

Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота
магістра

з теми **«РОЗВИТОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ»**

Виконала:
здобувач вищої освіти
заочної форми навчання
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціалізація 016.01 Логопедія
Зіновія ОСТАФІЙЧУК

Науковий керівник:
Олена ВЕРЖИХОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, професор,
доцент кафедри
логопедії і спеціальних методик

Рецензент:
Олена ЧОПК,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Кам'янець–Подільський, 2025

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ..... | 6 |
| 1.1. Психолінгвістичні передумови формування письма у дітей з затримкою психічного розвитку..... | 6 |
| 1.2. Психофізіологічні передумови формування письма | 12 |
| 1.3. Психолого-педагогічні особливості та специфіка формування навичок письма у молодших школярів із затримкою психічного розвитку..... | 18 |
| РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ..... | 25 |
| 2.1. Експериментальне дослідження стану сформованості навичок письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку..... | 25 |
| 2.2. Аналіз результатів дослідження сформованості письма у дітей із затримкою психічного розвитку..... | 31 |
| РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ | 41 |
| 3.1. Організаційно-методичні засади корекційної роботи з подолання порушень писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку..... | 41 |
| 3.2. Аналіз результатів формувального етапу дослідження..... | 49 |
| 3.3. Використання логопедичних принципів у процесі навчання письма на уроках української мови | 55 |
| ВИСНОВКИ..... | 62 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 66 |
| ДОДАТКИ | |

ВСТУП

Писемне мовлення у молодшому шкільному віці є важливою умовою успішного навчання та пізнавального розвитку дитини. З моменту вступу до школи письмо перетворюється із мети навчання на основний засіб отримання знань, спілкування та самовираження. Недостатній розвиток писемного мовлення спричиняє суттєві труднощі у навчальній діяльності, гальмує засвоєння програмового матеріалу й негативно позначається на формуванні пізнавальної сфери дитини.

Діти із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) характеризуються специфічним поєднанням незрілості емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів, мовлення та моторики, що безпосередньо впливає на процес оволодіння навичками письма. У таких учнів часто спостерігається недостатня сформованість фонематичних процесів, труднощі звукового аналізу і синтезу, обмежений словниковий запас, низький рівень граматичного узгодження. Усе це призводить до порушень письма – дисграфій і дизорфографій, які виявляються у стійких помилках та уповільненому темпі формування навички письма.

Проблема розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР є однією з найактуальніших у сучасній логопедії, оскільки успішність корекції письма безпосередньо залежить від комплексного впливу на всі сторони мовлення, пізнавальної діяльності та психічних функцій.

Значний внесок у вивчення проблеми дослідження зробили вітчизняні й зарубіжні дослідники: В. Тарасун, Н. Чередніченко, Н. Голуб, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Л. Тенцер, М. Шеремет та ін. Зокрема, О. Корнєв обґрунтував метамовленнєву природу порушень письма, Р. Лалаєва розробила структурно-системний підхід до корекції дисграфії, Н. Чередніченко і Н. Голуб створили практичні посібники із комплексом вправ для дітей із ЗПР і тяжкими порушеннями мовлення, а Л. Тенцер розкрила значення фонологічного компонента метамовленнєвої компетенції у процесі формування писемного мовлення.

Таким чином, аналіз наукових джерел показує, що проблема розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку з ЗПР залишається актуальною та недостатньо розробленою у практичному аспекті. Виникає потреба в удосконаленні методичних підходів і створенні системи логопедичної корекції, спрямованої на формування навичок письма з урахуванням індивідуальних особливостей цієї категорії учнів.

Мета дослідження: визначити психолого-педагогічні умови, зміст і методи ефективного розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження: формування письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження: процес розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах спеціально організованої корекційно-педагогічної роботи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми формування навичок письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Розкрити особливості психічного розвитку та пізнавальної діяльності дітей із ЗПР, що впливають на оволодіння письмом.

3. Визначити основні труднощі, типові помилки та причини їх виникнення у процесі навчання письма дітей із затримкою психічного розвитку.

4. Обґрунтувати і апробувати систему корекційно-розвивальних вправ і методичних прийомів, спрямованих на розвиток письма у дітей із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз і узагальнення літератури), емпіричні (констатувальний, формувальний та контрольний експерименти), інтерпретаційні (кількісний і якісний аналіз результатів).

Практичне значення роботи полягає в тому, що запропонована система вправ і методичних рекомендацій може бути використана логопедами,

учителями початкових класів та практичними психологами у закладах інклюзивної освіти для підвищення ефективності формування письма в учнів із ЗПР.

Експериментальна база: Банилівський опорний ліцей імені Івана Діаконюка, Банилівської сільської ради Вижницького району.

Апробація результатів дослідження: основні положення магістерської роботи були представлені на науковій конференції студентів і магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. За результатами дослідження опублікована наукова стаття.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Психолінгвістичні передумови формування письма у дітей з затримкою психічного розвитку

Письмо належить до вторинних форм мовленнєвої діяльності й базується на достатній зрілості мовленнєвих і немовленнєвих функцій: здатності розрізняти звуки на слух, правильно їх артикулювати, здійснювати мовленнєвий і зоровий аналіз та синтез, володіти певним рівнем лексико-граматичного розвитку, просторовими уявленнями й сформованим усним мовленням. Процес письма реалізується завдяки узгодженій роботі кількох аналізаторів – мовленнєво-рухового, мовленнєво-слухового, зорового та кінестетичного [26; 27; 36].

У широкому розумінні письмо розглядається як система умовних графічних знаків, за допомогою яких здійснюється обмін інформацією між людьми. Писемна форма мовлення може заміщати усну, однак не є повністю автономною, оскільки лише фіксує її матеріально. І усне, і писемне мовлення є складними видами мовленнєвої діяльності, що забезпечують опосередковане спілкування. Водночас писемне мовлення формується лише в умовах спеціально організованого навчання. Його механізми розвиваються під час опанування грамоти й удосконалюються надалі завдяки встановленню стійких зв'язків між вимовленим, почутим, побаченим і написаним словом [36].

За Л. Виготським, між усним і писемним мовленням існує глибокий взаємозв'язок, хоча динаміка їх розвитку різна. Учений підкреслював, що письмо не є механічним перекладом звукових символів у графічні. Оволодіння писемним мовленням вимагає розвитку абстрактного мислення, усвідомлення звукових і артикуляційних характеристик слова, переходу до узагальнених форм мислення, у яких оперують не словами, а уявленнями. Писемне мовлення

функціонує у площині внутрішнього мовлення, що значно ускладнює його формування [9].

Оскільки дитина тривалий час може обходитися без письма, включення її в цю діяльність потребує спеціальної мотивації, яка має більш інтелектуальний характер. Виготський зазначав, що письмо сприяє розвитку психічних процесів – довільного мовлення, рефлексії та свідомого розв'язання мовленнєвих завдань. Оволодіння письмом і граматиною відкриває найвищий рівень мовленнєвого розвитку [9; 36].

Як складніша й пізніша форма мовленнєвої діяльності, письмо частіше піддається порушенням і має складну структуру. Труднощі письма у школярів пояснюються тим, що цей процес спирається на низку психічних функцій, які можуть бути недостатньо сформованими. Багато дослідників пов'язують порушення письма з недорозвиненням усного мовлення, нерозвиненістю регулятивних і пізнавальних процесів, а також дефіцитом дрібної моторики та почуття ритму. Як підкреслює В. Глухова, через писемне мовлення дитина навчається усвідомлювати власні дії, розвиває довільність і пізнавальне ставлення до світу. Якщо у дитини сформоване розуміння звукової структури слова, словникового складу й наявне свідоме ставлення до мовлення, це значно полегшує процес оволодіння письмом [2; 22; 36; 44; 45].

Психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, Ж. Піаже та ін.) наголошували, що важливим етапом інтелектуального розвитку є усвідомлення дитиною об'єктивності навколишнього світу, що має вирішальне значення для оволодіння грамотою. Письмо як діяльність реалізується через мовленнєво-лінгвістичні рівні організації. За Л. Цветковою, воно забезпечується сукупністю мовних засобів, які трансформують внутрішній зміст у слова, морфеми та синтаксичні конструкції. Порушення будь-якої з цих ланок спричинює труднощі у формуванні письма [9; 45; 52; 55].

Готовність до опанування грамоти проявляється у вмінні зрозуміти вербальне завдання, обміркувати способи його виконання, добрати мовні засоби для висловлення думки, зосередитися на завданні й свідомо формулювати

висловлювання. У працях Н. Клименко, О. Мілевської, В. Тарасун, Є. Соботович, Н. Чередніченко та ін., зазначається, що труднощі письма у дітей із ЗПР пов'язані з недорозвиненістю психічних процесів: нестійкою увагою, слабкою мовленнєвою пам'яттю, труднощами у сприйманні звукової структури слова. Це ускладнює послідовне написання літер і правильне відтворення звукової форми слова. Також впливають мовні чинники – складна звуко-складова структура, довгі слова, що потребують більшої концентрації та аналізу [34; 45; 55].

Л. Виготський зазначав, що навчання письма має розпочинатися тоді, коли основні психічні функції дитини достатньо сформовані [9]. Для дітей із затримкою психічного розвитку характерні нижча мотивація до навчання, повільні мисленнєві процеси, труднощі з пам'яттю та увагою, недостатній розвиток дрібної моторики. Тому процес навчання має бути поступовим, з опорою на ігрові, наочні та емоційно підтримувальні методи. Сформоване пізнавальне ставлення до мовлення, тобто здатність свідомо орієнтуватися у звуковій і лексичній структурі слова, є запорукою успішного опанування письма [3; 21; 31].

На думку дослідників, недорозвинення фонематичної системи – бази мовлення, що охоплює сприймання, увагу, контроль, уявлення, аналіз і синтез звукових одиниць – є головною причиною розладів письма [21; 36; 45; 55]. Найвищим рівнем розвитку цієї системи є здатність до фонематичного аналізу. Його несформованість ускладнює оволодіння грамотою, адже порушення фонематичних процесів веде до помилок звукового аналізу й синтезу, що ускладнює формування письма. Узагальнюючи погляди Є. Вінарської, В. Орфінської, Л. Чистович та інших дослідників, можна виокремити модель розвитку фонематичного аналізу, яка пояснює послідовність формування цієї здатності у процесі навчання письма (рис. 1.1).

Опанування фонематичного аналізу є важливою передумовою успішного навчання грамоти. Воно передбачає здатність визначати послідовність, кількість і позицію звуків у слові, розрізняти голосні та приголосні, тверді й м'які звуки, а також виділяти наголошений склад і орієнтуватися у складовій структурі слова.

Поступово до звукового аналізу приєднується ознайомлення з характеристиками звуків, наголосом і складовим поділом, що формує у дітей елементарні фонематичні уявлення. Цілеспрямована робота над засвоєнням понять «звук», «буква», «слово» створює базу для розвитку вміння аналізувати й узагальнювати мовний матеріал [45].

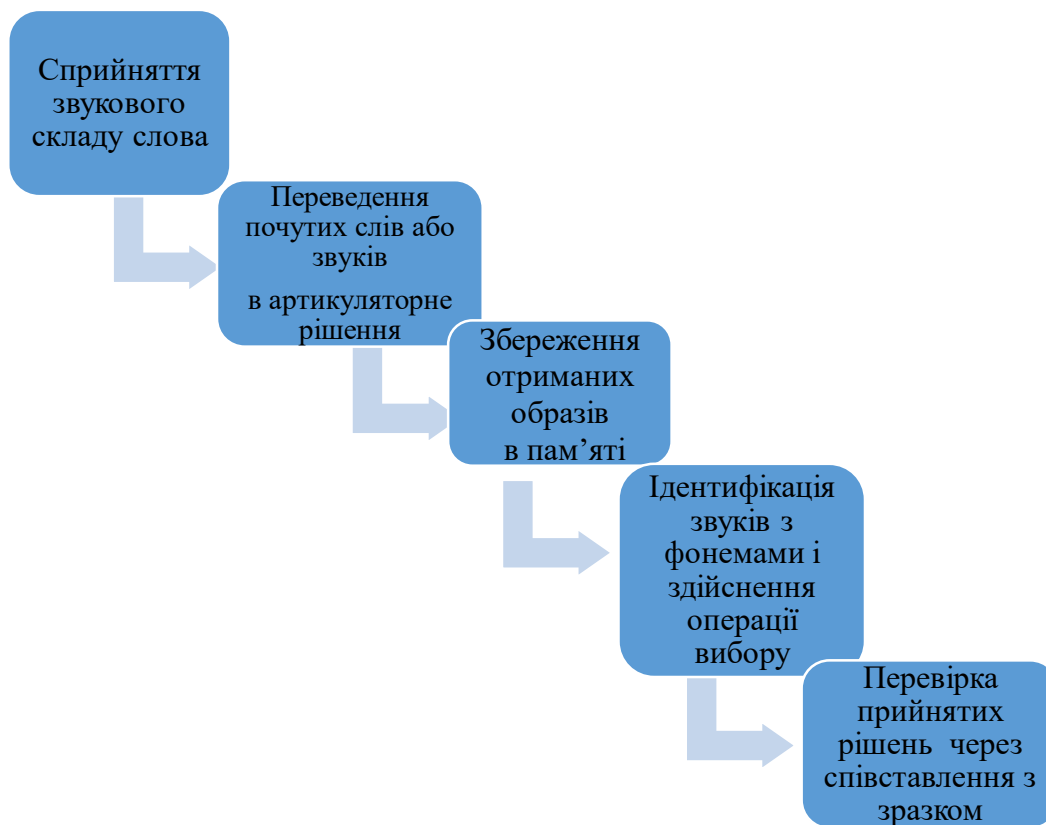


Рис. 1.1. Модель фонематичного аналізу

У результаті діти засвоюють основні фонематичні опозиції та розуміють смислорозрізнавальну функцію звуків. Процес аналізу слова передбачає не лише впізнавання окремих звуків і співвіднесення їх із буквами, а й занурення дитини у звукову систему мови, формування вміння встановлювати зв'язки між звуками в межах слова. Як зазначав Л. Виготський, слово разом із його звуковою будовою сприймається дитиною як природна складова мовлення, що забезпечує осмислення навколишнього світу через мовні засоби [9; 45].

Дослідження показують, що усвідомлення звукової будови слова є ключовою умовою опанування грамоти. Формування орфографічних і мовленнєвих навичок безпосередньо залежить від розвитку фонематичного сприймання. Саме фонематичний слух, який становить основу звукового аналізу,

забезпечує точне розрізнення твердих і м'яких приголосних, правильне відтворення наголосу та засвоєння звукових закономірностей рідної мови. В українській мові якість орфографічних дій значною мірою визначається здатністю співвідносити букву зі звуком у сильній позиції, що є важливим, наприклад, для перевірки ненаголошених голосних або парних приголосних. Отже, сформованість фонематичного слуху є основою грамотного письма [45].

Однак у дітей із ЗПР спостерігається несформованість усіх компонентів мовленнєвої системи – від звукової сторони (фонетико-фонематичні процеси) до лексико-граматичної будови мовлення. Такі діти часто мають труднощі у вимові, сприйманні на слух подібних за звучанням звуків, побудові граматично правильних висловлювань. На цьому тлі виникають різні мовленнєві порушення – механічна дислалія, затримка розвитку зв'язного мовлення, загальний недорозвиток мовлення. Початок шкільного навчання вимагає сформованої здатності свідомо користуватися мовленням: добирати слова, узгоджувати їх, правильно вимовляти звуки. Проте у дітей із ЗПР ці навички розвинені недостатньо: вони часто не помічають власних помилок, відчувають труднощі у вираженні думки, що гальмує процес формування готовності до навчання грамоти [45; 55].

Як зазначають Л. Вавіна, Н. Голуб, М. Кучинський, Р. Левіна, В. Тарасун та ін., несформованість усного мовлення безпосередньо впливає на засвоєння письма. Якщо у дітей із типовим розвитком ще до школи формується уявлення про звукову та морфологічну структуру слова, то у дітей із ЗПР ця підготовча база створюється значно повільніше. Через це під час навчання письма виникають стійкі труднощі, що потребують систематичної логопедичної та корекційно-розвивальної підтримки [45; 55].

Основними причинами помилок на письмі у дітей із ЗПР є недостатній розвиток фонематичного слуху та недоліки лексико-граматичної сторони мовлення. Уповільнене дозрівання нервових процесів і функціональна незрілість кори головного мозку зумовлюють пізніше формування мовленнєвих навичок. Такі діти мають обмежений словниковий запас, пізно опановують узагальнюючі

поняття, відчувають труднощі з абстрагуванням і узагальненням. Їхнє мовлення часто стереотипне, побудоване на простих синтаксичних конструкціях, із низькою гнучкістю у доборі слів. Мовлення не завжди виконує регулятивну функцію поведінки, а перенесення мовленнєвих навичок у нові ситуації відбувається з труднощами. Контекстне мовлення формується повільно: під час самостійних висловлювань дитина часто обмежується короткими фразами або переліком предметів і дій [45; 55].

Подібні особливості виявляються не лише у мовленні, а й у всіх видах продуктивної діяльності – малюванні, ліпленні, конструюванні. Ігрова діяльність дітей із ЗПР зазвичай наслідувальна, одноманітна, з обмеженим творчим компонентом; нові навички засвоюються повільно, а емоційно-вольова сфера залишається нестійкою. Такі діти швидко втомлюються, уникають складних завдань, демонструють низьку мотивацію до навчання та пізнавальної активності [3].

Мовленнєві порушення у дітей із ЗПР можуть мати різний ступінь вираженості – від незначних труднощів у звуковимові до істотних проблем у розумінні, побудові зв'язних висловлювань і письмі. На відміну від однолітків із типовим розвитком, вони рідше помічають власні помилки та не прагнуть їх виправляти через недостатню сформованість самосвідомості й низький рівень критичності мислення [3; 31].

Отже, несформованість мисленнєвих процесів, уваги, сприймання, пам'яті, обмежений словниковий запас, недорозвинення фонематичного слуху та труднощі у засвоєнні граматичних структур зумовлюють потребу у спеціально організованій корекційно-розвивальній роботі. Така робота має бути спрямована на розвиток усного й писемного мовлення, удосконалення граматичних умінь, розширення словникового запасу та формування фонематичного сприймання як основи подальшого успішного навчання грамоти.

1.2. Психофізіологічні передумови формування письма

З психологічної точки зору письмо є однією з найскладніших форм мовленнєвої діяльності, яка має свідомий і довільний характер та формується лише в процесі спеціального навчання. Цей процес поєднує в собі роботу різних психічних функцій – мовлення, пам'яті, уваги, мислення, зорово-рухової координації [36].

Психофізіологічні особливості письма досліджували такі науковці, як Є. Вінарська, О. Кокун, Н. Коляда О. Лурія, Л. Назарова, Л. Цветкова та інші [21; 43]. Письмове висловлювання починається із завдання або задуму, який може бути як самостійно створеним, так і запропонованим ззовні. Якщо дитина записує слово чи речення під диктовку, її завдання полягає у відтворенні почутого з максимальною точністю. Якщо ж учень пише самостійний текст, наприклад твір, процес починається з формулювання задуму, який поступово оформлюється у фрази, а потім – у послідовність конкретних слів.

На початкових етапах навчання письму дитина, як правило, записує окремі слова або короткі фрази. Лише згодом, із розвитком навички, письмова діяльність переходить на рівень цілісного викладу думки. Коли письмо стає достатньо сформованим, багато операцій виконуються автоматично: дитина зосереджується не на технічному процесі, а на змісті того, що хоче передати. Свідома увага залишається необхідною лише при написанні складних слів або побудові граматично складних речень [21; 43; 45].

Як зазначав О. Лурія, важливою умовою письма є здатність утримувати в пам'яті задум висловлювання та послідовність елементів, які потрібно записати. Учень має стежити за тим, що вже написано, і контролювати те, що ще слід додати [45; 52]. Тобто у внутрішньому плані дитина постійно відтворює структуру фрази, дотримуючись логічного та граматичного порядку її частин. Це вимагає активної роботи пам'яті, уваги та мислення.

Аналіз звукового складу слова є першим і водночас найважливішим етапом у процесі формування письма. Під час письма під диктовку дитина спочатку виділяє окремі звуки, з яких складається слово, а потім послідовно

співвідносить їх із відповідними буквами. Цей процес складається з кількох взаємопов'язаних операцій.

По-перше, дитина має *виділити послідовність звуків* у слові, що дозволяє розчленувати безперервний мовленнєвий потік на окремі елементи. По-друге, відбувається *уточнення звукового складу слова* – перехід від конкретних звукових варіантів до узагальнених фонем, які закріплюються у свідомості як стійкі мовленнєві одиниці. Цей процес визначається як *фонематичне сприймання*, адже саме воно забезпечує впізнавання звуків і їх диференціацію. Наступний крок – *перехід від звукового образу до графічного*, тобто співвіднесення кожної фонемі з відповідною буквою. Якщо звуковий аналіз виконано правильно, заміна звуків буквами відбувається без труднощів. Завершальним етапом є *графічна реалізація письма* – перетворення уявлення про букву на конкретну рухову дію. Ця стадія вимагає злагодженої роботи зорово-рухового аналізатора, розвиненої дрібної моторики, координації рухів руки та контролю з боку кори головного мозку.

Таким чином, процес письма охоплює три послідовні рівні:

1. Аналіз і утримання послідовності звуків;
2. Перехід від фонем до буквеної системи;
3. Графічне відтворення письмових символів.

У міру засвоєння письма ці операції поступово автоматизуються. Це дає змогу дитині зосереджуватися не на технічному виконанні, а на змісті власного висловлювання.

Відомо, що письмо є результатом взаємодії багатьох психофізіологічних механізмів, робота яких особливо важлива для дітей із ЗПР. Порушення в діяльності будь-якого з аналізаторів може призвести до труднощів у формуванні навички письма. Одним із ключових є *слуховий аналізатор*, який забезпечує сприймання та аналіз звуків мовлення.

Як зазначав О. Лурія, скроневі зони лівої півкулі мозку відіграють провідну роль у формуванні слухомовленнєвих процесів [21; 43]. Первинна слухова кора отримує імпульси від периферичних структур органу слуху, тоді як вторинні

ділянки – асоціативні – здійснюють складну переробку слухової інформації, інтегруючи її у мовленнєві структури. Саме задні відділи верхньої скроневої звивини лівої півкулі відповідають за аналіз і розпізнавання мовних звуків [43].

При порушеннях функціонування цих зон у дітей виникають значні труднощі зі звуковим аналізом і синтезом, що, у свою чергу, відбивається на письмі: дитина плутає близькі за звучанням фонemi, пропускає або переставляє букви, неправильно передає звуко-буквені відповідності. Отже, ефективне формування письма потребує не лише тренування графомоторних навичок, а й розвитку фонематичного слуху, слухового сприймання та зорово-рухової координації – складових єдиного функціонального комплексу, який забезпечує повноцінне опанування писемного мовлення.

Навіть незначне порушення діяльності лівої скроневої ділянки мозку може спричинити труднощі у функціонуванні фонематичного слуху, що безпосередньо впливає на процес формування писемного мовлення. У дітей із ЗПР часто спостерігається недостатня сформованість фонематичних процесів, унаслідок чого вони не завжди розрізняють подібні звуки та плутають їх у мовленні. Це ускладнює диференціацію фонем і гальмує формування навички письма. Якщо в дошкільному віці не розвиваються вміння звукового аналізу та синтезу, у подальшому це може зумовити стійкі труднощі в опануванні грамоти [3].

Якість письма дитини безпосередньо залежить від точності слухового сприймання мовлення. Учні з недостатнім розвитком фонематичних процесів часто не розрізняють звуки за їхніми акустичними ознаками, через що у письмі з'являються випадкові набори букв, пропуски або перестановки, які спотворюють слово. Такі діти, як правило, пишуть слова так, якчують, не враховуючи їх звукової структури та орфографічних норм. Отже, порушення акустичного аналізу й синтезу є однією з провідних причин специфічних помилок на письмі, характерних для дітей із ЗПР. Таким чином, навіть автоматизовані форми письма здійснюються лише за активної участі слухового аналізатора. Його повноцінне функціонування є критично важливим для

формування правильної писемної навички, оскільки саме точне розрізнення фонем і стійке співвіднесення їх із буквами забезпечує успішне опанування письма.

Не менш значущу роль у цьому процесі відіграє *мовленнєво-руховий аналізатор*. На початкових етапах навчання письмо є свідомим і контрольованим процесом: кожен рух руки під час написання літери потребує уваги та координації [21; 43; 45]. З часом ці дії автоматизуються, і дитина починає записувати слова як цілісні звукові комплекси. У дітей із ЗПР цей процес відбувається повільніше через недостатню координацію дрібної моторики, нестійкість уваги та труднощі у зорово-руховій інтеграції.

Порушення роботи мовленнєво-рухового аналізатора негативно позначається на формуванні письма, адже письмо – це не просто механічна дія руки, а складний акт мовленнєвої діяльності. У процесі написання дитина має уточнювати звуковий склад слова через *проговорювання*. Якщо артикуляційні процеси не узгоджуються зі слуховими, виникають труднощі у розпізнаванні звуків, що знижує якість письма [43].

І. Сеченов наголошував на тісному зв'язку між розвитком слухового сприйняття та мовленнєвою моторикою. На його думку, слухові відчуття формуються у взаємодії з м'язовими – язика, губ, гортані, - що посилює слухову пам'ять і точність звукового розпізнавання [43]. Для дітей із ЗПР цей зв'язок часто недостатньо розвинений, тому у роботі з ними важливо одночасно розвивати як слуховий, так і артикуляційний компоненти мовлення.

Кінестетичний компонент має вагоме значення для розвитку фонематичного сприймання: м'язові відчуття уточнюють слухові, збагачуючи їх смисловий зміст. І. Павлов підкреслював, що кінестетичні подразнення, які надходять від органів артикуляції до кори головного мозку, уточнюють і загострюють слухові реакції. Подібну взаємодію описували й лінгвісти

М. Жинкін та Бодуен де Куртене, які доводили, що фонематичний аналіз слова здійснюється за участю як слухового, так і рухового аналізаторів [20].

Дослідження О. Гвоздевої, Н. Швачкіної, В. Бельтюкової засвідчили, що слуховий аналізатор розвивається раніше за мовленнєво-руховий: спочатку дитина сприймає звуки, а потім навчається їх вимовляти [43]. Отже, сприймання і вимова звуків є взаємозалежними процесами, що взаємно доповнюють один одного.

О. Лурія наголошував, що *проговорювання під час письма* – не допоміжна, а центральна ланка процесу письма. Воно допомагає дитині точніше ідентифікувати звуки, які слід передати на письмі, та диференціювати подібні фонemi [43]. Цю ж закономірність підтвердила Л. Назарова: у своїх дослідженнях вона встановила, що учні початкової школи завжди промовляють текст, який пишуть – спочатку вголос, потім пошепки, а згодом подумки. Коли дітям забороняли проговорювати, кількість помилок на письмі різко збільшувалася [20; 43].

Про функціональну єдність слухового й мовленнєво-рухового аналізаторів також писав О. Леонтьєв, зазначаючи, що фонематичний слух потребує активної участі звукопровідного механізму – артикуляційного апарату [52]. Саме завдяки цьому формується міцний зв'язок між сприйманням і вимовою, який є основою для розвитку письма.

Отже, сприймання і вимова звуків мовлення є взаємопов'язаними й взаємозумовленими процесами, що визначають успішність оволодіння писемним мовленням. Як зазначав О. Лурія, артикуляція під час письма має принципове значення, оскільки допомагає дитині точніше розрізнити звуки, уточнювати подібні фонemi та перетворювати нечіткі слухові уявлення на чіткі мовленнєві образи. Саме взаємодія слухових і мовленнєво-рухових механізмів забезпечує гармонійний розвиток навичок письма, особливо у дітей із ЗПР.

Не менш важливу роль у процесі письма відіграє *зорове* сприйняття [21; 43]. Порушення його функцій ускладнює швидке та точне запам'ятовування графічного образу літери. У дітей із порушеннями зору виникають труднощі у

запам'ятовуванні форми та розміру букв, у розрізненні схожих графем, а також у встановленні відповідності між друкованими та рукописними, великими й малими варіантами літер. Недостатня точність зорового сприймання призводить до плутанини під час письма, пропусків, дзеркального зображення елементів чи заміни схожих букв. Це свідчить про потребу у цілеспрямованій роботі з розвитку зорової уваги, просторових уявлень і зорово-рухової координації.

Особливе місце в психофізіологічній основі письма займає *моторний аналізатор* і просторові відчуття, які забезпечують фізичне відтворення графічних символів. Як зазначали О. Лурія та Р. Левіна, формування моторних механізмів письма відбувається лише тоді, коли вже є достатній досвід звукового узагальнення та морфологічного аналізу. Під час написання складу чи слова дитина повинна не лише правильно тримати ручку та розташовувати зошит, а й здійснювати складний ланцюг дій: проговорювати склад, розчленовувати його на звуки, співвідносити звуки з буквами, запам'ятовувати їх послідовність і точно відтворювати на папері [21; 43; 45].

На початкових етапах навчання письмо значною мірою залежить від сформованості рухових операцій. Якщо загальна моторна координація слабка або порушена, дитині важко опанувати каліграфічні навички: рухи стають напруженими, з'являється тремор руки, супровідні рухи голови чи тулуба. Це швидко виснажує учня, знижує концентрацію уваги й призводить до помилок при написанні букв або з'єднанні елементів.

Додаткові труднощі виникають у дітей із ЗПР через несформованість зорово-просторового орієнтування, що проявляється у неправильному розташуванні букв, їх дзеркальному відтворенні, порушенні напрямку рядка. Подібні проблеми знижують працездатність і негативно впливають на рівень пізнавальної активності. Тому під час навчання таких дітей важливо поєднувати фронтальну роботу з індивідуальним підходом, коригуючи наявні недоліки моторики, зору та просторового сприйняття.

Аналізуючи особливості письма у дітей з ЗПР, можна відзначити, що труднощі виникають на всіх рівнях його формування. Такі діти мають

недостатньо розвинений слуховий контроль при розпізнаванні звуків (як зовнішній, так і внутрішній), неповноцінний зоровий і кінестетичний контроль під час запису слів і речень. Їхня психічна діяльність у процесі письма характеризується труднощами координації дій: порушується розподіл уваги між операціями, сповільнюється переключення з однієї дії на іншу, що зумовлює фрагментарність і неузгодженість у роботі аналізаторів.

Порушення функцій аналізаторів призводить до неповноцінності психофізіологічної бази формування мовлення та писемності. Дослідження вікових особливостей учнів доводять, що психофізіологічні характеристики – рівень розвитку моторики, зору, слуху, уваги й просторових уявлень – мають вирішальне значення для засвоєння письма на кожному етапі навчання. Отже, для ефективного формування навичок письма у дітей із затримкою психічного розвитку необхідно створювати спеціальні умови, спрямовані на розвиток усіх аналізаторних систем, що забезпечують гармонійну взаємодію сенсорних, моторних і мовленнєвих процесів.

1.3. Психолого-педагогічні особливості та специфіка формування навичок письма у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є однією з найпоширеніших форм дизонтогенезу, що характеризується уповільненим темпом формування психічних процесів – пізнавальних, емоційно-вольових, мовленнєвих і моторних – при збереженні потенційних можливостей для компенсації за умови належного психолого-педагогічного супроводу [3; 31]. Як зазначав В. Лубовський, ЗПР – це «тимчасове відставання у розвитку психічних функцій», яке може бути подолане за відповідного педагогічного впливу. ЗПР є частково зворотним станом, що дозволяє досягти позитивної динаміки у розвитку дитини [3].

Розвиток письма у дітей із ЗПР є складним і багаторівневим процесом, що поєднує когнітивні, моторні, мовленнєві та емоційні механізми. Як ми вже зазначали, письмо вимагає синхронізації діяльності різних аналізаторних систем (зорової, слухової, кінестетичної) та залучення регуляторних функцій кори

головного мозку. Як підкреслював О. Лурія, процес письма є результатом складної інтеграції сенсомоторних, мовленнєвих і мисленнєвих дій, які формуються поетапно.

Психолого-педагогічні дослідження (Н. Бастун, Т. Ілляшенко, Є. Скіотіс та ін.) підтверджують, що у дітей із ЗПР до початку шкільного навчання залишаються недостатньо сформованими важливі передумови для успішного оволодіння письмом. До них належать: слабкість дрібної моторики, низький рівень розвитку просторових уявлень, недостатність зорово-моторної координації, труднощі у фонематичному сприйманні та звуко-буквену аналізі, зниження стійкості уваги й працездатності [3; 31].

У когнітивній сфері діти із ЗПР характеризуються меншим обсягом знань, обмеженістю уявлень, слабкістю логічних операцій, труднощами узагальнення й класифікації. Як зазначав Л. Виготський, розвиток пізнавальних функцій у таких дітей здійснюється в межах зони найближчого розвитку, і для просування вперед їм необхідна постійна опосередкована допомога дорослого. За Ж. Піаже, ЗПР часто пов'язана з уповільненим переходом від доопераційного до конкретно-операційного мислення, коли дитина ще не може самостійно оперувати абстрактними поняттями [3; 52].

У процесі навчання письма в дітей із ЗПР часто спостерігаються труднощі в усвідомленні структури слова, проведенні звуко-буквену аналізу та відтворенні послідовності елементів літер. Дитина не завжди розуміє взаємозв'язок між звуком і графемою, плутає схожі за звучанням або написанням букви, не може утримати послідовність дій у короткочасній пам'яті. У результаті письмо втрачає цілеспрямований і свідомий характер, стає фрагментарним і нестійким [3; 18].

Важливе значення для формування письма має й емоційно-вольова сфера. Діти з особливостями психічного розвитку часто відзначаються емоційною нестійкістю, тривожністю, невпевненістю у власних силах і низьким рівнем навчальної мотивації. Вони швидко втомлюються, втрачають інтерес до завдань, що потребують зосередження та посидючості. Невдачі під час письма ще більше

знижують їхню самооцінку й підсилюють почуття безпорадності, що негативно позначається на динаміці навчання [3].

Не менш важливими є й соціальні чинники. Несприятливі умови виховання, відсутність стимулюючого середовища чи емоційної підтримки з боку дорослих гальмують розвиток мовлення, а відтак і письма. Оскільки письмо є соціально зумовленою діяльністю, ефективно його формування можливе лише в доброзичливій, підтримувальній атмосфері, де дитина відчуває прийняття, безпеку та віру у власні сили [3; 18; 31].

Письмо як психомоторний процес вимагає високої точності рухів, координації руки й ока, а також сформованого просторового орієнтування. У дітей із ЗПР часто спостерігаються порушення цих механізмів: слабкість дрібної моторики, знижений м'язовий тонус, тремтіння ліній, нерівномірне натискання ручки, неправильний нахил букв. Такі особливості ускладнюють формування каліграфічних навичок і створюють додаткове навантаження на нервову систему [3]. Тому на початкових етапах навчання особливу увагу необхідно приділяти розвитку дрібної моторики. Вправи з ліплення, нанизування намистинок, вирізання, аплікації, застібання гудзиків, малювання чи конструювання з дрібних деталей зміцнюють м'язи руки, формують точність і координацію рухів, готуючи дитину до письма.

Процес оволодіння письмом у дітей із ЗПР проходить поступово й охоплює кілька послідовних етапів.

1. Аналітичний етап передбачає навчання аналізу звукового складу слова, співвіднесення звуків із буквами, сприймання елементів літер. Основна мета цього періоду – розвиток фонематичного слуху та вміння диференціювати подібні звуки.

2. Синтетичний етап полягає у формуванні графічного образу букви, закріпленні звуко-буквених асоціацій, злитті звуків у склади та слова. Дитина вчиться координувати рухи руки з візуальним образом літери.

3. Етап автоматизації характеризується переходом письма у більш автоматизовану дію, коли технічні аспекти (написання, з'єднання, дотримання

рядка) виконуються без постійного контролю. На цьому етапі учень може зосереджуватися вже не на техніці, а на змісті власних висловлювань.

Таким чином, ефективне навчання письма дітей із затримкою психічного розвитку потребує комплексного підходу – поєднання когнітивного, емоційно-вольового, моторного та соціального компонентів, які разом забезпечують гармонійне становлення писемного мовлення. Як підкреслює Є. Скіотіс, ефективність формування навички залежить від цілеспрямованості вправ і їх поступового ускладнення, коли кожен наступний етап спирається на попередній [3; 18; 31].

Зазначимо, що у дітей із ЗПР спостерігається широкий спектр специфічних помилок на письмі. А саме:

1. *Графічні помилки* – неправильне написання або спотворення форми букв (змішування П–Т, П–Н, Ш–И, М–Л), пропуски елементів, неправильний нахил.
2. *Фонетико-фонематичні заміни* – заміна букв, що позначають схожі за звучанням звуки (змішування шиплячих і свистячих, твердих і м'яких приголосних).
3. *Порушення складової структури слова* – пропуски або перестановки букв, роздільне написання частин слова, злиття двох слів.
4. *Грамматичні та орфографічні помилки* – пропуск закінчень, неправильне узгодження слів, помилки у вживанні прийменників і сполучників.

Основними причинами таких помилок є недостатність фонематичного слуху, порушення артикуляційної моторики, слабкість зорового сприйняття, труднощі у просторовій орієнтації та несформованість мовленнєвих узагальнень. Як зазначають Н. Бастун, Т. Ілляшенко, Р. Левіна, у дітей із ЗПР спостерігається «розрив між рівнем мовленнєвого розвитку та змістом шкільної програми», що значно ускладнює засвоєння грамоти [3; 18].

У контексті цих факторів Н. Щуренкова, після тривалого вивчення механізмів порушень письма у учнів початкової школи, дійшла висновку, що письмові помилки дітей визначаються не лише рівнем сформованості усного

мовлення, а й низкою немовленнєвих функцій, які є необхідною умовою для успішного оволодіння письмом [3; 31].

Для визначення напрямів логопедичної роботи Н. Щуренкова радить орієнтуватися на дві взаємопов'язані позиції: виявлення та аналіз труднощів, що виникають при різних видах письма та послідовність розвитку психічних функцій (мовленнєвих, гностичних, моторних), сформованість яких є умовою успішного оволодіння письмом [3; 18; 31].

У спеціальній психолого-педагогічній літературі порушення навички письма визначають терміном «дисграфія», під яким розуміють часткове, специфічне порушення процесу оволодіння письмом. Основні визначення дисграфії включають:

- труднощі або нездатність до письма при нормальному інтелектуальному розвитку;
- стійку нездатність опанувати навички письма за правилами графіки, незважаючи на нормальний рівень інтелекту та мовлення і відсутність грубих порушень зору чи слуху;
- письмові порушення, що проявляються у замінах, пропусках та перестановках букв, злитті слів, що зумовлено загальним порушенням мовленнєвої системи.

Таким чином, дисграфія характеризується специфічними помилками при збереженому інтелекті. Залежно від того, які операції письма порушені, розрізняють такі види дисграфій [14; 15; 55]:

- *Артикуляторно-акустична дисграфія* – виникає через відображення неправильного проголошення на письмі, що проявляється у замінах та пропусках букв. Часто спостерігається у дітей з поліморфною дислалією, дизартрією, ринолалією. Навіть після корекції вимови деякі помилки залишаються через недостатньо сформовані кінестетичні образи букв.
- *Акустична дисграфія* – пов'язана з порушенням фонемного розпізнавання, що проявляється у замінах букв, які позначають фонетично

близькі звуки. Усне мовлення при цьому може залишатися правильним. Виявляється особливо при сенсорній алалії та афазії.

- *Дисграфія, спричинена порушенням мовленнєвого аналізу та синтезу* – проявляється у спотворенні звуко-буквеної або морфологічної структури слова та речення. Характерні помилки включають пропуски та перестановки букв, неправильне написання слів, порушення морфологічного та синтаксичного узгодження, відсутність меж речення.

- *Аграматична дисграфія* – пов'язана з недорозвиненням граматичної будови мовлення, часто у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Помилки проявляються на рівні слова, словосполучення, речення та тексту, включають морфемні аграматизми, порушення синтаксичної структури та логічних зв'язків між реченнями.

- *Оптична дисграфія* – зумовлена недорозвиненням зорового гнозису, просторових уявлень та зорової пам'яті. Виявляється у замінах букв, схожих за оптико-просторовими ознаками, та у дзеркальному письмі (часто у ліворуких дітей або при органічних ураженнях головного мозку).

Таким чином, дисграфія проявляється у вигляді специфічних помилок письма, які виникають за збереженого інтелекту, а характер цих порушень залежить від того, які саме операції письма є недорозвиненими. Аналіз видів дисграфії показує, що її причини можуть мати різну природу – від порушень артикуляційно-фонематичної сфери до недорозвинення граматичних, зорових і просторових функцій. Таким чином, формування письма у дітей із ЗПР визначається складною взаємодією кількох груп чинників: біологічних, соціальних і педагогічних.

Біологічні фактори охоплюють особливості функціонування нервової системи, незрілість кіркових структур головного мозку, слабкість окремих аналізаторів. Вони можуть бути наслідком перинатальних уражень, хронічних захворювань, інфекцій або інтоксикацій. Подібні чинники уповільнюють дозрівання сенсомоторних систем, що безпосередньо позначається на формуванні графомоторних і мовленнєвих навичок, необхідних для письма [15].

Соціальні фактори визначають середовище розвитку дитини. Неприятливі умови виховання, відсутність мовленнєвої стимуляції, бідність комунікативного досвіду чи емоційна байдужість дорослих знижують мотивацію до навчання й гальмують мовленнєвий розвиток, що ускладнює оволодіння письмом [15; 55].

Педагогічні фактори відіграють провідну роль у компенсації наявних труднощів. Ефективність навчання залежить від індивідуалізації змісту, використання ігрових прийомів, сенсорних матеріалів, графомоторних і координаційних вправ. Особливе значення мають спеціальні методики, спрямовані на розвиток дрібної моторики, зорово-рухової координації, просторового орієнтування та фонематичних процесів [15].

Таким чином, формування письма у молодших школярів із ЗПР є тривалим, поетапним процесом, що охоплює сенсомоторні, когнітивні й емоційно-вольові компоненти. Біологічні чинники задають вихідний рівень психофізіологічного розвитку, соціальні формують середовище взаємодії, а педагогічні забезпечують цілеспрямовану підтримку й умови для подолання труднощів.

Ефективне навчання таких дітей передбачає системність, поступовість і постійну участь дорослого, який виступає посередником між дитиною та навчальним матеріалом. Комплексний, інтегрований підхід – що поєднує психолого-педагогічний супровід, індивідуалізовані методи, розвиток сенсомоторних функцій і створення підтримувального середовища – є запорукою формування стійких навичок письма та сприяє загальному інтелектуальному розвитку дитини..

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Експериментальне дослідження стану сформованості навичок письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Формування навички письма є складним багаторівневим процесом, що вимагає узгодженої роботи мовленнєвих, сенсомоторних і когнітивних функцій. Для дітей із ЗПР цей процес ускладнюється низкою специфічних труднощів – від недорозвинення фонематичного слуху та мовленнєвої моторики до порушень уваги, пам'яті та просторового орієнтування. Унаслідок цього письмо часто має фрагментарний, неавтоматизований характер і супроводжується стійкими помилками.

З метою виявлення рівня сформованості письмових навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку було проведено констатувальний експеримент, який дав змогу визначити характер і ступінь вираженості труднощів, що виникають у процесі навчання письма.

Під час розроблення діагностичної методики враховувалися ключові науково-теоретичні положення, які розкривають сутність письма як психолінгвістичного процесу. По-перше, письмо розглядається як складна усвідомлена форма мовленнєвої діяльності, що включає мотиваційний, операційний і контрольний компоненти, тому ефективне навчання цієї навички можливе лише за умови гармонійного розвитку всіх її складових. По-друге, труднощі у засвоєнні письма можуть бути зумовлені недостатньою сформованістю когнітивних і сенсомоторних функцій, які забезпечують сприймання, переробку й відтворення мовленнєвої інформації. По-третє, між мовленням і мисленням існує тісний взаємозв'язок, оскільки рівень розвитку вербального мислення безпосередньо залежить від сформованості мовленнєвих і інтелектуальних здібностей дитини. Крім того, успішне оволодіння письмом

потребує розвитку основних розумових операцій – аналізу, синтезу, диференціації, порівняння, узагальнення та контролю на мовному матеріалі.

Експериментальне дослідження проходило в кілька етапів і було спрямоване на оцінювання рівня сформованості таких компонентів письмової діяльності, як:

- самостійне письмо (створення коротких висловлювань за зразком або малюнком);
- письмо на основі слухового сприйняття (запис слів і речень під диктовку);
- списування з друкованого тексту (аналіз і відтворення графічної форми букв і слів).

Комплексне використання цих завдань дозволило оцінити стан розвитку письма у дітей із ЗПР, виявити специфіку їхніх труднощів та визначити напрями подальшої корекційно-педагогічної роботи.

З метою глибшого аналізу особливостей письмової діяльності учнів констатувальний експеримент було поділено на кілька послідовних етапів.

I етап дослідження (письмо на основі самостійного письма)

На цьому етапі ставилося за мету оцінити рівень сформованості навичок самостійного письма у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Самостійне письмо розглядалося як ключовий компонент письмової діяльності, що інтегрує когнітивні, мовленнєві та моторні функції. Для цього було розроблено спеціальні завдання, які передбачали складання речень за сюжетними картинками та їх письмовий запис.

Інструкція для дитини: Подивись на картинку, розкажи, що на ній зображено, склади речення вголос і запиши його.

Матеріали: сюжетні картинки (Додаток А): Хлопчик малює сонце. Мама готує обід. Дівчинка гуляє з собакою. Тато читає газету.

Завдання були адаптовані до особливостей дітей із ЗПР, враховуючи такі труднощі, як знижена швидкість письма, нестійка увага, обмежений словниковий запас і складнощі з побудови речень. Матеріали підбиралися так,

щоб бути простими, зрозумілими за змістом і підтримувати інтерес дітей, сприяючи самостійному виконанню завдань із мінімальною допомогою експериментатора.

Рівні допомоги:

- Підказки: надання початкових слів для речення (наприклад, «Хлопчик...», «Мама...») або допомога у виборі дієслова (наприклад, «малює», «гуляє»).
- Проговорювання: спільне проговорювання речення перед письмом для активації усного мовлення та полегшення розуміння завдання.
- Додатковий час: враховуючи нижчу швидкість письма у дітей із ЗПР, передбачався гнучкий темп виконання завдань для зниження тривожності та забезпечення комфортного процесу.

II етап дослідження (письмо на основі слухового сприйняття)

Другий етап був спрямований на оцінку рівня сформованості навички письма на слух як важливої складової письмових умінь. Для цього учням пропонувалося написати диктант. Текст диктанту був ретельно підібраний таким чином, щоб він був новим для дітей, але зрозумілим за змістом і доступним для сприйняття дітьми із ЗПР.

Спочатку дітей ознайомлювали з текстом, роз'яснюючи його зміст, після чого текст читався для письмового відтворення. Такий двоетапний підхід сприяв зниженню тривожності та полегшував розуміння завдання.

Текст диктанту:

Осінній парк

Настала осінь. Листя на деревах пожовтіло, а подекуди стало багряним. У парку гуляли діти. Вони збирали різнокольорове листя і складали з нього букети. На галявинах росли останні осінні квіти. Білочка стрибала по гілках, готуючи запаси на зиму. Діти радісно бігали стежками, гралися та насолоджувалися осіннім теплом.

Під час виконання завдання враховувалося, що діти з ЗПР можуть потребувати повторного пояснення або допомоги у виділенні окремих слів і звуків, а також підтримки уваги та мотивації протягом письмового завдання.

III етап дослідження (списування з друкованого та рукописного тексту)

Третій етап передбачав оцінку рівня сформованості навички списування як ключового компонента письмової діяльності. Учням пропонувалися два тексти для списування: один надрукований, а інший – написаний від руки. Для дітей із ЗПР такі завдання відіграють важливу роль, оскільки сприяють розвитку уваги, дрібної моторики, послідовності виконання дій та вміння працювати з мовним матеріалом.

Текст для списування:

Ліси України багаті на різноманітні рослини та тварини. У лісах ростуть високі дуби, стрункі сосни та духмяні квіти. Тварини, такі як зайці, лисиці та птахи, знаходять у лісі їжу й захист. Восени ліс приваблює людей яскравими барвами листя.

Діти із ЗПР можуть потребувати додаткових пауз і пояснень, повторного проговорювання тексту та підтримки темпу письма.

Рівні допомоги: ознайомлення дітей із текстом, пояснення ключових слів та сюжету; читати текст двічі: перший раз для розуміння змісту, другий – для письмового запису; підтримувати увагу дітей за допомогою повторних пояснень або вказівок на окремі слова. Для дітей із ЗПР важливо повторювати складні слова та за потреби демонструвати наочно: малюнок або символ до слова.

Для оцінки результатів експерименту було розроблено рівневу систему, яка враховує особливості дітей із ЗПР, зокрема: *Високий рівень:* дитина виконує завдання майже без допомоги, допускає до двох незначних помилок, вміє самостійно будувати речення за картинками та записувати їх, проявляє активність і увагу. *Достатній рівень:* дитина допускає 2–5 помилок, можлива незначна допомога педагога (повторення слова або речення), відзначається поступове зниження темпу та інтересу до роботи. *Середній рівень:* 5–10 помилок,

нестійка увага, часті відволікання, потреба в постійній допомозі експериментатора, недостатня активність і зниження темпу. *Низький рівень:* понад 10 помилок, грубі помилки, пасивна поведінка, небажання виконувати завдання без постійної допомоги, низька концентрація уваги.

Вважаємо, що для об'єктивного аналізу рівня сформованості письмових навичок у дітей із ЗПР доцільно використовувати систему кількісно-якісних критеріїв оцінювання. З цією метою було розроблено критерії оцінювання письмових навичок дітей молодшого шкільного віку із ЗПР (табл.2.1), що враховують рівень сформованості навичок письма, кількість допущених помилок і характер порушень.

Таблиця 2.1

Критерії та бальна система оцінювання письмових навичок дітей із ЗПР

| Критерій | Показники | Високий рівень (3 бали) | Достатній рівень (2 бали) | Середній рівень (1 бал) | Низький рівень (0 балів) |
|--|--|---|---|---|--|
| Самостійність виконання завдання | Виконання без допомоги, ініціативність | Завдання виконане самостійно, активна позиція | Потребує незначної допомоги, інтерес частково збережено | Потребує постійної допомоги, часто відволікається | Виконує лише з повною допомогою, відмовляється |
| Точність письма | Орфографія, правильність слів | До 2 незначних помилок | 2–5 помилок | 5–10 помилок | Понад 10 помилок, грубі помилки |
| Послідовність і логічність | Побудова речень, зв'язність тексту | Логічна послідовність, чіткі зв'язки | Невеликі порушення послідовності | Часті порушення, структура слабка | Хаотичне написання, зміст важко зрозуміти |
| Використання мовних та граматичних структур | Морфологія, синтаксис, узгодження | Правильні граматичні форми | Дрібні помилки у граматиці | Часті помилки, порушене узгодження | Постійні аграматизми, речення неправильні |
| Моторна та графічна точність | Почерк, форма букв, інтервали | Чистий, розбірливий, правильний почерк | Невеликі помилки у формі букв, нерівні інтервали | Неправильна форма букв, порушення рядків | Нерозбірливий почерк, текст важко читати |
| Розуміння змісту тексту | Відтворення змісту, усвідомлення слів | Текст повністю зрозумілий | Невеликі пропуски або спотворення змісту | Часткове розуміння, пропущені деталі | Текст майже не зрозумілий |

Отримані бальні показники дали можливість визначити загальний рівень сформованості письмових навичок. Водночас для глибшого розуміння специфіки письмових труднощів було здійснено аналіз якісних характеристик помилок, що дозволило провести їх подальшу класифікацію. А саме:

- Акустичні (фонематичні) – це помилки, пов’язані з неправильним відтворенням звуків, схожих за акустичними характеристиками;
- Помилки звукового аналізу й синтезу – проявляються у спотворенні звукової структури слова, перестановці, пропуску або додаванні букв;
- Помилки, пов’язані з іншими видами мовного аналізу – охоплюють труднощі під час поділу слів на склади, виділення речень, а також порушення морфологічної будови слова;
- Аграматичні – характеризуються неправильним уживанням граматичних форм, спотворенням структури речення чи порушенням узгодження слів;
- Оптичні – зумовлені недостатньою сформованістю зорово-просторового сприйняття, що призводить до змішування, дзеркального написання або заміни графічно подібних букв.

Вказані типи помилок узгоджуються із сучасною класифікацією форм дисграфії, до якої належать: акустична, аграматична, дисграфія, зумовлена порушенням мовленнєвого аналізу та синтезу, оптична й артикуляційно-акустична [14; 55].

Таким чином, аналіз науково-теоретичної та методичної літератури дозволив обґрунтовано підібрати завдання для констатування стану письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку з ЗПП, враховуючи їхні когнітивні, мовленнєві та моторні особливості. Завдання були розроблені так, щоб стимулювати розвиток письмової діяльності, зберігати інтерес дітей і підтримувати послідовність виконання дій.

2.2. Аналіз результатів дослідження сформованості письма у дітей із затримкою психічного розвитку

Констатувальний етап дослідження проводився на базі Банилівського опорного ліцею імені Івана Діаконюка, Банилівської сільської ради Вижницького району. У ньому взяли участь 18 учнів молодшого шкільного віку (2 -3 клас): 10 дітей з ЗПР та 8 учнів із типовим розвитком.

З метою виявлення рівня сформованості різних компонентів письмової діяльності експеримент складався з кількох етапів, кожен із яких був спрямований на дослідження окремого аспекту навички письма.

На першому етапі діагностичного обстеження, який був спрямований на вивчення навичок самостійного письма, робота проводилася індивідуально з кожним учнем. Другий і третій етапи – вивчення письма на основі слухового сприйняття та списування з друкованого та рукописного тексту – передбачали проведення фронтального обстеження.

У ході аналізу результатів першого етапу дослідження були виявлені відмінності між дітьми з типовим розвитком і дітьми з ЗПР. Зокрема, у дітей із типовим розвитком спостерігався високий рівень сформованості мовленнєвих і письмових умінь. Наприклад, Марія С. та Олексій К. легко складали усні речення за малюнками, дотримуючись граматичної структури, добирали точні слова й логічно поєднували частини висловлювання. Під час письмового відтворення з'являлися лише поодинокі орфографічні або фонетико-фонематичні помилки: пропуски м'якого знака, заміни [п]–[б], а також неправильне написання слів із ненаголошеними голосними [е]–[и]. У Катерини Л. та Артема П. зафіксовано оптичні помилки – плутання схожих за графічним зображенням букв, проте такі труднощі носили епізодичний характер і зникали після короткого пояснення. Загалом ці помилки не свідчать про стійкі порушення письма, а лише про тимчасові труднощі у засвоєнні правописних норм.

Натомість у дітей із ЗПР результати виявилися значно нижчими. Хоча під час усного складання речень більшість учнів (Ангеліна П., Ксенія С., Сергій Г.) змогли висловити думку логічно та змістовно, їхня письмова діяльність

супроводжувалася численними помилками. Зокрема, у 60% дітей спостерігалися заміни або пропуски букв і складів, що свідчить про порушення звуко-буквеного аналізу та недостатній розвиток фонематичного слуху. У 40% зафіксовано пропуски слів у реченнях, що вказує на знижену концентрацію уваги, нестійкість пам'яті та труднощі у послідовній організації висловлювання.

Типовими для цієї групи були граматичні помилки – неузгодженість підмета й присудка, пропуск великої літери на початку речення, ігнорування розділових знаків. У 30% учнів (Катя Р., Ангеліна П., Вероніка А.) простежувалися оптичні помилки – недописування елементів букв, спотворення їхніх контурів, що свідчить про порушення зорово-моторної координації. У більшості робіт виявлено численні закреслення, виправлення, невпевненість у написанні, що відображає знижену саморегуляцію, слабкий самоконтроль і низьку стійкість навички письма.

Таким чином, хоча більшість дітей із ЗПР здатні усно передати зміст малюнка, їхній письмовий продукт залишається фрагментарним, технічно нестійким і когнітивно неповним. Це пояснюється обмеженістю мовленнєвого аналізу, недостатнім розвитком дрібної моторики, уваги та зорово-просторових функцій.

Загальні результати свідчать, що усі діти з типовим розвитком показали високий або достатній рівень сформованості письма (62,5% і 37,5% відповідно), тоді як серед дітей із ЗПР лише 10% мають достатній рівень, 30% – середній, а 60% – низький. Це підтверджує наявність значного відставання у формуванні навички письма, що потребує систематичної корекційно-педагогічної підтримки. Результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Діагностика сформованості навички самостійного письма (у %)

| Рівень сформованості навички | Категорія дітей | |
|------------------------------|-----------------|----------------------|
| | ЗПР(10) | Типовий розвиток (8) |
| Високий | - | 62, 5% |
| Достатній | 10% | 37,5% |
| Середній | 30% | - |
| Низький | 60% | - |

Для більш повного уявлення про особливості опанування письма учнями з типовим розвитком і дітьми із ЗПР наступним етапом було дослідження письма на основі слухового сприйняття.

У результаті написання дітьми диктанту також було виявлено різницю між дітьми з типовим розвитком і дітьми із затримкою психічного розвитку. У більшості учнів із ЗПР (60%) зафіксовано низький рівень сформованості навички письма на основі слухового сприйняття. Вони допускали численні помилки різного характеру, що свідчить про недостатній розвиток фонематичного слуху, слухової пам'яті та мовленнєвого аналізу. Зокрема, у 50% дітей (Ангеліна П., Ксенія С., Артем К., Катя Р., Вероніка А.) спостерігалися пропуски звуків, складів і навіть цілих слів, що вказує на труднощі у збереженні послідовності мовного матеріалу в пам'яті та низький рівень концентрації уваги.

У 40% учнів (Маша М., Сергій Г., Тимур А., Артем Н.) виявлено заміни дзвінких і глухих приголосних (д–т, г–к, с–з, п–б), що є наслідком недостатньої сформованості фонематичного сприймання й труднощів у проведенні фонематичного аналізу. Також у 30% дітей (Ангеліна П., Катя Р., Вероніка А.) спостерігалися заміни схожих за графічною формою літер (б–д, и–ш), що свідчить про порушення зорово-просторових функцій і зорового гнозису.

Близько 40% дітей із ЗПР (Ксенія С., Сергій Г., Артем Н., Маша М.) мали труднощі у виділенні меж речення: вони не використовували велику літеру на початку, пропускали крапку або кому, що відображає недостатню сформованість синтаксичного аналізу та нерозуміння структури речення. Практично у всіх учнів цієї групи виявлено лексико-граматичні помилки – спотворення словоформ, заміни частин слова, неправильне вживання відмінкових закінчень, що свідчить про слабкий розвиток морфологічних і синтаксичних узагальнень.

Крім того, у роботах дітей із ЗПР відзначено численні закреслення, виправлення та спроби повторного написання слів, що свідчить про невпевненість у власних діях, низький рівень самоконтролю й швидке виснаження уваги. Під час виконання диктанту вони виявляли підвищене

напруження, швидко втомлювалися, часто перепитували текст, губили початок або кінець речення.

На відміну від цього, учні з типовим розвитком демонстрували достатній або високий рівень сформованості навички письма (75%), допускали лише незначні орфографічні чи пунктуаційні помилки, пов'язані переважно з правописом ненаголошених голосних або заміною близьких за звучанням літер.

Результати дослідження узагальнено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Діагностика сформованості навички письма на основі слухового сприйняття (у %)

| Рівень сформованості навички | Категорія дітей | |
|------------------------------|-----------------|----------------------|
| | ЗПР(10) | Типовий розвиток (8) |
| Високий | - | 37,5% |
| Достатній | - | 37,5% |
| Середній | 40% | 25 % |
| Низький | 60% | - |

Отже, результати написання диктанту свідчать про те, що у дітей із ЗПР процес письма ще не набув автоматизованого характеру. Він потребує значних зусиль, супроводжується підвищеною напругою, великою кількістю помилок і низьким темпом роботи. Отримані дані підтверджують необхідність систематичної корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного сприймання, слухової пам'яті, граматичних узагальнень і навичок самоконтролю під час письма.

Оскільки диктант показав істотні труднощі у слуховому сприйнятті мовлення, наступним кроком стало дослідження навички списування, що дозволило оцінити рівень зорово-графічних і моторних умінь учнів. Цей етап діагностики дозволив оцінити, наскільки діти орієнтуються у графічному образі літер різних типів шрифту, як розвинені їхні зорово-моторні навички, увага та здатність до аналізу структури тексту. Результати дослідження узагальнено подано у таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Діагностика сформованості навички списування з друкованого та рукописного тексту (у %)

| Рівень сформованості навички | Категорія дітей | | | |
|------------------------------|------------------|------------------|----------------------|------------------|
| | ЗПР(10) | | Типовий розвиток (8) | |
| | Друкований текст | Рукописний текст | Друкований текст | Рукописний текст |
| Високий | - | - | 62, 5% | 50% |
| Достатній | 10% | - | 37,5% | 37,5% |
| Середній | 50% | 40% | - | 12,5% |
| Низький | 40% | 60% | - | - |

Порівняння з результатами дітей із типовим розвитком показує деякий розрив у сформованості письмових навичок. У дітей з типовим розвитком переважає високий і достатній рівень, тоді як в учнів із ЗПР спостерігається переважно середній і низький рівень (див. табл.2.4) . Це демонструє, що формування писемного мовлення у дітей із ЗПР потребує спеціально організованої, систематичної та тривалої корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного слуху, просторових уявлень, дрібної моторики, зорової пам'яті та граматичної правильності мовлення.

Аналіз робіт показав, що порушення мають системний характер і охоплюють усі основні рівні мовленнєвої діяльності – фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, графічний та синтаксичний.

Порівняно з дітьми з типовим розвитком, у яких спостерігається чітке дотримання орфографічних і пунктуаційних норм, діти із ЗПР часто демонструють труднощі у відтворенні навіть коротких текстів через нестійкість уваги, обмежений обсяг оперативної пам'яті, а також недостатню сформованість просторових уявлень і зорово-моторної координації. У дітей цієї категорії, попри розуміння змісту завдання, домінують помилки графічного характеру та змішування подібних за написанням літер.

У більшості учнів з ЗПР (40%) (Ангеліна П., Ксенія С., Сергій Г., Артем Н.) спостерігалися труднощі у виділенні меж речення: відсутність великої літери на початку, невикористання крапки або коми. Це свідчить про недостатню сформованість синтаксичного аналізу та труднощі у розумінні структури тексту.

Також зафіксовано, що у 50% дітей з ЗПР були пропуски слів, прийменників або цілих речень (Ангеліна П., Ксенія С., Катя Р., Артем К., Вероніка А.), що свідчить про нестійкість уваги, труднощі у зорово-моторному контролі та знижену пам'ять на послідовність мовних одиниць. Характерними є заміни дзвінких і глухих приголосних (д–т, г–к, с–з, п–б) у 40% (Маша М., Сергій Г., Тимур А., Артем Н.), що вказує на недостатню сформованість фонематичного сприймання та порушення фонематичного аналізу і синтезу.

У 30 % дітей з ЗПР (Ангеліна П., Катя Р., Вероніка А.) виявлено заміни схожих графічних літер (б–д), що свідчить про порушення зорово-просторових функцій і зорового гнозису.

Практично у всіх учнів спостерігалися порушення у написанні закінчень, заміни частин слова, помилки у вживанні відмінкових форм, що відображає недостатню сформованість морфологічних та синтаксичних узагальнень. У більшості робіт зафіксовано численні виправлення, що вказує на невпевненість у власних діях, нестійкість навичок письма, а також знижені навички самоконтролю та самокорекції.

Кількісні результати дозволили виявити загальні тенденції, однак для глибшого розуміння механізмів порушень необхідно було розглянути індивідуальні характеристики письмових помилок учнів (додаток Б).

Аналіз індивідуальних характеристик письмових помилок учнів із ЗПР показав, що в усіх дітей спостерігаються системні труднощі, пов'язані з недорозвитком фонематичних процесів, зорово-моторної координації та граматичної будови мовлення. Найчастіше фіксувалися орфографічні, фонематичні та оптичні помилки, пропуски літер і слів, а також злитне написання елементів тексту. Водночас у більшості дітей виявлено знижену саморегуляцію письмової діяльності, нерівномірний темп письма й значну кількість виправлень, що свідчить про несформованість навички самоконтролю. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного аналізу, зорово-просторових уявлень і мовленнєвого контролю.

Отже, результати дослідження показують, що у всіх дітей з ЗПР наявні порушення письма, отримані дані є підґрунтям для подальшого аналізу якісних характеристик письма дітей із ЗПР, зокрема в аспекті класифікації дисграфічних помилок, які виявляються у процесі письмової діяльності та дозволяють глибше зрозуміти механізми їх виникнення.

У процесі дослідження з'ясовано, що кількість специфічних помилок залежить від типу письмової роботи. Найскладнішим завданням виявився слуховий диктант. Аналіз типів помилок подано у додатку Б.

Після аналізу характерних помилок було визначено кількість балів, набраних кожною дитиною з ЗПР за кожен вид письмової роботи (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Загальна кількість набраних балів за письмові роботи

| Ім'я | Самостійне письмо | Списування з друкованого тексту | Списування з рукописного тексту | Слуховий диктант | Загальна кількість балів | Рівень |
|-------------|-------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------|--------------------------|--------|
| Тимур А. | | 3 | 4 | 3 | 10 | |
| Сергій Г. | | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| Ксенія С. | | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| Артем Н. | | 2 | 3 | 0 | 5 | |
| Маша М. | | 3 | 3 | 0 | 6 | |
| Катя Р. | | 3 | 3 | 0 | 6 | |
| Ангеліна П. | | 0 | 2 | 0 | 2 | |
| Артем К. | | 1 | 2 | 0 | 3 | |
| Єгор Б. | | 3 | 1 | 1 | 5 | |
| Вероніка А. | | 1 | 2 | 1 | 4 | |

Як видно з таблиці 2.6, жоден із учнів не набрав максимальної кількості балів, що свідчить про загальну недостатність сформованості навичок письма у дітей із ЗПР.

Під час спостереження за процесом виконання завдань було виявлено, що діти виконували роботу неохоче, особливо це стосувалося слухового диктанту, який викликав найбільше труднощів. Учні важко зосереджувалися, часто перепитували завдання, навіть після кількох повторень не завжди могли правильно відтворити почутий фрагмент. Утримання речового матеріалу в

пам'яті виявилось надзвичайно складним, що свідчить про знижену слухову пам'ять і слабкий розвиток довільної уваги.

Рівень самоконтролю під час письма залишався низьким: у роботах спостерігалися численні виправлення, закреслення, повтори літер та складів. Більшість дітей не помічали власних помилок і не намагалися їх виправити самостійно, що вказує на недостатній розвиток регуляторних функцій і нерозвинену навичку перевірки написаного.

Під час письма діти часто відволікалися, робили паузи, припиняли роботу, що, ймовірно, було пов'язано не лише з нестійкістю уваги, а й із потребою зняти втому та внутрішню напругу, яка наростала в процесі виконання завдань. Темп письма був нерівномірним: більшість учнів писали повільно, дехто не встигав завершити запис продиктованого тексту. У деякого спостерігалися прояви фізичного напруження – рука була затиснутою, почерк змінювався навіть у межах одного речення, що свідчить про м'язову втому та слабку графомоторну координацію.

Аналіз індивідуальних характеристик письмових помилок показав, що всі учні із ЗПР мають системні труднощі, пов'язані з недорозвитком фонематичних процесів, зорово-моторної координації та граматичної будови мовлення. Найчастіше виявлялися орфографічні, фонематичні та оптичні помилки, а також пропуски літер, складів, цілих слів і злитне написання частин тексту. У більшості робіт простежувалася знижена саморегуляція, нестабільний темп письма та велика кількість виправлень, що вказує на несформованість навички самоконтролю та загальну дезорганізацію письмової діяльності.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного аналізу, зорово-просторових уявлень, уваги, моторної координації та мовленнєвого контролю.

Після аналізу індивідуальних характеристик письма учнів із ЗПР постала потреба зіставити результати цієї групи з показниками дітей із типовим розвитком, щоб об'єктивно визначити рівень сформованості навичок письма, з'ясувати відмінності та окреслити напрямки подальшої педагогічної роботи.

Таким чином, отримані дані кількісного та якісного аналізу свідчать, що у дітей із ЗПР процес письма характеризується нестійкістю, великою кількістю специфічних помилок і низьким рівнем довільної регуляції.

Щоб уточнити характер цих порушень і визначити напрями корекційної роботи, було проведено індивідуальний аналіз типових помилок, результати якого подано в таблиці 2.5. Ці дані дозволили не лише класифікувати дисграфічні прояви, а й побачити, які механізми лежать в їх основі.

Після опрацювання індивідуальних показників постала необхідність порівняти результати дітей із ЗПР з показниками однолітків із типовим розвитком. Такий порівняльний аналіз (табл. 2.6) дав змогу виявити найбільш виражені відмінності та спільні закономірності формування письма в обох групах.

Таблиця 2.6

Порівняльна характеристика сформованості навичок письма

| Показники | Діти із ЗПР | Діти з типовим розвитком |
|--|--|--|
| Точність списування | Часті помилки: пропуски літер, складів, речень, графічні та орфографічні спотворення | Поодинокі орфографічні помилки |
| Слуховий диктант | Найскладніше завдання: спостерігалися численні пропуски, перестановки, труднощі запам'ятовування | Виконано з мінімальною кількістю помилок |
| Типові помилки | Заміни дзвінків/глухих, оптичні, моторні, орфографічні, синтаксичні | Переважно орфографічні |
| Темп письма | Повільний, нерівномірний, із зупинками | Рівномірний і стабільний |
| Самоконтроль | Низький, численні закреслення, відсутність виправлень | Високий, виправлення помилок самостійні |
| Рівень сформованості навичок письма | Середній і низький рівень | Високий і достатній рівень |

Порівняльний аналіз результатів показав, що у дітей із ЗПР спостерігаються значні порушення всіх компонентів письма – від фонематичного сприйняття до графічного відтворення літери. На відміну від

цього, діти з типовим розвитком переважно демонстрували високий рівень сформованості письмових навичок, адекватний темп роботи, достатній рівень концентрації та самоконтролю. Це вказує на необхідність комплексної корекційної роботи, спрямованої на розвиток психічних процесів, удосконалення графо-моторних навичок і формування навички письма як цілісної мовленнєвої дії.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Організаційно-методичні засади корекційної роботи з подолання порушень писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку

Формування навички письма у молодших школярів із ЗПР посідає центральне місце в структурі логопедичної допомоги, адже письмо є не лише засобом фіксації мовлення, а й важливою формою розвитку мислення, довільності, саморегуляції. Саме тому логопедична робота з дітьми із ЗПР має виходити за межі суто навчального процесу й охоплювати усю систему психічних функцій, які забезпечують мовленнєву діяльність. Діти цієї категорії характеризуються нестійкістю уваги, низькою працездатністю, труднощами запам'ятовування, порушеннями послідовності дій – усі ці чинники безпосередньо впливають на оволодіння навичкою письма.

Аналіз наукових праць і результати констатувального експерименту засвідчили, що більшість учнів із ЗПР мають комплексні труднощі у засвоєнні писемного мовлення, зумовлені як мовленнєвими, так і немовленнєвими чинниками. Порушення звуковимови, недостатній розвиток фонематичних процесів, обмежений словниковий запас, недосконалість граматичної будови мовлення поєднуються з низьким рівнем сформованості аналізу й синтезу, слабкою пам'яттю, порушеннями зорово-моторної координації. Такі особливості зумовлюють появу численних дисграфічних помилок, які з часом набувають стійкого характеру. Отже, логопедична робота з подолання порушень письма у дітей із ЗПР має бути комплексною, поетапною і спрямованою не лише на корекцію помилок, а й на загальний розвиток пізнавальної діяльності.

Формування письма у дітей цієї категорії базується на провідних принципах спеціальної педагогіки. Принцип *комплексності* передбачає взаємопов'язану роботу над усіма компонентами мовлення – фонетико-

фонематичним, лексико-граматичним і зв'язним. *Патогенетичний принцип* вимагає врахування механізмів порушення та індивідуальних причин, що призвели до дисграфії. Принцип *урахування симптоматики* забезпечує поступове ускладнення навчального матеріалу: від розпізнавання звуків – до розуміння структурних зв'язків у тексті. Принцип *обхідного шляху* полягає в опорі на збережені ланки психічної діяльності – зорові, рухові, слухові аналізатори – та їх компенсаторне використання у навчанні [5; 12; 50].

Ключовими є також принципи *поетапного формування дій* і системності, коли кожен етап логопедичного впливу ґрунтується на попередньому та забезпечує цілісний розвиток письма як мовленнєвої діяльності. Врахування *зони найближчого розвитку* (за Л. Виготським) дає змогу будувати навчальний процес у співпраці дорослого й дитини, що особливо важливо для учнів із ЗПР. Нарешті, *онтогенетичний принцип* вимагає відтворення природної послідовності розвитку мовлення – від фонетико-фонематичного рівня до лексико-граматичного й зв'язного [52].

Основними напрямками логопедичної роботи виступають: розвиток звуковимови, формування фонематичного слуху, удосконалення лексико-граматичної будови мовлення, розширення словникового запасу, розвиток зв'язного висловлювання та мовленнєвого контролю. Усі ці завдання реалізуються одночасно з розвитком вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, мислення, довільності та саморегуляції.

Сучасні науковці, зокрема Н. Голуб і Н. Чередніченко, розглядають письмо як інтегративну форму мовленнєвої діяльності, що об'єднує мовленнєві, когнітивні й емоційно-вольові процеси. За Н. Голуб, лексико-семантична підготовка є передумовою успішного письма: дитина повинна не просто знати слово, а й усвідомлювати його смислові зв'язки в мовленні [12; 53; 55]. Н. Чередніченко підкреслює етапність логопедичної роботи – від діагностики механізмів порушення до формування зв'язного письмового висловлювання. Такий системний підхід спрямований не лише на усунення помилок, а на

розвиток метамовленнєвої компетентності, тобто здатності усвідомлено аналізувати мовлення як діяльність [53].

Дослідження Т. Ахутіної та О. Корнєва показують, що в основі дисграфії у дітей із ЗПР лежить несформованість довільної регуляції дій – так звана «регуляторна дисграфія». Вона пов'язана не з дефіцитом фонологічних процесів, а з недостатнім розвитком метамовленнєвих – операцій, які забезпечують усвідомлення, планування й контроль мовлення. Л. Тенцер розглядає фонологічний компонент метамовної компетенції як основу становлення писемного мовлення; успішність письма, за її даними, прямо залежить від рівня сформованості операцій мовного аналізу і синтезу [52].

Нами було визначено, що порушення письма при ЗПР найчастіше мають характер дисграфії на ґрунті порушення мовного аналізу і синтезу. Вона проявляється у складнощах поділу речення на слова, синтезу слів у речення, аналізу складів і звуків, тобто на всіх рівнях мовної системи. Ці порушення мають системний характер і зачіпають як фонематичний, так і морфологічний, синтаксичний та текстовий рівні.

Отже, ефективна логопедична методика має враховувати три рівні мовного аналізу:

- звуко-буквений аналіз і синтез;
- словесний – морфологічний аналіз і синтез;
- синтаксично-текстовий – розуміння й побудова словосполучень, речень і зв'язних висловлювань.

Формувальний етап дослідження передбачав створення комплексної програми корекційно-розвиткової роботи, яка включала систему цілеспрямованих логопедичних занять, розроблених з урахуванням виявлених у констатувальному етапі труднощів письма. Робота здійснювалася в умовах інклюзивного освітнього середовища, що вимагало тісної міждисциплінарної взаємодії логопеда, учителя початкових класів та асистента вчителя.

Зміст програми будувався відповідно до принципів комплексності, системності, поетапності й індивідуалізації педагогічного впливу. Кожне

логопедичне заняття мало чітку структуру та охоплювало розвиток моторики (загальної, пальчикової, артикуляційної), удосконалення фонематичних процесів, формування лексико-граматичної будови мовлення, розвиток графічних навичок і орфографічної пильності. Така побудова забезпечувала єдність сенсомоторних, когнітивних та мовленнєвих механізмів, що є необхідною умовою становлення письма як складної психолінгвістичної функції.

На *першому* етапі логопедична робота була спрямована на усвідомлення звукової структури слова та формування навичок фонематичного аналізу й синтезу. Діти вчилися розпізнавати окремі звуки у слові, визначати їхню послідовність, розрізняти відкриті та закриті склади. Для цього використовувалися ритміко-рухові та слухові вправи, у яких звукові операції супроводжувалися моторними діями – плесканням, притупуванням, показом картки чи символу. Наприклад, у грі «Піймай звук» учні плескали в долоні, коли чули заданий звук у потоці мовлення, а під час гри «Звуковий ланцюжок» добирали слова, що починаються з останнього звука попереднього. Упізнавання звуків супроводжувалося графічним моделюванням – діти викладали звукову структуру слова фішками різного кольору, а згодом замінювали їх літерами. Такі вправи допомагали перевести акустичне сприймання у зорово-рухову дію та сформувати внутрішній звуко-буквений контроль, без якого письмо не може стати автоматизованим. Особлива увага приділялася артикуляційним тренуванням і вправам на подовження видиху, що готували мовленнєвий апарат до точного звукоутворення та стабілізували дихання під час письма.

Другий етап логопедичної роботи передбачав формування правильної складової структури слова та розвиток ритміко-інтонаційного відчуття мовлення. Діти виконували вправи на поділ слів на склади, установлення кількості та послідовності складів, співвіднесення звукової й графічної структури. Наприклад, під час завдання «Будуємо слово» учні складали з набору магнітних літер слово, продиктоване логопедом, а потім «читали» його ритмічно, наголошуючи кожний склад плеском. У грі «Живі склади» діти отримували

картки з літерами і, з'єднуючись у пари чи трійки, утворювали склад або слово, демонструючи взаємозалежність звуків. На заняттях також застосовувались вправи на відпрацювання злитного написання: діти спочатку писали слово по складах, а потім з'єднували їх у єдине графічне ціле. Використання лексем різної складності – від простих двоскладових (вода, кіт) до чотирискладових (черепашка, піраміда) – дозволяло розширювати діапазон мовленнєвої практики та одночасно формувати зорово-моторну координацію. Ритм, звук і рух об'єднувалися в єдиний навчальний процес, завдяки чому діти починали відчувати структуру слова «тілесно», а письмо набувало сенсомоторної узгодженості.

Третій етап був присвячений розвитку зв'язного писемного мовлення, формуванню граматичних умінь і навичок смислового контролю. На цьому рівні діти засвоювали поняття «слово», «словосполучення», «речення» і «текст». Логопед допомагав учням усвідомити, що речення – це не випадковий набір слів, а логічно пов'язана структура з початком, завершенням і основною думкою. Виконувалися вправи на визначення меж речень, послідовності слів, диференціацію прийменників і префіксів («у хаті – ухатий», «написав – на писав»). Поступово діти переходили до побудови коротких зв'язних висловлювань за малюнком або серією картинок. Наприклад, у завданні «Що спочатку, що потім?» учні впорядковували речення, щоб відтворити логічну послідовність подій, а потім записували текст, доповнюючи його власними словами. Для розвитку граматичних навичок застосовувалися вправи типу «Виправ помилку» або «Закінчи речення», що спонукали до самостійного аналізу й редагування власного письма.

Упродовж кожного етапу зберігалася увага до моторної сторони письма. Проводилися пальчикові ігри («Будівельники», «Павучки»), вправи на обведення контурів предметів, малювання по клітинках, штрихування ліній і візерунків. Артикуляційна гімнастика чергувалася з дихальними вправами («Подуй на пір'їнку», «Хто довше»), що знімали м'язове напруження і підвищували витривалість мовленнєвого апарату. Така сенсомоторна підтримка підсилювала концентрацію уваги, стабілізувала темп письма й попереджала втому.

Для систематизації описаних напрямів і забезпечення цілісності логопедичної роботи з формування навички письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку було укладено поетапну структуру корекційного процесу. Вона передбачає поступовий перехід від елементарних звуко-буквених операцій до свідомого володіння письмом як видом мовленнєвої діяльності. Кожен етап логопедичної програми має власну мету, завдання, зміст і очікувані результати, що забезпечує системність і наступність у розвитку мовленнєвих, когнітивних і писемних навичок і умінь дітей. Узагальнена характеристика етапів представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Етапи логопедичної роботи з розвитку навички письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

| Етап логопедичної роботи | Мета | Основні завдання | Зміст діяльності (приклади вправ і методичних прийомів) |
|--|--|--|--|
| I етап. Формування фонематичного аналізу та усвідомлення звукової структури слова | Розвиток фонематичного слуху, уміння сприймати, аналізувати та відтворювати звуки мовлення | <ul style="list-style-type: none"> – навчити дітей розрізняти звуки на слух і визначати їх місце в слові; – розвивати вміння встановлювати звуко-буквені відповідності; – формувати навички елементарного звукового аналізу й синтезу | <ul style="list-style-type: none"> – слухові ігри: «Піймай звук», «Знайди звук у слові»; – вправи на ритмічне відтворення складів (плескання, притупування); використання фішок і карток-символів для моделювання структури слова; – артикуляційна гімнастика, вправи на подовження видиху («Подуй на пір'їнку») |
| II етап. Формування складової структури слова і ритміко-графічних навичок | Формування правильної ритмічної організації слова, закріплення звуко-буквених зв'язків | <ul style="list-style-type: none"> – навчити поділу слова на склади, визначення їх кількості й послідовності; – формувати вміння співвідносити звукову і графічну структуру слова; – удосконалювати зорово-моторну координацію | <ul style="list-style-type: none"> – мовленнєво-рухові вправи: «Живі склади», «Будуємо слово» (з магнітних літер); – вправи на диференціацію відкритих і закритих складів (ма–ам, пу–уп); – каліграфічні хвилинки, обведення та штрихування ліній; – малювання по клітинках, робота з трафаретами, пальчикові ігри |

| | | | |
|--|--|--|---|
| III етап. Формування граматичних навичок і зв'язного писемного мовлення | Розвиток синтаксичних і граматичних умінь, формування смислової зв'язності письма | – формувати поняття «речення» і «текст»; – розвивати уміння визначати межі речення, послідовність слів; – удосконалювати навички зв'язного письма та редагування | – вправи «Склади речення з поданих слів», «Виправ помилку», «Закінчи речення»; – завдання на диференціацію прийменників і префіксів (у хаті – ухатий); – побудова розповідей за серією малюнків («Що спочатку, що потім?»); – вправи на логічне впорядкування речень у текст |
| Контрольний (узагальнювальний) етап | Перевірка сформованості письмових навичок, визначення динаміки корекційного розвитку | – оцінити якісні та кількісні зміни у письмі; – визначити рівень сформованості фонематичних, лексико-граматичних та графомоторних умінь | – контрольні завдання на списування, слуховий диктант, самостійне письмове висловлювання за малюнком; – спостереження за темпом, самоконтролем, акуратністю письма |

Організація логопедичної роботи передбачала системність і поступовість у формуванні навички письма. Зокрема передбачався послідовний розвиток усіх компонентів писемного мовлення – від звукової сторони до смислово-граматичної. Заняття проводилися у двох форматах: груповому (12 занять тривалістю 40 хвилин) та індивідуальному (10 занять по 20 хвилин). Така структура забезпечувала поєднання колективної мовленнєвої активності та цілеспрямованого опрацювання індивідуальних труднощів кожної дитини. Тематика занять вибудовувалася відповідно до логіки формування письма у нормі, але з урахуванням специфічних порушень, виявлених у дітей із ЗПР. Узагальнена система занять подана у додатку В.

Тематика логопедичних занять вибудована за принципом поетапного ускладнення мовленнєвого матеріалу – від елементарного звукового аналізу до побудови зв'язного письмового висловлювання. Така послідовність забезпечує наступність формування всіх компонентів писемного мовлення, сприяє стабілізації навички письма і створює умови для позитивної динаміки корекційного розвитку.

Аналіз представленої програми свідчить, що її побудова ґрунтується на принципах поетапності, повторюваності та інтеграції усного й писемного мовлення. Кожен наступний етап логопедичного впливу спирається на результати попереднього, забезпечуючи послідовне ускладнення матеріалу та розвиток усіх компонентів мовленнєвої діяльності.

Групові заняття мали на меті формування загальних навичок слухового сприймання, звукового аналізу, моторної організації письма, граматичних структур та зв'язного висловлювання. Індивідуальні – забезпечували пропрацювання окремих ланок мовленнєвої системи, корекцію специфічних помилок, автоматизацію звуків і закріплення результатів групової роботи.

Послідовність тем відображає закономірності онтогенетичного розвитку мовлення: від простих сенсомоторних операцій до складних форм рефлексії й самоконтролю. Така організація створює оптимальні умови для формування письмової компетентності дітей із затримкою психічного розвитку, сприяючи одночасному розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовленнєвого контролю та навчальної мотивації.

Слід зауважити, що ефективність логопедичної системи значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Логопед здійснює діагностику та корекцію мовленнєвих порушень, учитель початкових класів – закріплює отримані вміння в навчальній практиці, психолог – розвиває увагу, пам'ять і довільність, соціальний педагог та батьки створюють сприятливе соціально-емоційне середовище. Взаємодія між логопедом і вчителем української мови є особливо важливою, оскільки саме на уроках відбувається закріплення практичних навичок правильного письма. Учитель повинен чітко розрізняти специфічні та орфографічні помилки, щоб оцінювання було адекватним і підтримувальним. Регулярний обмін інформацією про динаміку дитини допомагає забезпечити безперервність корекційного впливу.

Не менш важливим є і психологічний супровід, який створює передумови для ефективного опанування письма – через розвиток уваги, мислення, саморегуляції, зниження тривожності й підтримку навчальної мотивації.

Залучення батьків забезпечує узгодженість вимог і формування позитивного емоційного клімату. Коли логопед, учитель, психолог і родина працюють як єдина команда, корекційний вплив набуває системного характеру: дитина отримує підтримку на кожному етапі освітнього процесу, а навчання стає джерелом успіху, а не фрустрації.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що корекційно-розвиткова робота з дітьми із ЗПР має здійснюватися у форматі міждисциплінарної співпраці. Кожен фахівець виконує специфічні функції, проте їхня діяльність має бути скоординованою та спрямованою на досягнення спільної мети – формування повноцінних мовленнєвих і навчальних компетентностей дитини. У таблиці подано систему взаємодії спеціалістів команди психолого-педагогічного супроводу. Система взаємодії фахівців у супроводі дітей із затримкою психічного розвитку подана у додатку Г.

Комплексна взаємодія фахівців і родини забезпечує цілісний підхід до розвитку дитини із ЗПР. Така система дозволяє поєднати педагогічний, логопедичний і психологічний вплив, створюючи умови для ефективного формування навичок письма та мовлення.

Таким чином, логопедична система корекції порушень письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є комплексною моделлю, що інтегрує психолінгвістичні, педагогічні та нейропсихологічні принципи. Її реалізація забезпечує не лише виправлення дисграфічних помилок, а й розвиток мовлення, когнітивних процесів, уваги, пам'яті та мислення. Вона створює передумови для формування мовленнєвої та навчальної компетентності, а отже – для успішної соціальної адаптації дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3.2. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

Після проведеної логопедичної роботи з корекції писемного мовлення молодших школярів із ЗПР було проведено контрольний експеримент, метою якого було порівняти отримані результати з початковими даними. Для

контрольного експерименту використовувалася методика обстеження писемного мовлення, як і на констатувальному етапі. Дітям було запропоновано для списування ті самі тексти та той самий слуховий диктант і самостійне письмо. Система оцінювання робіт залишилася незмінною.

Контрольний експеримент проводився у групах по 5 осіб. Узагальнені результати корекційної роботи подані у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Таблиця узагальнених результатів після корекційної роботи

| № | Ім'я учня | Основні типи помилок на початку | Зміни після корекції | Висновок |
|----|-------------|---|--|--------------------------------|
| 1 | Тимур А. | Заміни приголосних, помилки меж речення, пропуски | Зменшились помилки меж речення | Часткова позитивна динаміка |
| 2 | Сергій Г. | Пропуски, помилки у словах, заміни приголосних | Без змін | Необхідна подальша робота |
| 3 | Ксенія С. | Пропуски, орфографічні, злиття прийменників | Без змін | Рівень залишився сталим |
| 4 | Артем Н. | Орфографічні, межі речень, пропуски | Значне зменшення помилок | Позитивна динаміка |
| 5 | Марія М. | Орфографічні, заміни приголосних | Краще списування, проблеми з диктантом | Часткове покращення |
| 6 | Катерина Р. | Орфографічні, оптичні, злиття прийменників | Без змін | Потребує індивідуальної роботи |
| 7 | Ангеліна П. | Орфографічні, оптичні, пропуски | Менше оптичних помилок | Помірне покращення |
| 8 | Артем К. | Орфографічні, пропуски, заміни приголосних | Зменшення кількості помилок | Позитивна динаміка |
| 9 | Єгор Б. | Орфографічні, межі речення, пропуски | Без змін | Результати стабільні |
| 10 | Вероніка А. | Орфографічні, оптичні, пропуски | Без змін | Без динаміки |

За результатами контрольного експерименту виявлено такі тенденції у формуванні навички письма дітей із ЗПР:

- Покращення спостерігалось у 4 дітей (Артем Н., Марія М., Ангеліна П., Артем К.), у яких зменшилася кількість орфографічних, оптичних та помилок у виділенні меж речення.

- Стабільні результати (без суттєвих змін) продемонстрували 5 дітей (Тимур А., Сергій Г., Ксенія С., Єгор Б., Вероніка А.), у яких збереглися більшість типових помилок констатувального етапу.
- Найбільші труднощі викликало написання слухового диктанту, де більшість дітей (8 із 10) отримали низькі результати через недостатній розвиток фонематичного аналізу і синтезу.

Позитивна динаміка найбільш помітна у дітей, які під час логопедичної роботи показували високий рівень залученості, уважності та стабільної участі в індивідуальних заняттях.

Отже, за результатами контрольного експерименту можна стверджувати, що проведена логопедична робота виявила часткову позитивну динаміку у 40 % учасників. Найбільш ефективною вона виявилася у корекції оптичних помилок, заміни приголосних і порушень виділення меж речення.

У більшості учнів труднощі залишаються на рівні орфографічного оформлення та фонематичного аналізу, що свідчить про необхідність продовження цілеспрямованої корекційної роботи та інтеграції відповідних завдань у навчальний процес на уроках української мови.

Аналіз письмових робіт показав, що окремі види помилок учні перестали допускати, проте в більшості випадків кількість і характер порушень, зафіксованих на констатувальному етапі, залишилися майже незмінними (див. табл. 3.3).

Заміни та змішування літер, зумовлені акустико-артикуляційною подібністю звуків: дзвінких і глухих приголосних; задньоязикових приголосних; твердих і м'яких приголосних, що проявляються у змішуванні голосних між собою; пропуски м'якого знака – виявлено у 80 % досліджуваних, тоді як на етапі констатувального експерименту – у 90 %. Цей тип помилок частіше зустрічається у слуховому диктанті, оскільки дітям, як і раніше, важко сприймати на слух приголосні звуки та добирати відповідний графічний образ почутого звука

Таблиця 3.3

Порівняння типів помилок у письмових роботах, виявлених на етапах констатувального та контрольного експериментів

| Ім'я | Заміни змішування букв | | Оптичні помилки | | Моторні помилки | | Зорово-моторні | | Помилки звукового аналізу | | Орфографічні помилки | | Пропуск слів. | | Помилки у визначенні меж речення | |
|----------------------------|------------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|---------------------------|-------------|----------------------|-------------|-----------------|-------------|----------------------------------|-------------|
| | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний |
| Тимур А. | + | + | | - | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | - | - |
| Сергій Г. | + | + | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Ксенія С. | + | + | | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - |
| Артем Н. | + | - | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | - | + | - |
| Марія М. | + | + | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| Катерина Р. | | - | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | - | - |
| Ангеліна П. | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Артем К. | + | + | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | - | - | - |
| Єгор Б. | + | + | | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Вероніка А. | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - |
| Кількість дітей із ЗПР (%) | 90% | 80% | 30% | 30% | 40% | 30% | 80% | 80% | 100% | 100% | 100% | 100% | 90% | 70% | 40% | 30% |

Оптичні помилки («побекуди» замість «подекуди», «біти» замість «діти») – виявлено у 30 % досліджуваних, як і на етапі констатувального експерименту.

Моторні помилки: порушення моторного запуску («грилася» замість «гралися»); персеверації – повтор попередньої букви чи складу («лиисття» замість «листя») – виявлено у 30 % досліджуваних, тоді як раніше – у 40 %.

Зорово-моторні помилки: змішування оптично подібних літер, неправильне написання букв – зафіксовано у 80 % учнів, що відповідає рівню констатувального етапу.

Помилки звукового аналізу та синтезу: пропуски літер («квти» замість «квіти», «зму» замість «зиму», «зпаси» замість «запаси»); вставки знаків («подеакуди» замість «подекуди»); антиципації голосних літер («теплом» замість «теплом», «ролси» замість «росли») – виявлено у 100 % учнів, як і на попередньому етапі.

Орфографічні помилки – зафіксовано у 100 % учасників, аналогічно констатувальному етапу. Найбільшу кількість орфографічних помилок виявлено під час слухового диктанту.

Пропуски слів – спостерігалися у 70 % досліджуваних (раніше – у 90 %). Цей вид помилок характерний для списування текстів, коли учні, переносячи текст у зошит, перескакують з одного рядка на інший і не помічають пропусків. Помилки у позначенні меж речення – виявлено у 30 % учнів (на попередньому етапі – у 40 %). Найчастіше цей тип помилок фіксується у слуховому диктанті. У результаті деякі види помилок у письмових роботах зменшилися на 10 – 20 %, тобто на етапі контрольного експерименту вони не спостерігалися в роботах окремих дітей. Водночас більшість типів помилок продовжують зустрічатися у письмових роботах школярів.

Графічно результати дослідження можна подати у вигляді діаграми (рис. 3.1).

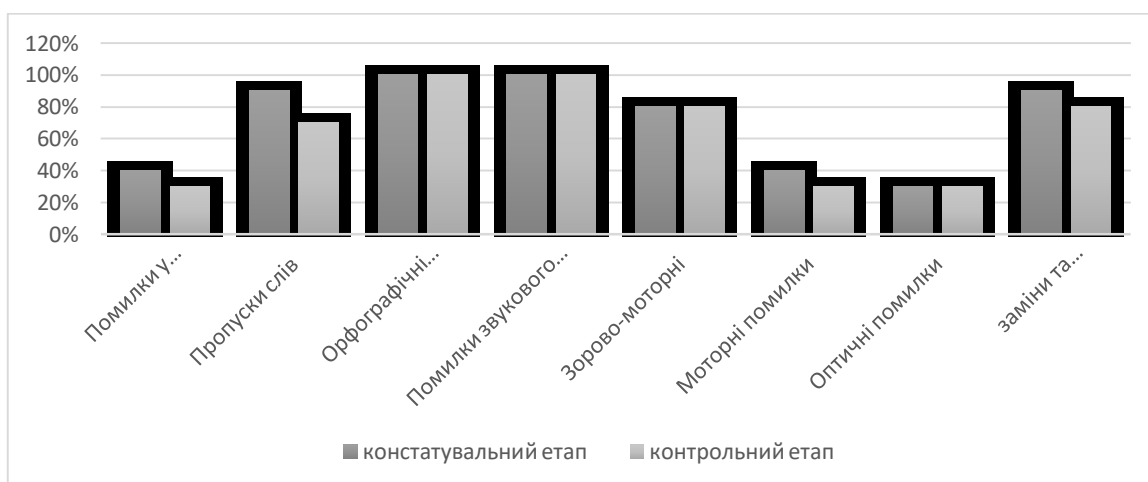


Рис.3.1. Порівняння типів помилок на констатувальному та контрольному етапах

Після порівняльного аналізу типів помилок у письмових роботах нами було проведено зіставлення загальної кількості набраних балів за письмові роботи на етапах констатувального та контрольного експериментів (див. табл. 4).

Порівняльний аналіз загальної кількості балів за письмові роботи показав, що у 50 % учнів (Тимур А., Артем Н., Марія М., Ангеліна П., Артем К.) завдяки проведеній корекційній роботі зменшилася кількість допущених помилок,

відповідно покращилися результати письмових робіт, і зросла кількість набраних балів.

Таблиця 3.4

Порівняльна таблиця загальної кількості набраних балів за письмові роботи

| Ім'я | Самостійне письмо | | Списування з друкованого тексту | | Списування з рукописного тексту | | Слуховий диктант | | Загальна кількість балів | | Рівень | |
|-------------|-------------------|-------------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний | Констатувальний | Контрольний |
| Тимур А. | | | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 10 | 11 | | |
| Сергій Г. | | | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | | |
| Ксенія С. | | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | |
| Артем Н. | | | 2 | 4 | 3 | 4 | 0 | 0 | 5 | 8 | | |
| Маша М. | | | 3 | 5 | 3 | 4 | 0 | 0 | 6 | 9 | | |
| Катя Р. | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 6 | | |
| Ангеліна П. | | | 0 | 4 | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 7 | | |
| Артем К. | | | 1 | 3 | 2 | 4 | 0 | 0 | 3 | 7 | | |
| Єгор Б. | | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | | |
| Вероніка А. | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | | |

Під час списування текстів діти стали значно уважнішими. Водночас написання слухового диктанту і далі викликає труднощі. Саме в цьому виді роботи найчастіше фіксуються заміни та змішування літер, помилки звукового аналізу й синтезу, численні орфографічні помилки, пропуски розділових знаків та написання речень з малої літери.

Таким чином, у письмових роботах учнів кількість дисграфічних помилок дещо зменшилася, що підтверджує ефективність проведеної логопедичної роботи. Отже, обрані напрями корекції були доцільними й результативними. Для досягнення більш стійких результатів необхідно продовжити корекційну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

3.3. Використання логопедичних принципів у процесі навчання письма на уроках української мови

Отримані результати логопедичної роботи та динаміка розвитку письма у дітей із ЗПР показали, що системна корекційна програма ефективно впливає на становлення механізмів писемного мовлення. Проте для забезпечення стійких результатів необхідно, щоб формовані на логопедичних заняттях уміння та навички активно закріплювалися у процесі повсякденного навчання. Саме тому наступним кроком у реалізації формувального експерименту стало впровадження елементів логопедичної методики у структуру уроків української мови.

Аналіз навчальних програм і типових освітніх планів засвідчує, що предмет «Українська мова» має потенційно великі можливості для інтеграції корекційно-розвиткових завдань. Значна частина змістових ліній – звукова культура мовлення, робота над словами, розвиток граматичних навичок і зв'язного висловлювання – безпосередньо збігається з напрямками логопедичної корекції. Це дає змогу педагогу реалізовувати логопедичні принципи в межах типового уроку, не порушуючи програмних вимог, а навпаки – поглиблюючи мовленнєву підготовку учнів [10].

У сучасних умовах інклюзивного навчання урок української мови може виступати платформою для реалізації логопедичних завдань: удосконалення фонематичного сприймання, формування лексико-граматичної компетентності, розвитку мовленнєвого контролю, письмової уваги та саморегуляції.

Таким чином, логопедичний блок програми формує базу – тобто первинні мовленнєві механізми, тоді як навчальні заняття з української мови забезпечують їх автоматизацію й перенесення у навчально-практичну діяльність. Саме така взаємодія корекційного та дидактичного компонентів створює цілісну методичну модель формування письма в молодших школярів із ЗПР.

Варто підкреслити, що інтеграція логопедичних принципів у навчання української мови має значну педагогічну цінність. По-перше, вона дозволяє запобігати виникненню стійких форм дисграфії на ранніх етапах оволодіння

письмом. По-друге, забезпечує розвиток пізнавальної активності учнів із ЗПР, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання. По-третє, створює умови для тісної співпраці між логопедом і вчителем, що підвищує цілісність освітнього впливу.

Таким чином, українська мова в початкових класах розглядається не лише як навчальний предмет, а як міждисциплінарна платформа, що поєднує елементи мовленнєвого, психічного й особистісного розвитку. Саме через мовну діяльність дитина з ЗПР отримує можливість не тільки засвоювати знання, а й компенсувати труднощі в розвитку, поступово формуючи власну систему саморегуляції, пізнання і спілкування.

Сучасні українські дослідники (Н. Голуб, Н. Чередніченко, Л. Тенцер) підкреслюють, що формування письма в дітей із ЗПР має відбуватися не лише через відпрацювання графічних навичок, а й через розвиток метамовленнєвих процесів – усвідомлення дитиною власних мовних дій, уміння аналізувати, планувати й контролювати висловлювання [11; 48; 53]. У цьому контексті урок української мови набуває подвійної функції: дидактичної – як основного засобу засвоєння орфографічних, граматичних і лексичних норм, і корекційної – як простору для розвитку мовленнєвого контролю, мислення та пізнавальної активності. Саме в межах цього предмета вчитель має можливість щоденно реалізовувати логопедичні принципи, не виходячи за межі навчальної програми.

Визначаючи методичні орієнтири, ми маємо розглядати письмо не як завершений результат, а як процес, що розгортається в декількох площинах: мовній, когнітивній, моторній і емоційно-вольовій. На практиці це означає, що корекційні завдання доцільно інтегрувати в структуру звичайного уроку. Зокрема, це може виглядати наступним чином: у підготовчий етап (мовленнєва розминка, артикуляційні або ритмічні вправи), у роботу над новим матеріалом (фонематичні, лексико-граматичні завдання), у закріплення (вправи на списування, диктанти, творення речень), у рефлексію (аналіз власних помилок). Таке органічне включення логопедичних елементів не порушує логіки навчання,

але забезпечує постійний розвиток психічних функцій, що лежать в основі письма.

Запропонована методика формування письма базується на результатах констатувального експерименту, який показав, що більшість дітей із ЗПР мають низький рівень сформованості фонематичного сприймання, звукового аналізу й синтезу, нерівномірний темп письма, велику кількість фонематичних і оптичних помилок, недостатній самоконтроль. Ці результати стали підставою для створення поетапної системи вправ, спрямованої на послідовний розвиток компонентів письмової діяльності: від фонематичного рівня – через лексико-граматичний – до рівня зв'язного мовлення. Методика побудована за принципом «від простого до складного» і передбачає поступове ускладнення мовного матеріалу відповідно до когнітивних можливостей дитини.

Перший напрям методики – розвиток фонематичного слуху та звукового аналізу. Саме ці навички створюють базу для формування звуко-буквених відповідностей. Робота починається з розрізнення звуків на слух, упізнавання заданого звука в слові, визначення його позиції. Далі педагог переходить до вправ на послідовність звуків, утворення складів, добір слів за певним звуком. Такі завдання можна інтегрувати в початок уроку як «мовленнєву хвилинку» або використовувати під час диктантів. Наприклад, учитель пропонує гру «Лови звук», у якій діти плескають у долоні, коли чують звук [с] у потоці слів; або вправу «Звуковий ланцюжок», де кожне наступне слово починається з останнього звука попереднього. Через такі дії розвиваються слухова увага, пам'ять і артикуляційна чіткість, що підвищує якість письма [10; 11]. Приклади завдань:

- «Почуй і знайди» – учитель вимовляє кілька слів, учні визначають, у яких з них чується заданий звук ([с], [ш], [р] тощо).
- «Лови звук» – діти плескають у долоні, коли чують певний звук у потоці мовлення.
- «Пара слів» – знайди слова, які відрізняються одним звуком: луг – лук, бік – пік, жук – звук.

Другий напрям – формування лексико-граматичної компетентності, яка забезпечує смислову сторону письма. Учитель організовує роботу з добору синонімів, антонімів, узагальнюючих понять, відпрацювання закінчень, утворення словосполучень і речень. Наприклад, вправа «Добери слово» допомагає активізувати словниковий запас, а завдання «Закінчи речення» або «Виправ помилку» формують граматичний контроль. Такі вправи можна реалізовувати в ході вивчення нової теми («іменник», «прикметник», «дієслово»), у роботі над помилками після диктантів, під час узагальнення матеріалу. Важливо, щоб кожне завдання мало мовленнєво-діяльнісний характер – учні не просто механічно підставляють слова, а осмислюють їх зміст, пояснюють свій вибір, порівнюють структури. Приклади завдань: «Звуковий ланцюжок» – учитель називає слово, учні добирають інше, яке починається на останній звук попереднього (рак – кит – тінь – ніж); «Будуємо слово» – дитина отримує набір букв (магнітних, картонних) і складає з них слово за слуховим зразком; «Розбий слово на склади» – за допомогою плескання або рухів (нахили, кроки) тощо.

Третій напрям методики – розвиток графомоторних умінь і зорово-просторової орієнтації. Діти із ЗПР часто відчують труднощі з координованістю рухів руки, тому письмо стає для них фізично напруженим. Для попередження втоми та розвитку точності рухів на уроках доцільно проводити короткі хвилинки каліграфії, вправи «Малюй по клітинках», «Домалюй фігуру», «З'єднай літери». Такі завдання не лише вдосконалюють техніку письма, а й стимулюють розвиток зорово-моторної координації, уваги та працездатності. Крім того, використання графічних орнаментів, штрихування, обведення трафаретів допомагає формувати почуття ритму, що позитивно впливає на складову структуру слова.

Четвертий напрям – формування зв'язного письмового мовлення. На цьому етапі важливо навчити дитину логічно будувати висловлювання, дотримуватися граматичної та змістової послідовності. Учитель організовує вправи «Склади розповідь за малюнком», «Добери продовження речення»,

«Підбери заголовок до тексту», «Віднови послідовність подій». Такі завдання допомагають дитині усвідомити структуру тексту – початок, розвиток, завершення – і поступово переходити від окремих речень до зв'язного письмового висловлювання. Особливо ефективним є поєднання роботи над усним і письмовим варіантами одного завдання: спочатку учень розповідає, потім записує свою думку. Це забезпечує взаємозв'язок між вербальною й письмовою формами мовлення.

П'ятий напрям – розвиток самоконтролю та редагування письма. Для дітей із ЗПР характерна імпульсивність і низька здатність до перевірки власних дій. Тому необхідно цілеспрямовано формувати навички аналізу та оцінювання написаного. Педагог використовує вправи «Знайди помилку», «Редактор», «Додай пропущене слово». Важливо, щоб виправлення помилок не сприймалося як покарання, а як природна частина навчального процесу. Приклади завдань: «Виправ помилку» – У саду росте яблуки. (пояснити і переписати правильно); «Склади речення» – із розрізнених слів: собака, бігти, двір, у; «Хто що робить?» – скласти словосполучення: діти – грають, мама – готує, сонце – світить. Ефективним є використання кольорового маркування (підкреслити сумнівне місце олівцем, позначити правильний варіант), що стимулює візуальну увагу та виробляє позитивне ставлення до перевірки.

Таким чином, методика передбачає послідовне формування письмових умінь за етапами:

фонематичний → лексико-граматичний → графомоторний → зв'язне
мовлення → самоконтроль.

Кожен етап має власну корекційно-розвивальну мету, але водночас є складником цілісного процесу формування письма. У структурі уроку ці етапи реалізуються через різні форми роботи: колективні ігри, парні завдання, індивідуальні картки, інтерактивні вправи. Такий підхід відповідає принципам диференціації та індивідуалізації, адже дозволяє адаптувати темп, обсяг і рівень складності відповідно до можливостей дитини.

Важливою умовою результативності є міждисциплінарна співпраця вчителя української мови, логопеда, психолога та батьків. Учитель реалізує навчальні цілі, логопед – коригує мовленнєві порушення, психолог – підтримує емоційну стабільність і мотивацію, батьки – закріплюють навички вдома. Така єдність забезпечує безперервність корекційного впливу, коли кожен компонент письма підкріплюється на різних рівнях взаємодії. Як підкреслює Н. Чередніченко, саме інтеграція педагогічного й логопедичного підходів створює умови для поступового переходу дитини від механічного копіювання до свідомого використання письма як засобу вираження думки [53].

Ефективність методики буде визначатися: поступовим зменшенням кількості типових дисграфічних помилок – фонематичних, оптичних, граматичних – та у підвищенні рівня самостійності дітей під час письма. Учні краще розумітимуть структуру слова й речення, усвідомлюватимуть роль звуків, складів, частин мови у побудові висловлювання. Зростатиме орфографічна пильність, знижуватиметься кількість пропусків і перестановок, поліпшуватиметься почерк і темп письма. Крім того, діти демонструватимуть більшу зацікавленість у письмовій діяльності, що свідчить про формування позитивної навчальної мотивації.

Підсумовуючи, можна зазначити, що запропонована система розвитку письма у дітей із ЗПР на уроках української мови поєднує логопедичні та дидактичні принципи. Вона спрямована не лише на корекцію помилок, а й на формування мовленнєвої компетентності як основи навчальної успішності. Письмо в такій моделі виступає багатофункціональною діяльністю, у якій навчальні, мовленнєві й психологічні завдання реалізуються одночасно. Реалізація методики можлива без виходу за межі навчальної програми, завдяки гнучкому включенню вправ у різні етапи уроку, що робить її практично значущою для кожного вчителя української мови, який працює з учнями інклюзивних класів. Такий підхід забезпечує поступовий розвиток фонематичних, лексико-граматичних і когнітивних механізмів письма, формує

стійкі навички мовленнєвого контролю та створює основу для подальшого інтелектуального й комунікативного зростання дитини.

ВИСНОВКИ

Проблема розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є однією з найактуальніших у сучасній спеціальній педагогіці й логопедії. Письмо як складна психолінгвістична функція відображає взаємодію мовленнєвих, когнітивних, сенсомоторних і регуляторних процесів, тому будь-які порушення цих механізмів призводять до труднощів у засвоєнні письмового мовлення. Для дітей із затримкою психічного розвитку оволодіння письмом має не лише навчальне, а й корекційно-розвивальне значення, оскільки сприяє формуванню саморегуляції, довільності, мислення й мовленнєвої активності.

У першому розділі здійснено теоретичне узагальнення психолінгвістичних, психофізіологічних та психолого-педагогічних основ формування письма. На основі праць вчених визначено, що процес письма ґрунтується на послідовному формуванні складної функціональної системи, де провідну роль відіграють фонематичні процеси, зорово-моторна координація, мовленнєве планування та контроль. Порушення будь-якої з цих ланок призводить до труднощів оперування звуко-буквеними відповідностями, утруднює побудову речення та зв'язного тексту. Психофізіологічні дослідження показали, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається нерівномірний розвиток кори головного мозку, недостатня міжпівкульна взаємодія, несформованість моторного та зорово-просторового контролю. Це призводить до труднощів у графомоторних діях, уповільнення темпу письма, недостатньої узгодженості рухів. Водночас недорозвинення фонематичного сприймання, обмеженість словникового запасу, слабкість граматичного ладу мовлення зумовлюють низький рівень мовного аналізу та синтезу, що є основою дисграфічних помилок.

У другому розділі висвітлено результати констатувального експерименту, спрямованого на виявлення особливостей сформованості навичок письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Для діагностики було використано методику нейропсихологічного обстеження письма і читання,

а також серію логопедичних завдань для визначення рівня розвитку фонематичних, графомоторних і лексико-граматичних навичок. Аналіз результатів показав, що більшість учнів мали стійкі труднощі у виділенні звуків зі слова, визначенні їх послідовності, відтворенні звуко-буквених відповідностей, а також у розумінні граматичних відношень між словами. У письмових роботах переважали помилки на ґрунті порушення мовного аналізу і синтезу, пропуски, перестановки букв і складів, порушення меж слів і речень, що свідчить про несформованість операцій аналітико-синтетичної діяльності. На основі отриманих даних було зроблено висновок про необхідність системної логопедичної роботи, спрямованої не лише на корекцію окремих порушень письма, а й на розвиток усіх компонентів мовленнєвої діяльності – фонематичного слуху, артикуляційної моторики, лексико-граматичних структур, мовленнєвого контролю, саморегуляції.

У третьому розділі розроблено і експериментально апробовано методику формування навичок письма у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, що передбачала поєднання логопедичної та педагогічної роботи. Формувальний етап дослідження здійснювався в умовах інклюзивного освітнього середовища й охоплював дванадцять групових і десять індивідуальних логопедичних занять. Програма базувалася на принципах комплексності, системності, поетапності, урахування індивідуальних можливостей дитини та її «зони найближчого розвитку» (за Л. Виготським). Логопедична система занять реалізовувалася у трьох взаємопов'язаних етапах: формування звуко-буквеного аналізу й синтезу, корекція складової структури слова, формування зв'язного письма. На кожному етапі застосовувалися ігрові, сенсомоторні, графічні та мовленнєві вправи, що забезпечували комплексний розвиток мовленнєвої діяльності.

Важливою умовою ефективності програми була співпраця між логопедом, вчителем, асистентом учителя, практичним психологом і батьками, що забезпечувало єдність вимог і підтримку дитини в усіх середовищах її розвитку. Аналіз результатів формувального етапу засвідчив позитивну динаміку: у 50 %

дітей істотно зменшилася кількість дисграфічних помилок, підвищився рівень фонематичного сприймання, покращилися лексико-граматичні конструкції, зріс темп письма, сформувався початковий рівень самоконтролю. Отримані результати підтвердили ефективність обраної логопедичної стратегії та доцільність її інтеграції у навчальний процес.

Окремим напрямом дослідження стала інтеграція логопедичних принципів у систему уроків української мови. У межах предметного навчання здійснювалася закріплююча робота над формуванням мовленнєвої грамотності, фонематичного слуху, розвитком лексико-граматичних структур і зв'язного письма. Розроблена система вправ для уроків української мови – хвилинки мовлення, словотворчі ігри, граматичні трансформації, вправи на самоперевірку – продемонструвала високу ефективність у стабілізації навчальних досягнень дітей із затримкою психічного розвитку. Учитель-словесник, застосовуючи корекційні прийоми, фактично виступає продовженням логопедичного впливу в освітньому середовищі, що підсилює стійкість і тривалість позитивних змін.

Таким чином, проведене дослідження свідчить про те, що системна, науково обґрунтована логопедична робота в поєднанні з інтегрованими методиками на уроках української мови забезпечує суттєве покращення навичок письма у дітей із затримкою психічного розвитку. Формування навички письма у цієї категорії учнів потребує врахування психолінгвістичних механізмів мовлення, поетапного формування дій письма та комплексного впливу на всі рівні мовленнєвої системи. Основними причинами порушень письма визначено несформованість фонематичних процесів, звуко-буквених відповідностей, обмежений словниковий запас, порушення граматичних структур і низький рівень саморегуляції. Корекційна робота має здійснюватися за принципами системності, поетапності, патогенетичної спрямованості та опори на збережені функції. Розроблена логопедична програма, що включає систему групових та індивідуальних занять, довела ефективність у подоланні дисграфії на ґрунті порушення мовного аналізу і синтезу. Інтеграція логопедичних прийомів у процес навчання української мови сприяє автоматизації сформованих умінь,

підвищує мовленнєву активність і впевненість дітей у власних силах. Результативність корекційно-педагогічної роботи залежить від злагодженої взаємодії між логопедом, учителем, психологом і родиною, що забезпечує єдиний підхід до навчання та виховання дитини.

Отже, розвиток письма у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є процесом тривалим і багатокomпонентним, який потребує системної міждисциплінарної підтримки. Своєчасне впровадження логопедичних і педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-вольової сфер, забезпечує не лише подолання порушень письма, а й загальний особистісний розвиток дитини, формування її навчальної мотивації та успішну соціальну адаптацію.

Перспективним напрямом подальших досліджень і практичного впровадження є розробка інтерактивних логопедично-мовних модулів у межах уроків української мови для інклюзивних класів. Зокрема, це створення мультимедійних вправ, дидактичних ігор, нейропсихологічних тренажерів та цифрових додатків, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, мовленнєвого контролю, графомоторики й саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С.6-10
2. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32.
3. Бастун Н. А., Ілляшенко Т. Д. Діти із затримкою психічного розвитку: навч. посібн. Київ : ІЗМН, 2017. 128 с
4. Богуш А.М. Методика викладання української мови. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 126 с.
5. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 17-22
6. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
7. Боряк О. В.. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.
8. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. № 1 (3). С. 67–71.
9. Виготський Л. С. Мислення і мовлення / пер. з рос. О. В. Дьякової. Київ: Видавництво «Либідь», 1991.
10. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. Ч.1. 384 с.
11. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21, С. 54-62.

12. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2012 Вип.32. С. 22-33.
13. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць*. Київ : Актуальна освіта. 2004. Вип . 1. С. 99-134.
14. Журавльова Л. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. №10 URL: <https://cutt.ly/YMD0XTi>
15. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2018. С. 78-73.
16. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2018. Вип. 1 (20). С. 73–78.
17. Журавльова Л.С. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2019. Вип. 1 (22). С. 73-80.
18. Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Київ : Ніка-Центр, 2003. 68 с.
19. Ільяна В. М. Методика діагностики порушень читання у молодших школярів із ТПМ. *Український логопедичний вісник*. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 57-65.
20. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ МЦВО, 2003. 320 с.
21. Кокур О.М. Психофізіологія. Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с

22. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи : збірник наукових праць з проблем дефектології*. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131-136.
23. Кучинський М. Формування навичок письма одна з основних проблем початкової школи. *Початкова школа*. 2006. №5. С. 12-13.
24. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 156-160.
25. Логінова Е. А. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії. *Дефектологія*. Київ, 2000. № 1. С. 21-24.
26. Логопедія: підручник / за ред. М.К.Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
27. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.
28. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.
29. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Полодання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.
30. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
31. Миронова С. П., О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2010. 264 с.
32. Мілевська О.П. Вивчення ставлення батьків до проблеми профілактики порушень писемного мовлення у дітей. Publishing House "Baltija Publishing", 2021.

33. Мілевська О.П. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. №6 (1). С. 193-203
34. Мілевська О.П. Особливості розуміння молодшими школярами із затримкою психічного розвитку текстів в залежності від їх семантичних та синтаксичних характеристик. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 2010. № 15. С.375-379
35. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: poradnik для вчителя» / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 211 с.
36. Новак О. М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 184-193.
37. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 84 с.
38. Педагогічні технології : навчальний посібник. / за ред. О. С. Падалка, А.М.Нісімчук, О. Т. Шпак. Київ : Вид. центр «Просвіта», 2000. 368 с.
39. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №18. С.195-199.
40. Пічугіна Т. В. Порухення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 6–9.
41. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6–13.
42. 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) / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.2 (7). Вип. 7. С. 323-344.

43. Психофізіологія : конспект лекцій / укл.: Н. В. Коляда. Суми : Сумський державний університет, 2022. 264 с.

44. Стрілецька С. В. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 197-200.

45. Тарасун В. В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29–102.

46. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

47. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с.

48. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.

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

50. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.

51. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізно вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–18.

52. Хохліна О.П., Кущенко І.В., Гребенюк М.О. Загальна психологія: Хрестоматія. Київ, 2013. 736 с.

53. Чередніченко Н. В. Попкова О. С. Зміст та методика формування передумов до засвоєння фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 99-105.

54. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*, 2015. № 5. С. 73-84

55. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016. 248 с.