового обговорення та обговорення їх з батьками. Під час такої роботи деякі ініціативні вчителі самі запропонували нові завдання з корекції логотипу, які можна використовувати в початковій школі, поділилися цими завданнями з іншими вчителями, що створило додатковий матеріал для роботи з дітьми з дисграфією. Особливість полягала в тому, що після таких занять вчителі відразу намагалися перевірити нові завдання на практиці, а потім обмінювалися власним досвідом, що, безумовно, покращувало роботу.

Після проведення такої ґрунтовної роботи була забезпечена супервізія при виникненні певних труднощів у процесі роботи з дітьми з дисграфією. Під час

консультативної роботи ми спільно проаналізували ускладнення, запропонували знайти нові напрямки подолання труднощів, з якими стикаються вчителі під час комплексної корекційної роботи з розвитку мовлення учнів з дисграфією. Ми зосередилися на реальних діях і тих впливах, які здійснювали педагоги на дитину з дисграфією, яка мала певний тип мовленнєвого розвитку. Ми не лише інтуїтивно цікавилися окремими подіями корекційного процесу, але й пропонували навести конкретні факти та розкрити ті завдання, які були найбільш прийнятними для певних учителів, які опікувалися вирішенням проблеми подолання дисграфії в учнів початкових класів.

Під час формувального експерименту ми також впроваджували заходи, які вважаємо необхідними для комплексного вирішення проблеми мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Тому, щоб створити атмосферу доброзичливості в початкових класах, ми провели спеціальний тренінг для учасників експериментальної роботи «Мова доброзичливості», куди запросили психологів, які згодом супроводжували процес розвитку дітей з дисграфією в експериментальних групах. Реалізація цього тренінгу показала, що ми повинні, по-перше, використовувати ефективні методи і прийоми корекційно-педагогічної роботи в практиці масової школи, а по-друге, вміти визначити конкретні наслідки того, ким може стати дитина, якщо її не взяти. обслуговування різними фахівцями. тобто системно-комплексний підхід не буде реалізовано. Для цього на конкретних фактах з практики ми продемонстрували, що може статися, якщо в практиці початкової школи не проводити корекційно-розвивальної роботи, які негативні наслідки чекають на дитину з дисграфією. коли він переходить до початкової школи тощо.

Для перевірки ефективності роботи ми провели анкетування вчителів за попередньо розробленою анкетою. Результати показали, що ті вчителі, які були залучені до формуючого експерименту, більше цікавилися питаннями про механізми реалізації принципів роботи зі дитинами з дисграфією, вказували на правильні відповіді у питаннях, пов'язаних з понятійним апаратом, зокрема виявляли обізнаність. визначення такого поняття, як «дисграфія», правильно

розрізняли види дисграфії тощо. Залежність їх усвідомлення вони також пов'язували з безпосередньою роботою, спрямованою на профілактику дисграфії у дітей. Отже, провівши такі заняття, ми переконалися, що вчителям початкових класів необхідно знати тонкощі та особливості роботи з дітьми з дисграфією, щоб реалізувати комплексну педагогічну систему корекційно-розвиткової роботи.

Беззаперечним є те, що до такої роботи в експериментальній групі з дітьми необхідно залучати батьків, оскільки не всі вони усвідомлюють особливості розвитку своєї дитини, зокрема, коли дитина має труднощі у розвитку навичок письма або дисграфію. Внаслідок цього можливі негативні приклади, коли через нерозуміння проблеми з боку батьків дитина ще більше дистанціювалася від них, не сприймала їхньої допомоги як такої, намагалася не виконувати завдання, та ін. Для ефективної роботи з дітьми з такими порушеннями ми залучали батьків до виконання логокорекційних завдань, а також впроваджували спеціально розроблену технологію роботи, яка була взаємопов'язана з методикою корекційно-розвивальної роботи. Таким чином ми забезпечили орієнтацію батьків на досягнення результату, визначеного за допомогою розробленої системи комплексної корекційно-розвивальної роботи, стимулювали різні види діяльності, зокрема розвиток усного мовлення та формування навичок письма дитина. Під час роботи з батьками ми роз'яснили основні принципи роботи (принцип диференційованого підходу, принцип послідовності та системності, принцип свідомої участі, принцип активності та наступності та ін.), розкрили основні напрямки роботи. з дітьми, які мають дисграфію, та спробувала висвітлити пряму залежність ефективності розвитку дитини від їх активності у спільній корекційно-розвивальній роботі. Батьки дітей експериментальної групи переважно брали активну участь у виконанні різноманітних завдань, які пропонувалися під час роботи. Таким чином, ми ознайомили батьків із сучасними поглядами на норми розвитку мовлення, на їх роль у процесі створення розвивального середовища. для розвитку мовлення дітей в домашніх умовах. Також нашу увагу привернув розвиток логоспеціальних

компетентностей батьків (уміння спостерігати прояви сенсомоторного та мовленнєвого розвитку та розпізнавати будь-які відхилення у розвитку; ознайомлення з методами стимуляції сенсомоторного розвитку як важливої умови формування усного та писемного розвитку). форми мовлення дітей; ознайомлення з прийомами активізації мовленнєвого розвитку дітей; навчання методиці спеціальної допомоги вдома дітям з порушеннями письма або труднощами у формуванні писемного мовлення). Звичайно, батьки зазвичай не мають сформованих лого-компетенцій, але ми намагалися на конкретних прикладах довести необхідність роботи з їхнього боку, і вже перші приклади успішності дітей експериментальної групи дали позитивні наслідки.

Слід зазначити, що з метою вдосконалення дослідно-експериментальної роботи ми також намагалися забезпечити функціональну взаємодію в процесі корекційної роботи з учнем як логопеда, педагога, психолога, батьків. Тому значна увага приділяється індивідуальності та вихованню цінності спільної роботи з дитиною, яка має порушення мовлення. Також наголошується на важливості спільної мети, розуміння сенсу корекційно-педагогічного процесу, який має проходити легко, без особливих навантажень для дитини. Особливу увагу приділено процесу порозуміння всіх учасників, які залучення до роботи з дітьми експериментальної групи, активізація процесу взаємодії, важливість таких якостей, як енергійність, креативність, оптимізм тощо. Так, було рекомендовано ознайомитися з новою літературою з питань, пов'язаних з удосконаленням мовлення, брати активну участь у семінарах, онлайн-заходах, відвідувати заходи з питань вирішення проблем розвитку дитини тощо.

У ході формувального експерименту ми довели необхідність побудови корекційно-розвивального середовища, що сприяє інтеріоризації навичок письма дитини з дисграфією в експериментальних групах. Нами запропоновано вдосконалити просторово-предметну складову середовища, тобто для проведення корекційних занять з дітьми експериментальної групи були використані спеціальні кімнати зі спеціальними іграми та плакатами. Для дітей експериментальної групи в цих школах також надавалася дидактична допомога,

і, що ми вважаємо дуже важливим, було розширено соціальну складову в процесі спілкування, тобто ми намагалися побудувати міжособистісне спілкування.

Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи ми вважали індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів з дисграфією, що передбачає створення корекційно-розвиткових програм.

Комплексна корекційна робота передбачала два етапи: профілактично-корекційний і корекційно-розвивальний.

1. Профілактично-корекційний етап

Змістовий компонент профілактично-корекційного втручання в мовленнєвий розвиток дитини з труднощами у формуванні навичок письма відображено в корекційно-розвивальній програмі (далі КРП) «Вчимося писати разом». Його використання є обов'язковою умовою роботи з кожним учнем, показники якого за логопедичним скринінгом відповідають рівням нижче середнього та низькому.

Загальна мета КРП «Вчимося писати разом»:

- 1) формування основних передумов письма;
- 2) профілактика труднощів у навчанні та корекція порушень мовленнєвого розвитку учнів;
- 3) створення індивідуального профілактично-корекційного маршруту розвитку мовлення для учнів, які мають труднощі у формуванні навичок письма.

Вікова категорія: діти 6-7 років.

Складові КРП «Вчимося писати разом»: психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль.

Характеристики модулів:

Психолого-педагогічний модуль:

Мета: корекція і розвиток основних функцій і елементарних психічних процесів у дитини, яка оволодіває грамотою. Основні напрямки корекційної роботи:

- логопедична робота з дитиною, яка має труднощі у формуванні навичок письма; - психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, які

працюють з учнями, які мають труднощі у формуванні навичок письма; - психолого-педагогічний супровід дитини з труднощами у формуванні навичок письма вчителем початкових класів та психологом.

завдання:

1. Формування мотиваційної бази навчально-мовленнєвого процесу.
2. Розвиток сомато-просторового гнозису і праксису.
3. Формування вміння символізувати.
4. Розвиток графічних та елементарних символічних навичок.
5. Робота над лексико-граматичною та морфологічною будовою мови.
6. Формування навичок планування власної діяльності.
7. Корекція логографічних (розвиток фонематичних процесів, уміння здійснювати звуко-буквений і композиційний розбір і синтез; розвиток звуко-буквених асоціацій) та графо-моторики.
8. Підвищення темпу діяльності за рахунок автоматизації навичок і використання сильних зв'язків і збережених систем аналізаторів.

Характер занять: розвивальний, корекційно-виховний, виховний.

Основні форми роботи:

- профілактичні та корекційні заняття з логопедом;
- навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів та психологом;
- ігрові вправи та завдання; - дидактичні ігри.

Виконавці: логопед, педагог, психолог. Соціально-педагогічний модуль:

Мета: взаємовідносини з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємоузгодженість у роботі всіх учасників комплексного корекційного впливу. Основні напрямки корекційної роботи:

- психолого-педагогічне консультування батьків;
- психолого-педагогічний супровід з боку батьків дитини з труднощами у формуванні навичок письма.

Завдання:

1. Активізація набутих батьками лого-спеціальних знань та умінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

- навчання батьків ігровим вправам і завданням, які сприятимуть мовленнєвому розвитку дитини з труднощами у формуванні навичок письма; - проведення спільних ігор з батьками тощо.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини, яка має труднощі у формуванні навичок письма.

Характер занять: розвивальний, навчальний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

- корекційно-профілактичні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Алгоритм роботи з учнями, які мають труднощі у процесі формування навичок письма (першокласники):

1. Визначення труднощів у формуванні навичок письма (діагностика навичок письма за допомогою спеціальних методик, аналіз письмових робіт учнів).

2. Визначення механізмів цих труднощів (мовленнєвий скринінг, спрямований на виявлення порушень основних передумов письма).

3. Робота з психологічним станом дитини через подолання негативних переживань у процесі письма.

4. Профілактично-корекційна робота, спрямована на формування інтегральних структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів.

5. Розвиток структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку в різних видах діяльності: заняття зі спеціалістом, заняття з вчителем

початкових класів, організація певної обстановки вдома, комплекс дидактичних вправ та ігор, логопедична методика «Дивографія».

6. Перенесення сформованих навичок на навчальний матеріал писемної та усної діяльності відповідно до вимог програми.

7. Оцінка діагностики та корекції завдань корекційно-розвивального маршруту.

Для забезпечення виконання завдань логопедичної технології «Вчимося писати разом» у додатках наведено зміст та особливості її використання в процесі корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи .

2. Основний корекційно-розвивальний етап

Здійснювалось планування корекційно-педагогічної роботи за типами мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Змістовий компонент корекційного впливу на мовленнєвий розвиток учнів з дисграфією відображено в корекційно-розвивальних програмах: «Джерела натхнення» - для учнів з відповідними типами прогностично-інертного типу розвитку мовлення та «В колі мовлення». розвиток» - для учнів з відповідними типами прогностично-продуктивного типу розвитку мовлення. Їх використання є обов'язковою умовою роботи з учнями 2-4 класів з дисграфією. Загальна мета КРП «Джерела натхнення»:

1) формування структурних компонентів мовленнєвого розвитку молодших школярів з прогностично-інертним типом розвитку мовлення;

2) створення індивідуального корекційно-розвиткового маршруту для учнів з дисграфією, які мають перцептивно-дефіцитний, мовно-фрагментарний та тотально-дефіцитний типи розвитку мовлення.

Вікова категорія: діти 8-10 років.

Складові НПР «Джерела натхнення»: нейропсихологічний модуль, психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль. Обов'язкова умова: попереднє виконання роботи з КРП «Вчимося писати разом».

Характеристики модулів:

Нейропсихологічний модуль:

Мета: перебудова порушених функцій мозку, створення компенсаторних можливостей дитини. Основні напрями корекційної роботи: корекція порушень і розвиток міжпівкульної взаємодії.

завдання:

1. Розвиток міжпівкульної взаємодії.
2. Розвиток м'язових відчуттів, зорової і тактильної чутливості.
3. Розвиток рухової функції, координації рухів.
4. Нормалізація гіпотонусу та гіпертонусу.
5. Розвиток концентрації та розподілу уваги.
6. Розробка функцій програмування та керування.

Характер занять: корекційно-відновлювальний, розвивальний.

Основні форми роботи:

- ігрові вправи та завдання (артикуляційні, дихальні, окорухові, фізичні);
- вправи на розвиток дрібної моторики, розтяжка, масаж; - корекційно-відновлювальні заняття з логопедом, нейропсихологом.

Виконавці: логопед, нейропсихолог.

Психолого-педагогічний модуль:

Мета: корекція та розвиток структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією.

Основні напрями корекційної роботи:

- логопедична робота з учнями початкової школи;
- психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, які працюють з учнями, які мають дисграфію;
- психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією вчителями початкових класів та психологом.

завдання:

1. Формування та розвиток психосенсорного рухового компоненту.

Корекція та розвиток зорового сприйняття та просторових уявлень. Корекція і розвиток сукцесивних функцій (серійна організація рухів).

Корекція та розвиток зорово-моторної координації. Корекція та розвиток динамічного, кінестетичного, зорово-просторового праксису.

Формування вміння виконувати зорово-просторові дії.

Корекція та розвиток слухової, мовленнєвої та зорової пам'яті.

Корекція та розвиток концентрації та розподілу уваги.

2. Формування та розвиток мотиваційно-потребового компоненту.

Формування мотиваційної бази процесу навчання.

Формування позитивної мотивації до графічної діяльності.

Формування пізнавального інтересу.

Формування допитливості.

Формування інтересу до виконання завдання.

Формування наслідування.

Формування самосвідомості.

Розвиток уміння отримувати задоволення від навчально-ігрової діяльності.

3. Формування та розвиток мовленнєво-пізнавального компоненту.

Закріплення навичок артикуляції звуків та їх акустичних і артикуляційних особливостей.

Корекція і розвиток фонематичного сприйняття.

Корекція та розвиток фонематичної уваги та контролю.

Формування вмінь розрізняти звуки на слух і за уявою.

Формування навичок фонематичного розбору та синтезу.

Корекція і розвиток звуко-буквених асоціацій.

Формування навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Формування вміння диференціювати фонеми та позначати їх відповідними буквами.

Формування вміння виділяти орфограми, розвивати орфографічну пильність.

Корекція та розвиток образного мислення. Корекція та розвиток лексико-граматичної та морфологічної будови мови.

Корекція та розвиток номінативної функції мови.

Формування мовних понять та вміння їх диференціювати.

4. Формування та розвиток діяльнісно-результативного компоненту.

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 розучувати рухові програми.

Корекція і розвиток рухової уваги.

Корекція і розвиток самоконтролю.

Характер занять: розвивальний, корекційно-виховний, виховний.

Основні форми роботи:

– корекційно-розвивальні заняття з логопедом;

– навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів та психологом;

– ігрові вправи та завдання;

– дидактичні ігри;

Виконавці: логопед, педагог, психолог.

Соціально-педагогічний модуль:

Мета: взаємовідносини з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємокоординація в роботі всіх учасників комплексного корекційного впливу.

Основні напрямки корекційної роботи:

- психолого-педагогічне консультування батьків;

- психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією з боку батьків.

завдання:

1. Активізація набутих батьками лого-спеціальних знань та умінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

– навчання батьків ігровим вправам і завданням, які сприятимуть мовленнєвому розвитку дитини з дисграфією;

- тренінги батьківських навичок.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини з дисграфією.

Характер занять: розвивальний, навчальний. Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

- корекційно-профілактичні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Загальна мета КРП «У колі розвитку»:

1) формування структурних компонентів мовленнєвого розвитку молодших школярів з прогностично-інертним типом розвитку мовлення;

2) створення індивідуального корекційно-розвиткового маршруту для учнів з дисграфією, які мають діяльнісно-дефіцитний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний типи розвитку мовлення.

Вікова категорія: діти 8-10 років.

Складові КРП «У колі розвитку»: психолого-педагогічний модуль, соціально-педагогічний модуль.

Характеристики модулів:

Психолого-педагогічний модуль:

Мета: корекція та розвиток структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією.

Основні напрямки корекційної роботи:

– логопедична робота з учнями початкової школи;

– психолого-педагогічне консультування вчителів початкових класів, які працюють з учнями, які мають дисграфію;

- психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією вчителями початкових класів та психологом.

Характер занять: розвивальний, корекційно-виховний, виховний. Основні форми роботи:

– корекційно-розвивальні заняття з логопедом;

– навчально-розвивальні заняття з вчителем початкових класів та психологом;

– ігрові вправи та завдання; - дидактичні ігри.

Виконавці: логопед, педагог, психолог.

Завдання:

1. Формування та розвиток психосенсорного рухового компоненту.

Удосконалення та розвиток зорового сприйняття та просторових уявлень.

Удосконалення та розвиток сукцесивних функцій (серійна організація рухів).

Удосконалення та розвиток зорово-моторної координації.

Удосконалення та розвиток динамічного, кінестетичного, зорово-просторового праксису.

Закріплення вміння виконувати зорово-просторові дії.

Удосконалення та розвиток слухової, мовленнєвої та зорової пам'яті.

Розвиток концентрації та розподілу уваги.

2. Формування та розвиток мовленнєво-пізнавального компоненту.

Корекція і розвиток фонетичного мовлення.

Корекція і розвиток фонематичного сприйняття.

Корекція та розвиток фонематичної уваги та контролю.

Розвиток умінь диференціювати звуки на слух та уяву.

Розвиток навичок фонематичного розбору та синтезу.

Корекція і розвиток звуко-буквених асоціацій і графічних зображень букв.

Розвиток навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу.

Формування вміння диференціювати фонemi та позначати їх відповідними буквами.

Розвиток орфографічних умінь і навичок.

Корекція та розвиток образного мислення.

Розвиток синтаксичних і морфологічних узагальнень.

Розвиток лінгвістичних здібностей.

3. Формування та розвиток мотиваційно-потребового компоненту.

Формування позитивної мотивації мовленнєвої діяльності.

Формування позитивної мотивації до графічної діяльності.

Розвиток пізнавальної діяльності.

Розвиток пізнавального інтересу.

Розвиток допитливості. Розвиток інтересу до завдання.

Формування позитивних установок.

Формування самосвідомості.

4. Формування та розвиток діяльнісно-результативної складової.

Формування навичок планування власної діяльності.

Корекція та розвиток оптико-кінетичної організації рухів.

Корекція та розвиток автоматизації навичок письма.

Формування вміння працювати за правилами.

Розвиток умінь засвоювати інструкції (розучування послідовності рухових команд).

Розвиток рухової уваги.

Розвиток самоконтролю.

Соціально-педагогічний модуль:

Мета: взаємовідносини з батьками як учасниками корекційно-педагогічного процесу, взаємокоординація в роботі всіх учасників комплексного корекційного впливу.

Основні напрямки корекційної роботи:

- психолого-педагогічне консультування батьків;

- психолого-педагогічний супровід дитини з дисграфією з боку батьків.

завдання:

1. Активізація набутих батьками лого-спеціальних знань та умінь.

2. Формування оптимального мовленнєвого середовища:

- навчання батьків ігровим вправам і завданням, які сприятимуть мовленнєвому розвитку дитини з труднощами у формуванні навичок письма; - тренінги батьківських навичок.

3. Створення умов для особистісного зростання дитини з дисграфією.

Характер занять: розвивальний, виховний.

Основні форми роботи:

– ігрові вправи та завдання;

- корекційно-профілактичні заняття з логопедом, вчителем початкових класів.

Виконавці: логопед, психолог, батьки, вчитель початкових класів.

Алгоритм роботи з учнями початкової школи з дисграфією (учні 24 класу):

1. Визначення порушень навичок письма (діагностика навичок письма за допомогою спеціальних методик, аналіз письмових робіт учнів).

2. З'ясування механізмів цих порушень (визначення індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку учнів).

3. Робота з психологічним станом дитини через подолання негативних переживань у процесі письма.

4. Корекційно-розвивальна робота, спрямована на формування інтегральних структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів.

5. Розвиток інтегрованих структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку та окремих його компонентів у різних видах діяльності: заняття з фахівцем, заняття з вчителем початкових класів, організація певної обстановки вдома, комплекс завдань, ігрові вправи, інтелектуальна робота з мовленнєвою діяльністю. завдання з ускладненим варіантом логопедичної методики «Дивографіті», дидактичні ігри 1-3 етапів (за авторською корекційно-розвивальною методикою).

6. Перенесення сформованих умінь на навчальний матеріал писемної та усної діяльності відповідно до програмових вимог.

7. Оцінка діагностики та корекції завдань корекційно-розвивального маршруту. Для забезпечення виконання завдань КРП «У колі розвитку» та «Джерела натхнення» ми використовували авторські розробки (спеціальні корекційно-розвивальні методики, логопедичні технології), а також індивідуальні завдання, представлені в дослідженнях в. Т. Ахутніна, Н. Пилаєва, 2006, 2012; О. Веліченкова, 2015; Є. Данилавічюті, 2004; О. Корнєва, 2003; 2006

рік; А. Семеновича, 2001; В.Тарасун, 2008; В. Тищенко, 2007; Н. Чередниченко 2013; 2016 та ін.

Методика корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією є основою експериментальної роботи з корекції дисграфії у дітей з різними типами мовленнєвого розвитку.

Через структуру методики визначається поглиблене розкриття змісту формування структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей та основних передумов писемного мовлення, тобто засвоюється певний обсяг знань і вмінь, які, завдяки історично зумовленим культурним цінностям освітньо-розвивального середовища стають необхідними для корекційної роботи з учнем на різних етапах мовленнєвого розвитку.

Актуальність розробленої методики зосереджена навколо таких аспектів: соціокультурного, виховного, дидактичного. Оскільки переорієнтація учнів з порушеннями письма на досягнення успіху починається з корекційно-розвивальної роботи, зміст методики має включати духовно-соціальний досвід, позитивно збагачений та емоційно насичений смислами та образами, що закарбувалися в пам'яті людей. Створення та апробація методики є однією з прикладних проблем корекційної педагогіки, оскільки її зміст розкриває соціокультурні, освітні та дидактичні межі, в яких знаходяться суб'єкти корекційно-розвивальної роботи. Розроблена методика є важливим інструментальним забезпеченням навчального процесу в початковій школі для дітей з дисграфією і передбачає апробацію конкретних технологій та ігрових прийомів, спрямованих на підвищення рівня мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією з урахуванням ступеня розвитку мовлення. формування їх індивідуальних психофізіологічних особливостей та соціально-особистісних характеристик.

Методика базується на психофізіологічних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних і психопедагогічних дослідженнях, а обсяг, зміст, форми і методи корекційної роботи адаптовані до вікових особливостей молодших школярів. Багаторічне впровадження методики

в процесі експерименту, набутий досвід роботи з дітьми з дисграфією, багаторічна методика дозволили розробити евристичний інструмент корекційно-розвивальної роботи, який можна звести до трьох основних позицій: 1.) для побудови методики продумано змістовне її функціональне наповнення, сформовано попереднє бачення системи роботи логопеда з вчителем початкових класів та батьками, які навчають і виховують дитину з дисграфією, а також найбільш прогнозується ґрунтовне знання дидактики навчання дітей; 2) при створенні методики було прийнято рішення про розгортання корекційно-розвивального процесу в умовах початкової школи як закладу загальної, а не спеціальної освіти, у зв'язку з чим варіативність ігор за ступенями складності було враховано; 3) досконалість методики зумовлена тим, що логопед не обмежується одним типом завдань, а охоплює різноманітні проблеми, з якими стикається дитина з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема дисграфією, а головне – виконує різноманітні функції під час корекційно-розвивального процесу.

Тому для ефективного корекційно-розвивального процесу необхідно досягти належного індивідуального та колективного супроводу дитини з дисграфією, щоб методика була основою для формування основних навичок письма в процесі оволодіння писемним мовленням. Складовими процесу розробки та використання методики є: 1) теоретична основа, яка узагальнює процес створення методики на основі гуманістичної парадигми, культурно-історичної теорії, теорії діяльності, логопедичної теорії тощо; 2) авторський задум, який проектує сам зміст і структуру методики; 3) практична складова, яка використовується для підготовки дітей з дисграфією.

Методика має важливе значення для побудови корекційно-розвивальної роботи з учнями з дисграфією, вона повинна спрямовувати та забезпечувати мовленнєвий розвиток особистості та бути спрямована на розвиток довільної регуляції її діяльності та поведінки, емоційно-мотиваційної сфери.

Розроблена корекційно-розвивальна методика враховує два нейропсихологічні напрямки: формування базових основ, передумов

когнітивних функцій та розвиток і корекцію когнітивних функцій і тих компонентів, що входять до їх складу.

Перший напрямок корекційно-розвивальної роботи спрямований на відпрацювання єдності афекту, сприйняття і дії, які є основою розвитку соціального спілкування і всіх інтерналізованих психічних функцій людини (Л. Виготський). Другий напрямок корекційно-розвивальної роботи реалізує ідеї Л. Виготського про перебіг процесу інтеріоризації (виведення відхиленої функції назовні та перетворення її на зовнішню діяльність) [66; 68].

Нейропсихологічний підхід до корекційно-розвивального навчання передбачає розвиток слабкої ланки з опорою на сильні ланки в процесі спеціально організованої взаємодії дитини молодшого шкільного віку з усіма учасниками корекційно-розвивального процесу (логопедом, вчителем початкових класів), психологом, батьки). З урахуванням теоретичних положень Л. Виготського та О. Лурії така взаємодія будується: 1) з урахуванням закономірностей процесу інтеріоризації; 2) врахування слабкої ланки функціональних систем дитини; 3) під час емоційного залучення дитини до процесу взаємодії. Ми враховували той факт, що робота над слабкою ланкою передбачає роботу над нею не в ізольованій функції, а в усіх вербальних і невербальних функціях, які включають цю ланку. Крім того, у процесі корекційно-розвивальної роботи ми ставимо основний акцент на емоційній залученості дитини, оскільки це важлива передумова пізнавального розвитку дитини. Так, наприклад, якщо в учня достатньо сформований мотиваційний компонент мовленнєвого розвитку і емоційна сфера є його сильною стороною, ми це враховували при організації корекційно-розвивальної роботи. Але якщо емоційна сфера є слабким місцем, а мотиваційний компонент мовленнєвого розвитку молодшого школяра сформований недостатньо, то це стає першочерговим завданням корекції. Коли дитина стає одним із суб'єктів (а не об'єктом) навчання, вона емоційно включена в навчальний процес і завдання їй під силу. У цьому випадку виникає мотивація до його виконання, тобто здійснюється «афективно-вольова основа» навчання, за Л. Виготським, що

забезпечує підвищення працездатності, покращує працездатність мозку, що відбувається в природних для дитини умовах і не завдає шкоди здоров'ю [65; 68].

Тому вся корекційно-розвивальна робота в першу чергу спрямована на забезпечення необхідних особливих освітніх потреб (ООП) молодших школярів.

Тричі на тиждень ми проводили корекційно-розвивальні заняття з учнями початкової школи. Кожне заняття складається з ігрових вправ і завдань, які відповідають віковим особливостям дитини (відповідно до вимог програми та календарного плану) та індивідуальним можливостям. Тривалість уроку 25 хвилин для учнів 1 класу та 35-40 хвилин для учнів 2-4 класів. Проведення корекційно-розвивальних занять потребує гнучкості та креативності спеціалістів. Адже види ігрових вправ та завдань, що складають заняття, можна повторювати, спрощувати, групувати залежно від навчальних проблем та успіхів учнів.

З дітьми експериментальної групи реалізовувалися корекційно-розвивальні методи за такими напрямками діяльності:

1) корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток основних мовленнєвих функцій і навичок письма сенсомоторної та сенсоперцептивної сфер, передбачає розвиток загальної та дрібної моторики, загальної та мануальної координації, інтеграцію сенсомоторних дій та розвиток графічної пам'яті. навички, засновані на сенсорних процесах за допомогою комплексу нейропсихологічних, кінезіологічних вправ та авторської логопедичної методики;

2) корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток мовленнєво-мовних, мовленнєво-прагматичних, логографічних і графо-моторних навичок шляхом використання комплексу дидактичних ігор у процесі спеціально організованої діяльності дітей;

3) корекційно-розвивальна робота спрямована на розвиток мотиваційно-регулятивну сферу та окремі компоненти навчальної діяльності через використання комплексу дидактичних ігор у 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 потреби дитини з дисграфією в процесі корекції мовленнєвого розвитку та формування 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 початкової школи, які входили до складу експериментальної групи, була спрямована на активізацію їх важливих психологічних механізмів, які через певні обмеження звичайний процес навчання не завжди міг бути реалізований повною мірою. Підтримка взаємозв'язку механізмів сенсомоторної, перцептивно-когнітивної та мовленнєвої сфер була також ефективною в експериментальній роботі, оскільки мовленнєва функція та формування логографічної та графомоторної навичок корелюють із розвитком сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер. При цьому в процесі формування експерименту ми спиралися на встановлений зв'язок, розвиваючи недостатньо сформовані базові функції для писемного та мовленнєвого розвитку, які активізували структурно-функціональні компоненти мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією. Також необхідно було провести експериментальну роботу для розширення сенсорного досвіду дітей під час поєднання навчальної, ігрової та продуктивної діяльності. З метою розширення та закріплення сенсорного досвіду дітей, його ефективної корекції в навчально-виховному процесі ми використовували різноманітні види ігрової (дидактичної, рухової, нервово-психологічної, кінезіологічної) та продуктивної діяльності, які забезпечували «афективно-вольову основу» навчання і сприяв зниженню ступеня напруги вольових зусиль. Для успішного розвитку дітей з дисграфією ми вважали за необхідне враховувати важливість вербалізації сенсорного досвіду і рухових дій, оскільки вербалізація сенсорних і рухових дій сприяє їх кращому розумінню і глибшому запам'ятовуванню, а також мала позитивний ефект на рівень розвитку мовлення дітей з дисграфією, що сприяло усвідомленню та

контролю виконуваних рухів і дій. Наприклад, під час вправи пензликом (або ручкою) зі стрічкою для розробки кисті в області зап'ясткового суглоба учні любили крутити мотор кожною рукою, потім – одночасно двома руками і одночасно відраховували (1, 2, 3 - пауза, потім знову 1, 2, 3 – пауза), розкручували під метроном (для синхронізації рухів). У процесі цього вони відпрацьовували ритм, темп, перемикання руху, а також вчилися виконувати певну інструкцію і вміли перемикатися в процесі її зміни.

Важливим у процесі впровадження запропонованої методики було також те, що ми здійснювали контроль і, відповідно, спрямовували самих дітей на здійснення самоконтролю в процесі виконання різноманітних дій та ігрових вправ. Також ми зазначили, що всі дії, які виконує дитина, повинні контролюватися фахівцем (чи вчителем початкових класів), а головне — самим учнем. Така реалізація поетапного контролю за діяльністю учнів експериментальної групи дозволяла фахівцям оцінити розуміння дитиною мети завдання чи ігрової вправи, правильність її виконання, а також стимулювала дітей до більш відповідального ставлення. ставлення під час його виконання.

Диференційована робота з учнями з різними типами мовленнєвого розвитку передбачала використання спеціально підібраного навчального матеріалу, лого-коригувальних завдань різного рівня складності. Наприклад, учні з дисграфією, які мали прогностично-інертний тип розвитку мовлення (перцептивнодефіцитний, тотальнодефіцитний, мовно-фрагментарний типи), як правило, довше включаються в роботу, мають труднощі з перемиканням (з від одного руху до іншого, а також від однієї діяльності до іншої), у них спостерігається зниження темпу роботи, вони швидко втомлюються. У роботі з такими учнями (крім методів корекційно-розвивальної роботи, які проводить логопед) вчителю рекомендовано: визначити адекватні методи навчання письма; враховувати індивідуальні можливості, психофізіологічні особливості учня (дозувати завдання, давати більше часу на його виконання, допускати використання допоміжних матеріалів і засобів); вибрати індивідуальний темп роботи для кожного учня; ділити великий і складний матеріал на інформаційні

блоки та давати покрокові інструкції залежно від його засвоєння; виробляти правильну тактику запитань і заохочень для формування впевненості дітей у власних силах і знаннях; оцінювати успіхи, а не прогалини; намагатися не відволікати учнів, не переключати їхню увагу в момент виконання завдань, створювати для них спокійну обстановку; не опитувати на початку уроку, не вимагати негайного включення.

З учнями, які мали прогностично-продуктивний тип мовленнєвого розвитку (діяльнісно-дефіцитний, мовно-дефіцитний, спонукально-дефіцитний типи), необхідно додатково використовувати ігри для розвитку мотиваційно-регулятивної сфери, мовно-мовної, мовленнєвої, прагматичні, логографічні та графомоторні навички. З огляду на це вчителю, який працює із зазначеною категорією учнів (крім методів корекційно-розвивальної роботи, які проводить логопед), рекомендовано: виробити правильну тактику запитань і заохочення, сформувані у дітей впевненість у своїх силах, власні здібності та знання; оцінюйте успіхи, а не те, що не виходить; створити ситуацію успіху; концентрувати увагу (за допомогою слів і словосполучень: «уважно слухай», «уважно перевірай», «молодець», «так тримати»); при необхідності приділяти більше часу на перевірку та виправлення завдань.

Проведення такої експериментальної роботи мало безперечне значення для дітей експериментальної групи, оскільки впливало на всі критерії та показники їх мовленнєвого розвитку, що поступово підвищувало рівень розвитку в загальному сенсі.

Проведення комплексної корекційно-розвивальної роботи сприяло підвищенню рівня мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Так, учні молодшого шкільного віку, вперше зафіксовані на констатуючому етапі експерименту з низьким рівнем сформованості психосенсомоторного компонента, поступово набували ознак, що характеризуються як рівень нижче середнього та середній, а діти, які перебували на середньому рівні та рівні характеризуються як вищі від середніх, поступово набули ознаки високого рівня, а саме: активність, впевненість у рухах, розвиток вестибулярного апарату, прояв

здатності виконувати автоматизовані дії, формування здатності дискретно відслідковувати елементи серії, тощо. Така ж ситуація склалася і зі зміною показників мотиваційно-потребового, мовленнєво-когнітивного та діяльнісно-результативного компонентів, що свідчить про ефективність запропонованої методики.

Під час виконання комплексу дидактичних ігор, які поетапно проводились у три етапи, відбувалася провідна діяльність учнів, адже в процесі виконання різноманітних ігрових вправ діти поступово вчилися розуміти умови задач, опановувати прийоми виконання завдань. розв'язуючи їх, планували свої дії, оцінювали результати власних дій. У дітей експериментальної групи поступово формувалися структурні компоненти мовленнєвого розвитку та їх окремі компоненти.

Отже, експериментальна робота показала, що застосування цілісної методики корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією вплинуло на формування в них психологічних вікових новоутворень та сприяло розширенню потенційних можливостей для подальшого засвоєння загальноосвітніх знань.

Під час застосування такої корекційно-розвиткової роботи зафіксовано значне підвищення рівня мовленнєвого розвитку учнів експериментальної групи за всіма критеріями та показниками. Учні початкової школи з дисграфією, у яких на початку формувального експерименту було виявлено низький рівень сформованості діяльнісно-результативного компоненту, поступово набували ознак середнього рівня, а діти, рівень яких характеризувався як вищий за середній, – характеристики високого рівня, а саме: здатність легко організувати власну діяльність і роботу відповідно до фронтальних інструкцій, продуктивна і стійка працездатність, сформована здатність рефлексувати навчальні досягнення, володіння навичками самоконтролю тощо. відбувалося зі зміною показників мотиваційно-потребового, мотиваційно-когнітивного та психосенсорно-моторного компонентів, а отже, засвідчило ефективність

корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з дисграфією під час експериментальної роботи.

Розділ управління. Після проведення експериментальної роботи було проведено контрольний аналіз мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної груп відповідно до обраних критеріїв та показників. Вимірювання проводили тими ж методами, що й під час констатувального експерименту.

Наведемо кількісні дані щодо розподілу груп за рівнями сформованості мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією за кожним критерієм.

Таким чином, на високому рівні, який характеризував показники сформованості психосенсорно-моторного компоненту, як в експериментальній, так і в контрольній групі дітей не виявлено. На рівні вище середнього відповідні показники зафіксовано у 24,6% дітей експериментальної групи (відповідно динаміка +9,45%) та 16,87% контрольної групи (відповідно динаміка +1,27%). На середньому рівні відповідні показники зафіксовані у 47,82% дітей експериментальної групи (динаміка +26,12%) та 23,75% контрольної групи (динаміка +1,85%). У 27,53% респондентів експериментальної групи (динаміка - 0,77) і 56,25% контрольної групи (динаміка -28,15%) зафіксовані показники на рівні нижче середнього. Показники, що відповідають низькому рівню, у дітей експериментальної групи відсутні. зафіксовано, що демонструє певну динаміку (- 38,4 %), тоді як показники низького рівня зафіксовано у дітей контрольної групи у 3,13 %, що демонструє певну динаміку (- 31,27 %). Як бачимо, розподіл дітей експериментальної та контрольної груп за показниками сформованості психосенсорно-моторного компоненту суттєво відрізняється та має різну динаміку.

Також ми провели діагностичне вимірювання даних обох груп за рівнями сформованості показників мовленнєво-когнітивного компоненту після проведення формуючого експерименту та порівняли ці дані.

Після формувального етапу експерименту було зафіксовано відсутність показників високого рівня у дітей як експериментальної, так і контрольної груп.

На рівні вище середнього, який характеризував показники мовно-когнітивного компоненту, зафіксовано 37,68% дітей експериментальної групи (динаміка +37,68%), а в контрольній групі не виявлено (ні динаміки, ні відповідних змін). були записані).

На середньому рівні показники значно зросли: у 62,42% дітей експериментальної групи (зафіксовано динаміку +46,52) та 16,25% дітей контрольної групи (зафіксовано незначні зміни: динаміка +0,65%).).

Показники, що відповідають рівню нижче середнього, зафіксовані лише в контрольній групі: 80% респондентів (відповідно динаміка становила +25%).

Динаміка позитивних змін мала місце в експериментальній групі цього рівня (- 54,4%).

Після експерименту також не було дітей експериментальної групи, показники яких відповідали низькому рівню (в динаміці спостерігається позитивне зниження на 29,7%). Позитивна динаміка зменшення відсоткового розподілу дітей зафіксована і в контрольній групі: у 3,75 % дітей контрольної групи динаміка становила 25,65 %.

Результати вимірювання показників мотиваційно-потребового компоненту у дітей контрольної та експериментальної груп показали, що вони різні в обох групах. Таким чином, в експериментальній групі зафіксовано достовірні зміни на високому рівні та на рівні вище середнього. Так, 5,08% дітей експериментальної групи віднесено до високого рівня вимірюваних показників (тобто зафіксовано зростання показників на +5,08%), а 44,92% – до рівня, вищого за середній, що демонструє значну динаміку (+44,92 %).

На середньому рівні зафіксовано показники у 42,02% дітей (відповідно динаміка +11,52), у 31,25% дітей контрольної групи (динаміка +0,65%).

У 7,98% дітей експериментальної групи показники були зафіксовані на рівні нижче середнього (простежується позитивна динаміка – зниження цього рівня на 52,12%), тоді як у контрольній групі динаміка була не настільки суттєвою – 63,75. % дітей (+3,75 %).

Учнів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості після проведеної корекційно-розвивальної роботи не було (динаміка -9,4%), тоді як у контрольній групі динаміка була не настільки суттєвою (-4,4%), оскільки учні показали зниження мотивації до виконання різноманітних завдань, які могли б покращити продуктивність цього компонента (-5%).

Тому зафіксована достовірна різниця між показниками рівнів сформованості мотиваційно-потребностного компоненту у дітей експериментальної та контрольної груп (див. табл. 5.3.9).

Після експерименту між контрольною та експериментальною групами зафіксовано достовірні відмінності за показниками вимірювання рівнів сформованості діяльнісно-результативного компоненту. При високому рівні як до, так і після експерименту змін не виявлено, а при рівні вище середнього у дітей експериментальної групи зафіксована значна динаміка. Так, у 42,02 % дітей експериментальної групи (динаміка +42,02 %) та у 0 % дітей контрольної групи (відповідно динаміка становила 0 %) рівень вищий за середній, що характеризує показники діяльнісно-результативний компонент.

На середньому рівні значні зміни зафіксовано в експериментальній та контрольній групах, але якщо в експериментальній групі ці зміни були достовірними – 52,9% дітей (зростання +52,9%), то в контрольній – 1,25% (відповідно). , динаміка склала +1,25%).

На рівні нижче середнього зафіксовано такі дані: позитивну динаміку мають 5,8% дітей експериментальної групи (-55,8%), 92,5% дітей контрольної групи (позитивна динаміка -31,2%).

На низькому рівні діти експериментальної групи не виявились – 0% (динаміка -38,4%), тоді як залишилося 6,25% дітей контрольної групи (динаміка -32,45%).

Отже, вимірювання показало, що розподіл дітей експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості діяльнісно-результативного компоненту після формуючого експерименту є нерівномірним.

Після вимірювання показників ми звели всі кількісні дані в таблицю про нерівномірність розподілу рівнів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією в різних групах.

Так, на високому рівні відповідні показники умовно зафіксовані у 1,27 % учнів експериментальної групи, тоді як у дітей контрольної групи показники, що відповідають високому рівню, не виявлені.

До категорії вище середнього можна умовно віднести 37,31% дітей експериментальної групи та 4,21% контрольної групи.

До середнього рівня можна віднести 51,27% дітей експериментальної групи та 18,13% контрольної групи.

10,15% дітей експериментальної групи можна умовно віднести до категорії нижче середнього, тоді як у контрольній групі ці дані становлять 73,13%.

На низькому рівні не було дітей експериментальної групи з відповідними показниками, тоді як у контрольній групі зафіксовано 4,53%.

Приходимо до висновку про достовірне підвищення рівня сформованості всіх компонентів мовленнєвого розвитку учнів ЕГ порівняно з дітьми КГ.

Для порівняння результатів в обох експериментальних групах ми використовуємо t-критерій Стьюдента. На початку експерименту висунемо гіпотези:

– результати експериментальної групи не відрізняються від результатів контрольної групи;

- результати експериментальної групи достовірно відрізняються від результатів контрольної групи. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що впровадження авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією у закладах загальної середньої освіти сприяє оптимізації сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів.

Отже, під час педагогічного експерименту було доведено статистичну достовірність даних, отриманих до та після експериментальної роботи. Всі

матеріали пройшли перевірку на практиці ДЗ, що підтверджено сертифікатами про виконання дослідно-експериментальних робіт.

Висновки до розділу 3

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що дослідження проблеми мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією є своєчасним, оскільки дані про стан мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу є недостатніми і здебільшого орієнтовані на учнів, які мають порушення мовлення (тобто дисграфія розглядається переважно як мовний розлад). Теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу констатувати: широку варіативність даних та міждисциплінарну фрагментарність у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією; відсутність у вітчизняних джерелах єдиної думки про етіологію симптомів дисграфії (одні автори вважають її окремою мовленнєвою патологією, наголошуючи на багаторівневій структурі письма та різноманітних відхиленнях у її структурі, механізмах, а інші – симптомами складних психоневрологічних синдромів), які є супутніми або первинними порушенням писемного мовлення), а також про сутність дисграфії як комплексного розладу мовленнєвої та особистісної пізнавальної сфери; дефіцит уявлень про структуру та механізми порушення психомовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини з дисграфією; значна обмеженість та однобічність інформації про стан мовленнєвого розвитку учня початкових класів із дисграфією без достатнього розкриття його потенційних основ розвитку та можливостей; складність і труднощі діагностики через пізні виявлення дисграфії, що знижує ефективність корекційної роботи (логокоригуючий вплив). Висвітлений у роботі поліпарадигмальний підхід дає змогу комплексно підійти до вирішення порушеної проблеми, відображає взаємозв'язок і взаємозумовленість фундаментальних підходів до вивчення мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією, висвітлює структурно-функціональну та соціальну

спрямованість корекційно-педагогічний процес; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей дітей та забезпечує умови для ефективності початкового навчання визначеної категорії учнів.

У дослідженні підкреслюється важливість визначення методологічної основи емпіричного дослідження зазначеної діяльності та розкриття в цьому аспекті сутнісного значення кожного наукового підходу в межах конкретних завдань дослідження, предмета, об'єкта; обґрунтування підходів до їх опори в контексті наукового пізнання мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. Це дало змогу спланувати стратегічний напрямок подальшої експериментальної роботи на основі системно-комплексного, особистісно-орієнтованого, культурно-історичного, діяльнісного та компетентнісного підходів.

У розділі представлено розроблену автором структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку учня початкової школи, яка ґрунтується на визначенні поняття «мовленнєвий розвиток», наведеному в розділі 1 (п. 1.1) цього дослідження. Компоненти мовленнєвого розвитку особистості об'єднані двома детермінантами – упорядкованими підсистемами: психофізіологічними особливостями (ПФО) (психосенсорно-моторним компонентом) та соціально-особистісними характеристиками особистості (СОК) (мотиваційно-потребнісними, мовленнєво-когнітивними, діяльнісними). -результативні компоненти), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психосенсорно-моторний компонент відображає структурні особливості природного розвитку особистості дитини, включає сенсомоторний і перцептивно-когнітивний компоненти, які найбільш тісно пов'язані з невербальними індивідуально-психологічними особливостями особистості. Соціально-особистісні характеристики особистості (СОК) за своїм змістом відповідають вербальному аспекту (мовленнєвій діяльності) і містять у мотиваційно-потребовому компоненті внутрішні та зовнішні джерела навчальної

мотивації та особистісні джерела навчальної мотивації; у мовленнєво-когнітивному – мовленнєво-мовні та мовленнєво-прагматичні уміння та навички, формування процесів кодування, декодування, перекодування; у діяльнісно-результативній - рефлексія, самоконтроль, довільна увага і саморегуляція. На основі розробленої моделі розвитку мовлення ми визначили критерії та показники його сформованості. У роботі виявлено, що комплексні та системні підходи до процесу дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією характеризуються структурністю та системністю, є доцільними та науково виваженими. З огляду на це системно-комплексний підхід визнано фундаментальним і основним у роботі.

Запропонований підхід базується на попередженні проявів порушень, а не на їх констатації, тобто передбачає своєчасну діагностику рівня сформованості основних передумов (функцій, процесів і вмінь), необхідних для оволодіння грамотою та формування писемного мовлення. Пропедевтичний і початковий періоди навчання письма молодших школярів повинні бути спрямовані на вивчення розвитку виникаючих функцій і їх фонових компонентів; враховувати готовність фонових рівнів до створення руху, а також спрямовувати роботу на вивчення і розвиток образного мислення, зорових функцій і зорово-просторових уявлень, оскільки ці процеси сприяють удосконаленню глибинних рівнів мовленнєвої та мисленнєвої діяльності. . Тому акцентується увага на мовленнєвому розвитку особистості учня початкових класів з дисграфією для забезпечення його необхідних освітніх потреб. Система роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей – це комплекс принципів, методів, форм, прийомів, методів і засобів, що ведуть до створення спеціально організованого корекційно-педагогічного простору, у якому здійснюється взаємодія мовлення та розвитку мовлення. терапевта, педагога, психолога, батьків і дитини в умовах логокорекційного середовища є важливим.

РОЗДІЛ 4. УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проведена експериментальна робота з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією дозволила дійти наступних висновків.

Визначено організаційно-педагогічні засади комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, доведено необхідність розробки та впровадження педагогічної системи комплексної корекційно-розвиткової роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

Представлено систему комплексної роботи з розвитку мовлення молодших школярів з дисграфією, детально охарактеризовано її основні блоки: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістово-процесуальний, контрольно-результатний. Доведено важливість впровадження всіх блоків системи безпосередньо в практику закладів загальної середньої освіти.

Проаналізовано освітні програми та доведено, що більшість існуючих програм орієнтовані на спеціальні загальноосвітні навчальні заклади. Зазначалося, що в закладах початкової освіти України зазвичай не використовуються освітні програми, спрямовані на корекцію мовлення, за винятком тих шкіл, які працюють в умовах інклюзивної практики.

У процесі дослідно-експериментальної роботи встановлено, що ефективність мовленнєвого розвитку дітей істотно залежить від урахування даних сучасної психології, психолінгвістики та лінгводидактики. На основі аналізу труднощів, які виникають у дітей під час навчання грамоти, визначено їх види 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 педагогів і батьків.

На основі детального аналізу наукових джерел і даних констатуючого експерименту охарактеризовано три групи станів, за допомогою яких можна суттєво покращити стан роботи з дітьми, які мають специфічні порушення

письма. Отже, перша група – група організаційно-педагогічних умов – включає: організацію корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних і сучасних методичних підходів; розробка та впровадження технології формування лого-компетентностей учителя початкової школи; організація підготовки вчителів до виконання завдань з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією; забезпечення супервізії в процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією. До другої групи психолого-педагогічних умов належать: створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, яка стимулює і підтримує особистісний розвиток учнів, які мають порушення мовлення, зокрема дисграфію; розвиток корекційно-розвивального середовища в роботі ДНЗ, що сприяє інтеріоризації навичок письма; індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання учнів початкової школи з дисграфією з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку. До третьої групи соціально-педагогічних умов відносяться: залучення батьків та осіб, які їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань для розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку з дисграфією; розробка та впровадження технології роботи з батьками учнів початкової школи з труднощами у формуванні навичок письма або їх порушенням (дисграфія); забезпечення функціональної взаємодії в процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, вчителя початкових класів, психолога, учня початкової школи з дисграфією, батьків або осіб, які їх замінюють).

Розроблено та представлено послідовну корекційно-розвивальну роботу з мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією, яка впроваджується в практику закладів загальної середньої освіти України у вигляді: діагностичних матеріалів (мовленнєвий скринінг, комплексна діагностика структурно-функціональних компоненти мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей); технології формування лого-компетентності вчителя початкових класів (створити необхідну спеціальну освітню допомогу учням, які

мають труднощі з письмом та/або його порушення (дисграфію) в умовах закладів масової загальної середньої освіти); технології роботи з батьками (для забезпечення психолого-педагогічного супроводу їх дітей з порушенням мовленнєвого розвитку), методи корекційно-розвиваючого впливу на мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, логопедичні методики та спеціально розроблений комплекс дидактичних ігор.

Всі матеріали апробовані та застосовані в практиці ДНЗ, що підтверджено довідками про виконання дослідно-експериментальної роботи. У процесі проведення педагогічного експерименту доведено статистичну достовірність даних, отриманих на початку та після його завершення.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результатів експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією дав змогу дійти наступних висновків.

1. Виявлено тенденцію до збільшення кількості учнів молодшого шкільного віку з труднощами у формуванні навичок письма та дисграфією. Відзначено широку варіативність даних (іноді досить суперечливу) та міждисциплінарну фрагментарність у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією; дефіцит уявлень про структуру та механізми порушення мовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини з дисграфією; значна обмеженість та однобічність інформації про стан мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією в умовах загальноосвітнього навчального закладу без достатнього розкриття його потенційних основ розвитку та можливостей; пізнє виявлення дисграфії, складність і трудність діагностики, що в цілому знижує ефективність логокоригувального впливу.

Узагальнення наукових даних щодо мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією засвідчило необхідність комплексного та системного його вивчення та подальшого окреслення організаційно-педагогічних засад корекційного впливу.

2.3 позицій поліпарадигмального підходу розкривається сутність мовленнєвого розвитку як процесу, спрямованого на якісну зміну мовлення – психофізичного феномену, що реалізується у зв'язку з його когнітивними та особистісними структурами в умовах збагаченого соціокультурного середовища. сенсомоторних подразників, функціонування мовленнєвої діяльності в усній та письмовій 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 та теорію сенсорної

інтеграції, засновану на системному підході до функціонування мозку, що дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини та вивчити прояви дисфункції сенсорної обробки під час навчання.

Виокремлено структурні компоненти мовленнєвого розвитку (психофізіологічні особливості та соціально-особистісний компонент). Встановлено, що системогенез мовленнєвого розвитку визначається, з одного боку, тріадою компонентів – біопсихосоціальною природою особистості, а з іншого – визнається продуктом свідомої формально-операційної діяльності особистості. особистості в різноманітних соціокультурних умовах, що визначають її ефективність. За результатами аналізу та узагальнення теоретичних джерел розроблено структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості дитини, яка навчається в початковій школі.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток є системним утворенням, структуру якого формують компоненти, що знаходяться в ієрархічному взаємозв'язку між собою на сенсомоторному, перцептивно-когнітивному, лінгвістичному, символічно-понятійному та інтегральному рівнях. На структуру мовленнєвого розвитку впливає біопсихосоціальна природа особистості, її індивідуально-психологічні особливості, соціокультурні умови мовленнєвої діяльності суб'єкта. Психофізіологічні особливості та соціально-особистісний компонент є базовими підсистемами в структурній організації мовленнєвого розвитку особистості, які формують основні напрями в процесі мовленнєвого розвитку. Вищезазначені підсистеми є відкритими системами другого порядку, здатними до розвитку та ускладнення на всіх рівнях структурної організації.

3. Визначено рівень мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією та його компоненти: психосенсорно-моторний, мотиваційно-потребовий, мовленнєво-пізнавальний, діяльнісно-результативний. Розроблений діагностичний комплекс дав змогу: з'ясувати особливості формування сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер; визначити сучасний стан сформованості мовленнєво-мовних і

мовленнєво-прагматичних умінь і навичок, процесів кодування, декодування та перекодування.

Результати логопедичного скринінгу дали змогу констатувати недосконалість функціонально-психологічної основи письма в учнів, необхідної для його формування. Для багатьох учнів, з огляду на їх індивідуальні психофізіологічні особливості, характерна недостатня (порівняно із середньовіччям) або дисгармонійна сформованість окремих психічних функцій, важливих для процесу оволодіння письмом.

Встановлено, що діти з дисграфією допускають специфічні помилки різного характеру в усіх видах письмових робіт. Встановлено наявність різних комбінацій типологічних помилок, в основі яких лежить різний когнітивний дефіцит. Емпірично доведено доцільність застосування методики логопедичного скринінгу для визначення сформованості основних передумов писемного мовлення, зокрема технічних навичок письма.

У процесі обробки виявлено дефіцит базових відчуттів, обмеження сенсомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку; недостатня сформованість мовленнєво-мовних та мовленнєво-прагматичних умінь, логографічних та графомоторних навичок; нестійкість і фрагментарність довільної уваги, саморегуляції, самоконтролю. Виявлений стан мовленнєвого розвитку є недостатнім для ефективної навчально-мовленнєвої діяльності та свідчить про недостатність її усної та писемної форм.

4. На основі узагальнення та статистичної обробки емпіричного матеріалу виділено два типові типи мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний) та прогностично-продуктивний (діяльнісно-дефіцитний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний). Серед прогностично-продуктивного типу у вказаній категорії учнів виділяється активно-результативний, який притаманний 29,8% дітей, а серед прогностично-інертного – перцептивно-дефіцитний, який виявлений у 24,8% дітей. Третім типом мовленнєвого розвитку за поширеністю серед дітей з дисграфією є мовний

дефіцит, який був притаманний 19,8% учнів досліджуваної категорії. Найменш вираженими у дітей із дисграфією є тотальнодефіцитний та мовно-фрагментарний типи (виявлені у 10,1% дітей за кожним типом) та мотиваційно-дефіцитний (виявлений лише у 5,4% дітей досліджуваної категорії).

5. Визначено комплекс умов, що сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією: організаційно-педагогічні (організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних і сучасних методичних підходів; розвиток і впровадження технології формування лого-компетентності вчителів початкових класів; організація підготовки вчителів до виконання логокорекційних завдань з мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією; забезпечення супервізії в процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з розвитку мовлення початкової школи. школярі з дисграфією); психолого-педагогічні (створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів з дисграфією; розвиток корекційно-розвивального середовища в роботі ДНЗ, що сприяє інтеріоризації навичок письма; індивідуалізація корекційної та педагогічний процес навчання дітей з дисграфією з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку); соціально-педагогічний (залучення батьків та осіб, які їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань розвитку мовлення учнів з дисграфією; розробка та впровадження технології роботи з батьками дітей, які мають труднощі у формуванні навичок письма або його порушення (дисграфія) забезпечення функціональної взаємодії в процесі корекційної роботи суб'єктів освітнього процесу – вчителів початкових класів, логопедів, психологів, учнів початкових класів з дисграфією, батьків або осіб, які їх замінюють).

6. Розроблено модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, детально проаналізовано її основні блоки: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістово-процесуальний, контрольний-результатний. Доведено, що всі

охарактеризовані блоки моделі є важливими для їх застосування безпосередньо в роботі закладів середньої освіти.

Використано експериментальну систему підвищення рівня сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (позитивна динаміка та якісне зростання їх показників). Впроваджено в роботу діагностичні матеріали (мовленнєвий скринінг, комплексна діагностика структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією), методи корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів початкової школи з дисграфією, логопедичні технології. Заклади загальної середньої освіти України. Оптимізація соціокультурного середовища включала технології формування лого-компетентності вчителя початкової школи (для створення необхідної спеціальної навчальної допомоги учням, які мають труднощі з письмом та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти) та технології роботи з батьками (здійснювати психолого-педагогічний супровід їхніх дітей з порушеннями мовлення). Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи була індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання учнів з дисграфією, яка передбачала створення корекційно-розвивальних програм, які використовувалися в процесі комплексної роботи в профілактичному закладі. відповідно корекційний та корекційно-розвивальний етапи. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи у багатьох дітей експериментальної групи відбулися якісні зміни всіх структурних компонентів мовленнєвого розвитку. Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвого розвитку у всіх його компонентів у дітей ЕГ, порівняно з аналогічними дитинами КГ (зростання високого рівня на 1,27%, підвищення рівня вище середнього на 33,1%, зростання середнього рівня на 33,14%, зниження рівень нижче середнього на 62,98%, низький – на 4,53%) та довела ефективність авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією закладу загальної середньої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку старшокласників із дисграфією, а також учнів із комплексними порушеннями розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 372 с.
3. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. Вища освіта України. 2009. № 4. С. 17–23.
4. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 36 с.
5. 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).
6. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
7. 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.

8. 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.
9. Бінова Г., Пічугіна Т. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. Київ: Благовіст, 2004. 196 с.
10. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посібник. Київ: Наш час, 2005. 176 с.
11. 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.
12. 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
13. 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.
14. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
15. 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.
16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
17. 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.

18. Данілавічюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія та практика сучасної логопедії. 2014. Вип. 1. 168 с.
19. 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.
20. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3. С. 34–43.
21. 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.
22. 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](https://www.pedrada.com.ua/files/articles/Zakon_Pro_osvitu_2019_Pedrada.pdf) (дата звернення: 25.07.2019).
23. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. Теорія і практика управління соціальними системами. Харків: НТУ «ХП», 2002. № 2. С. 24–35.
24. Івашнюва С. В. Супервізія в діяльності освітнього тренера. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 3. С. 96–107.
25. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини. 2017. № 1. С. 89–94.
26. 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.

27. Коломієць Ю. В., Дерев'янка Н. О. Особливості префіксальнодієслівного 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.
28. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. Проблеми та перспективи. Зб. наукових праць з проблем дефектології. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131–136.
29. Концепція Нової Української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 12.01.2018).
30. Корекційні програми для дітей з тяжкими порушеннями мовлення URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-uspecialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi> (дата звернення : 12.01.2018).
31. Ланде Д. В., Фурашев В. М., Юдкова К. В. Основи інформаційного та соціально-правового моделювання: навч. посібник. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 220 с.
32. Лебідь 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.
33. 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).
34. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі. 2013. URL :

- [http://www.sworld.com.ua /konfer33/267/pdf](http://www.sworld.com.ua/konfer33/267/pdf) (дата звернення: 15.08.2017).
35. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: ВД «Слово», 2015. 776 с.
 36. 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).
 37. Мазін В. М. Педагогічні парадигми, підходи та концепції організації виховного процесу. URL: [http:// www.rusnauka.com /35_OINBG_2012 Pedagogica/3_122729.doc.htm](http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012_Pedagogica/3_122729.doc.htm) (дата звернення: 08.11.2017).
 38. Макаруч І. О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми. Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. 2011. № 2 (32). С. 77–80.
 39. Мамот Т. Л. Корекція дисграфій: методичні рекомендації. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2015. 16 с.
 40. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: наук.-метод. посібник. Київ: КНТ, 2008. 256 с.
 41. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2-е вид., виправл. і доп. Київ: ДІА, 2016. 116 с.
 42. 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.
 43. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медикопсихолого-педагогічних досліджень. Логопедія. 2017. № 10. С. 41–48. URL : <http://ikpp.npu.edu.ua/logopedia/arkhiv/156-lohopediia-10/2617-martynenko-i-vsistemni-porushennia-movlennia-v-rakursi->

medyko-psykholoho-pedahohichnykhdoslidzhen (дата звернення: 25.09.2018).

44. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. Логопедія. 2011. № 1. С. 37.
45. 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.
46. Обухівська А. Г. Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ: Редакція загальнопед. газет, 2012. 128 с.
47. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення. Проблеми сучасної педагогічної освіти: Педагогіка і психологія. 2010. Вип. 25. Ч. 1. URL: http://www.nbu.gov.ua / portal/ soc_ gum/ pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf.-6с (дата звернення: 25.11.2017).
48. Офіційний сайт МОЗ України. URL : http://www.moz.gov.ua/ua/portal//ms_stadisease (дата звернення: 14.01.2020).
49. 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.
50. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 389 с.
51. Пічугіна Т. В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2001. 20 с.
52. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціальнофілософський аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 44 с.
53. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.

54. 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).
55. 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).
56. 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).
57. Польша 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).
58. 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).
59. 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).
60. 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.
61. 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.

62. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
63. Рібцун Ю. В. Допитливі співрозмовники. Програми з корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (1-4 класи). Київ, 2018. 83 с.
64. 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.
65. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 316 с.
66. Романенко М. І. Методологія дослідження філософсько-освітньої парадигми. URL: <http://www.infolibrary.com.ua/books-text-11974.html> (дата звернення: 08.11.2017).
67. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 510–520.
68. 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.
69. 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.
70. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2007. 160 с.
71. 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).

72. 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.
73. 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.
74. Світлична В. В., Чистиліна Т. О. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. Гуманітарний часопис. 2013. № 2. С. 83–92.
75. 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.
76. 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.
77. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. Т. 2. С. 6–11.
78. 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.

79. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с.
80. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історикопедагогічних 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.
81. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
82. 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.
83. 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.
84. 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).
85. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.
86. 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.
87. 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).

88. 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).
89. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії. 2007. Вип. 4. С. 3–18.
90. 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/znpkr_sp_2013_23%282%29__54 (дата звернення: 17.01.2019).
91. 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.
92. 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.
93. 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.
94. 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.

95. Філософія. Мультимедійний навчальний посібник / Кравець В. М., Симон Ю. С., Бандура О. О. та ін. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2016. URL: <https://arm.naiu.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovnuk.html> (дата звернення: 06.10.2018).
96. 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.
97. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 72–85.
98. Хребтова Н. П., Черняк В. А. Порухення 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).
99. 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).
100. Чайка Я. М. Трансдисциплінарність як принцип організації наукового дослідження у вирішенні комплексних проблем. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Філософія. Політологія). 2011. № 102. С. 29–32.
101. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. Теорія і практика сучасної логопедії. 2007. Вип. 16. 323 с.
102. 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.
103. 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.

104. 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. I. 323 с.
105. 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.
106. 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.
107. 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.
108. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посібник. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
109. 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 звернення : 12.12.2016).