

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

Кваліфікаційна робота

з теми:

**“Особливості корекційно-профілактичної роботи логопеда з
молодшими школярами з дисграфією”**

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL1-M24z

ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія

Анна ЯРОЦЬКА

Керівник:

Олена МІЛЕВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент:

Олена ЧОПІК,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

м. Кам'янець-Подільський – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ І ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	7
1.1. Порушення письма у молодших школярів як психолого-педагогічна проблема.....	7
1.2. Методичні аспекти логокорекційної та профілактичної роботи з молодшими школярами з дисграфією.....	13
1.3. Нейропсихологічний підхід до проблеми корекції і профілактики дисграфії у молодших школярів.....	20
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	31
2.1. Методика констатувального експерименту.....	31
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	42
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ ТА ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ДИСГРАФІЄЮ.....	54
3.1. Обґрунтування методики формувального експерименту.....	54
3.3. Апробація методики і аналіз результатів формувального дослідження	63
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Порушення писемного мовлення є на сьогодні однією з найактуальніших проблем навчання, як в контексті парадигми сучасної освіти, що ґрунтується на формуванні життєво необхідних компетенцій та навичок і застосування їх у реальних життєвих ситуаціях, так і через призму викликів сьогодення, де писемне мовлення уже на рівних конкурує з усним, виступаючи подекуди основним інструментом комунікації між окремими індивідами та групами людей. Причиною цього є розвиток сучасних цифрових технологій, зміна комунікативної етики та нові, уставлені суспільством, норми і правила поведінки, що перенесли значну частину особистого та офіційно-ділового спілкування в площину месенджерів, електронної пошти та соціальних мереж, змістивши комунікаційний акцент з усного на писемне мовлення.

Не менш важливим є і те, що розвинене вміння висловлювати свої думки, як усно, так і на письмі, забезпечує вільне володіння державною мовою, що є першою з дев'яти ключових компетентностей визначених у Державному стандарті початкової освіти. Навички письма сприяють розвитку комунікативних та когнітивних здібностей учнів, дозволяючи їм виражати свої думки, плани, ідеї, а також засвоювати інші шкільні предмети. Письмо в початковій школі є базовою частиною навчального процесу, формуючи основу для подальшого навчання, в тому числі для розвитку пам'яті, уваги, аналітичного і логічного мислення, що є основою для академічного зростання, (учні, які добре володіють письмом, краще структурують інформацію та аналізують її), вміння писати забезпечує можливість учням ефективно висловлювати свої думки, що є невід'ємною частиною їхньої комунікативної компетенції, письмо є не лише окремою навичкою, але й інструментом для успішного засвоєння матеріалу з інших дисциплін (математика, природознавство, мистецтво), а також допомагають у формуванні дисципліни, посидючості, здатності до самоконтролю. Ці якості стають основою для розвитку відповідальності й саморегуляції. Державний стандарт початкової освіти передбачає поступове підвищення рівня володіння мовою та письмом

для успішного навчання в середній школі, забезпечуючи таким чином планомірну та послідовну підготовку до подальшого навчання.

Порушення мовленнєвої діяльності у дітей є багатовекторним явищем, що підтверджується численними науковими розвідками в таких галузях: психолого-педагогічній (С. Конопляста, Т. Пічугіна, В. Тарасун, М. Шермет ін.), психолінгвістичній (Л. Андрусишина, О. Гопіченко, С. Соботович та ін.) і медико-педагогічній (Ю. Мікадзе, В. Ковалева тощо).

Актуальність і складність питань діагностики та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із порушенням письма висвітлюються у наукових роботах українських дослідників (О. Гопіченко, О. Гриценко, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередниченко, А. Колупаєва, Т. Пічугіна, М. Шермет та ін., ґрунтовно аналізували різноманітні аспекти становлення письма у дітей.

Вчені М. Бернштейн, О. Лурія, L. Belmont, В. Boshier, Н. Myklebust, J. Wann, J. Alston, J. Taylor та ін. розглядають письмо як складну інтегративну навичку, формування якої передбачає проходження ряду стадій, пов'язаних з включенням у діяльність багатьох сенсорних систем і багатьох структур мозку

Нейропсихологічний підхід у вивченні процесу письма розкривається у працях Л. Виготського, О. Лурія, В. Князева, К. Кучіної, Н. Чередніченко, Berniger V., Richards T.; дослідники розглядають письмо зіставно з функціями окремих структур мозку, а його порушення – як наслідок дефіцитарності або несформованості певних мозкових структур.

Багатоаспектність письма як явища, мультифакторна етіологія його порушень, потреба у детальному аналізі та розробці комплексної програми з профілактики і корекції проявів дисграфії у дітей молодшого шкільного віку спонукали нас до вибору теми дипломного дослідження

Мета дослідження: розроблення методичного забезпечення логопедичної роботи з профілактики та корекції проявів дисграфії у молодших школярів.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження; визначити основні підходи до визначення і класифікації дисграфії, її етіологічні чинники.

2. Проаналізувати сучасні підходи до проблеми профілактики та корекції проявів дисграфії у молодших школярів.

3. Дослідити стан сформованості вищих психічних функцій у молодших школярів з проблемами в опануванні навичкою письма.

4. Розробити та науково обґрунтувати зміст комплексної корекційно-профілактичної програми для молодших школярів з дисграфією, інтегруючи традиційні-логопедичні методи з елементами нейропсихологічної корекції

5. Експериментально-апробувати розроблену корекційно-профілактичну програму; проаналізувати та систематизувати отримані результати формуючого-експерименту, визначити ефективність застосування нейропсихологічного підходу у корекційно-профілактичній роботі.

Об'єкт дослідження: корекція і профілактика дисграфії у молодших школярів.

Предмет дослідження: особливості застосування нейропсихологічного підходу у корекційно-профілактичній роботі логопеда з молодшими школярами з дисграфією.

Для досягнення поставленої мети і вирішення завдань дослідження було використано такі **методи:**

- теоретичні: аналіз наукової літератури, методичних джерел, продуктів діяльності учнів;
- емпіричні: бесіда, нейропсихологічна діагностика, констатувальний експеримент, формувальний експеримент;
- математичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

Теоретико-методична база дослідження: сучасні психофізіологічні, клінічні, психолінгвістичні та нейропсихологічні підходи до класифікації й пояснення механізмів дисграфії, представлені в працях вітчизняних (М. Шермет, В. Тарасун, Є. Соботович, О. Гопчієнко, Н. Чередніченко, Л.

Журавльова та ін.) і зарубіжних дослідників (R. Nicolson, J. Stein, T. Deeney, ін.); Дисграфія як специфічний розлад навчання розглядається у Міжнародному класифікаторі хвороб та Діагностичному і статистичному посібнику з психічних розладів (Specific Learning Disorder, DSM-5, МКХ-11), культурно-історичну концепцію розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський), теорія трьох функціональних блоків мозку (О.Лурія).

Елементи наукової новизни одержаних результатів: узагальнено ключові типи дисграфії із зазначенням їх основних етіологічних чинників, локалізації уражень, відповідних функціональних блоків мозку та нейропсихологічних факторів, причетних до реалізації тої чи іншої, необхідної для письма функції.

Практична значущість результатів дослідження полягає у розробці методичного забезпечення логопедичної роботи з профілактики та корекції проявів дисграфії у молодших школярів з позиції нейропсихологічного підходу.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Волочиського ліцею №2 Волочиської міської ради Хмельницької області. Дослідженням було охоплено 52 особи; з них 10 учнів початкової школи, що мають труднощі з опануванням навичкою письма – експериментальна група (ЕГ), 10 дітей що успішно її опановують; 12 учителів і 20 батьків.

Апробація роботи. Результати дослідження висвітлені в 1 публікації.

Структура дипломної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (101 найменування), додатків. В роботі вміщено 2 таблиці, 7 рисунків. Основний зміст викладено на 72 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ І ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. **Порушення письма у молодших школярів як психолого-педагогічна проблема**

Писемність – одне із найвидатніших надбань людства, значення якого важко переоцінити. Писемне мовлення не тільки здійснило революцію в методах накопичення, передачі і обробки інформації, але й виступило каталізатором розвитку людини, змінивши її саму, особливо це відзначилося на здатності до абстрактного мислення. Специфікою писемного мовлення є те, що воно спрямоване на відсутнього читача. Через це відсутній безпосередній контакт між тим, хто пише, і тим, хто читає, і тому писемне мовлення більш розгорнуте, зв'язне порівняно з усним. «Тільки писемність дозволяє вийти за обмежені просторові та часові рамки мовленнєвої комунікації, а також зберегти вплив мовлення і за відсутності одного з партнерів. Так виникає історичний вимір суспільної самосвідомості» [4, с.3-6].

Письмо – складне вміння, яке забезпечує спілкування людей за допомогою системи графічних знаків. Також це продуктивний вид діяльності результатом якої є мовленнєвий твір чи текст, призначений для прочитання. Писемне мовлення є одним із способів формування та формулювання думки [6, с.54].

Оскільки процес письма є комплексним явищем, то вивчення його носить міждисциплінарний та багатоаспектний характер і розглядається з позиції таких наук як: логопедія, лінгвістика, семіотика, психологія, філософія. Виходячи з цього, можна сказати, що письмо об'єднує в собі такі явища, як семіотична система, перекодування усного мовлення в писемне і виступає особливим видом комунікації, спрямованим на читача. [28, с. 46-48; 57, с. 97; 58, с. 57].

О. Гопіченко, Е. Данілавичюте наголошують, що процес оволодіння писемним мовленням можливий за умови сформованості навички моделювання звукової будови слова, здібності до символізації та розвитку графомоторних вмінь [56, с. 34; 11, с.19]

На думку М. Шермет, В. Тарасун, С. Конопляста, В. Кондратенко, Н. Чередніченко, процес письма варто розглядати як більш складну систему, що виявляється не лише як вид діяльності, а й психічний вольовий процес, є доволі складним і передбачає узгоджену роботу чотирьох аналізаторів: зорового, рухового, мовнорухового та мовнослухового. Саме тому оволодіння навичкою письма – це результат довготривалого навчання і довільного усвідомлення самого процесу, а також вимагає інтеграції і координації різних функціональних систем. Дефіцитність, порушення або несформованість навіть однієї із них можуть призвести до різноманітних труднощів у процесі навчання [39, с. 201].

Процес письма є складним і багатокomпонентним видом діяльності, що складається із трьох основних операцій: символічного позначення звуків мови; моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів; графомоторних операцій, кожна з яких є, по суті, самостійною навичкою, яка має власне психологічне забезпечення і передумови формування, порушення навіть однієї з них на будь-якому рівні призведе до порушень в оволодінні навичкою письма. У процесі формування навичок письма виділяють також декілька етапів: перший етап – елементарне письмо, що включає формування зорового і рухового образу літери, усвідомлення їх різниці і диференціація, переведення фонем в графему. На цьому етапі діти навчаються звуко-буквеного аналізу, перекодуванню друкованої букви у рукописну, дотримуватися графічних норм; другий етап – грамотне письмо, це етап, на якому діти усвідомлено використовують звуко-буквений аналіз, пишучи тексти під диктовку, дотримуються найпростіших правил орфографії та пунктуації, стилістики, форми тексту; на третьому етапі грамотного писемного мовлення

формується уміня визначати жанрові особливості тексту та використання їх для написання творів, застосовувати засоби художньої виразності.

Базисом для формування цих навичок є ряд пізнавальних функцій, несформованість або порушення яких можуть спричинити труднощі письма. [17, с. 105].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців показав, що серед причин порушення писемного мовлення в учнів початкової школи можна виділити такі:

- недорозвинення артикуляційної моторики, кінетичних та кінестетичних процесів (Е. Данілавічюте); [11, с. 57].
- низька швидкість обробки інформації, зумовлена мозковим дефіцитом [88, с.508].
- труднощі зорового сприйняття та асинхронність зорового і слухового аналізаторів (J.Stain), агнозія, зорово-просторова орієнтація відносно власного тіла (R. Sinatra, E. Winner, A. Benton, A. Bannatyne, H. Swanson, J. Stein, J. Talcott, C.Von Karolyi) [94, с.2; 17, с. 105].
- соматичні порушення і, як наслідок, уповільнення протікання всіх психічних процесів, необхідних для оволодіння навичкою письма (Т. Miles) [18, с. 17].
- глибокий дефіцит швидкості декодування писемної продукції, який полягає у швидкому розпізнаванні та пошуку знайомих лінгвістичних стимулів. (Т.Deeney) [75, с. 147].
- порушення симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, а також таких психологічних процесів як порівняння, узагальнення, класифікація (Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) [61, с. 115].

У сучасній логопедії існують кілька підходів до класифікації дисграфії, зумовлених розвитком науки на момент їх відображення та різним розумінням авторами механізмів самого порушення. Тому, вивчаючи порушення письма, вчені дотримуються комплексного багатоаспектного аналізу, що включає в себе такі підходи:

- психофізіологічний (М. Амідова, С. Ляпідевський, О. Токарева) розглядає дисграфію як наслідок первинного недорозвинення аналізаторів та міжаналізаторних зв'язків, порушення кінетичного та кінестетичного аналізу, симультанно-сукцесивних процесів кодування, декодування та перекодування сприйнятої інформації з однієї модальності на іншу, слабкість навичок зорово-просторової організації [39, с. 619].

- клінічний та клініко-психологічний (В. Ковальов, С. Мнухіна, І. Марковська, А. Руттер) З позиції даного підходу дисграфія розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів складних неврологічних чи енцефалопатичних порушень і виділяє не лише типи помилок при письмі, а й симптоми клінічних розладів [39, с. 621].

- психо-лінгвістичний та психолого-логопедичний (О.Гопчієнко, Е. Данілавічюте, Н. Пахомова, Є. Соботович) пов'язують дисграфію з несформованістю мовної здібності та мовленнєвої компетенції і потребує спеціальних психолого-педагогічних методів корекційного впливу [62, с. 5; 69, с. 315].

- нейропсихологічний підхід (В. Тарасун, Н. Пахомова) будується на теорії про “три провідні порушення письма”, таких як: мовленнєва дисграфія, що виникає внаслідок сенсо-моторних порушень; немовленнєва або гностична дисграфія виникає у межах синдрому порушення зорового, просторового або оптико-просторового сприймання; дисграфія – як порушення або несформованість цілеспрямованої поведінки, її організації та контролю. Такі види порушень розглядаються як частина нейропсихологічного синдрому при несформованості або функціональній недостатності на рівнях II і III функціональних блоків мозку [58, с. 115].

- Методичний підхід до вивчення дисграфії (В. Гаддес, П. Сац та Р. Морріс) розглядає дисграфію як складову частину поняття «специфічні порушення навчання» (Specific Learning Disabilities, SLD), поряд із дислексією та дискалькулією. Ці порушення не пов'язують з інтелектуальною недостатністю, а трактують як наслідок церебральної дисфункції та

дисгармонійного дозрівання окремих когнітивних функцій. Характерною є наявність стійких труднощів у формуванні навичок читання, письма та рахунку при збереженому загальному інтелекті. Таким чином, писемне мовлення розглядається у методичному аспекті як частина комплексного підходу до подолання специфічних труднощів навчання.

У логопедичній практиці класифікація порушень письма розглядається з точки зору симптоматики і представляє п'ять форм дисграфії як наслідок несформованості мовлення або незрілості оптико-просторових уявлень [33, с. 130].

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців показав, що найчастіше серед учнів початкових класів спостерігаються такі види дисграфії як: фонематична (внаслідок порушення фонематичного сприйняття); артикуляційно-акустична (зумовлена порушенням у вимові звуків); аграматична (спричинена притаманними усному мовленню аграматизмами); оптична (при наявності порушень оптико-просторового сприйняття); дисграфія обумовлена порушеннями мовного аналізу та синтезу [1, с.64]

На основі порівняльного аналізу помилок (помилки на рівні букв і складу, на рівні слова й речення), виділяють еволюційну дисграфію, яка виявляється на початковому етапі навчання письма і пов'язана не з дефіцитарністю психічних функцій, а з об'єктивною складністю оволодіння писемним мовленням [14, с. 80].

Виокремлюють також справжню (пов'язану з особливостями розвитку дитини) та набуту (зумовлену відсутністю навчальних занять, неправильно підібраній методиці чи організації процесу навчання письму, вираженими порушення у роботі аналізаторних систем) дисграфію.

В свою чергу справжню дисграфію також можна розділити на дві групи:

- дисфонологічна - як наслідок порушення фонематичних процесів;
- метамовна, що виникає внаслідок незрілості вищих психічних функцій, необхідних для забезпечення функціонального базису письма [33, с. 130].

Більшість науковців у своїх працях визначають дисграфію як стан вибіркової нездатності до опанування навичкою письма при достатньому інтелектуальному та мовленнєвому розвитку та відсутності порушень в роботі слухового та зорового аналізаторів та оптимальну організацію навчання. І пов'язують труднощі в оволодінні навичкою письма з поєднанням таких явищ:

- біологічна недостатність певних мозкових систем;
- функціональна недостатність центральної нервової системи;
- ситуації, коли до учнів, що мають труднощі у навчанні, висуваються підвищені вимоги.

Проте варто зазначити, що оволодіння навичкою письма зустрічається також в дітей з різними порушеннями мовленнєвої сфери, вищих психічних функцій та інтелекту та у дітей, в яких не діагностовано порушень у розвитку.

В зв'язку з цим прийнято виділяти специфічні і неспецифічні порушення письма. До перших відносять порушення письма, які входять до DSM-5 як окремий підтип специфічних розладів навчання (SLD), основною причиною є церебральна дисфункція та нейробиологічна недостатність, нерідко пов'язана з дефіцитом робочої пам'яті або моторними планами письма.

Неспецифічні порушення характеризуються тим, що письмова діяльність страждає через загальні дефіцити - інтелектуальні, сенсорні, моторні або поведінкові. Ці порушення, як правило, не підпадають під категорію SLD або дисграфії, а виправляються через загальний розвиток дитини [73].

Варто зауважити, що розмежування між поняттями «специфічні» та «неспецифічні» порушення навичок письма не завжди є однозначним. У практиці логопедичної та психолого-педагогічної роботи все частіше йдеться не про жорстку класифікацію, а про континуум труднощів, які можуть варіюватися за походженням та проявами. Так, специфічні порушення (наприклад, дисграфія) зазвичай мають нейробиологічну або генетично зумовлене підґрунтя, що й визначає їхню природу. У той час як неспецифічні труднощі частіше пов'язані з порушеннями функціонування виконавчих механізмів, уваги або саморегуляції. При цьому важливо враховувати, що такі

функціональні порушення також можуть мати нейрофізіологічну базу, як це, зокрема, спостерігається при синдромі дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) [92, с. 10].

Це вказує на наявність широкого спектра навчальних труднощів, серед яких окремі випадки можуть не досягати чітко визначених критеріїв для діагностування специфічного розладу, проте залишаються проявами нейророзвиткових особливостей, що мають істотний вплив на освітній процес, тому потребують не меншої уваги з боку фахівців та вимагають цілеспрямованої логопедичної, педагогічної та психологічної підтримки. Усвідомлення цього аспекту підкреслює важливість комплексної діагностики, спрямованої на виявлення первинних механізмів порушень та сприяє створенню індивідуалізованих стратегій допомоги та запобігає формальному або надто загальному трактуванню навчальних труднощів) [92, с. 13].

Отже, порушення письма у молодших школярів становлять складне багатоаспектне явище, що охоплює як специфічні, так і неспецифічні труднощі, зумовлені нейробиологічними, когнітивними та функціональними чинниками.

Наукові підходи, представлені у працях В. Тарасун, Є. Соботович, О. Гопчієнко, М. Шеремет, а також закордонних дослідників, таких як R. Nicolson, J. Stein, A. Fawcett, T. Deeneу, ґрунтуються на глибокому аналізі механізмів порушення письма, ролі сенсорних систем, темпу обробки інформації, просторового сприймання та виконавчих функцій.

Вивчення проблеми у міждисциплінарному полі дозволяє глибше зрозуміти механізми дисграфії, її типи, симптоматику та причини виникнення. Важливим завданням сучасної логопедії є своєчасне виявлення цих порушень і побудова індивідуалізованих корекційно-профілактичних маршрутів, що враховують як клінічні, так і нейропсихологічні особливості розвитку дитини.

1.2. Методичні аспекти логокорекційної та профілактичної роботи з молодшими школярами з дисграфією

Проблематика формування писемного мовлення у молодших школярів лежить на перетині кількох наукових площин – від лінгвістики та логопедії до нейропсихології – і тому вимагає методично злагодженої системи підтримки.

Якщо письмо, як діяльність, інтегрує роботу зорового, мовно-рухового, слухового та моторного аналізаторів, то логічно покладається на три «опори»: індивідуалізацію (облік структури порушення), системність (узгодження дій логопеда, учителя, батьків, за потреби ерготерапевта) та поетапність (від скринінгу й діагностики – до автоматизації та генералізації у навчанні). Саме так вибудовується практична траєкторія допомоги, коли робота з фонематичними процесами, лексико-граматичними засобами й графомоторикою не роз'єднується, а «прошивається» через щоденні навчальні дії дитини [39, с. 620, 57, с. 98].

Багатосторонність проблеми профілактичної та корекційної роботи, спрямованої на подолання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку спостерігається у класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гриненко, Е. Данілавичюте, О. Гопіченко, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В.Тарасун, Н. Чередніченко, та ін.) та включає в себе такі складові як: діагностика, заходи спрямовані на профілактику виникнення дисграфії в учнів, що за результатами діагностики опинилися в «групі ризику» та корекційна робота з учнями, в яких було виявлено специфічні або неспецифічні порушення оволодіння навичкою письма. Останній, заключний етап – контрольний (перевірка знань, вмінь та їх генералізація) [63].

Оскільки письмо є складним багатогранним процесом і порушення навички письма спричинені різноманітними факторами, то й діагностика дисграфії являє собою комплексний процес виявлення та аналізу специфічних порушень письма, які не пов'язані з низьким інтелектуальним розвитком, фізичними порушеннями чи відсутністю належного навчання, основною метою якого є не просто констатувати наявність помилок у письмі, а й встановити їхню

системність, характер і причину, щоб визначити конкретний вид дисграфії та розробити індивідуальну програму корекції.

Враховуючи той факт, що корекційні та профілактичні заходи щодо подолання дисграфії у молодших школярів здебільшого спрямовані на роботу з фонематичними, лексико-граматичними процесами, зорово-просторовими уявленнями та моторикою (порушення яких лежать в основі різних видів дисграфії), діагностичний процес включає в себе три ключових компоненти: аналіз письмових робіт: (шкільні зошити, диктанти, контрольні роботи та інші письмові тексти дитини) з метою виявлення характерних помилок: пропусків, замінів, перестановки літер або складів, «дзеркальне» написання літер, порушення злитого написання слів, помилок, пов'язаних з граматичними формами; обстеження усного мовлення: фонематичний слух, словниковий запас, граматичний лад мовлення; оцінка немовленнєвих функцій: дрібної моторики, просторової орієнтації, зорового аналізу і синтезу, пам'яті та уваги (слухової та зорової). Це дозволяє сформулювати логопедичне заключення і визначити основні напрями корекційної роботи [40, с. 150].

Своєчасна діагностика та профілактика порушень писемного мовлення є, на думку таких вчених як Е. Данілавічюте, Н. Голуб, В. Ільяна, Ю. Коломієць, Л. Коваль, Д. Кірпа, І. Локтіонова, О. Ніжинська, В. Тарасун, Л. Тенцер, С. Connors, G. Kaluger, M. Snowling, одними з ключових елементів успішного засвоєння навчального матеріалу в подальшому та включає в себе такі напрями: розвиток фонетико-фонематичних процесів, робота з розвитку зорово-просторових функцій та формування лексико-граматичної сторони мовлення, що реалізуються через розвиток фонематичного сприймання; роботу над звуковимовою (усунення недоліків у вимові фонем); розвиток звукового аналізу та синтезу (розрізнення, виділення і об'єднання; визначення послідовності звуків у слові, римування); збагачення словникового запасу та розвиток вміння користуватися ним (навчання способам словотворення, добір однокореневих слів, активізацію словникового запасу); розвиток граматичних навичок (робота над розумінням і вживанням прийменників, складання речень

за картинками, за серіями картинок, поширення та скорочення речень); розвиток зв'язного мовлення». [41, с. 78; 35, с.68-70].

Ще одним важливим напрямком в профілактиці та корекції дисграфії є розвиток пам'яті (використання ігрових методик «Що змінилось», «Фотопам'ять», «Щоденник спогадів», «Ланцюжок слів», «Аналогії», «Римська кімната», методи ейдетики, комп'ютерні ігри на тренування пам'яті тощо), уваги («Спостерігач», «Знайди відмінності», «Муха», «Лічилки-плутанки», «Заборонений рух», коректурні проби), симультанно-сукцесивних функцій (робота з мозаїкою, пазлами, складання ритмічних рядів, «Танграм», ланцюжок дій, графічні диктанти, відтворення ритмів на слух), аналітико-синтетичної діяльності (відгадування загадок, опис предметів, складання деформованих слів, речень, текстів, малювання за описом, виключення зайвого, об'єднання слів за тематикою), розвитку графічних здібностей (малювання, штрихування, наведення контуру, пісочна анімація, робота з «шершавим» алфавітом за методикою Марії Монтессорі), тренування зорового гнозису і просторових уявлення (право–ліво, «над/під/перед/за», конструювання зі зразка), а також графомоторну готовність (хват, інтерліньяж, тиск, траєкторії), корекції та розвитку дрібної моторики пальців та кистей рук, зорово-моторної координації, конструктивного гнозису, лексики, граматичної будови мови, подолання порушень усного мовлення [35, с.69; 41, с.76-79; 42, с. 349].

Роботу у профілактичній площині доцільно починати ще до систематичного навчання письму, використовуючи як добуквений період предметів мовно-літературної освітньої галузі, так і уроки з предметів математичної, технологічної, мистецької, інформатичної та навіть фізкультурної освітніх галузей.

Практика початкової школи підтверджує, ефективність систематичних, заздалегідь спланованих профілактичних заходів, які ґрунтуються на діагностичних даних та наступності між освітніми ланками, з чітким нарощуванням складності. Саме тому доцільно використовувати як каркас

державні освітні та корекційні програми (для учнів 1–4 класів), «вмонтовуючи» в них індивідуальні логопедичні цілі та індикатори динаміки [95].

Планування корекційної роботи необхідно здійснювати з урахуванням основного механізму порушення та навчальних труднощів, що виникають у молодших школярів в зв'язку з певним порушенням.

При акустичній формі дисграфії логопедичне втручання включає в себе два етапи: перший – уточнення слухового та вимовного образу звуків, що є акустично близькими. Дитина вчиться розпізнавати звуки на слух, визначати їх місце у слові. Сюди можна віднести також роботу із різними видами сприймання (слуховим, зоровим, кінестетичним, тактильним); другий – диференціація змішуваних звуків з метою подальшого уникнення помилок у письмовому мовленні [72, с. 439].

При акустико-артикуляційному механізмі порушення корекційний маршрут передбачає розвиток слухових функцій та операцій (фонематичних процесів) і корекцію звуковимови. Це допоможе уникати заміни й сплутування звуків, що є необхідною передумовою для роботи з писемним мовленням.

При моторному чи кінетичному механізмі порушення увагу зосереджують увагу на розвитку графо-моторної функції рук. Особливе значення при цьому надається використанню спеціальних вправ на відпрацювання дрібної моторики, координації рухів пальців і кистей рук, а також формуванню правильного графічного образу літери. Ефективними методами є вправи на штрихування, обведення контурів, малювання за зразком, що сприяє зміцненню графічних навичок і розвитку просторового мислення. Водночас доцільно залучати завдання, спрямовані на удосконалення моторної пам'яті, послідовності рухів і точності виконання, що є важливими компонентами у профілактиці та корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

У процесі подолання оптичного механізму порушення передбачено корекційну роботу з розвитку зорових функцій та операцій (зорово-

просторових сприймання, уявлень та орієнтації), а також графо-моторних навичок та конструктивного праксису.

Корекція дисграфії, що виникає внаслідок порушень мовленнєвого аналізу та синтезу, передбачає поглиблене вивчення будови слова, в процесі якого учні знайомляться із такими поняттями, як «префікс» і «суфікс», а також опановують розмежування і правильне використання споріднених слів. Формування таких навичок допомагає дітям оволодіти словотворенням та сприяє усуненню помилок, пов'язаних із незнанням морфологічної структури слова та ролі окремих його елементів [52, с. 150].

Для подолання аграматичної форми дисграфії пріоритетним є розвиток уявлень про морфологічні елементи та синтаксичну будову речень. Акцент робиться на вдосконаленні навичок словозміни та словотворення, що забезпечує засвоєння базових граматичних структур. У процесі навчання діти набувають уміння аналізувати структуру речення, що сприяє кращому засвоєнню синтаксичних закономірностей [25, с. 126].

Ще однією не менш важливою складовою є формування в учнів початкової школи метамовних процесів: операцій, що пов'язані з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (звук, склад, слово, речення) та їх виокремлення з усних висловлювань. [66, с. 315].

Оскільки писемне мовлення є вищою психічною функцією, його успішне засвоєння неможливе без розвитку інтелектуальних процесів, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, категоризація, адже саме вони здійснюють безпосередній вплив на розвиток пам'яті та сприймання [67].

Важливою складовою профілактично-корекційної діяльності щодо подолання дисграфії є організація оптимального навчального середовища, що включає як належне облаштування освітнього простору, так і формування позитивного психологічного клімату для учнів із порушеннями мовлення шляхом створення умов для переживання успіху, зосередження уваги на сильних якостях дитини та застосування позитивного підкріплення [25, с. 129].

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що основними завданнями корекційної роботи з подолання дисграфії є: розвиток фонематичних функцій та слухових операцій, що забезпечує диференціацію подібних фонемо-графем у мовленні та на письмі; формування навичок фонематичного й складового аналізу й синтезу для уникнення типових помилок, пов'язаних із пропусками, перестановками чи спотвореннями букв; оволодіння мовними поняттями й уміннями їх застосування у практичній діяльності, а також засвоєння фонетикографічних правил. Не менш важливими залишаються розвиток зорово-просторового гнозису, уваги, пам'яті та формування навичок самоконтролю на письмі, створення сприятливого психологічного середовища. Саме комплексне вирішення наведених завдань дозволяє ефективно впливати на ключові механізми формування писемного мовлення і забезпечує цілісний підхід до подолання дисграфії у молодших школярів [25, с.128; 69, с. 320].

Таким чином, логопедичну роботу при дисграфії доцільно розділити на кілька етапів: початковий, спрямований на забезпечення адаптації дитини до наявних труднощів та інтеграцію корекційної роботи у навчальний процес, орієнтуючись на індивідуальні особливості, рівень знань, темп діяльності, динаміку втоми та психічний стан; основний, на якому акцент зміщується на цілісний розвиток особистості, що передбачає системний підхід до стимуляції когнітивних процесів, оптимізації темпу навчання, регуляції втоми та формування навичок самоконтролю; підсумковий, що передбачає інтеріоризацію здобутих навичок та подальше застосування їх на практиці.

Отже, комплексність та послідовність у корекційній роботі, адаптація до потреб конкретної дитини й поступовий розвиток важливих психічних і мовленнєвих функцій є визначальними для подолання дисграфії у молодших школярів.

Перспективними напрямками подальших досліджень у цій галузі є розроблення адаптивних програм корекції з урахуванням когнітивних, емоційно-вольових та соціальних особливостей молодших школярів.

Доцільним є також вивчення впливу міждисциплінарної взаємодії фахівців (логопедів, психологів, педагогів, ерготерапевтів) на підвищення ефективності профілактики та подолання дисграфії.

Важливим напрямом є проведення просвітницьких заходів для батьків щодо розпізнавання ранніх ознак дисграфії та основних методів підтримки дитини у домашніх умовах.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що вирішення проблеми дисграфії у молодших школярів вимагає системного, цілісного й науково обґрунтованого підходу, що поєднує діагностичний, корекційний, профілактичний та освітній компоненти, а також забезпечує спадкоємність і гнучкість у виборі засобів педагогічного впливу.

1.3. Нейропсихологічний підхід до проблеми корекції і профілактики дисграфії у молодших школярів

На сучасному етапі розвитку лінгвістики письмо розглядається не лише як моторна дія руки, а як складний структурований вид мовленнєвої діяльності, що відображає здатність людини розпізнавати смисловий зміст вербальної інформації та передавати його за допомогою умовних графічних символів. Писемне мовлення тісно інтегрується з усним і може формуватися лише за умови достатнього рівня його розвитку. Для здійснення письма необхідне залучення багатьох операцій, що забезпечуються злагодженою діяльністю чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового.

Письмо в сучасному науковому розумінні постає як складний нейропсихологічний процес, що інтегрує лінгвістичні, когнітивні та моторні механізми у межах розгалужених корково-підкоркових мереж. Спираючись на культурно-історичну традицію (Л. Виготський) та структурно-функціональну концепцію мозку (О. Лурія), письмо розглядають як системну діяльність із розподілом ролей між трьома функціональними блоками: енергетичним забезпеченням, прийомом і переробкою інформації (зокрема фонологічною та зорово-просторовою), а також програмуванням і контролем дії [6;43].

На нейронному рівні до процесу долучаються лівопівкульні перисильвіанські зони, тім'яно-потиличні мережі орфографічного кодування, премоторно-лобові області (включно з «полем Екснера»), а також мозочок і базальні ганглії, що забезпечують часову організацію, автоматизацію та плавність графомоторики.

Емпіричні дослідження останніх десятиліть (V. W. Berninger, T. Richards та ін.; S. Dehaene та ін.) демонструють, що якість письма визначається узгодженою роботою фонологічних і орфографічних репрезентацій із механізмами робочої пам'яті та виконавчого контролю. Відхилення на будь-якому з рівнів — від фонемно-буквених відповідностей до планування рухів і самокорекції — породжують специфічні патерни помилок і потребують диференційованих підходів до оцінювання та втручання. Таким чином, письмо є не лише «навичкою руки», а комплексною нейрокогнітивною функцією, що формується у взаємодії дозрівання мозкових систем, навчального середовища та цілеспрямованої педагогічно-логопедичної підтримки. [74, с. 14; 76, с. 13; 90, с.70].

Еволюцію наукових підходів до розуміння дисграфії можна простежити й на прикладі зміни класифікаційних критеріїв у МКХ-11, де порівняно з МКХ-10 спостерігається перехід від описового трактування розладу до більш чіткого визначення його нейророзвиткової природи та акценту на стійких когнітивно-мовленнєвих труднощах письма. Тут дисграфія (під терміном “developmental learning disorder with impairment in written expression”, код 6A03.1) трактується як результат нейророзвиткових чинників, що не пояснюються інтелектуальними чи сенсорними порушеннями, освітніми дефіцитами або соціальною несприятливістю. Такий підхід підкреслює біологічну основу розладу та його тривалий перебіг, що узгоджується із сучасними нейропсихологічними концепціями розвитку письма [82].

Нейропсихологічний підхід ґрунтується на базових теоретичних засадах Л. Виготського та О. Лурії, які розглядають вищі психічні функції як складні функціональні системи, що формуються завдяки взаємодії численних

структурних компонентів і спираються на діяльність різних мозкових областей, кожна з яких відіграє унікальну роль у їх становленні. Ці ідеї отримали подальший розвиток у працях таких дослідників, як Л. Журавльова, Н. Чередніченко, Л. Тенцлер, О. Константинов, О. Ткач, Е. Данілавічюте, Ю. Коломієць, А. Винокур, Deeney T, Dehaene S., Cohen L., Hen-Herbst L., Rosenblum, S. [18, с. 18; 6; 44, с. 230].

З точки зору нейропсихології, згідно з принципом системної організації вищих психічних функцій, письмо трактується як багатокomпонентна функціональна система, в якій кожен елемент пов'язаний із діяльністю певних мозкових структур і виконує власну специфічну функцію у загальному процесі. Недостатній розвиток хоча б одного з таких компонентів призводить до системних змін та компенсаторних перебудов у всій системі, що впливає на особливості невербальної діяльності, усного мовлення та письма [44, с. 243].

Цей підхід підкреслює в першу чергу системний характер несформованості цієї та інших вищих психічних функцій, диференціює первинні порушення, їх вторинні слідства і компенсаторні перебудови. Це означає, що труднощі оволодіння письмом ніколи не є ізольованими порушеннями: первинний дефект (несформованість) певного функціонального компонента, що викликав труднощі письма, обов'язково позначається і на стані інших психічних функцій, до складу яких він входить. Інакше кажучи, є закономірна системна взаємозв'язків між типом специфічних порушень письма у дітей і особливостями їх усного мовлення та інших психічних функцій, яка визначається несформованістю структурних компонентів функціональної системи письма, що входять до складу і інших ВПФ. При цьому нейропсихологічні механізми порушень розрізняються на різних етапах оволодіння письмом [36, с. 248].

Письмо – складна функція, основою якої є рефлекторний механізм, що утворюється завдяки взаємодії різних аналізаторів письма та реалізується через скоординовану роботу низки нервових рецепторних систем. Особливості

порушень цієї функції можуть бути різноманітними й мають специфічний характер залежно від того, який саме компонент зазнав первинного ураження.

У межах нейропсихологічної концепції О. Лурії функціонування письма забезпечується узгодженою роботою трьох функціональних блоків мозку.

Перший функціональний блок мозку, який охоплює ретикулярну формацію, стовбур та медіобазальні ділянки кори, слугує базовою основою для формування навички письма. Його ключова роль полягає у підтримці необхідного рівня активації (тонусу) кори головного мозку, що є критично важливим для реалізації будь-якої цілеспрямованої діяльності. Його структури забезпечують енергетичне підґрунтя для збереження робочої пози, утримання письмового приладдя та виконання послідовних, складних рухів та створюють оптимальні умови для ефективного функціонування вищих коркових механізмів, котрі безпосередньо залучені у процес письма. Порушення на рівні першого функціонального блоку можуть бути причиною вторинних, неспецифічних порушень на рівні другого та третього блоків [46].

Другий функціональний блок. Потилична область мозку слугує центральним зоровим апаратом, де здійснюється сприйняття, аналіз та синтез зорової інформації, що дозволяє створювати складні оптичні образи. Саме ця ділянка відповідає за формування зорового уявлення про букву, розпізнавання її елементів, відмінність між друкованим і рукописним написанням.

Скронева кора головного мозку відповідає за слухове сприйняття й аналіз, забезпечуючи диференціацію фонетично близьких звуків, які можуть мати різне написання, а також утримання мовного матеріалу в короткочасній пам'яті з метою його подальшого відтворення у письмовій формі.

Тім'яна зона мозку виступає корковим апаратом для аналізу тактильних і пропріоцептивних стимулів, що дає змогу оцінити положення тіла в просторі. Саме вона відповідає за точність рухів, які здійснюються під постійним контролем зворотного зв'язку з периферичних рецепторів; організовує оптико-кінестетичну координацію рухів, тобто забезпечує відповідність між слуховим образом звука, його артикуляцією й написанням букви.

Тім'яно-скронево-потилична ділянка забезпечує формування зорово-просторових уявлень про букву, дозволяючи розрізняти графічно схожі знаки й орієнтуватися у дзеркальному просторі.

Третій функціональний блок. Передні відділи кори мозку пов'язані з організацією часової структури рухів, автоматизацією та збереженням рухових навичок, а також з формуванням складних цілеспрямованих дій.

Премоторна (задньо-лобна) область головного мозку відповідає за координацію тонких рухів кисті, плавний перехід між елементами та буквами, а лобні відділи — за ініціацію писемної діяльності, вибір програм поєднання літер і слів, контроль за змістом написаного, розміщення розділових знаків.

Ритміка письма є властивістю клітинної аудіо-моторно-премоторно-тім'яної системи, до складу якої крім структур неокортексу входять ще мозочок (забезпечує точність інтервалів) і базальні ганглії з передня додаткова моторна кора (внутрішній темп), а дорсальна премоторна й тім'яна кора відповідають за структурну організацію серійних рухів, що представляють собою злагоджену роботу другого і третього функціональних блоків мозку [66, с. 320; 70, с. 150]

Нейропсихологічний підхід до дисграфії дозволяє співвіднести специфічні труднощі письма з роботою окремих функціональних блоків мозку та виявити провідні нейропсихологічні фактори що є базовими механізмами дефіциту, який виникає при ураженні певної ділянки мозку і проявляється в різних видах діяльності.

В таблиці 1 узагальнено ключові типи дисграфії, зазначено їх основні етіологічні чинники, локалізацію уражень, відповідні функціональні блоки мозку та нейропсихологічні фактори, причетні до реалізації тої чи іншої, необхідної для письма функції.

Застосування нейропсихологічних методів дослідження забезпечує можливість кореляції закономірних взаємозв'язків між специфічними порушеннями письма та дефіцитами інших когнітивних функцій. Наприклад, просторові порушення під час письма стабільно асоціюються з аналогічними дефектами у гностичній, праксичній сферах, а також у процесі малювання.

Додатково, несформованість графічних навичок у дітей дошкільного віку та недостатній рівень залучення дорослих до розвитку навичок малювання можуть слугувати прогностичними маркерами формування дисграфії у молодшому шкільному віці [26, с. 103].

Таблиця 1

**Характеристика дисграфії з урахуванням
нейропсихологічного підходу
(за матеріалами О. Лурії та В. Князева)**

Вид дисграфії	Етіологічні чинники	Топічна локалізація	ФБМ (за Лурією)	Нейропсихологічний фактор
Акустична (фонематична)	Недостатній розвиток фонематичного слуху та труднощі диференціації схожих за звучанням фонем	Скроневі відділи (зона Верніке, 22 поле)	II блок	Фонематичний фактор
Артикуляційно-акустична	Дефекти артикуляційної бази, слабкість слухо-моторних зв'язків	Лобові відділи (зона Брока, моторна кора)	II–III блоки	Артикуляторно-кінестетичний фактор
Аграматична	Недорозвиток граматичного ладу мовлення, труднощі синтаксичного програмування	Лобно-скронево-тім'яні відділи, премоторна кора	III блок	Семантичний (граматичний) фактор
Оптична	Недорозвиток зорово-просторових функцій, утруднене формування образу букви	Потилично-тім'яні відділи (поля 17–19)	II блок	Оптико-просторовий фактор
Моторна (динамічна, кінетична)	Порушення динамічного праксису, серійної організації рухів	Лобові відділи (премоторна, префронтальна кора)	III блок	Динамічний (праксичний) фактор
Сенсорно-моторна (змішана)	Комбіноване порушення слухомовних і моторно-графічних механізмів	Фронтально-скронево-тім'яні зв'язки, мозолисте тіло	II–III блоки	Комплексний: фонематичний, динамічний, оптико-просторовий фактори

Нейропсихологічна діагностика дає можливість виявити різні механізми, які лежать в основі одного і того ж симптому, наприклад, пропуску букв. Якщо

у дитини однаково часто трапляються як пропуски, так і змішування голосних і приголосних, це свідчить про те, що пропуски букв обумовлені не стільки гностичними труднощами (тобто труднощі з розпізнавання акустичних чи артикуляційних характеристик звуків), скільки регуляторними порушеннями — пропусками елементів рухової програми. Про це свідчить і відсутність первинного симптому під час нейропсихологічного обстеження: кількість змішувань букв, які відповідають акустично чи артикуляційно подібним звукам, є незначною. Таким чином, нейропсихологічний аналіз механізмів письмових помилок вимагає врахування всього комплексу особливостей письма, розглядаючи їх у взаємозв'язку зі станом інших психічних функцій [18, с.19].

Нейропсихологічний аналіз письмових помилок, на основі функціональної системи письма і читання показав, що наявність помилок на рівні 1-го ФБМ свідчить зміна величини літер, коливання натиску, нахилу літер, а також збільшення/поява помилок, які були поодинокими або не траплялися на початку роботи. Вони можуть бути проявом як загальної слабкості енергетичного фактору, так і нестабільності активного стану та зниження розумової працездатності і, як наслідок — зниження концентрації уваги, що призводить до помилок, характерних для порушень на рівні інших ФБМ.

Варто зауважити, що таке порушення, як мікрографія при аналізі письмових робіт варто вивчати в часовому розрізі, так як про порушення на рівні 1ФБМ свідчить поява мікрографії в процесі виконання роботи. При постійній мікрографії слід розглядати порушення в роботі стріопарідалного комплексу. Це неспецифічний вид помилок, що може підсилювати прояви дисграфії, спричиненої порушеннями на інших рівнях або служити причиною вторинних порушень.

Помилки на рівні 2 ФБМ пов'язані модальними і мнестичними процесами порушеннями: змішування та заміна літер на позначення опозиційних приголосних; проблеми утримання інформації у короткотривалій

пам'яті, що призводить до пропусків слів або частини речення; відчуження сенсу слів; порушення кінестетичного аналізу: змішування та заміна літер, що позначають гомогранні артикулеми: [п], [б], [м], [т], [д], [н], [л], [с], [з]; дефекти кінестетичного аналізу графічних рухів (схеми рухів, відповідають за образ літери); порушення зорового гнозису і пам'яті: змішування та заміна перцептивно близьких літер (за графічною подібністю: «п» і «т», «ш» і «щ», «в» і «л», за дзеркальним зображенням: «б» і «д», «з» і «є», «н» і «и», за нахилом і пропорціями: «г» і «г», «н» і «п»); несформованість графеми зорових образів букв (особливо великих) і слів; тенденція до фонематичного письма «яблуко – яблоко», «старається – стараєця»; заміна рукописних літер друкованими; несформованість навичок ідеограмного письма; окреме написання букв всередині слова, префікса окремо від кореня, слова разом з прийменником; помилки пов'язані з порушеннями просторового гнозису, синтезу, просторової пам'яті та зорово-моторної координації: дзеркальність (Е, З) труднощі вертикальної та горизонтальної орієнтації елементів; утримання рядка в просторі; невідповідність елементів літери за розміром; ігнорування частини зорового поля, труднощі із знаходженням початку рядка; порушення холістичної та а аналітичної стратегій: нездатність гнучкого переходу від елементу до букви, від букви до слова і навпаки. Помилки цього типу характерні для акустичної, артикуляційно-акустичної, оптичної, моторної і аграматичної форм дисграфії.

3 ФБМ (програмування, регуляції і контролю діяльності): помилки, пов'язані з кінетичною (серійною) організацією рухів під час письма (персеверації букв, складів, слів елементів букв; труднощі кінетичного програмування графічних рухів; порушення послідовності букв у слові, антиципації букв («коно» — «вікно», злите написання слів, контомінації); планування, організація та контроль дій під час письма: пропуски голосних, «безглузді помилки», ті, які не мають систематичного характеру і виникають через тимчасовий дефіцит уваги, контрольних функцій або надмірну імпульсивність дитини. Такі помилки зазвичай не пов'язані з глибокими

мовленнєвими чи когнітивними порушеннями, але є наслідком недостатнього розвитку регуляторних механізмів; і зустрічаються при моторній та аграматичній формах дисграфії [27, с.138; 70, с.160].

Несформованість регуляторних функцій, орієнтовної основи дії, труднощі концентрації і розподілу уваги призводять до того, що дитина не може розподілити увагу між технічною стороною письма і необхідністю виділити закінчену думку, речення, внаслідок чого одна з найпоширеніших помилок у таких дітей — порушення позначення меж речень: відсутність крапки і великої літери. Навіть вивчивши правила орфографії, діти не можуть їх своєчасно застосувати (перевірка ненаголошених голосних, кінцевих глухих або дзвінких приголосних і т.п.) [45].

Нейрофізіологічні дані вказують на наявність у дітей з дисграфією функціональних порушень в проєкційних і асоціативних зонах задніх відділів кори правої півкулі мозку, що здійснюють сенсорно-специфічний аналіз зорових образів, порушень міжпівкульна взаємодії зазначених зон в процесі запам'ятовування зорової інформації і порушення процесів сенсомоторної інтеграції [27, с. 66-74].

Отже ми бачимо, що процес письма на сучасному етапі розвитку лінгвістики не зводиться лише до моторного акту руки. Він є складною за структурою формою мовленнєвої діяльності, що відображає розвиток у людини можливостей розрізняти смисловий бік вербальної інформації і позначати її умовними графічними знаками. Реалізація цього процесу вимагає залучення великої кількості операцій та відбувається завдяки злагодженій роботі чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового. Разом з цим письмо є довільним видом навчальної діяльності, що складається з багатьох умінь та навичок [67, с. 270].

Формування навички письма можливе лише в умовах цілеспрямованого навчального процесу у період засвоєння грамоти, хоча її основи закладаються ще до початку шкільного навчання. Функціональні механізми письма мають високу складність, оскільки охоплюють широкий спектр психічних,

когнітивних і сенсомоторних процесів. Оволодіння письмом вимагає достатньої сформованості зорових функцій, зокрема зорово-просторового сприймання та уяви, зорового аналізу й синтезу, зорового контролю, пам'яті та уваги. У зв'язку з цим нейропсихологічний підхід до профілактики та корекції дисграфії у дітей стає дедалі більш актуальним [36, с. 249; 67, с. 213].

Психічна функція ніколи не порушується повністю, завжди залишається можливість для її перебудови, компенсації. З іншого боку, порушення якого-небудь чинника приводить до ураження не однієї, а кількох функцій, у які порушений чинник входить як складова, виникає нейропсихологічний синдром. Факторний і синдромний аналіз психічних функцій дозволяє, з одного боку, розділити схожі процеси і, з іншого, зблизити на перший погляд різні форми психічної діяльності (О. Лурія), а профілактично-корекційна робота буде сформована на попередження або подолання причин нейропсихологічних симптомів та синдромів, які лежать в основі того чи іншого виду дисграфії [27, с.42].

Підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок, нейропсихологічний підхід до проблеми корекції та профілактики дисграфії у молодших школярів дозволяє розглядати письмо як складну багатокomпонентну функцію, що формується завдяки злагодженій роботі різних мозкових структур і аналізаторів. Виявлення й аналіз провідних нейропсихологічних механізмів порушень письма забезпечує можливість більш точної діагностики, індивідуалізації корекційної роботи та профілактики вторинних ускладнень. Оскільки жодна психічна функція не існує ізольовано, а труднощі письма мають системний характер і впливають на інші сфери розвитку дитини, ефективна допомога потребує комплексного підходу, що враховує взаємозв'язок між мовленнєвими, когнітивними й моторними процесами. Застосування нейропсихологічних знань у педагогічній та логопедичній практиці відкриває шлях до раннього виявлення ризиків, цілеспрямованої профілактики і побудови індивідуальних стратегій подолання

дисграфії, що сприяє гармонійному розвитку письмової компетентності молодших школярів.

Висновки до 1 розділу

Аналіз сучасних наукових підходів до проблем дисграфії у молодших школярів у світі показав, що порушення письма мають багатofакторну природу та проявляються як у спеціальних (біологічно зумовлених), так і неспецифічних (пов'язаних із загальними когнітивними й навчальними труднощами) формах. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М. Шермет, В. Тарасун, С. Соботович, Н. Чередніченко, О. Гопчієнко, а також зарубіжних науковців: P Nicolson J., Stein T., Deency V., Berninger S. Dehaene підкреслюється міждисциплінарний характер вивчення письма, що інтегрує лінгвістичні, когнітивні та нейропсихологічні компоненти.

Ключовими методичними орієнтирами логопедичної роботи є індивідуалізація, системність і поетапність, які забезпечують взаємозв'язок діагностичного, профілактичного та корекційного компонентів. Своєчасна діагностика й профілактика (Е. Данілавічюте, Н. Голуб, Л. Конверс, М. Сноулінг) розглядаються як запорука успішного формування писемного мовлення, тоді як корекційні шляхи будуються відповідно до провідного порушення механізму (акустичного, артикуляційно-акустичного, оптичного, моторного чи аграматичного).

Особливе значення має нейропсихологічний підхід (Л. Виготський, О. Лурія, В. Князев, К. Кучіна, Н. Чередніченко Berninger V. V., Richards T.), який розглядає письмо і читання як складні функціональні системи, що формуються у процесі взаємодії різних блоків мозку. Такий підхід дозволяє пов'язати типи дисграфії з певними нейропсихологічними факторами: фонематичним, артикуляторно-кінестетичним, оптико-просторовим, динамічним чи регуляторним. Це створює умови для точнішої діагностики механізму порушення та добору корекційних стратегій, орієнтованих не лише на мовний

матеріал, а й на розвиток базових когнітивних процесів — уваги, пам'яті, просторового аналізу, програмування та контролю дій.

Таким чином теоретико-методичний аналіз наукових джерел, присвячених висвітленню проблеми дисграфії у молодших школярів дозволив зробити висновок, що профілактично-корекційна робота буде ефективнішою за умови виявлення первинних нейропсихологічних порушень, а не лише їх симптоматичних проявів, що лягло в основу розробки констатувального та формувального експериментів.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Розроблення методики констатувального експерименту

При розробці методики констатувального експерименту нами було здійснено аналіз провідних психолого-педагогічних, лінгводидактичних, психофізіологічних принципів розвитку та навчання дітей, спираючись на праці О. Савченко, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, К. Ушинського, М. Вашуленко.

Пріоритетними для проведення констатувального дослідження було визначено:

- принцип перехресного контролю;
- принцип якісного аналізу;
- принцип системності та комплексності;
- принцип валідності;
- принцип індивідуального та вікового підходів;
- принцип диференційованого підходу;
- принцип етичності і доступності.

В якості критеріїв сформованості навичок письма в учнів початкових класів було взято за основу вимоги Державного стандарту освіти та Типових освітніх програм початкової ланки освіти, що передбачають опанування таких груп навичок:

1. Графічні та технічні: розбірливість та чіткість, дотримання елементів, стабільність (однакова висота, ширина), рух та швидкість, зв'язність та ритмічність, автоматизація (поступове збільшення швидкості письма) ергономіка та гігієна (дотримання правильної постави, положення зошита та ручки для мінімізації напруги та втоми, що забезпечує довготривалу працездатність), просторова організація та культура оформлення (орієнтація на

сторінці (вміння правильно розташовувати текст на робочому рядку, дотримуватися абзацу та полів); оформлення тексту (правильне розташування заголовка та дотримання загальних вимог до культури письмових робіт (охайність у виконання роботи, виправленні помилок).

2. Мовленнєво-комунікативні навички охоплюють здатність до зв'язного мовлення і композиції (вміння використовувати письмо для висловлення власних думок), які реалізуються через послідовний перехід від слова до речення, від речення до тексту, виражаючись у логіці, зв'язності та функціональній доцільності тексту, а також його граматичному й орфографічному оформленні.

У констатувальному експерименті було ураховано положення, сформульовані за результатами теоретичного аналізу досліджуваної проблеми (у Розділі 1):

1. Письмо – це багатовимірна мовленнєво-когнітивна функціональна система, що вимагає злагодженої роботи багатьох аналізаторних систем та когнітивних функцій. Порушення в роботі навіть одного з цих компонентів може суттєво порушити результат процесу письма.

2. Етіологія порушень письма охоплює широкий діапазон чинників: від симультанно-сукцесивних механізмів, процесів аналізу і синтезу, уміння порівнювати і узагальнювати – до проблем із сенсорною інтеграцією та взаємодією між аналізаторами.

3. На сучасному етапі вивчення дисграфії існує кілька підходів до класифікації порушень письма: психофізіологічний, клініко-психологічний, психолінгвістичний/психолого-логопедичний та нейропсихологічний, що створює підґрунтя для проведення диференційованої діагностики та вибору відповідних корекційних стратегій.

4. Профілактично-корекційний маршрут при порушеннях писемного мовлення вибудовується від скринінгу та діагностики до автоматизації та генералізації в навчанні, де логопедична, лінгвістична і графомоторна складові

інтегруються в єдину систему, що спирається на узгоджену діяльність логопеда, учителя і батьків.

5. Нейропсихологічний підхід розглядає навички письма через призму теорії трьох функціональних блоків мозку, що дає можливість на практичному рівні зіставити типові труднощі і помилки при письмі з функціонуванням окремих мозкових структур та нейропсихологічних факторів, виявити наявні несформованості/дефіцитарності та спланувати корекційний маршрут відповідно до результатів діагностики, орієнтований на роботу не лише із зовнішніми проявами, а й з причинами порушень.

На сучасному етапі розвитку логопедії вивченню дисграфії приділяється значна увага як вітчизняними, так і закордонними науковцями. Так питанню діагностики присвячені праці таких учених як Е. Данілавічюте, Н. Голуб, В. Ільяна, Ю. Коломієць, Л. Коваль, Д. Кірпа, І. Локтіонова, О. Ніжинська, В. Тарасун, Л. Тенцер, С. Connors, G. Kaluger, M. Snowling.

З концептуальної точки зору можна виділити такі підходи до діагностики дисграфії:

1. Логопедичний підхід фокусується на мовленнєвих передумовах письма, таких як фонематичний слух, фонематичний аналіз і синтез, лексико-граматична сторона мовлення. Він оцінює дисграфію як порушення мовленнєвої діяльності та її зв'язок з недорозвитком усного мовлення. В межах української логопедичної школи цей підхід розвивали М. К. Шеремет, Л. В. Коваль, Ю. Коломієць, О. Ніжинська.

2. Педагогічний підхід українських лінгводидактів оцінює рівень графічних, технічних та мовленнєво-комунікативних навичок письма згідно з Держстандартом освіти. Оцінювання здійснюється на основі робочих зошитів і діагностичних робіт, визначаючи ступінь успішності й типові помилки для подальшої корекції. Цей напрям активно розвивали М. С. Вашуленко, О. Ю. Прищепа, Н. С. Скрипченко.

3. Психолінгвістичний підхід фокусується на процесах кодування та декодування мовленнєвого висловлювання під час письма, тобто на тому, як

мовна думка трансформується у графічний код. Цей підхід є ключовим у роботах українських вчених Є. М. Соботович, Л. А. Тенцер, Н. А. Чередніченко.

Нейропсихологічний підхід визначає причину порушень, розглядаючи помилки письма як прояви дисфункції мозку. Досліджують мовленнєві й немовленнєві функції за допомогою якісного аналізу, щоб встановити форму дисграфії та локалізувати порушення, що дозволяє планувати цільову корекцію. Провідними представниками цього підходу в Україні є В. Тарасун, Л. Журавльова.

Аналіз їхніх провідних методик дозволив визначити такі провідні діагностичні методи:

- у міжнародному контексті особливе значення мають інструменти, що поєднують оцінювання результату та процесу письма. Шкала *BHK (Beeknopte beoordelingsmethode voor Kinderhandschriften* (“Скорочена методика оцінювання дитячого почерку”) забезпечує короткий та відтворюваний зріз якості й швидкості рукопису в умовах списування, дозволяючи первинну стратифікацію профілів («повільно-охайно»/«швидко-неохайно») і виконує роль валідного перехресного контролю для подальших етапів діагностики. Доповнюючи це, DASH/DASH-2 стандартизує темп письма на основі серії субтестів, змодельованих під академічні умови; такий підхід підвищує чутливість до освітньо значущих обмежень та відповідає вимогам екологічної валідності. Скринінгові методи HPSQ/HPSQ-C і SOS оперативно ідентифікують ризики, формують базу для поглибленої діагностики та узгоджуються із принципом багатоджерельності (учительська/дитяча самооцінка, короткі польові проби) [79, с.454].

- Сучасні цифрові методики (трасування на планшеті, машинне навчання) трансформують якісні клініко-педагогічні спостереження у метрично точні показники: кінематика, натиск, ритм, мікропаузи, варіабельність штриху. Вони суттєво підвищують діагностичну чутливість щодо моторно-регуляторних та виконавчих компонентів, дають змогу диференціювати орфографічний дефіцит і графомоторний, а також створюють основу для

об'єктивного моніторингу динаміки у процесі корекції. У межах нейропсихологічного аналізу це стосується функціонування II–III блоків (обробка, програмування/контроль), що документ визначає як інтерпретаційну рамку [86, с.12].

Українська школа пропонує психолінгвістично орієнтовану методику (традиція Соботович–Гопіченко), яка передбачає детальне кодування помилок у різних режимах (диктант, списування, самостійне письмо) і їх співвіднесення з провідними механізмами (фонологічними, оптико-просторовими, моторними, регуляторними). Це забезпечує високий рівень якісного аналізу і прямо пов'язує діагноз із цільовим профілем корекції. Напрацювання українських дослідників (зокрема комплексні протоколи констатувального експерименту) інтегрують мовні, когнітивні та графомоторні завдання, що відповідає принципам системності й комплексності документа.

Урахування положень усіх підходів забезпечує реалізацію в нашому експерименті принципу перехресного контролю та диференційованого підходу.

Саме тому в розроблену нами методику було інтегровано завдання, які дозволяють оцінити як кінцевий продукт (через критерії графічних, технічних і мовленнєво-комунікативних навичок), так і функціональні передумови письма (через проби, спрямовані на виявлення етіології порушень).

На основі вище зазначених положень в структурі констатувального дослідження було визначено наступні етапи:

- I. Якісний аналіз письмових робіт учнів.
- II. Аналіз усного мовлення.
- III. Групова та індивідуальна нейропсихологічна діагностика.
- IV. Анкетування вчителів.
- V. Анкетування батьків.

Зміст діагностичних завдань

I. Якісний аналіз учнівських робіт.

На цьому етапі проводилося вивчення робочих учнівських зошитів з письма (учні 1-го класу) та української мови (учні 2-4 класів). Для дослідження було обрано 1 розворот зошита з класною і домашньою роботою.

Критерії кількісного оцінювання: 0 балів – відсутність помилок або 1-2 негрубі помилки; 1 бал – до 3 грубих помилок; 2 бали – 3-5 помилок; 3 бали - ≥ 5 помилок, системне повторювання.

Під час аналізу робіт до уваги брались такі критерії:

1. Орфографічна точність.
2. Граматична узгодженість слів у реченні.
3. Зміст, зв'язність і логіка викладу думок.
4. Дотримання меж речення, використання великих літер, пунктуація.
5. Почерк і розбірливість (графомоторика).
6. Просторове і організаційне оформлення.
7. Самоконтроль і виправлення.

З чек-листом якісної оцінки учнівських зошитів можна ознайомитися в Додатку А.

I. Аналіз усного мовлення

Оскільки порушення усного мовлення може суттєво впливати на формування письма у дітей, у межах констатуючого етапу нами була розроблена анкета для оцінки усного мовлення дітей з урахуванням нейропсихологічної теорії трьох функціональних блоків та особливостей звуковимови.

За основу було взято таблицю нейропсихологічного аналізу мови і мовлення В. Князева (Додаток Б).

Критерії кількісного оцінювання: 0 балів – порушень не виявлено; 1 бал – поодинокі/випадкові порушення; 2 бали – часті/систематичні порушення.

Для дослідження було обрано такі показники:

- 1. Вміння будувати розгорнуте висловлювання.**

Завдання: побудувати коротке зв'язне висловлювання на певну тему.

Інструкція: «Розкажи про свій вчорашній день від ранку до вечора»

Маркери для оцінки: самостійність побудови висловлювання, послідовність, логічні зв'язки, завершеність речень, відсутність персеверацій, ехолалій.

2. Розуміння інструкцій.

Завдання: виконати інструкцію за вказівками педагога.

Інструкція: «Поклади олівець під зошит, відкрий книгу на сторінці 10, намалюй коло»

Маркери для оцінки: самостійність, точність, повнота, порядок виконання.

3. Словниковий запас.

Завдання: назвати шість предметів із заданої категорії (одяг, шкільне приладдя, овочі, транспорт, явища природи); підібрати до кожного предмета синоніми та антоніми. Далі, після озвучення дієслова, добрати до нього споріднені слова (словотвірні форми, похідні слова, однокореневі слова).

Інструкція: «Назви 6 предметів одягу/шкільного приладдя/овочів/транспорту/явищ природи, підбери синоніми, антоніми»; «Зараз я назву дієслово, а ти добери споріднені слова»; «Опиши школу п'ятьма словами»

Примітка. Для учнів 1-го та 2-го класів додатково наводиться приклад виконання.

Маркери для оцінки: затримки, описові заміни, вербальні парафразиї.

4. Фонематична диференціація.

Завдання: плескати в долоні або стукати по столу, коли чуєш певний звук, за заздалегідь визначеними правилами.

Інструкція: «Плесни в долоні, коли почувеш [б], [д],[ж],[з],[г],[ґ] постукай по столу, коли почувеш [п],[т],[ш],[с],[к],[х].

Слова для перевірки: балка-палка, дам-там, жити-шити, злива-слива, тава-кава, голод-холод)

Маркери для оцінки: стійкість розрізнення зміни звуків у мовленні.

5. Вербальна пам'ять

Завдання: повторити слова, які називає педагог.

Інструкція: «Я назву тобі 5 слів, ти уважно послухай, а потім повтори».

Потім повторно просимо дитину повторити той самий набір слів через певний час без нагадування.

Примітка. Для опитування підбираємо слова, які зустрічаються в побутовому мовленні і значення яких добре знайоме дітям.

Маркери для оцінки: пропуски, перестановки, зниження обсягу повторюваних слів.

6. Артикуляційно-кінестетичний контроль.

Завдання: повторити за педагогом групи складів. Вимова яких вимагає швидкої зміни кінестетичних позицій: «са-ша-жа», «ла-ра-ла», «пра-про-пру».

Інструкція: «Я буду говорити групи складів, ти уважно послухай, а потім повтори».

Примітка. Перед початком виконання робимо тестову пробу з метою перевірки розуміння дитиною завдання.

Маркери для оцінки: заміна звуків відповідно до місця та способу їх утворення, а також наявність нестабільних кластерів.

7. Граматичне узгодження.

Завдання: виправити граматичні помилки, які навмисне допускає в мовленні педагог.

Інструкція: «Я буду говорити речення та словосполучення, допускаючи помилки. Уважно слухай і виправ мене, коли знайдеш помилку».

Примітка. Перед початком виконання робимо тестову пробу з метою перевірки розуміння дитиною завдання.

Маркери для оцінки: узгодження слів у роді, числі, відмінку.

8. Просодика.

Завдання: Прочитати два-три речення, чотиривірш.

Примітка. Стимульний матеріал потрібно добирати відповідно до віку дітей, уникати складних для сприйняття творів.

Маркери для оцінки: ритмічність, відсутність «залипань», інтонаційна адекватність.

9. Звуковимова.

Обстеження проводиться у формі спостереження в ході виконання попередніх завдань.

Критерії оцінки: 0 — чиста вимова, позиційної нестабільності немає; 1 — поодинокі спотворення/пропуски в окремих позиціях (шиплячі/свистячі, кластери); 2 — систематичні заміни/спотворення (сталі позиційні помилки, численні редукції кластерів тощо).

10. Нейродинаміка.

Хоча цей параметр не відноситься безпосередньо до характеристики мови і мовлення, проте відіграє значну роль у формуванні вищих психічних функцій в тому числі і письмового мовлення. Про зміни енергетичного тону під час виконання завдань може свідчити зростання кількості помилок в процесі виконання завдань, збільшення кількості пауз, зниження або навпаки наростання сили голосу.

(Експрес-скринінг оцінки мовлення представлено у додатку В)

III. Групова та індивідуальна нейропсихологічна діагностика.

На даному етапі констатувального експерименту було виокремлено три основні блоки дослідження:

2. Групова нейропсихологічна експрес діагностика.

3. Індивідуальна нейропсихологічна експрес діагностика — включає використання специфічних проб, проведення яких є неможливим у груповому середовищі, що дозволяє детально оцінити індивідуальні особливості психічного розвитку кожної дитини.

В основі нейропсихологічної діагностики використано діагностичну методику, описану В. Князевим, що ґрунтується на підході, запропонованому О. Лурією.

Опис діагностичних проб групової на індивідуальній нейродіагностики

Кількісна шкала рівня виконання завдання, спрямована на оцінку власне особливостей виконання завдання: 0 балів – безпомилкове виконання; 1 бал – незначні помилки; 2 – виражені помилки; 3 – завдання доступне лише частково; 4 бали – завдання недоступне для виконання.

Праксис: динамічний праксис («Кулак – долоня – ребро»), графічна проба «Паркан», кінестетичний праксис та оральний праксис за зоровим зразком, копіювання об'ємних зображень (малюнок будинку).

Діагностика сприймання: перекреслені та накладені зображення, буквеній гнозис, співставлення зображень, зіставлення слів, близьких за звучанням, лабіринт (просторове сприймання)

Дослідження інтелектуальних процесів: виключення зайвого, вставлення сполучників і закінчення речення.

Дослідження пам'яті: проба на запам'ятовування візуальних образів.

Дослідження регуляторних процесів: коректурна проба;

(Детальний опис діагностичних проб представлено у Додатку Г)

IV. Анкетування вчителів.

З метою збору інформації про типові труднощі та помилки, які допускають учні під час опанування навичок письма, для розробки ефективних стратегій підтримки в рамках дипломного дослідження нами було розроблену анкету для вчителів. (Додаток Е)

Опитування складається з п'ятих блоків, що відображають найбільш часті помилки при письмі:

1. Загальна інформація (відомості про клас, середній відсоток учнів, що допускають помилки, навчальні предмети, на яких найбільше виявляються проблеми з письмом).

2. Труднощі, пов'язані з графічними та моторними навичками (каліграфія).

3. Труднощі, пов'язані з організацією та структурою тексту.

4. Типові помилки (Грамматика, орфографія, пунктуація).

5. Фактори та стратегії (найсуттєвіші, на думку вчителів, причини виникнення труднощів письма та ефективні стратегії їх подолання).

Педагогам пропонувалося обрати відповіді, що найточніше ілюструють ситуацію в їх класі. За результатами опитування складається таблиця типових труднощів при опануванні навичкою письма.

V. Анкетування батьків.

Для даного етапу дослідження було використано Скринінг на дисграфію С.Філіппової, розроблений як додатковий діагностичний інструмент, з метою кращого розуміння порушення навичок письма у дитини та допомоги у прокладанні корекційного маршруту. (Додаток Ж)

Скринінг складається з 37 запитань, що відображають типові для дисграфії симптоми, факторні порушення та помилки при письмі у формі, доступній для розуміння особами без відповідної фахової підготовки.

Запитання подаються у формі тверджень, у відповідь на яке треба вибрати один з трьох варіантів відповіді: «ніколи», «іноді», «часто». Для оцінки скринінгу існує подвійне маркування кольором і балами: зелений (0 балів) – зазначені труднощі ніколи не зустрічаються; жовтий (1 бал) – зазначені труднощі іноді зустрічаються, але не носять систематичного характеру; червоний (2 бали) – зазначені труднощі мають систематичний характер.

Таким чином констатувальне дослідження забезпечило створення цілісної і валідної діагностичної рамки, що базується на принципах перехресного контролю, якісного аналізу, охоплює усіх учасників навчально-виховного процесу та забезпечує багатофакторну оцінку як кінцевого продукту письма (графічні, технічні, мовленнєво-комунікативні показники), так і його передумов (фонологічні, оптико-просторові, моторно-регуляторні, нейродинамічні), що є необхідною умовою успішної профілактично-корекційної роботи.

2.2. Аналіз результатів констатувального дослідження

Констатувальний експеримент проводився на базі Волочиського ліцею №2 Волочиської міської ради Хмельницької області. Дослідженням було охоплено 52 особи; з них 10 учнів початкової школи, що мають труднощі з опануванням навичкою письма – експериментальна група (ЕГ), 10 дітей що успішно її опановують; 12 учителів і 20 батьків.

Проведенню діагностичних етапів передувало вивчення складу експериментальної групи на основі аналізу логопедичної документації, в результаті якого було виявлено, що 4 учні з ЕГ характеризувалися наявністю ФФНМ, зумовленого дислалією: акустико-фонематичної (3 дитини), артикуляційно-фонематичної (1 дитина) та ЗНМ III рівня (1 дитина). У двох з десяти дітей мовлення сформоване відповідно до вікових норм.

На першому етапі констатувального експерименту було проаналізовано 40 робочих зошитів учнів 1-4 класів.

Результати обстеження показали що найпоширенішими серед учнів є такі види помилок:

- Фонематичні помилки (аудіальний фактор, II ФБМ, топічна локалізація – скроневі відділи кори головного мозку): 1 клас – 30% учнів, 2 клас – 25%, 3 клас – 30%, 4 клас – 20%; Найпоширеніші у 1-3 класах. Зниження у 4 класі свідчить про поступове вдосконалення фонематичного сприйняття та навичок звукового аналізу.

- Орфографічні помилки (аудіальний фактор, фактор планування ініціації та контролю діяльності, II та III ФБМ, топічна локалізація – скроневі, лобні та премоторні відділи кори головного мозку): 1 клас – 20% учнів, 2 клас – 15%, 3 клас – 20%, 4 клас – 17% - залишаються відносно стабільними упродовж усіх класів, що може свідчити про складність засвоєння орфографічних правил, які вимагають теоретичних знань і практичної автоматизації.

- Графічні помилки (кінетичний, кінестетичний фактори, фактор планування ініціації та контролю діяльності, II та III ФБМ, топічна локалізація

– скроневі, тім'яний лобні та премоторні відділи кори головного мозку): 1 клас – 25% учнів, 2 клас – 19%, 3 клас – 10%, 4 клас – 30%; Спостерігаємо помітне зниження у 3 класі, але різке збільшення у 4 класі. Це може бути пов'язано із посиленням вимог до швидкості та обсягу письмових робіт.

- Оптико-просторові (оптико-просторовий фактор, II ФБМ, топічна локалізація – тім'яно-потиличні відділи кори головного мозку) 1 клас – 15% учнів, 2 клас – 19%, 3 клас – 10%, 4 клас – 5%; Найпоширеніші у 1-2 класах. У 3-4 класах спостерігається покращення завдяки розвитку зорово-просторового сприйняття.

- Мнемонічні помилки (мнестичний фактор, II-III ФБМ, топічна локалізація – лобні та скронево-тім'яні відділи кори головного мозку): 1 клас – 10% учнів, 2 клас – 7%, 3 клас – 5%, 4 клас – 3%. Частота зменшується з віком, що може бути показником розвитку пам'яті та вдосконалення процесів запам'ятовування правил і графічних образів літер. (див. Рис 1)

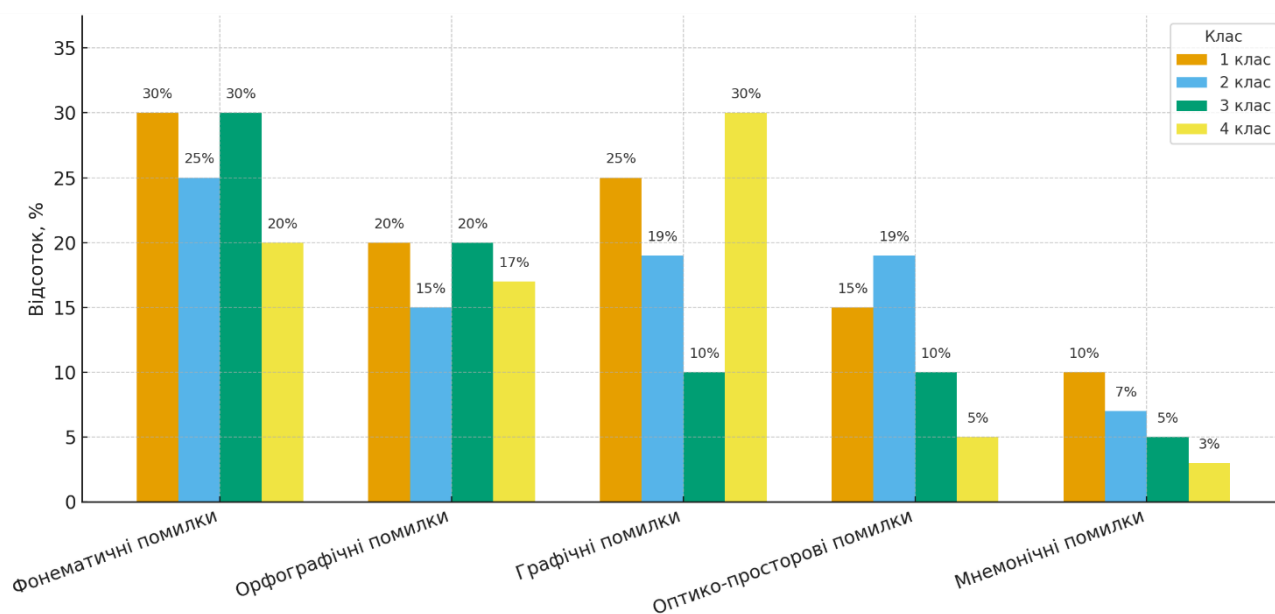


Рис.1. Динаміка розподілу помилок на письмі серед учнів 1-4 класів

В процесі аналізу робіт було також помічено, що у 30% учнів частота помилок в ході виконання завдань зростає, що дозволяє зробити припущення про несформованості чи дефіцитарність на рівні I ФБМ (енергетичний фактор та фактор сенсорно тонічної та вісцеральної регуляції).

На основі усіх проаналізованих зображень, можна зробити висновок, що більшість учнів мають труднощі з фонематичними та графічними помилками, що вказує на потребу в роботі з розвитком фонематичного слуху та дрібної моторики.

Перший і другий класи потребують акценту на розвитку фонематичного сприйняття, зорово-просторового сприйняття та дрібної моторики.

Третій і четвертий класи мають бути спрямовані на вдосконалення орфографічних навичок, автоматизацію правил письма та розвиток планування тексту.

Зріз на основі аналізу письмових робіт на наявність «Червоних прапорців дисграфії» показав наступні результати (див. рис.2). Як бачимо, результати корелюють із результатами якісного аналізу і демонструють нам слабкість фонематичного сприйняття, оптико-просторові порушення, слабкість регуляторних процесів та зниження нейродинаміки.

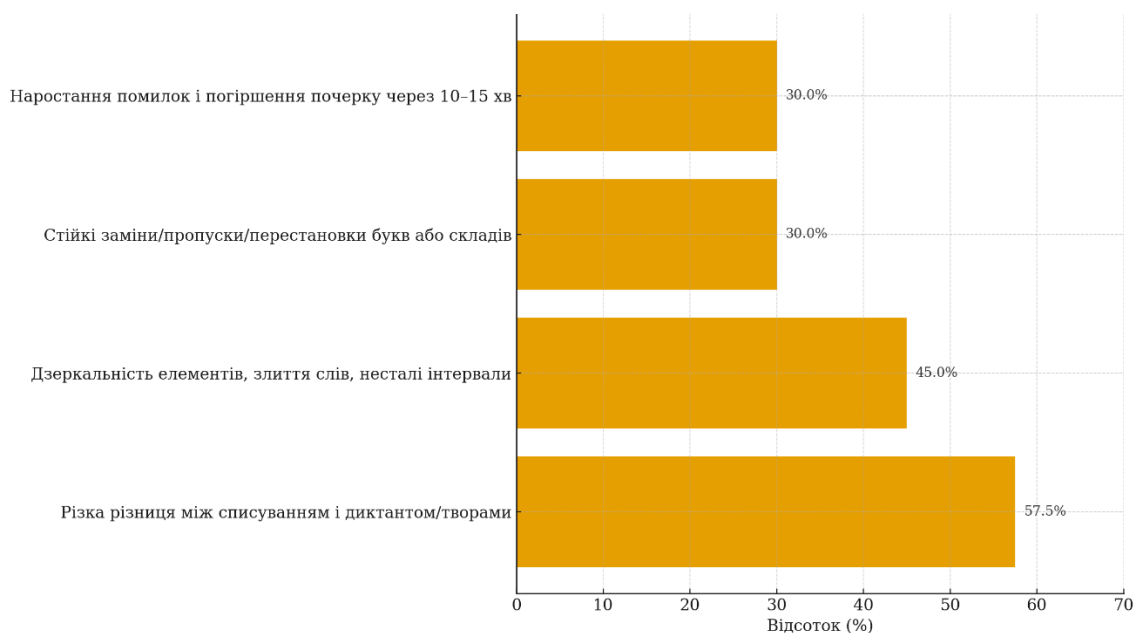


Рис.2 Поширеність ознак дисграфії серед учнів 1-4 класів
(на основі аналізу письмових робіт 40-ка респондентів)

Другим етапом констатувального експерименту був аналіз усного мовлення на основі таблиці нейропсихологічного аналізу особливостей мови і мовлення В. Князева. та розробленого на його основі скринінгу.

За результатами обстеження було виявлено, що усі діти з ЕГ мають значні труднощі за усіма 9-ма параметрами обстеження: побудова розгорнутого висловлювання, розуміння та виконання інструкцій, недостатній для даної вікової категорії словниковий запас, труднощі з фонематичною диференціацією, просодикою вербальною пам'яттю, артикуляційно-кінестетичним контролем, граматичним узгодженням, спостерігаються також труднощі нейродинаміки.

Оцінювання велося за шкалою від нуля до двох балів, де 0 – порушень не виявлено (ПНВ); 1 – поодинокі випадкові порушення (ПВП); 2 – відсутні систематичні порушення (ВСП). В підсумку кількісна оцінка результатів учасників ЕГ становила 93 бали, тоді як КГ – 12 балів. В 6 з 10 учасників ЕГ спостерігалися також порушення звуковимови, в той час, як серед учасників контрольної групи даних порушень помічено не було (З детальним аналізом результатів даного обстеження можна ознайомитися в Додатку 3).

На рисунку 3 представлено кількісні результати аналізу мовлення.

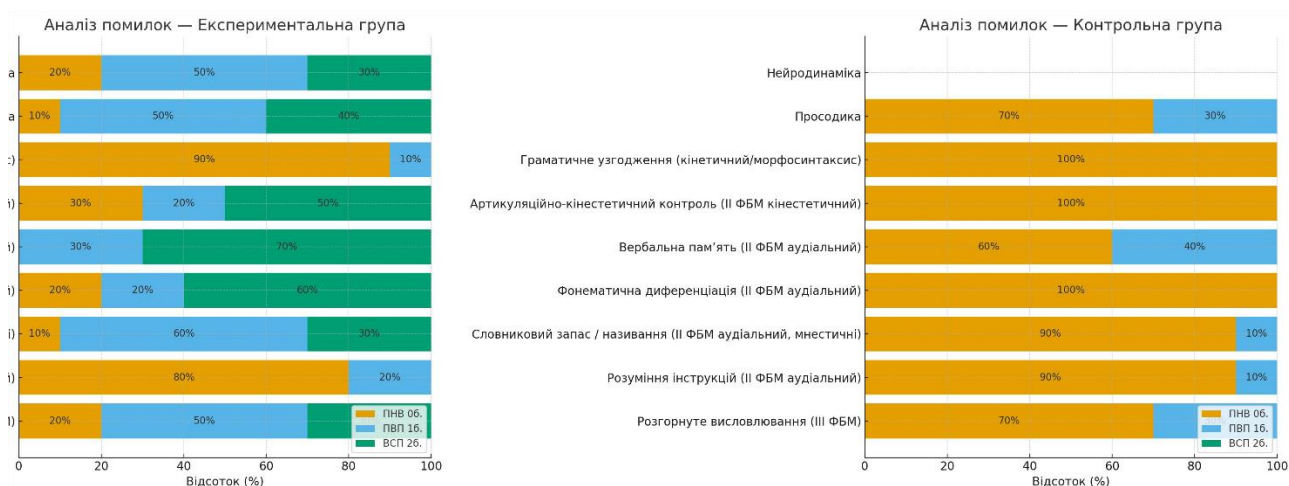


Рис. 3. Кількісний аналіз результатів обстеження мови і мовлення

На даному етапі серед учасників дослідження було проведено нейропсихологічну діагностику за такими блоками: праксис, сприймання, дослідження пам'яті, інтелектуальних та регуляторних процесів.

Перехресний аналіз проб на динамічний праксис («Паркан» та «Кулак-долоня-ребро») дозволив визначити такі типи помилок для учнів експериментальної групи були такі помилки: персеверації (90%), контамінації (60%), антиципації (20%), мікро- та макрографії (30% і 50%), нестабільний ритм – 90%, труднощі з утриманням рядка (20%), посилене натискання на переході між елементами (10%), дублювання елементів (30%).

У пробі на копіювання об'ємних фігур («Будинок з деревом і парканом») було виявлено наступні помилки: спотворення просторових співвідношень (порушення орієнтування в площині аркуша, диспропорція, нахил фігур) – 83%, недотримання цілісності зображення – часткове або фрагментарне виконання малюнка – 58%, порушення конструктивного праксису (викривлення геометричних форм, труднощі у відтворенні об'єму) – 75%, імпульсивність/руйнування плану дії – хаотичність ліній, порушення структури – 33%. В той час як у представників контрольної групи зазначені вище помилки становили не більше 3 % в кожній з категорій.

У пробах на кінестетичний і оральний праксис за зоровою ознакою учасниками обох груп помилок допущено не було.

Діагностика сприймання включала в себе:

- проби на розрізнення перекреслених та накладених зображень, при виконанні яких 100% дітей з КГ та 70% з ЕГ повністю впорались із завданням, лише троє дітей не змогло підписати всі зображення і один хлопчик написав «не знаю». Що може бути ознакою збідненого словникового запасу, а не гностичним порушенням.

- в пробах на буквенний гнозис помилки допустило 5 % дітей з КГ і 100% дітей з ЕГ. Труднощі для учнів викликали літери, написані нетрадиційними шрифтами, літери, накладені одна на одну, деякі діти ідентифікували, як правильні, дзеркально відображені літери. Таке виконання даної проби поряд з успішним розпізнаванням накладених та перекреслених зображень наштовхує на думку, про вибіркове порушення оптичного гнозису, яке стосується виключно символічного матеріалу (літер), а не загального зорового сприйняття,

що може бути прямим доказом оптичної дисграфії, внаслідок функціональної слабкості другого функціонального блоку мозку (потилично-тім'яно-скроневі відділи) в обробці зорової інформації.

Завдання на співставлення зображень і символів показало такі типи помилок і труднощів: помилкове співвіднесення схожих елементів (оптико-просторові труднощі) – ЕГ– 50%, КГ – 10%, невміння віддиференційовувати відмінності (зорово-аналітичні порушення) - ЕГ– 50%, КГ– 0%, пропуски, заміни коливання стратегії протягом виконання (дефіцит довільної уваги) - ЕГ– 50%, КГ – 10%, швидке забування зорового зразка (порушення зорової пам'яті) – ЕГ– 30%, КГ – 0%, хаотичне розміщення (порушення регуляторних процесів, планування) ЕГ– 30%, КГ – 10%, зростання кількості помилок в процесі роботи (зниження енергетичного тону) - ЕГ– 70%, контрольна – 10%.

Зіставлення слів, близьких за звучанням. При виконанні даної проби 50 % дітей з ЕГ виконали завдання правильно, 30% допустили 1-2 помилки при виконанні, 20% допустило помилки в співставленні усіх пар слів. Дітьми з КГ усі завдання було виконано без помилок.

Дослідження просторового сприйняття – проба «Лабіринт». Типовими для цієї проби виявилися наступні види помилок: порушення контролю з подальшою корекцією (нерівна лінія, багато петель та зигзагів) - ЕГ– 70%, КГ – 0%, контамінації рухів (сторонні лінії чи фігури на маршруті) ЕГ– 20%, КГ – 0%, персеверація (інертне повторне проходження одного і того ж маршруту) ЕГ– 10%, КГ – 0%, вихід за межі формату проби (двоє дітей взагалі не дотримувалися формату проби, малюючи хаотичні лінії поза шляхом) ЕГ– 20%, КГ – 0%.

Дослідження інтелектуальних процесів. Виключення зайвого. При виконанні даної проби дітьми з ЕГ було допущено таку кількість помилок: 0 помилок – 20%, 1 помилка – 10%, 2 помилки – 20%, 3 помилки – 30%, 4 помилки – 10%, 5 помилок 10%. Дітьми з КГ завдання виконане без помилок.

Вставлення сполучників та закінчень речень. Учням було запропоновано 4 завдання на продовження речення та 4 речення, в яких пропущено сполучники.

Результати виконання були такими:

- продовження речень: 0 правильних відповідей – 4 дитини (40%), 1 правильна відповідь – 2 дитини (20%), 2 правильних відповіді – 1 дитина (10%), 3 правильних відповіді – 1 дитина (10%), 4 правильних відповіді – 1 дитина (10%) – ЕГ. 1 дитина (10%) КГ виконала одне завдання з помилкою.

- вставлення сполучників: 0 правильних відповідей – 6 дітей (60%), 1 правильна відповідь – 2 дитини (20%), 2 правильних відповіді – 1 дитина (10%), 3 правильних відповіді – 1 дитина (10%), 4 правильних відповіді – 0 дітей (0%) –ЕГ. 2 дитини (20%) КГ виконали по одному завданню з помилкою.

Дослідження зорової пам'яті. Нікому з учасників ЕГ не вдалося впоратися з даною пробою: 6 дітей (60%) правильно запам'ятали всі об'єкти, представлені на дошці, проте поряд з ними на контрольному аркуші виділили ще кілька сторонніх; 4 дітей (40%) не вказало один чи два з трьох представлених для запам'ятовування об'єктів, проте вказали кілька зайвих на контрольному аркуші. Учасники контрольної групи впоралися із завданням на 100%.

Аналіз регуляторних процесів показав такі результати виконання проби учасниками ЕГ: жодному з учасників не вдалося повністю виконати завдання; 6 дітей (60%) знайшли і закреслили більшість літер «А», залишивши поза увагою літру «П», 2 дітей (20%) розпочали роботу з обома літерами, проте опрацювали лише 2-3 рядки, 2 дітей (20%) закресливали обидві літери (в той час, коли «П» потрібно було обвести); на роботах двох дітей спостерігалися сторонні позначення у вигляді крапочок, ймовірно як додаткове маркування для кращого утримання зорового контролю, в однієї дитини виконання роботи розпочалося з третього рядка бланка, що дає можливість зробити припущення про труднощі входження в завдання.

Серед дітей КГ (20%) пропустили незначну кількість літер при виконанні завдання.

Під час проведення діагностики спостерігалися також труднощі нейродинаміки: в процесі виконання роботи діти лягали на парти, хиталися і підстрибували на стільцях, позіхали, крутилися, просилися вийти, кількість помилок від першої до останньої проби зростала.

Отже, в результаті нейропсихологічної діагностики можемо зробити припущення, про наявність у дітей ЕГ поліфункціонального синдрому дисграфії, що базується на системній дисфункції всіх трьох функціональних блоків.

Наступним етапом роботи було анкетування вчителів з метою визначення труднощів, пов'язаних з опануванням навичкою письма серед учнів їх класів.

В результаті опитування дванадцяти вчителів, що викладають у класах, які брали участь в експерименті, було отримано такі результати:

- моторика (каліграфія): неправильне розташування зошита/аркуша, нестабільний розмір і нахил літер, труднощі з дотриманням рядка та полів, нерозбірливе, неохайне письмо (30 % учнів від загальної кількості, що навчається в 1-4 класах);

- організація письмового висловлювання: труднощі з формулюванням основної думки тексту/абзацу, наявність неповних або надмірно довгих/заплутаних речень (25 % учнів від загальної кількості, що навчається в 1-4 класах);

- орфографічні помилки: правопис ненаголошених голосних, подвоєння/подовження приголосних, м'якого знака та апострофа (10 % учнів від загальної кількості, що навчається в 1-4 класах);

- пунктуаційні помилки: пропуск коми між однорідними членами речення, неправильне виділення звертань та вставних слів, правопис розділових знаків у кінці речення; (40 % учнів від загальної кількості, що навчається в 1-4 класах);

- граматики (морфологія/синтаксис) помилки у відмінкових закінченнях іменників та прикметників, неправильне використання часових форм дієслів, (5 % учнів від загальної кількості, що навчається в 1-4 класах); (див. Рис.5)

Серед корекційних стратегій, запропонованих педагогом, переважають такі: каліграфічні хвилинки, використання допоміжного приладдя (насадки на ручки, тренажери для письма з прорізними силуетами літер, збільшення обсягу читання і списування, розвантажувальні фізкультхвилинки, вправлення у застосуванні вивчених правил, логопедична корекція порушень звуковимови).



Рис.4 Найпоширеніші помилки на письмі серед учнів 1-4 класів

Останнім етапом констатувального експерименту було проведення скринінгового опитування серед батьків. За його результатами 5 (50%) учнів з ЕГ отримали бали в діапазоні 14-26 («жовта зона»), що свідчить про окремі повторювані труднощі, які потребують уваги та, можливо, корекції; ще 3 (30%) учні набрали від 27 до 43 балів («помаранчева зона») - виражені труднощі, що впливають на письмове мовлення і є причиною для проведення діагностики, 1 учень (10%) потрапив до «червоної зони», набравши 48 балів і ще один (10%) потрапив до групи ризику в результаті підрахунку «червоних прапорців», яких у нього виявилось 16 при граничній межі 14. Діти з КГ за результатами скринінгу отримали менше 13 балів, що є маркером «зеленої зони», що свідчить про поодинокі несистематичні помилки в межах вікової норми. (див. Рис. 6)

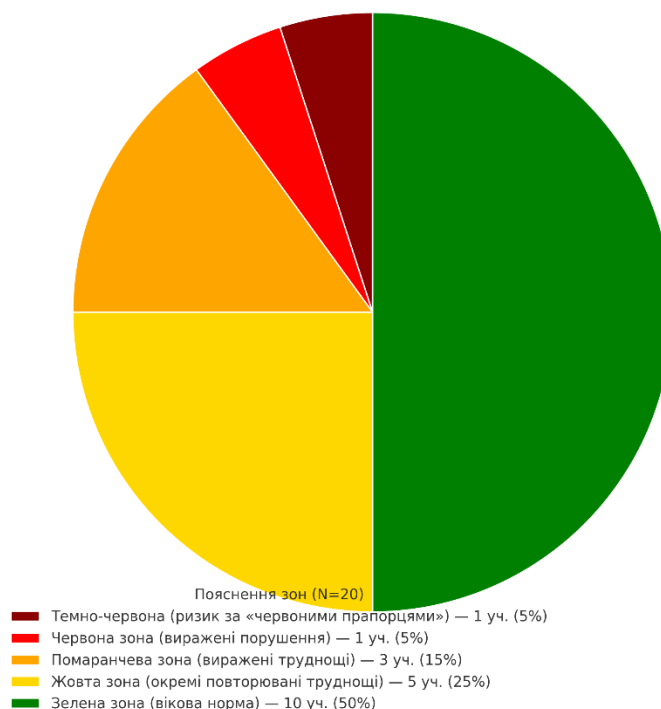


Рис. 5. Кількісні результати скринінгу для батьків

Серед типових труднощів письма, виділених батьками, переважають ті, що пов'язані зі слуховим та зоровим сприйманням, утриманням моторної програми, просторовим сприйняттям, а також труднощі довільної організації та самоконтролю під час виконання письмових робіт, що корелює з результатами нейропсихологічної діагностики та аналізу письмових робіт.

Проведений констатувальний етап дослідження дозволив окреслити основні труднощі письма, з якими стикаються молодші школярі. Найбільш поширеними виявилися фонематичні та графічні помилки, що свідчить про недостатність як звукового, так і просторово-графічного аналізу письма. Важливою ознакою стало й енергетичне виснаження: у процесі виконання письмових робіт спостерігалось наростання кількості помилок, що вказує на швидку втомлюваність та зниження самоконтролю.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп показав суттєву різницю за всіма дев'ятьма параметрами мовленнєвого скринінгу (сума балів: 93 проти 12), що демонструє комплексний характер порушень у дітей експериментальної групи. Ці порушення охоплюють як побудову

висловлювання і фонематичну диференціацію, так і вербальну пам'ять та граматичне узгодження.

Висновок до 2 розділу

Узагальнюючи матеріали констатувального етапу, зазначимо, що методика дослідження була побудована на основі принципів перехресного контролю, якісного аналізу, системності та валідності з урахуванням вікової диференціації. Це забезпечило можливість багатофакторної оцінки не лише самого продукту писемного мовлення, а й його передумов. На основі цих підходів визначено п'ять взаємодоповнюваних етапів: якісний аналіз письмових робіт, обстеження усного мовлення, групову та індивідуальну нейропсихологічну діагностику, а також анкетування вчителів і батьків.

Аналіз зошитів засвідчив переважання фонематичних і графічних помилок серед учнів. Зафіксовано тенденцію до збільшення кількості помилок у ході виконання завдань, що свідчить про прояв енергетичної виснаженості. Виявлено вікову динаміку: у 3–4 класах спостерігається зменшення оптико-просторових і мнемічних порушень, тоді як у 4 класі знову зростає кількість графомоторних труднощів.

Обстеження усного мовлення показало значно вищу сумарну «проблемну» балізацію в експериментальній групі (93 проти 12 у контрольній групі) за всіма дев'ятьма показниками — від побудови висловлювання і фонематичної диференціації до вербальної пам'яті та граматичного узгодження.

Нейропсихологічні проби виявили характерні порушення динамічного та конструктивного праксису, оптико-просторового гнозису, зорової пам'яті та регуляторних функцій. Крім того, фіксувалися виражені труднощі нейродинаміки, серед яких швидка втомлюваність, моторна розгальмованість та зростання кількості помилок від першої до останньої проби.

Опитування вчителів підтвердило структуру труднощів, які найчастіше проявляються у вигляді пунктуаційних (40%), моторно-каліграфічних (30%) та

організаційних (25%) проблем. Рідше зустрічаються орфографічні (10%) і граматичні (5%) помилки.

Батьківський скринінг показав значну частку дітей експериментальної групи у «жовтій» та «помаранчевій» зонах ризику, тоді як у контрольній групі переважає «зелена» зона. Ці дані узгоджуються з результатами інших методів дослідження.

Конвергенція результатів різних процедур дозволяє розглядати профіль учнів експериментальної групи як поліфункціональний синдром дисграфії, зумовлений системною недостатністю всіх трьох функціональних блоків мозку. Відтак, корекційний маршрут має включати інтегровану роботу над фонематичним сприйманням, зорово-просторовими та графомоторними функціями, регуляторними процесами й орфографічною автоматизацією, на кожному з яких важливою є тісна співпраця логопеда, учителя та батьків.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ ТА ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ДИСГРАФІЄЮ

3.1. Обґрунтування методики формувального експерименту

Аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених питанням формування письмових навичок у молодших школярів, а також результати констатувального експерименту засвідчили, що проблема профілактики та корекції дисграфії є актуальною в сучасній корекційній педагогіці і потребує комплексного підходу

На підставі аналізу розділу 2 даного дослідження можемо говорити про наявність поліфункціонального синдрому дисграфії в учнів експериментальної групи, який виявляється через системну дисфункцію трьох функціональних блоків мозку і є провідним механізмом порушення письма, основним завданням формувального експерименту вбачаємо розробку та практичну реалізацію профілактичної та корекційно-розвивальної програми, орієнтованої на нейропсихологічний підхід, що базується на принципі поетапної та міжфункціональної корекції.

Розробка корекційного маршруту враховує ієрархію несформованих функцій та має на меті не лише зменшення кількості помилок, але й якісний вплив на нейропсихологічні фактори, що лежать в їх основі, а також стабілізувати ритм письма, підвищити точність серійних рухів і самоконтроль; підвищити якість і швидкість письма; знизити частку “червоних прапорців” та підвищити функціональну автономність у класній роботі.

Враховуючи вищезазначене, завданнями третього розділу дипломного дослідження нами було визначено:

I. Розробку плану заходів профілактики дисграфії для учнів першого класу на період першого семестру;

II. Розробка та апробація 8-ми тижневої програми нейропсихологічної корекції з учнями 2-3 класів, які були в складі ЕГ констатувального експерименту;

III. Розробка рекомендацій вчителям початкових класів щодо заходів профілактики та особливостей роботи з учнями з проявами дисграфії;

IV. Розробка рекомендацій для батьків дітей, що мають труднощі з опануванням навички письма.

I. Профілактика дисграфії

Роботу щодо профілактики дисграфії доцільно розпочинати ще в дошкільний період, проте припускаємо, що втручання на рівні початкової школи під час добуковеного періоду і протягом першого семестру першого класу в цілому дозволить значно знизити виникнення труднощів з опануванням навички письма в учнів з групи ризику або зменшити їх прояви.

Пропонуємо розглянути заходи профілактики дисграфії через призму нейропсихологічної моделі.

I ФБМ. Енергетичний блок. Порушення на рівні цього блоку не лише знижують нейродинаміку, що негативно впливає на загальну працездатність, а й можуть стати причиною синдрому дефіциту нейродинамічного забезпечення, спричиняючи низку вторинних порушень на рівні інших ФБМ як наслідок недостатнього енергетичного забезпечення.

Процеси роботи першого ФБМ зумовлені насамперед генетичним фактором і не підлягають абсолютній корекції, проте завдяки правильній організації розпорядку дня дитини, введенню певних режимних моментів, рутинних ритуалів і грамотного чергування серій розумового навантаження з фізичним та відпочинком, ми можемо певною мірою позитивно вплинути на процеси нейродинаміки.

Заходи, що позитивно впливають на роботу 1 ФБМ:

1. Організація режимних моментів та рутин: чіткий розпорядок дня, наявність приємних рутин, що передують режимним моментам, довгі прогулянки на свіжому повітрі, грамотне чергування навантаження, режим сну

(дотримання гігієнічних вимог відходу до сну і прокидання: світловий режим, провітрювання, відсутність гаджетів).

2. Методи нейроактивації та нейродинаміки:

- дихальні вправи: «Надуй кульку», «Загаси свічку(уявну)»;
- кінестетична активація: перехресні рухи, «Сенсорне пробудження» - розтирання долонь, вушних раковин, масаж комірцевої зони перед початком письма.

- ритмічна організація: ритмічні постукування та промовляння віршів або рахунку під ритм.

- фізкультхвилинки та руханки в процесі роботи.

3. Ергономіка та навчальне середовище: кольорова та світлова гігієна, незашумлене середовище класу, організація робочого місця відповідно до вікових та гігієнічних вимог, «моторне годування» - забезпечення додаткового «моторного розвантаження» дітям з гіперактивністю та моторною самостимуляцією (резинка на ніжках стільця, маленький м'ячик під ногами, еспандер або м'ячик-антистрес під час аудіювання або читання).

II ФБМ. Блок прийому, перероблення та зберігання інформації.

Профілактика дисграфії через призму II Функціонального Блоку Мозку (ФБМ) спрямована на формування та вдосконалення функцій прийому, переробки та зберігання слухової, зорової та кінестетичної інформації. Слабкість цього блоку є причиною акустичної, оптичної та кінестетичної форм дисграфії.

1. Формування аудіального фактора (слухове сприймання) – комплекс дидактичних заходів, спрямованих на запобігання акустичній дисграфії, що включають в себе розвиток фонематичного слуху, слухової уваги, слухової диференціації, звукового аналізу та синтезу.

На цьому етапі доречними будуть:

- робота зі звуковими коробками та кубиками Зайцева – моделювання звукового складу та складової структури слова з виділенням голосних, приголосних, твердих м'яких, дзвінких і глухих звуків);

- робота з квазіомонімами – називання звуків, якими відрізняються слова, складання речень з парами таких слів «На столі стояла миска, а в кутку сиділа мишка»;

- розвиток слухової уваги: розпізнавання неправильно вимовлених слів або обраних звуків чи складів. Гра «Впіймай неправильне слово/склад/звук» – педагог називає слова, а діти плескають в долоні або підіймають відповідні сигнальні картки, коли чують неправильно вимовлене слово чи заздалегідь визначений склад або звук;

- розвиток звукового аналізу і синтезу: ігри «Де сховався звук?» (визначення місця звуку у слові), «Ланцюжок слів» (назвати слово, що починається на останній звук попереднього).

2. Корекція оптичного символічного гнозису спрямована на профілактику оптичної дисграфії і включає:

- вправи на конструювання літер за зразком та з пам'яті (з паличок, пластиліну, природних матеріалів);
- дописування відсутніх елементів літер;
- роботу з сенсорними матеріалами (шершавий алфавіт Монтессорі);
- пошук літер, захованих на малюнку або на зашумлених зображеннях,
- виокремлення дзеркально відображених і перевернутих літер (обвести зеленою ручкою правильні, а червоною неправильні букви);

3. Формування просторового гнозису:

- графічні диктанти;
- робота з прийменниковими конструкціями (перший рівень – виконання інструкцій «ручка під пеналом», олівець праворуч від книжки»; другий рівень – озвучення розташування предметів на малюнку, на парті, в класі тощо);
- малювання за координатами: «Намалюйте квіточку праворуч вгорі, а сердечко ліворуч внизу»;

4. Кінестетичне уточнення звуків: вправи з дзеркальцем (на початку роботи), «Давайте зобразимо вовчика, що виє: «У-у-у-у-у», «Давайте зобразимо змію, що шипить: «Ш-ш-ш-ш» тощо;

5. Формування зв'язку руху та графеми: письмо в повітрі, на великій площині, використання поступового звуження площі письма за методикою Монтессорі (діти спочатку пишуть букви або їх елементи на альбомному аркуші, потім цей аркуш ділиться надвоє горизонтально (отримуємо два великих рядки), далі – на троє (три великих рядки) і так до рядка висотою 1 см з подальшим переходом у зошит) Дана методика буде ефективною профілактичною роботою для дітей з грубим порушенням кінестетичного і просторового гнозису та праксису.

6. Розвиток кінестетичного праксису»: гра «Театр тіней»;

7. Виготовлення аплікацій, виробів з пластиліну, вирізання ножицями.

3 ФБМ. Блок програмування, регуляції та контролю діяльності.

1. Формування кінестетичного праксису:

- вправи на пальчиковий праксис («Кільце-ланцюжок», «Лезгінка» з промовлянням послідовності складів, коротких ритмічних віршиків);

- викладання ритмічно повторюваних рядів з натуральних предметів, малювання ритмічно повторюваних рядів під метроном або звуковий певний звуковий сигнал (хлопок - овал, два хлопки - квадрат);

- обведення трафаретів, де рух має бути безперервним і точно відповідати контуру (вимагає гальмування імпульсивних рухів);

- ритмічні руханки під музику зі зміною рухів або прискоренням.

2. Формування програмування.

- гра «План». Скласти план виконання малюнка або написання літери. Спочатку з візуальною опорою (проставити номери на малюнках з елементами плану або викласти їх послідовно (3-4 пункти), а потім озвучити, потім пронумерувати або розташувати в правильному порядку записані вербальні інструкції і виконати роботу, на останньому етапі самостійно створити інструкцію);

- виконання багатоетапних інструкцій (наприклад, «Візьми червоний олівець, поклади його на зошит, відкрий зошит на 5-й сторінці»). Тренування утримання плану;

- гра «Керівник і виконавець». Один учень (керівник) створює алгоритм виконання якоїсь дії (приготування бутерброду, вирізання кола), а інший (виконавець) має виконати завдання суворо дотримуючись інструкцій;

- схематичне моделювання речення (наприклад, за допомогою прямокутників: хто? що робить? де?). Формування граматичного програмування.

3. Формування регуляторних процесів:

- коректурні проби;
- самоперевірка за зразком;
- пошук відмінностей;
- виправлення помилок в малюнках, словах, текстах;
- списування/малювання рядів «спотиканок» (на аркуші рядок однакових слів, в яких одне відрізняється однією буквою «Річка, річка, річка, пічка, річка» або ритмічний малюнок, що відрізняється одним елементом через два три повтори ритму). Завдання дитини знайти і повторити усе, як на зразку.

Мнестичні процеси. Хоча пам'ять не є складовою жодного окремого функціонального блоку мозку, мнестичні процеси мають ключове значення для формування навички письма. Саме ефективність роботи різних видів пам'яті — зорової, слухової, рухової — визначає якість засвоєння графічних образів літер, послідовність їх написання, а також можливість відтворення орфографічних правил. Тому розвиток пам'яті є одним з основних напрямів профілактики дисграфії.

Ефективним на цьому етапі буде використання ігрових методик: «Що змінилось», «Фотопам'ять», «Щоденник спогадів», «Ланцюжок слів», «Аналогії», «Римська кімната», методів ейдетики.

Інтелектуальні процеси відіграють ключову роль у формуванні письмових навичок, оскільки саме вони забезпечують здійснення аналізу,

синтезу, узагальнення та порівняння лінгвістичного матеріалу. З огляду на науковий підхід, належний розвиток інтелектуальних операцій сприяє становленню структурованого мовленнєвого мислення, що є необхідною умовою для ефективного засвоєння писемної мови. Доцільним на етапі профілактики буде використання таких форм роботи: відгадування загадок, опис предметів, складання деформованих слів, речень, текстів, малювання за описом, виключення зайвого, об'єднання слів за тематикою.

Як уже зазначалося вище, заходи, спрямовані на профілактику дисграфії можуть і повинні запроваджуватися на рівні як навчального закладу, так і в умовах сім'ї. Лише за умови системної і комплексної роботи можна сподіватися на стійкі позитивні результати.

II. Корекція дисграфії

В рамках формувального експерименту нами була розроблена і апробована програма нейропсихологічного втручання з метою впливу на порушення роботи нейропсихологічних факторів, визначних в процесі діагностики та якісного покращення результатів письма серед учнів 2-3 класів, що входили до ЕГ.

Аналіз профілю групи:

Експериментальна група в складі 10-ти учнів

Вік – 7-9 років

Волочиський ліцей №2 Волочиської міської ради Хмельницької області

Нейропсихологічний профіль групи:

Поліфункціональний синдром дисграфії.

Фактори ризику:

1. ФБМ. Виражені коливання енергетичного тону, зниження нейродинаміки.

2. ФБМ. Провідні слабкості: фонологічна обробка, символічний (буквений гнозис), зорово-просторове сприйняття, зорова та слухова пам'ять.

3. ФБМ Дефіцити програмування, темпо-ритмічної організації, самоконтролю та мовленнєво-текстової організації;

Сильні сторони (загальні опори):

1. Кінестетичний та оральний праксис.
2. Зоровий гнозис предметних зображень.
3. Нормальна фонематична диференціація (частина групи).
4. Відносно стабільна нейродинаміка (частина групи).

Мішені корекції (на що буде спрямовано корекційне втручання):

1. Енергетичний фактор – нарощування й утримання стійкості нейродинамічних показників.

2. Аудіальний фактор – слухова диференціація фонем з мовного потоку, розвиток слухової пам'яті, уваги.

3. Візуальний фактор – формування буквеного гнозису.

4. Кінетичний фактор — робота з реалізацією рухів та їх послідовностей.

5. Просторовий фактор — розвиток просторових уявлень.

6. Фактор планування, ініціації і контролю діяльності – формувати навички послідовної усвідомленої роботи, орієнтованої на кінцевий результат.

7. Фактор симультанної обробки інформації – формування навичок симультанного аналізу і синтезу в наочно-образних та вербально-логічних операціях.

Едукаційна робота з батьками — пояснити зв'язок між деякими особливостями слухового, зорового, просторового сприйняття, вмінням утримувати програму дій, відходити від заданого шаблону, аналізувати фонематичний склад слів, словесну структуру речень та граматичні зв'язки між словами з успішним формуванням навички письма. Вказати на важливість дотримання режиму дня, прогулянок на свіжому повітрі, чергування розумової, фізичної активності та відпочинку. Спільно розробити комплекс заходів, спрямованих на подолання проявів дисграфії, яких можна дотримуватись в умовах сім'ї.

Корекційна програма розрахована на 8 тижнів (16- занять тривалістю 40 хвилин: 15 навчальних і 1 діагностичне) та включає в себе три корекційних

блоки, побудованих за циклічним принципом (кожен наступний блок повторює попередній, використовуючи його як опору для корекційної надбудови) що охоплюють всі задані мішені.

В основу корекційної роботи покладено методику скафолдингу – освітню стратегію, спрямовану на підтримку учнів в опануванні складних для них навичок, що передбачає надання допомоги дитині в межах зони найближчого розвитку з поступовим її зменшенням в процесі інтеріоризації навички.

З детальною структурою, цілями, стратегіями, змістом корекційних блоків та зразком корекційного заняття можна ознайомитися в Додатках И; К.

III. Розроблення рекомендацій вчителям початкових класів щодо заходів профілактики та особливостей роботи з учнями з проявами дисграфії

Розроблення рекомендацій для вчителів початкових класів здійснювалась з урахуванням нейропсихологічного профілю групи та опорою на нейропсихологічну модель корекції та можливістю реалізації, як на уроках з предметів мовно-літературної освітньої галузі, так і інших навчальних дисциплін, і включали в себе такі блоки: «Режим і рутина – як фундамент розумової працездатності», «Робота над сприйняттям і пам'яттю», «Робота над організацією і контролем», а також окремим блоком винесено рекомендації щодо адаптації домашніх завдань.

Ознайомитися з рекомендаціями можна в Додатку Л.

IV. Розроблення рекомендацій для батьків дітей, що мають труднощі з опануванням навички письма

Під час розроблення рекомендацій для батьків бралися до уваги такі фактори: відповідність поставлених завдань корекційним цілям, орієнтація на нейропсихологічну модель корекції, доступність для реалізації людям без спеціальної педагогічної підготовки, доступність мови викладу рекомендацій. Для зручності рекомендації було розділено на три блоки: «Режим, рутини і загартування», «Рух та ритм – активація мозку», «Ручна праця – сенсорне

заземлення та робота за алгоритмом», окремим блоком було виділено допомогу в підготовці домашніх завдань.

Ознайомитися з рекомендаціями можна в Додатку М.

Таким чином при розробці методики формувального експерименту нами було враховано низку ключових факторів, зокрема нейропсихологічний профіль групи, корекційні мішені та цілі, комплексність корекційного втручання (логопед, вчителі, батьки), заходи профілактики, дидактичні та організаційно-гігієнічні аспекти, обрано стратегію роботи, орієнтовану на опору на сильні сторони учнів з перспективою подальшого ускладнення. Такий підхід, на нашу думку, сприятиме сталим позитивним змінам та помітному прогресу у досягненні поставлених цілей.

3.2. Апробація методики і аналіз результатів формувального дослідження

Запропонована програма нейропсихологічної корекції проявів дисграфії у дітей експериментальної групи пройшла часткову апробацію, за результатами якої можемо спостерігати певну позивну динаміку.

Проведення контрольного зрізу після застосування формувальної методики здійснювалося на основі діагностичного інструментарію представленого в пп. 2.1. що включав в себе повторний аналіз учнівських зошитів та нейропсихологічну діагностику виявило підвищення якості виконання діагностичних завдань

В результаті якісного аналізу зошитів було помічене зниження кількості помилок, допущених учнями 2-3 ЕГ. Результати порівняльного аналізу даного етапу дослідження показано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати порівняльного аналізу учнівських зошитів до і після
формульального експерименту учнів ЕГ у %**

Тип помилок	2 клас		3 клас	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Фонематичні помилки	25%	15%	30%	18%
Орфографічні	15%	10%	20	10%
Графічні помилки	19%	12%	10%	3%
Оптико-просторові	19%	10%	10%	3%
Мнестичний	7%	4%	5%	1%

Як бачимо загальна тенденція вказує на стійке зниження відсотка усіх типів помилок серед учнів ЕГ, що дає нам можливість стверджувати про ефективність проведеного формульального експерименту та обраної корекційної методики.

До початку корекції найпоширенішими були фонематичні (25% у другому та 30% у третьому класах), та порушення, пов'язані з просторовим контролем письма (оптико-просторові та графічні помилки, які сумарно становили до 38% у другому та 20% у третьому класі), які знизилися до 10% у другому та 18 % у третьому класах.

Спостерігаємо також суттєве зниження оптико-просторових помилок: з 19% до 10% - у другому та з 10% до 3% у третьому класах.

У другому класі попри позитивну динаміку все ж бачимо більшу кількість залишкових помилок (особливо орфографічних), що наштовхнуло нас на думку про актуальність перевірки знання правил української орфографії та врахування цього аспекту в подальшій корекційній роботі у тандемі з вчителями предметів мовно-літературної освітньої галузі.

Мінімізація мнестичних помилок свідчить про позитивний вплив обраної методики на розвиток процесів пам'яті. (див. Рис. 6)

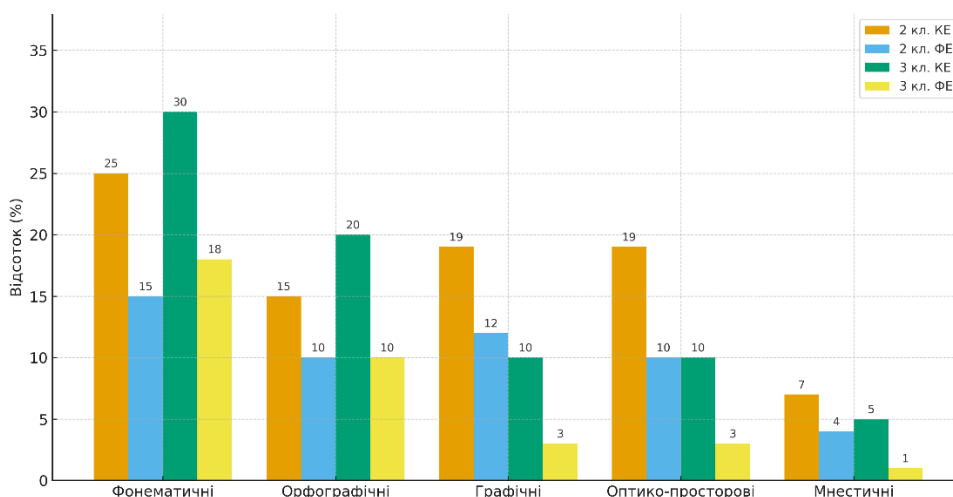


Рис.6. Динаміка розподілу помилок на письмі серед учнів ЕГ до та після формувального експерименту

Повторний зріз на основі аналізу письмових робіт щодо виявлення специфічних маркерів дисграфії продемонстрував наступні результати (див. рис.7). Отримані дані узгоджуються із результатами попереднього якісного аналізу і та свідчать про виразну позитивну динаміку, що проявляється у статистично значущому зниженні показників маркерів дисграфії після корекційного втручання.

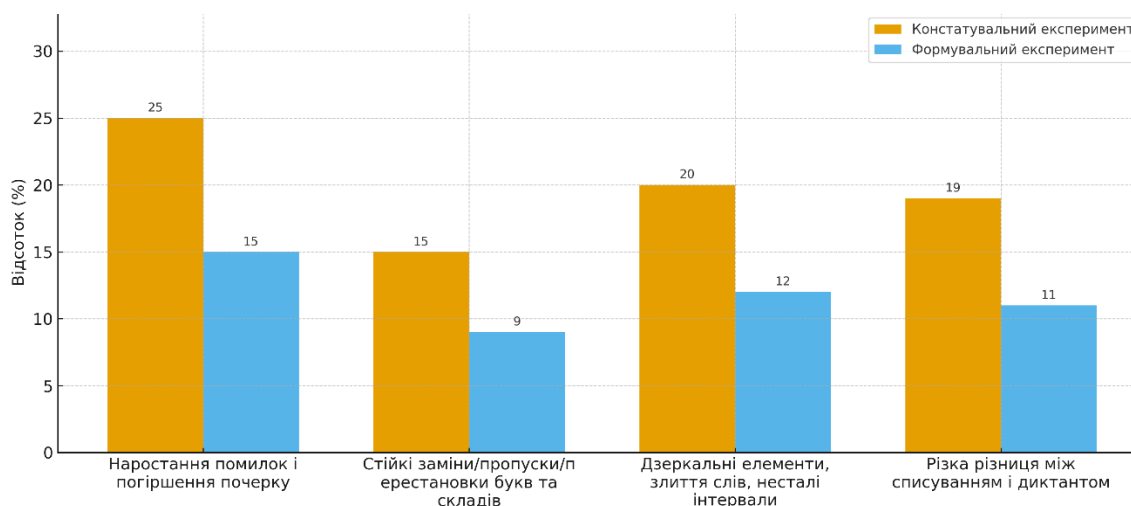


Рис.7. Порівняльний аналіз показників маркерів дисграфії до і після формувального експерименту

(серед учнів експериментальної групи)

Результати повторної нейропсихологічної діагностики серед учасників експериментальної групи продемонстрували позитивну динаміку за такими когнітивними блоками: праксис, сприймання, пам'ять, інтелектуальні та регуляторні процеси.

Так у блоці праксису зафіксовано позитивне зниження найбільш виражених порушень. Кількість персеверацій зменшилась на 40 процентних пунктів (п.п.), що свідчить про покращення здатності до автоматизованого послідовного виконання рухів і утримання моторної програми, а зменшення на 40 п.п. контамінацій та на 10 п.п. антиципацій дає підставу стверджувати про покращення кінетичної регуляції рухів, що є необхідною умовою для зв'язного, правильного і швидкого письма.

Аналіз проб на сприйняття підтверджує ефективність корекційного впливу на гностичні процеси: буквеній гнозис – 50 п.п., розпізнавання слів, схожих за звучанням – 40 п.п., просторове сприймання – 10 п.п. Всі ці показники є критично важливими для успішного оволодіння навичкою письма, а їх розвиток дозволяє уникати помилок фонематичного та оптико-просторового характеру.

Показники пам'яті продемонстрували значне позитивне зростання: зорова – 40 п.п., слухова – 30 п.п. Ці результати свідчать про ефективність використаних методик, спрямованих на розвиток слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті, що є підґрунтям для формування орфографічного образу слова.

Інтелектуальні процеси. Діагностика даного блоку показала значне зростання показників за результатами виконанням таких проб як: виключення зайвого – 40 п.п., закінчення речень – 50 п.п. та вставлення пропущеного сполучника – 40 п.п.

Регуляторні процеси. Діагностика в даному блоці була представлена лише однією коректурною пробою, яка продемонструвала що відсоток учнів, які не змогли виконати завдання коректурної проби на 100% у констатувальному експерименті, знизився на з 70% до 205 (50 п.п.), що є доказом покращення виконавчих функцій та саморегуляції. Крім того, за принципом перехресного

контролю, нам вдалося відстежити якісне покращення регуляторних процесів під час виконання інших проб, таких як «Паркан», «Лабіринт». Учні швидше почали «входити в завдання», зменшилась кількість відволікань, перепитувань інструкції, спроб підглянути до товариша по парті. В кількох учнів виробилася певна стратегія виконання завдань, а також уміння діяти за алгоритмом.

В ході спостереження за роботою учнів на корекційних заняттях в рамках формувального експерименту, а також під час вихідного діагностування було зафіксовано позитивну динаміку нейродинамічних показників: зросла стійкість постурального контролю, знизилась кількість помилок під час виконання завдань, зріс темп роботи. Особливо вираженою ця динаміка була в дітей, чії батьки дотримувалися рекомендацій щодо активізації функціонування першого енергетичного блоку мозку.

Зі зведеною таблицею нейропсихологічної діагностики за результатами констатувального та формувального експериментів можна ознайомитись в додатку М.

Отже, порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів демонструє, що успішна корекція факторів, які забезпечують письмо, безпосередньо привела до зменшення маркерів дисграфії та загальних помилок на письмі.

Так робота з праксисом і гнозисом привела до покращення якості почерку та зниження кількості графічних помилок з 19% до 12 у другому та з 10% до 3% у третьому класах.

Зокрема варто зауважити покращення буквеного гнозису, який був порушений на фоні абсолютно точного сприймання графічних предметних зображень та ймовірно служив причиною оптичних помилок.

Збільшення обсягу слухової пам'яті сприяло кращому запам'ятовуванню та утриманню слів під час диктанту, про що свідчить зниження фонематичних помилок на 10 п.п. у другому та 12 п.п. у третьому класі, а покращення зорової пам'яті сприяло кращому запам'ятовуванню візуального образу слова, що сприяло зниженню орфографічних помилок.

Збільшення успішності у завданнях на логічний синтез (продовж речення, встав сполучники) сприяло розвитку мовленнєвої пильності та кращому розумінню структури слова і речення, що є передумовою для зниження граматичних та орфографічних помилок, таких як злиття і попуск слів, ігнорування меж речень, абзаців тощо.

Розвиток регуляторних процесів дозволив покращити єдиний письмовий алгоритм, утримувати інструкцію, вчасно помічати і виправляти помилки, що виникають в ході роботи, зупинятися і обдумувати можливі орфограми уникаючи автоматичних «безглуздох», помилок, а також вторинних помилок, спричинених порушеннями на рівні 2 ФБМ внаслідок недостатньо сформованої регуляторно-виконавчої функції.

Робота з енергетичним та афективно-мотиваційним факторами дала можливість посилити загальний рівень працездатності школярів, сприяти формуванню стійкої позитивної мотивації до навчання, а також підвищити інтерес до виконання завдань, що, у свою чергу, позитивно вплинуло на результативність формувального експерименту. Відзначено, що учні проявляли більшу витривалість під час корекційних занять, легше долали втому та зберігали високий рівень зосередженості на протязі усього уроку. Це дозволило більш якісно засвоювати новий матеріал, швидше адаптуватися до змін у навчальному процесі, а також демонструвати більш стабільні результати під час діагностичних завдань. Таким чином, робота із зазначеними факторами гармонійно доповнила розвиток регуляторних процесів, забезпечивши цілісний підхід до подолання труднощів письма і сприяючи подальшому зниженню кількості помилок, що детально відображено у діагностичному блоці.

Успіх корекційної роботи був особливо виражений у третьому класі, що може пояснюватися більшою зрілістю нервової системи та здатністю старших дітей краще усвідомлювати і засвоювати нові стратегії навчання.

Аналізуючи результати формувального експерименту можемо стверджувати, що апробована методика мала комплексний характер та, як і було заплановано, дозволила комплексно вплинути на нейропсихологічні фактори

письма, забезпечуючи позитивну динаміку в опанування навичкою письма учнів ЕГ та, як результат, зниження кількості помилок

Висновки до 3 розділу

Отже, підсумовуючи матеріали розділу 3, зазначимо, що вибір методики формувального експерименту був зумовлений наявним нейропсихологічним профілем експериментальної групи, сформованим за результатами констатувального експерименту та поставленими корекційними завданнями.

Для превентивного та корекційного ефекту було розроблено корекційну програму, що поєднала групові корекційні заняття (двічі на тиждень), комплекс щоденних вправ у класі та вправи і щоденні активності, рекомендовані для домашнього виконання. Тривалість експерименту (8 тижнів) та дозування навантаження визначалися відповідно до принципів поступовості, збереження нейродинамічної стійкості та інтеріоризації отриманих навичок.

В основу програми було покладено нейропсихологічну теорію трьох функціональних блоків мозку та роботу з модально специфічними і модально неспецифічними факторам, що лежать в основі вищих психічних функцій, задіяних у формуванні процесу письма.

Рекомендації для вчителів та батьків зосереджувалися на створенні середовища, сприятливого для розвитку відповідних ВПС природним шляхом.

Повторна нейропсихологічна діагностика зафіксувала позитивну динаміку за ключовими когнітивними блоками. У практиці зменшилисяperseverації, контамінації та інші прояви недостатньої кінетичної регуляції, що відобразилося на плавності та послідовності письма. У сфері гнозису покращився буквений (символьний) гнозис, розрізнення слів, близьких за звучанням, і просторове сприймання; зріс обсяг зорової та слухомовленнєвої пам'яті. Підвищення результатів у пробах на «виключення зайвого», «продовження речень» та «вставлення сполучників» свідчить про зміцнення інтелектуальних операцій аналізу й синтезу, необхідних для орфографічного та граматичного контролю. Зрушення у регуляторних процесах (планування,

інгібіція, самокорекція) проявилися не лише в коректурній пробі, а й у більш організованому стилі виконання завдань, зменшенні імпульсивних помилок і покращенні темпо-ритмічних параметрів роботи.

Порівняльний аналіз учнівських зошитів до і після формувального впливу засвідчив стійке зниження частки всіх типів помилок у 2-му й 3-му класах. Найбільш виразна динаміка простежується у фонематичних та оптико-просторових помилках, що

Отримані дані підтверджують доцільність запропонованої методики, що інтегрує профілактичний компонент для 1 класу, 8-тижневу нейропсихологічну програму для учнів 2-3 класів і узгоджені рекомендації для вчителів та батьків з опорою на нейропсихологічну модель з урахуванням трьох функціональних блоків мозку, принципів поетапності, міжфункціональної інтеграції та стратегії «скафолдингу», що забезпечує системний вплив як на мовні, так і на регуляторно-виконавчі механізми письма, що узгоджується з поставленими в розділі завданнями та логікою корекційного маршруту.

Аналіз результатів формувального експерименту, проведений на основі порівняння даних констатувального та контрольного зрізів, підтвердив високу ефективність запропонованої програми. Зафіксовано статистично значущо-позитивну динаміку за-всіма досліджуваними показниками: відзначається різке зниження відсотка всіх типів помилок у письмових роботах (фонематичних, орфографічних, графічних та оптико-просторових) та супутніх маркерів-дисграфії.

Водночас обмеження вибірки (мала кількість учасників, обмежена тривалість втручання) зумовлюють потребу в подальшій верифікації результатів на розширених групах із включенням контрольної групи та відтермінованих зрізів. Перспективним є уточнення «профілю ризику» для індивідуалізації інтенсивності впливу, посилення міжпредметної співпраці (логопед учитель батьки) та впровадження інструментів самооцінювання прогресу учнями.

Підсумовуючи, результати формувального експерименту підтверджують ефективність розробленої методики: адресний вплив на нейропсихологічні фактори письма призводить до достовірного зниження типових помилок і «червоних прапорців», покращення праксису, гнозису, пам'яті, інтелектуальних та регуляторних процесів, а також до зростання навчальної автономії молодших школярів. Програма може бути рекомендована до впровадження в практиці початкової школи як інструмент профілактики та корекції дисграфії за умови системного супроводу й наступності етапів роботи.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел дозволив уточнити поняття дисграфії як специфічного порушення формування навички письма, що розглядається в рамках концепції специфічних розладів навчання (SLD) і має багатofакторну нейробіологічну та когнітивну природу. На основі психофізіологічного, клініко-психологічного, психолінгвістичного і нейропсихологічного підходів у дослідженні продемонстровано, що порушення письма не обмежуються лише орфографічними помилками, а є проявом дисгармонійного розвитку вищих психічних функцій та міжаналізаторних взаємозв'язків.

1. На основі існуючих класифікацій дисграфії було систематизовано її основні форми (фонематичну, артикуляційно-акустичну, оптичну, аграматичну, дисграфію зумовлену порушенням мовного аналізу й синтезу) та пов'язано їх із провідними механізмами порушення – дефіцитом фонематичних процесів, оптико-просторового сприймання, граматичного ладу мовлення, симультанно-сукцесивних операцій, виконавчих функцій тощо. На основі нейропсихологічного підходу уточнено, що порушення письма в молодших школярів доцільно розглядати через призму взаємодії трьох функціональних блоків мозку та провідних нейропсихологічних факторів: візуального, аудіального, регуляції й контролю діяльності, переробки сенсорної інформації, програмування й контролю, аналітичної і холістичної стратегій і обробки інформації, планування, ініціації і контролю діяльності, симультанної обробки інформації, енергетичного та афективно-мотиваційного.

2. Проаналізовано сучасні підходи до проблеми профілактики і корекції проявів дисграфії молодших школярів та створено модель профілактично-корекційного втручання, що базується на таких положеннях: своєчасна і комплексна діагностика, урахуванням основного механізму порушення та навчальних труднощів, що виникають у молодших школярів, міждисциплінарний підхід, інформування батьків про навчальні труднощі, з якими зустрічаються (або можуть в подальшому зустрітися діти), їх причинами

та проявами, а також залучення сім'ї до заходів, спрямованих на профілактику та корекцію дисграфії.

3. В ході констатувального експерименту досліджено стан сформованості вищих психічних функцій у молодших школярів з труднощами опанування навичкою письма та виявлено, що значна частина з них мають порушення аудіального та буквеного гнозису, кінетичного та конструктивного праксису також труднощі з утриманням довільної уваги, протягом часу, необхідного для продуктивної роботи, мнестичні порушення (особливо на рівні вербальної пам'яті) труднощі пов'язані з роботою регуляторних процесів, та нестабільну розумову працездатність.

4. На основі отриманих емпіричних даних розроблено комплексну корекційно-профілактичну програму логопедичної роботи з молодшими школярами з дисграфією, у якій інтегровано традиційні логопедичні методики (робота над звуковимовою, фонематичними процесами, лексико-граматичною стороною мовлення, зв'язним висловлюванням) з елементами нейропсихологічної корекції (вправи на розвиток симультанно-сукцесивних функцій, зорового й слухового гнозису, просторової орієнтації, послідовної моторики, регуляції дій).

5. Експериментально апробовано розроблену корекційно-профілактичну програму. В результаті експерименту встановлено, що у дітей експериментальної групи відзначено суттєве зменшення кількості та вираженості дисграфічних помилок, покращення показників нейропсихологічних проб (зорово-просторового гнозису й праксису, послідовної організації рухів, довільної уваги, слухо-зорового запам'ятовування), а також підвищення загальної шкільної успішності з мовно-літературної освітньої галузі.

Отримані результати загалом підтвердили гіпотезу дослідження: інтеграція традиційних логопедичних методів з нейропсихологічним підходом (у контексті культурно-історичної концепції Л. Виготського та теорії трьох функціональних блоків мозку О. Лурії) з методично обґрунтованою й

ефективною стратегією профілактики та корекції проявів дисграфії у молодших школярів. Запропонована модель роботи дозволяє не лише зменшити кількість конкретних помилок на письмі, а й підвищити рівень сформованості вищих психічних функцій, що забезпечують стійкість до повторного виникнення труднощів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у:

- розширенні вибірки та проведенні розширених довготривалих досліджень динаміки письма в дітей з різними типами дисграфії;

- розширення діагностичного діапазону: глибше обстеження інтелектуальних процесів, рівня сформованості навички читання, сакадних рухів очей, детальніше обстеження тонічних особливостей, міжпівкульної взаємодії;

- використання методів цифрової планшетної діагностики письма; створенні цифрових діагностичних та тренувальних матеріалів на основі нейропсихологічних підходів;

Реалізація цих напрямів, на нашу думку, дозволить удосконалити систему ранньої профілактики дисграфії та забезпечити більш адресну допомогу дітям молодшого шкільного віку.