

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ
ШКОЛЯРАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти четвертого року навчання
481 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної програми
Спеціальна освіта
Мілейко Ірина Анатоліївна

Керівник к. пед. н., доцентка Кабельнікова Н.В.
Рецензент директорка Херсонського ЗЗСО №41
Херсоноської міської ради Наконечна С.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Психолого-педагогічна характеристика учнів з порушеннями письма (аграматичною дисграфією)	6
1.2. Особливості надання корекційно-розвиткової допомоги молодшим школярам із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти	13
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА (АГРАМАТИЧНОЮ ДИСГРАФІЄЮ) В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	19
2.1. Експериментальне дослідження стану сформованості граматичної складової навички письма учнів початкових класів із аграматичною дисграфією	19
2.2. Обґрунтування доцільності інклюзивного навчання учнів початкових класів з дисграфією	32
2.3. Організаційно-педагогічні умови корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із порушеннями письма (аграматичною дисграфією) у зкладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	34
ВИСНОВКИ	39
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	42
ДОДАТКИ	47
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	47

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним з пріоритетних завдань соціальної політики України є модернізація освіти в напрямі підвищення її доступності та якості для всіх категорій громадян, що зумовило внесення змін до законодавчої бази та визначення інклюзії як пріоритетної форми навчання для осіб з особливими освітніми потребами.

В результаті впливу багатьох несприятливих факторів упродовж останніх двох десятиріч різко збільшилася кількість дітей з різними формами порушень психічного і соматичного розвитку. Забезпечення реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту є одним з найважливіших завдань державної політики не тільки в галузі освіти, а й в області демографічного та соціально-економічного розвитку нашої держави. Виходячи із зазначеного, виникає потреба пошуку шляхів вдосконалення організації, змісту і методик навчання і виховання дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами, спрямовані на формування і розвиток соціально-активної особистості, яка має навичками соціально-адаптивної поведінки.

Однією з таких категорій дітей є учні з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, у яких внаслідок несформованості або порушення психофізіологічних операцій, що забезпечують опанування різними видами мовленнєвої діяльності, спостерігаються значні труднощі під час опанування шкільною програмою та труднощі соціалізації.

Як засвідчують дослідження Р.Левіної, О.Корнєва, І.Мартиненко, О.Ревуцької, В.Тарасун, В.Тищенко, М.Шеремет та ін., діти з різними формами мовленнєвої патології зазвичай виявляються неспроможні повноцінно опанувати письмом без надання їм спеціальної корекційно-розвиткової допомоги. Такий стан в логопедії позначається як дисграфія. На думку Л.Єфіменкової, Н.Чердиченко, дисграфія становить значний відсоток серед

інших порушень мовлення, що зустрічаються у молодших школярів закладів загальної середньої освіти. Тяжкі й стійкі порушення опанування навичкою письма є серйозною перешкодою в оволодінні учнем грамотою на початкових етапах навчання та граматиною української мови – на більш пізніх. Відповідно, такі діти потребують адаптації змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання, а також критеріїв оцінювання письмових робіт.

Актуальність проблеми та потреба у її розробці в практичному аспекті визначили вибір теми кваліфікаційного дослідження: **«Корекційно-розвиткова робота з молодшими школярами із порушеннями письма в умовах інклюзивного навчання»**.

Об'єкт дослідження – мовленнєвий розвиток учнів початкових класів з порушеннями письма.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із порушеннями письма (аграматичною дисграфією) у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови надання корекційно-розвиткової допомоги молодшим школярам з порушеннями письма (аграматичною дисграфією) в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Виходячи з мети нами окреслено провідні **завдання дослідження**:

1. Зробити аналіз загальнодидактичної, методичної психолого-педагогічної та логопедичної літератури з проблеми дослідження.
2. Вивчити особливості надання корекційно-освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти.
3. Експериментальним шляхом вивчити стан сформованості граматичної складової навички письма у молодших школярів із аграматичною дисграфією.

4. Виділити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови здійснення корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з аграматичною дисграфією в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз літературних джерел, з метою вивчення даних про етіопатогенез, симптоматику аграматичної дисграфії та методик її подолання на початкових етапах шкільного навчання, *емпіричні* – констатувальний експеримент для виявлення особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів з аграматичною дисграфією; *статистичні* – кількісний та якісний аналіз одержаних експериментальних даних.

Практичне значення дослідження. Описані у роботі організаційно-педагогічні умови надання корекційно-розвиткової допомоги молодшим школярам з аграматичною дисграфією можуть бути використані логопедами та вчителями початкових класів закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання для підвищення ефективності організації освітньої та корекційно-розвиткової роботи з учнями із особливими освітніми потребами, зокрема з аграматичною дисграфією.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика учнів з порушеннями письма (аграматичною дисграфією)

Ставлення до осіб з психофізичними порушеннями, соціальної ситуації їх розвитку, реформування сучасної освітньої системи зумовили зміни до понятійно-термінологічних позначень щодо зазначеної категорії дітей.

Так, відповідно медичної моделі, за класифікацією Міжнародної класифікації хвороб 10 перегляду (МКХ-10), до переліку станів, обумовлених мінімальною мозковою дисфункцією, включені розлади розвитку шкільних навичок: дисграфія, дислексія, дискалькулія (шифр F 81).

За функціональною моделлю ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями читання та письма відносяться до категорії учнів зі специфічними труднощами навчання. Відмінною рисою цих дітей є те, що на фоні збереженого інтелекту, вони зазнають значних труднощів під час опанування базовими академічними знаннями та функціональними навичками, зокрема навичками читання та письма [11].

Критеріями діагностики порушення навчальної діяльності є:

— збереженість симптомів більше, ніж шість місяців незважаючи на надання систематичної корекційно-розвивальної допомоги, спрямованої на подолання цих труднощів;

— наявні уміння та навички кількісно та якісно не відповідають нормативним показникам, що утруднюють академічну продуктивність;

— труднощі у навчанні виявляються у шкільному віці і можуть виникнути внаслідок перевищення шкільних вимог морфо-функціональним можливостям дитини [3].

Що стосується порушень читання та письма виділяють наступні групи труднощів:

1. Неточне, повільне, напружене читання слів.
2. Труднощі розуміння значення прочитаного тексту при технічно збереженому читанні.
3. Труднощі опанування письмом, що виявляються у стійких граматичних, орфографічних та синтаксичних помилках

В даний час дисграфія є однією з найбільш поширених порушень писемного мовлення [22, 24, 27, 31, 38, 40 та ін.]. Вона розглядається як тяжкий мовленнєвий розлад, обумовлений анатомічною або функціональною незрілістю складно організованих структур кори головного мозку та дисфункцією їх інтегральної діяльності.

Традиційно в логопедії стан, що характеризується порушенням здатності опанувати навичкою письма має назву «дисграфія», навичкою читання – «дислексія» [24].

Дисграфія виявляється у стійких специфічних помилках під час письма, які систематично повторюються. Ці помилки зазвичай групують за такими типами:

- змішування і заміни букв;
- спотворення звуко-складової структури слова;
- порушення неподільності написання окремих слів у реченні - розрив слова на частини, злите написання слів у реченні;
- аграматизми;
- змішування та заміни букв за оптичною подібністю [19].

Суттєвою для діагностики та організації психолого-педагогічної корекції дисграфії є її диференціація з позиції розвитку дефекту, запропонована С.Іваненко. Авторка виділила наступні групи порушень письма з урахуванням віку дітей, етапу навчання грамоти, ступеня вираженості порушень і специфіки їх проявів [10].

1. Труднощі в опануванні письма, показником яких є: нечітке знання всіх букв алфавіту; складнощі переведення звука в букву і, навпаки, а також під час перекодування друкованої графеми в рукописну; труднощі звукобуквенного аналізу і синтезу; читання окремих складів з чітко засвоєними друкованими знаками; письмо під диктовку лише окремих букв. Діагностуються в першому півріччі першого року навчання.

2. Порушення формування процесу письма, симптомами яких є: змішування письмових та друкованих букв за різними ознаками (оптичною, моторною); труднощі в утриманні та відтворенні смислового буквенного ряду; труднощі під час злиття букв у склади і злиття складів у слово; побуквенне читання. Серед типових помилок на письмі виділяють: написання слів без голосних, злиття декількох слів або роздільне написання одного слова. Діагностується в другому півріччі першого і на початку другого року навчання.

3. Дисграфія, симптомами якої є стійкі помилки одного або різних видів. Діагностується у другому півріччі другого року навчання.

4. Дизорфографія, провідними симптомами якої є: невміння застосовувати на письмі орфографічні правила, які були вже вивчені за шкільною програмою, велика кількість орфографічних помилок у письмових роботах. Діагностується на четвертому-п'ятому році навчання [10].

В логопедії прийнято виділяти п'ять форм дисграфії» [24].

1. *Артикуляторно-акустична дисграфія*. При цій формі дисграфії у дітей спостерігаються різні спотворення звуковимови (фонетичні порушення) і недостатність фонематичного сприйняття мовленнєвих звуків, що

розрізняються акустико-артикуляційними ознаками. Провідним симптомом є заміни букв, які відповідають замінам звуків в усному мовленні дитини. Заміни букв залишаються на письмі навіть після того, як вони були усунені в усному мовленні дитини, що зумовлено несформованістю узагальнених понять про звуковий і морфологічний складі слова.

2. *Акустична дисграфія.* Причиною виникнення у дітей є несформованість процесів фонематичного сприйняття. Провідними симптомами є заміни і змішування букв, які позначають звуки, що розрізняються тонкими акустико-артикуляційних ознаками. Крім цього у дітей може спостерігається несформованість звукового аналізу і синтезу, що виявляється на письмі у вигляді таких специфічних помилок, як: пропуски, вставки, перестановки, повтори букв або складів.

3. *Дисграфія, зумовлена порушенням мовного аналізу і синтезу.* Ця форма дисграфії пов'язана з тим, що учні не виокремлює в мовному потоці стійкі мовні одиниці та їх елементи, що призводить до злитого написання службових частин мови із самостійними, розриву слова на рівні префікса і кореня, порушення позначення меж речень.

4. *Оптична дисграфія.* Виникає в учнів внаслідок несформованості просторових уявлень, аналізу та синтезу оптичного сприйняття. Виявляється на письмі у вигляді замін та змішуванні схожих за кресленням букв, неправильного розташування елементів букв, дзеркальному написанні букв.

5. *Аграматична дисграфія.* Виникає внаслідок недостатності розвитку граматичної системи рідної мови. На письмі порушуються граматичні зв'язки між словами та реченнями (Г. Волкова, Л. Волкова, В.Ковшиков, Р. Лалаєва, Л. Парамонова).

Оскільки предметом нашого дослідження є молодші школярі саме з аграматичною дисграфією, зупинимося більш детально на характеристиці цієї форми.

Як відомо, письмо є складним психофізичним процесом, що включає в свою структуру як вербальні, так і невербальні форми психічної діяльності – розвиток всіх компонентів усного мовлення, увагу, зорове, акустичне та просторове сприйняття, дрібну моторику рук, предметні дії та ін. Тому його несформованість має системний характер, тобто навичка письма порушується як цілісна система, цілісний психофізіологічний процес.

Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із аграматичною дисграфією найбільш докладно розглянуті в дослідженнях Л.Парамонової та С.Яковлевої.

Так, С. Яковлев [42] розглянув поняття «аграматизм» в широкому сенсі слова і спираючись на психолінгвістичні уявлення про письмо, виділив три групи аграматизмів:

- аграматизми на рівні зв'язного тексту;
- синтаксичні аграматизми на рівні окремого речення;
- морфологічні аграматизми.

Кожна з цих груп співвідноситься з певними операціями породження писемного мовлення. Перша обумовлена несформованістю внутрішнього програмування зв'язного висловлювання (ситуативно-смісловий підрівень внутрішнього програмування), що виявляється у наступних симптомах:

- спотворенні смислу зображуваної ситуації;
- неточності аналізу і синтезу ситуації;
- труднощах виділення складних семантичних зв'язків;
- пропуску сполучних смислових ланок;
- порушенні структури тексту, логічної послідовності зображуваних подій;
- бідності, примітивності мовних засобів, що забезпечують цілісність і зв'язність тексту [42].

Синтаксичний аграматизм виникає наслідок порушення внутрішнього програмування окремого висловлювання (граматико-смісловий підрівень внутрішнього програмування) і поверхневого синтаксування, що призводить до пропуску значущих елементів речення і порушення порядку слів у ньому.

Морфологічний аграматизм виявляється у помилках під час словозміни і словотворення, що виникають внаслідок неправильного граматичного структурування [39].

Л. Парамонова зазначає, що у дітей з аграматичною дисграфією найбільш виражені помилки виникають на рівні зв'язного писемного мовлення. Діти неспроможні встановлювати логічні і мовні зв'язки між реченнями: послідовність речень не завжди відповідає послідовності подій, які описуються; порушуються смислові та граматичні зв'язки між реченнями [29].

На рівні речень аграматизми на письмі виявляються у: спотворенні морфологічної структури слова, заміні префіксів, суфіксів, зміні відмінкових закінчень, порушення прийменниково-відмінкових конструкцій, зміні відмінка займенників, числа іменників, порушенні узгодження слів, порушенні синтаксичного оформлення висловлювання, труднощах конструювання складних речень, пропусках членів речення, порушеннях послідовності слів в реченні [31].

О Логінова (у своїх дослідженнях підтверджує, що помилки на письмі у дітей із аграматичною дисграфією виявляються переважно у спотвореннях морфологічної структури слів (неправильне написання префіксів, суфіксів, відмінкових закінчень; порушеннях прийменникових конструкцій, зміні відмінка займенників, іменників; порушеннях узгодження) та порушеннях синтаксичного оформлення висловлювання (труднощах конструювання складних речень, пропусках членів речення, порушеннях послідовності слів у реченні) [22].

Аналіз письмових робіт, проведений А.Ястребовою, виявив, що найбільш типовими помилками, характерними для учнів загальноосвітньої школи аграматичною дисграфією є неправильна побудова письмового висловлювання, виражена у відсутності чіткості у викладенні частин висловлювання, не розчленованості змісту [44].

Окрім типових помилок, зумовлених недорозвиненням мовлення, у молодших школярів із аграматичною дисграфією виділяють і яскраво виражену немовленнєву симптоматику.

Дослідження інтелектуального розвитку дітей з порушеннями писемного мовлення, проведені О.Корнєвим, засвідчили нерівномірність розумового розвитку цієї категорії дітей. Не дивлячись на нормативність інтелектуальної сфери, все ж таки у більшості дітей з вираженою дисграфією загальний інтелектуальний показник за методикою (Д. Векслера) значно нижче, ніж у дітей без порушень писемного мовлення. При цьому виявлено істотна диспропорція інтегральних показників між вербальним і невербальним інтелектом. Особливо значні труднощі у цих дітей виникають під час проходження вербальних тестів [15].

Учні швидко виснажуються під час інтелектуальної діяльності, часто виявляють дратівливість, підвищену збудливість. Інтелектуальна втома накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня, що позначається на загальній поведінці дитини, на його самопочутті на уроках.

Як правило, у молодших школярів із аграматичною дисграфією спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовленнєвої, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність. Натомість у період психосоматичного благополуччя такі діти можуть досягати досить високих

результатів у навчанні. Зазначені симптоми засвідчують про особливий стан центральної нервової системи зазначеної категорії молодших школярів [38].

Таким чином в структурі порушення у дітей із аграмтичною дисграфією можна виділити як мовленнєву, так і немовленнєву (неврологічну) симптоматику. Мовленнєві прояви зумовлені недостатністю засвоєння граматичної системи рідної мови та граматичних узагальнень, немовленнєві – специфічним станом нервових процесів. Відповідно корекційно-розвиткова робота із зазначеною категорією учнів початкових класів має відбуватися на основі комплексного підходу, що дасть можливість попередити шкільну неуспішність з предметів мовного циклу.

1.2. Особливості надання корекційно-розвиткової допомоги молодшим школярам із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти

До кінця XIX початку XX ст. більшість науковців розглядали письмо як оптико-моторний акт. Нейропсихологічні та психолінгвістичні дослідження останніх десятиліть відкинули це твердження та довели, що письмо уявляє собою складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності.

Нині обґрунтовано тісний взаємозв'язок між недорозвиненням мовлення і порушеннями письма і читання у дітей. Тому для усунення порушень писемного мовлення необхідна єдина система корекційного впливу.

І.Лазарева, Н.Никашина, Л.Спірова, Н.Чердиченко та ін. у своїх роботах, присвячених проблемі подолання порушень писемного мовлення у дітей, підкреслюють, що усунення недоліків усного мовлення та письма має здійснюватися комплексно. Диференційований підхід в процесі впливу здійснюється з урахуванням комплексу факторів і принципів:

- симптоматики розладів компонентів мовленнєвої системи;
- рівня несформованості мовленнєвих та немовних функцій;

- зони найближчого розвитку;
- наявності або відсутності порушень фонематичної і лексико-граматичної сторони мовлення;
- механізмів і структури дефекту;
- індивідуальних особливостей дитини [28; 39].

У закладах загальної середньої освіти перед логопедом постає, в першу чергу, завдання діагностики труднощів опанування навичкою письма у молодших школярів з метою профілактики дисграфії та дизорфографії.

Дітей з порушеннями письма, починаючи з першого півріччя другого класу зараховують у логопедичні групи за такими напрямками:

1. Дисграфія на основі нерізко вираженого загального недорозвинення мовлення (НЗНМ). Первинний дефект – системне недорозвинення мовлення.
2. Дисграфія на основі фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ). Первинний дефект – несформованість фонематичної системи рідної мови) [20].

Поза увагою цих груп залишаються молодші школярі з оптичними та кінетичними помилками, механізми їх виникнення виходять за межі представлених первинних дефектів.

Важливою умовою ефективності корекційно-розвиткової роботи логопеда є її тісний зв'язок із освітнім процесом, що здійснює вчитель початкових класів освітньому процесі. Їх спільна діяльність характеризується соціальною орієнтованістю: уміння, сформовані в учня з порушеннями письма на логопедичних заняттях, закріплюються під час урочної та позаурочної діяльності. Керівна роль відводиться доброті, справедливості, любові, повазі до учнів, розумінню їх труднощів. Важливим є творче застосування методів і прийомів взаємодії з учнем, гнучкість, мудрість, терпіння, педагогічний оптимізм [4].

Метою логопедичного впливу під час порушень письма у молодших школярів є забезпечення освітнього процесу та оптимальної соціальної інтеграції зазначеної категорії дітей шляхом розвитку пізнавальної діяльності та формування мови як засобу комунікації [18].

У процесі логопедичної роботи з корекції порушень письма основним завданням, на думку Л.Венедіктової, Р.Лалаєвої, Н.Чердиченко, є корекція порушеного механізму, формування тих мовленнєвих операцій та психічних функцій, які забезпечують нормальне функціонування навички письма [17].

Логопедична робота організовується з урахуванням наступних принципів:

- 1) врахування механізму даного порушення;
- 2) врахування «зони найближчого розвитку»;
- 3) опори на збережену ланку порушеної психічної функції;
- 4) врахування симптоматики і ступеня вираженості порушень письма;
- 5) врахування психологічної структури процесу письма і характеру порушення мовленнєвої діяльності;
- 6) комплексності;
- 7) системності;
- 8) діяльнісного підходу;
- 9) поетапного формування психічних функцій;
- 10) онтогенетичний принцип [15]

Основним контингентом логопедичних груп для дітей із дисграфією на основі НЗНМ є молодші школярі із аграматичною формою дисграфією, що виникає внаслідок недорозвинення у дітей лексико-граматичної будови мовлення, несформованості морфологічних і синтаксичних узагальнень [1].

Помилки у зазначеної категорії учнів можуть спостерігатися на рівні слів, словосполучень, речень і текстів, зокрема, це:

- а) порушення смислових і граматичних зв'язків між реченнями;
- б) спотворення морфологічної структури слів;

- в) порушення узгодження слів у словосполученнях та реченнях;
- г) пропуски членів речень тощо.

Оскільки найбільш яскраво виражена симптоматика граматичної дисграфії виявляється до закінчення навчання в початковій школі, важливо у період початкового етапу теоретичного засвоєння мови у зазначеній категорії молодших школярів сформулювати узагальнені уявлення про морфологічну структуру слова і про синтаксичну структуру речень [32].

Н. Чердніченко пропонує проводити логопедичну роботу у наступних напрямках [41]:

- уточнення і ускладнення структури речень;
- розвиток функції словозміни;
- формування навичок словотворення;
- розвиток умінь морфологічного аналізу слів;
- робота над спільнокореновими словами;
- закріплення граматичних форм у різних видах письмових вправ.

Корекційно-розвиткова робота проводиться з учнями початкових класів із аграматичною дисграфією проводиться у три взаємопов'язаних етапи [41].

На першому етапі відбувається наступна робота:

1. Формування навичок побудови зв'язних висловлювань. Дітей вчать дотримуватися заданого порядку слів у реченні; відрізнити зв'язний текст від набору слів, словосполучень, речень; складати речення із заданого набору слів без пропуску членів речення і повторів; складати тексти з 2-3-х речень, пов'язуючи їх між собою за змістом і використовуючи для цього лексичні повтори, особові займенники, прислівники.

2. Закріплення навичок словотворення. Молодших школярів з порушеннями письма вчать: утворювати іменники із суфіксами зі значенням пестливості (-к-, -ик-, -чик, і т.п.); утворювати і розрізняти зворотні та незворотні дієслова; утворювати присвійні прикметники з суфіксом -ин.

3. Формування продуктивних і простих за семантикою форм. Дітей вчать: розрізняти форми називного відмінка однини і називного відмінка множини іменників; утворювати іменники у формі однини непрямого відмінка без прийменників; узгоджувати іменники і дієслова теперішнього часу 3-ї особи в однині [40].

На другому етапі логопед проводить роботу щодо:

1. Засвоєння різних способів зв'язку слів у словосполученнях і реченнях. Дітей вчать: утворювати словосполучення і речень різних видів; характеризувати і розрізняти між собою частини мови.

2. Робота над словотвором непродуктивних форм словозміни. Дітей вчать: утворювати іменники за допомогою суфіксів зі значенням пестливості (-еньк, -еньк-, -оньк- і т.п.); утворювати іменники з суфіксом -інк, -инк-, з суфіксом -ин-, -ін-; утворювати і розрізняти між собою дієслова доконаного і недоконаного виду; утворювати присвійні прикметники з суфіксами -ин-, -нін-, -ов-, -ів- та ін.; утворювати відносні прикметники з суфіксами -н-, -ян-, -ен-, -єн-.

3. Формування найбільш складних для дітей непродуктивних форм словозміни. Дітей вчать: розуміти і виконувати логіко-граматичні конструкції (поклади книжку на стіл, поклади олівець під книжку); розуміти і використовувати в мовленні прийменниково-відмінкові конструкції з іменниками в непрямих відмінках; закріплювати навички використання в мовленні іменників у формі множини без прийменників; використовувати у мовленні і розрізняти між собою дієслова 1, 2, 3-ї особи теперішнього і минулого часу; узгоджувати іменники і дієслова минулого часу в числі і роді; узгоджувати прикметники і іменники за числами.

На третьому етапі логопедична робота спрямована на вирішення наступних завдань:

1. Засвоєння найбільш складних для дітей способів зв'язку слів у словосполученнях і реченнях. Молодших школярів вчать самостійного складати зв'язні тексти з речень різних типів.

2. Уточнення знань учнів про непродуктивні форми словозміни. Дітей вчать: утворювати назви дитинчат тварин; присвійні прикметники з різними суфіксами; утворювати відносні прикметники з різними суфіксами.

3. Закріплення складних для дітей непродуктивних форм словозміни. Дітей вчать: використовувати в мові прийменниково-відмінкові конструкції з іменниками в непрямих відмінках; узгоджувати прикметники з іменниками в формі непрямого відмінка; узгодження присвійних, вказівних і визначальних займенників з іменниками [41].

Таким чином, корекційно-розвиткова робота з подолання порушень письма у молодших школярів, зокрема із аграматичною дисграфією є тривалим процесом, спрямованим на формування у дітей психолінгвістичних закономірностей поєднання мовних знаків на рівні слів, речень та тексту у поєднанні з розвитком пізнавальних процесів, що відбувається у тісній взаємодії з вчителем початкових класів.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЬМА (АГРАМАТИЧНОЮ ДИСГРАФІЄЮ) В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Експериментальне дослідження стану граматичної складової навички письма учнів початкових класів із аграматичною дисграфією

З метою визначення рівня мовленнєвого розвитку в граматичній ланці у молодших школярів з аграматичною дисграфією нами було проведено констатувальний експеримент. Дослідною роботою охоплено 10 учнів 4-х класів Херсонської загальноосвітньої школи № 33 з інклюзивними класами. Всі діти були попередньо обстежені шкільним логопедом і мали логопедичне заключення «Дисграфія на основі НЗНМ». За письмовими роботами нами було обрано учнів, які припускалися типових для аграматичної дисграфії помилок (їх види ми детально описали у попередньому розділі дослідження).

Нами окреслено *завдання* експериментальної роботи:

1. Дібрати діагностичний інструментарій для виявлення стану сформованості граматичної складової мовлення дітей з аграматичною дисграфією.

2. Вивчити особливості сформованості граматичної сторони мовлення у зазначеної категорії учнів початкових класів та проаналізувати помилки, яких вони припускаються у своїх письмових роботах.

3. На основі одержаних результатів розробити організаційно-педагогічні умови здійснення корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із аграматичною дисграфією в умовах інклюзії.

Для виявлення стану сформованості граматичної будови мовлення учнів нами було підібрано серію діагностичних проб [33].

1. Слуховий диктант [25]

Господарка бору

Лісові доріжки занесло білим сніжком. Тихо в казковому лісі. Ось на галявині стоїть старий дуб. Він ховає в своєму дуслі руду білочку. Не страшний їй мороз. Ще восени запасла лісова господарка грибків і горішків.

Швидко стрибає білка з дерева на дерево. Ось уже в її кігтиках ялинова шишка. Любить поласувати білка ялиновим насіннячком. (55 сл.)

(К.Прищеп, В. Вашуленко).

Текст диктанту відповідав програмі 3 класу і містив орфограми, що були раніше вивчені.

Критерії оцінювання диктанту:

Високий рівень – робота виконана без помилок (4 бали).

Достатній рівень – допущено 1-2 помилки (3 бали).

Середній рівень – допущено 3-5 помилок (2 бали).

Низький рівень – допущено більше 5 помилок (1 бал).

Під час оцінювання написання учнями диктанту зверталася увага на орфографічні помилки, а також помилки, пов'язані із порушенням морфологічного та синтаксичного аналізу.

2. Лексичний розбір слів

Пояснити, в якому значенні вжито слова: *занесло, казковий, стоїть, старий, ховає, поласувати, господарка.*

Критерії оцінювання:

Високий рівень – учень пояснив без помилок значення всіх слів (4 бали).

Достатній рівень – учень пояснив значення всіх слів, припустивши 1-2 помилок або пояснив значення 5 слів (3 бали).

Середній рівень – учень пояснив значення всіх слів, припускаючись 3-5 помилок або пояснив значення 3 слів (2 бали).

Низький рівень – учень не зміг пояснити значення всіх слів або правильно визначив значення 1-2 слів (1 бал).

3. Морфемний розбір слів

Визначити частини слів (корінь, префікс, суфікс, основу, закінчення):
господарка, горішків, кігтиках, ялиновим, білка.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – робота виконана без помилок, учень визначив правильно всі частини слова (4 бали).

Достатній рівень – під час розбору слова на морфемі допущено 1-2 помилки (3 бали).

Середній рівень – під час розбору слова на морфемі допущено 3-5 помилок (2 бали).

Низький рівень – під час розбору слова на морфемі допущено більше 5 помилок (1 бал).

4. Орфографічний диктант

Записати на слух слова: *плаття, сім'я, лється, пісня, кукурудза, Дніпро, з'їхати, сховати, весло, живуть, береговий, тяжкий, молотьба, гречаний, зів'ялий, узбіжжя, листя, заєць, гайовий, Йосип, льон, кольоровий, осінній.*

Слова пред'являються дитині двічі – під час запису окремого слова та потім всіх слів для перевірки.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – робота виконана без помилок або допущено 1-2 помилки, які учень за навідними питаннями самостійно виправляє (4 бали).

Достатній рівень – допущено 2-3 помилки, які дитина самостійно виправити не може (3 бали).

Середній рівень – допущено 4-8 помилок (2 бали).

Низький рівень – допущено більше 9 помилок (1 бал).

5. Завдання на словотворення

Утворити слова за зразком:

1) від іменників утворити прикметники:

<i>ліс – лісний</i>	<i>земля - ...</i>
<i>вода - ...</i>	<i>зима - ...</i>
<i>глина - ...</i>	<i>щастя - ...</i>

2) за допомогою префіксів утворити антоніми:

<i>прилітати – відлітати</i>	<i>з'днати - ...</i>
<i>виходити - ...</i>	<i>одягнутися - ...</i>
<i>злітатися - ...</i>	<i>виїхати - ...</i>

6. Списування словосполучень

Списати, розкриваючи дужки:

(Ви)йшов (з)лісу; (з)бирати (з)городу; (з')їхати (з)гори; (про)читав (про)тварин; (по)садив (роз)саду; (за)брів (у)воду.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – робота виконана без помилок, учень правильно позначив префікс та прийменник (4 бали).

Достатній рівень – допущено 1-2 помилки (3 бали).

Середній рівень – допущено 3-5 помилок (2 бали).

Низький рівень – допущено більше 5 помилок (1 бал).

7. Завдання на словозміну

1) Зміни слова за зразком:

<i>луг – на лузі</i>	<i>вухо – у вусі</i>
<i>скрипка -</i>	<i>бібліотека -</i>
<i>дорога -</i>	<i>пух -</i>

2) Запиши у місцевому відмінку слова: *стіл, папір, поріг, ніс, ніч.*

8. Складання речень

а) склади і запиши речення зі словами: *сумний, лікує, щастя*;

б) склади і запиши речення зі словосполученнями: *хлібний магазин, перевів через дорогу*.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – учень склав повні речення з дотриманням граматичного зв'язку слів (4 бали).

Достатній рівень – під час складання речень допущено 1-2 помилки, пов'язані з порушенням граматичного зв'язку між словами (3 бали).

Середній рівень – під час складання речень допущено 3-5 помилок, пов'язаних з порушенням граматичного зв'язку між словами (2 бали).

Низький рівень – під час складання речень допущено більше 5 помилок, пов'язаних з порушенням граматичного зв'язку між словами (1 бал).

Молодші школярі виконували діагностичні завдання у підгрупах по 3-4 особи після урочний час. Діагностична процедура тривала 40 хвилин у 4 підходи. За кожне заняття діти виконували 2 завдання. Після виконання всіх завдань нами було здійснено кількісний та якісний аналіз одержаних результатів.

Відразу зазначимо, що жоден учень не виконав запропоновані завдання на високий рівень, що відповідає нормативним показникам мовленнєвого розвитку (в граматичній ланці). На достатній рівень – незначний відсоток дітей за окремими завданнями.

Так, під час аналізу диктантів учнів початкових класів письмова робота жодної дитини не оцінена на достатній рівень, 40% учнів виконали завдання на середній рівень та 60% - на низький рівень.

Більшість дітей припускалися як орфографічних помилок, так і граматичних, порушуючи узгодження слів у реченні. Також спостерігалися помилки, зумовлені порушенням меж слів (злитне або окреме написання, наприклад, *в осени, за пасла, на галявині, вії*) та речень (розривали речення

крапкою, наприклад, *Ось уже. вії кігтиках ялинова шишка.*). Зазначені помилки засвідчують про не сформованість у молодших школярів з аграматичною дисграфією навичок морфологічного та синтаксичного аналізів як різновиду розумових операцій.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис.2.1.

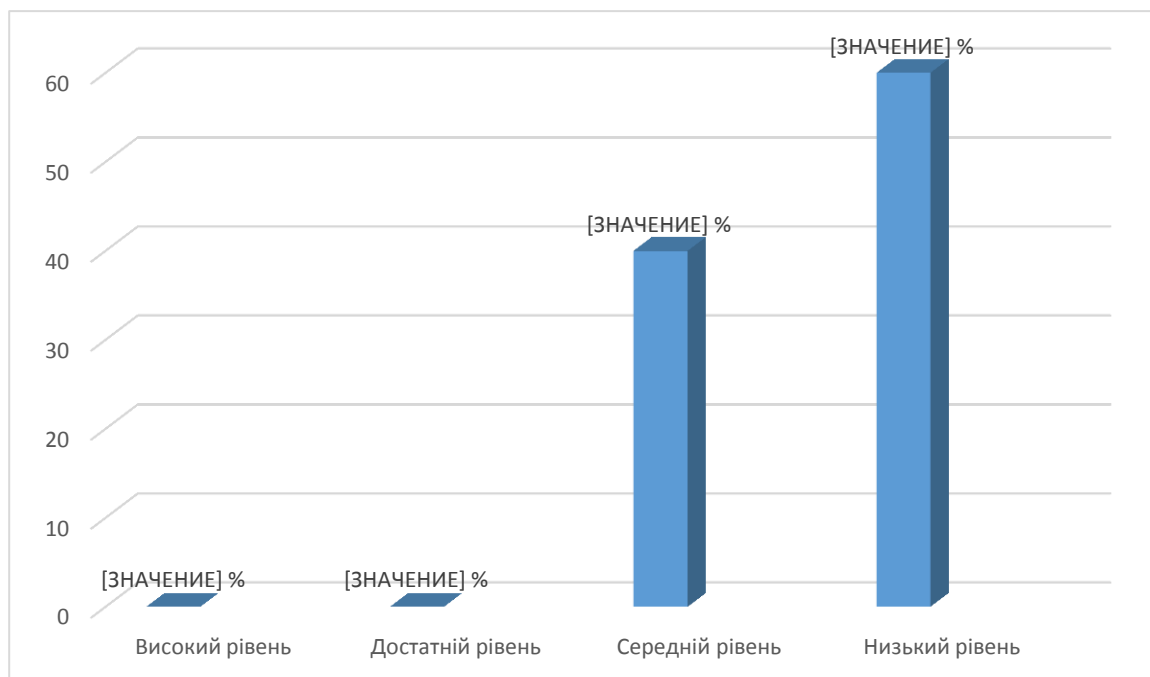


Рис. 2.1. Кількісні показники виконання завдання учнями початкових класів з аграматичною дисграфією «Слуховий диктант» у %

Під час аналізу виконання завдання на визначення значення слів нами встановлено, що на достатній рівень інтерпретовано діагностична проба 10% учнів з аграматичною дисграфією, середній рівень – 40% та низький – 50% молодших школярів зазначеної категорії.

Так, типовим поясненням слів дітьми було наступне

занесло – хтось поклав, приніс, впало з неба сніг;

казковий – з казки, намальований;

стоїть – хтось поставив, з відкись узявся, прийшов

старий - старенький, великий;

ховає – пряче, закопує;

поласувати – погладити, їсти;

господарка – мама, хазяйка.

Більшість дітей не змогли визначити, в якому значенні вжиті слова в тексті, прямому чи переносному.

Як бачимо, молодші школярі з аграматичною дисграфією, розкриваючи лексичне значення слова, намагаються прив'язати до нього синонім або називають відповідне слово в російській мові, що засвідчує про труднощі встановлення глибинних лексичних зв'язків, а це можна розглядати як прояв порушення когнітивного розвитку.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис.2.2.

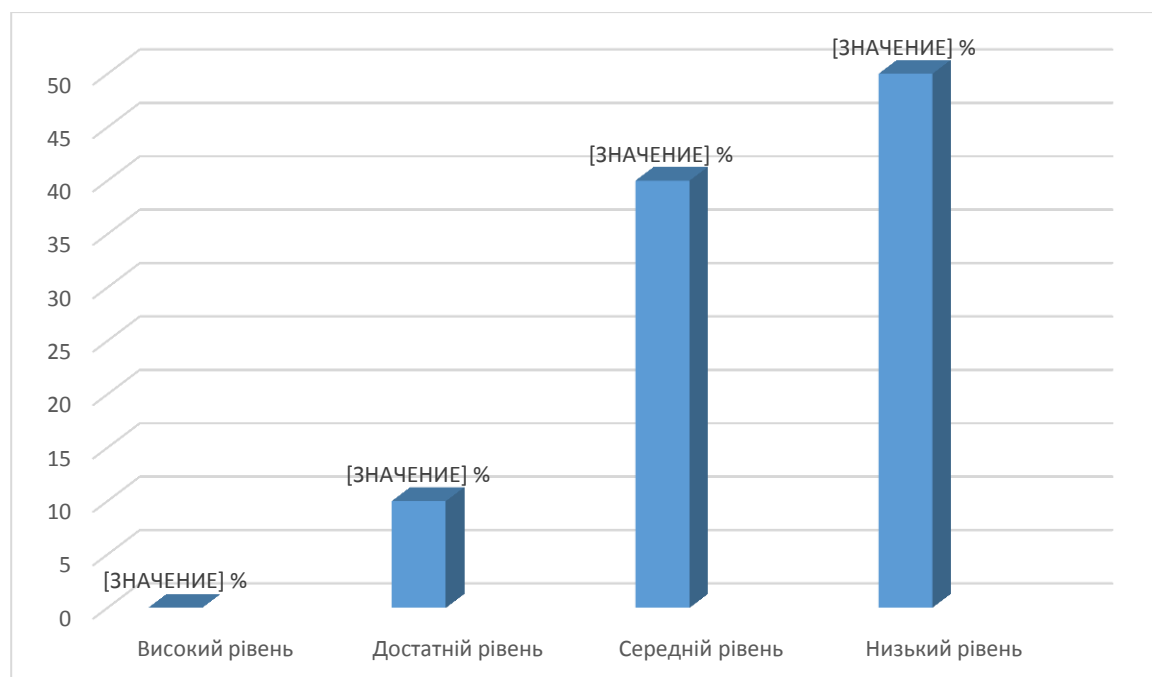


Рис. 2.2. Кількісні показники виконання завдання учнями початкових класів з аграматичною дисграфією на встановлення значення слів у %

Під час аналізу результатів завдання на морфемний розбір слів ми одержали наступні показники: достатній рівень сформованості навички морфемного аналізу виявлено у 20% молодших школярів з аграматичною дисграфією, середній рівень – у 20% дітей та низький – у 60% учнів.

Слід зазначити, що однакові труднощі виникали у молодших школярів під час виділення всіх частин слова, всі діти припустилися помилок під час виділення флексії в словах у непрямому відмінку (*горішків, кігтиках, ялиновим*). Діти з достатнім рівнем сформованості навички морфемного розбору слів також припускалися помилок такого типу, однак після навідних питань змогли виправити допущені помилки.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис. 2.3.

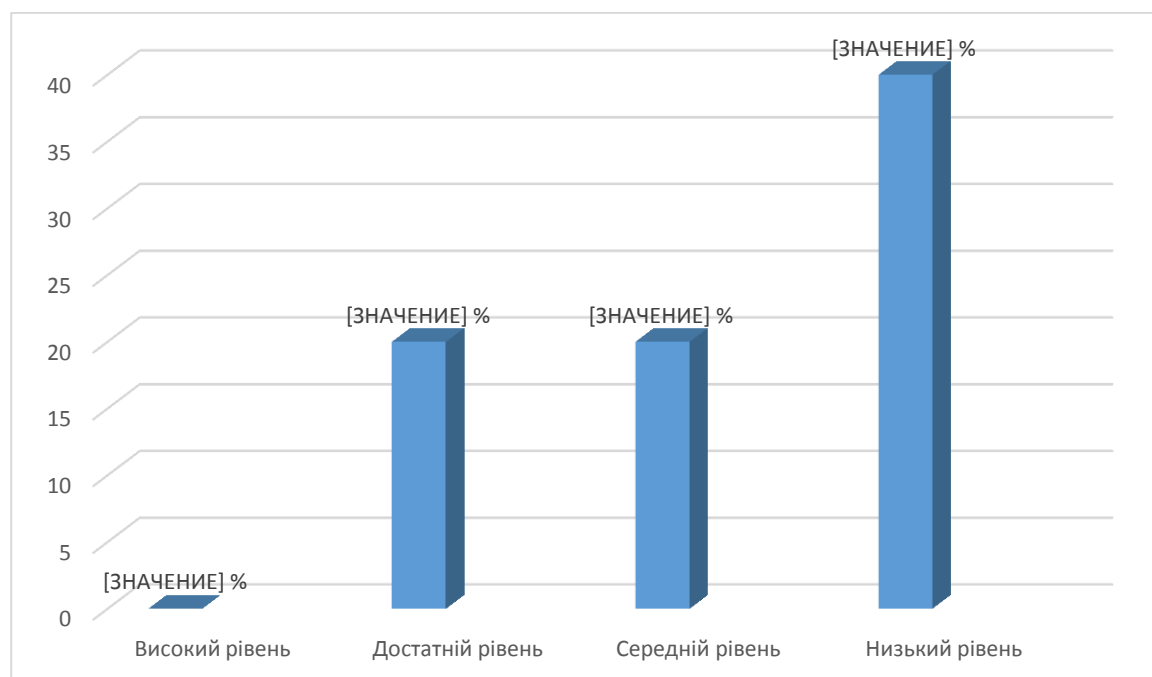


Рис.2.3. Кількісні показники виконання завдання учнями початкових класів з аграматичною дисграфією на морфемний розбір слів у %

Аналіз результатів виконання учнями початкових класів з аграматичною дисграфією орфографічного диктанту виявило значні труднощі у встановленні орфограм та написанні словникових слів, що відображено у одержаних показниках рівня сформованості орфографічних навичок. Так, лише 20% молодших школярів показали середній рівень та 80% - низький.

Діти однаково зазнавали труднощі під час написання слів з різними орфограмами, що засвідчує про несформованість уміння знаходити та перевіряти орфограми як складної розумової операції.

Кількісні показники виконання завдання представлено на Рис. 2.4.

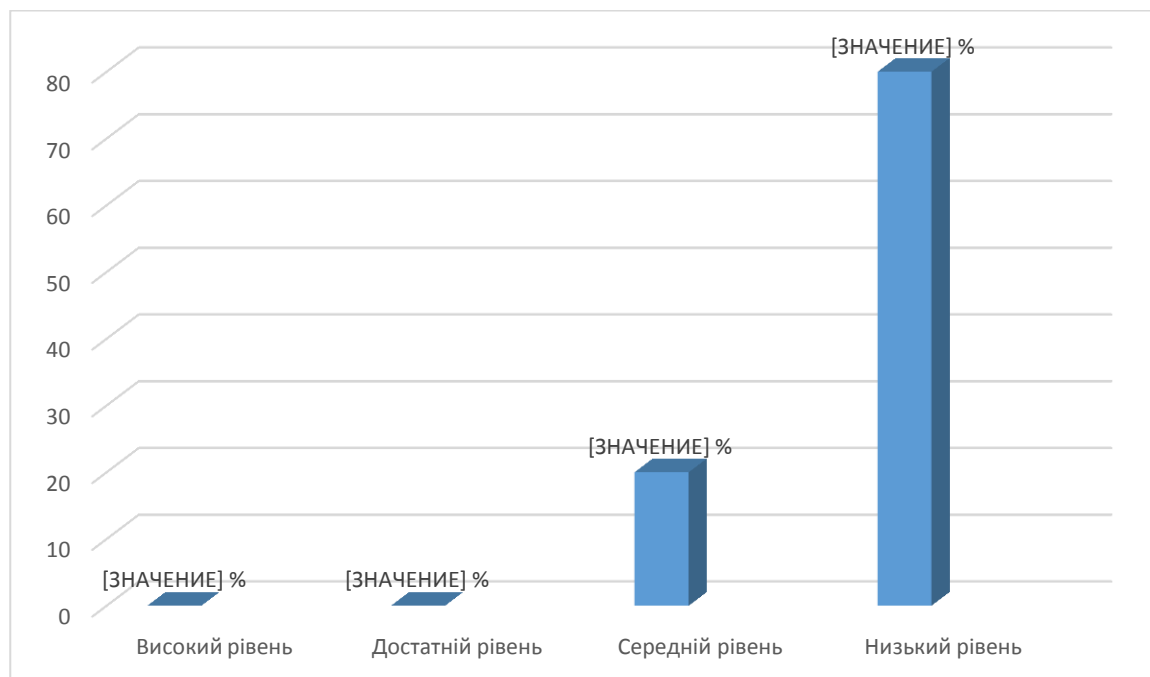


Рис.2.4. Кількісні показники виконання завдання учнями початкових класів з аграматичною дисграфією на морфемний аналіз слів у %

Аналіз виконання завдань на словотворення нами одержано наступні показники: достатній рівень сформованості навичок словотворення виявлено лише у 10% учнів початкових класів з аграматичною дисграфією, середній – у 30% та низький – у 60% дітей.

Не дивлячись на те, що перед початком виконання діагностичної проби учні одержали зразок виконання, утворення слів за аналогією викликало в них значні труднощі.

Під час утворення прикметників від іменників типовими були наступні помилки: *вода – водяний, земля – земний, землистий; глина – глиний, глянй; щастя – щастяний, щастий.*

Утворюючи дієслова-антоніми допомогою префіксів учні припускалися таких помилок: *прилітати – розлітати, не прилітати, злітати; з'єднати – над'єднати, не з'єднати, в'єднати; виходити – не виходити; одягнутися – не*

одягнутися; злітатися – відлітатися, не злітатися; виїхати – приїхати, не виїхати.

Як бачимо, під час утворення дієслів-антонімів учні початкових класів частіше використовувати частку НЕ, що засвідчує про незасвоєння закономірностей лексичної системності.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис. 2.5.

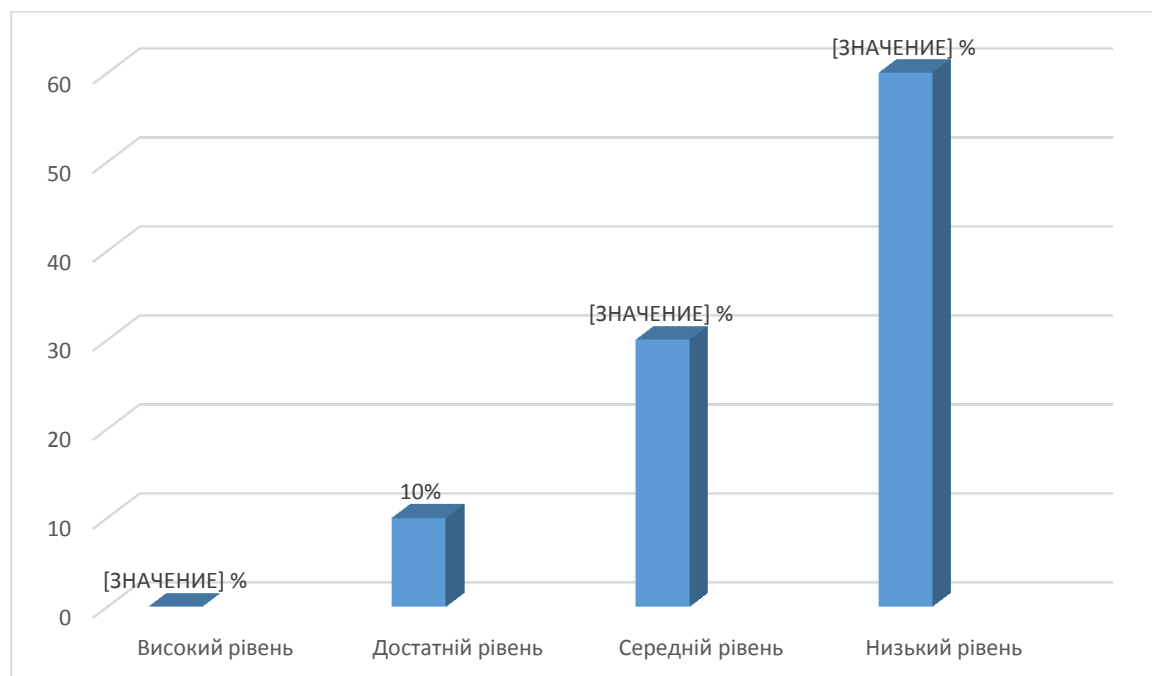


Рис.2.5. Кількісні показники виконання завдання на словотворення молодшими школярами з аграматичною дисграфією у %

Аналіз результатів списування з розкриванням дужок виявило, що 20% молодших школярів з аграматичною дисграфією показали достатній рівень граматичного оформлення словосполучень, 40% дітей – середній рівень та стільки ж (40%) учнів низький рівень. Списати, розкриваючи дужки:

Більшості молодших школярів з аграматичною дисграфією не диференціюють префікси та прийменники з однаковим фонетичним складом, вони їх змішують під час письма. Ускладнює граматичний аналіз те, що слова, з якими вживаються префікси та до яких відносяться прийменники використовуються у мовленні.

Кількісні показники виконання завдання представлено на Рис. 2.6.

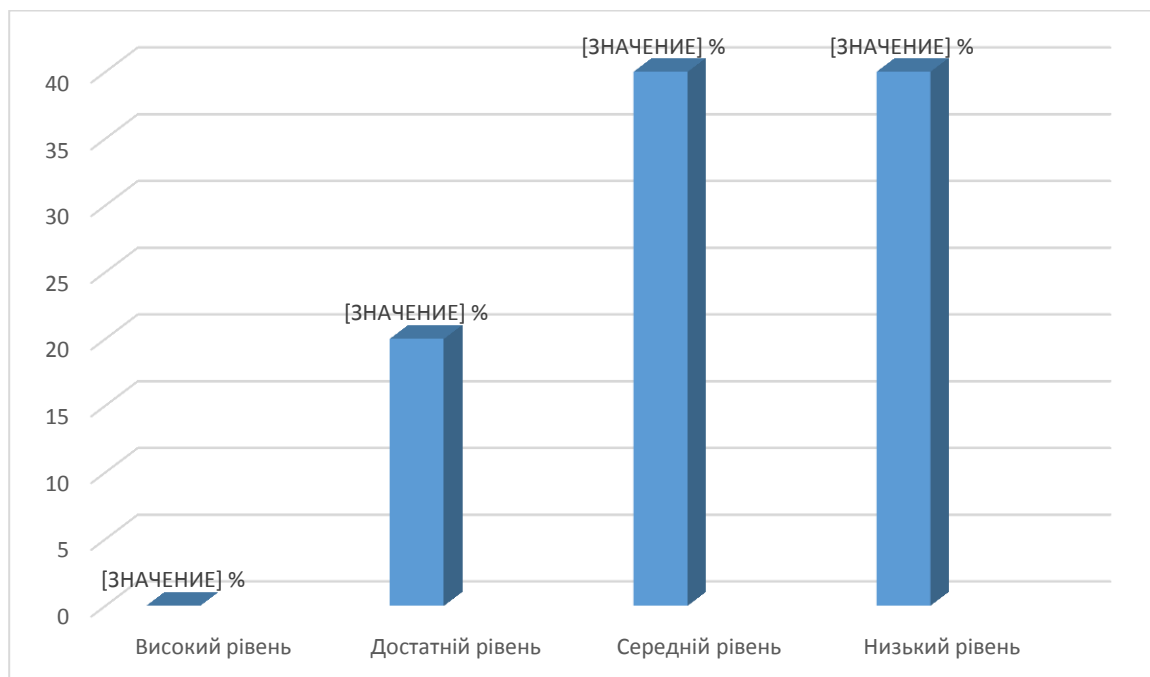


Рис.2.6. Кількісні показники виконання завдання на списування словосполучень молодшими школярами з аграматичною дисграфією у %

Аналіз завдання, спрямованого на вивчення сформованості навичок словозміни в учнів початкових класів з аграматичною дисграфією, виявив таку ж тенденцію, як під час виконання попередніх завдань. Так, достатній рівень опанування навичкою словозміни виявлено у 20% дітей, середній – у 30% та низький – у 50 % молодших школярів. Значні труднощі виникали у дітей навіть після демонстрації зразка словозміни, фактично потрібно було змінити форму слова за аналогією. Наведемо приклади помилок, яких припускалися молодші школярі: *вуха – у вухі, у вуші; скрипка – на скрипки; бібліотека – у бібліотеці, у бібліотесі; дорога – на дороги; пух – у пуху.*

Під час зміни іменників формі місцевого відмінку, що передбачало чергування букв у корені слова типовими були наступні помилки: *стіл – на стілі, на стулі; папір – на папірі, в папіре; поріг – на порігу, ніс – на нісі, ніч – у нічі.* Деякі діти взагалі не змогли виконати це завдання навіть після уточнення питань, на які відповідають іменники у місцевому відмінку.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис. 2.7.

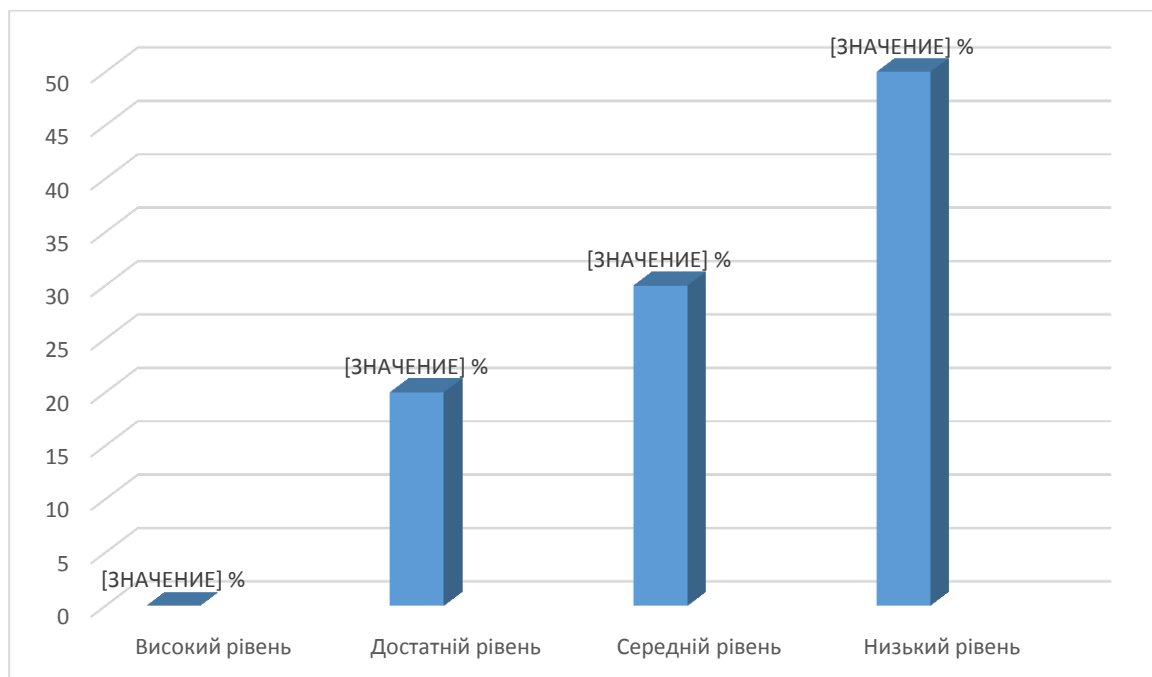


Рис.2.7. Кількісні показники виконання завдання на словозміну молодшими школярами з аграматичною дисграфією у %

Найбільші труднощі для учнів початкових класів з аграматичною дисграфією виникли під час виконання останнього діагностичного завдання, спрямованого на вивчення здатності до складання зв'язних граматично правильно оформлених речень із запропонованими словами та словосполученнями. Так достатнього рівня не показала жодна дитина, середній рівень виявлено у 20% молодших школярів, натомість низький – у 80% дітей.

Труднощі пов'язані з тим, що зазначена категорія дітей або намагалася усі слова або словосполучення безуспішно поєднати у речення, або замість речення складали словосполучення. Програму висловлювання (речення) діти могли розгорнути тільки за допомогою навідних питань. Навіть склавши за навідними питаннями експериментатора перше речення, діти за тією ж синтаксичною структурою не могли скласти наступне речення. Якщо і складали речення, то вони були неповні - з пропуском одного з членів граматичної основи. Наведемо приклади речень, що склали молодші школярі з аграматичною дисграфією:

Сумний Айболить лікує щастя. Хлопчик сумний. У дівчинки щастя. На вулиці хлібний магазин. Перевів через дорогу бабусю.

Відповіді дітей засвідчують про порушення формування програми висловлювання, встановлення глибинних синтаксичних зв'язків та переведення їх у поверхневу граматичну структуру.

Кількісні показники виконання завдання у % представлено на Рис.2.8.

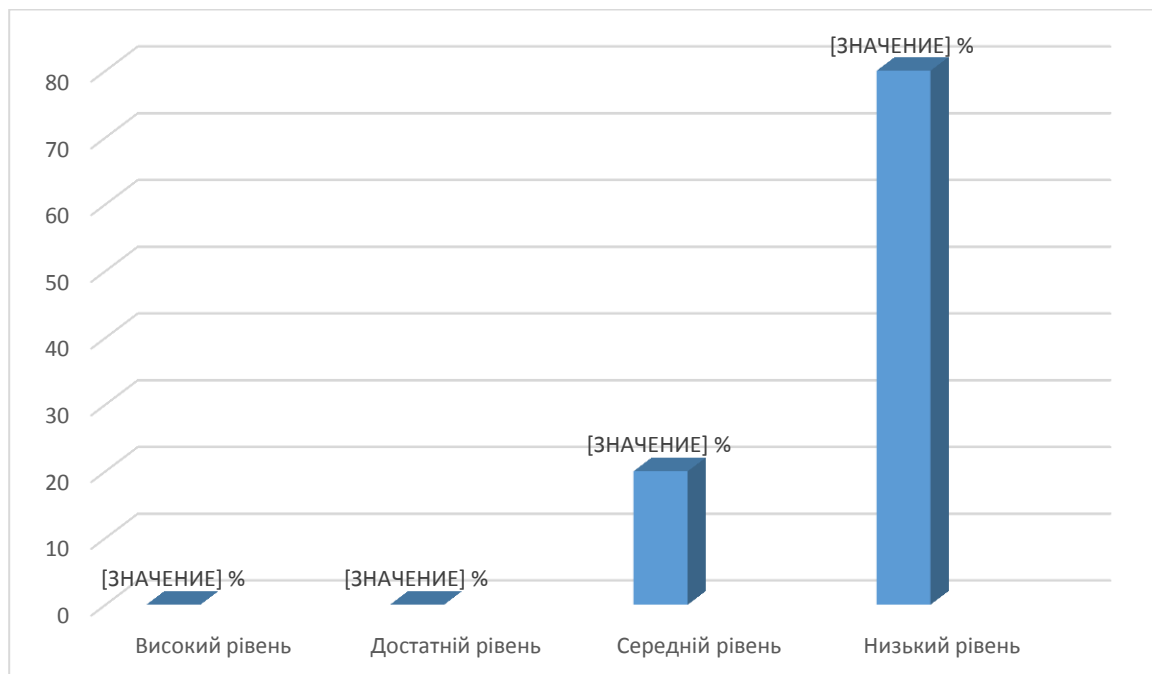


Рис.2.8. Кількісні показники виконання завдання на складання речень молодшими школярами з аграматичною дисграфією у %

Таким чином, проведене нами дослідження засвідчило низький рівень сформованості граматичної складової мовлення учнів із аграматичною дисграфією.

Скориставшись критеріями С. Іваненко [10] ми умовно розподілили молодших школярів на групи в залежності від ступеня вираженості порушень і специфіки їх проявів:

1. Діти з дисграфічними помилками – 20%.

Діти з дисграфією (аграматична форма) – 70%

Діти з дизорфографічними помилками – 10%.

Таким чином, нами виявлено групу молодших школярів (20%) специфічні помилки яких мають типовий але не досить стійкий характер, що засвідчує або легкий ступінь несформованості граматичних узагальнень, досить високі компенсаторні можливості дітей, або про ефективність попередньої логопедичної корекції. Водночас, у 10% учнів ми встановили тенденцію до дизорфографії, що потребує особливої уваги з боку логопеда. Також нами встановлено тісний зв'язок порушення морфемного, лексичного, орфографічного синтаксичного аналізу зі сформованістю когнітивних операцій, що, у свою чергу, потребує втручання шкільного психолога.

2.2. Обґрунтування доцільності інклюзивного навчання учнів початкових класів з дисграфією

Дисграфія є поширеним явищем у дітей молодшого шкільного віку. У сучасній вітчизняній логопедії розкрито питання симптоматики, механізмів, структури порушень письма, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії [8; 15; 18; 19; 22; 27 та ін.].

Актуальність проблеми корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів зростає в зв'язку з тим, що в останні роки збільшується кількість учнів з тяжкими порушеннями мовлення, які навчаються у закладах загальної середньої освіти і які одержують стихійну корекційно-розвиткову допомогу, переважно тільки логопедичну [5].

У значної частина таких дітей спостерігається стійка шкільна неуспішність, особливо із предметів мовного циклу, темп засвоєння навчального матеріалу, форми та методи його вивчення не відповідають психофізичним можливостям таких дітей, що, в свою чергу, призводить до вторинних психологічних проблем і, як наслідок, соціальної дезадаптації. Зазначене зумовлює потребу в індивідуалізації освітнього процесу учнів з

дисграфією та здійснення психолого-педагогічного супроводу у процесі всього навчання. Саме однією із оптимальних форм здобуття освіти зазначеної категорії дітей зі стійкими порушеннями письма є інклюзивне навчання [4].

Інклюзивна освіта уявляє собою процес розвитку загальної освіти, спрямований на забезпечення доступності до якісної освіти для всіх, в аспекті пристосування до різних потреб учнів. Це дозволяє створити такі умови у закладі загальної середньої освіти, за яких учні з особливими освітніми будуть здобувати освіту відповідно своїм психофізичним можливостям разом зі своїми нормотиповими однолітками [9].

Інклюзивна освіта регламентує гнучкий підхід як до навчання, так і до виховання усіх без виключення дітей шляхом задоволення різноманітних освітніх потреб учнів.

Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що у закладі загальної середньої освіти навчаються діти незалежно від їх інтелектуального, психічного, фізичного розвитку, соціального положення, при цьому створюються для них оптимальні умови на базі педагогічних і психологічних прийомів, які орієнтовані на потреби дітей [5].

Під час реалізації інклюзивного підходу освітній процес молодших школярів з порушеннями письма (дисграфією) дозволяє набути їм потрібні компетентності відповідно освітнього стандарту.

Інклюзивне навчання молодших школярів з дисграфією з одного боку дозволяє створити оптимальні умови опанування навчальним матеріалом, зокрема з предметів лінгвістичного циклу на основі адаптації форм, методів пред'явлення завдань, а також критеріїв оцінювання письмових робіт таких учнів, а з іншого, - доступність навчання є потужним стимулюючим фактором для дітей з дисграфією, оскільки дає можливість створювати на уроках ситуацію успіху [41].

Індивідуальна траєкторія освітнього процесу, організація психолого-педагогічного супроводу учня з дисграфією – все це сприяє його сенсорному, мовленнєвому та когнітивному розвитку. При цьому спостерігається виражена позитивна динаміка розвитку мотиваційно-потребнісної сфери, поява і розширення мотивів більш високого порядку, формуються передумови до інтенсивного розвитку комунікації, як вербальних, так і невербальних компонентів спілкування [41].

Отже, психолого-педагогічний супровід, який реалізується у процесі інклюзивного навчання молодших школярів із дисграфією, дозволяє створити оптимальні умови здобуття якісної освіти зазначеною категорією здобувачів та сприяє більш успішній корекції мовленнєвого порушення, що здійснюється на основі індивідуального та диференційованого підходів.

2.3. Організаційно-педагогічні умови корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із порушеннями письма (аграматичною дисграфією) у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

За результатами констатувального експерименту та на основі теоретичного вивчення літературних джерел з проблем етіопатогенезу, симптоматики дисграфії, методів її подолання та організації психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей в умовах загальноосвітнього середовища нами було визначено організаційно-педагогічні умови корекційно-розвиткової роботи із молодшими школярами із аграматичною дисграфією.

1. Взаємодія фахівців та поєднання різних підходів (логопедичного, психологічного, нейропсихологічного) до виявлення учнів із загальним недорозвиненням мовлення, схильних до стійких порушень письма логопедичного та психологічного (нейропсихологического) з метою діагностики наявних труднощів їх профілактики та своєчасної корекції.

До завдань шкільного логопеда відноситься діагностика і корекція мовленнєвих порушень, аналіз стану опанування навичками писемного мовлення. Психологом проводиться діагностика та корекція проблем у навчанні, включаючи і труднощі читання і письма. Розглянемо основні діагностичні завдання, які можуть бути загальними для логопеда і психолога.

В першу чергу ці фахівці скринінгова (скорочена) діагностика першокласників. Вона проводиться на початку і в кінці навчального року, за її результатами виявляються діти, котрі потребують інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу, а також діти групи ризику, які потребують дослідження динаміки протягом року. Частина завдань скринінгу може проводитися в груповій формі [1].

2. Поглиблене обстеження першокласників групи ризику і учнів 2-4-х класів з порушеннями письма і читання. Виділені на етапі скринінгової діагностики першокласники, як і учні 2-4 класів, які перебувають на обліку у логопеда і психолога, проходять повну індивідуальну діагностику з метою складання плану корекційно-розвиткової допомоги, а також рекомендацій для педагогів, які працюють з дітьми і батьків. Повна діагностика може бути проведена також за запитом педагога або батьків. Також відбувається динамічне спостереження за школярами протягом навчального року. Якщо учень з порушеннями опанування навичкою письма зазнає труднощів під час опанування навчальною програмою, батькам рекомендується пройти комплексну оцінку стану розвитку дитини в Інклюзивно-ресурсному центрі з метою вирішення питання щодо застосування до дитини інклюзивної форми навчання [40].

3. Під час складання індивідуальної програми розвитку учня з аграматичною дисграфією враховують збережені компоненти мовленнєвої системи, сформовані психофізіологічні операції та стан когнітивних процесів. Починають з мінімальної адаптації змісту предметів мовного циклу, критеріїв

оцінювання письмових робіт зазначеної категорії дітей, методів, форм вивчення навчального матеріалу з усіх предметів, за необхідності ступінь адаптації змінюють [3].

4. Введення у індивідуальний навчальний план молодшого школяра з дисграфією у варіативну частину корекційно-розвиткові заняття з логопедом та психологом із визначенням кількості годин на тиждень. Форма проведення занять – індивідуальна, на деяких етапах роботи залежно від мети, яку ставлять фахівці, заняття можуть проводитися в міні-групах одночасно двома спеціалістами. Така форма роботи є ефективною, якщо необхідно прослідкувати динаміку розвитку дитини, включення психічних процесів, над якими проводиться робота у практичну діяльність учня з дисграфією [5].

5. Взаємозв'язок всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу учня з аграматичною дисграфією, зокрема психолога, логопеда з вчителем початкових класів та асистентом вчителя. Спеціалісти надають рекомендації щодо покращення ефективності сприйняття навчального матеріалу, форм його пред'явлення та виду письма, що є доступним дитині з аграматичною дисграфією. Також і логопед, і психолог мають проводити моніторинг успішності учня на уроках, обговорюючи в вчителем та асистентом вчителя досягнення дитини та труднощі, з якими вона стикається в освітньому процесі та під час комунікації з однолітками [26].

6. Успішність корекційно-розвиткової роботи з учнями із аграматичною дисграфією залежить від взаємодії спеціалістів команди психолого-педагогічного супроводу з батьками дітей. Фахівці мають бути постійно готові до спілкування з батьками. Консультації проводяться систематично. Під час консультацій надається інформація про труднощі дитини, рекомендації, результати моніторингу динаміки, корекційно-розвиткові вправи для домашнього виконання [4].

7. Варіативність надання корекційно-розвиткової допомоги. Можуть передбачатися варіативні форми спеціального супроводу учнів з аграматичною дисграфією, також варіюватися зміст, організаційні форми роботи, ступінь участі фахівців залежно від освітніх потреб школяра, ступеня прояву порушень письма, їх етіопатогенезу, структури та супутніх відхилень [35].

8. Логопедичні заняття з молодшими школярами із аграматичною дисграфією мають бути спрямовані, у першу чергу, на подолання всіх видів аграматизмів в усному мовленні та на письмі. Корекційно-розвиткова логопедична робота організовується з поступовим ускладненням матеріалу. На заняттях з усунення даного виду дисграфії вплив здійснюється паралельно за кількома напрямками:

I. Робота над реченням. Проводиться вивчення структури речень, засвоєння його основних елементів. Спочатку відпрацьовують прості двоскладні і поширені речення, потім більш складні – складносурядні, складнопідрядні. Ефективним прийомом є використання опорних графічних схем для розбору і складання речень.

II. Робота над словозміною та словотворенням. Зосереджують увагу на способах зміни іменників (за числами, відмінками), прикметників (за родами, відмінками, числами), дієслів (за особами, родами, числами). Вивчають правила керування і узгодження слів. Уточнюють значення прийменників, функції префіксів і суфіксів. Формують вміння морфологічного аналізу слова.

III. Робота над текстом. Учня вчать виділяти основну думку і тему розповіді (оповідання). Звертають увагу на послідовність речень, зв'язність і логічність викладення. Самостійна робота передбачає складання плану розповіді і зв'язного тексту на певну тему. Засвоєні граматичні навички закріплюються в різних видах письма [1].

9. Ступінь участі психолога (нейропсихолога) у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами із аграматичною дисграфією залежить від

супутніх порушень психоемоційної сфери та несформованості психофізіологічних передумов опанування навички письма. Доцільно поєднувати логопедичні та психологічні заняття, оскільки у більшості дітей з аграматичною дисграфією крім основного первинного дефекту спостерігаються додаткові первинні (при змішаних формах) і вторинні порушення функцій програмування і контролю та регуляції дій [5].

10. Корекційно-розвиткове втручання у психолого-педагогічному супроводі молодших школярів із аграматичною дисграфією має здійснюватися у психологічно комфортній для дитини обстановці, з поступовим ускладненням завдань та їх практичною спрямованістю. Попередньо на логопедичних заняттях з дитиною відпрацьовують різні форми розбору слів та речень, які будуть вивчатися з метою повного включення учня в освітній процес на уроці. Це дозволяє реалізувати один із провідних принципів інклюзивного навчання – створення ситуації успіху [3].

Врахування зазначених організаційно-педагогічних умов дозволить, на нашу думку, підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із аграматичною дисграфією у процесі їх інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дало можливість зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу загальнодидактичної, методичної психолого-педагогічної та логопедичної літератури з проблеми дослідження встановлено, що письмо є складним психофізичним процесом, що включає в свою структуру як вербальні, так і невербальні форми психічної діяльності – розвиток всіх компонентів усного мовлення, увагу, зорове, акустичне та просторове сприйняття, дрібну моторику рук, предметні дії та ін. Тому його несформованість має системний характер, тобто навичка письма порушується як цілісна система, цілісний психофізіологічний процес. Аграматична дисграфія як одна із форм стійкого порушення опанування навички письма часто має вторинний характер, відображає лексико-граматичні недорозвинення усного мовлення у молодших школярів і виявляється на письмі аграматизмами на рівні зв'язного тексту, синтаксичними аграматизмами на рівні окремого речення та морфологічними аграматизмами. Складна структура мовленнєвого дефекту при аграматичній дисграфії визначає необхідність не тільки застосування комплексного підходу до її подолання в умовах закладів загальної середньої освіти, а й постійного психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії учнів початкових класів під час всього освітньо-корекційного процесу, що дає можливість реалізувати саме інклюзивна форма навчання.

Під час теоретичного вивчення особливостей надання корекційно-освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами, зокрема дисграфією, в умовах закладів загальної середньої освіти виявлено, що важливою умовою ефективності корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із специфічними порушеннями письма є логопедичний вплив та його тісний зв'язок із освітнім процесом, що здійснює вчитель початкових класів. Їх спільна

діяльність характеризується соціальною орієнтованістю: уміння, сформовані в учня з порушеннями письма на логопедичних заняттях, закріплюються під час урочної та позаурочної діяльності. Метою логопедичного впливу під час порушень письма у молодших школярів є забезпечення успішне опанування програмним матеріалом та оптимальної соціальної інтеграції зазначеної категорії дітей шляхом розвитку пізнавальної діяльності та формування мови як засобу комунікації.

У процесі експериментального дослідження граматичної складової навички письма у молодших школярів із аграматичною дисграфією виявлено групу молодших школярів (20%), специфічні помилки яких мають типовий але не досить стійкий характер, що засвідчує або легкий ступінь несформованості граматичних узагальнень, досить високі компенсаторні можливості дітей, або про ефективність попередньої логопедичної корекції. У 70% учнів початкових класів із аграматичною дисграфією спостерігалися всі типи аграматизмів (на рівні зв'язного тексту, синтаксичні аграматизмами на рівні окремого речення та морфологічні аграматизми, зумовлені порушенням навичок словотворення і словозміни). У 10% учнів з аграматичною дисграфією виявлена схильність до дизорфографії, що потребує особливої уваги з боку команди психолого-педагогічного супроводу. Також нами встановлено тісний зв'язок порушення морфемного, лексичного, орфографічного синтаксичного аналізу зі сформованістю когнітивних операцій.

На підставі результатів експериментальної роботи та аналізу літературних джерел виділено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови здійснення корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з аграматичною дисграфією в умовах інклюзивного навчання, зокрема:

- первинний скринінг порушень письма в учнів початкових класів;

— комплексне вивчення стану розвитку мовленнєвої функції та сформованості навичок писемного мовлення у молодших школярів з аграматичною дисграфією;

— врахування особливих освітніх потреб молодших школярів, ступеня прояву порушення письма та збережені психофізіологічні операції під час складання індивідуальної програми розвитку;

— введення у варіативну складову індивідуального навчального плану корекційно-розвиткові заняття з логопедом, психологом або нейропсихологом;

— тісний взаємозв'язок всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу учня з аграматичною дисграфією (логопеда, психолога, вчителів, які працюють з учнем, асистентом вчителя);

— взаємодія спеціалістів психолого-педагогічного супроводу через різні форми роботи з батьками учнів з особливими освітніми потребами;

— варіативність надання корекційно-розвиткової допомоги;

— дотримання поетапності у логопедичному втручанні з подолання аграматичної дисграфії;

— поєднання логопедичних та психологічних (нейропсихологічних) корекційних занять;

— створення на корекційно-розвиткових заняттях психологічно комфортної обстановки, що сприяє мотивації дитини та покращенню її психоемоційного стану.

Експериментальна перевірка ефективності виділених нами організаційно-педагогічних умов корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з аграматичною дисграфією в умовах їх інклюзивного навчання стане перспективою наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артамонова Н.В. Аграмматическая дисграфия. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/agrammatical-dysgraphia> (дата звернення 17.02.2021).
2. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции*. Москва – Воронеж: АСТ, 2001. С. 34-42.
3. Базима Н.В., Качуровська О.Б., Коломієць Ю.В., Мартиненко І.В. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник. К.: ДІА, 2019. 148 с.
4. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
5. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання: Практичні рекомендації для батьків та педагогів. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 352с.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (дата звернення 23.02.2021).
7. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 232с.
8. Ефименкова, Л.Н., Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М.: Просвещение, 1992. 341с.
9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20200318#n2227> (дата звернення 11.03.2021).
10. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект). *Дефектология*. 1994. №1. С.9-11.

- 11.Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма. СПб.: Питер, 1997. 269с.
- 12.Коломоєць Ю.В. Нейропсихологічний аспект характеристики дітей із труднощами у навчанні. *Логопедія*. 2019. № 1. С.29-38.
- 13.Колповская, И.К., Спирина, Л.Ф. Характеристика письма и чтения. М.:Академия развития, 1998. 184с.
- 14.Колупаєва А.А., Софій Н. З., Найда Ю.М. Інклюзивний заклад: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФО-П Парашин І.С., 2010. 128 с.
- 15.Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 401с.
- 16.Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л.Українки*. 2009. № 20. С. 35–38.
- 17.Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 224 с. 7
- 18.Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи. М.:Просвещение, 1989. 189с.
- 19.Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. 179с.
- 20.Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. *Хрестоматія по логопедії (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений*: в 2 тт. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
- 21.Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1983. 244с.

22. Логинова Е.А. Нарушения письма. Учебное пособие. / под ред. Волковой Л.С. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 208 с.
23. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. 704с.
24. Логопедія: Підручник / за ред. М.К.Шеремет. К.: Вид. Дім «Слово», 2019. 807с.
25. Матеріал для самостійної роботи. Тексти для диктантів 3 клас. URL: <https://vseosvita.ua/library/material-dla-samostijnoi-roboti-teksti-dla-spisuvanna-3-klas-233441.html> (дата звернення 27.03.2021)
26. Наказ МОН «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 4.04.2021).
27. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. *Логопедия. Методическое наследие* / под ред. Л. С. Волковой. Книга IV. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 167-279.
28. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. М.: Академия развития, 2004. 265с.
29. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. СПб.: Союз, 1996. 176с.
30. Парамонова Л.Г. Коррекция дисграфии у детей. СПб.: Союз, 2000. 210 с.
31. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Союз, 2004. 258с.

32. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М.: Владос, 2003. 296 с.
33. Сапун Г. Збірник диктантів і завдань для тематичного опитування з української мови у початкових класах. Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. 176с.
34. Спирина, Л.Ф., Ястребова, А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. *Дефектология*. 1988. №5. С. 37-42.
35. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 221-227.
36. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). *Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С.Ляпидевского.*- М.: Просвещение, 1989. 159 с.
37. Хватцев М. Е. Аграмматизм. *Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 тт. Т. 2 / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селеверстова*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. С. 165-169 с.
38. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 220-225.
39. Чередніченко Н.В., Горбачова Д.М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизографічних помилок у письмі молодших школярів із

- порушенням писемного мовлення. *Логопедія: Науково-методичний журнал*. 2015. № 5. С. 73-84.
- 40.Чередніченко Н.В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 222-227;*
- 41.Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2019. Вип. 13. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/527/483.pdf/> (дата звернення 17.04.2021)
- 42.Яковлев С. Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи. *Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых.* - Л.:Лениздат 1987. С.66-74.
- 43.Яковлева Н.Н. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие. СПб: Питер, 2007. 208с.
- 44.Ястребова А. В. коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 237с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, **Федоряка Євгеній Віталійович**, учасник освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

12.04.2021

(дата)



(підпис)

Ірина МІЛЕЙКО

(ім'я, прізвище)