

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

Кваліфікаційна робота

з теми:

**"Психолого-педагогічні засади супроводу дітей з дисграфією
вчителем-логопедом – фахівцем інклюзивно-ресурсного центру"**

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL2-M24z

ОП Спеціальна освіта (Логопедія)

спеціальності 016 Спеціальна освіта

спеціалізації 016.01 Логопедія

Ангеліна УКРАЇНЕЦЬ

Керівник:

Людмила ЛІСОВА,

кандидат педагогічних наук,

доцент, старший викладач

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ.....	8
1.1. Сутність поняття «дисграфія» у психолого-педагогічній літературі.....	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку із порушеннями письма.....	15
1.3. Наукові підходи до корекції та супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією.....	22
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ.....	27
2.1. Мета, завдання, етапи та методи експериментального дослідження.....	27
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	43
2.3. Оцінка ефективності впроваджених заходів і порівняльний аналіз результатів.....	51
Висновки до розділу 2.....	60
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТКИ	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня парадигма, орієнтована на принципи гуманізації, інклюзивності та особистісно-зорієнтованого підходу, визначає нові пріоритети у сфері педагогічної науки й практики. Одним із ключових завдань стає забезпечення рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами в отриманні якісної, доступної та результативної освіти. У цьому контексті особливого значення набуває проблема порушень писемного мовлення, адже саме вони істотно впливають на динаміку навчальних досягнень. Одним із найпоширеніших розладів цієї групи є дисграфія – складне системне порушення процесу письма, яке призводить до утруднень у засвоєнні навчального матеріалу, сповільнює розвиток мовленнєвих і когнітивних механізмів, а також негативно позначається на формуванні особистісної сфери дитини.

Стабільне зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема з проявами дисграфії, відображає актуальну тенденцію сучасного освітнього процесу, яку послідовно фіксують фахівці Інклюзивно-ресурсних центрів, вчителі-логопеди та психологи. Така динаміка зумовлена комплексом соціокультурних і когнітивних чинників, серед яких провідну роль відіграють інтенсифікація навчального процесу, інформаційне перевантаження, дефіцит міжособистісної комунікації в цифровому середовищі та скорочення обсягу традиційної мовленнєвої практики. У контексті цих викликів своєчасне виявлення, глибока діагностика та цілеспрямований психолого-педагогічний супровід дітей із дисграфією набувають особливої значущості, оскільки виступають ключовими умовами їхньої успішної соціальної адаптації, ефективної інтеграції в освітній простір і повноцінного особистісного розвитку.

Проблема дисграфії значно виходить за межі суто логопедичної площини, оскільки має комплексний, міждисциплінарний характер. Її вивчення та подолання потребують інтеграції знань із галузей педагогіки, психології,

нейропсихології, лінгвістики та спеціальної освіти. У цьому контексті особливої ваги набуває діяльність фахівця Інклюзивно-ресурсного центру – вчителя-логопеда, який виступає центральною ланкою в організації корекційно-розвивальної підтримки дітей із порушеннями письма. Саме він проводить поглиблену діагностику мовленнєвих і когнітивних процесів, розробляє індивідуальні програми супроводу, координує взаємодію між педагогічним колективом, батьками та дитиною. Від рівня його професійної компетентності, здатності диференційовано аналізувати причини та механізми дисграфії безпосередньо залежить успішність подальшого навчання, розвиток комунікативних навичок і загальна адаптація дитини у шкільному середовищі.

Проблематика розвитку писемного мовлення у дітей є предметом активних наукових пошуків та міждисциплінарного аналізу. Значний внесок у її вивчення зробили такі дослідники, як Є. Гурова, І. Карабаєва, К. Козленко, М. Кучинський, І. Лазарева, В. Лізогуб, В. Махоня, О. Павлик, О. Прищеп, Л. Роєнко, Н. Сєдих, Н. Сінопальнікова, Т. Солоп, В. Тарасун та ін. Їхні праці зосереджені на виявленні закономірностей становлення писемного мовлення, вивченні його психологічних, лінгвістичних та нейропсихологічних механізмів.

Питання порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії у дітей молодшого шкільного віку стали об'єктом досліджень А. Голуб, Д. Горбачової, Ю. Коломієць, О. Ніжинської, О. Пелешенко, Н. Сінопальнікової, І. Соловйової, С. Стрілецької, В. Тарасун, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, В. Чорної, І. Яковенко та ін. учених. Наукові напрацювання цих авторів розкривають специфіку проявів дисграфії, її етіопатогенез, психолого-педагогічні умови профілактики й корекції, а також визначають ефективні шляхи формування повноцінних навичок письма у дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційно-профілактичний аспект подолання дисграфії став предметом наукових досліджень таких учених, як Н. Базима, Н. Бондар, Н. Гаврилової, С. Коноваленко, О. Константинів, О. Купчак, О. Лозович, А. Маркозова,

О. Міщенко, О. Онуфрієнко, Ю. Пінчук, В. Тарасун, Л. Тенцер, Р. Туй, Н. Чередніченко та ін.

Спираючись на здобутки зазначених дослідників і не применшуючи їхнього внеску в розроблення проблеми, у цій роботі поставлено за мету поглибити наявні теоретико-практичні підходи до профілактики дисграфії у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями та запропонувати науково обґрунтовані методичні рекомендації, орієнтовані на удосконалення логопедичної практики в умовах інклюзивної освіти.

Отже, актуальність обраної теми визначається нагальною потребою у розробленні науково обґрунтованої та практично дієвої моделі психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією. Така модель, реалізована фахівцем-логопедом Інклюзивно-ресурсного центру, має бути спрямована на раннє виявлення, профілактику, корекцію та подолання порушень писемного мовлення, забезпечуючи комплексний розвиток мовленнєвих, когнітивних і комунікативних навичок учнів. Її запровадження є важливим чинником підвищення ефективності інклюзивного навчання та створення умов для повноцінної освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – процес психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями писемного мовлення в умовах Інклюзивно-ресурсного центру.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні засади діяльності фахівця (вчителя-логопеда) Інклюзивно-ресурсного центру в процесі супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні засади супроводу дітей із дисграфією, що реалізуються в діяльності фахівця (вчителя-логопеда) Інклюзивно-ресурсного центру.

Зазначена тема зумовила наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми дисграфії у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі.

2. З'ясувати психологічні, лінгвістичні та педагогічні передумови виникнення дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

3. Охарактеризувати особливості діяльності вчителя-логопеда Інклюзивно-ресурсного центру щодо супроводу дітей із дисграфією.

4. Розробити й апробувати систему психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією в умовах Інклюзивно-ресурсного центру.

5. Оцінити ефективність розробленої моделі супроводу в процесі формувального експерименту.

Для реалізації мети та розв'язання окреслених завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів** дослідження, що забезпечили системність і достовірність отриманих результатів:

а) теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел із психолінгвістики, логопедії, педагогіки, нейропсихології та інклюзивної освіти; теоретичне моделювання структури психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією; визначення сутності, класифікації та механізмів порушення письма;

б) емпіричні: педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування педагогів і батьків, аналіз письмових робіт і мовленнєвих продуктів дітей; використання діагностичних методик для визначення рівня сформованості писемного мовлення, компонентів мовленнєвої діяльності та психолінгвістичних механізмів письма; проведення формувального експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої системи корекційно-розвивальної роботи;

в) статистичні: кількісний і якісний аналіз результатів емпіричного дослідження, порівняння показників контрольної та експериментальної груп, інтерпретація динаміки розвитку мовленнєвих і письмових навичок дітей із дисграфією.

Дослідно-експериментальна база: дослідження проводилося на базі Інклюзивно-ресурсного центру Красилівської міської ради Хмельницької

області. У вибірку експерименту увійшли 8 дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. Відомості щодо рівня їхнього мовленнєвого розвитку були отримані на підставі висновків інклюзивно-ресурсного центру.

Практичне значення одержаних результатів: розроблена система психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією може бути використана в роботі фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів, логопедів закладів загальної середньої та спеціальної освіти, практичних психологів. Матеріали дослідження можуть слугувати методичною базою для розроблення індивідуальних програм розвитку та корекційних маршрутів дітей із порушеннями писемного мовлення, а також для підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Матеріали проведеного дослідження були представлені на звітній науковій конференції здобувачів та магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Основні теоретичні положення дослідження знайшли відображення у публікації «Психолого-педагогічні засади супроводу дітей з дисграфією фахівцем (вчителем-логопедом) інклюзивно-ресурсного центру».

Структура роботи: вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

1.1. Сутність поняття «дисграфія» у психолого-педагогічній літературі

Проблема формування та порушення навичок письма у дітей молодшого шкільного віку займає одне з ключових місць у сучасних дослідженнях в галузях логопедії, психолінгвістики та педагогіки [1]. Розвиток письма, як складної форми мовленнєвої діяльності, відіграє важливу роль у забезпеченні успішного навчання, соціальної адаптації та формуванні особистості дитини [2]. У зв'язку з цим особливу актуальність набуває дослідження дисграфії – специфічного порушення письмового процесу, яке має психолого-педагогічний характер і потребує комплексного підходу до виявлення, діагностики та корекції [3].

Проблематика наукового осмислення феномена дисграфії посідає важливе місце у сучасних психолого-педагогічних та логопедичних дослідженнях, оскільки безпосередньо пов'язана з формуванням письмової компетентності дитини як багаторівневої психічної діяльності [5]. У наукових працях українських дослідників (В. Годлевська, А. Голуб, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та ін) поняття «дисграфія» трактується як часткове порушення процесу письма, що виникає внаслідок несформованості або дискоординації вищих психічних функцій – фонематичного слуху, зорово-просторового сприймання, мовленнєвої моторики, пам'яті та мислення [6].

У психолого-педагогічній літературі розкривають феномен дисграфії, розглядаючи його як комплексне системне порушення, що охоплює як мовленнєві, так і немовленнєві аспекти. Зокрема, у дослідженнях Л. Тенцер

дисграфія аналізується в межах загального процесу розвитку писемного мовлення у дітей. Особлива увага звертається на необхідність врахування психолінгвістичних механізмів письма. Дослідниця підкреслює, що труднощі у формуванні письмової комунікації зумовлені недостатнім розвитком окремих психолінгвістичних компонентів – зокрема, фонематичних процесів, просторових уявлень та зорово-рухової координації, що ускладнює перехід від звукової до письмової форми мовлення [7].

Згідно із спостереженнями Ю. Коломієць, О. Ніжинської та ін., оволодіння письмом є результатом складної взаємодії вищих психічних функцій, які забезпечують взаємозв'язок мовленнєвих, когнітивних і моторних процесів. Процес формування цієї навички включає активізацію різноманітних механізмів – від здатності розпізнавати звуки мовлення та засвоювати їх графічні відповідники до перетворення звукових образів у координовані рухи руки. Дослідниці зазначають, що успішне освоєння письма у дітей молодшого шкільного віку залежить не лише від рівня мовленнєвого розвитку, але й від зрілості низки невербальних психічних процесів. До них належать зорово-просторові уявлення, слухова й оптико-моторна координація, а також увага і здатність до самоконтролю, які забезпечують цілісність та ефективність письмової діяльності [8].

Н. Чердніченко розглядає дисграфію як стійке специфічне порушення процесу письма, що виникає за умов збереженого інтелектуального розвитку дитини, проте при недостатній сформованості аналізаторних систем, які забезпечують опосередковане функціонування письма. Науковиця акцентує увагу на необхідності створення оптимальних педагогічних умов для подолання дисграфії, особливо в Інклюзивно-ресурсному центрі, де ефективність корекційної роботи визначається індивідуальним підходом до дитини та урахуванням механізмів виникнення помилок [9].

Вагомий внесок у вивченні проблеми зробила В. Годлевська, яка детально дослідила оптичну форму дисграфії. У своїх дослідженнях дослідниця

встановлює зв'язок її виникнення з порушеннями зорово-просторового сприйняття, складнощами у розпізнаванні графічних символів та недостатнім рівнем розвитку просторової орієнтації під час письма. Отримані результати значно поглиблюють наукове розуміння специфічних аспектів прояву дисграфії та окреслюють перспективні напрями для корекційно-педагогічної роботи [11].

А. Голуб окреслює дисграфію як навчальну проблему, яка вимагає комплексного та цілеспрямованого корекційного втручання у процесі опанування навичок письма. Дослідниця підкреслює важливість спеціально розроблених вправ для розвитку графомоторних навичок, покращення фонематичного слуху та формування візуальної пам'яті, що сприяє високій ефективності логопедичної роботи [12].

Дослідження українських дефініцій дисграфії свідчать про наявність різноманітних наукових підходів до її трактування, що підтверджує багатогранність та складність явища. Так, у роботах Л. Тенцер дисграфія розглядається як порушення писемного мовлення, яке зумовлене неповним розвитком психолінгвістичних складників, зокрема фонематичних процесів, просторових уявлень і зорово-рухової координації [13]. Такий підхід дає змогу визначати дисграфію як системне порушення, що інтегрує когнітивні, мовленнєві та моторні аспекти письма. Водночас акцентування на окремих психолінгвістичних механізмах не завжди дозволяє повноцінно оцінити взаємодію сенсомоторних, когнітивних та соціально-педагогічних факторів, які впливають на прояви дисграфії в навчальній діяльності дитини.

Н. Чердніченко визначає дисграфію як специфічне і стійке порушення письмового мовлення, що виникає при збереженому інтелектуальному розвитку. Вона стверджує, що аналізаторні системи виконують важливу роль у забезпеченні осередкованого письма, що дозволяє ефективно відрізнити дисграфію від загальних когнітивних і мовленнєвих затримок [9]. Однак її роботи недостатньо розглядають комплексний соціально-педагогічний контекст

навчання, який забезпечує ефективність корекції та індивідуалізації навчального процесу [9].

Визначають дисграфію як явище, пов'язане із загальним недорозвиненням мовлення, що зумовлено недостатнім розвитком усного мовлення. Такий підхід сприяє розумінню дисграфії у контексті формування мовленнєвої компетентності, проте він не повністю враховує роль когнітивних і моторних компонентів письма, які є необхідними для всебічної діагностики та корекційного впливу [10].

В. Годлевська детально розглядає оптичну форму дисграфії, аналізуючи порушення зорово-просторового сприймання, складнощі у розпізнаванні графічних символів та недостатній рівень просторової орієнтації. Її дослідження забезпечує глибоке розуміння специфічних проявів дисграфії та відкриває можливості для проведення диференційованої корекційної роботи [11]. Водночас у науковій літературі досі бракує системного порівняння різних типів дисграфії, що обмежує уніфікацію методик діагностики.

У дослідженні А. Голуб акцент зроблено на практичних аспектах корекційної роботи, зокрема на значущості спеціально створених вправ, спрямованих на розвиток графомоторних навичок, фонематичного слуху та зорової пам'яті [12]. Однак, розглядаючи теоретичні визначення дисграфії, науковиця не завжди систематично аналізує взаємозв'язок когнітивних, мовленнєвих і моторних компонентів процесу письма, що залишає простір для подальших досліджень у цьому напрямі.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема класифікації форм дисграфії отримала ґрунтовне висвітлення у працях таких науковців, як Н. Гаврилова, В. Тарасун, О. Хайдарова, М. Шеремет та ін. Автори розглядають дисграфію як багаторівневий феномен, пропонуючи класифікаційні моделі, що ґрунтуються на різних методологічних засадах – від описово-симптоматичного до психолінгвістичного підходу, який пояснює природу порушень письма через особливості функціонування мовленнєвих і когнітивних механізмів [18].

Важливо підкреслити, що класифікаційний аналіз дисграфії дозволяє не лише деталізувати її клініко-психолінгвістичні прояви, а й простежити взаємозв'язки між етіологічними чинниками, механізмами формування порушення та педагогічними умовами його подолання [19]. Такий підхід створює науково-теоретичну основу для вдосконалення системи діагностики, корекції й профілактики дисграфії, що є одним із пріоритетних напрямів сучасної української логопедичної практики.

У наукових працях значну увагу зосереджено на системному характері порушень письма, який зумовлений складною структурою мовленнєвої діяльності. Дослідниця розглядає дисграфію як наслідок порушення взаємодії між фонематичними, лексико-граматичними та моторними складовими мовлення, пропонуючи класифікацію, засновану на принципі порушення психолінгвістичного механізму письма [20]. Відповідно до цього підходу, виокремлюються чотири основні форми: фонематична, оптична, аграматична та моторна. Варто зазначити, що класифікація характеризується високим ступенем структурованості та логічності, однак обмежене врахування сенсомоторних і нейропсихологічних чинників частково звужує її діагностичний потенціал.

М. Шеремет у своїх наукових дослідженнях послідовно розвиває концепцію інтеграції психолінгвістичного та педагогічного підходів у вивченні природи дисграфії [21]. Учена підкреслює, що для здійснення повноцінної діагностики порушень письма необхідно враховувати не лише характер і типологію помилок, але й етапи формування відповідних навичок. З точки зору дослідниці, класифікація дисграфії повинна відображати як зовнішні прояви симптомів, так і внутрішні механізми становлення письмової діяльності дитини. Такий підхід значно підвищує її практичну цінність в логопедичній практиці.

Суттєвою перевагою запропонованого М. Шеремет підходу є його міждисциплінарний характер. Він об'єднує психолінгвістичні, педагогічні та

психофізіологічні основи, створюючи цілісний фундамент як для теоретичного аналізу, так і для ефективної практичної діагностики дисграфії.

Значний внесок у формування типології дисграфії здійснила В. Тарасун, яка в своїх наукових дослідженнях обґрунтувала багаторівневу структуру письма як складної психолінгвістичної діяльності. Ця діяльність забезпечується послідовною взаємодією сенсорних, мовленнєвих і моторних процесів. На основі такого підходу дослідниця визначила ключові форми дисграфії: артикуляційно-акустичну, фонематичну, аграматичну, оптичну та моторну.

Перевага класифікації, запропонованої В. Тарасун, полягає в її чіткій практичній спрямованості та системному взаємозв'язку між типом порушення письма і напрямком корекційно-розвиткової роботи [22]. Такий підхід дає змогу цілеспрямовано підбирати логопедичні методики відповідно до основного порушення письмової діяльності. Водночас, як зауважують деякі українські логопеди, когнітивний аспект процесу письма потребує подальшого теоретичного уточнення. Цей компонент є ключовим для глибшого розуміння механізмів дисграфії у дітей молодшого шкільного віку із комплексними порушеннями розвитку.

Дослідження Н. Гаврилової спрямовані на детальне уточнення діагностичних критеріїв класифікації дисграфії, особливо в аспекті порушень звуко-буквеного аналізу та синтезу [23]. Науковиці підкреслюють важливість розгляду дисграфії не як статичного стану, а як динамічного процесу, який відображає взаємодію первинних і вторинних порушень у розвитку письмових навичок. Їхня робота сприяла вдосконаленню логопедичної діагностики через обґрунтування комплексних методів оцінювання рівня сформованості механізмів письма, а також розроблення системи вправ і методичних рекомендацій, спрямованих на диференційований підхід у корекційній роботі з учнями молодшого шкільного віку.

У працях О. Хайдарової наголошується на комплексному характері порушень письма, що відображає багаторівневу структуру мовленнєвої

діяльності. Дослідниці зазначають, що в більшості випадків дисграфія має змішану природу, оскільки поєднує ознаки кількох типів порушень. У цьому контексті класифікація слугує не лише теоретичною моделлю, але й ефективним інструментом для розробки індивідуальних логопедичних траєкторій, які враховують особливості когнітивного розвитку, рівень мовленнєвих навичок та умови навчального середовища дитини [24]. Такий підхід сприяє глибшому розумінню дисграфії як системного порушення, у межах якого взаємодіють дефіцити різних рівнів мовленнєвої діяльності та механізмів її реалізації.

Аналіз сучасних наукових підходів свідчить про поступову еволюцію української логопедичної науки від окремого опису дисграфічних помилок до глибшого розуміння системного характеру порушень письма. Розроблені науковцями класифікаційні моделі демонструють прагнення до інтеграції психолінгвістичних, нейропсихологічних і педагогічних підходів, що підкреслює міждисциплінарний характер досліджень у цій галузі. У науковому дискурсі дедалі більшого значення набуває концепція багаторівневої організації процесу письма, яка базується на взаємодії когнітивних, мовленнєвих, моторних і сенсомоторних механізмів [25].

Такий інтегративний підхід створює перспективи для розробки більш адаптивних і диференційованих систем діагностики, а також для впровадження ефективних корекційно-розвиткових програм, орієнтованих на задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей із порушеннями письма.

Систематизація видів дисграфії є логічним продовженням класифікаційних підходів, розроблених у сучасних українських дослідженнях таких авторів, як Н. Гаврилова, В. Тарасун, О. Хайдарова та ін. Поділ на конкретні типи порушень письма дає змогу не лише глибше розкрити клініко-психолінгвістичні прояви дисграфії, але й встановити зв'язки між етіологічними факторами, механізмами порушення та педагогічними підходами до їх корекції [26].

Отже, узагальнення сучасних підходів до класифікації дисграфії в українській логопедичній практиці демонструє, що систематизація порушень письма є не лише теоретичним інструментом, а й практичною основою для створення індивідуалізованих корекційно-розвиткових програм. Такий підхід дозволяє розглядати дисграфію як багаторівневе явище, у якому тісно взаємодіють сенсорні, мовленнєві, моторні та когнітивні механізми, і забезпечує комплексне розуміння специфіки порушень письмової діяльності кожної дитини.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей із порушеннями письма

Мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку є складною системою, що інтегрує чотири взаємопов'язані види активності: говоріння (експресивне мовлення), слухання (імпресивне мовлення), письмо та читання. У межах цієї системи читання та письмо виступають рівноправними складовими писемного мовлення – вторинної форми мовленнєвої діяльності, що характеризується високим рівнем когнітивної та психомоторної складності [1].

В. Тарасун, аналізуючи психологічний зміст і механізми письма, відзначає, що термін «письмо» охоплює три взаємопов'язані категорії явищ: особливу семіотичну систему, спосіб перекодування усного мовлення в письмове та специфічний вид комунікації. Письмо виступає як автономна система графічних знаків, які дитина засвоює у процесі навчання грамоти. Хоча воно тісно пов'язане з усним мовленням, письмове мовлення володіє достатнім ступенем самостійності, що дозволяє формувати його навіть у випадках затримки розвитку усного мовлення. Зокрема, діти з труднощами у сприйнятті та продукуванні усного мовлення можуть навчатися читати раніше, ніж повністю опанують усне мовлення. Як зауважує авторка: «Писемне мовлення має власні правила, які за аналогією з фонеморфологічними правилами усного

мовлення можна було б назвати графоморфологічними» [7]. Воно представлено чотирма системами знаків: рукописними прописними, рукописними строчними, друкованими прописними та друкованими строчними. Часто ці системи мають суттєві графічні відмінності, що зумовлює потребу засвоєння різних символів для позначення однієї й тієї ж фонемі. В результаті процес навчання письму формує у дітей молодшого шкільного віку не лише здатність відтворювати графічні символи, а й опанувати систему правил письма, що забезпечує розвиток когнітивної, сенсомоторної та мовленнєвої компетентності в інтегрованому педагогічному процесі.

Дослідження Г. Якимчук розширює розуміння проблеми, акцентуючи увагу на структурі помилок та виборі корекційних стратегій [13]. Вона виділяє ключові типи дисграфічних порушень, що дозволяє фахівцеві логопедичної служби індивідуалізувати навчальний процес та формувати оптимальні програми розвитку письмових навичок.

Когнітивний компонент підкреслює рівень концентрації уваги, пам'яті, здатність до аналізу й синтезу мовних і графічних образів. Згідно з дослідженням І. Олійник, Л. Тищенко, Л. Яценюк та ін., порушення письма у дітей молодшого шкільного віку часто пов'язані з труднощами в оптико просторовому аналізі й синтезі графічних символів, що ускладнює правильне відтворення літер і слів [14].

Мовленнєво комунікативний компонент охоплює особливості фонематичного сприйняття, артикуляційні та лексичні навички. Акцентує, що дефіцити у фонематичній обробці мовного матеріалу впливають на формування орфографічних умінь та структуру письмового мовлення [15].

Моторний та сенсомоторний компонент включає тонку моторику руки, координацію рухів і графічні навички. Л. Тенцер у своїй дисертації зазначає, що молодші школярі з дисграфією часто демонструють дискоординовані рухи під час письма, що призводить до нерівномірного накреслення літер та порушення їх пропорцій [10].

Емоційно мотиваційний компонент характеризує ставлення дитини до письмової діяльності, її внутрішню мотивацію та рівень тривожності, пов'язаний із навчальними труднощами [2]. Системне оцінювання цих компонентів дає можливість педагогам і фахівцям Інклюзивно-ресурсного центру створювати освітнє середовище, яке не лише коригує графічні помилки, а й підтримує емоційно психологічний розвиток дитини, формуючи стійкі навички письма та підвищуючи її адаптаційні можливості в освітньому процесі.

Складна система організації письма у дітей молодшого шкільного віку передбачає високий рівень розвитку когнітивних і мовних функцій та операцій, які формують інтегровану основу писемної діяльності [16]. Саме ці функції забезпечують можливість здійснення звуко-буквеної символізації та реалізації графомоторної програми за умови збереження психофізіологічної основи, що гарантує координацію мовленнєво-рухової, слухової, рухової та зорової аналізаторних систем. В процесі письма оптична аналізаторна система підключається останньою, оскільки засвоєння візуальних і графічних характеристик фонем відбувається після опанування акустичних і мовленнєво-рухових компонентів. Ця послідовність обумовлює формування цілісної функціональної системи письма, у якій графічні та просторові навички стають ефективним інструментом реалізації мовленнєвого задуму, а порушення у будь-якому із ланок цієї системи може проявлятися як специфічні труднощі у відтворенні письмового тексту.

Українська науковиця Е. Данілавічюте підкреслює, що оптична аналізаторна система, хоча формально завершує формування письмової діяльності, відіграє ключову роль уже на початкових етапах оволодіння письмом у дітей молодшого шкільного віку [17]. Вона активно інтегрується у практичну діяльність школярів, адже виконання письмових вправ, передбачених шкільною програмою, потребує залучення зорово-просторового аналізу та графомоторних навичок, які ще не до кінця автоматизовані через індивідуальні особливості нейропсихологічного розвитку та процеси

формування нових нейронних зв'язків, необхідних для ефективного опанування нового виду діяльності.

Зважаючи на те, що оптична аналізаторна система формально вступає у взаємодію з іншими сенсорними та моторними системами на завершальних етапах опанування письма, її значущість на ранніх стадіях полягає у забезпеченні точності графомоторного виконання та відповідності звуко-буквених символів фонетичній структурі мовлення. З огляду на це, оптичний аналізатор виступає інтегральним механізмом, який забезпечує коректне перекодування мовленнєвої інформації у графічну форму та створює основу для подальшої автоматизації письмових навичок.

Психолого педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма свідчить про наявність комплексних труднощів у формуванні графомоторних навичок, недостатньо розвинуеного самоконтролю та підвищеної тривожності під час виконання письмових завдань [18]. У межах письмової діяльності ці особливості проявляються через графічні та оптико просторові помилки, які здебільшого виражаються у замінах та змішуваннях літер на основі схожості їхніх оптико просторових і кінетичних ознак, дзеркальному відтворенні букв та спотворенні графічного образу символів. У деяких випадках графічні та оптико-просторові порушення письма формують стійкий характер, не зникають спонтанно і навіть демонструють тенденцію до поглиблення протягом навчального процесу [19].

Враховуючи зазначене, робота з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями письма потребує системного психолого-педагогічного підходу, який інтегрує індивідуальні особливості розвитку сенсомоторних, когнітивних та мовленнєвих функцій [20]. Такий комплексний підхід забезпечує не лише корекцію оптико-просторових та графічних порушень, а й формування стійких навчальних навичок письма, сприяючи ефективнішому оволодінню навчальним матеріалом та розвитку навчальної компетентності дітей.

В. Годлевська зазначає, що формування оптичних помилок у письмовій діяльності дітей молодшого шкільного віку зумовлюється двома основними групами чинників. Перша пов'язана з недостатньо сформованими зоровими функціями, включно із зорово-просторовим сприйняттям, здатністю до аналізу й синтезу графічних образів та просторових уявлень. Друга група охоплює недосконалість рухового акту, зокрема інертність сформованих рухових стереотипів і неповне освоєння його динамічної та кінетичної сторін [21]. Унаслідок цього дитина стикається з труднощами у впізнаванні графічного образу літери, у співвіднесенні графем з відповідним звуком, а також демонструє нестійкість сприйняття однієї і тієї ж букви в різні періоди часу. У письмових роботах дітей такі порушення проявляються через змішування літер із подібними графічними ознаками, що ускладнює формування стабільних навичок письма та вимагає системного і цілеспрямованого корекційного підходу.

Ю. Коломієць здійснила емпіричне дослідження серед учнів других класів однієї загальноосвітньої школи, метою якого було виявлення специфічних освітніх труднощів, що виникають у зв'язку з порушеннями писемного мовлення. Аналіз письмової продукції дітей, які демонстрували оптико-просторові та графічні порушення, дозволив виокремити характерні типи помилок. Зокрема, до них належать заміни літер за кінетичною подібністю, «дзеркальне» написання окремих букв і слів, дописування зайвих елементів або пропуск необхідних частин графем, а також невірне просторове розташування частин літер у межах рядка. Результати дослідження Ю. Коломієць демонструють загальну відповідність висновкам, наведеним у працях В. Годлевської, Е. Данілавічюте та С. Паршук, підтверджуючи типові прояви оптико-просторових і графічних порушень у письмовій продукції дітей молодшого шкільного віку. Водночас особливою новизною дослідження Ю. Коломієць стало виявлення у дітей труднощів з визначенням просторового положення предметів відносно власного тіла, що акцентує ключову роль

сенсомоторних та когнітивних процесів у становленні та реалізації письмових навичок. Ця особливість підкреслює необхідність комплексного підходу до розвитку письмової діяльності, який враховує не лише оптичні та графічні аспекти письма, а й здатність дітей орієнтуватися у просторі, що безпосередньо визначає точність і ефективність виконання письмових завдань.

У досліджуваній групі дітей молодшого шкільного віку були виявлені суттєві труднощі у сприйнятті та усвідомленні часових параметрів. Діти демонстрували невміння чітко розрізняти та послідовно співвідносити базові часові категорії, такі як «вчора – сьогодні», «раніше – зараз», «старший – молодший». Складність виникала і при усвідомленні календарної структури: школярі не могли визначити послідовність місяців та днів тижня, не розуміли, що рік формує місяці, місяці складаються з тижнів, а тижні – з днів, та мали утруднення з поясненням поняття «доба». Крім того, дослідниця Ю. Коломієць зафіксувала порушення у сфері зорового сприймання, що проявлялися у труднощах з визначенням та вербальним позначенням відтінків кольорів.

Отримані результати свідчать про необхідність впровадження цілісного психолого-педагогічного підходу, орієнтованого на поступове формування у дітей молодшого шкільного віку часової орієнтації, розвиток когнітивної уважності та сенсомоторного самоконтролю [26].

У межах дослідження порушень писемного мовлення серед дітей молодшого шкільного віку науковиця Н. Чередніченко встановила, що ключові труднощі у формуванні письмових навичок пов'язані з недостатньо розвиненими звуко-буквенними асоціаціями та графічними образами літер [28]. Саме ці складові є фундаментом для опанування правил фонетики та графічної системи письма, оскільки забезпечують правильне відтворення звукових одиниць у письмовій формі та формування орфографічної компетентності учнів. На думку Н. Чередніченко, процес формування образу графеми та звуко-буквенних асоціацій прямо залежить від функціонування психічних процесів і розумових дій, що відповідають за сенсорне й перцептивне слухове

сприймання, мовно-слухову пам'ять, а також слухову і зорову увагу. До цього комплексу відносяться також механізми контролю власних дій, включаючи самоконтроль, а також здатність до аналізу звукової структури слова, що однозначно впливає на точність і ефективність письмового відтворення навчального матеріалу.

І. Димитрієва відзначає, що формуванню звуко-буквеної символізації та графічного моделювання ускладнює недостатній розвиток когнітивних і мовленнєвих функцій, що впливає на точність написання букв і стабільність письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку [29].

Н. Голуб акцентує, що основною перешкодою у реалізації корекційної роботи, спрямованої на подолання оптико-просторових та графічних порушень, є невідповідність обраних підходів до специфіки навчально-корекційного процесу дітей молодшого шкільного віку [33]. За її спостереженнями, для забезпечення стабільного прогресу в усуненні зазначених труднощів критично важливим є цілеспрямоване стимулювання мотиваційної сфери учнів шляхом застосування різноманітних педагогічних методик та дидактичних прийомів. Для активізації навчальної діяльності та забезпечення стабільних результатів Н. Голуб пропонує застосування комплексного підходу, який передбачає комбінування різних форм педагогічного впливу: включення ігрових методик у навчальний процес, організацію пізнавально-дидактичних ситуацій, послідовну роботу за алгоритмами, а також використання навчальних карток як допоміжного засобу.

У своїх дослідженнях вітчизняна науковиця Т. Коломоєць доводить, що інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у корекційно-логопедичний процес сприяє отриманню помітних і прискорених результатів у роботі вчителя-логопеда. Вона наголошує, що подолання оптико-просторових і графічних порушень у дітей молодшого шкільного віку можливе шляхом використання спеціалізованих програмних засобів, які спрямовані на вдосконалення здатності орієнтуватися у просторі, посилення ефективності

зорової пам'яті та уваги, а також формування навичок самоконтролю та саморегуляції під час виконання письмових завдань [34].

Дослідження вітчизняних науковців демонструють, що дисграфія у дітей молодшого шкільного віку є багатограним явищем, яке охоплює когнітивні, сенсомоторні та мовленнєві аспекти розвитку [35]. Письмові труднощі виходять за межі очевидних графічних помилок, адже вони свідчать про глибші порушення психічних процесів, які забезпечують формування навичок письма. Діти з дисграфією характеризуються нестійкістю у оптико-просторовому сприйнятті, труднощами в орієнтації на письмовому полі та невпевненістю у відтворенні букв і символів. Це призводить до частих графічних, орфографічних та структурних помилок. Дослідники відзначають, що такі порушення впливають не лише на письмове мовлення, а й на загальні когнітивні функції: здатність планувати текст, структурувати речення, визначати часові та просторові взаємозв'язки [30].

Психолого-педагогічна характеристика підкреслює, що для успішної корекції дисграфії необхідний системний підхід, який враховує індивідуальні сенсомоторні та мовленнєві здібності дитини, а також тісну взаємодію педагогів, логопедів і батьків [36]. Такий багатопрофільний супровід дозволяє не лише мінімізувати прояви порушень письма, а й сприяє розвитку навчальної мотивації, впевненості у власних можливостях та загальної соціальної адаптації дитини.

1.3. Наукові підходи до корекції та супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією

У сучасному науковому дискурсі писемне мовлення визначається як багаторівневий психофізіологічний процес, у якому взаємодіють артикуляційні, слухові, зорові та мовленнєво-мисленнєві механізми [1]. Цей процес охоплює

не лише артикуляційні та слухо-моторні операції, а й зорове сприйняття, пам'ять та мовний аналіз, що забезпечують перехід від звукової до графічної форми слова [2]. Формування писемного мовлення передбачає розвиток звуко-буквеного аналізу, вміння диференціювати фонemi й свідомо оперувати мовними одиницями у процесі письма.

Аналіз положень Державного стандарту початкової освіти свідчить, що серед основних завдань початкової школи пріоритетне місце відведено формуванню ключових компетентностей, насамперед – вільному володінню державною мовою [3]. Йдеться не лише про технічне оволодіння мовними нормами, а про розвиток здатності використовувати мову як інструмент мислення, спілкування та пізнання світу. Саме тому мовна компетентність розглядається як базовий чинник успішності особистісного й освітнього розвитку дитини.

Питання корекції та супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією у сучасній психолого-педагогічній практиці посідає центральне місце, оскільки порушення письма в учнів проявляються не лише у видимих графічних чи орфографічних помилках, а й охоплюють комплекс когнітивних, мовленнєвих, сенсомоторних і соціально-психологічних процесів, що забезпечують формування письмового мовлення.

Наукові підходи до корекції та супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією посідають провідне місце у сучасних українських дослідженнях, спрямованих на вивчення діагностики та корекції порушень писемного мовлення [7]. У працях науковців-логопедів – О. Гопіченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко – системно окреслено теоретико-методологічні засади, науково обґрунтовано підходи до виявлення, аналізу та подолання труднощів письма у дітей. Внесок цих дослідниць визначив науковий вектор розвитку логопедичної практики, сприяв формуванню цілісної системи корекційно-розвивальної роботи, що поєднує психолого-педагогічні,

мовленнєві та когнітивні аспекти формування писемного мовлення в умовах початкової освіти [8].

Вчені підкреслюють, що ефективне подолання акустико-артикуляторної форми дисграфії неможливе без попереднього виправлення звуковимови [18]. Зокрема, Є. Соботович та О. Гопіченко відзначають: «основні причини даних помилок вбачають у порушенні фонематичних уявлень про акустично близькі звуки, а також недостатнє використання слухового контролю під час їх розпізнавання» [19]. Результати їхніх наукових досліджень демонструють, що у дітей із цим видом дисграфії «кінестетичний аналіз (проговорювання під час письма) не зменшує кількість помилок на змішування букв, а навпаки, призводить до їх збільшення. Для правильного письма необхідний достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення і вибору фонем. При порушенні будь-якої ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового та кінестетичного контролю) утруднюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється в замінах букв на письмі». Вчені підкреслюють критичну важливість поетапного формування всіх слухових функцій та операцій, що забезпечують точне розрізнення фонемографем під час письма.

Такі дослідниці, як О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Є. Соботович, Н. Чередніченко та ін., підкреслюють, що корекційна робота при порушеннях звуковимови має бути спрямована на систематичне формування правильних фонематичних уявлень про звуковий склад слова, з опорою на функціонування слухового аналізатора [20].

Одним із перспективних напрямів майбутніх досліджень є створення науково-теоретичної та практично орієнтованої основи для впровадження комплексної діагностики й корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією [33]. Це сприятиме інтеграції психолого-педагогічних, логопедичних і методичних підходів у єдину систему корекційно-розвиткової роботи.

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічних та лінгвістичних джерел дозволив всебічно визначити сутність дисграфії як багатогранного порушення процесу письма, яке виникає внаслідок взаємодії когнітивних, мовленнєвих, сенсомоторних, емоційно-вольових та особистісних складових психічної діяльності. Теоретичне дослідження поняття «дисграфія» показало, що це явище охоплює не лише труднощі у графічному відтворенні мовлення, але й більш глибокі проблеми, пов'язані з порушенням механізмів мовленнєвого аналізу та синтезу, фонематичного сприйняття, графомоторних навичок і маніпуляції мовними одиницями на різних рівнях. Процес письма при цьому трактується не як проста технічна дія, а як складна форма мовленнєвої діяльності, у якій інтегруються функції вищих психічних процесів.

Дисграфія, як засвідчують наукові джерела, не є результатом педагогічної занедбаності чи недостатньої навчальної мотивації, а постає проявом глибокого дисбалансу у взаємодії когнітивних, мовленнєвих і психофізіологічних компонентів. Її природа визначається системними порушеннями міжаналізаторних зв'язків, що впливають на формування навичок графічного відтворення мовлення.

Детальний аналіз психолого-педагогічних характеристик дітей із порушеннями письма засвідчив, що дана категорія учнів вирізняється комплексом специфічних труднощів, які поєднують дефіцити у формуванні навичок письма з недостатнім розвитком окремих психічних функцій, що забезпечують успішність навчальної діяльності. Зокрема, для таких дітей характерна несформованість операцій аналізу, синтезу, класифікації та узагальнення, знижена довільність і вибірковість пізнавальної активності, нестійкість уваги, а також обмежений обсяг короткотривалої й вербальної пам'яті.

Реалізація корекційного процесу передбачає органічне поєднання профілактичного, діагностичного, консультативного й терапевтичного компонентів, що забезпечує безперервність і наступність роботи фахівця. Ключовою методичною умовою виступає індивідуалізація педагогічного впливу, яка базується на глибокому аналізі не лише характеру мовленнєвого порушення, але й когнітивних, особистісних і соціально-емоційних характеристик розвитку дитини.

Значну роль у системі супроводу відіграє діяльність учителя-логопеда Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), який забезпечує раннє виявлення ознак дисграфії, здійснює діагностику передумов письма, координує взаємодію між педагогами, психологами та батьками, створює індивідуальну програму розвитку дитини. Робота ІРЦ має не лише компенсаторний, а й превентивний характер, адже саме своєчасна діагностика та профілактика дають змогу попередити закріплення патологічних форм письма у подальшому навчанні.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчили, що дисграфія – це складне системне порушення, подолання якого можливе лише за умови комплексного, науково обґрунтованого та індивідуалізованого підходу до дитини. Визначені психолого-педагогічні засади супроводу дітей із дисграфією є фундаментом для побудови подальшої експериментальної моделі корекційно-розвиткової роботи в межах діяльності Інклюзивно-ресурсного центру.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

2.1. Мета, завдання, етапи та методи експериментального дослідження

Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку із дисграфією у сучасних умовах інклюзивного навчання є одним із стратегічних напрямів забезпечення комплексного освітнього процесу та всебічного розвитку особистості учня [1]. Дисграфія як специфічне порушення письмового мовлення відображає багаторівневу динаміку взаємодії когнітивних, мовленнєвих, сенсомоторних та графомоторних функцій, що формують основу навички письма [2].

У сучасній українській психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що ці порушення не можуть бути оцінені однобічно, оскільки їх прояви інтегруються у загальний навчальний процес, визначаючи індивідуальні траєкторії навчання, мотиваційні ресурси та психоемоційний стан дитини. Психолого-педагогічний супровід дітей із дисграфією включає не лише корекцію порушень письмової діяльності, а й цілеспрямоване формування мовленнєвого та когнітивного потенціалу учня [3]. У контексті роботи Інклюзивно-ресурсного центру цей процес набуває особливої значущості, адже передбачає координацію між фахівцями – логопедом, психологом та вчителем-методистом. Така міждисциплінарна взаємодія дозволяє створити освітнє середовище, яке адаптоване до індивідуальних потреб кожної дитини та враховує її рівень розвитку. Впровадження диференційованих підходів у

навчально-корекційну діяльність сприяє не лише оптимізації письмових навичок, а й комплексному розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціальних компетентностей, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості учня.

Потреба у проведенні експериментального дослідження з проблеми дисграфії визначається кількома критично важливими аспектами. По-перше, дисграфія залишається однією з найбільш поширених специфічних порушень мовленнєво-письмової діяльності у дітей молодшого шкільного віку, суттєво впливаючи на процес засвоєння навчальної програми та формування базових академічних навичок (І. Олійник, В. Тищенко, Л. Яценюк та ін.) [4]. По-друге, існуючі програми корекційної роботи часто відзначаються узагальненістю, що не дозволяє враховувати індивідуальні особливості дітей із різними формами та рівнями порушень письма, що в свою чергу обмежує результативність педагогічного втручання. По-третє, ретельний аналіз сучасних українських наукових праць виявляє відсутність достатньо емпірично обґрунтованих моделей комплексного психолого-педагогічного супроводу учнів у рамках діяльності Інклюзивно-ресурсного центру. Цей факт обґрунтовує нагальну потребу в проведенні систематичного експериментального дослідження, метою якого є встановлення оптимальних методів диференційованого корекційного впливу, що враховують індивідуальні особливості учнів та специфіку порушень письма (І. Олійник, Л. Тенцер та ін.) [5].

Наукове підґрунтя експерименту базується на сучасних українських дослідженнях, які висвітлюють закономірності формування письмових навичок у дітей із дисграфією, психолого педагогічні засади корекції мовленнєво-письмової діяльності та специфіку інклюзивної освітньої практики [6]. Зокрема, за результатами дослідження Л. Тенцер «Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів» визначено, що дисграфія – це стійке порушення письмової діяльності, яке проявляється у систематичних помилках і не обумовлене загальним рівнем інтелекту чи соціальною адаптацією дитини [5]. Крім того, у науковій праці Л. Тенцер, Н. Чередніченко «Результати

впровадження комплексної системи корекції фонетико графічних помилок у молодших школярів із дисграфією» підкреслено важливість цілеспрямованого психолого педагогічного супроводу – як процесу, який поєднує корекцію письмових навичок, розвиток когнітивних і мотиваційних компонентів та створення адаптованого освітнього середовища [7]. У контексті інклюзивної освіти ключовим є поняття інклюзії – організації освітнього процесу, яка забезпечує рівноправний доступ до навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх повноцінну інтеграцію у навчально соціальні контексти (за концепцією сучасного українського інклюзивного підходу) [1].

Ці програми забезпечують міждисциплінарний підхід, що включає розвиток слухово звукових операцій, графомоторних навичок та адаптацію освітнього середовища до потреб учня.

У сучасних українських освітніх практиках застосовуються різноманітні методики та програми психолого педагогічного супроводу дітей із дисграфією, що відзначаються системністю, диференційованим підходом та міждисциплінарною координацією.

Програма «Логопедичний супровід у початковій школі» (Інклюзивно-ресурсні центри, 2018-2022) орієнтована на поступовий розвиток графомоторних навичок, сенсомоторної координації та усного мовлення шляхом поетапного корекційного навчання. Методика передбачає структуроване поєднання вправ, що забезпечує системне формування письмових навичок із урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Комплексна методика «Письмовий старт» (Київ, 2019) передбачає інтеграцію завдань, спрямованих на розвиток фонематичного сприйняття, орфографічної та графічної компетентності, а також включає мотиваційно-емоційні тренінги, що стимулюють інтерес до навчання та підвищують ефективність корекційного процесу. Такий підхід забезпечує одночасну стимуляцію когнітивного, мовленнєвого та емоційного потенціалу дітей [8].

Програма «Інклюзивна корекційна підтримка» (Львів, 2020) відзначається міждисциплінарним характером і передбачає координацію роботи логопеда, психолога та педагога. Вона спрямована на адаптацію освітнього середовища до конкретних потреб дитини, що дозволяє створити умови для максимальної інтеграції учнів із особливими освітніми потребами в навчальний процес та забезпечує комплексний розвиток мовленнєвих і письмових навичок у контексті інклюзивного навчання [9].

Попри наявність значного обсягу наукових праць у сфері корекції порушень письмових навичок, сучасні українські дослідження здебільшого концентрують увагу на узагальнених моделях і стратегіях педагогічного втручання. При цьому залишається недостатньо вивченою специфіка організації психолого-педагогічного супроводу дітей із різним рівнем та типом дисграфії, а також ефективність системного розвитку когнітивно-мовленнєвих функцій у контексті інклюзивного навчального середовища [10].

Проте критичний аналіз сучасних вітчизняних досліджень виявляє низку суттєвих методологічних обмежень. По-перше, більшість існуючих програм корекційної роботи зосереджені на узагальнених стратегіях розвитку письмових навичок, при цьому недостатньо диференціюючи підходи з огляду на тип дисграфії – фонематичний, оптичний, моторний або змішаний [11]. По-друге, практично відсутній комплексний розгляд мотиваційних та емоційних чинників, які суттєво визначають ефективність навчання та психоемоційний стан учнів. По-третє, не представлені емпірично обґрунтовані моделі, що інтегрують когнітивний, мовленнєвий і сенсомоторний розвиток у межах комплексного психолого-педагогічного супроводу, адаптованого до специфіки роботи Інклюзивно-ресурсних центрів [12]. Як наслідок, чинні програми не завжди адекватно відображають індивідуальні траєкторії розвитку учнів і не повною мірою враховують різнорівневі порушення письма, що знижує загальну результативність педагогічного впливу.

Наукова новизна даного дослідження полягає в комплексному об'єднанні трьох ключових компонентів письмової діяльності – когнітивного, мовленнєвого та сенсомоторного – у межах єдиної адаптованої методики психолого-педагогічного супроводу, що враховує як тип дисграфії, так і індивідуальні мотиваційні особливості учня. Такий інтегрований підхід відкриває можливості для диференційованого коригувального впливу, який раніше не був запропонований у вітчизняних дослідженнях, забезпечуючи більш точну та результативну організацію освітньо-корекційного процесу для дітей із дисграфією.

Вступна частина підрозділу виступає своєрідною концептуальною основою експериментального дослідження, окреслюючи ключові проблемні напрямки та підкреслюючи наукову значущість психолого-педагогічного супроводу. Вона системно висвітлює необхідність диференційованого підходу в організації роботи Інклюзивно-ресурсного центру, визначаючи логіку та структуру подальшого наукового експерименту. Формулювання завдань цього підрозділу спрямоване на обґрунтування розробки комплексних методик корекції письмових навичок, що враховують індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку із дисграфією, а також на оптимізацію навчальної діяльності шляхом поетапної систематизації педагогічних та логопедичних впливів.

Враховуючи концептуальну рамку, викладену у вступній частині підрозділу 2.1, основною метою даного експериментального дослідження є визначення результативності реалізації комплексної системи психолого педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах Інклюзивно ресурсного центру та розробка адаптованої модельної методики корекції письмових навичок, спрямованої на стимулювання розвитку когнітивних, мовленнєвих, сенсомоторних та мотиваційних компонентів письмової діяльності з врахуванням індивідуальних особливостей дитини й

створення освітнього середовища, оптимізованого для інтеграції учнів з особливими освітніми потребами [13].

Дане формулювання мети відповідає сучасним науковим підходам у психолого-педагогічній практиці України (В. Годлевська, В. Карпенко, О. Константинов, О. Ткач, Н. Чередніченко та ін.), підкреслює стратегічне значення міждисциплінарного психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією та забезпечує безпосередній зв'язок із сучасними завданнями інклюзивної освіти [1].

Визначена мета дослідження є спеціалізованою й обмеженою категорією учнів – дітей молодшого шкільного віку, у яких діагностовано дисграфію. Дослідження не охоплює старших учнів та підлітків, не розглядає випадки з тяжкими супутніми порушеннями мовленнєвої функції або значними когнітивними дефіцитами. Крім того, його не слід інтерпретувати як розробку універсальної програми, яка була б застосовна до всіх типів дисграфії або до коморбідних, складних освітніх станів.

Визначення таких меж забезпечує фундамент для науково обґрунтованої послідовності експериментальної роботи: воно дозволяє цілеспрямовано формувати конкретний перелік завдань, визначати етапи дослідження та узгоджувати методи, що логічно витікають із поставленої мети. Такий підхід гарантує системність, надійність і репрезентативність результатів експериментального впливу, одночасно підкреслюючи необхідність адаптації педагогічних і корекційних стратегій до індивідуальних особливостей кожного учня.

Мета експериментального дослідження вимагає розробки чітко структурованих завдань, які забезпечують систематичне та поетапне досягнення поставлених цілей, акцентуючи при цьому увагу на науковій новизні запропонованого підходу до психолого-педагогічної підтримки дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. Завдання дослідження виступають логічним продовженням концептуальної основи експерименту, адже саме через

їх послідовне виконання реалізується інтеграція когнітивного, мовленнєвого та сенсомоторного компонентів письмової діяльності, що раніше у вітчизняній практиці корекційної педагогіки залишалася недостатньо опрацьованою [14]. Крім того, формулювання завдань дозволяє забезпечити системність дослідження, визначити конкретні методологічні підходи та спрямувати практичні дії педагогів і логопедів на досягнення оптимального результату, з огляду на індивідуальні особливості кожного учня та специфіку його порушень письма [7].

Відтак завдання дослідження структуровано у три взаємопов'язані блоки, кожен із яких реалізує конкретний аспект психолого педагогічного супроводу та формує комплексну систему роботи, що забезпечує досягнення мети експерименту.

Діагностичний блок завдань передбачає системну оцінку вихідного рівня письмових, мовленнєвих і когнітивних навичок учнів. У межах цього блоку здійснюється:

1. Визначення типу дисграфії (фонематичний, оптичний, моторний або змішаний.)
2. Оцінка рівня сформованості графомоторних умінь та мовленнєвої компетенції.
3. Аналіз когнітивних функцій, що визначають здатність до структуризації тексту, планування письмової діяльності та увагової регуляції.
4. Виявлення мотиваційних і емоційних чинників, які впливають на успішність навчання та формування стійкого інтересу до письмової діяльності.

Діагностичний блок завдань виступає фундаментом експериментальної роботи, адже саме завдяки його реалізації формується комплексна картина навчально-психолого-педагогічного профілю дітей молодшого шкільного віку, визначаються їхні індивідуальні особливості, що критично впливають на результативність подальшого корекційного втручання. Побудова цього блоку ґрунтується на системному аналізі ключових складових письмової діяльності:

класифікації типів дисграфії, оцінці рівня розвитку графомоторних навичок, виявленні когнітивного потенціалу та комплексній характеристиці мотиваційно-емоційного стану дитини. Такий підхід забезпечує не лише точне встановлення вихідного рівня, а й створює надійну основу для індивідуалізованого та структурованого планування корекційної роботи, сприяючи формуванню цілісної системи письмових, мовленнєвих та когнітивних компетентностей.

Встановлення конкретного типу дисграфії – фонематичної, оптичної, моторної або змішаної – виступає пріоритетним етапом корекційної роботи, адже типологічна характеристика порушень письмової діяльності визначає вибір цілеспрямованих методик та диференційованих вправ.

У випадку фонематичної дисграфії основна увага приділяється розвитку навичок звукового аналізу, формуванню фонематичної чутливості та вдосконаленню механізмів фонематичного сприйняття [11]. Натомість при моторних порушеннях фокус спрямований на покращення координації рухів, відпрацювання графомоторних навичок і встановлення оптимального темпу письма. Такий диференційований підхід до організації корекційного процесу забезпечує методологічну цілісність, системність і високу ефективність роботи, створюючи сприятливі умови для поступового формування письмових навичок відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Комплексна оцінка рівня сформованості графомоторних умінь і мовленнєвої компетенції дозволяє встановити, наскільки дитина володіє базовими навичками письма та усного мовлення, що є фундаментальною передумовою для організації системного навчально-корекційного процесу. Аналіз когнітивних функцій, включаючи здатність до планування письмових завдань, логічного структурування тексту та регуляції уваги, відкриває можливості для прогнозування успішності виконання завдань різних рівнів складності, а також допомагає виявити можливі перешкоди у формуванні письмових компетентностей. Такий методологічно виважений підхід не лише

сприяє глибокій діагностиці навчальних можливостей кожного учня, але й закладає основу для розробки індивідуальних корекційних стратегій, спрямованих на підвищення результативності письмової діяльності та розвиток адаптивних навчальних умінь.

Не менш значущим є комплексний аналіз мотиваційних та емоційних чинників, що визначають готовність дитини до навчальної діяльності та підтримують стабільний інтерес до письмових завдань [15]. Психоемоційний стан учня, його рівень внутрішньої мотивації та ставлення до освітнього процесу безпосередньо впливають на результативність корекційного втручання. Тому систематична діагностика цих компонентів дозволяє адаптувати навчально-корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, оптимізуючи ефективність формування письмових компетентностей та розвитку навчальної самостійності.

Наукова новизна діагностичного блоку полягає у впровадженні інтегрованого підходу до формування навчально-корекційного профілю учня, який об'єднує типологічні характеристики дисграфії, оцінку графомоторних та когнітивних здібностей, а також аналіз мотиваційно-емоційних параметрів у цілісну системну модель. Така комплексна структура дозволяє не лише точно визначити стартовий рівень письмових і мовленнєвих компетенцій, але й аргументовано планувати наступні диференційовані корекційні дії, забезпечуючи оптимальну адаптацію методичних стратегій до індивідуальних особливостей учня та підвищуючи ефективність реалізації навчально-корекційного процесу.

Практична значущість діагностичного блоку полягає в тому, що отримані результати дозволяють розробляти індивідуальні навчально-корекційні профілі дітей молодшого шкільного віку, які стають основою для створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу. Це сприяє підвищенню точності корекційних заходів і дає змогу прогнозувати результати реалізації диференційованих програм. Крім того, поетапне і структуроване дослідження

початкових показників гарантує достовірність та обґрунтованість експериментальних даних, що є важливою передумовою для подальшої наукової верифікації і практичного масштабування програми в роботі Інклюзивно-ресурсного центру.

Корекційний блок завдань спрямований на практичну реалізацію психолого педагогічного супроводу та включає:

1. Розробку та впровадження диференційованих вправ, що стимулюють розвиток графомоторних, мовленнєвих і когнітивних навичок.
2. Інтеграцію когнітивного, мовленнєвого та сенсомоторного компонентів письмової діяльності в систематизовану корекційну програму.
3. Поетапне формування мотиваційної сфери дитини через використання завдань, що заохочують самостійність, успішність та позитивне ставлення до письмової роботи.
4. Адаптацію освітнього середовища Інклюзивно-ресурсного центру відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

Корекційний блок завдань становить критично важливий етап експериментального дослідження, оскільки саме на цьому етапі реалізується цілеспрямований психолого педагогічний вплив та інтегративний підхід, орієнтований на комплексний розвиток когнітивних, мовленнєвих і сенсомоторних складових письмової діяльності [12]. Формування і відбір конкретних типів вправ і інтеграційних заходів здійснюється з урахуванням диференціації проявів дисграфії та вікових особливостей учнів, що забезпечує підвищення результативності корекційного втручання, системність роботи та поступове закріплення сформованих навичок [7]. Такий підхід дозволяє оптимізувати процес відновлення письмових умінь і сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу на всіх рівнях навчальної діяльності.

Фонематичні вправи спрямовані на розвиток навичок звукового аналізу і синтезу, підвищення рівня фонематичної чутливості та зміцнення орфографічних умінь [11]. Їхнє використання є особливо важливим для дітей із

фонематичною дисграфією, оскільки такі вправи допомагають краще зрозуміти фонетичну структуру слів, сприяють інтеграції слухових і мовленнєвих процесів та знижують кількість фонетичних помилок у письмових роботах.

Графомоторні вправи спрямовані на розвиток дрібної моторики, покращення координації рухів руки, формування оптимального темпу письма та акуратного почерку [3]. Вони відіграють особливу роль для учнів із труднощами в моторній або оптичній організації письма, оскільки сприяють розвитку просторового розташування тексту, контролю сили натиску та плавності рухів. Це дозволяє зменшити кількість графічних і оптичних помилок, а також підвищити загальну точність виконання письмових завдань.

Сенсомоторні вправи становлять собою комплексний інструмент, який об'єднує рухові, когнітивні та мовленнєві процеси, забезпечуючи взаємодію сенсорного сприйняття, моторного планування та розумової діяльності [14]. Основним завданням цих вправ є створення внутрішньої координаційної системи, яка сприяє синхронному опрацюванню графічних, фонетичних і семантичних компонентів письмової діяльності. Для дітей із комбінованими або змішаними формами дисграфії такі вправи набувають особливого значення, адже вони дозволяють інтегрувати теоретичні знання і практичні навички з різних аспектів письма в цілісну функціональну систему. Це, у свою чергу, підвищує результативність корекційної роботи та забезпечує стійке опанування навичок письма.

Поетапне впровадження диференційованих завдань у межах корекційного блоку забезпечує організовану логіку навчально корекційного процесу. На початковому етапі відбувається систематичне формування базових фонематичних та графомоторних умінь, що створює фундамент для подальшої письмової діяльності. Наступний етап передбачає інтеграцію цих навичок у цілісні письмові операції, що дозволяє учням здійснювати координацію фонетичних, графічних та смислових компонентів тексту. Завершальний етап спрямований на вироблення мотиваційної та емоційної готовності до

самостійного письма, що закріплює навички та формує стійкі адаптивні стратегії навчальної діяльності. Така поетапна структура гарантує системність корекційного впливу, забезпечує ефективне формування письмових, мовленнєвих і когнітивних компетентностей та сприяє досягненню стабільних результатів у дітей із різними типами дисграфії.

Особливу увагу варто звернути на те, що корекційний блок характеризується високим рівнем індивідуалізації навчально-корекційних втручань. Підбір конкретних вправ, а також визначення їх інтенсивності, тривалості й складності здійснюються з урахуванням особистих особливостей кожного учня. Це забезпечує адаптивність програми та її відповідність унікальним потребам. Такий підхід значно підвищує ефективність корекційної роботи, роблячи її оптимальною для реалізації в умовах Інклюзивно-ресурсного центру. У результаті досягається реальне покращення навчальних результатів та розвиток самостійності дитини у процесі письмової діяльності.

Методологічний блок завдань передбачає системну оцінку результативності корекційного впливу та включає:

1. Розробку критеріїв оцінки ефективності різних видів психолого педагогічного втручання.
2. Аналіз динаміки розвитку письмових, мовленнєвих і когнітивних навичок у контексті експериментальної програми;
3. Інтеграцію отриманих результатів для побудови емпірично обґрунтованих моделей комплексного психолого педагогічного супроводу, що враховують різноманітні порушення письмової діяльності;
4. Критичну оцінку обмежень застосованих методик та вироблення рекомендацій щодо їх подальшого вдосконалення.

Методологічний блок завдань виступає ключовим етапом експериментального дослідження, забезпечуючи системну оцінку ефективності корекційного впливу та наукову верифікацію результатів [10]. Його логіка побудови ґрунтується на принципі поетапної інтеграції кількісних та якісних

показників, що дозволяє всебічно оцінити динаміку розвитку письмових, мовленнєвих та когнітивних компетентностей учнів з дисграфією.

Дослідження динаміки розвитку письмових, мовленнєвих і когнітивних навичок проводиться шляхом поєднання кількісного та якісного підходів. Кількісний аналіз здійснюється через використання стандартизованих тестів, графомоторних вправ і аналізу помилок у письмі. Якісні методи включають педагогічне спостереження, ведення щоденників діяльності, самооцінку дітей, а також інтерв'ю з фахівцями, такими як педагоги та логопеди [15]. Застосування інтегрованого підходу забезпечує комплексну оцінку процесів навчання і корекції, сприяє підвищенню наукової обґрунтованості та репрезентативності результатів, а також дозволяє більш точно визначити ефективні елементи впроваджуваних освітніх програм.

Наукова новизна методологічного блоку полягає у застосуванні комплексного критеріального підходу до оцінки ефективності психолого педагогічного впливу, який інтегрує кількісні та якісні показники, враховує індивідуальні особливості учнів і дозволяє формувати обґрунтовані рекомендації для масштабування та адаптації корекційних програм.

Важливою складовою методологічного блоку є узагальнення та інтеграція результатів діагностичного та корекційного блоків для побудови емпірично обґрунтованих моделей психолого педагогічного супроводу. Реалізація цих завдань забезпечує науково обґрунтовану перевірку гіпотез дослідження, сприяє підвищенню надійності отриманих даних і формує фундамент для практичної апробації комплексних програм у реальних умовах Інклюзивно-ресурсного центру.

Взаємозв'язок зазначених блоків завдань ґрунтується на чіткій послідовності їх реалізації: діагностичний компонент формує вихідну картину навчальних можливостей та потреб учнів; корекційний блок забезпечує практичне впровадження цілеспрямованих педагогічних і логопедичних впливів; методологічний аспект відповідає за системну оцінку ефективності та

наукову верифікацію отриманих результатів. Така інтегрована логіка дослідницького процесу забезпечує комплексне досягнення поставленої мети, адекватно враховує індивідуальні особливості учнів і специфіку типів дисграфії, а також створює умови для виявлення потенційних обмежень застосованих методик з метою їх подальшого вдосконалення.

Виходячи з інтегрованої логіки взаємозв'язку зазначених блоків завдань, в експериментальному дослідженні було визначено послідовні етапи, які забезпечують систематичне впровадження та об'єктивну оцінку ефективності корекційних і педагогічних заходів, враховуючи індивідуальні особливості учнів і специфіку проявів дисграфії.

Виходячи з інтегрованої логіки взаємозв'язку діагностичного, корекційного та методологічного блоків, експериментальне дослідження здійснювалось у кілька взаємопов'язаних етапів, кожен з яких спрямований на забезпечення систематичного впровадження корекційних і педагогічних заходів та об'єктивну оцінку їх ефективності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і типології дисграфії.

Підготовчий етап. На початковому етапі здійснювалась організаційна та методична підготовка дослідження. Було сформовано експериментальні та контрольні групи, підбрано та адаптовано діагностичні та корекційні матеріали, визначено критерії оцінки письмових навичок, а також ознайомлено педагогів і учнів із завданнями та умовами експерименту, що створило надійну основу для наступних етапів

Діагностичний етап. Цей етап передбачав проведення детальної первинної діагностики, спрямованої на виявлення рівня сформованості письмових навичок, типів дисграфії та мовленнєвих компетенцій учнів. Отримані дані дозволили створити повну картину навчальних можливостей і потреб кожного учня та визначити пріоритетні напрями корекційної роботи

Корекційно-педагогічний етап. На даному етапі здійснювалось безпосереднє впровадження корекційних і навчальних заходів, спрямованих на

розвиток письмових навичок та мовленнєвої компетенції. Використовувались індивідуальні та групові вправи, проводився систематичний моніторинг проміжних результатів, а також за необхідності коригувались методики відповідно до особливостей учнів і динаміки їхнього навчального прогресу.

Контрольний етап. Метою цього етапу було оцінити ефективність проведених корекційних заходів. Виконувалась повторна діагностика, порівнювались результати експериментальної та контрольної груп, здійснювалась аналітична обробка отриманих даних, що дозволяло визначити досягнення цілей експерименту та виявити потенційні напрямки удосконалення методик.

Аналітично-рефлексивний етап. Передбачав систематизацію та узагальнення результатів експерименту, їх наукову верифікацію та оцінку ефективності застосованих методик. На цьому етапі визначались перспективи розвитку корекційної роботи, формулювались методологічні та практичні рекомендації для подальшого вдосконалення педагогічної діяльності та роботи з учнями, які мають різні типи дисграфії.

Експериментальне дослідження було побудоване на послідовній системі етапів, що забезпечували цілісне вивчення та корекцію письмових навичок учнів. Підготовчий етап заклав організаційно-методичну основу дослідження; діагностичний етап дозволив виявити рівень сформованості письмових умінь та індивідуальні особливості учнів; корекційно-педагогічний етап забезпечив практичну реалізацію цілеспрямованих впливів; контрольний етап дав змогу оцінити ефективність застосованих методик; аналітично-рефлексивний етап сприяв систематизації отриманих результатів та формулюванню науково обґрунтованих висновків. Така структурована послідовність етапів гарантує логічну цілісність, достовірність та наукову обґрунтованість дослідницького процесу.

Наступним логічним кроком дослідження є визначення методів експериментального дослідження, що передбачають конкретні способи збору,

обробки та аналізу емпіричних даних, необхідних для досягнення поставлених завдань і оцінки ефективності корекційних заходів.

У ході експериментального дослідження застосовувалися методи, що забезпечують систематичний збір, обробку та аналіз емпіричних даних, а також дозволяють оцінити ефективність корекційних і педагогічних впливів. Методи дослідження класифікуються за трьома напрямками:

1. Метод спостереження. Систематичне спостереження дозволяло відстежувати навчальну діяльність учнів, виявляти індивідуальні особливості прояву дисграфії та фіксувати прогрес і труднощі у виконанні письмових завдань. Зокрема спостереження включало: спостереження за виконанням письмових завдань у навчальному процесі; фіксація типових помилок та особливостей письма; аналіз поведінки та участі учнів у корекційних заходах.

2. Діагностичні методи. Застосовувалися психолого-педагогічні тести, опитувальники та аналіз письмових робіт для визначення навчальних можливостей та потреб учнів. Зокрема: проведення тестування на рівень володіння письмовими навичками; аналіз письмових робіт на предмет типових графічних і орфографічних помилок; опитування учнів та педагогів для уточнення індивідуальних потреб.

3. Методи обробки та аналізу даних. Забезпечували системну оцінку ефективності корекційних заходів та наукову верифікацію отриманих результатів. Зокрема: кількісна обробка результатів тестування та спостереження; порівняльний аналіз динаміки корекційного процесу; якісний аналіз особливостей письма для виявлення тенденцій та закономірностей.

Виходячи з інтегрованого взаємозв'язку діагностичного, корекційного та методологічного блоків, експериментальне дослідження було сплановано як послідовний і системний процес, що дозволяє впроваджувати корекційні заходи та об'єктивно оцінювати їх ефективність із врахуванням індивідуальних особливостей учнів і специфіки проявів дисграфії.

Мета дослідження полягала у науково обґрунтованій перевірці ефективності запропонованих корекційних процедур для розвитку письмових навичок учнів. Відповідно визначено завдання: встановити навчальні можливості та потреби учнів, реалізувати цілеспрямовані педагогічні та логопедичні впливи, оцінити їх результативність.

Експеримент здійснювався у послідовних етапах: підготовчому, діагностичному, корекційному та аналітичному, що забезпечували систематичне впровадження заходів і комплексний аналіз досягнутих результатів.

Методична база дослідження включала спостереження, що дозволяло відстежувати динаміку письмових навичок учнів; діагностичні методи – тести, аналіз письмових робіт та опитування для уточнення індивідуальних потреб; а також методи обробки та аналізу даних для оцінки ефективності корекційного впливу.

Визначення мети, формулювання завдань, структурування етапів та вибір методів експериментального дослідження створили цілісну й науково обґрунтовану основу для системного вивчення ефективності корекційних заходів.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Констатувальний етап нашого експериментального дослідження був спрямований на системну та комплексну оцінку початкового рівня письмових, мовленнєвих та когнітивних навичок дітей молодшого шкільного віку з діагностованою дисграфією. Проведене обстеження дозволило нам зафіксувати характер і ступінь порушень письмового мовлення, визначити домінуючі типи дисграфічних проявів у кожного учня та сформувати індивідуальні профілі

навчальної підготовки, які стали вихідною основою для планування подальшого корекційного впливу.

Отримані дані мають високу наукову та практичну значущість, оскільки вони забезпечують методологічну базу для цілеспрямованого диференційованого педагогічного та психолого-педагогічного втручання. Аналіз результатів дозволяє враховувати індивідуальні когнітивні ресурси кожного учня, мотиваційні чинники, що визначають готовність до письмової діяльності, а також сенсомоторні особливості, які впливають на точність і швидкість графомоторного виконання завдань.

На основі констатувального аналізу визначено, які письмові навички потребують першочергового коригування, які види завдань виявляють найбільші труднощі, а також які типи помилок (фонематичні, оптичні, моторні) є найбільш характерними для нашої групи дослідження. Результати цього етапу стали ключовим індикатором для формування адаптованих програм корекційної роботи, а також забезпечили можливість об'єктивної диференціації педагогічних стратегій відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

Особливу увагу слід приділити тому, що інтеграція когнітивних, мотиваційних та сенсомоторних показників забезпечує багатовимірний підхід до оцінки письмових компетенцій учнів, дозволяючи об'єктивно відобразити як групові тенденції, так і індивідуальні особливості дітей із дисграфією. Такий підхід є критично важливим, оскільки ефективність подальшого корекційного впливу безпосередньо залежить від точності та глибини початкової діагностики, а також від здатності фахівця (вчителя-логопеда) аналізувати структурні взаємозв'язки між різними компонентами письмових навичок.

Констатувальний етап нашого експерименту виконує функцію науково обґрунтованої стартової точки дослідження, яка забезпечує підґрунтя для системного аналізу динаміки корекційного процесу та визначення ефективних психолого-педагогічних стратегій. Його результати не лише дозволяють зафіксувати актуальний стан письмових і мовленнєвих умінь учнів, але й

формують достатньо точну методологічну базу для планування та реалізації подальшого експериментального впливу, що є критично важливим для досягнення мети дослідження – підвищення ефективності супроводу дітей із дисграфією в умовах Інклюзивно-ресурсного центру.

Для всебічного оцінювання рівня сформованості письмових, мовленнєвих та когнітивних навичок дітей молодшого шкільного віку нами здійснено системний аналіз результатів обстеження, що дозволяє виявити як загальні групові закономірності, так і індивідуальні особливості дітей із дисграфією. У наведених нижче таблицях представлені дані за окремими серіями завдань та дослідницькими групами, що слугують підґрунтям для подальшого детального кількісного та якісного аналізу.

Таблиця 2.1.

Рівень сформованості навичок фонематичного аналізу у дітей молодшого шкільного віку (ОГ – основна група, ГП – група порівняння)

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	1 (12,5 %)	0 (0%)
Середній	2 (25 %)	3 (37,5%)
Низький	5 (62,5%)	5 (62,5 %)
Всього	8 (100 %)	8 (100%)

Як видно з представлених даних, більшість учнів обох груп продемонстрували низький рівень сформованості фонематичного аналізу (62,5%). Високий рівень у ОГ виявила лише одна дитина, у ГП таких дітей не було. Середній рівень зафіксовано у 25% ОГ та 37,5% ГП. Типові труднощі включали: невміння визначати послідовність складів у слові, помилки у підрахунку звуків, недостатню диференціацію подібних фонем. Причини спостережуваних результатів можуть бути пов'язані з недостатнім розвитком когнітивних операцій (аналітичного та синтетичного мислення), слабкою увагою та обмеженою мотивацією до письмової діяльності. Отримані результати дозволяють окреслити пріоритетні напрями корекції на наступному

етапі експерименту, зокрема формування фонематичного слуху та навичок аналізу мовних одиниць.

Таблиця 2.2

**Рівень сформованості навичок письма у дітей молодшого шкільного віку
(ОГ – основна група, ГП – група порівняння)**

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	0 (0 %)	0 (0 %)
Середній	3 (37,5 %)	2 (25 %)
Низький	5 (62,5 %)	6 (75 %)
Всього	8 (100 %)	8 (100 %)

Результати показують, що середній рівень письмових навичок характерний для 37,5% учнів ОГ та 25% ГП, натомість переважна більшість дітей продемонструвала низький рівень (62,5% ОГ, 75% ГП). Основні помилки носили дисграфічний характер: пропуски та заміни букв за звучанням, додавання зайвих елементів у написанні, порушення орфографічних та пунктуаційних правил. Такий розподіл свідчить про те, що письмові навички учнів у обох групах формуються недостатньо, і відзначається потреба у цілеспрямованій корекційній роботі з графомоторики, орфографії та сенсомоторного контролю.

Таблиця 2.3

**Рівень сформованості навичок читання у дітей молодшого шкільного віку
(ОГ – основна група, ГП – група порівняння)**

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	0 (0 %)	0 (0 %)
Середній	3 (37,5%)	2 (25 %)
Низький	5 (62,5%)	6 (75%)
Всього	8 (100%)	8 (100 %)

Дані свідчать про переважання низького рівня навичок читання серед дітей обох груп. Основними труднощами були: низька швидкість читання (менше 30 слів за хвилину), помилки на рівні складу та слова, часткове та фрагментарне розуміння тексту, спотворення смислу при переказі. Середній

рівень виявлено у 37, 5 % ОГ та 25 % ГП. Результати підкреслюють необхідність комплексної корекційної роботи, що включає розвиток фонематичного слуху, читання з розумінням та тренування когнітивних навичок аналізу тексту.

Комплексне зіставлення результатів основної групи (ОГ) та групи порівняння (ГП) за трьома серіями завдань – фонематичний аналіз, письмо та читання – дозволяє зробити низку принципових висновків, що відображають структурну єдність порушень письмової діяльності у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. У цілому отримані дані свідчать, що як в ОГ, так і в ГП домінує низький рівень сформованості базових мовленнєвих і письмових навичок, що вказує на системний характер труднощів, пов'язаний із недостатністю когнітивних, сенсомоторних та мовленнєво-аналітичних механізмів.

Порівняльний аналіз демонструє, що у всіх трьох серіях завдань результати обох груп є подібними за тенденцією, однак в основній групі відзначається незначна позитивна динаміка: наявність одного учня з високим рівнем фонематичного аналізу та трохи більша частка дітей із середнім рівнем сформованості навичок письма та читання (37,5 % проти 25 % у ГП). Це може свідчити про певні компенсаторні можливості дітей основної групи, які, попри труднощі, демонструють більш виражену пізнавальну активність і потенційну готовність до корекційного навчання.

У структурі порушень простежується єдність проявів: у дітей обох груп недостатній рівень фонематичного аналізу безпосередньо корелює з помилками під час письма (заміни, пропуски, порушення звуко-буквених відповідностей), а також з низьким темпом і якістю читання. Така взаємозалежність підтверджує положення про те, що дисграфія має багаторівневу природу, де фонематичні труднощі формують основу для подальших графомоторних і орфографічних порушень. Наявність подібних тенденцій у двох незалежних групах дозволяє зробити висновок про стійкість і закономірність цих зв'язків.

З когнітивного погляду, найсуттєвішими виявилися дефіцити аналітико-синтетичної діяльності, оперативної пам'яті та розподілу уваги, що призводить до поверхневого сприйняття мовного матеріалу та труднощів у послідовному його відтворенні під час письма. Сенсомоторний аспект проявляється у слабкій зорово-моторній координації, неточності у відтворенні графем, нерівномірності натиску та нестійкому ритмі письма. Мотиваційний компонент, своєю чергою, характеризується низьким рівнем внутрішньої зацікавленості у письмовій діяльності, зниженим відчуттям успішності, що поглиблює емоційно-вольові труднощі під час навчання.

Під час виконання завдань першої серії діти обох груп демонстрували значні труднощі у встановленні послідовності звуків і складів у словах, а також у визначенні їх позиції. Найскладнішими для більшості дітей виявилися завдання на визначення кількості звуків у словах, зокрема жодна дитина не дала правильної відповіді на запитання «Скільки звуків у слові світлофор?».

Більшість учнів ОГ і ГП потребували стимулюючої допомоги експериментатора («подумай ще», «згадай уважніше», «прослухай слово ще раз»). Часто діти реагували на заохочувальні вислови активніше, намагаючись уточнювати відповіді або жестами показували процес «роздумування», проте кінцевий результат лишався неправильним.

Лише одна дитина ОГ виявила достатній рівень розвитку навичок мовного аналізу. У групі порівняння таких результатів не зафіксовано. Середній рівень сформованості спостерігався у 2 дітей ОГ та 3 дітей ГП, решта продемонстрували низький рівень володіння фонематичними операціями.

Поведінково діти з низьким рівнем проявляли підвищену тривожність, невпевненість, часто повторювали одне й те саме слово, намагались уникати відповіді або чекали підказки. У дітей із середнім рівнем спостерігалася повільність мислення, але готовність до співпраці, вони приймали допомогу й намагались самостійно уточнити правильну відповідь. Це свідчить про

недостатню сформованість механізмів слухового аналізу, утримання послідовності звуків і слабку мовленнєву самоконтрольну функцію.

Під час виконання завдань на письмо (списування короткого тексту) більшість дітей демонструвала стійкі помилки дисграфічного характеру: пропуски або заміни букв, перестановки, написання елементів дзеркально, додавання або втрату частин букв. Також виявлено порушення просторової організації рядка – нерівномірний нахил, коливання висоти літер, нестійкий натиск, пропуски між словами.

У мовному аспекті діти не дотримувалися орфографічних правил, часто замінювали букви відповідно до вимови (наприклад, лес замість ліс), спрощували складні слова.

За рівнем сформованості навичок письма 3 дитини ОГ і 2 дитини ГП досягли середнього рівня, 2 дитини ОГ і 3 дитини ГП – низького. Учні із високим або достатнім рівнем у жодній групі не зафіксовано.

Поведінково під час письма діти часто виявляли втому, напруження, зосередженість на графічній частині завдання, відволікалися на зовнішні подразники. Деякі учні намагалися «перепитати» або звіритися з експериментатором («так можна писати?»), що свідчить про нестійкість орфографічного контролю. Учні з кращими показниками демонстрували сумлінність, акуратність і повільний, але зосереджений темп роботи, що може бути потенційним ресурсом для формувального етапу.

Під час читання тексту більшість дітей показали низьку швидкість (до 30 слів за хвилину), численні помилки на рівні складу та слова, порушення інтонаційної виразності. Спостерігалися часті зупинки, повтори, пропуски рядків, зміни місць слів, порушення логічного наголосу.

Із середньою швидкістю читання текст відтворили 1 дитина ОГ і 1 дитина ГП. Решта дітей демонстрували фрагментарне або поверхнєве розуміння змісту прочитаного. Під час переказу вони змінювали зміст ситуацій, опускали

ключові події, додавали власні вигадані елементи, що свідчить про недостатність семантичної переробки інформації.

За рівнем сформованості навичок читання 1 дитина ОГ і 1 дитина ГП виявили достатній рівень, 3 дитини ОГ і 2 дитини ГП – середній, 1 дитина ОГ і 2 дитини ГП – низький.

Поведінково діти виявляли емоційне напруження, прагнення скоріше завершити завдання, уникали голосного читання або знижували гучність голосу після кількох помилок. У частини дітей спостерігалася зовнішня моторна тривожність – посмикування, покусування ручки, рухливість ніг, що відображає внутрішню невпевненість. Разом з тим, кілька учнів проявили високу зосередженість, старанність і позитивну реакцію на підтримку експериментатора, що є добрим прогностичним маркером для формувального навчання.

Результати констатувального етапу засвідчують взаємопов'язаність порушень мовленнєвого, когнітивного та сенсомоторного рівнів, що виявляється у цілісній системі дисграфічних проявів. Ці показники підтверджують необхідність застосування комплексного, поетапного підходу до подальшої корекційної роботи, який має поєднувати розвиток фонематичного слуху, формування орфографічної пильності, удосконалення графомоторних навичок та стимулювання навчальної мотивації.

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що діти з дисграфією потребують диференційованого логопедичного супроводу, орієнтованого на подолання не лише письмових порушень, а й глибинних когнітивних деформацій, які зумовлюють їх виникнення. Отже, констатувальний етап став не лише етапом фіксації труднощів, а й ключовою діагностичною основою для розроблення програми формувального експерименту, спрямованої на активізацію мовленнєвої діяльності, розвиток аналітико-синтетичних процесів і поступове формування стійких навичок письма та читання.

Узагальнюючи результати констатувального етапу, можна стверджувати, що виявлені труднощі мають системний характер і охоплюють як мовленнєвий, так і когнітивно-сенсомоторний рівні. Виявлені поведінкові особливості – тривожність, невпевненість, повільність мислення, порушення самоконтролю – підтверджують необхідність комплексного, інтегрованого підходу до подальшої корекційно-розвиткової роботи, який передбачатиме поступове формування аналітико-синтетичних умінь, розвиток фонематичного слуху, удосконалення графомоторних і орфографічних навичок, а також створення емоційно комфортних умов навчальної взаємодії.

2.3. Оцінка ефективності впроваджених заходів і порівняльний аналіз результатів

Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма є одним із найскладніших завдань сучасної логопедичної практики. Це пов'язано з необхідністю не лише глибокого розуміння психолінгвістичних механізмів виникнення дисграфії, але й створення та впровадження дієвої системи психолого-педагогічного супроводу. Проведення констатувального етапу експерименту дозволило визначити початковий рівень сформованості мовленнєвих, когнітивних та письмових навичок. У подальшому виникла потреба у здійсненні комплексної оцінки ефективності запропонованих корекційно-розвиткових заходів, які спрямовані на подолання виявлених труднощів.

Метою даного підрозділу є проведення комплексного аналізу ефективності розробленої та впровадженої модельної методики психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією. Дослідження здійснювалося шляхом порівняння результатів констатувального етапу та формувального етапу роботи з основною групою (ОГ), а також визначення динаміки змін у

порівняльній групі (ГП), де прямий корекційний вплив був обмежений мінімальною інтенсивністю. Оцінювання передбачало кількісно-якісний підхід, спрямований на формулювання практичних висновків щодо ефективності корекційних процедур, визначення їхніх пріоритетів та напрямків для подальшої оптимізації у рамках діяльності Інклюзивно-ресурсного центру.

Завданням цього етапу дослідження було визначення динаміки змін у рівнях сформованості дітей молодшого шкільного віку навичок письма, читання та мовного аналізу серед дітей основної групи після проведення цілеспрямованих корекційних заходів. Крім того, дослідження включало порівняння отриманих результатів із показниками контрольної групи, яка не піддавалася аналогічному педагогічному впливу. Проведення такого порівняльного аналізу дозволяло об'єктивно оцінити ефективність запропонованого методичного підходу, а також підтвердити або спростувати початкову гіпотезу експерименту.

Оцінка ефективності психолого-педагогічного супроводу проводилася шляхом повторної діагностики за тими ж параметрами, що використовувалися на констатувальному етапі: розвиток навичок мовного аналізу, орфографічна і графомоторна компетентність, темп читання та його розуміння. Аналіз первинних і повторних результатів дозволяє визначити якісні зміни у мовленнєвій діяльності дітей, оцінити вплив корекційно-розвиткової роботи на загальну динаміку навчальних успіхів.

У ході аналізу було враховано не лише кількісні параметри, зокрема відсоткові зміни рівнів сформованості, але й якісні аспекти мовленнєвої поведінки дітей. Серед них виділено ступінь самостійності у виконанні завдань, прояви емоційної стійкості, рівень концентрації уваги, мотивацію та ставлення до корекційних вправ. Такий багатоаспектний підхід забезпечує можливість оцінити ефективність реалізованих заходів у ширшому контексті, враховуючи результати комплексного розвитку когнітивних, мовленнєвих та особистісних складових діяльності дитини.

Отже, у цьому підрозділі буде представлено порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту, висвітлено основні тенденції динаміки розвитку навичок письма, читання й мовного аналізу в дітей молодшого шкільного віку з дисграфією, а також здійснено інтерпретацію отриманих даних у контексті педагогічної ефективності впроваджених заходів.

Констатувальні та формувальні дані, подані у наступних таблицях, утворюють інтегровану емпіричну основу для оцінки результативності комплексної методики психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з діагностованою дисграфією.

Таблиця 2.4

Рівень сформованості фонематичного аналізу (ОГ – основна група, ГП – група порівняння)

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	3 (37, 5%)	0 (0 %)
Середній	3 (37, 5%)	4 (50, 0 %)
Низький	2 (25, 0 %)	4 (50, 0%)
Всього	8 (100 %)	8 (100 %)

Порівняно з констатувальним етапом, в ОГ відбувся помітний зсув на користь середнього й високого рівнів фонематичного аналізу: частка учнів з низьким рівнем зменшилась із 62,5 % до 25,0 %, а дві третини групи (75,0 %) тепер мають середній або високий рівень (було 37,5 %). У ГП зміни мінімальні: зростання середнього рівня на 12,5 п. (з 37,5 % – 50,0 %) супроводжується відповідним зменшенням низького рівня (62,5 % – 50,0 %), але високого рівня не спостерігається. Це свідчить про ефективність спрямованих фонематичних вправ у ОГ і про необхідність інтенсифікації спеціальних фонемно-аналітичних впливів у ГП.

Покращення в ОГ, ймовірно, зумовлене цілеспрямованими фонематичними вправами, які включали систематичне визначення позиції звука

в слові, диференціацію пар фонем та трансформаційні завдання на зразок «перетворення слова».

Комплексний підхід, який поєднує аудіальні вправи з маніпуляціями письмовою формою (кореляція між звуком і буквою), демонструє каскадний ефект.

Учасники експериментальної групи після тренувань показали зріст ініціативності у виконанні завдань із звукового аналізу. Вони рідше уникали складних завдань і почали активно використовувати стратегічні підказки, як-от: «спершу вимов слово, а потім порахуй звуки».

Таблиця 2.5

Рівень сформованості навичок письма (ОГ – основна група, ГП – група порівняння)

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	2 (25, 0 %)	0 (0 %)
Середній	4 (50, 0%)	3 (37, 5%)
Низький	2 (25, 0 %)	5 (62, 5 %)
Всього	8 (100 %)	8 (100 %)

У ОГ зафіксовано значні позитивні зміни: з'явилися учні з високим рівнем письма (25,0 %), частка середнього рівня зросла з 37,5 % до 50,0 %, а частка низького рівня зменшилася з 62,5 % до 25,0 %. У ГП зміни залишаються незначними, спостерігається лише невелике підвищення середнього рівня. Така динаміка в ОГ свідчить про ефективність використання інтегрованих вправ, спрямованих на розвиток графомоторики, орфографічних навичок і сенсомоторного контролю, які були впроваджені у корекційну програму.

Письмові навички формуються завдяки поєднанню фонематичного аналізу та графомоторних умінь. У експериментальній групі підвищення рівня фонематичних знань (див. табл. 2.4) у поєднанні зі спеціально спрямованими графомоторними вправами призвело до зменшення кількості моторних та орфографічних помилок.

Варто відзначити зміну характеру помилок: на початковому етапі переважали масові пропуски букв і дзеркальні відображення елементів букв, тоді як після проведеного аналізу спостерігається зменшення дзеркальних помилок і акцент на вивченні звуко-буквених відповідностей. Отже, помилки стали більш «впорядкованими» і «усвідомленими», оскільки дитина почала виправляти написане, застосовуючи відповідні стратегії.

До початку корекційного етапу спостерігалися систематичні порушення у письмі, зокрема часті пропуски літер, фонетичні заміни за схожістю у звучанні, а також ознаки нестабільного розташування графічних елементів. Це включало нерівномірність почерку, змінність нахилу літер і коливання розмірів символів. Також простежувалися стійкі труднощі у дотриманні орфографічних правил, що свідчило про недостатній рівень розвитку механізмів фонематичного аналізу, графомоторної координації та орфографічної уважності.

Після завершення корекційного етапу спостерігається чітка позитивна динаміка в розвитку навичок письма. Зокрема, помітно зменшилася кількість випадків пропущених літер, залишаються лише окремі помилки в більш складних за структурою словах. Почерк став значно акуратнішим і організованішим, із стабільним просторовим розташуванням елементів. Хоча темп письма дещо уповільнився, це не свідчить про регрес, а радше відображає покращення рівня самоконтролю та усвідомленості під час виконання письмових завдань. Отримані результати підтверджують поступовий перехід від хаотичного, імпульсивного написання до контрольованого і цілеспрямованого процесу письма.

Після інтервенції діти з ОГ рідше зверталися до дорослих за допомогою під час письма, більш впевнено використовували освоєні стратегії. Однак інколи вони проявляли ознаки перевантаження при збільшенні обсягів письма понад рекомендовану практикою норму, що стверджує про необхідність поступового збільшення навантаження.

Прискорення у формуванні грамотного письма в експериментальній групі демонструє ефективність застосування інтегрованого підходу; досягнення високих результатів свідчить, що за умови належної організації корекційного процесу навіть дітям із початково слабкими навичками письма вдається досягти стабільних та позитивних змін.

Таблиця 2.6

Рівень сформованості навичок читання (ОГ – основна група, ГП – група порівняння)

Рівень навичок	ОГ (n, %)	ГП (n, %)
Високий	2 (25, 0 %)	0 (0 %)
Середній	4 (50, 0 %)	3 (37, 5 %)
Низький	2 (25, 0 %)	5 (62, 5 %)
Всього	8 (100 %)	8 (100 %)

Динаміка читання в основній групі демонструє позитивні зміни у фонематичному аналізі та письмі: високий рівень досягнули 25,0 % учнів, середній рівень – 50,0 %. У контрольній групі спостерігається лише незначне покращення (середній рівень зріс на 12,5 пунктів), що вказує на обмежений вплив звичайних підходів без застосування інтенсивної диференціації.

Аналіз порівняльних результатів констатувального та підсумкового етапів експерименту засвідчив виразну позитивну динаміку у сформованості досліджуваного показника. На початковому етапі переважали учні з низьким рівнем розвитку – 5 осіб, що становить більшість вибірки; середній рівень виявлено у 3 учнів, високий – лише в одного. Після реалізації корекційно-розвивальної програми спостерігається суттєве підвищення якісних показників: кількість учнів із високим рівнем зросла до 2 осіб (+25,0%), із середнім – до 4 (+12,5%), тоді як частка учнів із низьким рівнем зменшилася до 2 осіб (–37,5%). Такі зміни свідчать про ефективність корекційного впливу та результативність застосованої системи вправ, спрямованих на розвиток письмових, когнітивних і графомоторних компетентностей.

Покращення показників читання в учнів експериментальної групи (ОГ) виявляє тісний кореляційний зв'язок із підвищенням рівня сформованості фонематичних навичок (див. табл. 2.4) та стабілізацією письма (див. табл. 2.5). Реалізація цілеспрямованого комплексу вправ, спрямованих на розпізнавання та диференціацію звуків, а також систематичне застосування тренінгів читання з розумінням – зокрема завдань на прогнозування змісту, визначення головної думки й виділення ключових слів – сприяли активізації семантичної переробки текстової інформації. Це, у свою чергу, зумовило підвищення якості читання, забезпечивши більш глибоке усвідомлення змісту прочитаного та стійкість навичок смислового аналізу.

До проведення експериментального впливу було виявлено, що більшість учнів демонстрували часті помилки на рівні складу, уповільнений темп читання та фрагментарне сприйняття змісту тексту. Це супроводжувалося порушенням логіко-семантичної цілісності у процесі відтворення прочитаного. Зазначені особливості свідчили про недостатню сформованість механізмів синтаксико-семантичного узгодження та низький рівень інтеграції процесів фонематичного й смислового аналізу.

Після реалізації корекційного впливу було зафіксовано значне зменшення кількості речень із семантичними спотвореннями, а також покращення здатності учнів до послідовного й логічного переказу текстового матеріалу. Водночас у частини учнів залишалися певні складнощі, пов'язані з темпом читання, що вказує на потребу у подальшій роботі над формуванням оптимального балансу між швидкістю декодування тексту та глибиною його змістового розуміння.

Динаміка зростання показників читання засвідчує комплексний позитивний вплив корекційно-розвивального втручання, що підтверджує ефективність інтегрованого підходу до формування навичок письма й читання. Водночас результати акцентують необхідність подальшого системного опрацювання всіх трьох функціональних складових – фонематичної,

графомоторної та семантичної, – оскільки лише їх гармонійна взаємодія забезпечує стійкий і довготривалий прогрес у формуванні мовленнєвої компетентності молодших школярів із дисграфією.

У результаті формувального етапу експерименту спостерігається позитивна динаміка поведінкових і мотиваційних проявів учнів основної групи (ОГ). Діти стали рідше уникати голосного читання, виявляючи підвищену стійкість до труднощів та більшу зосередженість у процесі виконання завдань. За умов підтримки експериментатора зростала їхня впевненість і самоконтроль під час читання вголос. Водночас у декількох учнів зберігалася підвищена емоційна чутливість до власних помилок, що проявлялася у зниженні гучності або темпу мовлення після їх допущення. Отже, подальша робота має передбачати посилення емоційно-психологічної підтримки та застосування технік зниження тривожності, спрямованих на стабілізацію емоційного стану та формування позитивної мотивації до мовленнєвої активності.

Позитивна динаміка показників читання в основній групі (ОГ) емпірично підтверджує висунуту гіпотезу щодо взаємозалежності та системного характеру компонентів письмової діяльності. Отримані результати свідчать, що покращення навичок читання є наслідком взаємного впливу фонематичних, графомоторних і когнітивно-мовленнєвих механізмів, розвиток яких відбувався у процесі формувального етапу експерименту. Такий міжрівневий зв'язок демонструє інтегративну природу корекційного впливу, де зміцнення однієї складової системи письма сприяє якісному вдосконаленню інших компонентів.

Результати комплексного формувального експерименту продемонстрували системний та багатовимірний прогрес учнів експериментальної групи в усіх трьох аналітичних серіях: фонематичній, графомоторній та читацькій. Відзначено значне зменшення кількості дітей із низьким рівнем сформованості навичок, при цьому з'явилися учні з високими показниками, що підкреслює стійкість ефекту проведеного втручання. У той же час контрольна група показала лише незначні кількісні та якісні зміни,

підкреслюючи важливість цілеспрямованої, інтенсивної і міждисциплінарно організованої корекційної роботи.

Одним із ключових факторів підвищення ефективності стало застосування фонематичної стимуляції, яка спричинила ланцюговий ефект: від удосконалення навичок звукового аналізу та синтезу до покращення орфографічних і читацьких здібностей. Впровадження графомоторних тренінгів дозволило зменшити кількість моторних помилок і сприяло автоматизації письма. Водночас мотиваційно-психологічна підтримка забезпечила розвиток емоційної стійкості, здатності до витримки та підвищеної зосередженості під час виконання завдань. У сукупності ці заходи підтверджують ефективність інтегрованої моделі формування письмово-мовленнєвої компетентності, яка охоплює когнітивний, моторний та емоційно-вольовий аспекти розвитку.

Реалізація диференційованих програм повинна враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини. Замість використання універсальних моделей важливо зберігати гнучкий і адаптивний підхід. Особливий акцент слід робити на емоційній підтримці, щоб інтенсивні заняття не призводили до перевтоми чи втрати мотивації. Отже, корекційно-розвивальна робота має базуватися на принципі поступового ускладнення завдань у комфортному темпі, що дозволяє поєднувати ефективність із психологічною безпекою.

Висновки до розділу 2

Проведене експериментальне дослідження дозволило не лише підтвердити ключові теоретичні положення, але й емпірично перевірити ефективність створеної системи психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією, реалізованої в практичній роботі Інклюзивно-ресурсного центру. Досягнуті результати засвідчили, що структурований та науково обґрунтований підхід до подолання специфічних труднощів у письмі забезпечує стійкі позитивні зміни в розвитку мовленнєвих, графомоторних і когнітивних навичок у дітей.

Логіка організації експерименту мала чітку поетапну структуру, що складалася з трьох взаємопов'язаних етапів: констатувального, формувального та контрольного. Кожен етап мав чітке концептуальне спрямування, власні цілі, завдання, змістову наповненість, методичне забезпечення й очікувані результати. Це забезпечувало послідовність у виконанні дослідження, його відтворюваність та наукову обґрунтованість отриманих даних.

На констатувальному етапі проведено комплексну діагностику рівня сформованості базових психолінгвістичних та графомоторних умінь. Формувальний етап передбачав цілеспрямоване впровадження диференційованої програми корекційних занять, тоді як на контрольному етапі було проаналізовано оцінку ефективності впроваджених заходів і порівняльний аналіз результатів.

У межах першого підпункту (2.1) було визначено мету, завдання, етапи та методи експериментального дослідження, що ґрунтувалися на принципах науковості, об'єктивності, індивідуалізації та комплексного підходу. Головною метою було оцінити ефективність впровадження психолого-педагогічної програми підтримки для дітей із дисграфією, розробленої через інтеграцію логопедичних, нейропсихологічних і педагогічних методик. Для цього сформували основну групу (ОГ) та групу порівняння (ГП), які мали схожі

вихідні показники сформованості писемного мовлення. Використані методи – спостереження, логопедичне обстеження, аналіз письмових робіт, бесіди, а також методики для вивчення фонематичних, лексико-граматичних і графомоторних навичок – забезпечили всебічний аналіз досліджуваного явища.

На констатувальному етапі дослідження (2.2) було проведено детальну діагностику рівня сформованості письма, у ході якої нами було виявлено специфічні типи дисграфічних порушень у дітей молодшого шкільного віку. Результати засвідчили, що значна частина учнів демонструє низький або середній рівень розвитку писемного мовлення. Це супроводжувалося типовими помилками, зокрема замінами, пропусками, перестановками літер, порушеннями звуко-буквеного аналізу, деформацією граматичних форм та проблемами графомоторної координації. Отримані дані підкреслили актуальність і важливість розробки індивідуалізованої системи психолого-педагогічного супроводу для підвищення ефективності логокорекційної роботи.

Формувальний етап передбачав впровадження спеціально розробленої програми корекційно-розвиткової роботи, яка була спрямована на відновлення міжфункціональних зв'язків мовлення та письма, розвиток фонематичного слуху, зорово-просторових уявлень, лексико-граматичних структур і моторної координації. У процесі реалізації програми забезпечувалася послідовність та етапність виконання навчально-корекційних завдань. Активно використовувалися ігрові технології, дидактичні вправи, елементи логоритміки, психомоторні тренінги та логопедичні ігри, що сприяло підвищенню мотивації та пізнавальної активності дітей. Робота проводилася спільними зусиллями логопеда, психолога, учителя початкових класів і батьків, що відповідало принципу командної взаємодії в діяльності Інклюзивно-ресурсного центру.

На етапі контролю та оцінювання (2.3) було проведено повторне дослідження для оцінки ефективності впровадженої програми. Результати порівняльного аналізу експерименту продемонстрували виразну позитивну динаміку в основній групі: зафіксовано значне зростання кількості дітей із

високим рівнем розвитку навичок письма, покращення фонематичного сприйняття, зорово-моторної координації, граматичної узгодженості слів у реченнях, а також зменшення кількості специфічних дисграфічних помилок. У групі порівняння зміни були незначними, що підтверджує суттєвий вплив системного логопедичного супроводу на подолання порушень письма.

Отримані емпіричні результати підтвердили ефективність впровадженої психолого-педагогічної моделі супроводу дітей із дисграфією, яка базується на індивідуалізованому підході, інтеграції різних методів логопедичної корекції та активній співпраці фахівців ІРЦ.

Результати експериментального дослідження демонструють, що системна, науково обґрунтована діяльність вчителя-логопеда в Інклюзивно-ресурсному центрі є важливою умовою подолання дисграфічних порушень. Вона не лише сприяє корекції існуючих труднощів у письмі, але й створює передумови для їх профілактики, формування мовленнєвої зрілості та інтеграції дитини в освітнє середовище.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу комплексно розкрити психолого-педагогічні засади супроводу дітей із дисграфією у діяльності фахівця Інклюзивно-ресурсного центру та підтвердити ефективність науково обґрунтованої моделі логопедичної допомоги, спрямованої на подолання порушень письма у дітей молодшого шкільного віку.

У першому розділі, спираючись на аналіз наукової, психолого-педагогічної та логопедичної літератури, було визначено сутність поняття «дисграфія». Цей термін описує складне багаторівневе порушення процесу письма, яке виникає внаслідок недостатнього формування психолінгвістичних механізмів мовлення. Зокрема, йдеться про недоліки у розвитку фонематичних, лексико-граматичних, графомоторних та просторово-зорових компонентів. Встановлено, що дисграфія має системний характер і вимагає комплексного підходу до вивчення, який включає психологічний, педагогічний, нейропсихологічний та логопедичний аспекти. Також з'ясовано, що своєчасна діагностика передумов письма у старшому дошкільному віці, раннє виявлення ризиків розвитку дисграфії та організація профілактичних логопедичних заходів є ключовими для запобігання подальшим труднощам у навчанні.

У процесі дослідження було уточнено психолого-педагогічну характеристику дітей із порушеннями письма, що відображає своєрідність функціонування їхніх пізнавальних, мовленнєвих, емоційно-вольових і моторних процесів. Виявлено, що для дітей із дисграфією характерне зниження рівня фонематичного сприймання, нестійкість звуко-буквених відповідностей, утруднення у здійсненні звукового та складового аналізу, а також обмежений розвиток зорово-просторових уявлень і недостатня диференційованість мовленнєвих операцій. Унаслідок цього процес графічної реалізації мовленнєвого висловлювання набуває фрагментарного та несистемного

характеру, що ускладнює становлення навичок письма як цілісної психолінгвістичної діяльності.

Зазначені особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією обґрунтовують необхідність запровадження індивідуалізованого та диференційованого підходу в процесі логопедичної допомоги. Ефективність такої роботи забезпечується міждисциплінарною взаємодією фахівців Інклюзивно-ресурсного центру, педагогів закладу освіти та батьків дитини, що створює цілісну систему психолого-педагогічного супроводу, спрямовану на компенсацію специфічних труднощів письма і гармонізацію загального розвитку.

Аналіз сучасних наукових підходів до корекції та психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією засвідчив, що найвищу результативність забезпечує комплексна інтегративна модель впливу, яка поєднує логопедичні, психологічні, нейропсихологічні, когнітивно-розвивальні та моторні методики. Такий підхід ґрунтується на взаємозв'язку між мовленнєвими, інтелектуальними, сенсомоторними та емоційно-вольовими компонентами діяльності дитини, що дозволяє здійснювати корекційний вплив не фрагментарно, а системно.

У межах цієї парадигми діяльність учителя-логопеда в структурі Інклюзивно-ресурсного центру спрямовується не лише на усунення порушень писемного мовлення, а й на відновлення та гармонізацію міжфункціональних зв'язків між мовленням, мисленням, моторикою, увагою та пам'яттю. Це створює умови для формування цілісної психолінгвістичної системи письма, у межах якої процеси аналізу, синтезу, програмування та контролю дії взаємодіють як єдина функціональна структура.

У другому розділі представлено результати експериментальної перевірки ефективності впровадження розробленої системи психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією, що забезпечує комплексний підхід до

формування навичок письма в умовах діяльності Інклюзивно-ресурсного центру.

На констатувальному етапі дослідження здійснено ґрунтовну діагностику стану сформованості письмових умінь і механізмів писемного мовлення. Результати аналізу засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості навичок письма, значну частоту типових дисграфічних помилок, а також не сформованість базових психолінгвістичних компонентів – зокрема, фонематичних процесів, зорово-просторового орієнтування, моторного планування та самоконтролю.

Формувальний етап експерименту був спрямований на реалізацію цілісної програми логопедичної корекції, зміст якої орієнтовано на розвиток фонематичного слуху, просторових уявлень, граматичного ладу мовлення, дрібної моторики, зорово-моторної координації та мовленнєво-розумового контролю. Така програма забезпечила умови для поступового формування стійких міжфункціональних зв'язків між мовленням, мисленням і моторною сферою, що визначило ефективність подальших етапів дослідження.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили чітко виражену позитивну динаміку у дітей основної (експериментальної) групи, що підтверджує ефективність розробленої системи психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, зафіксовано підвищення рівня сформованості писемного мовлення, зменшення кількості дисграфічних помилок різних типів, удосконалення орфографічної й графомоторної навичок, а також зростання мовленнєвої активності, довільності та навчальної мотивації. Комплексні якісно-кількісні показники підтвердили, що в дітей основної групи відбулося стійке покращення взаємодії між фонематичними, мовленнєвими та моторними процесами, що забезпечило цілісність письмової діяльності.

У групі порівняння значущих змін не виявлено, що засвідчує наукову обґрунтованість, валідність і практичну результативність упроваджених психолого-педагогічних заходів. Отримані емпіричні дані переконливо

доводять доцільність комплексного міждисциплінарного підходу до корекції дисграфії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що системна, науково обґрунтована діяльність учителя-логопеда Інклюзивно-ресурсного центру є визначальним чинником у подоланні дисграфічних проявів, розвитку мовленнєвої компетентності та формуванні цілісних механізмів письма в дітей молодшого шкільного віку. Практичне впровадження запропонованої моделі психолого-педагогічного супроводу довело, що ефективна корекція дисграфії можлива виключно за умов міждисциплінарної взаємодії фахівців, узгодження психолого-логопедичних і педагогічних впливів, індивідуалізації навчально-корекційного процесу, а також використання сучасних інноваційних логопедичних технологій.

Особливо значущим є те, що систематичний моніторинг динаміки мовленнєвого розвитку та стану письма дозволив своєчасно коригувати індивідуальні траєкторії навчання, забезпечивши стабільне покращення показників у більшості дітей експериментальної групи. Результати дослідження підтверджують високу ефективність, практичну значущість і наукову верифікованість запропонованої системи психолого-педагогічного супроводу дітей із дисграфією в умовах сучасного інклюзивного освітнього простору.

Отже, узагальнення результатів теоретичного аналізу та експериментальної перевірки дає підстави стверджувати, що психолого-педагогічний супровід дітей із дисграфією в структурі діяльності Інклюзивно-ресурсного центру є дієвим інструментом розвитку мовленнєвої компетентності, профілактики порушень письма та успішної освітньої адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Запропонована модель логопедичної допомоги довела свою практичну ефективність, оскільки забезпечує комплексне подолання дисграфічних проявів шляхом інтеграції когнітивного, мовленнєвого, нейропсихологічного та емоційно-вольового розвитку дитини.

Реалізація цієї системи сприяє формуванню стійких навичок письма, розвитку зв'язного мовлення, мислення, зорово-моторної координації, фонематичного слуху та пізнавальної активності, що у підсумку позитивно впливає на якість освітнього процесу й особистісне становлення учнів.

Результати експериментального дослідження емпірично засвідчили наукову обґрунтованість і практичну доцільність розробленої системи психолого-педагогічного супроводу, що довела свою ефективність як інноваційна модель корекційно-розвивальної роботи в контексті сучасної інклюзивної освіти.