

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

з теми:

**«ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ»**

Виконала: студентка 2 курсу 213 – М групи

Спеціальність 016 Спеціальна освіта

Спеціалізація: Логопедія

Ілюк Наталя Миколаївна

Керівник: к. пед. н. Ільїна Н. В.

Івано Франківськ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	9
1.1. Формування навички письма та читання в учнів молодшого шкільного віку	9
1.2. Сучасні підходи вивчення порушень писемного мовлення у дітей.....	19
1.3. Особливості оволодіння письмом дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку різних рівнів тяжкості	26
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	32
2.1. Психолого-педагогічні підходи до діагностики особливостей формування писемного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	32
2.2. Характеристика рівня оволодіння навичками письма та читання учнями молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку	37
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УСУНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	46
3.1. Methodика корекції дисграфії та дислексії із застосуванням традиційних та нетрадиційних логопедичних технологій у роботі із дітьми молодшого шкільного віку	46
3.2. Аналіз ефективності методики з усунення корекції порушень писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	59
ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66

ДОДАТКИ	74
Додатки А-Р. Ілюстраційний матеріал до методики формування навичок писемного мовлення.....	74
Додаток С. Нетрадиційні методики подолання порушень дисграфії...	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. «Національний стандарт загальної початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами» та «Національний стандарт початкової освіти» визначають основні напрями розвитку та реформування сучасної системи спеціальної освіти. Реалізація інклюзивної освіти в загальноосвітньому середовищі потребує створення ефективних форм організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, значну частину яких становлять діти з труднощами у навчанні, а також розробки сучасних змістових і корекційних технологій впливу на розвиток. Розвиток мовної здібності та мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку у яких наявні порушення усного та писемного мовлення займає ключове місце в актуальних навчальних програмах усіх навчальних дисциплін.

Наукові дослідження, присвячені особливостям розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, були проведені такими вченими, як М. Ф. Гнезділов, Г. А. Каше, М. С. Певзнер, Л. С. Виготський, Є. Ф. Соботович, М. А. Савченко, О. М. Леонтєв, Л. В. Занков. Вони досліджували характерні особливості усного і писемного мовлення у дітей із ППР, а також вплив мовленнєвого недорозвитку на формування їх розумових операцій. Діти із порушеннями інтелектуальної діяльності часто зіштовхуються з недорозвитком мовлення. Перш за все спостерігається уповільнений темп оволодіння мовленням, яке виявляється в скороченому періоді практики мовленнєвого спілкування перед вступом в заклад загальної середньої освіти. Статистика показує, що цей період займає 3-4 роки, в той самий час у дітей з нормативним розвитком цей показник складає близько 5-6 років. Це негативно впливає на мовленнєву активність, а також ускладнює комунікацію з однолітками та дорослими. Порушення інтелектуального розвитку, яке супроводжується загальним психічним недорозвитком, сприяє спотворенню та затримці накопиченню досвіду, яке паралельно перешкоджає розвитку

нових інтересів та потреб. Діти з інтелектуальними порушеннями не відчують потреби та мотивації до мовленнєвого спілкування, що є певною перешкодою для розвитку соціалізованої особистості

Мовленнєвий розвиток, зокрема писемне мовлення також зазнає певних специфічних труднощів. Через недоліки пізнавальної діяльності у дітей з ППР писемне мовлення розвивається повільніше. Спостерігається зниження мовленнєвої активності, що призводить до недостатнього оволодіння навичками письма. Внаслідок, ускладнюється здатність до самовираження в письмовій формі, це несе за собою знижений рівень успішності у навчальній діяльності. Писемне мовлення вимагає більшої організації та узагальнення інформації, а для дітей з ППР це стає непростим викликом. Л. С. Виготський, акцентував увагу на важливості соціальної взаємодії та спілкування у розвитку дітей, а також на ролі дорослих у формуванні їх комунікаційної здібності. У своїх наукових напрацюваннях він підкреслював, що мовлення є засобом не тільки комунікації, але й важливим інструментом для розвитку всіх психічних процесів. Дослідження Л. В. Занкова і М. Ф. Гнезділова стосуються спеціальних методів корекції порушень мовлення, які акцентуються на індивідуальному підході до особливостей кожної дитини.

Спираючись на логопсихологічний напрям, можна відзначити таких науковців, як Г. А. Каше та М. А. Савченко, які займались розробкою та реалізацією корекційних програм спрямованих на покращення писемного мовлення у дітей із ППР. В їх роботах окреслено важливість використання методів стимуляції мовленнєвої активності для розвитку дітей, зокрема із застосування в логопедичній практиці творчих завдань, інтерактивних ігор та наочного матеріалу.

Важливість розв'язання проблем корекції та розвитку навичок писемного мовлення обумовлена вагомим зростанням чисельності учнів з інтелектуальними порушеннями (від 8% до 25%), які вже на початкових етапах засвоєння навичок читання та письма відчують суттєві труднощі (Л. В. Тарасун, В. М. Ільяна, Н. В. Чередніченко, Є. А. Данілавичюте, Л. В. Тенцер).

Кваліфікаційну роботу написано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Мета дослідження. Розробка та експериментальна перевірка методики формування навичок писемного мовлення у дітей 2-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Завдання дослідження:

- проаналізувати особливості формування навичок письма та читання в учнів молодшого шкільного віку;
- виявити вплив порушень інтелектуального розвитку на формування писемного мовлення учнів молодших класів;
- розглянути специфіку оволодіння письмом дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості;
- експериментально дослідити порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;

Об'єкт дослідження. Процес розвитку та формування навичок писемного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуальної діяльності молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження. Методи та прийоми корекції навичок писемного мовлення в учнів 2-4 класів з порушеннями інтелектуальної діяльності.

Методи дослідження. Згідно із поставленою метою та визначених завдань було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів:

– теоретичні: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, нейропсихологічних і науково-теоретичних джерел для оцінки рівня вивченості проблеми в загальній та спеціалізованій психолого-педагогічній літературі.

– емпіричний: спостереження за навчально-мовленнєвою діяльністю учнів 2–4 класів з інтелектуальними порушеннями; психолого-педагогічний експеримент пошуково-формуючого спрямування, що мав на меті виявити рівень розвитку навичок писемного мовлення в учнів з інтелектуальними

порушеннями 2–4 класів, зокрема оцінити ефективність розробленого методичного комплексу для корекції писемного мовлення;

- статистичні: аналіз отриманих експериментальних даних у кількісному вимірі, а також статистична обробка результатів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у наступному: сформовано комплексний підхід до досліджень письма у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, який враховує складну багаторівневу структуру процесу письма як мовленнєвої діяльності, рівень інтелектуального розвитку, графомоторні навички та багаторівневу організацію психічних функцій, що відповідають за фонетичне засвоєння правил письма; створено діагностичну модель і методику, орієнтовану на виявлення типових помилок, а також визначення причин і механізмів їх виникнення у учнів 2–4 класів з інтелектуальними порушеннями; оцінено рівень розвитку навичок писемного мовлення, ступінь прояву дисграфії та її структуру в даній категорії учнів; теоретично обґрунтовано, а також розроблено комплекс корекційно-розвивальних заходів логопедичної роботи, що враховує специфіку, причини та механізми дисграфічних порушень у дітей з інтелектуальними труднощами молодшого шкільного віку.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягають у створенні сучасної діагностичної моделі для вивчення симптомів, механізмів та структури дисграфічних порушень у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами. Ця модель дозволяє оперативно визначати ступінь прояву дисграфії, рівень розвитку навичок писемного мовлення та визначити напрями психолого-педагогічної корекції, враховуючи індивідуальні особливості, стан розвитку кожного компоненту функціональної системи письмової діяльності, а також психологічні та інтелектуальні можливості дитини.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені та обговорені на засіданні кафедри спеціальної освіти ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та відображені у

виданні «Розвиток навичок писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями».

Структура та обсяг дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить вісімдесят дві сторінки, з них основний зміст – шістдесят дві сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Формування навички письма та читання в учнів молодшого шкільного віку

Писемне мовлення – «це процес перекодування змісту мислення з ментального коду за допомогою звукового зв'язку (попередньо записаного усного мовлення або внутрішнього мовлення) у графічний літерний код» [46, с.198]. Набір елементів коду називають алфавітом, а самі елементи – літерами. Основними категоріями (або поняттями) писемного мовлення є алфавіт, графіка та орфографія.

Процес письма розглядається як багаторівнева система, складний, систематичний і довільний розумовий процес. Письмо є складним аспектом мовленнєвої діяльності людини, що вимагає скоординованої роботи чотирьох аналізаторів: рухового, мовнорухового, зорового та мовно-слухового. Воно є свідомим і довільно організованим процесом, який формується через спеціалізоване навчання. Це не лише набуття певної навички, а й інтеграція та координація різноманітних функціональних систем. Оволодіння письмом полягає у встановленні нових зв'язків між почутими та вимовленими словами і тими, що ми бачимо й записуємо. Тому його не можна обмежувати лише мовленням, сприйманням чи руховими процесами [46, с.199].

Письмо – символічна система запису мовлення, яка дозволяє передавати інформацію на відстані та зберігати її у часі. Цей вид мовлення, спрямований на широку аудиторію, не залежить від конкретних обставин, вимагає оволодіння вмінням звуко-буквеного аналізу, правильно будувати логічні та граматичні конструкції, а також здатності критично оцінювати написане і покращувати форму вираження своїх думок [42, с. 96].

В. В. Тарасун, аналізуючи психологічний зміст і механізми письма, підкреслює, що термін «письмо» фактично об'єднує три різні категорії явищ:

вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усного мовлення в писемне мовлення, особливий тип спілкування [48, с. 2]. Вона зазначає, що письмо як особлива семіотична система – це «система графічних знаків, якими дитина повинна оволодіти під час навчання читання та письма. Ця система автономна, хоча й споріднена з усним мовленням».

Писемне мовлення можна вивчати окремо від усного. Дітей, які ще не здатні оволодіти усним мовленням, навчають читанню раніше, ніж у них виявляється можливим сформулювати усне мовлення. Писемне мовлення має власні правила, які, за аналогією з фонеморфологічними правилами усного мовлення, можна визначити як графоморфологічні. Писемне мовлення включає чотири види знакових систем (рукописні прописні, рукописні строчні, друковані прописні та друковані строчні) часто вони графічно суттєво відрізняються одна від іншої. Тому для дитини є важливим повноцінне засвоєння різних символів, що можуть позначати одну і ту ж фонему [49, с.65].

Якщо порівнювати усне та писемне мовлення, то можна зазначити, що у писемному – спостерігаються певні умовні та суворі правила орфографії. Таким чином застосування різноманітних орфоепічних варіантів вимови в усному мовленні жодним чином не має впливу на запис.

Письмо, як спосіб кодування є «набором правил, що регулюють перехід від однієї системи символів до іншої (від звукового мовлення до письмового)» [50, с.30].

До алфавітних систем письма належить і українське письмо. Алфавіт став ключовим етапом у переході до більш складних символів, що сприяло розвитку абстрактного мислення, яке дозволило зробити мовлення та мислення об'єктами пізнання. Завдяки письмовій формі стало можливим подолати обмеження простору та часу у вербальному спілкуванні, зберігаючи зв'язок між людьми навіть у випадку їхньої відсутності. Це стало основою для формування суспільної самосвідомості.

Українська система письма, яка базується на алфавітному принципі, включає в себе операції символізації, тобто відображення звуків буквами, а також процес моделювання фонетичної структури слова через графічні знаки.

В основу українського правопису покладено декілька принципів, серед яких можна назвати провідні та найпоширеніші: фонетичний (фонематичний), морфологічний (етимологічний) та традиційний (історичний) [43, с.155].

Основою графіки являється фонетичний принцип письма. Його основа полягає в тому, що буквене позначення точно відображає звуки, які звучать у слові (слова записуються відповідно до їхнього звучання та вимови). Для ефективного засвоєння фонетичного принципу письма дитина повинна навчитися основним операціям письма: аналізу звуків, співвідношенню звука і буквою та букви з кінемою. Якщо під час навчання дитина робить помилки у словах, написаних за фонетичним принципом, то такі помилки є тимчасовими, пов'язаними з певним етапом оволодіння вищезазначеними операціями. У цей період дитина може пропускати, змінювати порядок або додавати зайві літери в словах. Проте, як тільки операції запису будуть засвоєнні дитиною, такі помилки повинні зникнути. Якщо спостерігається постійність в пропусканні голосних та приголосних звуків під час їх збігу, замінювання літер, що позначають звуки, подібні за звучанням та артикуляцією, або заміна літер схожими за написанням, це означає, що дитина має певні труднощі в освоєнні базових операцій письма. Такі помилки вважаються патологічними, що внаслідок викликає потребу спеціально корекційно-логопедичної роботи. Морфологічний принцип письма, який насамперед полягає в тому, що при написанні – буквене позначення морфем залишається постійним, навіть не дивлячись на те, що в різних фонетичних умовах вони можуть вимовлятися та чути по-різному. Переважна кількість орфографічних правил побудована саме на цьому принципі. У разі розбіжностей між вимовою і написанням, вибір літери визначає певне орфографічне правило. Традиційний принцип письма несе за собою історично давнє написання слів, яке є абсолютно невідповідним сучасній вимові та

морфологічному принципу, тому його називають історичним (у шкільній програмі зазначені, як – «словникові слова») [36, с. 47].

Процес письма – це не тільки закріплення змістовної сторони мовлення з використанням спеціальних графічних знаків, але й неодмінно включає в себе створення програми для вираження письмового тексту, тобто виникнення мовлення в письмовій формі.

О. Р. Лурія, у своїх дослідженнях, зазначає, що процес письма є складною діяльністю, яка несе за собою багаторівневу структуру, що включає до свого складу низку психофізіологічних елементів. У дорослих осіб вони мають скорочений, стиснутий характер. Під час оволодіння письмом ці операції представляють його в розгорнутому вигляді [21, с.99].

Початком процесу письма є стимул, мотив, задум. Людина розуміє та знає, для чого пише певний текст: фіксація або збереження інформації на певний проміжок часу, передача її іншій людині, спонукання когось до дій.

Людина уявно формулює план письмового висловлювання, смисловою складовою та загальне послідовне викладення думок. Початкова ідея пов'язується з певною структурою речення. Під час процесу письма дитина повинна дотримуватися необхідного порядку прописування фраз, а також орієнтуватися на вже написане і те, що ще належить написати.

Мотиваційний аспект письма забезпечується лобними відділами кори головного мозку. Залучення їх у функціональну систему письма забезпечує виникнення задуму, який утримується за допомогою імпресивного мовлення. Збереження інформації певний відрізок часу в пам'яті забезпечується цілісною діяльністю мозку. Кінцевим етапом переведення усного мовлення в писемне є автоматизація рухів руки. Цьому етапу передують комплексна та цілісна діяльність, яка завершує кінцевий процес.

О. Р. Лурія виділяє три етапи процесу письма [55]. Першим кроком у процесі письма є аналіз звукової структури слова, яке потрібно написати, визначення порядку та місця кожного звуку.

На даному етапі необхідно проаналізувати і закріпити послідовність звуків, відібрати і перетворити звукові варіанти в чіткі фонемі [55].

Аналіз звуку здійснюється шляхом спільної роботи мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. Значну роль при визначенні характеру та послідовності звуків в слові відіграє промовляння. З першу – гучне, потім шепітне або імпресивне.

Усне мовлення, включаючи промовляння, є важливим етапом опанування навичками письма, особливо на початкових етапах. Воно допомагає зрозуміти природу звука, розрізнити його від подібних, а також визначити порядок звуків у слові. Наступний крок полягає у перенесенні фонем або їх комбінацій на візуальну схему графічних літер, які потрібно відрізнити від інших, що схожі між собою. У цьому процесі вирішальну роль відіграє зоровий аналізатор. Завдяки ньому засвоюється зоровий та оптико-просторовий образ букви. Зорово-просторові уявлення сприяють правильному просторовому розташуванню елементів літери, розрізненню літер, що мають схожі просторові деталі та розміщенню літери в рядку. В той час зоровий аналіз передбачає здатність розрізнити схожі за накресленням літери, але мають різну кількість складових елементів. Завдяки зоровому запам'ятовуванню дитина може запам'ятати графічне зображення букви. Вагомою передумовою оволодіння даною операцією письма є сформованість зорового контролю. Далі оптичні знаки перетворюються на необхідні графічні зображення за допомогою рухів руки, що є так званою моторною операцією процесу письма. Ця операція вимагає достатнього рівня розвитку графомоторики. Письмо реалізується через моторне (кінетичне) програмування графічних рухів, що забезпечує плавність під час послідовного написання елементів букви та переходу від однієї літери до іншої. Оптико-кінетична організація складного руху вимагає злагодженої діяльності рухового та зорового аналізаторів. Кінетичний контроль при написанні букв та слів підтримується зоровим контролем і читанням написаного. Для успішного оволодіння останньою

операцією процесу письма необхідною умовою є розвиток дрібної моторики, зорової координації, руко-рухового контролю руки та рухової пам'яті.

Таким чином, письмо, як вид діяльності включає три основні етапи: символічне відображення фонем, відтворення звукової структури слів через графічні знаки та виконання графомоторних операцій. Кожен із цих етапів є окремою навичкою (підсистемою) і має належне психологічне забезпечення [17, с.55].

Письмо являє собою кінестетичні відчуття, які поєднуються з візуальним сприйняттям, оскільки образ літери має створюватися в мозку, а рухи — засвоюватися шляхом багаторазового повторення. Досягти автоматизму можливо лише за умови правильного визначення складових цієї дії, дотримання послідовності етапів та врахування механізмів формування навичок. Автоматизми в різних психічних сферах є критично важливими для життя кожної людини. Не буде перебільшенням стверджувати, що автоматизм є основою формування всіх умінь і навичок. [54].

Несформованість будь-якого простого вміння може призвести до труднощів в оволодінні процесом письма, а згодом — до його порушення, відомого як дисграфія. Для дорослої людини письмо є автоматизованою дією, що має на меті передачу конкретної інформації та її запис у вигляді графічних знаків. Слово, як графічний образ слова відчувається та фіксується як єдиний, цілісний руховий акт. Даний процес супроводжується безперервним подвійним контролем з боку зорового та кінестетичного аналізаторів. Письмо дорослої особи є синтетичним процесом, яке можна охарактеризувати, як зв'язне та цілісне висловлювання. Воно являється особливою формою спілкування, що реалізується через систему письмових знаків [3, с.210].

В. В. Тарасун розроблено власну модель процесу породження писемного мовлення, як особливої форми спілкування. Автором було визначено етапи та структурні елементи породження писемного висловлювання [50, с.30]:

1-й – мотиваційний;

2-й – етап внутрішнього плану (внутрішнього програмування) побудови письмового висловлювання;

3-й – перехідний план висловлювання;

4-й – зовнішній план висловлювання;

5-й – перехідний: від внутрішнього мовлення до письмового мовлення;

6-й – письмо, як комунікаційний аспект .

В результаті, наведені вище явища, які охоплюються терміном «письмо», відображають його лінгвістичний аспект. Всі ці аспекти, що становлять мовну систему та мовні навички, проявляються під час процесу письма як форма графомоторної діяльності або навички. Оволодіння навичкою письма значною мірою залежить від усного мовлення та його особливостей, але також базується на психологічних та сенсомоторних процесах, що забезпечують практичне виконання всіх згаданих форм письма.

Функціональні механізми писемного мовлення є надзвичайно складними, оскільки в них залучена значна кількість психічних функцій, зокрема включені когнітивні та сенсомоторні компоненти. Розвиток писемної діяльності можливий лише за умови цілеспрямованого навчання під час засвоєння навичок читання та письма. Передумови для цього формуються ще до того, як дитина почне ходити в школу. Труднощі, з якими дитина зустрічається під час засвоєння навичками письма, пов'язані не лише з необхідністю усвідомлення знаково-символічної функції, а й додатково з умінням розрізняти змістовий аспект знаку та його форму.

Спираючись на структуру процесу письма як виду діяльності, науковці у сфері логопедії виділяють такі важливі елементи [7; 11]:

- а) здатність до символізації;
- б) розвинене фонематичне сприйняття;
- в) оволодіння фонематичним аналізом і синтезом;
- г) розвиток графомоторики.

В одній зі своїх наукових праць Л. І. Бартенева розглядала психологічні умови розвитку цього виду мовленнєвої діяльності, порушення чи відсутність якого призводить до різних форм недоліків писемного мовлення [3, с. 210].

Дослідниця виділяє п'ять умов розвитку писемного мовлення [3, с.211]:

1. Сформованість (або збереження) усного мовлення, оволодіння ним за бажанням, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

2. Сформованість (або збереження) різних типів сприймань, відчуттів і знань та їх взаємодія, серед яких зорово-просторовий і слухо-просторовий гнозис, сомато-просторові відчуття, знання і відчуття схеми тіла, мають особливе значення.

3. Розвиток рухової сфери - дрібні рухи, предметна діяльність, тобто різні види праксису руки, рухливість, переключення і стійкість.

4. Розвиток абстрактного мислення у дітей можливий через поступовий перехід від практичних дій з конкретними предметами до більш складних операцій з абстракціями.

5. Самоконтроль, регуляція дій, намірів та поведінки.

Відповідно, успішне засвоєння навичок письма спирається на високий рівень розвитку усного мовлення дитини, а також на формування функціональної бази, що включає когнітивні, сенсомоторні процеси та операційні компоненти мислення.

Наявність мовленнєвої компетентності є одним серед основних аспектів підготовки дитини до навчання в школі. Достовірним є той факт, що порушення сформованості мовленнєвої компетенції, зокрема усного мовлення стає перешкодою у засвоєнні загальношкільних умінь та навичок, формування повноцінної особистості, перешкоджає нормальному процесу адаптації в соціумі.

У процесі письма також активно беруть участь око і рука, при цьому особлива увага приділяється взаємодії слухових, зорових, мовленнєво-моторних і рухових компонентів письма. Перший етап навчання грамоти має спрямовуватись на створення комплексної єдності, що містить у собі уявлення

про артикуляторний, акустичний, кінетичний та оптичний образ слова. Щоб у дитини не виникало проблем з переведенням фонем у їх графічний образ, вона має засвоїти зоровий образ букви. Оволодіння графічним образом потребує достатнього рівня формування зорових функцій, а саме зорового контролю, зорового аналізу та синтезу, зорово-просторового сприйняття та уявлення, зорової пам'яті та зорової уваги.

Достатньо сформований рівень зорового сприйняття сприяє нормальному засвоєнню та впізнаванню літери, аналізу її компонентів, розрізненню друкованих і рукописних літер. Формування зорового сприйняття дитини проходить через певні етапи: спершу формується здатність "обмацувати" предмет рукою і оком, а згодом з'являються більш розвинені форми сприйняття. Якщо у дитини відзначаються порушення здатності плавного переходу погляду з одного предмета на інший дитина може повноцінно сприймати тільки один предмет. Це означає, що у неї спостерігається звуження зорового сприйняття.

Основою сформованого зорового уявлення літери є встановлення в зоровому аналізаторі різних внутрішніх зв'язків аналізатора, які повинні відображати розташування у просторі та взаємозв'язки графічних частин букви. Просторова та кількісна схожість значної частини букв додатково ускладнює внутрішні аналізаторні зв'язки, потребуючи точних просторово-кількісних розрізень. Без цих розрізень стає неможливою складна аналітико-синтетична діяльність, що є необхідною для формування візуальних уявлень про літери. [49, с.65].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що письмо розглядається, як багаторівнева система, яка включає взаємодію різних аналізаторів: рухового, мовнорухового, зорового та мовнослухового. Оволодіння письмом вимагає інтеграції цих систем і є складним актом усвідомленої діяльності, що потребує спеціального навчання. Відзначається, що письмо є знаковою системою, яка допомагає фіксувати та передавати інформацію на відстані та в часі. Цей процес є свідомим та потребує активних зусиль і контролю, включаючи

промовляння, зоровий контроль та дрібну моторику. Навичка письма поступово стає автоматизованою, але вимагає довготривалого навчання та поступового оволодіння всіх її компонентів. Серед важливих аспектів формування навички письма науковці відзначають оволодіння фонематичним аналізом, символізацію звуків буквами, графомоторними вміннями та розвитком зорово-моторної координації. Важливу роль у процесі письма відіграє зоровий та кінестетичний контроль, що допомагають розпізнавати графічні символи та їх взаємозв'язок зі звуками. Якщо будь-яка з цих функцій порушується, це може призвести до труднощів у розвитку навичок письма та її патології, а саме дисграфії, яка потребує логопедичної корекції.

Таким чином, формування писемного мовлення в молодшому шкільному віці є складним, багатофакторним процесом, який вимагає злагодженої роботи різних психофізіологічних систем та цілеспрямованого навчання.

1.2 Сучасні підходи вивчення порушень писемного мовлення у дітей

На сьогоднішній день порушення письмового мовлення є однією з найпоширеніших форм мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Дослідники звертають увагу на стійке зростання числа учнів, які стикаються з істотними труднощами в освоєнні письма та рідної мови, як шкільного предмета.

Як показав аналіз, нещодавніх досліджень, питання вивчення порушень писемного мовлення у дітей, знайшли широке відображення в корекційно-педагогічному досвіді. В академічних напрацюваннях Л. І. Бартенєвої, А. С. Винокур, Н. М. Голуб, В. В. Тарасун порушувалися питання діагностики та корекції письма та читання, розкривалися загальні та специфічні риси цього процесу.

Щодо патогенезу дисграфії, то нині існує кілька теорій. В одному з досліджень патогенез дисграфії пов'язується із зоровими порушеннями та уповільненою обробкою візуальної інформації. Результати низки досліджень об'єктивно підтверджують, що у дітей з дисграфією спостерігається дефіцит зорового сприйняття, порушення зорово-моторної координації та обробки візуальної інформації слова [50].

Згідно з іншою теорією, виникнення розладів письма пов'язане з дефіцитом фонематичного сприйняття, порушення обробки звукової сторони мовлення, що уповільнює оволодіння звуковим складом письма.

На думку ряду зарубіжних авторів, D. W. Carwey і J.V. Moeschler, дисграфія є синдромом неврологічного походження. Характеризується вона неадекватними фонологічними навичками, дефіцитом короткочасної пам'яті, проблемами візуальної обробки та труднощами автоматизації навичок.

З точки зору клінічного та клініко-психологічного підходів, дисграфія розглядається не як окреме порушення, а як один із симптомів, який входить до комплексу інших розладів, здебільшого неврологічного характеру або пов'язаних з енцефалопатією [26].

Значна кількість авторів зазначають, що порушення писемного мовлення часто проявляються в рамках синдрому мінімальної мозкової дисфункції, ЗПР, олігофренії та є складовою частиною комплексу мовленнєвих і нервово-психічних розладів [18].

Вивчення нейрофізіологічних досліджень показують, що порушення центральної нервової системи в цілому, і зокрема аналізаторних систем, пов'язаних з мовленнєвою функцією, відіграють важливу роль у розвитку писемного мовлення. Ці розлади мають різноманітний характер, який проявляється порушенням співвідношення процесів збудження і гальмування, зниженням тону кори головного мозку і посиленням захисної реакції.

У сучасних працях О. Б. Аль-Мраят, Л. І. Бартеневої, Н. М. Бондар, Н. С. Гаврилової, Н. М. Голуб, Л. С. Журавльової, В. В. Тарасун, які присвячені розгляду причин і механізмів порушень формування вищих кіркових функцій, відзначено, що діти у яких виявлена мінімальна мозкова дисфункція, часто спостерігаються стійкі труднощі у формуванні навичками писемного мовлення, які зберігаються до навчання в середніх та старших класах школи. Вчені пов'язують складнощі з оволодінням письмом із гіпокінезією мозолистого тіла і таламуса, а також екстрапірамідною недостатністю, яка зазвичай є наслідком інтранатальних ушкоджень нервової системи [6, с.54].

У процесі опанування письма значущу роль відіграє функціональна спеціалізація півкуль головного мозку, яка впливає на процеси сприймання та обробки інформації. Дослідження асиметрії головного мозку свідчать про те, що лінгвістичні та нелінгвістичні аспекти письма по-різному локалізовані у півкулях мозку: аналітичні та логіко-граматичні функції переважно пов'язані з лівою півкулею, тоді як правій півкулі властиві мовленнєва ініціатива і регуляція нелінгвістичних компонентів мовлення [1].

Згідно з Н. М. Голуб, дизонтогенез у дітей з порушеннями слуху, мовлення, ЗПР та інтелектуальними порушеннями часто обумовлений

зниженням функціональної активності лівої півкулі й порушенням взаємодії асоціативних структур між півкулями. Т. В. Ахутіна встановила, що діти з дефіцитом функцій правої півкулі стикаються зі складнощами при виконанні завдань на зорово-просторове орієнтування, тоді як діти з лівопівкульною дефіцитарністю у слуховій модальності. [19, с.42].

Дослідження Л. С. Журавльової свідчать, що ліворукі діти часто мають емоційну нестійкість, підвищену вразливість, що впливає на їхню поведінку і призводить до замкненості чи конфліктності з однолітками. Ці психофізіологічні особливості можуть зумовлювати шкільну дезадаптацію та труднощі в опануванні письма [26, с.25].

Психофізіологічний підхід дослідження механізмів процесів письма та читання розглядає дисграфію, як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності різних аналізаторів, таких як мовленнєво-слуховий, мовленнєво-руховий, зоровий і моторний. Водночас дислексію пов'язують із порушенням аналітико-синтетичної діяльності мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового аналізаторів [10; 24].

Відповідно, логопедична робота з дітьми, які мають розлади писемного мовлення має враховувати механізми порушення, зокрема й первинно постраждалий аналізатор. За методикою Л. В. Тенцер, корекційна робота спрямована на розвиток фонематичного слуху та звукового аналізу слова [55].

На сьогодні дисграфія вважається розладом мовлення, пов'язаним з недорозвитком мовних (лінгвістичних) здібностей. «Мовна здатність» означає потенціал і здатність людини оволодівати мовою та мовленням; рівень розвитку умінь і навичок, а той же час ступінь оволодіння мовленням і мовою науковці визначають як «мовна компетенція» [16].

Лінгвістична здатність є складовою частиною мовленнєвих здібностей людини, це внутрішній психічний і психофізіологічний механізм, що

забезпечує сприйняття та формування мовлення, а також готовність індивіда до використання мови у різних сферах діяльності. Розвиток лінгвістичних здібностей є наслідком еволюції мовленнєвої активності в онтогенезі [9].

З погляду психології, мовна здатність охоплює два головні компоненти: досвід мовленнєвого спілкування, набутий дитиною в процесі взаємодії, та знання про мову, отримані під час спеціального навчання.

У психолінгвістиці мовна здатність розглядається як відповідник мовної системи, тому рівні мовної здатності збігаються з рівнями самої системи мови. Зокрема, виділяють лексичний, морфологічний, синтаксичний та семантичний рівні мовних здібностей.

Л. В. Тенцер підкреслює, що не дивлячись на те, що складові мовних умінь і відповідають мовним рівням, вони мають іншу природу. Замість конкретних мовних одиниць, компоненти мовних навичок є узагальненими, а взаємозв'язки між ними – функціональними. Дисграфія, як специфічне порушення письма, виникає через недостатність сформованості мовних умінь і лінгвістичної компетентності. Цей розлад спостерігається в учнів із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) або з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення (ФФНМ).

З позиції психолінгвістичного підходу, В.В. Тарасун виділяє низку процесів і операцій, порушення яких може вплинути на розвиток мовних умінь і, як наслідок, спричинити дисграфію. До таких порушень належать недорозвиненість окремих мовних операцій, порушення їх синхронної інтеграції та нерозвиненість процесу об'єднання різних елементів мовної системи [51].

Багато уваги приділяється дослідженню структурних операцій, що лежать в основі письмової та усної діяльності, зокрема ключових психічних функцій, що мають вплив на їх формування. Численні дослідження підтверджують, що порушення писемного мовлення часто супроводжується порушеннями в розвитку немовленнєвих психічних функцій.

Звертаючись до вітчизняних досліджень, можна прослідкувати, що дисграфія розглядається в першу чергу як специфічне порушення мовлення. Велика кількість авторів, а саме О. Б. Аль-Мраят, Л. І. Бартенєва, О. В. Борак, Н. С. Гаврилова, Н. М. Голуб, вважають, що труднощі у засвоєнні навичок письма і читання пов'язані з вираженими порушеннями усного мовлення, зокрема: недостатнім розвитком вимовних умінь, фонематичних процесів, а також морфологічних і синтаксичних узагальнень, дисграфія спочатку вважалася прямим відображенням фонетичних недоліків звуковимови.

Порушення писемного мовлення у дітей, чиє фонетичне мовлення вже було скориговано, може пояснюватися збереженням зорових стереотипів, пов'язаних із певним звуком, який раніше вимовлявся неправильно. Досі не встановлено чіткої картини того, як невиражені мовленнєві розлади впливають на появу дисграфії, на несформованість окремих мовленнєвих функцій, і як змінюється значення мовленнєвого розвитку на різних етапах становлення навичок письма.

Так, за даними Н. М. Голуб, у значної частини дітей з поставленим діагнозом – дисграфія, загальний показник інтелектуальної діяльності, при обстеженні за методикою Д. Векслера, суттєво відрізняється від дітей без порушень писемного мовлення, існує певна різниця між вербальним станом і вербальним інтелектом [20]. Більшість учнів молодшого шкільного віку з вираженими мовленнєвими порушеннями та дисграфією демонструють знижену увагу, обмежену словесно-логічну пам'ять, низьку здатність до концентрації та переключення уваги, а також нестачу динамічного праксису, реципрокної і графомоторної координації.

Так, на думку Л. В. Тенцер, відсутність саморегуляції та контролю письма у дітей з дисграфією може бути самостійною причиною розладів письма або поєднується з погіршенням якості структурних елементів письма, посилюючи симптоми дисграфії [56].

О. І. Мякушко та Н. В. Чередніченко підкреслюють, що діти з дисграфією характеризуються слабкістю довільної організації психічної

діяльності, недостатньою сформованістю передумов до навчальної діяльності. Таким дітям складно організувати свою роботу так, щоб стежити за виконанням навчального завдання, а також за процесом і результатами занять. Вони характеризуються низькою продуктивністю та повільним темпом виконання завдань. Недостатність рівня розвитку довільної саморегуляції є однією з причин низької результативності навчання.

На думку Н.М. Бондар і Н.М. Голуб, труднощі у письмі можуть бути пов'язані з проблемами підтримки активного тону кори головного мозку та недостатністю довільної регуляції діяльності, що обумовлюється неправильним функціонуванням першого та третього блоків мозку. У учнів з такими особливостями повільно автоматизуються навички письма, також вони схильні до швидкої втомлюваності, нестабільної працездатності та мають труднощі у виконанні завдань, що призводить до збільшення кількості помилок через перевтому. Школярі з низьким рівнем довільної уваги відчують значні труднощі в зосередженні, орієнтації на завданнях та схильні до інертності та імпульсивності.

Вчені наголошують, що етіологія дисграфії виявляється складний комплекс причин, умов і передумов, які визначають складність симптомів та складну та варіативну структуру розладу [59].

У ранньому віці дитини визначальну роль відіграють біологічні чинники, а перед початком шкільного навчання зростає вплив соціально-психологічних факторів. Особливий акцент робиться на сімейному вихованні, адже внутрішньосімейний вплив значною мірою опосередковують віддалений прояв на розвиток інтелекту дитини. Подальші масштабні міждисциплінарні дослідження необхідні для глибшого розуміння взаємозв'язку соціально-психологічних та біологічних факторів та їхнього впливу на розвиток порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку. Методологія вивчення дисграфії включає розробку спеціальних корекційних методів для подолання та профілактики порушень письма у старших

дошкільників та молодших школярів з різними психофізичними особливостями.

Отже, вивчення порушень писемного мовлення у дітей є багатоплановою проблемою, що досліджується з різних наукових перспектив. Сучасні підходи базуються на комплексному розумінні механізмів формування писемного мовлення, охоплюючи клінічні, психофізіологічні, нейропсихологічні та психолінгвістичні аспекти. Відомі теорії патогенезу дисграфії виділяють зорові порушення, фонематичний дефіцит та неврологічні порушення як ключові фактори, що впливають на розвиток даного розладу. Водночас, дисграфія розглядається як мовленнєве порушення, зокрема порушення інтеграції когнітивних та сенсомоторних функцій, які беруть участь у процесі писемного мовлення. Важливим фактором є також недорозвиток аналітико-синтетичних процесів у корі великих півкуль, що забезпечують функціонування мовленнєвих аналізаторів.

Корекційна робота з дітьми з порушеннями писемного мовлення повинна враховувати механізми порушення та базуватися на індивідуальних особливостях кожної дитини. Сучасні дослідження підкреслюють важливість міждисциплінарного підходу до вивчення і подолання дисграфії, що дозволяє найбільш повноцінно та ефективно вирішувати проблему формування писемного мовлення у дітей.

1.3. Особливості оволодіння письмом дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку різних рівнів тяжкості

Порушення інтелектуальної діяльності – «стійке, чітко виражене зниження пізнавальних процесів, що виникає на тлі органічного ураження центральної нервової системи» [45].

Зарубіжні науковці: N. Marrus, L. Hall, P. Pivalizza, J. Moeschler ідентифікують фактори, що призводять до інтелектуальної недостатності, сюди входять вроджені інфекції, вплив шкідливих речовин або токсинів, передчасні пологи, кисневе голодування, травматичні ушкодження, внутрішньочерепні крововиливи, інфекційні захворювання або онкологічні ураження центральної нервової системи, психосоціальна депривація, набутий гіпотиреоз, погане харчування [59-70].

В залежності від глибини та складності ураження головного мозку, в міжнародній медичній класифікації (МКХ-11) виділяють чотири ступені порушень інтелектуального розвитку: легкий (F-70) - IQ коливається від 69 до 50%; помірний (F-71) - IQ від 49 до 35%; тяжкий (F-72) – IQ 34–20%; глибокий (F-73) – IQ нижче 20% [14].

У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ІІР) спостерігаються всі форми мовленнєвих розладів, аналогічні тим, що зустрічаються у їхніх однолітків без порушень (афазія, алалія, дислалія, дислексія, дисграфія, заїкання, дисфонія, ринолалія, дизартрія). Однак у структурі системного недорозвитку мовлення у них домінує семантичне порушення. У своїй праці О. В. Борак відзначає, що мовленнєві розлади у дітей із порушеннями інтелектуальної діяльності найчастіше пов'язані з їхньою ступеневою неврологічною симптоматикою [7, с.25].

Сучасні дослідники А. В. Вихрущ та Н. С. Гаврилова, спираючись на прийнятну класифікацію, описують особливості розвитку когнітивних процесів, емоційної сфери та мовлення дітей із різним ступенем порушень інтелектуальної діяльності. У дітей із легкими порушеннями спостерігаються

незначні відхилення у фізичному розвитку; рухові розлади компенсуються, дозволяючи брати участь у практичній діяльності. Хоч мисленнєві операції ще недостатньо сформовані, їх мовленнєві здібності знаходяться на побутово-ситуативному рівні: діти правильно будують речення, вимовляють слова, користуються абстрактними поняттями, опановують читання і письмо, хоча останнє може бути аграматичним. Їм складно сприймати складні логіко-граматичні конструкції, переносні значення слів та метафори, а словниковий запас часто обмежений. За відсутності спеціальної педагогічної допомоги в дошкільному віці ці діти можуть бути не готові до навчання в школі.

Діти з помірними порушеннями інтелекту стикаються з помітними складнощами у пізнавальній діяльності та фізичному розвитку. Мовлення формується лише наприкінці дошкільного віку, характеризується обмеженим словниковим запасом, аграматичністю та труднощами в засвоєнні узагальнених значень. В їх мовленні переважають прості, короткі речення, часто граматично неправильні, сприймають звернене мовлення лише в знайомих ситуаціях, розуміють лише прості конструкції і можуть відтворювати розповіді за допомогою наочних матеріалів. Діти даної категорії здатні оволодіти базовими соціально-побутовими навичками та комунікувати, як з однолітками та і з дорослими, однак стикаються з труднощами в самоорганізації та реалізації набутих навичок, значною мірою залежать від підтримки оточення.

Діти з важкими порушеннями інтелектуального розвитку мають глибокий психічний і фізичний недорозвиток, який стає помітним ще в ранньому дитинстві: навички ходьби з'являються близько трьох років, спостерігаються виражені моторні порушення, що ускладнюють розвиток самообслуговування, а пізнавальні процеси залишаються недорозвиненими. У них наявні стійкі порушення мовленнєвої системи: експресивне мовлення не формується; часто спостерігається ехोलалія, короткі аграматичні речення, проблеми із звуковимовою, використання невербальної комунікації, а також

обмежене розуміння мовлення, яке сприймається здебільшого на рівні інтонацій в повсякденних ситуаціях.

Діти з глибоким ступенем порушень інтелектуального розвитку демонструють значні розлади психічного і фізичного стану, які часто супроводжуються ендокринними відхиленнями, аномаліями у формуванні скелета та черепа. Виявлення таких порушень зазвичай відбувається на ранніх етапах розвитку дитини та включає порушення рухових функцій, як-от затримка в освоєнні ходьби та відсутність інтересу до предметно-ігрової діяльності. Мовленнєві здібності залишаються недорозвиненими: діти сприймають мовлення як єдиний потік звуків, орієнтуючись лише на інтонацію, а для вираження потреб використовують звуки та жести.

Вітчизняними науковцями було розроблено класифікацію, що включає п'ять форм, які розкривають психолого-фізіологічні особливості дітей з олігофренією, де акцентовано увагу на мовленнєвих характеристиках: у дітей дошкільного віку з неускладненою формою олігофренії мовлення характеризується обмеженим словниковим запасом, короткими та аграматичними реченнями, труднощами в розумінні зверненого мовлення, сприйнятті складних граматичних структур, метафор, прислів'їв та просторово-часових понять.

У дітей з ускладненою формою олігофренії при домінуванні збудження над гальмуванням спостерігається швидкий темп мовлення, неузгодженість думок, пропуски слів та відсутність закінчень; у разі домінування гальмування над збудженням — мовлення тихе, сповільнене, малозрозуміле з частими паузами. Діти з олігофренією, ускладненою порушеннями функцій аналізаторів, мають локальні мовленнєві розлади. Діти, що проявляють психопатоподібну поведінку — емоційно нестійкі, демонструють мовленнєву некерованість у процесі сприйняття і відтворення інформації. У дітей з олігофренією, що ускладнена лобовою недостатністю, мовлення багатослівне, беззмістовне, з елементами наслідування [44, с.150].

В. М. Синьов зазначає, що через недостатній розвиток інтелектуальних компонентів виникають порушення в роботі першої та другої сигнальних систем (за концепцією О. Р. Лурія). Недорозвиток другої сигнальної системи призводить до розладів відчуття та сприйняття, що є першою складовою в пізнанні навколишнього середовища. На першому році життя у таких дітей часто не проявляється лепет, що пов'язано з недорозвиненістю фонематичного сприйняття, яке відображає загальну аномалію розвитку в дітей з інтелектуальними порушеннями.

У мовленні таких дітей часто виникають труднощі логіко-словесного характеру, проблеми зі сприйняттям вербального матеріалу (вони мають складнощі з усвідомленням зв'язку смислових елементів та їх змін). Також спостерігаються дефекти звуковимови, які частково піддаються корекції в навчально-реабілітаційній роботі, а також збідненість лексичного запасу, де слова для опису властивостей і якостей предметів майже не використовуються. У цих дітей порушена здатність організувати семантичні поля, низький рівень діалогічного мовлення (вони малоактивні в спілкуванні, не виявляють інтересу до нових знайомств). Монологічне мовлення також не формується через недостатній розвиток мисленнєвих операцій (порушено внутрішнє планування), а в оволодінні писемним мовленням виникають труднощі: проблеми зі звуко-буквеним аналізом слів, побудовою речень, переказом.

Рівень мовленнєвого недорозвитку зазвичай відповідає ступеню загального психічного стану. У деяких випадках мовлення зводиться до повторення шаблонних фраз, що передають лише інтонаційний фон раніше почутого (ехолалії), а в інших випадках мовлення залишається нерозвиненим протягом багатьох років, що відносять до важких порушень інтелекту. Велика кількість дітей з інтелектуальними порушеннями має проблеми з фонематичною стороною мовлення, часто спостерігаються складнощі у вимові сонорних звуків, свистячих і шиплячих, а також варіювання у вимові звуків: в одних випадках дитина правильно відтворює звук, а в інших –

пропускає його або замінює. Граматична структура мовлення порушена: стійкі аграматизми, неправильне використання відмінків, плутання прийменників, узгодження іменників із прикметниками та числівниками. Речення обмежені, прості, з порушеним смисловим змістом [45, с. 57-58].

У дошкільному віці з помірним ступенем інтелектуальної недостатності, як показали, відсутнє формування всієї мовленнєвої системи: мотиваційно-мовленнєвої орієнтації, внутрішнього програмування, контролю висловлювання, звуко-мовленнєвої продукції [8, с. 27].

Лексичний склад мовлення обмежений, домінує пасивний словник. У мовленні переважають самостійні частини мови — іменники та дієслова, меншою мірою вживаються сполучники та займенники; виникають труднощі в засвоєнні значень слів, спостерігається слабкий розвиток фонематичного слуху [12, с.11].

В. М. Ільяна у своєму дослідженні зазначає, що дошкільники з інтелектуальними порушеннями стикаються з труднощами в засвоєнні навчального матеріалу, мають недостатньо розвинену мотивацію до спілкування, обмежений словниковий запас і численні порушення мовленнєвої структури. Це впливає на їхні комунікативні та пізнавальні здібності, а також на рівень готовності до школи. Однак, за умови створення психолого-педагогічного супроводу, є можливість досягти позитивних результатів у їхньому когнітивному розвитку.

Основи мовленнєвого спілкування формуються ще в ранньому дитинстві за сприятливих умов розвитку. Зокрема, під час емоційно-позитивної взаємодії з близькими у дитини з'являється потреба в спілкуванні. Сімейне виховання відіграє важливу роль: позитивна родинна атмосфера, що сприяє духовному та моральному збагаченню, допомагає дитині легко розпочати процес оволодіння мовленням.

Таким чином, діти з інтелектуальними порушеннями різного ступеня тяжкості стикаються з суттєвими труднощами в опануванні писемним мовленням через загальні недоліки в розвитку пізнавальних і мовленнєвих

здібностей. Вони можуть мати широкий спектр мовленнєвих і когнітивних проблем — від труднощів у розумінні вербальної інформації, обмеженого словникового запасу та аграматизму до глибоких порушень у формуванні мовленнєвих операцій. Важливою умовою успішного навчання є створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які допоможуть зменшити труднощі й досягти позитивної динаміки розвитку.

Підсумовуючи перший розділ, можна зробити висновок, що дисграфія є комплексним порушенням, яке включає не тільки постійні помилки у письмі, але й порушення психоемоційного та мовленнєвого розвитку школярів. Актуальними аспектами дослідження дисграфії є психолого-педагогічний підхід та пов'язані з ним нейропсихологічний та психолінгвістичний аспекти, що вивчають зв'язок між порушенням письма та його корекцією. Науковці встановили, що дисграфія у дітей виникає через затримку розвитку певних мозкових структур, що призводить до недорозвитку деяких психічних функцій при збереженні інших, що зумовлює недостатність певних мовленнєвих операцій у молодших школярів.

Аналіз теоретичних досліджень мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями дозволяє зробити такі висновки:

1. Причини інтелектуальних порушень пов'язані з органічним впливом несприятливих факторів (генетичних, вроджених або набутих) на мозкові структури в пренатальний, натальний та постнатальний періоди.
2. Згідно з міжнародною медичною класифікацією хвороб (МКХ-11), виділяють чотири ступені інтелектуальних порушень: легкий, помірний, важкий та глибокий.
3. Рівень мовленнєвої сформованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями залежить від ступеня тяжкості та характеру порушень.

Готовність до навчання у таких дітей вимагає розвитку мотивації до спілкування, емоційно-позитивного ставлення та формування всіх норм мовлення: зв'язної, звукової, фонетичної та лексико-граматичної.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Психологічні та педагогічні підходи до методики обстеження порушень писемного мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку

Орієнтовно-аналітичний підхід у діагностиці включав дослідження причин, типології, характеру, поширеності та тривалості помилок у письмових роботах учнів, а також аналіз взаємозв'язку між рівнем розвитку навичок усного мовлення та письма.

Методика включала такі етапи:

1. Аналіз результатів анкетування, медичних і педагогічних документів, а також проведення бесід для оцінки загального розвитку дітей і їхніх успіхів у предметах мовного спрямування.
2. Оцінка рівня розвитку усного мовлення учнів як основи для формування навичок письма. Оскільки перешкодами для повноцінного опанування письма можуть бути порушення фонетичного мовлення, фонематичного слуху, а також лексико-граматичної будови, важливим є аспект оцінки рівню їх сформованості.

Обстеження всіх компонентів мовленнєвої діяльності проводилось різними методами, а саме: оцінка дрібної моторики рук – тест Н. І. Озерецького, проходження інформативного тесту, зорово-графічний гештальт-тест Бендера та тест «Розпізнавання фігур», проба Хеда, в тесті використовувався прийом «Збери намисто», «Читання казки» (Л. А. Головей, Є. Ф. Рибалко), написання диктанту, складання речення за малюнком.

Під час обстеження фокусувалася увага на будові периферійних органів артикуляційного апарату, стані мовленнєвої моторики, особливостях порушень звуковимови та рівні розвитку фонематичних функцій, а також на

кількісний і якісний склад словника, сформованість граматичної структури мовлення і зв'язність мовлення. Усне мовлення оцінювалося за двобальною шкалою, а загальний рівень його розвитку визначався як середнє арифметичне від суми показників цих елементів.

Оцінка стану звуковимови:

- а) Відсутність порушень — 2 бали (високий рівень);
- б) Порушення звуковимови, які не мають впливу на писемне мовлення — 1 бал (середній рівень);
- в) Порушення звуковимови, що проявляються в письмі — 0 балів (низький рівень).

Оцінка фонематичного слуху та уявлень про фонему:

- а) Відсутність порушень — 2 бали (високий рівень);
- б) Нечіткість фонематичних уявлень при наявному фонематичному слуху — 1 бал (середній рівень);
- в) Порушення фонематичного слуху та уявлень про фонему — 0 балів (низький рівень).

Оцінка лексико-граматичної організації мовлення:

- а) Відсутність порушень — 2 бали (високий рівень);
- б) Помірний лексико-граматичний недорозвиток — 1 бал (середній рівень);
- в) Значні порушення лексико-граматичної структури — 0 балів (низький рівень).

Огляд та оцінка письмових робіт школярів молодшого віку проводився для визначення характеру помилок, рівня навичок письма і проявів дисграфії.

Учням було запропоновано виконати ряд письмових завдань.

- 1) списування (неускладнене) з рукописного тексту;
- 2) звуковий текстовий диктант;
- 3) самостійний підпис слів під тематичними фотографіями;
- 4) складання речень за сюжетною схемою.

Учні експериментальної групи виконували чотири види письмових завдань. За результатами письмових робіт була створена таблиця дисграфічних помилок, що дозволило виявити основні типові помилки.

При розгляді письмових робіт враховувалися такі критерії помилок: підраховувалася кількість графічних елементів у тексті та їх співвідношення з кількістю помилок, оцінювалася стійкість і поширеність помилок у різних типах робіт, а також визначалися види (графічні, фонетичні, оптико-просторові та лексико-граматичні) та характер помилок (змішування, пропуск літери, заміни, перестановки).

Враховуючи ці критерії, була розроблена бальна система оцінювання:

- а) правильно виконане завдання, в якому немає помилок або з 1-2, що не носять дисграфічний характер — 3 бали (високий рівень);
- б) допущено до п'яти помилок, зокрема однотипові або двотипові (наприклад, фонетичні на пропуск літер і синтаксичні помилки на позначення меж речень), що нерівномірно розподіляються по різних видах письмових робіт – 2 бали (середній рівень);
- в) більше п'яти помилок, що є різними за типами і зустрічаються в абсолютно усіх видах робіт – 1 бал (нижче середнього);
- г) завдання виконано лише частково чи з численними помилками різного типу – 0 балів.

Окрім основних критеріїв, оцінювались і графічна правильність почерку, розбірливість та здатність учнів самостійно виправляти помилки (з власної ініціативи або за допомогою логопеда), а також усвідомленість і самостійність при виконанні завдань, що є важливими для розвитку писемних навичок.

Таблиця 2.1

Діагностична карта обстеження рівня сформованості навички письма у школярів молодшого віку з порушеннями інтелектуальної діяльності

Критерії	Зміст завдань	Діагностичні завдання
Кінетична основа руху	Необхідно вирізати коло по середній, потовщеній лінії.	Оцінка дрібної моторики (тест Н. І. Озерецького).
Рівень зорово-моторної координації	Дитині пропонується намалювати за зразком одним рухом руки коло діаметром 3-3,5 см.	Інформативний тест.
Ступінь сформованості зорово-моторної координації	На чистому аркуші паперу дитина повинна змалювати пропонувані картинки, які будуть схожими. Для змалювання дитина має використати ручку.	Зорово-графічний ґештальт-тест Бендера.
Базовий моторний компонент, рівень його сформованості	Випробуванням поставлено завдання відтворювати просторово організовані рухи рук логопеда.	Проби Хеда.
Зрілість сенсорно-перцептивної функції	Дитині пропонують зібрати намисто – після вона розфарбовує намисто, яке було їй надано відповідно до зразка, також має уважно слідкувати за послідовністю кольорів.	Методика «Збери намисто».
Визначення домінуючого мотиву дитини: ігрового або пізнавального	Дітям читають казку. Обрати потрібно такі, яку вони раніше не чули. Читання має бути перервано на цікавому місці і логопед пропонує вибір: гратись в іграшки або дослухати казку.	Методика «Читання казки» (Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко)

Психомоторна невербальна готовність	Дитина повинна впізнати серед зображень, що представленні на бланці фігур ті, що були їй показані й запропоновані запам'ятати на попередній таблиці, і відзначити ці фігури олівцем	Тест «Впізнавання фігур»
Основи навичок писемного мовлення	Дитина складає речення за малюнком, записує під диктовку	Диктант, складання речення за малюнком

2.2 Характеристика рівня оволодіння навичками письма та читання учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку

Експериментальні дослідження проводили на базі Херсонської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 4 м. Херсона. Вибірку склали 20 школярів молодшої школи з порушеннями інтелекту. Дітей було розподілено на дві групи по 10 чоловік у кожній – експериментальну та контрольну.

Мета, завдання та зміст: дослідження навичок письма та читання учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку .

Розглянемо докладно розроблені діагностичні завдання відповідно до критеріїв та показників рівня сформованості писемних навичок з порушеннями інтелектуальної сфери.

1. Оцінка дрібної моторики рук (тест Н. І. Озерецького).

Дитина повинна вирізати коло по центральній потовщеній лінії. Час виконання завдання (1 хвилина) фіксується на таймері з моменту початку вирізання.

Оцінка тесту. Ви повинні вирізати принаймні 8/9 кіл протягом 1 хвилини. Відхили від потовщеної лінії допускається:

1) не більше двох разів, якщо під час роботи прорізається одна тонка лінія;

2) не більше одного разу, якщо прорізаються дві тонкі лінії.

Оцінка результатів у балах:

1 бал (високий рівень розвитку дрібної моторики) - виконання тесту з першої спроби;

2 бали (середній) – після другої спроби;

3 бали (низький) – не виконав тест.

Так, в ЕГ до низького рівня розвитку дрібної моторики було віднесено 5 осіб (50%), до середнього – 3 дитини (30%), до високого – 2 дитини (20%). У

КГ 2 дитини (20%) – високий рівень, середній – 5 дітей (50%), низький – 3 дитини (30%). Результати представлені графічно на діаграмі.

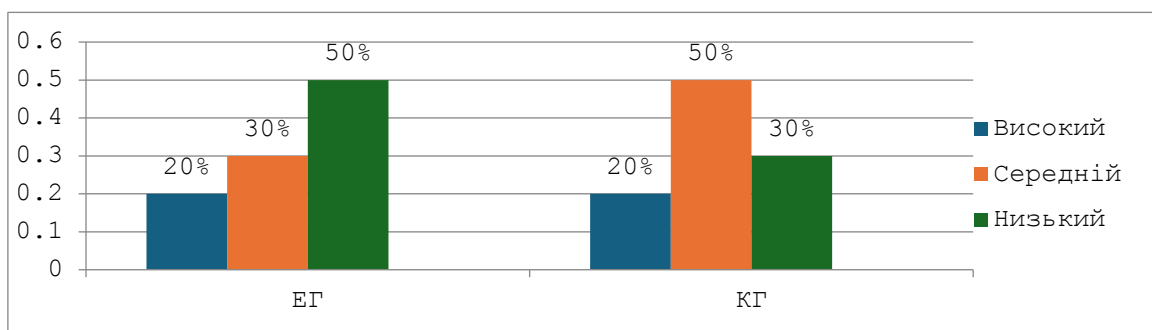


Рисунок 2.1 – Кількісні результати тестів рухових якостей (тест Н. І. Озерецького).

2. Інформаційний тест на зорово-рухову координацію

Одним рухом руки дитина може намалювати коло діаметром 3-3,5 см за зразком. Якщо кисть погано розвинена, дитина намагається зафіксувати її на площині і не справляється із завданням: замість кола малює овал або набагато менший круг або робить це в кілька кроків, періодично рухаючи рукою. Жорсткість і міцність кисті визначається домінуванням дитини в малюванні дуже дрібних предметів. Робота дитини порівнюється з наданим їй графічним зразком для малювання. Завданням є правильно відтворити п'ять малюнків, дотримуючись їхнього правильного розташування.

Виділяють наступні рівні розвитку:

У 2 дітей (20%) із КГ та в 1 дитини (10%) з ЕГ виявлено високий рівень. Всі креслення виконанні повністю ідентично до зразка: габаритні розміри та розміри деталей, нахил розташування креслень на папері один відносно одного, а також розташування деталей на кожному кресленні, лінії є чіткими.

Середній рівень виявлено у 4 дітей (40%) з ЕГ та 4 дітей (40%) з КГ.

Усі малюнки мають загальну схожість із зразками. Розташування креслень на аркуші та їхні розміри не беруться до уваги. На першому зображенні кількість кіл відповідає зразку, але фігура не повинна мати форму паралелограма — вона має бути нахиленою або вигнутою; розмір може бути довільним, але візуально вони розташовані по строго горизонтальних і вертикальних лініях.

На другому кресленні горизонтальний і вертикальний розміри рами можуть не підтримуватися, але кути наближені до прямих, їх торкається крива лінія. На третій фотографії коло можна зобразити в будь-якому вигнутому варіанті, торкатися його потрібно кутом помірно вигнутого чотирикутника, а не гранню. На четвертому фото - точна передача кількості кружечків, допускається не дотримуватися форму "стрілки". На п'ятому фото – будь-які частково пересічні шестикутники, допускається "заокруглення" гострих кутів, пропорції та розміри не враховуються.

Низькі рівні були виявлені у 5 дітей (50%) з ЕГ, та 4 дітей (40%) в КГ. Малюнки здебільшого схожі на зразки, але принаймні один з них має суттєвий дефект, який не можна пояснити лише недостатніми навичками малювання у дитини. До таких дефектів належать: на першому зображенні кількість кружечків відрізняється від зразка на 1–5; на другому зображенні замість плавної лінії присутній виступ або гострий кут, крива лінія не дотикається кута рамки, хоча розташована поруч, або ж лінія намальована з правого боку рами; на третьому зображенні коло і чотирикутник знаходяться близько, але не стикаються; на четвертому зображенні кількість кружечків відрізняється від зразка, а на 1–3 кружечках стрілки можуть бути відсутні; на п'ятому малюнку немає часткового перекриття шестикутників: вони або майже не стикаються, або розташовані окремо, але на невеликій відстані один від одного, причому їх положення утворює прямий кут, і вони перетинаються в центрі.

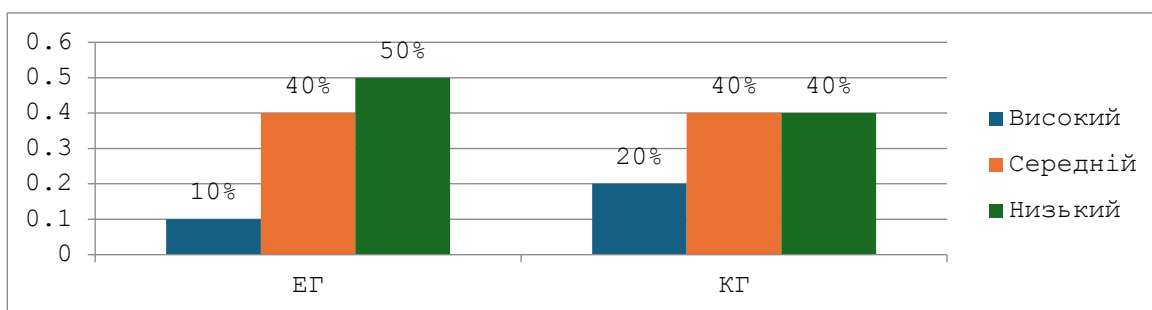


Рисунок 2.2 – Кількісні результати обстеження рухових навичок

(Інформаційний тест на координацію око-рука).

3. Візуально-графічний гештальт-тест Бендера.

У результаті діагностики виявлено наступні рівні сформованості зорово-моторної координації. Високий рівень виявлено у 1 дитини (10 %) ЕГ та 2 дітей (20 %) КГ. Середній рівень виявлено у 3 дітей (30 %) ЕГ та 3 дітей (30 %) КГ. Низький рівень виявлено у 6 дітей (60 %) ЕГ та у 5 дітей (50%) КГ.

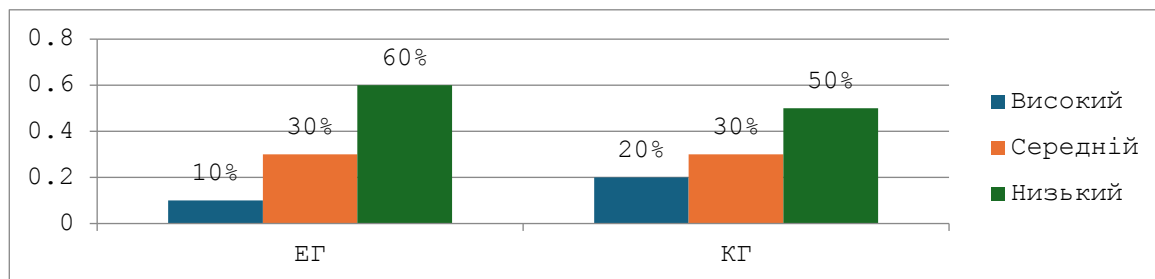


Рисунок 2.3 – Результати кількісного дослідження за допомогою «візуально-графічного гештальт-тесту Бендера».

4. Проба Хеда.

У результаті діагностики відтворювання просторово організованих рухів рук педагога виявлено наступні рівні сформованості базового моторного компонента:

Високий рівень виявлено у 1 дитини (10 %) ЕГ та 2 (20 %) дітей КГ.

Середній рівень виявлено у 4 дітей (40 %) ЕГ та 4 (40 %) дітей КГ.

Низький рівень виявлено у 5 дітей (50 %) ЕГ, а у КГ 4 дітей (40 %).

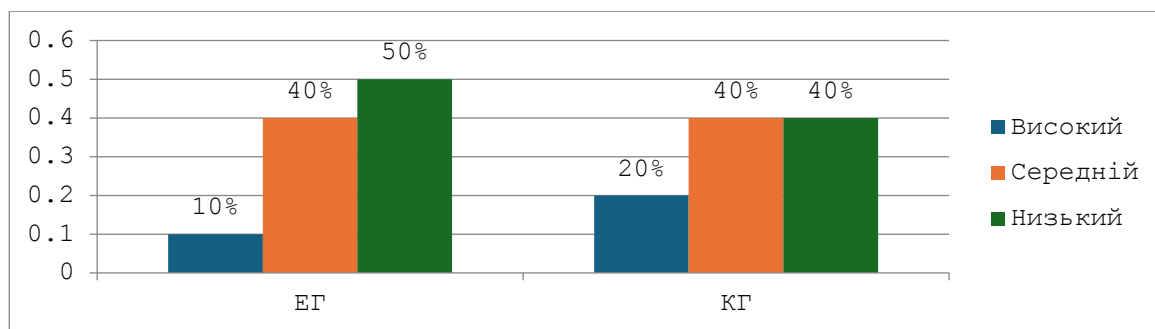


Рисунок 2.4 – Кількісні результати дослідження базового моторного компонента (проби Хеда).

5. Методика «Збери намисто» для визначення рівня зрілості сенсорно-перцептивної функції

У результаті діагностики рівня зрілості сенсорно-перцептивної функції виявлено наступне:

Високий рівень виявлено у 1 дитини (10 %) ЕГ та 3 (30 %) дітей КГ.

Середній рівень виявлено у 4 дітей (40 %) ЕГ та 4 (40 %) дітей КГ.

Низький рівень виявлено у 5 дітей (50 %) ЕГ, а у КГ 3 дітей (30%).

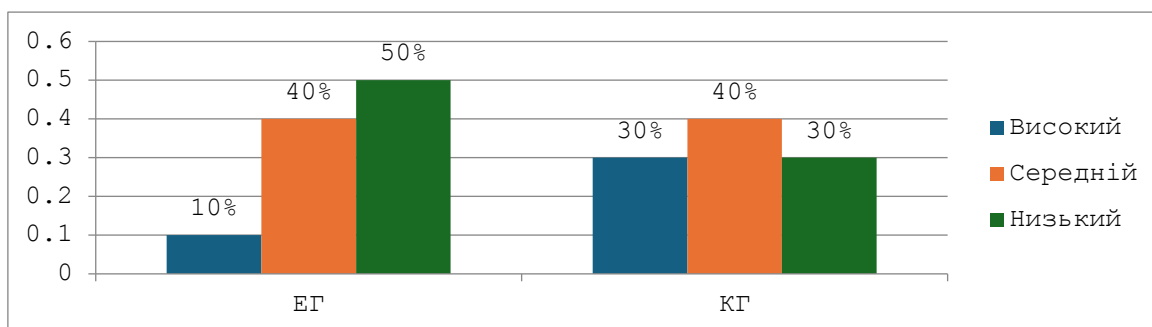


Рисунок 2.5 – Кількісні результати дослідження за методикою «Збери намисто» для визначення рівня зрілості сенсорно-перцептивної функції».

6. Методика «Читання казки» (Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко) для визначення домінуючого мотиву дитини: ігрового або пізнавального.

У результаті діагностики виявлено наступні рівні сформованості домінуючого мотиву:

Ігровий мотив виявили 6 дітей (60 %) ЕГ та 4 дітей (40%) КГ.

Пізнавальний мотив виявили 4 дітей (40 %) ЕГ та 6 дітей (60%) КГ.

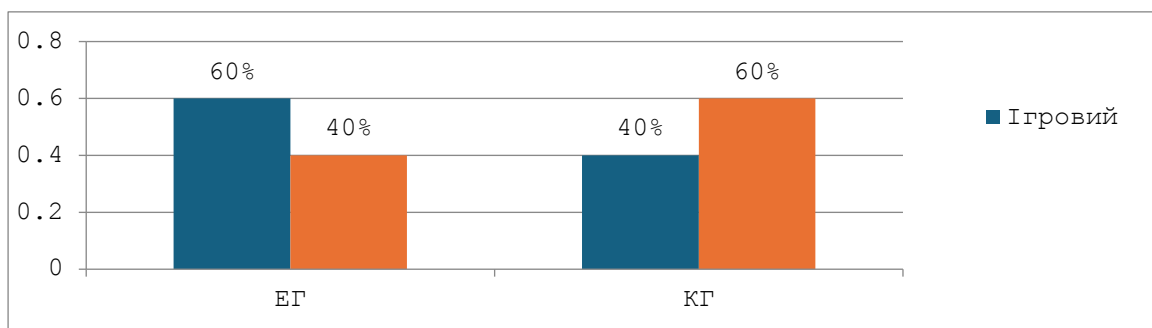


Рисунок 2.6 – Кількісні результати дослідження за методикою «Читання казки» (Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко) для визначення домінуючого мотиву дитини.

7. Тест «Впізнавання фігур» для визначення психомоторної невербальної готовності.

У результаті діагностики рівня психомоторної невербальної готовності до школи виявлено наступне:

Високий рівень виявлено у 1 дитини (10 %) ЕГ та 2 (20 %) дітей КГ.

Середній рівень виявлено в 4 дітей (40 %) ЕГ та 4 (40 %) дітей КГ.

Низький рівень виявлено у 5 дітей (50 %) ЕГ, а у КГ 4 дітей (40%).

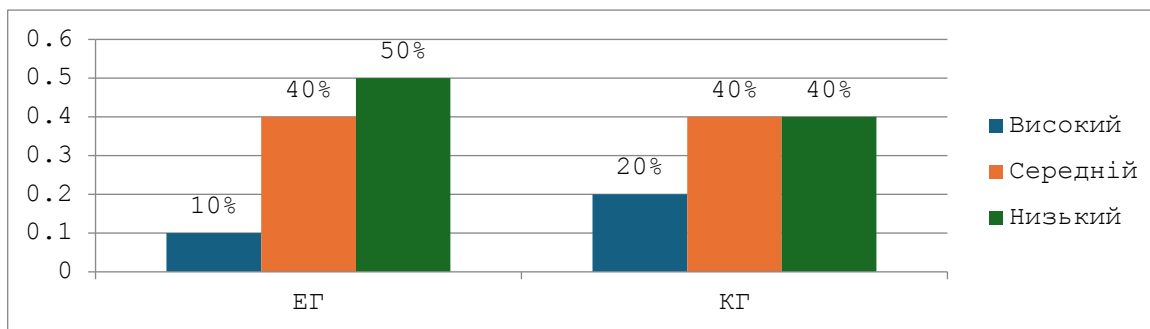


Рисунок 2.7 – Кількісні результати дослідження за методикою «Впізнавання фігур» щодо визначення рівня психомоторної невербальної готовності до школи.

8. Тест на визначення письмових навичок. Складання речень за малюнком, диктант.

Письмові роботи учнів часто не відповідали встановленим стандартам оформлення. Діти не завжди охоче приймали та використовували надану допомогу, здебільшого виконуючи завдання лише за чіткими інструкціями.

Іноді завдання виконувалося лише частково. Правила гігієни учні здебільшого дотримувалися лише за нагадуванням, причому 50% з них не виконували більшість вимог щодо оформлення робіт. 70% молодших школярів із експериментальної групи працювали лише під керівництвом логопеда, причому вони часто не могли виконати завдання з першої спроби навіть із допомогою. Близько 40% учнів мали труднощі із самостійним прочитанням написаного. Якісний аналіз письмових робіт школярів дозволив виявити типи та характер найбільш поширених помилок у письмі.

1. Фонетичні помилки. Ці помилки виникали в словах, де фонемний склад відповідав буквеному, і передбачає написання за фонетичним принципом.

Після аналізу кількості фонетичних помилок у 2–4 класах можна зробити висновок, що текстові диктанти були найскладнішими для учнів, з рівнем помилок 70%, 80% та 70% відповідно. Показники цього виду помилок під час переписування з рукописного тексту значно коливалися (від 70% до 20%) і мали тенденцію до зменшення з 2-го до 4-го класу

під час підписування малюнків (68%, 58%, 45%). Під час складання речень за малюнком також спостерігалася різниця: найбільше помилок було в 2-му класі (60%), у 3-му класі – менше (40%), а в 4-му класі показник був середнім (50%).

За своїм характером ці помилки були різноманітними, що підтверджують результати дослідження. Так, у 2-му класі частка помилок становила 40%, у 3-му класі – 50%, а в 4-му класі – 40%. Пропущені букви спостерігались у 30% випадків у 2-му класі, у 20% – у 3-му класі, і в 20% – у 4-му класі. Позиційні помилки стабільно виникали в учнів усіх класів, і їх середня кількість становила 20% у 2-му класі, 30% у 3-му класі та 20% у 4-му класі.

Таким чином, узагальнені результати тесту:

Високий рівень виявлено у 1 дитини (10 %) ЕГ та 2 (20 %) дітей КГ.

Середній рівень виявлено у 3 дітей (30 %) ЕГ та 5 (50 %) дітей КГ

Низький рівень виявлено у 6 дітей (60 %) ЕГ, а у КГ 3 дитини (30%).

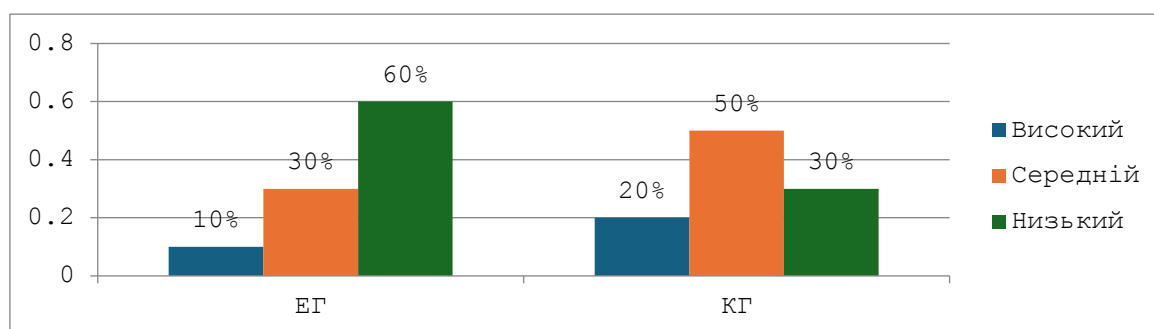


Рисунок 2.8 – Кількісні результати дослідження за тестом на визначення письмових навичок.

Шкала оцінювання загальних результатів:

0-6 балів – низький результат;

7-14 балів середній результат;

15-20 балів високий результат.

№ З/п	Ім'я Дитини	Діагностичні методики								К-ть балів	Рівень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1.	Дитина 1	1	1	1	1	0	2	0	1	7	Середній
2.	Дитина 2	2	1	0	1	1	1	1	2	9	Середній
3.	Дитина 3	1	2	2	2	2	1	2	3	15	Високий
4.	Дитина 4	2	1	1	1	1	0	1	2	9	Середній
5.	Дитина 5	3	0	0	0	0	1	0	1	5	Низький
6.	Дитина 6	3	1	0	0	1	0	1	0	6	Низький
7.	Дитина 7	2	1	1	1	0	1	0	2	8	Середній
8.	Дитина 8	3	0	0	0	1	0	1	1	6	Низький
9.	Дитина 9	3	0	0	0	0	1	0	1	5	Низький
10.	Дитина 10	3	0	0	0	0	1	0	1	5	Низький

Таблиця 2.3
Кількісні результати КГ

№ З/п	Ім'я Дитини	Діагностичні методики								К-ть балів	Рівень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1.	Дитина 1	3	0	0	0	1	2	0	0	6	Низький
2.	Дитина 2	2	1	1	1	2	0	1	2	10	Середній
3.	Дитина 3	3	0	0	0	0	0	0	1	4	Низький
4.	Дитина 4	1	2	2	2	2	2	2	3	16	Високий
5.	Дитина 5	2	1	1	1	1	1	1	2	10	Середній
6.	Дитина 6	2	0	0	0	0	0	0	0	2	Низький
7.	Дитина 7	1	2	2	2	2	2	2	3	16	Високий
8.	Дитина 8	3	0	0	0	1	1	0	0	5	Низький
9.	Дитина 9	2	1	0	1	1	2	1	1	9	Середній
10.	Дитина 10	2	1	1	1	0	1	1	2	9	Середній

Як видно з таблиць, у 50% дітей ЕГ діагностовано низький рівень розвитку навичок писемного мовлення, у 40% – середній та 10% – високий.

У КГ: 20% – високий рівень, 40% – середній та 40% – низький рівень сформованості навичок писемного мовлення.

Експериментальна робота полягала в організації та проведенні констатуючого експерименту.

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що учні початкової школи з порушеннями інтелекту мають середньо-низький рівень сформованості навичок писемного мовлення та потребують корекційно-педагогічної роботи.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УСУНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1 Методика корекційної роботи з подолання дисграфії та дислексії із застосуванням традиційних та нетрадиційних логопедичних технологій у роботі із дітьми молодшого шкільного віку

Зміст корекційно-профілактичної методики складають завдання трьох напрямів:

- а) розвиток слухових функцій і операцій;
- б) розвиток зорових функцій і операцій;
- в) удосконалення та розвиток прогнозування.

За аналогією з наступними прикладами, логопед може вільно добирати матеріал, який є необхідним для роботи. Обов'язково регулярне виконання завдань за представленою методикою може бути ефективно використане як на групових, так і на індивідуальних заняттях.

На першому етапі корекції завдання для розвитку слухових функцій та операцій виконуються без використання вимови. Робота з розвитку зорових функцій та операцій також є важливою складовою процесу.

Корекційно-розвивальна робота зосереджена на:

- розвитку слухових функцій та операцій (увага, сприймання, пам'ять, контроль), де логопед обирає слова без звуків, що викликають труднощі в вимові у дитини;
- вдосконаленні фонематичних процесів через зразкове вимовляння логопеда (фонематичне сприйняття, аналіз, синтез);
- розвитку зорових функцій та операцій (сприйняття, увага, пам'ять, контроль) на основі простих абстрактних зображень.

На другому етапі (середній рівень складності) акцент робиться на наступних аспектах:

- слухових функціях та операціях (сприйняття, увага, пам'ять, контроль) з використанням слів, в яких дитина може допускати помилки в вимові;
 - фонематичних процесах – сприймання із підтримкою зразкової вимови педагога, аналіз і синтез за участю власної вимови та уявлень;
 - розвитку вищих зорових функцій та операцій (сприйняття, увага, пам'ять, контроль) за допомогою чорно-білих малюнків, фігур та чисел.
- На третьому етапі (високий рівень складності) завдання фокусуються на:
- удосконаленні слухових функцій та операцій, у тому числі з використанням слів зі складними звуками;
 - фонематичних процесах – уявлення, аналіз і синтез без використання слухової чи артикуляційної підтримки;
 - зорових функціях та операціях (сприйняття, увага, пам'ять, контроль) з використанням букв та їх складових елементів.

Завдання для кожного блоку повинні поступово ускладнюватися, що сприятиме адаптивності методики корекції та підвищенню її ефективності (за правильного визначення порушення). Розгляньмо особливості добору матеріалу для кожного корекційного етапу.

На початковому етапі корекції матеріал для розвитку слухових функцій та операцій підбирається так, щоб уникати помилкових звуків у вимові дитини, створюючи умови для розвитку слухових функцій без фонематичних недоліків. Для роботи над фонематичним сприйняттям та простими формами аналізу і синтезу використовується вимова логопеда як зразок, уникнення недоліків вимови учнів попереджає виникнення помилок у читанні.

Таким чином, на першому етапі використовуються прості звукові комплекси та слова, поступово збагачуючи їх фонемами, які дитині складніше вимовляти. Фонематичні процеси розвиваються, спершу ґрунтуючись на слухових функціях і опорі на зразкову вимову логопеда.

На другому етапі використовуються слова зі звуками, які дитина ще вчиться вимовляти, спираючись на власне артикулювання. Така методика

підбору завдань базується на тому, що вимова дитини на цьому етапі уже скоригована, і попередні помилки поступово автоматизуються, вимагаючи постійної уваги дитини.

На третьому етапі матеріал для завдань з розвитку слуху насичується складними звуками та багатоскладовими словами зі збігом приголосних, що потребує високої концентрації на фонемному складі та розвитку фонематичних процесів лише на основі уявлення. Візуальні матеріали поступово ускладнюються від знайомих кольорових зображень до контурних малюнків, елементів букв, які згодом використовуються з нечіткими деталями та зашумленим фоном.

У процесі корекційно-розвивальних занять поступове підвищення складності відбувається не лише завдяки матеріалу, але й зміні методичного опору.

Розглянемо різноманітні завдання для корекційної методики та способи зміни рівня їх складності залежно від етапу корекційної роботи.

Перший тип завдань – розвиток слухового сприйняття та уваги:
Мета: поліпшення слухового сприйняття й концентрації уваги.

Завдання: Упорядкувати слова, що переплуталися в вірші.

Приклад:

Хто живе у воді? – Мак.

Хто росте на городі? – Рак.

Хто б'є копитами? – Лінь.

Працювати не дає – Кінь.

Ще одне завдання спрямоване на формування слухової : прослухати та відтворити ритм (можна використовувати тупотіння, гру на дитячих інструментах, як барабан або ксилофон). Ускладнення – додавання високих і низьких звуків.

Другий тип завдань – розвиток слухової пам'яті:

Мета: покращення слухової пам'яті.

Завдання: Прослухати й відтворити пари слів із протилежним значенням. Кількість слів поступово збільшується, починаючи з найпростішого.

Приклади: холодне-гаряче, велике-маленьке, день-ніч.

Інше завдання полягає в прослуховуванні й відтворенні серії слів, об'єднаних загальною ознакою (наприклад, за кольором або видом). Кількість слів також поступово збільшується, а відтворення може бути як у довільному порядку, так і в заданому вчителем.

Наприклад: червоний, жовтий, синій, зелений; картопля, буряк, помідор, морква; шапка, шарф, куртка, спідниця.

Третій тип завдань – розвиток слухової уваги та контролю:

Мета: розвивати слухову увагу та контроль.

Завдання: Виявити зайве слово або речення в короткому тексті.

Приклад: У віршику про життя зайчиків потрібно знайти слова, що не відповідають логіці змісту.

Приклад: Зайчики озиралися навкруги та віталися зі своїми сусідами: сім'єю працюючих кабанів, парою червонокрилих бджіл та жовтим їжачком, він для привітання, визирав із своєї будівлі – затишного дерева. У лісочку, біля квочки, сиділи рядочком червоненькі та синенькі, мов маленькі пухнасті кульки, не дівчатка й не хлоп'ята, а маленькі курчатка. (Додаток А).

Розвиток фонематичних процесів та звукового аналізу й синтезу.

Цей блок завдань спрямований на покращення сприйняття фонем та формування уявлень про фонемний склад мовлення. Завдання ускладнюються від визначення звуків до складів та слів із різною кількістю складів.

Перший тип завдань – розвиток фонематичного сприйняття:

Мета: розвиток здатності до сприйняття фонем.

Завдання: Дитина має мовчки обрати малюнок із зображенням предмета, в назві якого є заданий звук, і розфарбувати його. Для уникнення підтримки через артикулювання дитина повинна надути щоки або тримати язик за зубами під час вибору. (Додаток Б).

Другий тип завдань – розвиток фонематичних уявлень:

Мета: формування фонематичних уявлень.

Інструкція: уважно подивитися на малюнки та знайти слово зі звуком «К», потім назвати його для перевірки. Потім можна переходити до розфарбування.

Третій тип завдань – розвиток звукового аналізу та синтезу:

Мета: оволодіння звуковим аналізом і синтезом як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах.

Завдання: Послухати слова й при наявності певного звуку, наприклад [м], відкласти картку з відповідною літерою. Далі – нарахувати кількість карток і перевірити правильність. Складніші варіанти включають роботу з картинками, де діти мають самостійно називати зображені предмети та визначати наявність звуку.

Мета: формування навичок звукового аналізу та синтезу.

Завдання: Школярам пропонуються прослухати ряд слів (розглянути зображення предметів і кожен з них самостійно назвати; переглянути зображення мовчки, за потреби, в цей момент язик має бути затиснутим між зубами). Визначити останній звук у кожному слові, а потім, використовуючи виділені звуки, скласти нове слово. Після виконання завдання перевірити відповідь, порівнявши її з підготовленим зображенням-підказкою.

Слова:

Пес, сіно, дім - сом (Додаток В).

Клен, піаніно, прапор, троянда - нора (Додаток Г).

Ставок, ложка, дуб, корова, банан – кабан (Додаток Г).

Мета: розвиток звукового аналізу.

Завдання: прослухати назви зображень на малюнках (роздивитися малюнки та назвати їх або оглянути їх мовчки), знайти ті, які починаються з певного звуку, та покласти під ними позначку.

Мета: розвиток фонематичних уявлень, навичок аналізу і синтезу звуків.

Завдання: підібрати слова на всі звуки, що міститься в слові, представленому на малюнку (логопед озвучує назву; педагог показує зображення, назву якого дитина повторює самостійно або мовчки оглядає).

Наприклад: П А Р – парта (поїзд, пальто, поштова скринька), ананас (арбуз, артист, автомат), розетка (річка, рука);

КІТ – кошик (кран, каша), індик (інструмент, ірис), тигр (трамвай, театр);

С А Д – сад (сонце, сир, солома), ананас (апельсин, автобус, антилопа), дорога (диня, дім, дошка).

Л І С – ліс (лишається, літак, лінійка), іграшка (індик, інструмент, інженер), собака (сосна, стіл, стежка).

Мета: розвиток аналізу і синтезу складів.

Завдання розшифрувати слова, які переплутані за складовою структурою, та підібрати відповідні зображення на картках (логопед вимовляє переплутані склади, дитина розглядає їх та самостійно називає, а також може слухати назви без візуальної підтримки для кращого запам'ятовування).

Наприклад: го вик сні – сніговик, на во ро – ворона, че ки ви ре – черевики, со вей ло – соловей, ро во мо зи – морозиво (Додаток Д).

Розвиток візуальних функцій та когнітивних операцій.

Перше завдання – вправа для тренування зорового сприйняття та концентрації: Гра «Готуємо борщ».

Мета: вдосконалення візуального сприйняття та уваги.

Завдання: знайти овочі на зображенні, які називає логопед.

Інструкція: Давай приготуємо борщ! Які овочі нам знадобляться? Я буду називати кожен овоч, який потрібно додати в каструлю, а ти швидко знайди його на картинці. Почнемо: де у нас цибуля, тепер картопля, знайдемо моркву, а тепер перець, баклажан, капуста, часник, помідор, і нарешті буряк. Чудово впоралися — борщ готовий! (Додаток Е).

Мета: стимулювати зорове сприйняття та увагу.

Завдання: відшукати, порахувати й назвати кількість білих та бурих ведмедів, ялинок (Додаток Є).

Гра «Літери-втікачі».

Мета: удосконалення зорового сприйняття та концентрації на прикладі друкованих.

Завдання: швидко відшукати розсипані на столі літери та зібрати їх у мішок (Додаток Ж).

Обладнання: літери з пластику, також можна взяти розрізну абетку, мішечок.

Інструкція: літери розбіглися з абетки! Шукаємо їх на столі, щоб зібрати в мішечок (або коробку). Я буду називати літеру, а ви її знаходите і швидко ховайте. Можна також обводити літери, надруковані на папері, олівцем.

Цей тип гри корисний, бо формує міцний зв'язок між звуком і літерою, що згодом стає автоматичним, незалежно від позиціонування на аркуші.

Мета: розвиток зорового сприйняття та уваги.

Завдання: виділити та впізнати серед переплетених контурів усі зображення. Початково пропонуються зображення різними кольорами, потім – однаковим контуром, а на складнішому рівні – матеріал з різнокольоровими або однотонними друкованими буквами.

Гра «Заплутанка»

Обладнання: малюнок із 4-5 предметами, їх контури накладені один на один. Варіант перший: контури зображені простою лінією. Варіант другий: контури подані різними пунктирними лініями (Додаток З).

Опис: дитині пропонується картинка з накладеними один на одного контурними зображеннями. Потрібно обвести кожен предмет іншим кольором, а потім назвати його та відповідне узагальнююче поняття.

Інструкція: розглянь картинку. Тут переплутались усі предмети. Знайди їх і обведи різними кольорами, назви всі предмети одним словом.

Наприклад: взуття чи одяг, транспорт різних видів (наземний, повітряний), овочі, фрукти та інше.

Гра «Заплутанка» із застосування друкованих літер.

Аналогічна попередньому завданню, але виконується на матеріалі друкованих літер різного розміру (Додаток И).

Гра «Лісова галявина»

Мета: розвиток зорового сприймання та концентрації уваги.

Завдання: віднайти всі грибочки на зображенні «лісової галявини». Спершу дітям пропонується кольоровий малюнок із різними об'єктами, серед яких є гриби. Наступний рівень складності — кольорове зображення галявини, а найвищий рівень — чорно-білий малюнок. Подальші завдання педагог підбирає самостійно для роботи над розвитком зорового сприймання та уваги. Наприклад, це можуть бути завдання з підрахунку овочів на грядці, фруктів на дереві, іграшок у кімнаті, тощо. Важливо поступово ускладнювати завдання, співвідносячи їх з етапами корекційної роботи (Додаток І).

Гра «Комахи»

Мета: розвиток зорової уваги.

Завдання: знайти на зображенні всіх комах. На початкових етапах варто використовувати кольорові малюнки, а згодом переходити до чорно-білих, що потребують більшої зорової напруги. Аналогічне завдання з поступовим ускладненням матеріалу можна використовувати на різних етапах корекційної роботи.

Навіть кольорові малюнки можуть мати різні рівні складності, що також важливо враховувати під час підбору матеріалів для розвитку зорових навичок.

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: знайти на малюнку всіх рибок в акваріумі (Додаток Ї).

Гра «Бабусині клубочки» (Додаток Й).

Мета: розвиток зорової стійкості та здатності концентрувати увагу.

Завдання: уважно простежуючи ниточки, визначити, з якого клубочка зв'язано кожен предмет — рукавичку, шарф, шапку, шкарпетку чи светр. Для ускладнення можна використовувати пунктирні ниточки.

На кожному корекційному етапі завдання необхідно поступово ускладнювати, відповідно до рівня дитини.

Гра «Друкарі» (Додаток К).

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

Завдання: доповнити незакінчені літери.

Інструкція: у друкарні деякі літери недодрукувались. Доповніть їх.

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

Завдання: розпізнати зображення на контурному малюнку, обвести й розфарбувати.

Обладнання: малюнки із зображеннями тварин, транспорту, комах тощо, контури яких утворені крапочками.

Інструкція: дізнайся, що зображено, обведи контур і розфарбуй. Для ускладнення — впізнай друковані літери, великі й малі, контури яких накреслені пунктиром або крапочками, та назви їх (Додаток Л).

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: уважно подивитись на малюнок, що запропонував логопед, порахувати й запам'ятати різні предмети на зображенні, а потім назвати кількість кожного.

Інструкція: поглянь на малюнок, у котика свято – день народження. Порахуйте, скільки гостей прийшло до нього: ведмедиків, зайців, білочок, мишок і корівок (Додаток М).

Мета: тренування зорової пам'яті.

Завдання: запам'ятати заштриховані фігурки та відтворити їх на шаблоні, який пропонується через 10–15 секунд.

Опис: Спочатку демонструється ряд геометричних фігур, де одна (пізніше дві або більше) фігур заштрихована. Дитині потрібно уважно оглянути матеріал, а потім відтворити заштриховані фігурки на власному шаблоні.

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання:

- на основі малюнків: запам'ятати лише зображення малюнків, заштрихованих з нахилом праворуч;
- на основі літер: запам'ятати лише літери, надруковані малим шрифтом;
- з геометричними фігурами: запам'ятати геометричні фігури та штриховки всередині кожної.

Тип завдань для розвитку операцій аналізу та синтезу.

Мета: формування навичок аналізу та синтезу.

Завдання: Викласти з паличок, керуючись еталоном-зразком, різні об'єкти, наприклад, будиночок, їжачка, паркан.

Мета: розвиток уяви, навичок аналізу та синтезу.

Завдання: Визначити фігуру на дотик, обстежуючи її у мішечку, і назвати її. Вгадати геометричну фігуру за тактильними відчуттями та її контуром (дитина із закритими очима обстежує фігуру пальцями та долонями; фігури повинні бути з фактурного матеріалу, наклеєного на картон).

Аналогічне завдання передбачає розпізнавання на дотик фактурної літери, також наклеєної на основу.

Ціль: розвиток операцій аналізу та синтезу.

Завдання: Зібрати ціле з частин (спершу завдання містить малюнок, поділений на 3 частини, а далі — на 4 та більше).

Мета: формування аналітичних навичок із використанням вкладок Равена.

Завдання: Обрати відсутню частину малюнка з кількох вкладок, де підходить лише одна (Додаток Н).

Ціль: розвиток операцій аналізу та синтезу.

Завдання: Визначити, з яких геометричних фігур складаються зображення (повітряного змія, повітряної кульки, дерева з дуплом, будиночка, кораблика, паровозика, ракети, ведмедика). Потім окремо намалювати ці фігури на окремих аркушах (Додаток О).

Мета: розвиток зорово-просторового сприйняття у різних відношеннях.

Гра «Весела зарядка».

Мета: тренування зорово-просторового орієнтування.

Завдання: Виконувати команди ведучого для точного руху тілом (підняти праву руку, лівою рукою торкнутись носа). Складніший варіант — виконання завдань у парі, де потрібно торкнутися партнера (можливо, іграшки або ляльки).

Гра «Що у скриньці»

Мета: розвиток просторового орієнтування та розуміння прийменників, підбір прикметників для опису предмета.

Завдання: Гравець бере скриньку за вказівкою (наприклад: «візьми скриньку праворуч»), потім описує предмет, не називаючи його, щоб інші гравці вгадали його.

Гра «Дзеркало».

Мета: просторове орієнтування.

Завдання: Повторювати дії педагога дзеркально, без словесних інструкцій.

Гра «Паличковий диктант».

Мета: розвиток просторової орієнтації.

Завдання: Викласти палички за інструкцією, створивши контурний малюнок або візерунок. Починати з простих візерунків і поступово їх

ускладнювати. Для зручності можна використовувати магнітну дошку або килимок-рушничок для стабільності паличок.

Ціль: розвиток просторового орієнтування.

Завдання: Розмістити предмет відповідно до інструкцій.

Обладнання: зображення галявини та вирізані пташки, прикріплені двостороннім скотчем.

Інструкція: Розмістити пташку у відповідному місці на галявині (наприклад, між об'єктами, справа від одного, зліва від іншого). (Додаток П).

Тип завдань для розвитку зорового контролю.

Ціль: удосконалення зорового контролю.

Завдання: Визначити, які з фігур знаходяться вище або нижче рядка, та закреслити їх. Подібне завдання можна виконувати із цифрами або літерами (Додаток Р).

Мета: розвивати навички зорового контролю.

Завдання: знайти помилки у зображеннях і позначити їх, знайти некоректно надруковані цифри та закреслити їх (Додаток Р).

Позначити кружечком цифри, що надруковані правильно, знайти неправильно надруковані літери та закреслити їх. Обвести кружечком літери, надруковані правильно.

Розвиток прогнозування. Пропедевтичні вправи для попередження семантичних помилок спрямовані на розвиток уміння прогнозувати. Для цього варто використовувати прості завдання, у яких дитина має самостійно додати лише одне слово до коротких римівок.

Наприклад:

Ходить лісом їжачок,

В нього шубка з... (ниточок, дроту, колючок).

Ярослав на камінь сів, Ловить в річці... (мух, щук, карасів).

Вночі їй завжди півник сниться.

Аналогічно можна використовувати загадки, відповіді на які римуються з текстом:

Спробуй, друже, відгадати,
Що за стрій у небесах:
Чи клубки пухкої вати,
Чи то пір'я з крупних птах,
Чи біжить овець отара?
Ні, пливуть це білі ... (Хмари).
Всюди проживають,
По шість ніжок мають,
Можуть мати й крила.
Але це – не пташки.
Дітки, відгадали? Звісно, це - ... (Комашки).

Корисними є завдання, де дитина має завершити слово, яке педагог почав вимовляти, додаючи відсутню частину. Застосування римованих текстів і коротких оповідань робить завдання більш захопливим.

Методики, що були описанні вище вважаються – традиційними. Серед нетрадиційних можна відзначити: аутогенне тренування, масаж, артикуляційну гімнастику, мімічні вправи, кінезіологічні вправи, біоенергопластику, коректурну правку, Су-Джок терапію, та хромотерапію. Опис цих методик подано у додатку С.

Таким чином, корекційно-попереджувальна робота для дітей з інтелектуальними порушеннями, що має на меті зменшення дисграфічних та дислексичних помилок, варто розпочинати з вправ на слухове та зорове сприйняття. Коли учні засвоюють навички використання акустичних ознак фонем, можна додавати мовноруховий аналізатор. Формування навички якісного оцінювання власної вимови допомагає дітям поступово відмовлятися від промовляння завдань уголос, замінюючи його на уявне відтворення. Урахування

психологічних особливостей функцій і послідовності дій, спрямованих на розвиток компонентів, що необхідні для писемного мовлення є важливим. Це дає змогу систематично стежити за прогресом кожного компонента та оперативно вирішувати проблеми, включаючи нові навички в повсякденну діяльність дітей.

3.2. Аналіз ефективності методики з усунення корекції порушень писемного мовлення дітей шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Після формульовального етапу було проведено контрольну діагностику за методиками констатувального експерименту. Узагальнені результати подано в таблицях 3.1 – 3.3.

Таблиця 3.1

Кількісні результати ЕГ

№ З/п	Ім'я Дитини	Діагностичні методики								К-ть балів	Рівень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1.	Дитина 1	1	1	2	1	1	2	1	1	10	Середній
2.	Дитина 2	2	2	1	2	1	2	2	3	15	Високий
3.	Дитина 3	1	2	2	2	2	2	2	3	16	Високий

4.	Дитина 4	2	2	2	1	2	2	2	3	16	Високий
5.	Дитина 5	2	1	1	0	0	1	1	1	7	Середній
6.	Дитина 6	2	1	1	1	1	0	1	1	8	Середній
7.	Дитина 7	1	1	1	2	1	1	0	2	9	Середній
8.	Дитина 8	2	1	0	2	1	0	1	2	9	Середній
9.	Дитина 9	2	0	1	1	0	1	0	1	6	Низький
10.	Дитина 10	3	0	1	1	1	1	1	1	9	Середній

Таблиця 3.2

Кількісні результати КГ

№ З/п	Ім'я Дитини	Діагностичні методики								К-ть балів	Рівень
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1.	Дитина 1	2	1	0	1	1	2	1	2	10	Середній
2.	Дитина 2	1	1	2	2	2	2	2	3	15	Високий
3.	Дитина 3	1	1	0	1	0	0	2	1	6	Низький
4.	Дитина 4	1	2	2	2	2	2	2	3	16	Високий
5.	Дитина 5	1	1	2	1	1	1	2	2	11	Середній
6.	Дитина 6	1	0	1	0	0	2	1	1	6	Низький
7.	Дитина 7	1	2	2	2	2	2	2	3	16	Високий
8.	Дитина 8	1	2	1	1	1	2	1	2	11	Середній
9.	Дитина 9	1	1	1	1	2	2	1	2	11	Середній
10.	Дитина 10	1	1	1	2	1	2	2	2	12	Середній

Таблиця 3.3

Порівняльна характеристика результатів контрольної діагностики ЕГ
ТА КГ

Показники	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
Кількість дітей	10	10

Середній рівень балів	10,5	11,4
Діти з високим рівнем	3 дітей (30%)	3 дітей (30%)
Діти із середнім рівнем	6 дітей (60%)	5 дітей (50 %)
Діти з низьким рівнем	1 дитина (10%)	2 дитини (20%)
Найнижчий бал	6 балів	6 балів
Найвищий бал	16 балів	16 балів
Покращення після формувального етапу	Усі діти показали покращення результатів порівняно з початковими	Усі діти показали помірно-високе покращення результатів

Як видно з таблиць, в ЕГ після формувального етапу спостерігаються поліпшення результатів діагностики. Високий рівень діагностовано у 30% дітей, що на 20% більше ніж на початковому рівні, середній рівень продемонструвало 60% дітей, а низький рівень простежується у 10% дітей, що на 40% менше, порівнюючи з результатами констатуючого експерименту. у КГ результати теж змінились, високий рівень продемонстрували 30% дітей, середній рівень 50% дітей, низький рівень – 20% .

Під час тестування методики школярів початкової школи з дисграфією було зафіксовано суттєве поліпшення фонематичних функцій, а також слухових та зорових операцій, що сприяло майже повному усуненню помилок пов'язаних із заміною та змішуванням фонем, що мали подібні акустико-артикуляційні та оптико-просторові характеристики. Відзначено суттєве зменшення кількості фонетичних помилок, спричинених пропусками, перестановками букв, спотворенням звуко-буквеної структури слів, а також синтаксичними і морфологічними помилками. Це свідчить про ефективність методики розвитку умінь аналізувати та синтезувати мовлення.

Більшість учнів змогли розвинути та закріпити знання про лінгвістичні терміни, створити звуко-буквені асоціації, а також застосовувати відповідні фонетичні та графічні правила. Спостерігається значне покращення психічного розвитку: сформувалися зорово-просторовий гнозис, практичні навички, увага, пам'ять, а також механізми контролю та самоконтролю в писемній діяльності.

Варто також зазначити, що у письмових роботах учнів із вираженням та помірним ступенем прояву дисграфії все ще присутні фонетичні помилки, зокрема пропуски, заміни та інші. Це підкреслює потребу в постійній логопедичній та психолого-педагогічній підтримці для цих дітей на всіх етапах їх навчання. Основними причинами цього є недостатній розвиток інтелектуальних складових мовленнєвої діяльності учнів та порушення психоемоційного стану, що негативно впливають на сформованість їх мовних та мовленнєвих функцій.

Корекційно-розвивальне навчання сприяло загальному покращенню навчальної діяльності учнів. Це підтверджується підвищенням успішності не лише в оволодінні грамотою, а й у вивченні інших предметів. У ході корекційної роботи в більшості молодших школярів спостерігалися позитивні зміни в мотивації та покращення ставлення до логопедичних занять, а також до уроків письма і читання.

Отримані дані дозволяють констатувати, що корекційна робота з дітьми ЕГ молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями виявила свою ефективність.

ВИСНОВКИ

У ході роботи визначено, що процес письма представляє собою багаторівневу, довільну систему, яка включає складну психічну діяльність і є важливим елементом нормальної соціалізації людини в суспільстві. Вона вимагає скоординованої взаємодії чотирьох аналізаторів: рухового, мовнорухового, зорового і мовнослухового. Від самого початку письмо є усвідомленою дією, що формується через спеціалізоване навчання, яке забезпечує інтеграцію та координацію різних функціональних систем. Оволодіння письмом передбачає формування зв'язку між почутим і вимовленим словом, а також побаченим і записаним. Це підтверджує, що письмо є комплексною функцією, яку не можна обмежувати лише мовленнєвими процесами або моторними діями.

У дітей з інтелектуальними порушеннями можуть виникати прояви дисграфії. У наукових дослідженнях розглянуто біологічний та когнітивний підходи до розуміння дисграфії. Біологічний аспект визначає органічні, переважно спадкові, фактори, що впливають на формування навичок писемного мовлення, однак застосування цього підходу в корекційно-педагогічній роботі обмежене. З огляду на це, практично важливішим є когнітивний аспект, який пояснює причини порушення письма недостатньою сформованістю вищих психічних функцій.

Дисграфія проявляється у вигляді складного симптомокомплексу, що включає патологічні помилки на письмі, а також часткову недостатність мовленнєвого та психоемоційного розвитку школярів. Сучасні наукові підходи до вивчення дисграфії базуються на психолого-педагогічних, психолінгвістичних і нейропсихологічних аспектах, які пов'язують дисграфію з недорозвитком вищих психічних функцій і операцій письма. Вченими було встановлено, що дисграфічні порушення у дітей є наслідком затримки розвитку або недостатньої сформованості певних мозкових структур, що призводить до вибіркового недорозвитку окремих мовленнєвих операцій.

Аналіз теоретичних досліджень мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями інтелекту дозволив зробити кілька висновків:

1. Інтелектуальні порушення зумовлені органічними впливами несприятливих факторів (генетичні, вроджені, набуті) на мозкові структури у різні періоди онтогенезу дитини;
2. Міжнародна медична класифікація (МКХ-11) виділяє чотири ступені порушені інтелектуальної діяльності, а саме: легкий, помірний, важкий та глибокий;
3. Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями корелює зі ступенем тяжкості та формою порушень.

Формування готовності до навчання потребує розвитку потреби у спілкуванні, позитивного емоційного стимулювання, а також формування всіх

компонентів мовлення: звукового, фонетичного, лексико-граматичного, зв'язного.

На основі наукового аналізу та отриманих результатів досліджень був розроблений методичний комплекс для корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на усунення дисграфічних порушень письма в учнів молодшого шкільного віку. Експериментальна методика корекційного навчання враховувала сучасні лінгвістичні та психолінгвістичні погляди на складну структуру процесу письма, особливості дисграфічних порушень і механізми, що зумовлюють виникнення патологічних помилок.

Розроблений комплекс корекційних логопедичних вправ включав такі напрями:

- 1) корекція мовленнєвих порушень, особливо фонетичної системи;
- 2) вдосконалення здатності до диференціації протилежних фонем в усному і писемному мовленні, шляхом розвитку слухових і зорових функцій;
- 3) розвиток навички мовного аналізу і синтезу на різних рівнях: звуковому, графічному та орфографічному;
- 4) вдосконалення навичок писемного мовлення;
- 5) розвиток сенсомоторних і когнітивних функцій, які залучені до процесу письма;
- 6) мотивація до письма, розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції, відповідно до структури порушень.

Для дітей з експериментальної групи було визначено постійні і змінні напрями логопедичної роботи (традиційні та спеціалізовані заняття).

Ми вважаємо, що успішне подолання дисграфічних порушень у молодших школярів із порушеннями інтелектуальної діяльності значною мірою залежить від комплексного підходу до організації та змісту корекційно-розвивального навчання, що включає такі важливі елементи:

- чітка структура логопедичної роботи (визначення завдань, тривалості, змісту та обсягу матеріалу, а також методів і прийомів, що застосовуються на кожному етапі);
- підбір логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх складових процесу письма, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини;
- засвоєння методів і прийомів, що не тільки розвивають навички письма, але й стимулюють мовленнєву та когнітивну діяльність;
- диференційований підхід, орієнтований на корекцію конкретної порушеної ланки, що спричиняє різні типи патологічних помилок.

Результати корекційно-розвивальної роботи засвідчили суттєве покращення як кількісних, так і якісних показників розвитку навичок писемного мовлення в учнів експериментальної групи. Це підтвердило наявність статистично значущої різниці між учнями експериментальної та контрольної групи.

Таким чином, аналіз підсумкових результатів формувального експерименту доводить доцільність та ефективність застосованої методики, яка була розроблена з урахуванням специфіки дисграфічних порушень та їхнього впливу на процес письма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мраят О. Б. Формування графомоторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації Актуальні питання корекційної освіти: зб. Наук. Праць. 2019. №14. URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/al-mrajat-obformuvannja-grafo_motornih-navichok-u-ditej.html
2. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. Дефектологія. 2002. № 2. С. 32.

3. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. Наук. Праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С.209-211.
4. Бартенєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. Дефектологія. 2000. № 1. С. 34-38.
5. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. Педагогічний альманах. Херсон, 2016. Вип.30. С. 17- 22
6. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. Посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
7. Борак О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. Дис. докт. Пед. Наук : 13.00.03. М-во освіти і науки України, Нац пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 40 с.
8. Борак О. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. 2015, № 4. С. 24–32.
9. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88. 210
10. Винокур А. С. Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971.
11. Вихрущ А. В. Діти з особливими потребами в умовах реформування системи місцевого самоврядування. Медична освіта. 2020. № 4. С. 10–15.
12. Волосяк А. А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять : тематичний збірник праць. Упоряд. За заг. Ред. Гузь Н. Л. Рівне : РОППО, 2014. 56 с.

13. Гаврилова Н.С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. Вип. 19. Корекційна педагогіка та психологія. С. 57–63.

14. Гаврилова Н. С. Порівняльна характеристика особливостей недорозвитку фонематичних процесів у першокласників з порушеннями мовлення та у розумово відсталих дітей. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. Вип. II. С. 25–33.

15. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: [монографія]. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.

16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

17. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21, С. 54-62.

18. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. Теорія та методика навчання та виховання : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012 Вип.32. С. 22-33.

19. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41- 46.

20. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навч. метод. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. Ч.1. 384 с.

21. Гошовська Д. Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу. Луцьк, 2011. 265 с.

22. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта. 2004. Вип. 1. С. 99-134.

23. Данілавічюте Е. А. Порухення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03; Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1997. 239 с.

24. Державний стандарт початкової загальної освіти: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. Офіційний вісник України. 2019. № 33. Ст. 1378.

25. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607.

26. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24-32.

27. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. С. 101-108.

28. Ільяна Валентина Михайлівна. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03, Київ, 2010.

29. Ільяна В. М. Методика діагностики порушень читання у молодших школярів із ТПМ. Український логопедичний вісник : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 57-65.

30. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : збірник наукових статей. Суми, 2019. С. 71-73.

31. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. Український логопедичний вісник : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39-42.

32. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 118-123.

33. Колупаєва, Алла Анатоліївна. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну систему рідної мови : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.01 / Колупаєва Алла Анатоліївна. Київ, 1998. 160 с.

34. Конопляста, Світлана Юріївна. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.03; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.

35. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. Проблеми та перспективи : збірник наукових праць з проблем дефектології. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131-136.

36. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ: Знання, 2012. 293 с.

37. Концепція Нової Української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola/compressed.pdf>

38. Корекційні програми для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnihzakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijniprogrami>

39. Кузьмінська Є. О. Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 137-140.

40. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 156-160.

41. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.

42. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2016. 116 с.

43. Марченко І. С., Лужецька Г. М. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.

44. Мякушко О. І. Системи класифікації розумової відсталості та підходи до діагностики дітей з помірною розумовою відсталістю. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2013. – Вип. 4 (1), с. 146–154.

45. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини. К. : Знання, 2008, 359 с.

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

47. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». Дефектологія. 2000. № 4. С. 30-35.

48. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування писемного мовлення: письмо «з одного розчерку». Дефектологія. 2002. № 2. С. 2.

49. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.). Хрестоматія з логопедії : 225 навчальний посібник. Київ : КНТ, 2006. С. 64-81.

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

51. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.

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

53. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.

54. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання

початкового курсу української мови. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. Вип. 23. С. 341-349.

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

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

57. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016 212 с.

58. Чобанян А. В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Т. 2, № 2, с. 11–16.

59. Archibald L., Gathercole S. E. Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of language and Communication Disorders*. 2006. 41. 675-693. [URL:http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602](http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602) .

60. Bakwin H. Reading disability in twins. *Developm. Med. And child Neural*. Vol. 15, 1973. P. 184–187.

61. Gordon H. W. Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. № 6. P. 645–656.

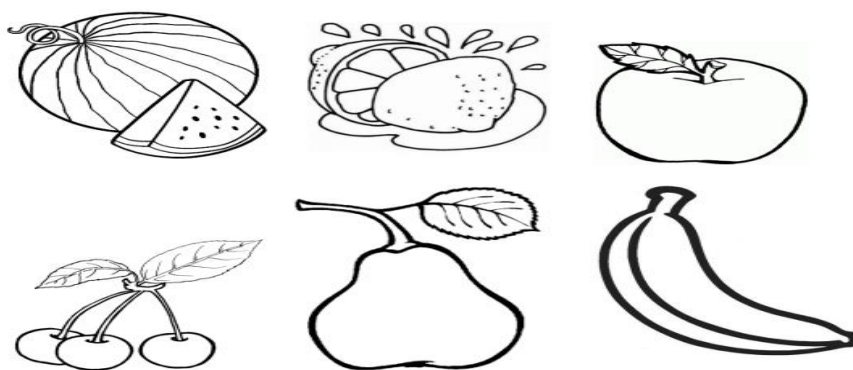
62. Carwey D. W. *Dysgraphia: Why Johnny Can't Write : A Handbook for Teachers and Parents* 3rd Edition. 2000.

63. Chomsky N. *Language and mind*. New-York : Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 194 p.

64. Martin N. C. J., Piek P., Hay D. A. DCD and ADHD: A genetic study of their shared etiology. *Hum Movement Sci.* 2006. Vol. 25. P. 110–124.
65. Marrus N. Intellectual Disability and Language Disorder. *Child Adolesc. Psychiatr. Clin.* 2017. Vol. 26 (3).P. 539–554.
66. Moeschler J. B. Comprehensive Evaluation of the Child With Intellectual Disability or Global Developmental Delays. *Pediatrics.* 2014. Vol. 134 (3), P. 903–918.
67. Pivalizza P. Intellectual disability in children: Evaluation for a cause. *UpToDate.* Waltham, MA. – 2016.
68. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex.* 2011. 47 (1). January. P. 117–127
69. Richards T. L. Contrasting Brain Patterns of Writing-Related DT Parameters, fMRI Connectivity, and DTI-fMRI Connectivity Correlations in Children with and without Dysgraphia or Dyslexia. *NeuroImage : Clinical.* 2015. №8. P. 1–31.
70. Roudinesco M. L., Trela V, Trela M. Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution sem-linkMme Roudinesco sem-linkJ. Trélat sem-linkMme Trélat *Enfance Année.* 1950. №1. P. 31–40.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Додаток Б****Додаток В****Додаток Г**

**Додаток Г****Додаток Д****Додаток Е**



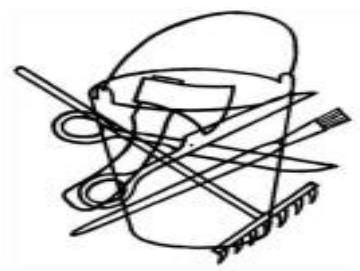
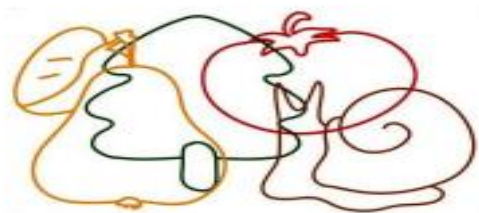
Додаток Є



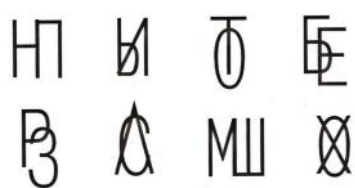
Додаток Ж



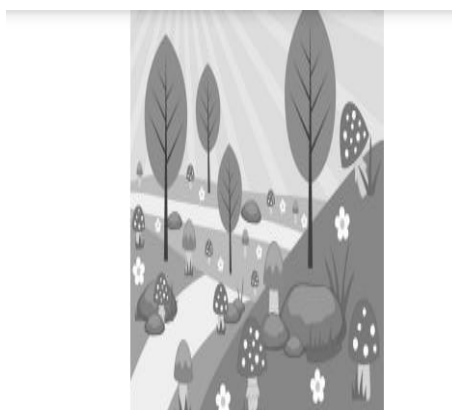
Додаток З



Додаток И



Додаток І



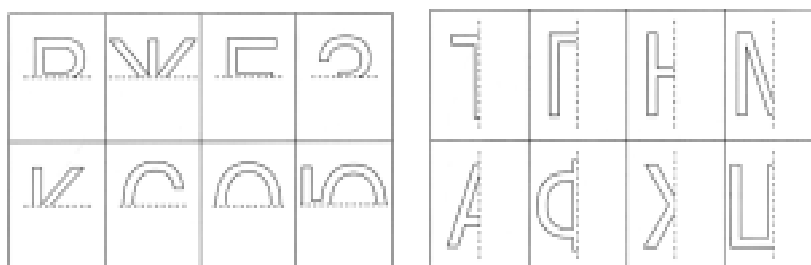
Додаток Ії



Додаток Й



Додаток К

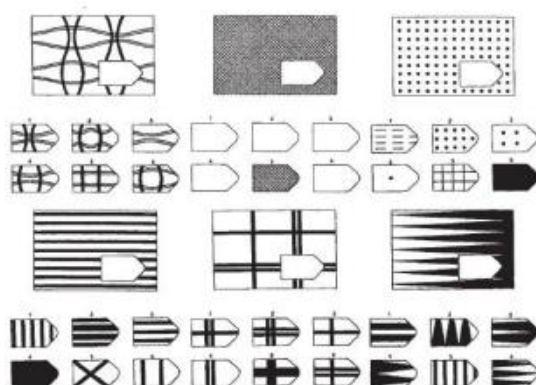
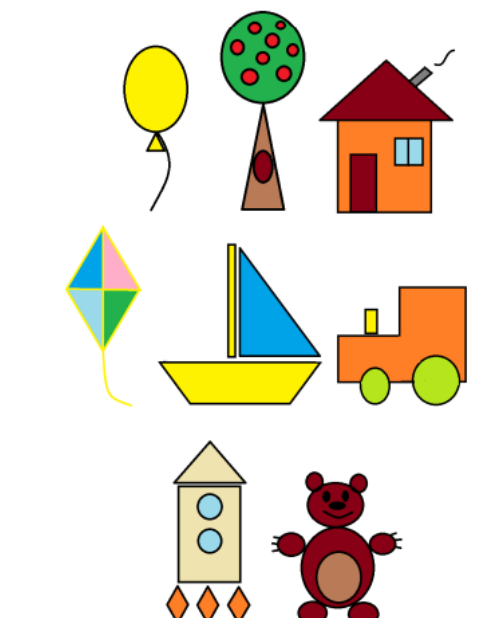


Додаток Л



Додаток М



Додаток Н**Додаток О****Додаток П**



Додаток Р



2 5 1 6 7 4 3 8 0 9 7 0 3 1 3 2 5 3 6

а п н м г о л в д у к і й в ч ц х ю г

Додаток С

Нетрадиційні методики подолання дисграфії

Аутогенне тренування і самомасаж



Аутогенне тренування - є "важливим засобом врівноважування почуттєвої сфери. Обставини не визначають наше щастя або нещастя. Важливо, як ми реагуємо на обставини. Саме це визначає наші почуття".

Самомасаж - це один з різновидів масажу, в якому людина, виробляючи тиск на певні ділянки власного тіла, підвищує свій життєвий тонус, позбавляється від втоми і рятуне себе від можливих захворювань. Іншими словами, самомасаж - це можливість

Артикуляційна гімнастика



- розвиває рухливість органів мовленнєвого апарату, це - відпрацювання правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів необхідних для правильної вимови звуків. в ході артикуляційної гімнастики задіюються ньобо, губи, язик і м'які м'язи. Кінцевим підсумком тривалих занять є правильна вимова звуків, а також подальше оволодіння дитиною писемними навичками.



Кінезіологічні вправи



- система вправ, які поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль головного мозку, покращують психічні процеси, інакше це так звана «гімнастика мозку». Кінезіологічна корекція спрямована на покращення мозкової діяльності, дрібної моторики, мовної активності і подолання дисграфії та дислексії. Найсприятливіший

Мімічні вправи



- сприяють розвитку рухливості лицьової мускулатури і передують роботі з вироблення чітких артикуляційних рухів, надають можливість виражати свій емоційний стан, сприяють розвитку і вдосконаленню основних психічних процесів: уваги, пам'яті, здатності до переключення, а також створюють позитивний фон для занять.

Су-Джок терапія



- нормалізує м'язовий тонус, стимулює мовні області в корі головного мозку, що відбуваються під впливом кінестетичних імпульсів, які йдуть від пальців рук. Тому Су-Джок терапія активізує розвиток мовлення учня, підвищує фізичну і розумову працездатність дітей, значно покращує дрібну моторику рук, піднімає настрій дитині.

Біоенергопластика



«Чим більше впевненості в рухах дитячої руки, тим виразніша мова дитини, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша»

Розум дитини перебуває на кінчиках його пальців