

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

**Кваліфікаційна робота  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

з теми: Особливості формування письма під диктовку в дітей із системними порушеннями мовлення молодшого шкільного віку

Виконала: здобувачка вищої освіти  
освітньої програми Спеціальна освіта (Логопедія)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.01 Логопедія  
заочної форми здобуття вищої освіти  
**Яна ГОЛЕЙКО**

Керівник:  
**Наталія ГАВРИЛОВА**, кандидат психологічних наук,  
професор

Рецензент:  
**Тетяна ОПАЛЮК**, доктор педагогічних наук,  
професор кафедри соціальної роботи

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	6
1.1. Особливості розвитку писемного мовлення у дітей.....	6
1.2. Характеристика порушень письма у дітей з порушеннями інтелекту.....	16
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА ПІД ДИКТОВКУ ДІТЬМИ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПРИ ПОРУШЕННІ ІНТЕЛЕКТУ.....	29
2.1. Характеристика методики дослідження навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку.....	29
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	37
Висновки до другого розділу.....	49
РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА ПІД ДИКТОВКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПРИ ПОРУШЕННІ ІНТЕЛЕКТУ.....	50
3.1. Методики вивчення причин, що обумовлюють труднощі формування письма у дітей.....	50
Висновки до третього розділу.....	57
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	72

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** За останні роки кількість дітей з особливими освітніми потребами в Україні значно зросла. Якщо у 2020/2021 навчальному році було зареєстровано 25 078 таких дітей, то на 2024/2025 рік їх кількість збільшилась до 47 610 осіб [42]. Це зростання потребує уваги та адаптації навчальних процесів, адже з кожним роком все більше дітей стикаються з труднощами навчання, серед яких порушення письма займають важливе місце. Дисграфія, як порушення письмової діяльності, спостерігається у 5-20% дітей молодшого шкільного віку, при цьому хлопчики страждають від нього у 3-4 рази частіше за дівчаток [10].

Особливо складним є подолання труднощів письма під диктовку у дітей з інтелектуальними порушеннями та системними порушеннями мовлення. Письмо під диктовку, на відміну від інших форм письмової діяльності, вимагає одночасного синхронного функціонування кількох когнітивних і мовленнєвих механізмів: слухової та зорової пам'яті, фонематичного сприймання, моторного контролю та зорово-моторної координації. У дітей даної категорії ці процеси часто не є достатньо сформованими, що створює серйозні труднощі у виконанні цього завдання. Порушення письма під диктовку у таких дітей може проявлятися не лише у вигляді фонетичних помилок, але й у значних графічних та граматичних труднощах.

Вивченням письма під диктовку займалися низка науковців, зокрема В. Горбачук, О. Дорошенко, Г. Сорку, Л. Яцько, які досліджували різні аспекти даної теми, зокрема методика проведення диктантів, їх роль у формуванні орфографічних навичок та використання нестандартних диктантів у навчальному процесі. Вивченням порушень письма у дітей з різними мовленнєвими та когнітивними порушеннями займалися низка українських науковців, серед яких Н. Голуб, Е. Данілавичюте, В. Тарасун, М. Шеремет та інші. Їхні дослідження створили теоретичну основу для подальшого вивчення теми письма під диктовку у дітей з системними порушеннями мовлення та з інтелектуальними порушеннями, проте конкретні наукові роботи, що зосереджуються саме на цій темі, потребують подальшого розвитку.

У зв'язку з цим, надзвичайно важливо переглянути та вдосконалити методику логопедичної роботи з формування письма під диктовку у дітей із системними порушеннями мовлення та з порушеннями інтелекту, враховуючи останні наукові досягнення в області корекційної педагогіки та логопедії. Оскільки ця проблема залишається актуальною і потребує подальшого дослідження, обраною темою нашого дипломного дослідження є: "Особливості формування письма під диктовку в дітей із системними порушеннями мовлення молодшого шкільного віку".

**Метою дослідження** стало вивчення особливостей засвоєння навички письма під диктовку дітьми молодшого шкільного віку з різним рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні аспекти розвитку письма під диктовку у дітей із системними порушеннями мовлення та з інтелектуальними порушеннями й визначити основні труднощі у формуванні цієї навички.

2. Охарактеризувати специфіку формування письма під диктовку у дітей з різними ступенями інтелектуальних порушень.

3. Вивчити та охарактеризувати сформованість навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку з різним ступенем мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

4. Розробити методики для корекції письма під диктовку у дітей зазначеної категорії, які охоплюють різні аспекти письмового акту (фонематичний, графічний, моторний).

**Об'єктом дослідження** виступили особливості процесу формування навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку із системними порушеннями мовлення та з порушеннями інтелекту.

**Предмет дослідження:** вивчення специфіки процесу письма під диктовку дітьми молодшого шкільного віку з різним рівнем мовленнєвого та інтелектуального

розвитку; застосування методик для розвитку фонематичного сприймання, зорово-моторної координації та графомоторних навичок.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз науково-методичної літератури, описовий метод дослідження, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

**Теоретичне значення дослідження.** Вивчення письма під диктовку у дітей із системними порушеннями мовлення, зокрема з інтелектуальними порушеннями, дозволило визначити специфіку формування навички письма в умовах різного рівня когнітивного розвитку. Аналіз письмових робіт дітей з різними ступенями інтелектуальних порушень дозволив окреслити типові помилки (фонематичні, графомоторні та лексико-граматичні), що виникають під час виконання диктантів, а також виявити основні механізми їх виникнення. Результати дослідження сприяли кращому розумінню процесу письма під диктовку у дітей зазначеної категорії та його взаємозв'язку з іншими психічними функціями.

**Практичне значення дослідження.** Подано методики вивчення причин, що обумовлюють труднощі формування письма під диктовку у дітей, які можуть використовувати логопеди-практики у своїй роботі.

Наше дослідження носило прикладний характер і проводилося в умовах загальноосвітнього закладу середньої освіти Ужгородський греко-католицький приватний ліцей «ГеоБенд». В дослідженні взяло участь 17 дітей 2-4 класів.

**Апробація роботи.** Голейко Я., Гаврилова Н. Особливості розвитку письма під диктовку в дітей із системними порушеннями мовлення молодшого шкільного віку. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 16. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2025.

**Структура роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (78 найменувань), додатків.

# РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

## 1.1. Особливості розвитку писемного мовлення у дітей.

Науковці визначають писемне мовлення як складну форму мовленнєвої діяльності, яка базується на усному мовленні, але реалізується у графічній формі через специфічні психофізіологічні механізми. За визначенням Н. Чередніченко, писемне мовлення — це складна форма мовленнєвої діяльності, яка передбачає реалізацію мовлення у графічній формі через опосередковану участь ряду психічних функцій (пам'яті, уваги, гнозису, праксису), специфічних механізмів (аналітико-синтетичних, сукцесивно-симультанних) та мовленнєвих передумов (фонематичного сприймання, лексико-граматичного рівня). Його формування залежить від цілісного функціонування як загальнофункціональних, так і мовно-специфічних нейропсихологічних систем і значною мірою визначає успішність дитини в письмовій комунікації [70]. Н. Голуб писемне мовлення розглядає як складний вид психічної діяльності, який є особливо вразливим до впливу біологічних, соціальних і педагогічних факторів, а також залежить від сформованості ряду вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення, моторики) та мовленнєвих передумов (фонематичний слух, вимова, лексико-граматичний лад мовлення). Воно формується за наявності сприятливого середовища, належної педагогічної підтримки та адекватного розвитку когнітивно-мовленнєвої сфери [13]. У структурі мовленнєвої діяльності писемне мовлення виконує важливу функцію кодування думки у письмовій формі, що дозволяє фіксувати, зберігати, передавати й аналізувати інформацію. На відміну від усного, писемне мовлення є розгорнутим, планованим, опосередкованим форматом мовлення, який активізує вищі психічні функції — пам'ять, логіку, мовну інтуїцію, абстрактне мислення, увагу. У молодших школярів писемне мовлення ще не

є повністю автоматизованим. Воно потребує спеціального навчання, що починається ще в дошкільному віці з підготовки руки до письма, з розвитку фонематичного слуху, зорової та моторної координації. У період 6–10 років відбувається активне становлення навичок письма, графічної організації букв, правописної правильності, пунктуаційної чутливості тощо [41]. Психолого-педагогічні характеристики цього віку передбачають високий рівень сприйнятливості до педагогічного впливу, але також потребують багаторазових повторів, наочного матеріалу та індивідуалізованого підходу.

Формування писемного мовлення у молодшому шкільному віці ґрунтується на інтеграції низки психофізіологічних функцій, кожна з яких забезпечує окремий рівень мовленнєвої діяльності. Письмо, як складна психомоторна дія, вимагає координованої участі пам'яті, уваги, мислення, фонематичного слуху та моторики. Зниження або порушення будь-якої з цих функцій призводить до труднощів у засвоєнні писемного мовлення [69].

Роль **пам'яті** у процесі письма полягає у збереженні й відтворенні:

- графічного образу літер;
- орфографічних правил;
- мовленнєвих структур речень;
- послідовності слів для подальшого відтворення під час диктанту;
- логічної послідовності викладу думки [54].

Згідно з дослідженнями Л. Тенцер [63], оперативна пам'ять виконує ключову роль у короткочасному втримуванні інформації під час письма: від моменту сприйняття слова на слух — до його запису. Довготривала пам'ять забезпечує відтворення вивчених правил правопису, а зорово-моторна — сприяє закріпленню графічних шаблонів літер і слів. Письмо також вимагає довільної регуляції уваги, тобто здатності зосереджуватись на конкретному завданні, контролювати правильність написаного та уникати помилок. За словами К. Дорошенко, саме концентрація та

стійкість уваги визначають якість письма під диктовку, особливо в умовах високого навантаження (зорового, слухового, моторного) [18].

Недостатній розвиток обсягу уваги призводить до того, що дитина:

- не помічає пропущених літер або слів;
- не дотримується інтервалів між словами;
- не встигає осмислити почуте перед його записом.

Ці особливості спостерігаються у дітей із СПМ та порушеннями інтелектуального розвитку, де увага носить мимовільний, нестійкий характер.

Мислення забезпечує осмислення мовного матеріалу, тобто:

- побудову речення;
- логічну послідовність викладу матеріалу;
- відповідність форми змісту [58].

У письмі активізується словесно-логічне мислення, яке вимагає від дитини встановлення граматичних зв'язків, вибору слів за змістом і побудови завершеного висловлювання. За даними Н. Чередніченко [70] рівень сформованості лексико-граматичних структур прямо залежить від рівня розвитку операцій мислення — аналізу, синтезу, узагальнення.

У дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігається конкретність мислення, що проявляється у нездатності сформулювати думку узагальнено або абстрактно. Це призводить до аграматизмів, порушення логіки викладу, повторів тощо. Фонематичний слух — це здатність диференціювати звуки мови, розрізняти схожі за звучанням фонем та співвідносити їх з відповідними буквами. Він є критично важливим для:

- орфографічного письма;
- грамотного запису під диктовку;
- засвоєння звуко-буквеного складу слів.

У дітей, в яких наявні порушення фонематичного аналізу та синтезу, що є основною причиною фонематичної дисграфії часто спостерігаються:

- заміна букв, що позначають близькі звуки (б–п, д–т);
- не помічають дзвінкості або глухості звуків;
- мають труднощі з поділом слів на склади тощо [72].

Формування та розвиток фонематичного слуху в дітей є передумовою подолання порушень письма на ранніх етапах навчання. Також формування навички письма неможливе без достатньої розвиненості дрібної моторики руки, координації рухів пальців, кисті, передпліччя, а також зорово-моторної інтеграції. Згідно з результатами досліджень Н. Гаврилової [9] у дітей із СПМ відзначаються:

- загальмований розвиток моторної навички;
- спазматичність, нерівномірність тиску на олівець або ручку;
- неакуратність письма, утруднення в зображенні літер.

Порушення графомоторних навичок веде до формування так званої моторної дисграфії. Вона проявляється у:

- спотворенні структури букв;
- нерівномірності розміру символів;
- труднощах рухів руки під час письма;
- порушенні зв'язку моторних образів слів з їх звуковими та зоровими образами [9].

Моторика, таким чином, є базою для автоматизації графічної дії — без неї дитина не здатна зосередитись на змісті висловлювання, оскільки всі ресурси психіки спрямовані на сам процес письма. Таким чином, формування писемного мовлення є результатом взаємодії цілого комплексу когнітивних, мовленнєвих і моторних процесів. Кожна з описаних функцій має власний внесок у реалізацію письма, а порушення будь-якої з них — пам'яті, уваги, мислення, фонематичного слуху або моторики — спричиняє специфічні прояви труднощів письма. Саме тому діагностика, профілактика та корекція писемного мовлення потребують системного міждисциплінарного підходу — з урахуванням не лише мовленнєвого, а й нейропсихологічного профілю дитини.

У період дошкільного віку в дітей починають формуватися механізми шкільної зрілості і до 6-7 років вони вже мають бути сформовані [43]. У молодшому шкільному віці відбувається активне дозрівання центральної нервової системи, зокрема кори головного мозку, що створює умови для розвитку вищих психічних функцій, які забезпечують становлення мовленнєвої та письмової діяльності. Впродовж цього періоду інтенсивно розвиваються лобові, тім'яні, скроневі та потиличні долі мозку, які є функціонально значущими для процесу письма [64].

Лобові частки — це зона планування, програмування та контролю дій. Саме тут розміщується центр Брока, розташований у задньонижній частині лобової звивини лівої півкулі, який відповідає за моторну організацію мовлення та програмування мовленнєвих висловлювань [57]. У процесі письма лобові частки забезпечують:

- ініціацію письмового акту;
- вибір програми сполучення літер, слів;
- побудову структури речення;
- граматичну, орфографічну організацію писемного мовлення (наприклад, розставлення розділових знаків);
- мовленнєво-руховий контроль, необхідний для відтворення думки у графічній формі.

За даними нейропсихологічних досліджень О. Лурія [64], саме лобові частки першими беруть участь у програмуванні письма як когнітивно-моторної дії.

Тім'яна кора відповідає за соматосенсорну інтеграцію, сприйняття тактильної чутливості, просторову орієнтацію та схеми тіла [17], що мають вирішальне значення для:

- точності і чіткості рухів;
- орієнтації в межах рядка та сторінки;
- напрямку руху руки під час письма;
- збереження пропорцій та інтервалів між буквами.

Тім'яна кора також пов'язана з гнозисом — зоровим, просторовим і моторним, що є основою для візуального образу букви. Порушення в цій зоні призводять до просторової дисграфії — написання букв у зворотному порядку, дзеркального зображення тощо [34].

Скронева ділянка мозку забезпечує розрізнення звуків, подібними за звучанням, але відмінними за написанням, відповідає за утримання в короткочасній пам'яті матеріалу, який надалі має перевестись у писемне мовлення, включає центр Верніке — зону, що відповідає за розуміння мовлення. Саме з роботою цієї зони пов'язані фонематичні дисграфії, що виникають у дітей з недостатньо сформованим фонематичним сприйманням [16].

Потилична кора відповідає за зорове сприйняття та формування зорових образів. У процесі письма вона:

- забезпечує зорове впізнавання букв;
- формує образ літери/слова;
- дозволяє співвідносити почуту фонему з відповідною графемою [16].

При недостатній активації потиличної зони діти можуть спотворювати написання букв, плутати їх за формою, змішувати літери, схожі за зовнішнім виглядом (п–т, ш–щ).

Письмо також забезпечується взаємодією лівої та правої півкулі через мозолисте тіло, що об'єднує обидві півкулі. Ліва півкуля забезпечує мовно-аналітичну сторону письма (граматика, синтаксис, орфографія). Права півкуля — просторову орієнтацію, емоційно-образну складову, координацію. Порушення міжпівкульної взаємодії проявляються у неузгодженості між мовною та графомоторною частиною письма [31].

Отже, писемне мовлення є результатом складної взаємодії функціональних зон кори головного мозку та міжпівкульної координації, що формується поступово в онтогенезі, особливо інтенсивно — у молодшому шкільному віці.

Усне мовлення слугує функціональною та психологічною основою для формування писемного. Процес письма є похідним від внутрішнього мовлення, яке, своєю чергою, ґрунтується на усному [45]. Тобто успішне формування писемної навички можливе лише за наявності достатнього рівня сформованості:

- зв'язного мовлення (вміння будувати розгорнуті висловлювання);
- граматичних структур (узгодження, відмінювання, часи);
- лексичного запасу;
- фонематичної компетентності.

За наявності порушень усного мовлення — дизартрії, алалії, СПМ — у дитини спостерігатимуться також дефіцити в письмі: стійкі орфографічні помилки, аграматизми, змішування літер, пропуски слів тощо [50]. Саме тому логопеди підкреслюють важливість попередньої логопедичної підготовки дітей до шкільного навчання з метою профілактики та корекції дисграфій.

Писемне мовлення в молодшому шкільному віці виступає інструментом навчання. Завдяки писемному мовленню дитина:

- опановує нові знання через письмові джерела;
- закріплює вивчене (письмові вправи, диктанти, перекази);
- демонструє рівень сформованості навичок (контрольні роботи, тести);
- виражає власні думки у творчих письмових роботах [47].

Саме через писемне мовлення формуються навички самостійної діяльності, структурованого мислення, самоаналізу. Порушення письма, навпаки, стають причиною неуспішності, формування шкільної дезадаптації, вторинних емоційно-мотиваційних розладів.

Отже, писемне мовлення є складним багатокomпонентним процесом, що формується на основі усного мовлення, з опорою на когнітивні, мовленнєві та моторні механізми. В молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне формування навичок письма, зокрема письма під диктовку, що передбачає інтеграцію фонематичних, зорових, слухових і просторово-моторних процесів. Наявність

системних порушень мовлення істотно гальмує цей процес, зумовлюючи потребу у спеціальному логопедичному супроводі.

Як нам відомо, формування письма як виду мовленнєвої діяльності є складним процесом, що передбачає інтеграцію низки вищих психічних функцій: мовлення, мислення, уваги, пам'яті, моторики, сприймання. У дітей з інтелектуальними порушеннями (ІІ) зазначені функції зазнають якісних і кількісних змін, що значною мірою ускладнює засвоєння навичок письма. Науковці різних напрямків клінічного, педагогічного, психофізіологічного, психолінгвістичного, нейрофізіологічного, психогенетичного, психолого-педагогічного, нейропсихологічного — висвітлюють цю проблему з різних боків, однак єдині у тому, що ці порушення мають комплексну, поліетіологічну природу, тобто виникають внаслідок сукупності різних чинників.

З позицій клінічного підходу (В. Тарасун [61], Л. Журавльова [19], R.D. Davis [75], T. Munzer, K. Hussain, N. Soares [77] та інші). дисграфія не вважається самостійним порушенням, а трактується як симптомокомплекс у структурі загальних неврологічних або енцефалопатичних порушень. Автори часто вказують, що дисграфія спостерігається у складі олігофренії, мінімальної мозкової дисфункції (ММД), затримки психомовленнєвого розвитку (ЗПМР) тощо. Всі ці стани характеризуються порушенням дозрівання ЦНС, недостатньою сформованістю довільної регуляції, емоційною лабільністю, недостатнім розвитком абстрактного мислення, обмеженим словниковим запасом, дефіцитом внутрішнього мовлення, що знижує потенціал до оволодіння письмом [46].

У психофізіологічному підході (Т. Сак [28], І. Лазарева [32], Ю. Рібцун [55], Т. Солоп, І. Карабаєва [23]) основною причиною дисграфії вважається недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторних систем: мовнослухової, мовнорухової, зорової та кінестетичної. Ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від врахування провідного механізму порушення — тобто, який аналізатор постраждав первинно [33]. У межах цього підходу, корекційна робота орієнтується на розвиток фонематичного слуху, вдосконалення звуковимови та

формування навичок звукового аналізу. Принцип наочності виступає як базовий у реалізації корекційних програм. Водночас сучасна логопедія наголошує на потребі розширення дослідницької парадигми, враховуючи не лише аналізаторний рівень, а й глибші аспекти психологічної організації письма як складної мовленнєвої діяльності.

У нейрофізіологічному підході (Р. Мачинська, І. Лукашевич [20], М. McCloskey, В. Rapp [76], Cardell, E. A., Chenery, H. J. [74]) порушення формування писемного мовлення у дітей зумовлені функціональними відхиленнями в роботі центральної нервової системи (ЦНС) та аналізаторних структур, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю. Ці відхилення проявляються у порушенні балансу між процесами збудження і гальмування, зниженні кортикального тону та нестабільності вегетативної регуляції [26]. Недостатня сформованість аналітико-синтетичних процесів, що реалізуються у корі великих півкуль, а також порушення взаємодії між основними ядрами аналізаторів та міжаналізаторними зв'язками, негативно впливають на мовленнєву функцію та розвиток абстрактного мислення. Додаткові ускладнення спричиняє знижена функціональна активність мозолистого тіла, таламуса та екстрапірамідних структур, що відповідають за міжпівкульну координацію [35]. Функціональна асиметрія півкуль також має важливе значення: ліва півкуля забезпечує логіко-граматичні та аналітичні аспекти письма, тоді як права — інтонаційно-емоційну складову, мовну ініціативу та автоматизовані дії. Порушення міжпівкульної взаємодії, особливо за умов лівопівкульної дисфункції, можуть призводити до нестабільності уваги, тривожності, дезадаптації та значних труднощів у засвоєнні навички письма [76].

Психолого-педагогічний підхід до вивчення дисграфії (Н. Голуб [11], О. Гопіченко [14], Т. Пічугіна [50], О. Лозович, Р. Тур [36], І. Мартиненко [39] та ін.) передбачає комплексний аналіз мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового та мотиваційного розвитку дитини в умовах шкільного навчання. Дисграфія в цьому контексті розглядається як результат складної взаємодії біологічних, психологічних

та соціально-педагогічних факторів, що зумовлюють несформованість окремих психічних функцій, необхідних для оволодіння писемним мовленням [13]. Науковці (В. Тарасун, Н. Голуб та ін.) підкреслюють важливість урахування як мікросоціальних умов (родина, навчальне середовище), так й індивідуального розвитку психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення, мовлення, моторики та емоційної регуляції.

В рамках цього підходу важливим є проведення поглибленого психолого-педагогічного вивчення, що дозволяє виявити як загальний рівень розвитку навчально-пізнавальної діяльності дитини, так і специфіку її мовленнєвих труднощів. Особлива увага приділяється виявленню зони актуального і найближчого розвитку дитини, її когнітивної стійкості, працездатності, а також здатності до контролю та саморегуляції [13]. Встановлено, що недоліки у розвитку уваги, пам'яті, мислення, моторики, мовлення та емоційної регуляції зумовлюють порушення алгоритмів письма та здатності до усвідомленого навчання. Діагностика дозволяє сформулювати цілісне уявлення про характер порушення: від логіко-граматичних труднощів до дефіциту мовленнєвої продукції й самоконтролю. Однак її ефективність нерідко обмежується браком міждисциплінарної взаємодії та обмеженим доступом до нейропсихологічної інформації [51]. Отже, даний підхід вимагає тісної співпраці логопеда, психолога, учителя й родини, а також впровадження індивідуалізованої корекційної програми, що охоплює не лише мовленнєві, а й когнітивно-емоційні особливості дитини.

Психолінгвістичний підхід до дисграфії (Н. Чередніченко [71], Е. Данілавичюте [15], Є. Соботович, О. Гопіченко [65], Н. Пахомова [49], Л. Бартенєва [2], А. Винокур [7], Л. Коваль [25], Ю. Коломієць [26], С. Конопляста, Т. Сак [28], В. Ільяна [21] та інші) розглядає її як порушення, що виникає через дефекти в процесах формування мовленнєвого висловлювання. Дисграфія є мовним розладом, пов'язаним з недорозвиненням мовної здібності, яка охоплює потенційні можливості індивіда для оволодіння мовою та мовленням. Згідно з цим підходом, мовна здібність визначається як внутрішній психофізіологічний механізм, що забезпечує сприймання та

продукування мовлення, а її розвиток залежить від функціонування когнітивних та емоційних процесів. Формування мовної здібності є результатом мовленнєвої діяльності в онтогенезі, що тісно пов'язано з усіма когнітивними психічними процесами, включаючи мовленнєву компетенцію. Мовна компетенція, у свою чергу, визначається рівнем сформованості навичок і вмінь мовлення [34; 58].

Орієнтуючись на концепцію функціональної організації мозку, запропоновану О. Лурією [64], у межах нейропсихологічного підходу (Н. Лопатинська, В. Фоменко [37], О. Аль-Мраят [1], О. Константинов, О. Ткач [30] та ін.) причини порушень письма вбачаються в дисфункції окремих мозкових блоків, зокрема I та III. Саме недостатній розвиток довільної регуляції діяльності (III блок) часто обумовлює труднощі оволодіння письмом у дітей, зокрема через складнощі в утриманні уваги, повільну автоматизацію навичок, імпульсивність, стомлюваність і порушення зорово-моторної координації.

Окрім цього, значна роль у виникненні дисграфії належить біологічним факторам — незрілості психічних функцій, дисгармонійному дозріванню мозкових структур, порушенням міжпівкульної взаємодії та латералізації, а також труднощам міжаналізаторної інтеграції та організації рухів. На думку низки дослідників, з віком у структурі цих порушень зростає вплив соціально-психологічних чинників, зокрема внутрішньосімейного середовища, що підтверджує необхідність міждисциплінарного підходу до аналізу проблем писемного мовлення [61].

Таким чином, причини порушень письма є багатовекторними: вони поєднують у собі біологічні, нейропсихологічні, мовленнєві, когнітивні та соціально-педагогічні чинники. З огляду на це, ефективне подолання таких порушень можливе лише за умов цілісного діагностичного та корекційного підходу, що включає в себе логопедичний супровід, психолого-педагогічну підтримку та взаємодію з сім'єю дитини.

## 1.2. Характеристика порушень письма у дітей з порушеннями інтелекту.

Письмо є важливим видом мовленнєвої діяльності для кожної людини, незалежно від її нозології, оскільки воно не лише забезпечує можливість письмової комунікації, а й сприяє розвитку когнітивної сфери, мовленнєвої компетентності, мислення, пам'яті та особистісного самовираження. У зв'язку з цим особливої уваги потребують діти з інтелектуальними порушеннями, для яких формування письма ускладнюється специфічними особливостями їхнього психолого-педагогічного розвитку.

Порушення інтелекту – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. Терміном «діти з порушеним інтелектом» позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС) [73].

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 11-го перегляду (МКХ-11) [78], інтелектуальні розвиткові розлади класифікуються за чотирма ступенями: легкий (6A00.0), помірний (6A00.1), тяжкий (6A00.2) і глибокий (6A00.3). Кожен ступінь має характерні особливості пізнавальної та мовленнєвої сфер, що впливають на процес оволодіння писемним мовленням.

6A00.0 — легкий ступінь (IQ приблизно 50–69)

Легкий ступінь інтелектуального порушення є найпоширенішим серед усіх форм когнітивної недостатності, охоплюючи близько 75–80 % від загальної кількості випадків [73]. Для дітей із таким рівнем інтелектуального розвитку характерне недостатнє засвоєння навчального матеріалу загальноосвітньої школи, що зумовлено поєднанням знижених пізнавальних можливостей і порушень у сфері емоційно-вольової регуляції. Такі діти часто мають недостатньо сформовану дрібну моторику, яка ускладнюється соматичною ослабленістю й низькою витривалістю.

За умови системної корекційно-розвивальної роботи вони здатні оволодіти елементарними освітніми компетентностями та нескладними трудовими навичками, необхідними для частково самостійного життя в соціумі [41]. Мислення у таких дітей має конкретно-ситуаційний, інертний характер. Вони здатні засвоювати лише той матеріал, який безпосередньо пов'язаний із їхнім досвідом та потребами. Операції узагальнення, аналізу й синтезу потребують значної підтримки з боку дорослого. Навчальна діяльність часто ускладнена недостатнім рівнем сформованості довільної уваги: діти швидко втомлюються, легко відволікаються, не можуть тривалий час утримувати інтерес до одного завдання.

Особливості мовлення виявляються у вигляді загального недорозвинення: обмеженість словникового запасу, прості синтаксичні конструкції, аграматизми. Спостерігаються також фонетико-фонематичні порушення, що в сукупності створює серйозні бар'єри для формування навичок письма. В окремих випадках — за умов системної логопедичної роботи — можливе часткове подолання цих обмежень, однак стійкі труднощі із засвоєнням письма залишаються [22].

Пам'ять носить фрагментарний і переважно механічний характер: засвоєна інформація швидко забувається, не узагальнюється і не переноситься в нові ситуації. Внаслідок цього будь-яке навчання вимагає багаторазового повторення та підтримки. Сприймання часто обмежене, уповільнене, позбавлене усвідомленості — діти не завжди виокремлюють головне, не пов'язують об'єкти між собою. Емоційна сфера загалом збережена, але вища емоційність (моральні, естетичні, гностичні почуття) формується повільно та не завжди стабільно [41].

Попри зазначені труднощі, у сприятливому соціальному й педагогічному середовищі діти з легким ІП здатні оволодіти простими академічними знаннями та елементарними побутовими й трудовими навичками, які забезпечують часткову адаптацію до соціального життя. Втім, для цього критично важливими є індивідуалізований підхід, адаптація освітнього середовища та міждисциплінарна підтримка (логопед, дефектолог, психолог тощо).

6A00.1 — помірний ступінь (IQ приблизно 35–49)

Діти з помірним ступенем інтелектуального порушення мають значно глибші порушення когнітивної діяльності, що обмежує їхню здатність до самостійного засвоєння навіть елементарних освітніх знань. Мислення є вкрай конкретним, інертним і непослідовним. Діти не здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, не узагальнюють і не прогнозують результати власних дій. Вони навчаються лише у контексті повторюваних ситуацій, які пов'язані із задоволенням базових потреб [41].

Мовлення, як правило, суттєво недорозвинене. Словниковий запас обмежений, у мовленні переважають прості фрази, часто з граматичними помилками й порушеннями звуковимови. Пасивне мовлення розвинене краще, ніж активне, однак використання мовних засобів у комунікації залишається проблемним. Через це формування навичок письма суттєво ускладнене — не лише через мовленнєві, а й когнітивні обмеження [4].

Пам'ять у дітей з помірним ІІ має здебільшого механічний характер. Навчальний матеріал потребує багаторазового закріплення, а навіть після цього він рідко використовується у практичній діяльності. Спостерігається також нестійка увага, фрагментарність сприймання, труднощі у зосередженні на завданні.

Рухова сфера зазвичай характеризується загальною незграбністю, зниженою координацією, труднощами у розвитку дрібної моторики [41], що безпосередньо впливає на можливості оволодіння письмом. У більшості випадків такі діти потребують спеціальних засобів та адаптованих методик навчання для оволодіння навіть простими графічними елементами.

Академічна успішність обмежена: технічне читання можливе, але зміст залишається нерозумілим. Арифметичні дії обмежені діапазоном до 10–100, лише на основі наочного матеріалу [41]. Письмо у буквальному сенсі майже недоступне — у кращому випадку можливе написання окремих слів або імені.

Хоча ці діти можуть засвоїти елементарні побутові навички, їхнє подальше функціонування в соціумі можливе лише за умов постійної підтримки. Вони

залишаються фізично активними та здатними до простої соціальної взаємодії, однак потребують постійного контролю та інструкцій. Успішна адаптація можлива лише в умовах стабільного середовища, доступного комунікативного простору, системної педагогічної підтримки, індивідуального підходу та зниженого темпу навчання.

6A00.2 — важкий ступінь (IQ приблизно 20–34)

Діти з важким ступенем інтелектуального порушення демонструють значне відставання в розвитку основних психічних функцій — мислення, мовлення, пам'яті, уваги — на тлі виражених неврологічних порушень. Цей ступінь ІІІ вирізняється тотальним недорозвиненням когнітивної діяльності. Дитина не оперує абстрактними категоріями, не здатна до логічного мислення, а запам'ятовування можливе лише в умовах багаторазового повторення або емоційної значущості ситуації.

Мовленнєва функція залишається на елементарному рівні. Активний словник обмежений найпростішими словами побутового характеру. Висловлювання ситуативні, фрагментарні або зовсім відсутні. Комунікація здебільшого невербальна — міміка, жести, вигуки. Сформоване фразове мовлення у цій категорії дітей зустрічається вкрай рідко, навіть при тривалій корекційній роботі [4]. Це створює значні труднощі у встановленні продуктивної соціальної взаємодії, що підтверджується клінічними спостереженнями у логопедичній практиці.

Моторна сфера також зазнає глибоких порушень. Багато дітей мають парези, порушення координації, гіперкінези, що істотно ускладнює не лише виконання письмових дій, але й формування навичок самообслуговування. В умовах спеціального навчання діти можуть оволодіти найпримітивнішими побутовими діями, але навіть вони часто залишаються механічними, слабко автоматизованими, не переносяться на нові ситуації [41].

Навчальна діяльність носить виключно тренувальний характер. Опанування читання, письма чи лічби зазвичай є недосяжним. Головною метою освітньої і корекційної роботи є підтримка елементарних життєвих навичок, розвиток сенсомоторики та соціальної орієнтації. Водночас варто зазначити, що деякі діти в

умовах чітко структурованого навчального середовища можуть демонструвати позитивну динаміку в емоційно-соціальній сфері (поява прихильності до знайомих осіб, позитивний відгук на звернене мовлення тощо).

#### 6A00.2 — глибокий ступінь (IQ нижче 20)

Глибокий ступінь ІІ є найтяжчою формою розумової недостатності й характеризується вкрай обмеженим розвитком як психічних, так і соматичних функцій. Органічні ураження центральної нервової системи у цьому випадку охоплюють не лише кору головного мозку, а й підкіркові структури, що призводить до тотальної дезорганізації поведінки, відсутності пізнавального інтересу, емоційної гіпореактивності або нестійких афективних проявів тощо.

Такі діти не орієнтуються у просторі, не фіксують увагу навіть на сильних подразниках, не реагують на голос, світло чи дотик. Поведінка повністю залежить від зовнішніх стимулів і має хаотичний, часто некерований характер. Когнітивна активність практично відсутня, як і будь-яка можливість до осмислення або самостійної дії. Відсутність реакцій навіть на батьків свідчить про глибоке сенсорне та емоційне недорозвинення.

Моторика вкрай обмежена. Більшість дітей не володіє здатністю до самостійного пересування, утримування предметів чи координованих рухів. Часто спостерігаються соматичні ускладнення — енурез, енкопрез, порушення дихання, вживання їжі тощо. Існує ризик вживання неїстівних предметів через відсутність нюхової та смакової чутливості [41].

Мовлення у таких дітей зазвичай не формується. Немає не лише активного словника, але й реакцій на звернене мовлення. Єдині форми спілкування — це елементарні невербальні прояви (плач, вигуки, рухи тощо), пов'язані з базовими фізіологічними потребами. Навіть найпростіші логопедичні методики не забезпечують стабільного результату, що змушує фахівців орієнтувати роботу не на формування мовлення, а на створення емоційно безпечного середовища [4].

Освітній процес у цій категорії є радше підтримувальним, ніж розвивальним. Основна мета — забезпечення життєво важливих функцій, запобігання травмуванню, формування хоча б мінімальної адаптації до постійного середовища (наприклад, реагування на голос знайомої людини чи впізнавання їжі). Логопедична робота в цьому випадку є частиною загальної паліативної підтримки (підтримка якості життя, полегшення стану, задоволення базових потреб), спрямованої не на розвиток мовлення, а на сенсорну стимуляцію та формування базових реакцій на зовнішні впливи.

З огляду на описані особливості когнітивного розвитку дітей з різними ступенями інтелектуального порушення, постає необхідність окремо проаналізувати, яким чином ці відхилення впливають на формування окремих психічних функцій, зокрема письма. Письмо як складна психофізіологічна та мовленнєва діяльність вимагає узгодженої роботи низки вищих психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, довільної уваги, мовлення, моторної координації, а також сформованої здатності до регуляції дій. У дітей з ІІ різного ступеня зазначені процеси мають неоднаковий рівень сформованості або є системно порушеними, що істотно впливає на можливість оволодіння письмом, особливо в складніших його формах — таких як письмо під диктовку.

У даної категорії дітей без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. Приблизно 25% дітей так і залишаються немовленнєвими і надалі вербальним мовленням оволодівають надзвичайно повільно (О. Гаврилов) [48]. Говорячи про писемне мовлення, у дітей даної категорії є особливо помітні порушення письма під диктовку, адже для успішного виконання завдання необхідне збереження кількох когнітивних функцій одночасно.

У дітей з важким і глибоким ступенем інтелектуального порушення можливість цілеспрямованого письма фактично відсутня. Обмеження в руховій сфері, низький рівень когнітивної активності, нездатність до символічного оперування й

несформованість зорово-моторної координації обумовлюють неможливість навіть елементарного відтворення графічних елементів. У цих випадках освітній процес має переважно паліативний характер, тож формування навичок письма, а тим більше письма під диктовку, не розглядається як реалістичне завдання.

На відміну від цього, діти з помірним ступенем ІІІ потенційно здатні оволодівати елементарними графічними навичками. Проте структура порушень письма в них значною мірою зумовлена стійкою недостатністю аналітико-синтетичних процесів, обмеженим обсягом довільної уваги, зниженим темпом переробки інформації та фрагментарністю мовленнєвого досвіду. Це виявляється у труднощах з розрізненням подібних звуків і букв, порушеннях просторової орієнтації на аркуші, низькій графомоторній організації письма.

Письмо у дітей з помірним ІІІ часто набуває рис первинної дисграфії, яка пов'язана з недорозвиненням функціональних передумов письма — фонематичного слуху, зорового сприймання, моторики, просторових уявлень. Характерною є нестійкість написання одних і тих самих літер, пропуски або заміни букв, а також порушення цілісності слова. В умовах диктанту ці труднощі посилюються через нездатність одночасно зосереджуватися на слуховому сприйманні, утримувати інформацію в оперативній пам'яті та координувати моторну дію [4].

Діти з легким ступенем ІІІ зазвичай мають потенціал до засвоєння елементарних навичок письма, однак і в них спостерігаються стійкі труднощі, пов'язані із синтезом зорової, слухової та моторної інформації. У даній категорії дітей ще до досягнення шкільного віку спостерігається виражена неготовність до опанування писемного мовлення. Це зумовлено відсутністю або недостатнім рівнем сформованості базових передумов мовленнєвого розвитку — зокрема, предметної діяльності, пізнавального інтересу до навколишнього середовища, потреби у спілкуванні з дорослими. Окрім того, у таких дітей часто відзначається несформованість фонематичного сприймання, а також недостатній розвиток артикуляційного апарату [29].

Письмо під диктовку є однією з найбільш складних форм писемного мовлення, оскільки передбачає синхронне функціонування ряду психофізіологічних та мовленнєвих механізмів: фонематичного сприймання, слухової та зорової пам'яті, моторного контролю, зорово-моторної координації, артикуляційної диференціації, граматичного оформлення, розуміння лексичних одиниць, а також високого рівня довільної уваги. Як слушно зазначає І. Зимня, складність письма як процесу пояснюється тим, що він відображає не лише зовнішню — графічну — форму мовлення, а й глибокі когнітивні операції, що забезпечують формулювання і фіксацію думки в письмовому вигляді [53]. Для дітей з інтелектуальними порушеннями така форма діяльності, зокрема у форматі диктанту, є надзвичайно обтяжливою та малодоступною з огляду на множинні первинні та вторинні порушення розвитку. Водночас практика письма під диктовку дозволяє поступово розвивати когнітивні та мовленнєві механізми у дітей із інтелектуальними порушеннями, що робить цю діяльність доступнішою при систематичній підтримці.

Одним із основних бар'єрів у формуванні навичок письма у дітей з ІІ є порушення фонематичного сприймання, без якого неможливе усвідомлене співвіднесення звуків мовлення з відповідними графемами. Як наслідок, у письмі під диктовку часто трапляються заміни, пропуски або перестановки літер, що свідчить про нечітку фіксацію звукової структури слова. Водночас формування фонематичного слуху у таких дітей є тривалим і потребує системної корекційної роботи. За відсутності чіткого фонематичного аналізу ускладнюється орієнтація у звуковому складі слів, що дестабілізує і технічну, і змістову сторону письма.

Також істотні труднощі викликає обмеженість лексичного запасу та недостатній рівень граматичного оформлення мовлення. Діти з інтелектуальними порушеннями, як показують дослідження Є. Соботович [60], не опановують граматичні категорії в межах онтогенетичної норми, тому часто учні з ІІ допускають різноманітних помилок на письмі на усіх рівнях:

І. Рівень букви і складу:

- пропуски букв та складів (голосні: рак – рк, корова – крва; приголосні: стіл – сіл, уранці – ураці);
- вставляння зайвих букв у слово (тигр – тигор, светр – светир, гриф – гириф);
- переставляння букв та складів (поверталася – повреталася, дрова – двора);
- персеверація (букв: дерево – девево; складів: ходила – ходидила);
- заміна букв (глухі-дзвінкі: багато – бахато, ліфт – лівт; свистячі-шиплячі: школа – скола, соняшник – шоняшник; тверді-м'які: сьогодні – согодні; африкатів ч-ц, ч-ш: вовчиця – вовциця, дощечка - дочечка).

## II. Рівень слова:

- окреме написання частин слова (коли префікс або початкова буква слова нагадує прийменник, сполучник: називати – на зивати, яскравий – я скравий; при збігові приголосних: брати – б рати).
- написання слів разом (написання прийменника, сполучника із наступним словом: в класі – вкласі; написання двох самостійних слів: усі діти – усідіти; морфемні аграматизми: жаб'ячий – жабний, безвусий – бузвусатий).

## III. Рівень речення та словосполучення:

- відсутність великої літери на початку речення (летіть, соловейки, на нашу земельку. летіть, ластівоньки, пасти корівоньки);
- відсутність крапки в кінці речення (Линуть в небі журавлі, а курличуть до землі Ходив собі журавель до бабиних конопель Летів горобець через верхній хлівець);
- неправильний зв'язок слів у реченні або словосполученні (Ми з таткою грали футбол);
- невміння правильно вживати граматичні категорії роду, відмінків та числа (п'ять ялинок, лоша бігала по траві);
- неправильний порядок слів у реченні (Ми їздили до бабусі влітку і на море) [3].

Дані помилки особливо актуалізується в умовах письма під диктовку, де немає часу на тривале осмислення, а потрібна автоматизована мовленнєва й граматична діяльність.

Як відомо, письмо під диктовку передбачає здатність до утримання словесного стимулу в оперативній пам'яті. Діти з ІІІ характеризуються низьким обсягом слухової пам'яті, фрагментарним і механічним запам'ятовуванням, а також нестійкою концентрацією уваги. Тому навіть за умови почутого слова або речення, їм важко зберегти його точну послідовність і відтворити у письмовій формі. У деяких випадках дитина починає записувати слово, але не закінчує його, або ж зміщує частини, повторює одну й ту саму літеру. Це свідчить про брак узгодженості між сприйманням, обробкою і моторною реалізацією інформації.

Порушення дрібної моторики й зорово-моторної координації також є важливими чинниками ускладненого формування письма. Недостатність кистьової стабільності, утруднення в регуляції тиску на ручку або олівець, повільне виконання графічних рухів — усе це спричиняє високу втомлюваність і значну кількість помилок під час письма. Як наслідок, діти з ІІІ не здатні адекватно зреагувати на темп диктування, не встигають фіксувати почуте в письмовій формі. Це знижує не лише якість написаного, а й мотивацію до подальшого письма, провокуючи відчуття безпорадності й фрустрацію [52].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що письмо, а тим паче письмо під диктовку для учнів з інтелектуальними порушеннями — це складна, багатоетапна діяльність, яка базується на взаємодії множинних когнітивних, сенсомоторних і мовленнєвих механізмів. Будь-який дисбаланс у функціонуванні цих механізмів призводить до типових помилок і порушень у процесі письма. На нашу думку, індивідуалізоване навчання, побудоване з урахуванням провідних компенсаторних стратегій дитини, її актуального рівня розвитку та зниженої працездатності, може забезпечити позитивну динаміку у формуванні письма як засобу комунікації, навчання та самовираження.

### **Висновки до першого розділу**

У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що формування письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку постає як багатокomпонентний

процес, у якому взаємопов'язані нейрофізіологічні, когнітивні та мовленнєві механізми. Наукові дослідження свідчать, що успішне опанування цього виду діяльності залежить від цілісного функціонування головного мозку, узгодженої роботи пам'яті, уваги, мислення та інших психічних процесів, фонематичного сприймання та дрібної моторики, які забезпечують перехід від усного слова до його графічного відтворення. З огляду на це ми звернулися до аналізу наукових підходів до вивчення дисграфії, адже саме вони дозволяють комплексно осмислити багатofакторну природу порушень письма. Так, клінічний підхід пояснює дисграфію через органічні ураження мозку, психофізіологічний розглядає взаємодію сенсорних і моторних процесів, нейропсихологічний — структуру функціональних систем вищих психічних функцій, психолінгвістичний — роль мовленнєвих операцій, а психолого-педагогічний визначає умови й засоби корекції в освітньому середовищі. Узагальнення цих позицій засвідчує, що порушення письма мають комплексний характер і потребують міждисциплінарного підходу до їх діагностики та подолання.

У теоретичному аналізі порушень письма у дітей з інтелектуальними порушеннями визначено основні аспекти, які впливають на процес їхнього оволодіння писемною діяльністю. Встановлено, що порушення різних рівнів інтелектуального розвитку — від легкого до глибокого — безпосередньо впливають на форму та структуру письма, що відображається в різноманітних типах помилок, зокрема фонематичних, графічних і морфологічних. Описано, що порушення фонематичного сприймання, обмежений лексичний запас, труднощі з граматичним оформленням та недосконалість дрібної моторики є основними чинниками, що ускладнюють процес навчання письму.

Цей теоретичний підхід дозволяє виокремити ключові бар'єри у розвитку письма у дітей з інтелектуальними порушеннями та наголошує на важливості комплексного підходу до їхньої корекційно-розвивальної роботи. Зважаючи на численні труднощі, що виникають через порушення когнітивних і моторних процесів, особливу увагу слід приділити розробці індивідуалізованих методик навчання письму, які б відповідали специфічним потребам дітей з різними ступенями інтелектуальних порушень. Такий

підхід має потенціал для ефективної корекції письмових порушень, сприяючи розвитку когнітивних і мовленнєвих механізмів у дітей та підвищенню їхньої мотивації до навчання.

## **РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА ПІД ДИКТОВКУ ДІТЬМИ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПРИ ПОРУШЕННІ ІНТЕЛЕКТУ**

### **2.1. Характеристика методики дослідження навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку.**

Ефективне подолання труднощів письма у молодших школярів, зокрема з інтелектуальними порушеннями, вимагає всебічного аналізу мовленнєвих і немовленнєвих симптомів дисграфії та глибокого розуміння механізмів дисграфічного порушення. Це дає змогу не тільки виявити основні причини виникнення порушень письма, а й визначити типи помилок, що виникають у процесі письмового мовлення. Лише через детальний аналіз таких аспектів можна розробити ефективні методики діагностики та корекції письмових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

У ході дослідження важливо з'ясувати рівень сформованості навички письма у дітей молодшого шкільного віку та проаналізувати структуру дисграфії. Це дозволяє чітко визначити, які конкретні аспекти письма потребують корекції. Для того щоб зрозуміти, які навички письма мають бути сформовані на кожному етапі навчання, було вирішено проаналізувати програму з письма для учнів 1–4 класів. Це дозволяє з'ясувати, які вимоги ставляться до письма під диктовку в кожному класі, що є основою для визначення рівня сформованості даної навички у дітей.

Формування цієї навички впродовж шкільного навчання відбувається не спонтанно, а у чітко визначених межах державної освітньої політики, яка регламентує обов'язкові результати навчання на кожному етапі початкової освіти. Саме тому аналіз Державного стандарту початкової освіти є необхідним для розуміння змісту, темпу й рівня сформованості писемного мовлення, очікуваного від сучасного

молодшого школяра. Враховуючи це, у нашому дослідженні буде також проведений аналіз Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, за допомогою якої ми визначимо основні напрями та вимоги до розвитку письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку, зокрема й письма під диктовку. Узагальнені результати аналізу Типової освітньої програми подано у таблиці, що міститься в додатках (див. табл. 2.1).

Отже, аналіз Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, дозволяє окреслити послідовність формування письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку від 1 до 4 класу. Програма визначає конкретні педагогічні орієнтири, які охоплюють поступове опанування техніки письма, списування, письма під диктовку та створення власних письмових висловлень. Письмо під диктовку у цьому контексті виступає центральним інструментом формування орфографічних навичок, розвитку слухової пам'яті, уваги та усвідомленого застосування знань про звуки та букви, забезпечуючи системність і цілісність письмової компетентності учня. Програма також регламентує дотримання графічних, технічних і гігієнічних правил письма, розвиток швидкості письма, самоконтроль і перевірку власних робіт, що створює основу для подальшого моніторингу та діагностики рівня сформованості навички письма.

В програмі відображено поступове ускладнення завдань і збільшення обсягу письмової продукції. На ранніх етапах навчання основний акцент робиться на опануванні букв, коротких слів і речень, у тому числі під диктовку, з подальшим переходом до складання зв'язних текстів, описів, переказів та творчих письмових висловлень. Особливу увагу приділено формуванню умінь контролювати власні письмові роботи, виявляти і виправляти помилки, а також удосконалювати тексти з урахуванням орфографічних, граматичних та графічних норм.

Таким чином, Типова освітня програма визначає основні напрями роботи вчителя та методичні підходи, очікувані результати навчання та послідовність формування письмових умінь у дітей, зокрема письма під диктовку. Програма

окреслює, які знання та навички мають бути засвоєні на кожному етапі початкової освіти, а також надає методичні орієнтири для організації вправ та завдань, що забезпечують поступове і системне формування письмової компетентності. На цьому підґрунті наступним етапом дослідження є систематичне вивчення дисграфічних помилок, оскільки їх класифікація та характеристика створюють необхідну методологічну основу для подальшого аналізу типових помилок учнів і визначення рівня сформованості письмових навичок під диктовку.

Вивчення типових помилок на письмі є ключовим етапом аналізу письмових навичок учнів, оскільки дозволяє виявити закономірності порушень та визначити їхні причини. Помилки можуть мати різну природу і відображають як рівень сформованості письмових умінь, так і особливості когнітивного та мовленнєвого розвитку дитини. Детальна класифікація та характеристика цих порушень створює основу для проведення якісного та кількісного аналізу письмових робіт і є необхідною передумовою для подальшої корекційно-розвивальної роботи, а також для побудови діагностичних методик у дітей із інтелектуальними порушеннями.

У науковій літературі запропоновано кілька підходів до класифікації таких помилок, що дозволяє систематизувати їх для подальшого аналізу та корекційної роботи.

У дослідженні Ю. Коломієць та О. Ніжинської [27] представлено класифікацію типових дисграфічних помилок, виявлених у письмових роботах учнів початкових класів. Авторки систематизували найбільш поширені порушення, що спостерігаються в дітей із несформованою навичкою письма:

1. Заміни букв, що позначають фонетично близькі звуки (*дзвінки-глухі, свистячі-шиплячі, м'які-тверді, африкати-їх складові частини*), а також підміна голосних у ненаголошеній позиції ( $o \rightarrow a, e \rightarrow u$ ).
2. Порушення структури слова, що виражається у пропусках або перестановках букв і складів (*рука-рка, гора-гаро*), дописуванні зайвих елементів, злитому або

роздільному написанні слів (*вхати, при йшов*), а також у пропусках слів чи невиокремленні меж речення.

3. Морфологічні та граматичні помилки, зокрема неправильне узгодження за родом, числом і відмінком (*гарна хлопчик, веселі дитина*), спотворення морфологічної структури слова та порушення порядку слів у реченні.
4. Графічні спотворення, які включають заміни букв, подібних за графічною формою (*б-д, л-м, п-т, и-ш*), дописування або пропуски елементів, дзеркальні написання та неправильне просторове розташування частин літери.

Л. Вавіна [6] пропонує розглядати помилки на письмі у структурі мовленнєвої діяльності дитини, враховуючи рівень сформованості зорового, мовленнєвого та моторного контролю. До поширених видів графічних помилок дослідниця відносить такі:

1. Порушення просторового розміщення елементів букви, що проявляються у неправильному співвідношенні частин графеми, їх перекосі або зміщенні відносно основної лінії рядка.
2. Заміни і перекручення букв унаслідок втрати істотних ознак графічного образу (наприклад, *б* замість *в*, *п* замість *н*).
3. Зміни спрямованості букви або її елемента на протилежний бік — правобічну чи лівобічну (що характерно для букв *ч, у, с, з, е, в, б, к*), тобто дзеркальні написання.
4. Зміни напрямку написання букви зверху вниз і навпаки, що найчастіше спостерігається при написанні букв *к, ш, щ*.
5. Взаємозаміни букв, подібних за графічною структурою (*к-н, т-н, п-н, б-л, в-г-р, с-в*), які виникають через недостатню диференціацію.
6. Пропуски або додавання елементів у буквах, що мають подібні складові частини (*и-м-ш, т-п*).
7. Недописування елементів в одній із взаємозамінних подібних за накресленням букв (наприклад, *ш, т*), що спотворює загальну конфігурацію графеми.

8. Пропуск або дублювання спільного елемента двох сусідніх букв, коли він одночасно належить попередній і наступній букві (або навпаки), що порушує злитість письма («*маиа*» замість «*мама*»).
9. Часті перекручення конфігурації букв через невизначеність кількості елементів і їх просторового розташування (*ш-щ, и-ц, и-ш*).

Огляд класифікацій Ю. Коломієць, О. Ніжинської та Л. Вавіної дозволяє побачити основні тенденції у структуризації письмових помилок у дітей молодшого шкільного віку. Обидва підходи підкреслюють важливість розгляду помилок на різних рівнях: від окремих букв і складів до слів та словосполучень, а також виділяють категорії, що включають фонетичні, графічні та граматичні порушення. Водночас ці класифікації носять скоріше описовий характер і не завжди враховують механізми виникнення помилок, які зумовлюють їх прояв у письмовій діяльності учнів.

Таким чином найбільш обґрунтованою та детальною є класифікація Є. Соботович та О. Гопіченко [14], яка враховує не лише типи помилок, але й причини їх виникнення, що робить її особливо цінною для діагностики та корекційної роботи з дітьми. Аналіз даної класифікації дає змогу чітко визначити специфіку порушень письма у дітей молодшого шкільного віку та створює науково обґрунтовану основу для подальшого аналізу письмових робіт у нашому дослідженні (див. табл. 2.2).

Класифікація дисграфічних помилок, запропонована Є. Соботович та О. Гопіченко, має безпосереднє практичне значення для проведення дослідження навички письма у дітей молодшого шкільного віку. Вона дозволяє не лише систематизувати типові порушення, а й визначити їхні психологічні та лінгвістичні механізми, що є необхідною умовою для побудови науково обґрунтованої діагностичної процедури. Використання цієї класифікації у межах нашого дослідження забезпечує можливість цілісного аналізу письмових робіт учнів за трьома ключовими напрямками — фонетичним, графічним та лексико-граматичним, — що дає змогу виявити як специфічні, так і загальні закономірності порушень письма.

Поєднання аналізу Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, яка визначає норми та очікувані результати формування навички письма, з класифікацією дисграфічних помилок за Є. Соботович і О. Гопіченко стало основою для розроблення методики проведення експериментального дослідження. Освітня програма задала орієнтири щодо змісту та рівня сформованості письмових умінь у дітей молодшого шкільного віку, тоді як класифікація дисграфічних помилок забезпечила теоретичну основу для системного аналізу порушень письма. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння як норми, так і відхилень у розвитку письмової діяльності, створюючи науково обґрунтовану основу для практичного вивчення особливостей засвоєння письма під диктовку дітьми молодшого шкільного віку.

**Метою експериментального дослідження** стало вивчення особливостей засвоєння навички письма під диктовку дітьми молодшого шкільного віку з різним рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Основним завданням було виявлення типових помилок, що виникають у процесі письма під диктовку, визначення їхньої природи, а також порівняння особливостей виконання цього виду письмової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП), із затримкою психічного розвитку (ЗПМР) та у нормотипових учнів. Дослідження спрямовувалося на з'ясування не лише кількісних показників успішності виконання диктантів, а й якісних характеристик письма, які відображають рівень сформованості фонематичних, графічних і лексико-граматичних навичок.

Експериментальна робота проводилася на базі закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, а саме Ужгородського греко-католицького приватного ліцею «ТеоБенд». У дослідженні взяли участь 17 учнів молодших класів (2-4 класів): 3 дитини з інтелектуальними порушеннями, 3 дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку та 11 учнів з нормотиповим розвитком. Вік дітей становив від 7 до 11 років. Для кожного учасника було створено максимально комфортні умови, що враховували індивідуальні особливості темпу письма, рівень

розуміння усного мовлення та потребу в додатковій підтримці з боку вчителя або асистента вчителя під час виконання завдання.

Для проведення експериментального дослідження було використано комплекс завдань, спрямованих на виявлення рівня сформованості навички письма під диктовку. Основним видом діяльності виступало письмо під диктовку, оскільки саме цей вид письма дає змогу всебічно оцінити процеси слухового сприймання, фонематичного аналізу, зорово-рухової координації та мовленнєво-моторного контролю, які лежать в основі формування письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку.

У ході дослідження використовувалися три типи завдань: текстовий диктант, словниковий диктант та буквенний диктант, які відрізнялися рівнем складності та когнітивного навантаження (Додаток В). Така вибірка забезпечувала поступове спрощення завдань залежно від можливостей кожної дитини.

Текстовий диктант («Жовтень» для 2 класу, «Осінній парк» для 3 класу, «Затишний осінній вечір» для 4 класу) був основним інструментом діагностики, оскільки дозволяв комплексно оцінити рівень засвоєння навички письма під диктовку. Аналіз цих робіт дав змогу виявити характер і кількість фонетичних, графічних та лексико-граматичних помилок.

Словниковий диктант проводився у випадках, коли дитина не могла самостійно виконати текстовий диктант або відчувала суттєві труднощі під час письма зв'язного тексту. Завдання складалися з десяти окремих слів різної складності, відібраних з урахуванням вікових норм. Виконання цього виду диктанту дало змогу оцінити рівень орфографічної зорової пам'яті, стійкість слухомоторних зв'язків, здатність до співвіднесення букви до звука та ступінь автоматизації орфографічних дій.

Буквенний диктант застосовувався для дітей, які не могли впоратися зі словниковим диктантом. Цей вид роботи передбачав написання ізольованих літер під диктовку і мав на меті перевірку базових механізмів письма — слухового сприймання звука, відтворення графічного образу літери, орієнтації на аркуші та дрібної моторики.

Матеріали для диктантів були розроблені з урахуванням змісту Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, а також відповідали лексико-граматичним і тематичним межах навчальних програм з української мови для 2–4 класів. Тексти відзначалися доступністю, образністю, природністю мовлення, а також забезпечували можливість перевірки письмових навичок у звичних для учнів умовах.

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною у звичних для неї навчальних умовах, у першій половині дня, коли працездатність і концентрація уваги залишаються найвищими. Тривалість одного обстеження становила від 15 до 25 хвилин залежно від темпу роботи та рівня підготовленості учня. Перед початком дослідження з дітьми проводилася коротка вступна бесіда з метою створення доброзичливої атмосфери та зниження тривожності, що могло впливати на результати письма.

Учням пропонувалося виконати завдання у певній послідовності — від більш складних до простіших, залежно від їхніх індивідуальних можливостей:

1. Текстовий диктант проводився першим, оскільки давав змогу оцінити цілісність сформованості письмової навички в умовах зв'язного мовлення.

2. Якщо дитина не могла впоратися із записом тексту під диктовку або демонструвала значні труднощі (сповільнений темп, велика кількість помилок, неповні фрази), їй пропонувався словниковий диктант — для перевірки письма ізольованих слів.

3. У випадках, коли й цей рівень виявлявся надмірно складним, дослідження завершувалося буквенним диктантом, що дозволяв оцінити базові механізми письма — здатність до слухового сприймання й відтворення графічного знака.

Після виконання завдань проводився якісний аналіз письмових робіт: визначалися типи та характер помилок відповідно до класифікації Є. Соботович і О. Гопіченко (фонетичні, графічні, лексико-граматичні). Додатково враховувалися особливості почерку, орієнтації на аркуші, темп письма, наявність виправлень та

прояви втомлюваності. Отримані у ході дослідження письмові роботи учнів стали основою для подальшого аналізу результатів, спрямованого на визначення характерних особливостей письма під диктовку у дітей з різним рівнем інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження.**

### *1. Загальні засади, шкала та рівні інтерпретації.*

Мета оцінювання — кількісно та якісно визначити рівень сформованості навички письма під диктовку в молодших школярів з урахуванням провідних психолінгвістичних механізмів письма та типології дисграфічних помилок (за Є. Соботович, О. Гопіченко). Використовується 100-бальна шкала, де 100 балів — сформованість письма під диктовку відповідає віковій нормі, 0 балів — груба несформованість навички письма під диктовку.

Передбачено три види диктантів з різним рівнем когнітивного навантаження:

1. текстовий диктант (базовий рівень — цілісний письмовий вислів);
2. словниковий диктант (резервний — ізольовані слова);
3. буквений диктант (мінімальний — ізольовані літери).

Логіка застосування завдань:

- Якщо дитина виконала текстовий диктант, підсумковий рівень визначається за ним.
- Якщо текстовий не виконано (виражені труднощі), результати визначаються за словниковим із обов'язковою приміткою про досягнутий рівень складності.
- Якщо дитина здатна лише до буквеного рівня, підсумок визначається за буквеним із обов'язковою приміткою про досягнутий рівень складності.

Для кожного з виконаних завдань спершу обчислюється «проміжний бал» (100 мінус сума балів за помилки), далі застосовуються модифікатори (допомога/темп/оформлення).

2. Оцінювання окремих завдань (100 б. → бали → модифікатори).

2.1. Види помилок і вагові коефіцієнти.

Типологія помилок спирається на класифікацію Є. Соботович та О. Гопіченко (фонетичні; графічні/оптико-просторові; морфологічні/лексико-граматичні; синтаксичні; пунктуаційні). Для кожного виду завдання визначено бали за одиничну помилку:

**Таблиця 2.3**

**Система балів за одиничну помилку**

Тип помилки (прикметні ознаки)	Текстовий диктант (штраф/1)	Словниковий диктант (штраф/1)	Буквений диктант (штраф/1)
Фонетичні: заміни/змішування фонем (дзвінки–глухі; свистячі–шиплячі; тверді–м’які), позиційні, пропуски/додавання звуків/літер у слові.	–2,5	–3,0	–4,0
Графічні / оптико-просторові: «дзеркальні» букви, спотворення елементів графеми, неправильне розташування/зв’язки	–1,5	–2,0	–3,0
Морфологічні (лексико-граматичні): помилкові закінчення; префікси/суфікси; прийменники; злиття/розрив слів; контамінації.	–3,0	–2,5	—
Синтаксичні: межі речення; порядок слів; пропуски службових слів/частин фрази.	–3,0	—	—
Пунктуаційні: початок речення з великої; кінцева крапка (у 2–3 кл. — щадно).	–0,5 (2–3 кл.); –1,0 (4 кл.)	—	—
Нерозбірливо написано слово/літера (нечитабельні символи).	–3,0	–2,0	–2,0

Окремі правила підрахунку:

- Пропущене слово у текстовому диктанті прирівнюється до 1 морфологічної/лексико-граматичної помилки (-3,0).
- Пропущене слово у словниковому диктанті — як 1 фонетична (-3,0).
- Пропущена літера в буквеному — як 1 фонетична (-4,0).

- Пунктуація у 2–3 класах зводиться до написання початку речення з великої літери та кінцевої крапки; інші знаки (коми, тире) не штрафуються. У 4 класі — штрафуються відсутність великої літери на початку речення, відсутність тире, ком та крапок (-1,0 за кожну помилку).
- Повторна помилка у тій самій мовній позиції рахується кожного разу, оскільки відображає операційну нестійкість.

## 2.2. Модифікатори (допомога, темп/витривалість, оформлення).

Після віднімання балів застосовуються глобальні коригувальні коефіцієнти:

(Д) Рівень зовнішньої допомоги під час виконання (*множник*):

- Самостійне виконання —  $\times 1,00$ .
- Рідкі словесні підказки (нагадування інструкції) —  $\times 0,95$ .
- Часті підказки/повтори окремих одиниць —  $\times 0,85$ .
- Інтенсивна підтримка (покрокове ведення, вказування місця в рядку тощо) —  $\times 0,75$ .
- Фізична допомога/рукорухове спрямування —  $\times 0,60$ .

Застосування *множника* дозволяє об'єктивно скоригувати базову оцінку з урахуванням рівня самостійності учня: результат множиться на відповідний коефіцієнт, що забезпечує пропорційне зниження балів у разі потреби зовнішньої допомоги та відображає реальний ступінь сформованості навички письма.

(Т) Темп і витривалість (*віднімальна шкала*):

- Адекватний вікові — 0.
- Помірно уповільнений (короткі паузи, без «розпаду» діяльності) — -5.
- Виражено уповільнений/виснаження, часті зупинки, втрата завдання — -10.

*Віднімальна шкала* використовується для того, щоб знизити підсумкову оцінку у разі сповільненості, швидкої втомлюваності чи втрати концентрації, адже ці показники відображають зниження функціональної готовності до письма.

(О) Оформлення/читабельність (*віднімальна шкала*, лише за системного впливу на читання):

- бали не віднімаються — почерк охайний або навіть якщо неідеальний, але повністю читабельний.
- -1, -2 бали — незначні труднощі з читанням окремих літер чи слів, але зміст зрозумілий без додаткового зусилля.
- -3, -4 бали — систематична нечіткість, розриви між літерами, спотворення форм, через що перевіряючий змушений здогадуватися або перерахувати.
- -5 балів — текст переважно нерозбірливий, оцінити його зміст можливо лише частково або з допомогою самої дитини.

Віднімальна шкала застосовується лише у випадках системної нечіткості чи нерозбірливості письма, що ускладнює оцінювання змісту роботи; при цьому незначні естетичні огріхи без втрати читабельності не знижують підсумковий бал.

Формула розрахунку для кожного завдання:

1. Проміжний бал =  $\max(0, 100 - \Sigma(\text{бали за помилки}))$ .
2. Після модифікаторів =  $\max(0, \dots \text{round}(\text{Проміжний бал} \times \text{Д}) - \text{Т} - \text{О})$ .

Формула передбачає послідовне зниження базового показника (100 балів) залежно від кількості та типів допущених помилок (штрафів), після чого результат коригується з урахуванням рівня зовнішньої допомоги, темпу виконання та охайності письма, що забезпечує комплексну оцінку якості сформованості навички письма.

### *3. Правила визначення підсумкового бала учня.*

Для забезпечення об'єктивності та послідовності оцінювання сформованості навички письма під диктовку було визначено єдині правила обрахунку підсумкового бала. Ці правила враховують диференційований підхід до учнів із різним рівнем підготовки та можливостей виконання завдань.

#### *3.1. Пріоритетність видів завдань.*

Текстовий диктант вважається основним діагностичним інструментом, оскільки він відображає цілісну навичку письма під диктовку — від слухового сприймання до граматичного та графічного оформлення висловлювання.

- Якщо текстовий диктант виконано (навіть із помилками), саме він є базовим для розрахунку індивідуального підсумкового бала ( $R = R(\text{текст})$ ).
- Якщо текстовий диктант не виконано (через відмову, зрив діяльності, повну відсутність змісту або нерозбірливість), підсумковий результат визначається на основі резервних завдань — словникового та/або буквеного диктанту.

### *3.2. Порядок розрахунку бала за резервними завданнями.*

У випадках, коли текстовий диктант не виконано, підсумковий результат визначається на основі словникового та буквеного диктантів за принципом поступового зниження рівня складності:

- Якщо виконано лише словниковий диктант, тоді  $R = R(\text{словн})$  із приміткою, що результат базується на рівні слова.
- Якщо виконано лише буквений диктант, тоді  $R = R(\text{букв})$  із приміткою, що результат отримано на мінімальному рівні складності, який відображає лише базові графомоторні й фонематичні механізми письма.

Такий підхід дозволяє диференційовано оцінити навичку письма під диктовку залежно від рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

### *3.3. Округлення та фіксація результатів.*

Для підвищення точності обрахунків і зручності аналізу всі проміжні та фінальні бали округлювалися до цілого числа за правилом математичного округлення.

У протоколі дослідження фіксувалися:

- типи та кількість виявлених помилок (фонетичні, графічні, лексико-граматичні);
- застосовані модифікатори (Д, Т, О) із коротким обґрунтуванням;
- формула агрегування, якщо результат визначався на основі словникового або буквеного диктанту.

### *3.4. Інтерпретація підсумкового бала.*

Підсумковий бал (0–100) відображає рівень сформованості навички письма під диктовку:

- 90–100 б. (V рівень) — навичка письма сформована, відповідає віковій нормі;

- 70–89 б. (IV рівень) — незначні труднощі, помилки ситуативного характеру;
- 50–69 б. (III рівень) — часткове несформування окремих операцій письма;
- 30–49 б. (II рівень) — виражені порушення процесу письма, потребує цілеспрямованої корекційної допомоги;
- 0–29 б. (I рівень) — навичка письма під диктовку несформована.

#### *3.4. Типові нестандартні ситуації.*

- Незавершене завдання: оцінюється фактично виконаний обсяг; у «Якісній характеристиці» фіксуються причини переривання (вдома, емоційна реакція, організаційні чинники).
- Повторні інструкції: це не помилка, а ознака допомоги (відображається у коефіцієнті Д).
- Самокорекції (стирання/виправлення): допускаються; якщо виправлення зроблене правильно, «штраф» не нараховується, але можна відмітити зниження темпу (Т) або оформлення (О) — за потреби.
- Різні тексти між класами: порівнянність забезпечується єдиними вагами штрафів і модифікаторами; інтерпретація враховує вікові норми (напр., пунктуація у 2–3 кл. — щадна).

Пріоритет текстового диктанту як індикатора сформованості письма зумовлений тим, що саме в умовах зв'язного висловлення актуалізується повний цикл писемномовленнєвої діяльності: фонематична обробка, звуко-буквені відповідності, графомоторне відтворення, морфологічні узагальнення та синтаксична організація речення, а також контроль і самоконтроль. Резервні завдання (словниковий, буквенний диктанти) дозволяють локалізувати механізм порушення за відсутності готовності до зв'язного запису, зберігаючи валідність у колі базових операцій письма (фонематичний аналіз, графічне відтворення, зорово-моторна координація).

Після визначення критеріїв, шкал та принципів підрахунку балів було здійснено оцінювання результатів письма під диктовку всіх учасників експериментального дослідження. Отримані показники дали змогу кількісно визначити рівень

сформованості навички письма у кожної дитини та якісно проаналізувати характер виявлених помилок відповідно до класифікації Є. Соботович і О. Гопіченко.

Для зручності інтерпретації дані подано у вигляді зведеної таблиці, що відображає основні результати кожного учня з урахуванням виду виконаного завдання, кількості й типів помилок, рівня зовнішньої допомоги, темпу, охайності письма та підсумкового бала, який характеризує рівень сформованості навички письма під диктовку. Підрахунок балів та визначення рівня сформованості письма під диктовку на прикладі одного учня можна знайти у Додатку Г.

Для ілюстрації типових проявів сформованості навички письма під диктовку наведено результати трьох учнів, які представляють різні нозологічні групи: учениця із нормотиповим розвитком, учень із затримкою психомовленнєвого розвитку (ЗПМР) та учень з інтелектуальними порушеннями (ІП) (див. табл. 2.4). Повні результати всіх учнів вибірки (17 осіб) подано у таблиці 2.5 (Додаток Г).

**Таблиця 2.4**

**Типові особливості сформованості навички письма під диктовку в досліджуваних учнів**

<b>Учень (клас, вік, нозологія)</b>	<b>Вид завдання</b>	<b>Кількісна характеристика</b>	<b>Якісна характеристика</b>
Учениця В (Е.Ш.), 7 років, 2 клас, норма розвику	Текстовий диктант	Помилки: - Фонетичні: 1 - Графічні: 0 - Морфологічні: 1 - Пропущені слова: 0 - Синтаксичні: 0 - Пунктуаційні: 0 - Нерозбірливі слова: 0 Модифікатори: - Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки) - Т = 0 (адекватний вікові) - О = 0 (читабельно)  Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма)	Учениця продемонструвала високий рівень сформованості навички письма під диктовку. Фонетичні помилки, зокрема в слові «касковий» замість «казковий», свідчать про певні труднощі у співвіднесенні звука з літерою, але вони були поодинокими. Морфологічна помилка в слові «підногами» замість «під ногами» свідчить про деякі труднощі з розпізнаванням морфемних структур, але загалом синтаксичні і пунктуаційні помилки відсутні. Оформлення було читабельним, без значних проблем з інтервалами або лінією письма, що свідчить про достатньо високий рівень оптико-просторових навичок. Працювала зосереджено, вмотивовано.

		під диктовку сформована, відповідає віковій нормі). Бали: 90/100.	
Учень Е (Ф.А.), 9 років, 3 клас, ЗПМР	Текстовий диктант	Помилки: - Фонетичні: 9; - Графічні: 0 - Морфологічні: 1 - Пропущені слова: 0 - Синтаксичні: 5 - Пунктуаційні: 0 - Нерозбірливі слова: 0 Модифікатори: - Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки) - Т = −5 (помірно уповільнений темп) - О = −3 (системна нечіткість оформлення)  Рівень сформованості письма під диктовку: III рівень (часткове несформування окремих операцій письма). Бали: 51/100.	Фонетичні помилки по типу «осьній» замість «осінній», «тиху» замість «тихо», вказують на нестійкість фонематичного аналізу та складнощі з точністю слухового розрізнення звуків. Морфологічна помилка у слові «осінній» без подвоєння свідчить про труднощі з морфемним аналізом. Синтаксичні помилки, зокрема незастосування великої літери на початку речення, вказують на слабкий контроль над орфографічними нормами. Оформлення було неакуратним: літери виходили за межі рядка, що вказує на недосконалість просторової організації письма. Темп письма був уповільнений через періодичні зупинки, що може свідчити про проблеми з витривалістю. В цілому, учень потребує додаткової роботи над фонематичним аналізом, граматичною точністю та графічною організацією письма.
Учень Є (С.А.), 11 років, 3 клас, ІІІ	Текстовий диктант	Помилки: - Фонетичні: 18 - Графічні: 1 - Морфологічні: 1 - Пропущені слова: 2 - Синтаксичні: 4 - Пунктуаційні: 0 - Нерозбірливі слова: 3 Модифікатори: - Д = ×0,75 (інтенсивна підтримка) - Т = −10 (виражено уповільнений темп) - О = −4 (системна нечіткість оформлення)  Рівень сформованості письма під диктовку: I рівень (навичка письма під диктовку несформована). Бали: 5/100.	Учень демонструє значні труднощі з фонематичним аналізом, що відображається в частих фонетичних помилках (наприклад, «осінній» → «осінний», «парк» → «прак», «метелики» → «метлики»). Це свідчить про порушення фонематичного сприймання і недосконалий слуховий контроль. У зв'язку з порушенням фонематичної диференціації учень не може коректно сприймати і відтворювати акустично подібні звуки. Помилки в графічному відтворенні літер (наприклад, «сонце» → «сонце») свідчать про порушення зорово-просторового сприймання. Морфологічна помилка у слові «осінній» (відсутність подвоєння) вказує на недосконале розуміння морфемної структури слова. Синтаксичні помилки, зокрема

			незастосування великої літери на початку речення, є проявом порушень синтаксичного аналізу, що свідчить про недостатню автоматизацію письма. Нерозбірливі слова свідчать про труднощі з графічною організацією письма і порушення зоровомоторної координації. У цілому, учень потребує інтенсивної корекційної роботи для розвитку фонематичного аналізу, графічної точності та граматичних навичок.
--	--	--	--

Представлені результати трьох учнів, які ілюструють різні типи розвитку, показав значні індивідуальні відмінності у сформованості навички письма під диктовку. Кожен із розглянутих прикладів демонструє власну структуру помилок і різний ступінь потреби у зовнішній допомозі. Отримані результати підтверджують, що навіть за єдиних умов і однакової методики виконання завдань показники сформованості письма мають індивідуальний характер і залежать від поєднання когнітивних, мовленнєвих і мотиваційних чинників. Якісний аналіз проводився з урахуванням класифікації помилок за Є. Соботович та О. Гопіченко, що дозволило детально описати механізми їх виникнення та виявити особливості функціонування окремих ланок писемного мовлення кожної дитини.

Отже, на основі проведеного констатувального дослідження визначено рівень сформованості навички письма під диктовку в молодших школярів із різним типом мовленнєвого розвитку та проаналізовано якісні й кількісні показники виконання завдань різної складності. У межах діагностичної моделі застосовано 100-бальну шкалу оцінювання, що враховувала не лише кінцевий результат, а й процесуальні характеристики діяльності через систему модифікаторів (Д — допомога, Т — темп, О — оформлення). Такий підхід дозволив комплексно охарактеризувати сформованість навички письма під диктовку.

Отримані результати засвідчили значну варіативність у рівнях оволодіння письмом серед досліджуваних дітей. У вибірці спостерігалися як учні з повністю

сформованою навичкою письма під диктовку (V рівень), так і діти, у яких ця навичка перебувала на початковому етапі становлення (I рівень). Найвищі показники (V рівень, 90–100 балів) продемонстрували діти з нормотиповим темпом психомовленнєвого розвитку, для яких було характерним чітке, акуратне письмо, адекватний темп виконання та здатність до самостійного контролю, а також одна учениця із ЗПМР. Так, учні В (90 балів), Д (94 бали), З (96 балів), І (100 балів) та Ї (100 балів) продемонстрували високу точність фонематичного аналізу, стабільну графомоторну координацію та відсутність морфологічних і синтаксичних помилок. Їхні тексти відзначалися логічністю, розбірливим почерком і структурною завершеністю речень.

Водночас частина учнів мала незначні труднощі у співвіднесенні фонем і графем, що виявлялося у фонетичних і морфологічних помилках епізодичного характеру. У таких випадках (IV рівень, 70–89 балів) помилки не носили системного характеру й переважно були ситуативними: помилкове написання голосних у слабкій позиції, плутання приголосних за акустико-артикуляційними ознаками, окремі граматичні неточності. До цієї групи належали, зокрема, учні Г (83 бали), Ґ (87 балів), Ж (87 балів), И (83 бали), Й (80 балів), Л (89 балів) та М (73 бали), чії роботи свідчать про достатню сформованість навички письма за наявності часткових порушень фонематичного чи морфемного аналізу.

Дещо нижчі результати (III рівень, 50–69 балів) показали діти, для яких характерне часткове несформування окремих операцій письма. У їхніх роботах переважали фонетичні та морфологічні помилки, пов'язані з недосконалістю фонематичного слуху, недостатньою автоматизацією звукобуквених зв'язків і слабкою граматичною узагальненістю. Характерними були також елементи уповільненого темпу письма, нечіткість графічного оформлення та періодичні зупинки під час роботи. Прикладом є письмові роботи учнів Е (51 бал) та К (67 балів), у яких поєднувалися фонематичні заміни типу «перогом» замість «пирогом», пропуски подвоєнь та морфологічні неточності («в дома» замість «вдома»). Такі

результати відображають недостатню узгодженість між акустичною, артикуляційною та графічною ланками мовленнєвої діяльності.

Найнижчі показники (I рівень, 0-29 балів, II рівень, 30-49 балів) продемонстрували діти з інтелектуальними порушеннями, для яких було характерним глибоке несформування операцій письма. Їхні роботи містили численні фонетичні, графічні й синтаксичні помилки, що вказує на комплексну недорозвиненість механізмів письма. Учні А (21 бал), Б (42 бали) та Є (5 балів) демонстрували значні труднощі у співвіднесенні звуків і букв, у зорово-просторовому відтворенні літер, у дотриманні лінії рядка. Письмо цих дітей було фрагментарним, нечитабельним, супроводжувалося потребою в інтенсивній допомозі дорослого та частими зупинками, що свідчить про низький рівень саморегуляції, виснажуваність і недостатній розвиток довільної уваги.

Кількісний аналіз результатів дозволив визначити відсоткове співвідношення рівнів сформованості навички письма під диктовку серед усіх 17 досліджуваних учнів. Найбільша частка дітей припала на IV рівень — 7 учнів (41%), що вказує на незначні труднощі ситуативного характеру при загалом сформованій навичці письма. П'ятеро дітей (29%) досягли V рівня, який відповідає віковій нормі й характеризується повною сформованістю навички письма. III рівень, який відображає часткове несформування окремих операцій письма, зафіксовано у 2 учнів (12%). Поодинокі випадки II (1 учень — 6%) та I (2 учні — 12%) рівнів виявилися серед дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких спостерігаються стійкі труднощі графічного, фонематичного та синтаксичного характеру. Отже, сукупні дані свідчать, що більшість учнів (70%) досягли середнього або високого рівня сформованості навички письма під диктовку, тоді як у 30% дітей виявлено виражені порушення або її несформованість.

Аналіз модифікаторів підтвердив високу діагностичну цінність оцінювання процесуальних показників. Зокрема, коефіцієнт допомоги (Д) суттєво впливав на кінцевий бал: у випадках інтенсивної підтримки ( $\times 0,60-0,75$ ) результат знижувався навіть за невеликої кількості помилок, тоді як за самостійного виконання ( $\times 1,00$ )

спостерігалася стабільна відповідність між якістю тексту й оцінкою. Темп (Т) і оформлення (О) виявилися індикаторами ступеня автоматизації навички: чим рівномірніше письмо й чіткіше оформлення, тим вищий рівень сформованості.

Узагальнення якісних показників дозволило виокремити три провідні механізми порушень письма: фонематичний (нестійкість слухового аналізу та синтезу), графомоторний (порушення зорово-просторової орієнтації, нечіткість рухових програм) та морфологічний (труднощі з морфемним аналізом і граматичним узагальненням). Залежно від переваги того чи іншого механізму формувалася індивідуальний профіль помилок кожної дитини. Це підтвердило, що навіть за однаковою кількістю помилок причини їх виникнення можуть бути різними, що потребує диференційованого підходу до корекційної роботи.

### **Висновки до другого розділу**

Формування навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку є складним багаторівневим процесом, що поєднує когнітивні, мовленнєві та моторні компоненти й відбувається під впливом освітніх, психологічних та лінгвістичних чинників. Аналіз Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, дав змогу окреслити нормативні вимоги до формування письмових умінь і визначити етапність їх засвоєння упродовж навчання в початковій школі. У межах цих орієнтирів письмо під диктовку розглядається як один із провідних засобів розвитку орфографічної компетентності, слухомовленнєвої пам'яті, уваги та свідомого застосування знань про звукову й графічну структуру слова.

Для якісного аналізу отриманих результатів була використана класифікація дисграфічних помилок Є. Соботович і О. Гопіченко, що враховує як типологію помилок (фонетичні, графічні, лексико-граматичні), так і механізми їх виникнення. Поєднання нормативно-освітнього підходу з психолінгвістичним аналізом дозволило

комплексно оцінити процес формування письма під диктовку та визначити специфіку його порушень у дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку. Такий підхід забезпечив цілісне розуміння взаємозв'язку між навчальними умовами, станом мовленнєвих функцій та якістю сформованості письмової діяльності.

Отримані результати внаслідок проведення дослідження навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку з різним ступенем інтелектуального розвитку засвідчили, що дана навичка у дітей 2-4 класів формується нерівномірно й залежить від рівня розвитку психолінгвістичних функцій, саморегуляції, темпу діяльності та потреби у зовнішній допомозі. Кількісний та якісний аналіз письмових робіт підтвердив валідність застосованої методики, яка дозволяє не лише оцінити рівень сформованості письма, а й виявити провідні механізми його порушення. Виявлені закономірності та індивідуальні профілі письма стали підґрунтям для подальшої розробки методик формування навички письма під диктовку у молодших школярів із системними порушеннями мовлення при порушенні інтелекту.

## **РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА ПІД ДИКТОВКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПРИ ПОРУШЕННІ ІНТЕЛЕКТУ**

### **3.1. Методики вивчення причин, що обумовлюють труднощі формування письма у дітей**

Розвиток письма у дітей із порушеннями мовлення є багатоопераційним процесом, що ґрунтується на взаємодії низки складних психофізіологічних функцій. Наукові дослідження в галузі логопедії (М. Шеремет, Л. Трофименко та ін.) засвідчують, що успішне оволодіння письмом можливе лише за умови інтеграції декількох функціональних систем, які забезпечують поступовий перехід від звукової форми мовлення до її графічного відображення. Будь-які порушення у структурі цих систем призводять до специфічних труднощів письма, що проявляються у численних дисграфічних помилках [69].

Провівши нейропсихологічне дослідження вищих психічних функцій, О. Лурія виділяє три провідні специфічні операції процесу письма, які забезпечують повноцінне становлення писемного мовлення. Перша операція – це аналіз звукового складу слова, який підлягає написанню, що включає аналіз звукового складу слова, функціонування мовно-слухової пам'яті, розвиток фонематичного сприймання, кінестетичного аналізу та слухового контролю. Друга операція – це переведення

фонем чи їх комплексу в зорову графічну схему – літеру, пов'язана з перекодуванням фонем у графеми, формуванням та утриманням зорового образу літери, розвитком зорового аналізу, просторових уявлень, зорової пам'яті й контролю. Третя операція – це перетворення оптичних знаків (літер) у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки, яка забезпечує моторну реалізацію письма, тобто відтворення оптичних знаків у конкретних графічних накресленнях. До неї належать сформованість дрібної моторики пальців рук, зорово-моторна координація, руко руховий контроль і рухова пам'ять [46].

Саме виходячи з цієї тріади специфічних операцій процесу письма, у логопедичній практиці розроблено низку методик, спрямованих на подолання порушень письма в дітей із особливостями розвитку мовлення. У подальшому викладі буде представлено три групи методик, зорієнтованих відповідно на вдосконалення фонематичного сприймання, формування співвідношення фонем з графемою та розвиток графомоторних навичок у дітей із порушеннями мовлення.

### **Методика 1. Тест «Визнач послідовність звуків у слові» [9].**

Тест «Визнач послідовність звуків у слові» належить до числа базових методик обстеження фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Даний тест був неодноразово апробований такими науковцями як Є. Данілавичуте, В. Тищенко. Його застосування дає можливість дослідити рівень сформованості фонематичного аналізу й синтезу, що є необхідною передумовою оволодіння навичками читання та письма. Методика орієнтована на виявлення здатності дитини послідовно виокремлювати окремі звуки у слові, розрізняти їхню позицію та відтворювати звукову структуру цілого слова. Особливого значення тест набуває у роботі з дітьми із системними порушеннями мовлення, зокрема при фонетико-фонематичному та загальному недорозвитку мовлення, оскільки саме несформованість фонематичного аналізу є одним із провідних чинників дисграфічних помилок.

Основна мета використання цієї методики полягає у визначенні здатності дитини виконувати різні види операцій звукового аналізу: виділяти перший голосний або приголосний звук у слові, установлювати останній приголосний, визначати звук у середині слова, а також здійснювати повний послідовний аналіз звукової структури. Таким чином, завдання тесту дозволяють оцінити не лише рівень сформованості фонематичного сприймання, а й уміння оперувати звуковим матеріалом у мовленнєвій діяльності.

Для дітей 6–7 років:

1. Обладнання: набір слів для пред'явлення (укол, школа, сумка, мишка, ручка, клас, мак, балкон, оса, око, сир, миша, салат, парта).
2. Хід виконання: експериментатор пропонує дитині послідовно визначити перший голосний звук у слові, перший приголосний при збігові, останній приголосний звук, приголосний у середині слова, а також виконати повний звуковий аналіз окремих слів.
3. Інструкція: «Я буду називати слова, а ти визнач перший звук у слові (останній звук у слові; звук, що стоїть в середині слова; назви кожен звук у слові по порядку)».
4. Допомога: у разі помилки слово повторюється з виділенням потрібного звука (подовжене або наголошене вимовляння).

Для дітей після 8 років:

- Обладнання: слова підвищеної складності для звукового аналізу (окуляри, скакалка, машина, автобус, ніготь, велосипед, екскаватор, боротьба, пиріжки, ліжко, перстень, подвір'я).
- Хід виконання: дитині пропонують здійснити повний звуковий аналіз слів різної складності та протяжності.
- Інструкція: «Я буду називати слова, а ти назви кожен звук у слові по порядку».
- Допомога: у випадку помилки дитину спонукають ще раз прослухати слово, вимовити його вголос цілком і повторити звуковий аналіз.

Дана методика дає змогу виявити рівень сформованості фонематичного аналізу й синтезу у дітей різного віку. Вона дозволяє диференціювати дітей із несформованими навичками виокремлення та послідовного відтворення звуків у слові, що є надзвичайно важливим у діагностиці та подоланні дисграфії.

**Методика 2. «Добери букву до звука» (з використанням фактурних літер)**  
(Додаток Д)

Розроблена методика належить до групи завдань на дослідження звуко-буквених співвідношень у дітей молодшого шкільного віку. Вона спрямована на виявлення здатності дитини співвідносити почутий звук із його графічним еквівалентом — буквою. Методика може бути використана як у традиційному варіанті (на рівні ізольованих звуків), так і у розширеній модифікації, що включає роботу зі словами та застосування спеціально виготовлених літер.

Метою цієї методики є оцінка сформованості у дітей навичок співвіднесення фонем та графем, а також визначення рівня розвитку фонематичного аналізу (виділення першого, останнього чи окремого звука у слові). Особливу роль у методиці відіграє тактильний компонент, що реалізується завдяки використанню фактурних літер. Такий підхід створює умови для мультисенсорного навчання, коли дитина одночасно бачить букву, чує відповідний звук і відчуває її пальцями. Тактильне відчуття графем сприяє глибшому закріпленню звуко-буквених асоціацій та формує більш стійкі нейронні зв'язки.

Залучення дотику є особливо цінним для дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки воно компенсує недостатню роботу інших аналізаторів і відкриває додатковий шлях до засвоєння мовного матеріалу. Такий підхід робить процес корекції більш цікавим, практично орієнтованим і водночас ефективним, адже поєднання зорових, слухових і тактильних відчуттів забезпечує міцніше та швидше формування навички співвіднесення фонем з графемою.

- Обладнання: набір карток із буквами (друковані, контурні, кольорові, фактурні); набір карток-слів для пред'явлення (наприклад: кіт, стіл, риба, автобус, школа, мак, ніж).
- Хід виконання:
  1. Педагог називає окремий звук, а дитина повинна знайти відповідну букву серед карток.
  2. Педагог називає слово й просить дитину показати картку з буквою, яка відповідає першому, останньому чи окремому звуку, на якому наголосить педагог.
  3. Після віднайдення літери дитині дозволяється тактильне обстеження ребристої букви, що додатково закріплює асоціацію.
- Інструкція: «Я назву звук (або слово). Тобі треба знайти букву, яка відповідає цьому звуку (або ж у випадку називання слова – знайти букву, яка відповідає звуку на початку/всередині/вкінці слова)».
- Допомога: у разі помилок педагог ще раз вимовляє звук чи слово, може підкреслено виділити потрібний звук голосом, супроводжуючи його артикуляційною підказкою.

**Методика 3. «Пропиши букву» із застосуванням Монтессорі-карток «Літери»**  
(Додаток Е)

Методика «Пропиши букву» з використанням Монтессорі-карток «Літери» спрямована на розвиток і вдосконалення графомоторних навичок, що становлять основу процесу письма. Її головним завданням є формування у дітей уміння правильно відтворювати накреслення літер, контролювати рухи руки та виробляти навички плавного, чіткого й ритмічного письма.

Використання карток «Літери» дозволяє поєднати зоровий, тактильний та моторний досвід: дитина бачить рукописне зображення букви, може провести пальцем по її контуру, обвести її фломастером, а потім самостійно прописати літеру в зошиті. Такий підхід активізує сенсомоторну сферу й формує міцні асоціативні

зв'язки між візуальним образом літери та її графічним відтворенням. Це особливо важливо для дітей із порушеннями мовлення, а зокрема, письма, у яких недостатньо розвинені дрібна моторика, зорово-моторна координація та рухоруховий контроль.

- Обладнання: набір Монтессорі-карток «Літери» [44], зошит у косу лінію, ручка або олівець.
- Хід виконання:
  1. Педагог демонструє дитині картку з літерою, називає її. Дитина проводить пальцем по букві, відчуваючи її форму.
  2. Дитина самостійно прописує попередню названу літеру кілька разів у зошиті, дотримуючись пропорцій і напрямку рухів.
  3. Завдання можна ускладнювати: дитині пропонують написати літеру зі складами (ма, мо, ми) чи словами (мак, море, мир).
- Інструкція: «Подивись на букву. Проведи по ній пальчиком, щоб відчути, яка вона. А тепер спробуй написати цю букву у своєму зошиті так, як вона виглядає на картці».
- Допомога: педагог може супроводжувати процес письма словесною інструкцією («починай зверху», «поведи лінію вниз», «зроби заокруглення») та показати правильне накреслення; якщо навички письма на дуже низькому рівні, педагог може взяти руку дитини у свою і «вести» її, допомагаючи написати літеру; допомога педагога поступово повинна зменшуватися.

Отже, дана модифікована методика дозволяє оцінити й водночас розвивати сформованість графомоторних умінь, зокрема точність рухів руки, плавність і темп письма, дотримання пропорцій та просторового розміщення літер в рядку. Використання Монтессорі-карток «Літери» робить процес письма більш усвідомленим і цікавим для дитини, оскільки поєднує сенсорне сприймання й активну дію.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що розглянуті три методики охоплюють основні функціональні блоки, необхідні для формування навички письма

у дітей. Тест «Визнач послідовність звуків у слові» дає можливість дослідити рівень сформованості фонематичного аналізу й синтезу, що є фундаментом подальшого оволодіння писемним мовленням, зокрема, письмом під диктовку. Методика «Добери букву до звука» з використанням фактурних карток спрямована на розвиток навичок співвіднесення фонем з графемою, залучаючи тактильні відчуття та мультисенсорне сприймання. Третя методика — «Пропиши букву» із застосуванням Монтессорі-карток «Літери» — акцентує на розвитку графомоторних умінь і формуванні правильного правопису через письмо як активну дію.

У сукупності ці методики становлять цілісну систему, яка дозволяє комплексно підходити до подолання порушень письма у дітей із різними мовленнєвими труднощами. Вони забезпечують поступовий перехід від слухо-мовленнєвого аналізу до закріплення звуко-буквених співвідношень і завершуються формуванням моторної реалізації письма. Такий багаторівневий підхід сприяє виявленню специфіки труднощів у кожної дитини та підбору індивідуальної корекційної стратегії.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі представлено добір та обґрунтування методик, спрямованих на формування навички письма під диктовку в дітей із системними порушеннями мовлення при порушенні інтелекту. Відібрані методики ґрунтуються на сучасних психолінгвістичних і нейропсихологічних уявленнях про структуру письма та охоплюють усі ключові його компоненти: фонематичне сприймання, співвіднесення фонем з графемою та графомоторне відтворення. Саме тому у межах даного розділу були відібрані й описані три методики, що відповідають кожній із цих складових — «Визнач послідовність звуків у слові», «Добери букву до звука» та «Пропиши букву» (з використанням Монтессорі-карток). Кожна з них ґрунтується на принципах мультисенсорного навчання, що забезпечує одночасну активізацію зорового, слухового, моторного й тактильного аналізаторів, що у свою чергу полешує

оволодіння звуко-буквеними зв'язками та робить процес письма для дітей із мовленнєвими порушеннями більш усвідомленим та зрозумілим.

Методика «Визнач послідовність звуків у слові» спрямована на розвиток фонематичного аналізу та сукцесивних процесів, що є базою для формування орфографічної пильності й навички контролю при письмі. Методика «Добери букву до звука» дає можливість досліджувати й розвивати співвідношення між фонемою і графемою, залучаючи дотиково-зоровий компонент, що особливо важливо для дітей із зниженим рівнем слухового сприймання та нестійкими звуко-буквеними асоціаціями. Методика «Пропиши букву» з використанням Монтессорі-карток спрямована на вдосконалення графомоторних умінь і формування цілісного моторного образу літери, що забезпечує автоматизацію письма та формує в дитини відчуття впевненості у власних можливостях.

Практичне значення третього розділу полягає у створенні методичної основи для розробки індивідуальних і групових логопедичних програм, спрямованих на подолання труднощів письма у дітей із особливостями мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Запропоновані методики можуть бути використані у логопедичній, інклюзивній та корекційно-педагогічній практиці як діагностичний і розвивальний інструментарій, що дозволяє поступово формувати навичку письма під диктовку на різних рівнях її становлення.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури підтвердив, що формування письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку має міждисциплінарну природу: воно забезпечується узгодженою взаємодією нейрофізіологічних, когнітивних і мовленнєвих механізмів (пам'яті, уваги, мислення, фонематичного сприймання, дрібної моторики, зорово-моторної координації) та опосередковується роботою низки функціональних систем мозку. Узагальнення клінічного, психофізіологічного, нейропсихологічного, психолінгвістичного й психолого-педагогічного підходів обґрунтувало необхідність комплексної діагностики і корекції порушень письма. Встановлено, що інтелектуальна недостатність істотно модифікує становлення писемної діяльності: у таких дітей спостерігаються зниження обсягу робочої пам'яті, нестійкість уваги, уповільненість мислення, обмеженість мовленнєвого досвіду, недостатність просторових уявлень і розвитку графомоторики, що зумовлює підвищену частоту та стійкість дисграфічних помилок під час письма під диктовку.

Отримані теоретичні узагальнення стали підґрунтям для проведення експериментальної частини дослідження, спрямованої на визначення рівня сформованості навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку та аналіз особливостей її порушень залежно від ступеня інтелектуального розвитку. Кількісний аналіз отриманих результатів дозволив визначити рівні сформованості навички письма під диктовку серед 17 учнів експериментальної вибірки. За результатами дослідження найбільшу групу становили діти з IV рівнем сформованості (7 учнів — 41%), у яких спостерігалися поодинокі помилки фонетичного чи граматичного характеру за загальною сформованою навичкою письма. V рівень, що відповідає віковій нормі, продемонстрували 5 дітей (29%), які характеризувалися точністю, адекватним темпом письма та здатністю до самоконтролю. III рівень (часткове несформування окремих операцій письма) зафіксовано у 2 учнів (12%), для

яких типовими були пропуски, перестановки, неточності у відтворенні звуко-буквених зв'язків. Найнижчі результати — I рівень (2 учні, 12%) та II рівень (1 учень, 6%) — виявлено серед дітей із вираженими інтелектуальними порушеннями, у яких навичка письма перебувала на початковому етапі становлення та супроводжувалася великою кількістю фонетичних, графічних і синтаксичних помилок. Таким чином, 70% досліджуваних продемонстрували середній або високий рівень сформованості письма під диктовку, тоді як 30% дітей — глибокі або часткові порушення даної навички.

Якісний аналіз письмових робіт здійснювався з урахуванням класифікації дисграфічних помилок, запропонованої Є. Соботович та О. Гопіченко, яка враховує як типологію помилок (фонетичні, графічні, лексико-граматичні), так і механізми їх виникнення. Такий підхід дав змогу не лише описати зовнішні прояви порушень, а й виявити їхні психолінгвістичні та нейропсихологічні основи. Аналіз письмових робіт проводився за трьома основними напрямками — фонематичним, графічним і лексико-граматичним, а також додатковими типами помилок — синтаксичні, пунктуаційні, нерозбірливі або пропущені слова, що дозволило визначити провідні механізми виникнення помилок та індивідуальні профілі порушень у кожної дитини.

Виявлені у процесі кількісного та якісного аналізу особливості письма під диктовку, а також визначені механізми і типи дисграфічних помилок стали підґрунтям для подальшого пошуку ефективних шляхів їх подолання. На основі теоретичних положень О. Лурії про три специфічні операції письма розроблено методичну основу для формування навички письма під диктовку у дітей із системними порушеннями мовлення при порушенні інтелекту. Запропоновані методики — «Визнач послідовність звуків у слові», «Добери букву до звука» (з використанням фактурних літер) та «Пропиши букву» (з Монтессорі-картками) — відповідають трьом ключовим ланкам письмового акту: фонематичному, акту співвіднесення фонем з графемою та моторному. Їхнє використання забезпечує розвиток послідовного слухомовленнєвого аналізу, укріплення звуко-буквених асоціацій і вдосконалення графомоторних

навичок у дітей з різним ступенем мовленнєвих і когнітивних порушень. Практичне значення відібраних методик полягає у створенні системи оцінювання та методичного інструментарію, придатного для застосування у логопедичній і корекційно-педагогічній практиці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшому вивченню підлягають питання, пов'язані з розробкою та апробацією ефективних програм корекційно-розвивального навчання для дітей із системними порушеннями мовлення при порушенні інтелекту, спрямованих на вдосконалення навички письма під диктовку. Перспективним є також дослідження динаміки сформованості писемного мовлення у процесі тривалої логопедичної роботи та створення інтегрованих методичних комплексів для практичного використання в умовах інклюзивної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мряят О. Б. Психолого-педагогічні і нейропсихологічні дослідження проблеми розвитку навичок графічної діяльності у дітей з розладами аутичного спектра. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: зб. тез наук. робіт учасників міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 21–22 грудня 2018 р.): у 2-х частинах. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. С. 82-84.
2. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: зб. Наук. Праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1.
3. Берлата І.В. Презентація "Характеристика специфічних помилок писемного мовлення": електрон. ресурс. 2018. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-harakteristika-specifichnih-pomilok-pisemnogo-movlennya-21040.html> (дата звернення: 12.09.2025).
4. Блеч Г. О. *Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене» (Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення»; методичні рекомендації, практикум з формування мовленнєвої діяльності)*. Київ, 2014.
5. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади дитини та процес навчання: практичні рекомендації для батьків і педагогів. Харків : Вид-во «Ранок» ; ВГ «Кенгуру», 2019. 160 с.
6. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушеннями зору: прояви, запобігання. Український логопедичний вісник. С. 67-71.
7. *Винокур А. С. Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971.*
8. Гаврилова Н.С. Порушення фонематичних процесів у дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2010. Вип. 1. С. 87-98. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2010\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2010_1_12) (дата звернення: 28.10.2025).

9. Гаврилова Н.С. *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011.*
10. Генсецька Г. І. Дисграфія. Логопедична веселка : веб-сайт. URL: <https://storinka-logopeda.webnode.com.ua/news/disgrafiya/> (дата звернення: 04.11.2025).
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 : зб. наук. праць. 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. 2012. Вип. 32. С. 22-33. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ttmniv\\_2012\\_32\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2012_32_5) (дата звернення: 04.11.2025).
13. Голуб Н. М. Роль соціальних факторів у виникненні труднощів формування та порушень писемного мовлення в молодших школярів. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 32–33.
14. Гопіченко О. М. Вади письма в учнів молодших класів допоміжної школи. Питання дефектології. Київ, 1973. Вип. 8. С. 80-84.
15. Данілавичюте Е. А., Чулинда О.Б. Логопедичні стратегії подолання графічних та оптико-просторових помилок в учнів початкової школи. In: The 11th International scientific and practical conference “Actual problems of learning and teaching methods” (December 06-09, 2022) Vienna, Austria. International Science Group, 2022. P. 317. URL: <file:///C:/Users/%D0%95%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Downloads/Actual-problems-of-learning-and-teaching-methods-1.pdf> (дата звернення: 28.10.2025).

16. Дегтяренко-Мельник Т.В., Бринза І.В. Психофізіологія рухової діяльності : навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. Одеса, 2024. 379 с.
17. Дегтяренко Т. В., Ковиліна, В. Г. Психофізіологія розвитку : підручник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ДП «Експрес-об'ява», 2023. 352 с.
18. Дорошенко К. А. Профілактика дисграфії в дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку : електрон. документ (DSpace/Manakin Repository). 2024. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11246> (дата звернення: 09.09.2025).
19. Журавльова Л.С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2016. Т. 1. Вип. 7. С. 133-144.
20. Журавльова Л. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2018. № 1 (20).
21. Ільяна, В. Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 2. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.71> (дата звернення: 09.09.2025).
22. Капітула М. Формування зв'язного мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями як наукова проблема. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Т. 1. С. 86–90. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.13> (дата звернення: 09.09.2025).
23. Карабаєва І.І., Солоп Т.М. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. Київ : Нора-Принт, 2003. 80 с.
24. Кіріллова А. О. Діагностичний інструментарій нейропсихологічного базису психічної діяльності особистості. *Загальна психологія. Історія психології*. 2023. Вип. 46. С. 61–67.

25. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник : зб. наук. праць*. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.
26. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень письмового мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2012. № 19. С. 119–123.
27. Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи : зб. наук. праць з проблем дефектології*. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131-136.
28. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 293 с.
29. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
30. Константинов О. В., Ткач О. М. Нейропсихологічні підходи до усунення проявів дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць*. 2022. Випуск 20. С. 126–137.
31. Кочерга О. Психофізіологічні особливості діяльності мозку дитини. *Психолого-педагогічний практикум*. С. 6–8.
32. Лазарева І. А. Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дислексії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Логопедія*. 2011. Вип. № 14 (225). Ч. II. С. 133-140.
33. Лазарева І. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна*

- педагогіка та психологія : наукове видання.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 9 : До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 65-68.
34. *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с.
35. *Логопедія : підручник* / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
36. Лозович О. Д., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці : метод. рекомендації. Херсон : РПО, 2003. С. 64-73. (дата звернення: 16.09.2025).
37. Лопатинська Н. А., Фоменко В. С. *Профілактика дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами // Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти.* 2024. С. 69. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/items/af39f08b-3b76-435> (дата звернення: 07.11.2025).
38. Манько Н. В., Шумілова, Н. В. Психолінгвістичні основи навчання правопису. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти"*. Херсон: ХДУ, 2010. С. 345–351.
39. Мартиненко І. В. *Логопсихологія: курс лекцій : навч. посіб.* 2-ге вид., випр. і доповн. Київ: ДІА, 2016. 116 с.
40. *Методичні рекомендації щодо формування усного і письмового мовлення молодших школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок* / за ред. А. М. Заїки. Київ: Магістр-S, 2000. 88 с. (дата звернення: 09.09.2025).
41. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський, 2015. (дата звернення: 09.09.2025).
42. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані: електрон. ресурс. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення 20.08.2025).

43. Молочек Н. В., Фалалеева Т. М., Цирюк О. І. Періоди дитячого віку, їх характеристика та особливості: метод. рекомендації. Київ, 2023. (дата звернення: 09.09.2025).
44. Набір Монтессорі карток "Літери" : електрон. ресурс. URL: <https://bavkatoys.com/nabir-montessori-kartok-literi/?srsltid=AfmBOooC60eloN2jfgH-flEAKaNenaOtzD4cSlavRZY7VNzjYXpPShrl> (дата звернення 20.08.2025).
45. Навчання письма: електрон. ресурс. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2019. URL: <https://studfile.net/preview/9227358/page:9/> (дата звернення: 09.09.2025).
46. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. / М.К. Шеремет, О.В. Боряк. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.
47. Операції процесу письма: електрон. ресурс. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. URL: <https://studfile.net/preview/13350874/page:8/> (дата звернення 20.08.2025).
48. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, А. В. Міненко та ін.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
49. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика: навч. посіб. для студентів спеціальності 7.01010501, 8.01010501 «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2019. 280 с.
50. Пічугіна Т. В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 6–9.
51. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (метод. рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6–13.
52. Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями: метод. вказівки до самот. роботи для студентів денної та заочної форм навчання спец. 016 «Спеціальна

- освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Укладач О.І. Утьосова. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2024. 78 с.
53. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко ; за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
54. Радзієвська, Т. В. Пам'ять та її роль у мемуарному текстотворенні. *Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства : міжнародний збірник наукових праць, присвячений 70-річному ювілею професора Алли Андріївни Калити*. Київ, 2015. С. 109-119.
55. Рібцун Ю. В. *Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу*. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 239 с. (Серія «Професійний довідник»).
56. Савчин М.В., Василенко Л.П. *Вікова психологія: навч. посіб.* Київ : Академвидав, 2005. 360 с. (Альма-матер).
57. Савчук О. Р. Мозкові центри, які забезпечують мовленнєву функцію: електрон. ресурс. *На Урок*. URL: <https://naurok.com.ua/mozkovi-centri-yaki-zabezpechuyut-movlennevu-funkciyu-388254.html> (дата звернення 20.08.2025).
58. Синиця І.А. *Психологія писемної мови учнів 1-4 класів*. Київ : Ліра, 2002. 353с.
59. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць*. Київ: Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 7-35.
60. Соботович Є. Ф., Тищенко В.В. *Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту*. Київ: Актуальна освіта, 2004.
61. 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 : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29–102.
- 62.Тенцер Л. В. *Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів*: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2021. 310 с.
- 63.Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії*. 2014. С. 198–203.
- 64.Теорія о. Р. Лурія про мозкову організацію вищих психічних функцій: електрон. ресурс. 04.03.2016. URL: <https://studfile.net/preview/5720690/page:4/> (дата звернення 20.08.2025).
- 65.Типи та механізми дисграфічних помилок: симптоматична класифікація дисграфій за Є. Ф. Соботович, О. М. Гопіченко: електрон. ресурс. / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. URL: <https://studfile.net/preview/9815898/page:4/> (дата звернення 20.08.2025).
- 66.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас: електрон. ресурс; затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 17.10.2025).
- 67.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас: електрон. ресурс; затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення: 17.10.2020).
- 68.Трушевська Т. М. Особливості писемного мовлення молодших школярів: електрон. ресурс / Т. М. Трушевська // *На Урок*. 2014. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-pisemnogo-movlennya-molodshih-shkolyariv-397688.html> (дата звернення 20.08.2025).
- 69.Трофименко Л. І. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс*. 2013. 108 с.

- 70.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.
- 71.Чередніченко Н.В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 27. С. 220–225.
- 72.Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. *Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання: навч.-метод. посіб.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.
- 73.Шевченко, Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36–46.
- 74.Cardell, E. A., Chenery, H. J. *A cognitive neuropsychological approach to the assessment and remediation of acquired dysgraphia*: electronic resource. Brisbane: The University of Queensland, 1999. URL: <https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/Dyslexia-dysgraphia/A%20neuropsychological%20approach%20in%20Dysgraphia.pdf> (дата звернення 18.08.2025).
- 75.Davis, R. D. *The Gift of Dyslexia*: electronic resource. 1997. 258 p. URL: <https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/en/the-gift-of-dyslexia-by-ronald-d-davis.pdf> (дата звернення 18.08.2025).
- 76.McCloskey M., Rapp B. *Developmental Dysgraphia: An Overview and Framework for Research*. 2017. *National Library of Medicine*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6238209/> (дата звернення 18.08.2025).
- 77.Munzer T., Hussain K., Soares N. *Dyslexia: neurobiology, clinical features, evaluation and management*: електрон. ресурс // *National Library of Medicine*. 2020. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7082242/> (дата звернення: 4.11.2025).

78. World Health Organization. *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision*: electronic resource. URL: <https://icd.who.int/en/> (дата звернення 18.08.2025).

## ДОДАТКИ

Додаток А

**Таблиця 2.1**

**Аналіз типових освітніх програм, розроблених під керівництвом**

**О. Савченко 1-2, 3-4 класи [66, 67].**

Клас	Уміння та навички, якими має оволодіти учень /учениця	Зміст навчання
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• називає і розбірливо пише всі рукописні малі й великі літери українського алфавіту, дотримуючись графічних, технічних, гігієнічних вимог;</li> <li>• розрізняє друковане і рукописне письмо;</li> <li>• списує слова і речення з друкованого і рукописного тексту;</li> <li>• пише під диктування слова, речення з 3-4 слів;</li> </ul>	Формування і розвиток навички письма.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• добирає й записує назву малюнка, заголовок до тексту (з допомогою вчителя);</li> <li>• складає й записує речення за ілюстрацією, життєвою ситуацією (самостійно та з допомогою вчителя);</li> <li>• дотримується культури оформлення письмових робіт;</li> </ul>	Створення власних письмових висловлень.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє написане;</li> <li>• виявляє і виправляє недоліки письма (графічні, орфографічні, пунктуаційні) самостійно чи з допомогою вчителя;</li> </ul>	Перевірка письмових робіт.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримується правила вживання великої літери на початку речення;</li> <li>• складає речення за малюнком, з поданих слів, на задану тему;</li> <li>• має уявлення про текст (відрізняє його від речення);</li> <li>• добирає заголовок до тексту (з допомогою вчителя);</li> <li>• визначає кількість речень у тексті (з 2-4 речень), виявляє їх межі за графічними орієнтирами.</li> </ul>	Дослідження тексту.
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пише розбірливо, охайно з однаковим нахилом букв;</li> <li>• дотримується свідомо гігієнічних правил письма;</li> <li>• дотримується культури оформлення письмових робіт: розташовує самостійно заголовок у рядку, дотримується поля, правого і лівого краю сторінки, абзаців, робить акуратні виправлення;</li> <li>• розташовує слова й віршові строфи в колонку;</li> <li>• записує слова в таблицю;</li> </ul>	Формування і розвиток навички письма.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обмінюється елементарними письмовими повідомленнями (записка, лист, вітальна листівка та ін.);</li> <li>• обирає для написання повідомлення відповідне оформлення (шрифт, розмір, колір тощо);</li> <li>• відновлює деформований текст з 3-4 речень;</li> <li>• створює і записує коротке зв'язне висловлення на добре відомому та цікаву тему;</li> <li>• перевіряє (з допомогою вчителя), чи грамотно написаний власний текст;</li> <li>• виправляє орфографічні й пунктуаційні помилки на вивчені правила (самостійно і з допомогою вчителя);</li> <li>• удосконалює текст із часто повторюваними словами шляхом заміни їх синонімами та займенниками (без уживання термінів);</li> </ul>	Створення власних письмових висловлень.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використовує відповідні розділові знаки в кінці речень під час письма;</li> <li>• поширює речення словами за поданими питаннями; складає і записує речення за малюнком, на задану тему;</li> <li>• добирає заголовок до тексту;</li> <li>• складає і записує невеликий текст (3-4 речення) за ілюстрацією, серією малюнків, про події з власного життя;</li> </ul>	Дослідження і складання текстів.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє і вдосконалює власні тексти, усуваючи лексичні повтори.</li> </ul>	Удосконалення текстів.
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримується загальних правил письма;</li> <li>• дотримується пропорційної висоти, ширини, нахилу великих і малих букв та пунктуаційних знаків (! ?) у зошиті в одну лінійку;</li> <li>• нарощує швидкість письма, безвідривно поєднуючи елементи букв та букви між собою;</li> <li>• прискорює письмо в міру своїх психофізіологічних можливостей, не спотворюючи форми букв та їх поєднань;</li> </ul>	Розвиток навички письма. Дотримання графічних, гігієнічних і технічних правил письма. Формування навички письма в графічній сітці в одну лінію. Розвиток швидкості письма.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пише розбірливо; оформлює охайно письмову роботу в зошиті в одну лінію;</li> <li>• дотримується абзаців, полів зошита;</li> <li>• записує слова в колонку;</li> <li>• обирає для оформлення повідомлення відповідний шрифт, розмір і колір букв тощо;</li> </ul>	Дотримання культури оформлення письмових робіт.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• створює письмове висловлення (розповідь, опис) на добре відомому й цікаву тему, на основі вражень від прочитаного твору, переглянутого фільму, ситуації з життя;</li> <li>• висловлює своє ставлення до того, про що пише;</li> </ul>	Побудова зв'язних текстів (розповідь, опис, міркування).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складає і записує художні і науково-популярні описи за поданим зразком, використовуючи інформацію з різних джерел;</li> <li>• будує текст-міркування за зразком та поданим початком;</li> <li>• письмово переказує текст розповідного змісту;</li> <li>• використовує у власних текстах виражальні засоби мови; оформлює власне висловлення так, щоб воно було грамотним (у межах вивченого) і зрозумілим;</li> </ul>	<p>Письмове переказування тексту розповідного змісту. Висловлення власного ставлення до змісту написаного. Використання виражальних засобів мови. Перевірка та редагування текстів.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• створює письмове висловлення (розповідь, опис) на добре відому й цікаву тему, на основі вражень від прочитаного твору, переглянутого фільму, ситуації з життя;</li> <li>• висловлює своє ставлення до того, про що пише;</li> <li>• складає і записує художні і науково-популярні описи за поданим зразком, використовуючи інформацію з різних джерел;</li> <li>• будує текст-міркування за зразком та поданим початком;</li> <li>• письмово переказує текст розповідного змісту;</li> <li>• використовує у власних текстах виражальні засоби мови;</li> <li>• оформлює власне висловлення так, щоб воно було грамотним (у межах вивченого) і зрозумілим;</li> </ul>	<p>Самостійно створює письмові висловлення різного характеру.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знаходить і акуратно виправляє у власному тексті помилки (графічні, орфографічні, граматичні, лексичні і стилістичні), орієнтуючись на пам'ятку, підготовлену вчителем;</li> <li>• обговорює письмові роботи (власні й однокласників) у парі, невеликій групі, визначає позитивні характеристики;</li> </ul>	<p>Обговорення письмових робіт.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• визначає в тексті зачин, основну частину і кінцівку;</li> <li>• визначає тему і мету тексту;</li> <li>• добирає заголовок відповідно до теми тексту;</li> <li>• складає плану тексту;</li> <li>• дотримується абзаців у оформленні текстів на письмі;</li> <li>• використовує для зв'язку речень у тексті займенники, прислівники, близькі за значенням слова.</li> </ul>	<p>Дослідження будови тексту. Визначення теми і мети тексту. Складання плану тексту.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самостійно контролює виконання загальних правил письма;</li> <li>• нарощує швидкість письма, безвідривно поєднуючи елементи букв та букви між собою, зберігаючи розбірливість;</li> <li>• спрощує окремі форми букв, їх поєднання, зберігаючи розбірливість читання написаного;</li> <li>• пише в темпі, який дає змогу записати власну думку та інформацію з різних джерел;</li> </ul>	<p>Удосконалення навички письма. Самоконтроль за виконанням графічних, технічних, гігієнічних правил письма. Розвиток швидкості письма: безвідривне</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пише розбірливо;</li> <li>• робить охайні виправлення;</li> <li>• дотримується абзаців, полів зошита;</li> <li>• записує слова в колонку;</li> <li>• заповнює таблицю;</li> </ul>	<p>посднання елементів букв. Дотримання культури оформлення письмових робіт. Створення коротких</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складає тексти для письмового спілкування (оголошення, запрошення, афіша тощо);</li> <li>• створює і записує загадки, невеликі казки тощо з орієнтацією на читача;</li> <li>• обирає для власного повідомлення відповідне оформлення (шрифт, розмір, колір букв тощо);</li> </ul>	<p>письмових повідомлень, малих фольклорних форм.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складає самостійне письмове висловлення (розповідь, опис, міркування) на добре знайомі й цікаві теми;</li> <li>• пише переказ (докладний, вибірковий) тексту розповідного змісту з елементами опису або міркування;</li> <li>• використовує у власних висловленнях виражальні засоби мови;</li> <li>• висловлює своє ставлення до того, про що пише;</li> <li>• записує власні висловлення грамотно (у межах вивченого) і зрозуміло;</li> </ul>	<p>Побудова зв'язних текстів різних типів (розповідь, опис, міркування). Написання різних видів переказів тексту (докладного, вибіркового). Використання виражальних засобів мови. Записування власної думки про предмет висловлення.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• бере участь в обговоренні письмових робіт у парах, групах;</li> <li>• відзначає позитивні сторони, висловлює поради щодо можливого удосконалення тексту, спираючись на пам'ятку;</li> <li>• удосконалює письмовий текст;</li> </ul>	<p>Перевірка та редагування текстів</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулює тему і мету тексту;</li> <li>• добирає заголовок, який відповідає темі або головній думці тексту;</li> <li>• складає план тексту;</li> <li>• будує текст за поданим планом;</li> <li>• будує розповіді, описи, міркування, есе;</li> <li>• використовує засоби зв'язку речень у тексті.</li> </ul>	<p>Визначення теми і мети тексту. Складання плану тексту. Побудова текстів різних типів і стилів</p>

## Класифікація помилок на письмі у дітей молодшого шкільного віку за Є.

Соботович та О. Гопіченко [65].

Тип помилок	Приклади	Механізми виникнення
Фонетичні помилки	<p>1) Заміни або змішування на письмі літер, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками (м'яких-твердими, дзвінких-глухими, свистячих-шиплячими та навпаки).</p> <p>2) Пропуски літер, перестановки, додавання в слова зайвих літер, спотворення звукового складу слова (пропуск голосного звуку у відкритому складі, у слабкій, ненаголошеній позиції (<i>шапка</i> — «шапк», <i>хата</i> — «хат»); приголосного перед ненаголошеними голосними (<i>сонце</i> — «соне»); приголосного після наголошених голосних (<i>пейзаж</i> — «пейза»); приголосного під час їх збігу (<i>скло</i> — «сло», <i>міст</i> — «міт»).</p> <p>3) Заміни, додавання та пропуски літер, зумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного («лопата» — «лотата», «Оксана» — «Окосана»).</p>	<p>1) порушення фонематичного сприймання (слухової диференціації фонем);</p> <p>2) порушення вимови звуків, що призводить до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слова. В цих випадках фонематичні уявлення дорівнюють власній неправильній вимові;</p> <p>3) порушення слухового контролю. Під час фонемного розпізнавання діти спираються на артикуляційні ознаки звуків (промовляння), не враховуючи їхніх акустичних ознак, що свідчить про недостатнє використання слухового контролю власного мовлення.</p> <p>1) несформованість або порушення звукового аналізу як процесу розумової дії, що виявляється в неспроможності виділяти частину з цілого (звук зі слова), визначати послідовність та кількість звуків у слові;</p> <p>2) недостатня стійкість, автоматизованість операції звукового аналізу, його уразливість у разі ускладнення умов виконання завдання (ускладнення звукоскладової структури слова, пришвидшення темпу виконання завдання).</p> <p>1) неможливість рівномірно розподілити увагу на різні операції та своєчасно переключати її з однієї операції на іншу.</p>
Графічні та оптико-просторові помилки	1) заміни графічно подібних букв, що складаються з однакових елементів, які по-різному розташовані у просторі ( <i>в-д, т-ш, и-п</i> );	1) причини та механізми цих помилок полягають у порушенні або недостатній сформованості тих психічних функцій та розумових операцій, які забезпечують засвоєння другої та третьої операцій письма, а саме: зорово-просторового сприймання,

	<p>2) неправильне просторове розташування елементів літери (х-«сс», т — «ни»);</p> <p>3) заміни букв, які мають однакові елементи, але відрізняються між собою кількістю елементів або додатковим елементом (п-т, ж-к, ш-и, щ-ш, ц-и, х-ж, н-ю, л-м, л-я);</p> <p>4) пропуски елементів, особливо в разі поєднання літер, що включають однаковий елемент (ау — «оу»);</p> <p>5) дописування зайвого елемента літери (ш-«ши»);</p> <p>6) змішування або заміни літер за кінетичною подібністю (о-а, а-д, н-ю, и-ш, л-я, Н-К, У-Ч, Г-Р);</p> <p>7) дзеркальне написання літер (з-, с-).</p>	<p>просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорової та рухової пам'яті, тонких диференційованих рухів руки, зоровомоторної координації, зорового та руکورухового контролю.</p>
<p>Лексико-граматичні помилки</p>	<p>1) Морфологічні помилки:</p> <p>1.1. порушення узгодження слів, що виявляється у помилковому написанні закінчень слів (аграматизми на письмі) («Скрізь лежать глибокий сніг»; «А великі старий пень став житло для комах»);</p> <p>1.2. помилки, які виникають під час написання префіксів та прийменників. Учні часто відривають префікси від слова, а прийменники пишуть разом зі словом або зовсім пропускають їх («На стала зима»; «Сніг усіх за хищає морозі і вітру»);</p> <p>1.3. заміни префіксів та суфіксів (морфемний аграматизм) (підійшов-«прийшов», ведмежий хвіст-«ведмедів хвіст»);</p> <p>1.4. роздільне написання частин слова («і дуть», «по чалася»);</p> <p>1.5. зміщення меж слів («Там вони спатимутидо весни»; «Лежитьгли бокий сніг»).</p>	<p>1) порушення граматичної будови мови (словозміни та словотворення);</p> <p>2) відсутність чіткого морфологічного аналізу слів;</p> <p>3) несформованість морфологічних узагальнень та обмеженість мовленнєвого досвіду учня; 4) неусвідомлення прийменника як самостійного слова.</p>

<p>2) Орфографічні помилки:</p> <p>2.1. правопис ненаголошених голосних у корені слова: («висна», «земовий»);</p> <p>2.2. дзвінких та глухих приголосних усередині слова («ніхті», «лехкий»);</p> <p>2.3. неправильне вживання «ь» для пом'якшення приголосного в кінці та середині слів («маленкі»-маленькі, «скрізі»-скрізь, «спити»-спить) та у сполученні «ьо» (багатьох-«багатох»);</p> <p>2.4. помилки у вживанні апострофа, написання префіксів та ін.</p>	<p>1) порушення системи словозаміни та словотворення;</p> <p>2) недостатнє засвоєння правил правопису та невміння їх застосовувати.</p>
<p>3) Синтаксичні помилки:</p> <p>3.1. відсутність позначень меж речення — великої літери на початку речення та крапки в кінці («скрізь лежить глибокий сніг»);</p> <p>3.2. неправильне визначення меж речення («У степу під м'якою зимовою ковдрою спить озимина у лісі й на луках під снігом. Сховалися різні маленькі звірята»);</p> <p>3.3. пропуски слів та частин речень («Сніг _ захищає від морозу _ вітру.»-«Сніг усіх захищає від морозу й вітру.») та порушення послідовності слів у реченні («До школи пішов Оксен разом з друзями.»).</p>	<p>1) порушення синтаксичних узагальнень, що призводить до несформованості структури речення;</p> <p>2) порушення синтаксичного аналізу, яке виявляється у неправильному визначенні кількості та послідовності слів у реченні;</p> <p>3) звуження обсягу оперативної пам'яті, що викликає помилки узгодження та керування при складанні висловлювання із окремих слів;</p> <p>4) неможливість продуктивно розподілити увагу між технічними, логічними та орфографічними завданнями письма;</p> <p>5) порушення контролю та самоконтролю під час письма;</p> <p>6) недостатня автоматизація правил написання речень.</p>
<p>4) Пунктуаційні помилки:</p> <p>4.1. пропуски розділових знаків, неправильне вживання їх для необхідного інтонаційного оформлення речення («Микола пішов по гриби й назбирав опеньки підберезники та лисички»-«Микола пішов по гриби й назбирав опеньки, підберезники та лисички.»)</p>	<p>1) несформованість уміння сприймати інтонаційне оформлення фраз, співвідносити його з основними правилами пунктуації.</p>
<p>5) Семантичні помилки:</p> <p>5.1. заміни незнайомих слів на знайомі або на слова, близькі за звучанням («багатьох комах»-«багатих комах»).</p>	<p>1) несформованість лексичної семантики на рівні усного мовлення;</p> <p>2) порушення самоконтролю на письмі.</p>

**Матеріали для проведення експериментального дослідження**

**2 КЛАС**

**Диктант:**

**Жовтень**

У жовтні парк стає казковим. Дерева одягнулися в кольорові листочки. Під ногами тихо шелестить листя. Сонце світить лагідно, але вже не гріє.

*(22 слова)*

**Словниковий диктант:**

Олівець, календар, Батьківщина, бджола, ноутбук, Київ, читання, дзьоб, ґрунт, заєць.

**Буквенний диктант:**

А, м, о, у, н, т, с, л, р, к.

**3 КЛАС**

**Диктант:**

**Осінній парк**

У парку тихо шелестить листя. Воно кружляє в повітрі, мов різнобарвні метелики. Діти весело йдуть алеєю, збирають дубові та кленові листочки. Сонце лагідно світить і гріє землю.

*(27 слів)*

**Словниковий диктант:**

Жолудь, сльози, йогурт, комп'ютер, хижак, чашка, життя, Мар'яна, гірський, щоранку.

**Буквенний диктант:**

В, п, д, з, ж, ф, б, ш, и, я.

**4 КЛАС**

**Диктант:**

**Затишний осінній вечір**

Надворі тихо шумить дощ. Вдома тепло й затишно, пахне яблучним пирогом. Уся сім'я зібралася в кімнаті. Мама читає книжку, тато готує чай, а ми з сестричкою граємо в настільну гру.

*(30 слів)*

**Словниковий диктант:**

Мільйон, Тихий океан, швидкий, зимувати, кішка, мед, зілля, свято, п'ятнадцятий, додому.

**Буквенний диктант:**

Е, ї, ч, й, г, щ, ч, ю, ц, г.

**Приклад розрахунку підсумкового бала за текстовий диктант****(приклад – учень Е)**

**Дано (помилки):** фонетичні (8), графічні (0), лексико-граматичні (1), пропущені слова (0), синтаксичні (5), пунктуаційні (0), нерозбірливі слова (0).

**Сума помилок:**  $8 \times 2,5 + 1 \times 3,0 + 5 \times 3,0 = 38$

**Проміжний бал** =  $100 - 38 = 62$

**Модифікації:** Д ( $\times 0,95$ ), Т = -5, О = -3

**Підсумковий бал** =  $(62 \times 0,95) - 5 - 3 = 50,9 = 51$  (III рівень сформованості письма під диктовку)

**Індивідуальні результати обстеження рівня сформованості навички письма під диктовку у дітей молодшого шкільного віку (2-4 класи) з нормою розвитку, із ЗПМР та з ІІІ (кількісна та якісна характеристика)**

Учень (клас, вік, нозологія)	Вид завдання	Кількісна характеристика	Якісна характеристика
Учень А (Ч.І.), 2 клас, 7 років, СПМ (І рівня), зумовлене ІІІ	Словниковий диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пропущені слова: 8</li> <li>- фонетичні: 1</li> <li>- графічні: 5</li> <li>- морфологічні: 0</li> <li>- нерозбірливі слова: 2</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,60 (фізична допомога + інтенсивна підтримка)</li> <li>- Т = -10 (виражено уповільнений / виснаження, часті зупинки, втрата інструкції)</li> <li>- О = -4 (системна нечіткість, потрібно здогадуватися, що написано)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: І рівень (навичка письма під диктовку несформована). Бали: 21/100.</p>	<p>Дитина виявила значні труднощі у письмі на рівні слова. Учень записав 2 слова («олівець», «календар»), решту пропустив через виснаженість і низьку саморегуляцію. Кожна літера вимагала покрокової допомоги — показу, артикулювання, прописаного друкованого зразка. Почерк нечитабельний, букви виходять за межі рядка, дитина не робить достатніх проміжків між літерами. Провідний тип помилок — графічні, частково фонетичні. Спостерігалася висока втомлюваність і залежність від дорослого (асистента вчителя).</p>
Учень Б (Р.В.), 2 клас, 8 років, СПМ (ІІ рівня), зумовлене ІІІ	Буквений диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пропущені літери: 4</li> <li>- фонетичні: 2</li> <li>- графічні: 6</li> <li>- морфологічні: 0</li> <li>- нерозбірливі букви: 0</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,75 (фізична допомога + інтенсивна підтримка)</li> <li>- Т = -10 (виражено</li> </ul>	<p>Завдання виявилось складним для учня: він зміг написати лише 6 літер з 10. Кожну літеру учень писав під інтенсивною допомогою: потребував пояснення написання, диктування кожної літери або її показу в повітрі, що вказує на відсутність автоматизованих навичок письма та труднощі у співвіднесенні фонем з графемою, що є результатом проблем із фонематичним аналізом. Під час</p>

		<p>уповільнений / виснаження, часті зупинки, втрата інструкції)  - О = -4 (системна нечіткість, потрібно здогадуватися, що написано)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку:  ІІ рівень (виражені порушення процесу письма, потребує цілеспрямованої корекційної допомоги).  Бали: 42/100.</p>	<p>виконання завдання учень демонстрував уповільнений темп письма, часто зупиняючись після написання кожної літери. Оформлення літер нечітке: дитина не дотримувалася рядка, міжбуквенні інтервали відсутні, літери виходять одна на одну. Письмо потребувало постійних коригувань.</p>
<p>Учениця В (Е.Ш.),  7 років,  2 клас, норма розвику</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:  - Фонетичні: 1  - Графічні: 0  - Морфологічні: 1  - Пропущені слова: 0  - Синтаксичні: 0  - Пунктуаційні: 0  - Нерозбірливі слова: 0  Модифікатори:  - Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)  - Т = 0 (адекватний вікові)  - О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма під диктовку сформована, відповідає віковій нормі).  Бали: 90/100.</p>	<p>Учениця продемонструвала високий рівень сформованості навички письма під диктовку. Фонетичні помилки, зокрема в слові «касковий» замість «казковий», свідчать про певні труднощі у співвіднесенні звука з літерою, але вони були поодинокими. Морфологічна помилка в слові «підногами» замість «під ногами» свідчить про деякі труднощі з розпізнаванням морфемних структур, але загалом синтаксичні і пунктуаційні помилки відсутні. Оформлення було читабельним, без значних проблем з інтервалами або лінією письма, що свідчить про достатньо високий рівень оптико-просторових навичок.  Працювала зосереджено, вмотивовано.</p>
<p>Учениця Г (П.С.),  8 років,  2 клас, норма розвику</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:  - Фонетичні: 4  - Графічні: 0  - Морфологічні: 1  - Пропущені слова: 0  - Синтаксичні: 0  - Пунктуаційні: 0  - Нерозбірливі слова: 0  Модифікатори:  - Д = ×0,95 (рідкі</p>	<p>В учениці домінують фонетичні помилки, що вказує на часткову нестійкість фонематичного аналізу та труднощі у слуховому розрізненні близьких звуків. Це відображається в написанні таких слів як «касковий» замість «казковий» та «тигхо» замість «тихо». Морфологічна помилка, «підногами» замість «під ногами», свідчить про слабе розуміння</p>

		<p>словесні підказки)  - Т = 0 (норма)  - О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру).  Бали: 83/100.</p>	<p>морфемних конструкцій, але загалом структура речень була граматично правильною. Учениця виконала завдання без великих труднощів, темп письма був адекватним для її віку, почерк розбірливий, хоча й не ідеальний. Текст було виконано в межах часу, що вказує на хорошу витривалість та здатність до концентрації.</p>
<p>Учень Г (С.А.),  7 років,  2 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:  - Фонетичні: 1  - Графічні: 1  - Морфологічні: 0  - Пропущені слова: 0  - Синтаксичні: 0  - Пунктуаційні: 0  - Нерозбірливі слова: 1  Модифікатори:  - Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)  - Т = 0 (норма)  - О = -1 (епізодичні труднощі читання окремих літер)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру).  Бали: 87/100.</p>	<p>Учень демонструє задовільний рівень навичок письма під диктовку. Одиначна фонетична помилка у слові «світиць» замість «світить» свідчить про певні труднощі з точністю фонематичного аналізу, але вони не є системними. Графічні помилки є епізодичними, наприклад, буква «С» була написана не в той бік, але учень виправив помилку. Це свідчить про наявність певного контролю за графічним оформленням, але інколи учень допускає незначні помилки у формах літер. Морфологічні та синтаксичні помилки відсутні, що вказує на правильне розуміння граматичних конструкцій. Нерозбірливе слово «ногами» вказує на незначні труднощі з читабельністю написаного, але загалом текст був зрозумілим. Темп письма був адекватний для віку, без довгих пауз. Оформлення було достатньо чітким, хоча інколи виникали труднощі в читанні окремих літер. Учень працював зосереджено і завершив завдання, не потребуючи значної допомоги.</p>
<p>Учениця Д (Г.С.),  8 років,  3 клас, СПМ (III рівня) первинного генезу</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:  - Фонетичні: 0  - Графічні: 0  - Морфологічні: 0  - Пропущені слова: 0  - Синтаксичні: 0  - Пунктуаційні: 0  - Нерозбірливі слова: 0  Модифікатори:  - Д = ×1,00</p>	<p>Учениця виконала завдання на високому рівні. Письмо є чітким і розбірливим, без помилок фонематичного та морфологічного характеру. Однак були незначні труднощі з акуратністю: деякі літери виходили за межі рядка. Темп письма був помірно уповільнений через короткі паузи та періодичні зупинки, але загалом діяльність дитини</p>

		<p>(самостійно)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Т = -5 (помірно уповільнений темп)</li> <li>- О = -1 (не зовсім акуратне письмо, недотримання рядка)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма під диктовку сформована, відповідає віковій нормі). Бали: 94/100.</p>	<p>залишалася зосередженою та ефективною.</p>
<p>Учень Е (Ф.А.), 9 років, 3 клас, СПМ (II рівня) первинного генезу</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 9;</li> <li>- Графічні: 0</li> <li>- Морфологічні: 1</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 5</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)</li> <li>- Т = -5 (помірно уповільнений темп)</li> <li>- О = -3 (системна нечіткість оформлення)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: III рівень (часткове несформування окремих операцій письма). Бали: 51/100.</p>	<p>Фонетичні помилки по типу «осінній» замість «осінній», «тиху» замість «тихо», вказують на нестійкість фонематичного аналізу та складнощі з точністю слухового розрізнення звуків. Морфологічна помилка у слові «осінній» без подвоєння свідчить про труднощі з морфемним аналізом. Синтаксичні помилки, зокрема незастосування великої літери на початку речення, вказують на слабкий контроль над орфографічними нормами. Оформлення було неакуратним: літери виходили за межі рядка, що вказує на недосконалість просторової організації письма. Темп письма був уповільнений через періодичні зупинки, що може свідчити про проблеми з витривалістю. В цілому, учень потребує додаткової роботи над фонематичним аналізом, граматичною точністю та графічною організацією письма.</p>
<p>Учень Є (С.А.), 11 років, 3 клас, СПМ (I рівня), зумовлене III</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 18</li> <li>- Графічні: 1</li> <li>- Морфологічні: 1</li> <li>- Пропущені слова: 2</li> <li>- Синтаксичні: 4</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 3</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,75 (інтенсивна підтримка)</li> <li>- Т = -10 (виражено</li> </ul>	<p>Учень демонструє значні труднощі з фонематичним аналізом, що відображається в частих фонетичних помилках (наприклад, «осінній» → «осінній», «парк» → «прак», «метелики» → «метлики»). Це свідчить про порушення фонематичного сприймання і недосконалий слуховий контроль. У зв'язку з порушенням фонематичної диференціації учень не може коректно сприймати і</p>

		<p>уповільнений темп) - О = -4 (системна нечіткість оформлення)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: I рівень (навичка письма під диктовку несформована). Бали: 5/100.</p>	<p>відтворювати акустично подібні звуки. Помилки в графічному відтворенні літер (наприклад, «сонце» → «сонце») свідчать про порушення зорово-просторового сприймання. Морфологічна помилка у слові «осінній» (відсутність подвоєння) вказує на недосконале розуміння морфемної структури слова. Синтаксичні помилки, зокрема незастосування великої літери на початку речення, є проявом порушень синтаксичного аналізу, що свідчить про недостатню автоматизацію письма. Нерозбірливі слова свідчать про труднощі з графічною організацією письма і порушення зоровомоторної координації. У цілому, учень потребує інтенсивної корекційної роботи для розвитку фонематичного аналізу, графічної точності та граматичних навичок.</p>
<p>Учениця Ж (К.Н.), 7 років, 3 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки: - Фонетичні: 2 - Графічні: 0 - Морфологічні: 1 - Пропущені слова: 0 - Синтаксичні: 0 - Пунктуаційні: 0 - Нерозбірливі слова: 0 Модифікатори: - Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки) - Т = 0 (норма) - О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру). Бали: 87/100.</p>	<p>Учениця виконала завдання на достатньо високому рівні. Фонетичні помилки вказують на незначні труднощі з співвіднесенням фонем з графемою, однак ці помилки не є системними. Морфологічна помилка у слові «осіній» замість «осінній» свідчить про недостатнє засвоєння правил правопису. Оформлення письма було читабельним, без значних проблем із графічним відтворенням літер. Темп письма відповідав віковим нормам, а самокорекція, хоча й мала місце на початку, не вплинула на загальний темп роботи. В цілому, учениця працювала уважно і зосереджено, помилки були поодинокими та не заважали зрозумілості письма.</p>
<p>Учениця З (Г.С.), 8 років, 3 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки: - Фонетичні: 0 - Графічні: 1 - Морфологічні: 1 - Пропущені слова: 0</p>	<p>Учениця виконала завдання самостійно, без значної допомоги. Графічна помилка («лагід» → «лагідно») свідчить про недостатню сформованість навички зорово-</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> Модифікатори: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×1,00 (самостійно)</li> <li>- Т = 0 (норма)</li> <li>- О = 0 (читабельно)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма під диктовку сформована, відповідає віковій нормі). Бали: 96/100.</p>	<p>просторового контролю та порушення цілісного сприймання слова під час письма, коли дитина не завершує графічне оформлення слова через втрату уваги або часткову автоматизацію рухів руки. Морфологічна помилка («осіній» → «осінній») вказує на невелике порушення правил правопису, однак ця помилка не була системною. Оформлення письма було читабельним, без значних труднощів для перевірки. Темп письма відповідав віковим стандартам, без пауз і зупинок. Учениця працювала зосереджено та завершила завдання без помітних труднощів.</p>
<p>Учень И (П.Ю.), 8 років, 3 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 0</li> <li>- Графічні: 7</li> <li>- Морфологічні: 0</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> Модифікатори: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)</li> <li>- Т = 0 (норма)</li> <li>- О = -2 (епізодичні труднощі читання окремих літер/слів)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру). Бали: 83/100.</p>	<p>Учень продемонстрував хороший рівень письма під диктовку. Помилка фонематичного характеру не було, що свідчить про стабільний слуховий аналіз. Проблеми виникли в графічній частині письма: деякі літери виходять за межі рядка, а також спостерігається змішування елементів літер (зокрема, літери «л»), що свідчить про труднощі з просторовою організацією письма. Хоч і помилка змішування елементів літери «л» є системною, в цілому оформлення залишається читабельним. Морфологічні та синтаксичні помилки відсутні, що вказує на правильне граматичне сприйняття тексту. Темп письма відповідає віковим стандартам. Загалом учень працював зосереджено.</p>
<p>Учениця І (Ю.С.), 8 років, 3 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 0</li> <li>- Графічні: 0</li> <li>- Морфологічні: 0</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> Модифікатори: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×1,00 (самостійно)</li> <li>- Т = 0 (норма)</li> <li>- О = 0 (читабельно)</li> </ul>	<p>Учениця продемонструвала високий рівень сформованості навички письма під диктовку. Відсутність помилок у фонетиці, графіці, морфології та синтаксисі свідчить про добре розвинену навичку письма під диктовку. Оформлення було читабельним, без труднощів для перевірки. Темп письма відповідав віковим стандартам, без пауз і зупинок. Учениця працювала зосереджено та завершила завдання без помітних труднощів.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×1,00 (самостійно)</li> <li>- Т = 0 (норма)</li> <li>- О = 0 (читабельно)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма під диктовку сформована, відповідає віковій нормі). Бали: 100/100.</p>	віковим нормам, без зайвих пауз і зупинок. Учениця працювала зосереджено, успішно виконуючи завдання без зовнішньої допомоги.
Учень І (П.М.), 8 років, 3 клас, норма розвитку	Текстовий диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 0</li> <li>- Графічні: 0</li> <li>- Морфологічні: 0</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×1,00 (самостійно)</li> <li>- Т = 0 (норма)</li> <li>- О = 0 (читабельно)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: V рівень (навичка письма під диктовку сформована, відповідає віковій нормі). Бали: 100/100.</p>	Учень продемонстрував високий рівень сформованості навички письма під диктовку. Всі слова були написані без помилок фонематичного, морфологічного, синтаксичного та графічного характеру. Оформлення було чітким і читабельним, без жодних проблем із розбірливістю письма. Темп письма відповідав віковим нормам, учень працював самостійно без потреби в повторному нагадуванні інструкцій. Письмо було виконано на високому рівні, з повною концентрацією на завданні.
Учениця Й (Г.С.), 9 років, 4 клас, СПМ (III рівня) первинного генезу	Текстовий диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 1 (вечер → вечір)</li> <li>- Графічні: 0</li> <li>- Морфологічні: 2 (осіній → осінній; в дома → вдома)</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 2 (1 кома відсутня, 1 кома зайва)</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)</li> </ul>	Учениця виконала завдання самостійно з незначними труднощами. Фонетична помилка («вечер» → «вечір») вказує на незначні порушення фонематичного сприймання, а морфологічні помилки («осіній» → «осінній»; «в дома» → «вдома») свідчать про неухважність до граматичних правил. Синтаксичні помилки в пунктуації (неправильне застосування ком) також мають місце, але вони не суттєво ускладнюють розуміння написаного. Оформлення було читабельним. Темп письма уповільнений, дитина вимагала

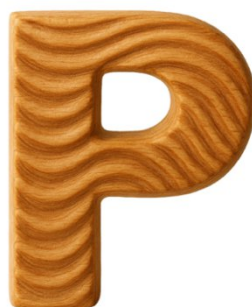
		<p>- Т = -5 (помірно уповільнений темп) - О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру). Бали: 80/100.</p>	допомоги з інструкцією на початку.
Учениця К (К.Е.), 9 років, 4 клас, норма розвитку	Текстовий диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 3 (осініі → осінній; перогом → пирогом; систричкою → сестричкою)</li> <li>- Графічні: 1 (шумить → шумить)</li> <li>- Морфологічні: 5 (осініі → осінній; в дома → вдома; на дворі → надворі; осіній → осінній; сімя → сім'я)</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> <li>- Нерозбірливі слова: 0</li> </ul> <p>Модифікатори:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)</li> <li>- Т = -5 (помірно уповільнений темп)</li> <li>- О = 0 (читабельно)</li> </ul> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: III рівень (часткове несформування окремих операцій письма) Бали: 67/100.</p>	Учениця виконала завдання з певними фонетичними помилками, що свідчить про труднощі у співвіднесенні звуків і букв, зокрема в словах «осініі» → «осінній», «перогом» → «пирогом» та «систричкою» → «сестричкою». Морфологічні помилки (наприклад, «в дома» → «вдома», «сімя» → «сім'я») вказують на недостатнє засвоєння правил правопису. Графічна помилка («шумить» → «шумить») свідчить про труднощі у збереженні правильної форми літер під час написання. Загалом оформлення письма читабельне, хоча і виявлені невеликі труднощі з розбірливістю окремих літер (зокрема, літера «а»). Темп письма уповільнений, що вказує на певні труднощі з витривалістю та концентрацією. Учениця потребувала допомоги з додатковими інструкціями.
Учениця Л (П.О.), 9 років, 4 клас, норма розвитку	Текстовий диктант	<p>Помилки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фонетичні: 0</li> <li>- Графічні: 2</li> <li>- Морфологічні: 1 (на дворі → надворі)</li> <li>- Пропущені слова: 0</li> <li>- Синтаксичні: 0</li> <li>- Пунктуаційні: 0</li> </ul>	Учениця виконала завдання самостійно, з незначними графічними і морфологічними помилками. Графічні помилки (повторення хвостика літери «х», неправильне написання літери «а») свідчать про незначні труднощі з чіткістю письма, загалом помилки

		<p>- Нерозбірливі слова: <b>0</b></p> <p><b>Модифікатори:</b></p> <p>- Д = ×0,95 (рідкі словесні підказки)</p> <p>- Т = 0 (норма)</p> <p>- О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: : IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру). Бали: 89/100.</p>	<p>незначною мірою вплинули на загальну розбірливість тексту. Морфологічна помилка («на дворі» → «надворі») свідчить про недостатнє знання правил вживання прийменників, але це не було системною помилкою. Письмо є достатньо читабельним, без значних труднощів для перевірки. Темп письма відповідав віковим нормам, учениця працювала зосереджено, не потребує повторних інструкцій.</p>
<p>Учениця М (Т.Т.), 9 років, 4 клас, норма розвитку</p>	<p>Текстовий диктант</p>	<p>Помилки:</p> <p>- Фонетичні: 2 (перогом → пирогом; пашне → пахне;)</p> <p>- Графічні: 0</p> <p>- Морфологічні: 5 (на дворі → надворі; осіній → осінній; осіній → осінній; затишни → затишний; яблучни → яблучний)</p> <p>- Пропущені слова: 0</p> <p>- Синтаксичні: 2 (осінній, вечір — початок з великої літери)</p> <p>- Пунктуаційні: 1 (крапка в кінці заголовка)</p> <p>- Нерозбірливі слова: 0</p> <p><b>Модифікатори:</b></p> <p>- Д = ×1,00 (самостійно)</p> <p>- Т = 0 (норма)</p> <p>- О = 0 (читабельно)</p> <p>Рівень сформованості письма під диктовку: IV рівень (незначні труднощі, помилки ситуативного характеру). Бали: 73/100.</p>	<p>Учениця виконала завдання самостійно з деякими помилками. Фонетична помилка («перогом» → «пирогом», «пашне» → «пахне») вказує на труднощі з точним відтворенням звуків на письмі. Графічні помилки відсутні. Морфологічні помилки («на дворі» → «надворі», «осіній» → «осінній»; затишни → затишний; яблучни → яблучний) зумовлені несформованістю морфемного аналізу та нестійкістю граматичних узагальнень — дитина не усвідомлює структуру слова, а також закінчення, що виражає граматичні значення (рід, число, відмінок). Синтаксичні помилки (некоректне використання великих літер у заголовку диктанта) свідчать про часткову недостатність засвоєння правил уживання великої літери в структурі речення й заголовка. Загалом оформлення було читабельним.</p>

**Фактурні картки-літери для проведення методики №2 «Добери букву до звука»**  
**з метою розвитку навички співвіднесення фонему із графемою**  
*(зображення літер створені за допомогою штучного інтелекту)*



тканина, наповнена ватою



дерево з хвилеподібною фактурою



повітряний пластилін



зелений картон із  
пластиліною фактурою



в'язана оранжева пряжа



джинсова тканина  
з бусинками



рожевий фетр



наждачний папір



пінка EVA або пінопласт

**Монтессорі-картки «Літери» для проведення методики №3 «Пропиши букву» із застосуванням Монтессорі-карток «Літери» з метою розвитку графомоторних навичок у дітей з порушеннями мовлення**

