

6. Maranchak R. S., Vasilenko O. M. (2013). Inclusive education as one of the conditions for social adaptation of children with special needs. Proceedings of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine, 2. (pp. 128-132).
7. Sabat N. (2008). Socio-pedagogical aspect of inclusive learning. Social Educator, 3. (pp. 42-46).
8. O. Taranchenko (2017). Social integration: a key concept of inclusion. Special Child: Education and Upbringing, 3, 7-14.
9. Shipitsina LM, Nazarova LP (2001). Integrated teaching of children with hearing impairment. (p. 63). St. Petersburg: Childhood Press.

**Гринцов М.В. Социальные аспекты инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями**

В статье освещаются основные социальные аспекты для инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Описываются условия, модели и виды для успешной социальной интеграции и инклюзии лиц в образовательную среду учреждения высшего образования. Анализируется состояние проблемы на сегодняшний день где инклюзии во многом зависит от взаимоотношений между педагогами, родителями, учениками и местной общиной. Рассмотрены идеальную инклюзии, которая должна быть как в школе, так и в социуме в целом. Установлено, что эффективность обучения в условиях инклюзии в значительной степени зависит от качества подготовки будущего специалиста инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзивное обучение, лица с особыми образовательными потребностями, «интеграция» и «инклюзия».

**Hryntsyv M. V. Social aspects of inclusive education of children with special educational needs**

The article highlights the main social aspects for inclusive education of children with special educational needs. Conditions, models and types for successful social integration and inclusion of individuals in the higher education institution's educational environment are described. The state of the problem today, where inclusion is analyzed, largely depends on the relationship between educators, parents, students and the local community. Ideal inclusion, which should be in school as well as in society as a whole, is considered. It has been found that the effectiveness of teaching children in inclusive conditions depends to a large extent on the quality of training of a future inclusive education specialist.

*Keywords:* inclusive education, inclusive education, persons with special educational needs, "integration" and "inclusion".

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.13

УДК 373.3.091.21:616.89-008.435

Журавельова Л. С., [zuravlovalarysa@gmail.com](mailto:zuravlovalarysa@gmail.com)

**ОСОБЛИВОСТІ ЗНАТЬ УЧИТЕЛІВ ЩОДО СПЕЦИФІКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ**

У статті презентовано результати дослідження особливостей знань і практичного досвіду вчителів початкових класів щодо роботи з молодшими школярами із дисграфією. Матеріалом дослідження слугували відповіді на запитання розробленої автором анкети, що складається з двох структурних блоків. Запитання першого блоку (з першого по дванадцяте) спрямовувались на виявлення рівня обізнаності вчителів початкових класів з особливостями роботи з дітьми із дисграфією. Запитання другого блоку (з тринадцятого по двадцяте) давали змогу зрозуміти наявність у вчителів практичного досвіду роботи з цією категорією дітей. Крім того, анкета містила запитання (індикатори), що допомагають визначити співвідношення знань і практичного досвіду роботи у вчителів початкових класів, які працюють з молодшими школярами із дисграфією. За результатами аналізу відповідей на запитання анкети сформульовано відповідні висновки.

*Ключові слова:* учителі початкових класів, дисграфія, молодші школярі, анкетування.

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти передбачає вдосконалення педагогічних процесів у школі і потребує, відповідно, кваліфікованих учителів, здатних системно виконувати професійні завдання, розв'язувати нагальні проблеми й взаємодіяти між собою. Інклюзивна освіта – актуальна і невіддільна від якості загального педагогічного процесу і спрямована на розвиток кожної дитини, відповідно до її особистісних характеристик і особливостей, забезпечуючи розвиток її

розумових і фізичних здібностей і потенціалу в усіх сферах. З огляду на це, постає необхідність підготовки вчителів у галузі практичних і теоретичних питань навчання учнів з особливими освітніми потребами, серед яких – діти з різними порушеннями усного і писемного мовлення, зокрема з дисграфією.

Актуальність мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку визначається його соціально значущістю, що зумовлює важливість набуття учнями комунікативної компетенції, яка закладає фундамент для освіти протягом усього життя.

У Концепції «Нова українська школа» наголошено, що однією з ключових компетенцій, що їх має набути учень, є вмінням «усно і письмово висловлювати думки, почуття, погляди і тлумачити поняття та факти через слухання, говоріння, читання, письмо...» тощо.

Водночас набуттю в закладах масової загальної середньої освіти компетенцій з розвитку мовленнєвих навичок у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, не приділено належної уваги. Тому вкрай необхідним і важливим є процес організації логокорекційної допомоги цим дітям в умовах загальноосвітньої школи, який передбачає і підготовку вчителів початкових класів як активних учасників багатопрофільної команди, що здійснює психолого-педагогічний супровід означеної категорії дітей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях (С. Конопляста, Ю. Коломієць, Т. Махукова, Л. Кашуба, О. Корнев, Р. Левіна, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Марченко, В. Тарасун, Л. Спірова, Т. Філічева, Н. Чередніченко, М. Шеремет, С. Шаховська, Л. Ястребова та ін.) простежується тенденція до збільшення кількості дітей з порушенням мовленнєвого розвитку [3; 8]. Ця проблема набуває особливої актуальності, зважаючи на тісний зв'язок мовленнєвого розвитку з особистісним та інтелектуальним (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет). У зв'язку з цим, загострюється проблема набуття вчителями початкових класів професійних умінь, що пов'язані з плануванням і реалізацією корекційної складової освітнього процесу (Г. Валіулліна, І. Сунагатулліна та ін.). Як твердить Е. Уодлінгтон (E. Wadlington, 2005), нинішні педагоги мають помилкові уявлення про дислексію та недостатньо обізнані з цим порушенням. Дослідивши наукові праці, що містять аналіз знань учителів з цього питання, М. Соріано-Феррер та Ж. А. Ечегарай-Бенгоа (M. Soriano-Ferrer, J. A. Echegaray-Bengoa, 2014) згрупували їх за двома основними напрямками. Праці першого, найбільш поширеного напрямку (E. Binks-Cantrell et al., 2012, M. Bos et al., 2001, A. Chesman et al., 2009, R. Joshi et al., 2009, L. Moats and R. Foorman, 2003, S. Piasta et al., 2009, L. Spear-Swerling, 2007, L. Spear-Swerling et al., 2005, E. Washburn et al., 2011) свідчать про те, що і майбутні вчителі, і вчителі з професійним досвідом мають прогалини в знаннях щодо різних лінгвістичних конструкцій, покладених в основу оволодіння дітьми писемним мовленням, зокрема тих, що мають труднощі в навчанні. Праці другого напрямку (R. Allington, 1982, S. Bell et al., 2011, E. Washburn et al., 2011, E. Wadlington and P. Wadlington, 2005, E. Washburn et al., 2014), що містять аналіз переконань і поглядів учителів на проблему дислексії, доводять, що досвідчені педагоги мають деякі правильні знання про це порушення, однак у них наявні і певні помилкові уявлення.

Отже, як переконаємось, питання пов'язане з обізнаністю вчителів початкових класів з особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією нині залишається одним із нагальних і важливих. Однією з функцій сучасного педагога є його участь у різнопрофільній команді, яка здійснює корекційно-розвивальну роботу з учнями, що мають порушення мовленнєвого розвитку, проте вчитель початкових класів сьогодні стикається з низкою проблем, до яких він виявляється не готовим з огляду на зміст своєї професійної підготовки.

**Метою статті** є аналіз знань і досвіду вчителів початкової школи з проблем навчання молодших школярів, які мають труднощі формування письма або його порушення (на матеріалі анкетних даних).

**Виклад матеріалу дослідження.** Одним із завдань констатувального етапу дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією було визначення стану сформованості в учителів початкової школи знань, умінь і навичок, необхідних для роботи із зазначеною категорією дітей. Для цього ми розробили анкету, запитання якої розподілили за двома структурними блоками. У першому блоці (запитання 1–12) виявляється рівень обізнаності вчителів початкових класів

з проблемами, що виникають під час роботи з дітьми, які мають порушення процесу письма (дисграфія). Другий блок (запитання 13–20) дає змогу зрозуміти наявність у вчителів практичного досвіду роботи з цією категорією дітей. Зауважимо, що питання анкети (15,16,17,19) є своєрідними індикаторами співвідношення знань і практичного досвіду вчителів початкових класів, які працюють із молодшими школярами з порушеннями процесу письма.

Складаючи запитання, ми дотримувались основних вимог, що висуваються до методу анкетного аналізу, зокрема завдання закритої форми розрізнялися за принципом побудови відповіді.

Розроблені нами альтернативні завдання передбачали наявність двох варіантів відповіді типу «так – ні»; «правильно – неправильно» тощо. Зазвичай їх використовують для констатації правильності вибору або ухвалення рішення у згорнутій формі. Завдання з множинним вибором передбачали принаймні три можливі відповіді (але не більше п'яти) й використовувались у тому разі, коли необхідно було перевірити вміння відтворювати здобуті знання. У цьому типі завдань із запропонованих варіантів відповідей правильною є лише одна. Під час складання таких завдань виникали труднощі у виборі дистракторів – правдоподібних варіантів відповідей, які мають виглядати достатньо прийнятними. Крім того, завдання з множинним вибором поділялися на види за принципом відбору правильних і правдоподібних відповідей. Завдання з простим множинним вибором, відповідь на які будувалась за принципом класифікації, використовували тоді, коли кількість можливих варіантів відповідей була меншою ніж три, але більш складною за тип «так – ні». Були також використані тестові завдання з множинним вибором, побудова відповіді на які визначала принцип класифікації для перевірки вміння вільного орієнтування в групі схожих понять, явищ, процесів тощо.

Тестові завдання на порівняння і протиставлення (на аналіз взаємозв'язку) мали на меті перевірку вміння виявляти характерні ознаки різних явищ, ситуацій тощо. Респонденти в процесі виконання таких завдань аналізували запропонований матеріал, синтезували його і формулювали відповідні висновки. Були використані завдання для перевірки розуміння певної залежності між двома явищами. Завдання з множинними відповідями «правильно – неправильно» застосовувались у ситуаціях, коли відповіді або рішення мали бути тільки правильними або неправильними (на відміну від завдань з однією, найбільш точною, відповіддю). Такі завдання не мали жодних відтінків переваги, були категоричними й містили декілька правильних відповідей. У такому разі вважалось, що тестується глибина знань, розуміння різних аспектів явищ, процесів тощо. Завдання цього типу мали основу у формі твердження, до якої пропонувалось чотири пронумеровані відповіді.

Отже, схарактеризувавши особливості складених нами запитань закритої форми, перейдемо до аналізу відповідей. Зауважимо, що в процесі розроблення анкети не використовувалися запитання відкритої форми, статистична обробка яких є доволі складною.

У дослідженні взяли участь 78 учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл таких міст, як Суми, Київ, Мелітополь, Запоріжжя, Коломия, Слов'янськ.

На перше запитання анкети – «Писемне мовлення містить у своєму складі: а) письмо, б) читання; в) письмо і читання; г) слухання» – правильну відповідь (варіант «в») дали 65,38% респондентів; 26,92% вибрали відповідь «а»; відповідь «б» не вибрав жоден з респондентів, а 7,69% опитаних зовсім не відповіли на запитання.

Друге запитання анкети – «Реалізація якого принципу порушується за дизорфографії?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного; г) важко відповісти» – передбачало завдання з множинними відповідями. Аналіз засвідчив такі результати: правильні варіанти («б» і «в») вибрали відповідно 34,62% і 3,85% респондентів, неправильну – 57,69%, а зовсім не відповіли на запитання 3,85% опитаних. Отже, тільки кожен четвертий із опитаних учителів початкової школи зміг дати правильну відповідь.

На третє запитання анкети – «В основі якого принципу правопису лежить звуковий аналіз мовлення?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного; г) важко відповісти» – правильну відповідь («а») дала найбільша кількість респондентів – 84,62%. Кількість неправильних і ненаданих відповідей, відповідно, становила 11,54% і 3,85%. На нашу думку, така кількість правильних відповідей свідчить про ґрунтовну підготовку вчителів ще під час навчання в закладі вищої освіти або

педагогічному коледжі, де звуковому аналізу мовлення на основі фонематичного принципу правопису приділяється значна увага.

Аналіз відповідей на четверте запитання анкети – «Реалізація якого принципу порушується за дисграфії?: а) фонематичного; б) морфологічного; в) традиційного; г) важко відповісти» – показав, що лише 50% учителів початкової школи орієнтується в принципах, які порушуються, тоді як 38,46% вибрали неправильну відповідь «б», а 11,54% – відповідь «в», що так само є помилковою.

Відповіді на п'яте запитання анкети – «Як називається цілковита нездатність до письма?: а) алексією; б) аграфією; в) дисграфією; г) дислексією» – на жаль, виявили суттєві прогалини в знаннях. Так, правильну відповідь («б») дали лише 50% респондентів, а неправильну – 46,16% опитаних (варіант «в» вибрали 42,31%, варіант «а» – 3,85% і зовсім не відповіли на запитання 3,85% респондентів.

Шосте запитання анкети – «Як називається цілковита нездатність до читання?: а) алексією; б) аграфією; в) дисграфією; г) дислексією» – виявилось доволі складним для вчителів початкової школи: лише 7,69% відповіли на нього правильно, а майже 85% респондентів не знайшли правильної відповіді.

Сьоме запитання анкети передбачало встановлення відповідності між запитанням і відповідями: «Дисграфія граматична: а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні; б) дитина пише так, як і вимовляє; на підставі порушення мовного аналізу і синтезу: в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам; г) дитина пропускає приголосні за їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери». Аналіз відповідей засвідчив такі результати: 69,23% і 42,31% респондентів встановили правильну відповідність (варіанти «а», «б»). Це підтверджує той факт, що вчителям початкових класів легше визначити дисграфію граматичну, коли дитина порушує відмінкові конструкції, послідовність слів у реченні, тоді як дисграфію на підставі порушення мовного аналізу і синтезу – важче. Отже, сумарний результат неправильних відповідей такий: 30,77% та 42,31%. Зовсім не впорались із завданням 15,38% респондентів.

У восьмому запитанні анкети також потрібно було встановити відповідність між запитанням і відповідями: «Дисграфія артикуляторно-акустична: а) дитина порушує відмінкові конструкції, порушує послідовність слів у реченні; б) дитина пише так, як і вимовляє; на підставі порушення фонемного розпізнавання; в) дитина звуки вимовляє правильно, але на письмі замінює букви, які відповідають фонетично близьким звукам; г) дитина пропускає приголосні за їх збігу; пропускає голосні; міняє місцями літери; додає літери». Результати виявились такими: правильні відповіді («б» і «в») надали відповідно 46,15% і 38,46% респондентів. Ці дані свідчать про те, що менше ніж половина вчителів початкової школи не можуть розрізнити вид дисграфії, відповідно, на практиці не надається необхідна корекційна допомога дітям, які її потребують.

Аналіз отриманих результатів на дев'яте запитання анкети – «Для успішного набуття навички письма необхідна сформованість: а) усного мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторового уявлення, слухо-мовленнєвої і зорової пам'яті, уяви; б) різних видів сприймання, відчуттів та їх взаємодії; в) рухової сфери; абстрактних засобів дій; загальної поведінки (регуляція, саморегуляція, програмування діяльності, контроль за діями, мотиви поведінки); г) усіх, перерахованих вище складових» – підтвердив наше припущення про ґрунтовну підготовки вчителів, яку вони отримали ще під час навчання в закладі вищої освіти або педагогічному коледжі саме з проблематики звукового аналізу мовлення на основі фонематичного принципу правопису (правильну відповідь («г»)) вибрав лише кожен третій респондент (30,77%), тоді як першу правильну відповідь – «а» – 50% учителів).

На десяте запитання анкети – «У чому полягає сутність традиційного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне старе написання слів, що не відповідає сучасному фонетичному і морфологічному принципам; г) важко відповісти» – відповіді розподілились так: 26,92% респондентів вибрали правильну відповідь («в»); неправильні відповіді вибрали: 34,62% респондентів (варіант «а») і 19,23% респондентів (варіант «б»); 19,23% опитаних зовсім не відповіли на запитання.

На одинадцяте запитання анкети – «У чому полягає сутність морфологічного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне старе написання слів, що не відповідає сучасному фонетичному і морфологічному принципам; г) важко відповісти» – було надано 65,38% правильних відповідей (варіант «б»). Неправильні відповіді вибрали 26,92% опитаних (варіант «а») і 7,69% респондентів (варіант «в»).

Дванадцяте запитання анкети – «У чому полягає сутність фонематичного принципу?: а) буквене позначення цілком відповідає тим фонемам, які чуємо в слові, незалежно від їх сильної чи слабкої позиції; б) під час написання зберігається постійність буквеного позначення морфем, незалежно від їх вимови; в) зберігається історичне старе написання слів, що не відповідає сучасному фонетичному і морфологічному принципам; г) важко відповісти» – також не виявилось складним для вчителів: 69,23% з них відповіли правильно (варіант «а»). Серед неправильних відповідей 15,38% респондентів обрали варіант «в», а 11,54% – варіант «б»; 3,55% опитаних не дали відповіді на запитання.

Наступні вісім запитань мали виявити досвід роботи вчителів та їхні погляди на навчання дітей молодшого шкільного віку. Так, на тринадцяте запитання «З чим, на Вашу думку, в учнів початкових класів пов'язані труднощі цілковитого оволодіння процесом письма: а) з недосконалістю методики навчання; б) з проблемами самої дитини (психологічні, психофізіологічні особливості дитини); в) з білінгвізмом; г) інші причини?» респонденти відповіли так: 23,08% опитаних вибрали відповідь «а»; 50% – варіант «б»; 23,08% – варіант «г». 3,85% респондентів не відповіли на запитання.

З огляду на надані відповіді, можемо констатувати: половина респондентів (50%) пов'язала труднощі оволодіння письмом з проблемами самої дитини (психологічні, психофізіологічні особливості), що свідчить про їх глибоке розуміння досліджуваної нами проблеми. 23,08% вбачають проблеми в методах навчання, що змушує замислитись з приводу їх обізнаності та компетентності. Не зрозумілим залишається той факт, що вчителі не пов'язують цю проблему з білінгвізмом, хоча відомо, що в деяких сім'ях батьки з дитиною розмовляють двома і більше мовами, а в школі навчання ведеться державною мовою. Отже, двомовність у родині може також стати причиною труднощів оволодіння дитиною писемним мовленням, проте вчителі або не розуміють цього, або не цікавляться проблемами дитини вдома. Зауважимо, що питання, які розкривають механізми відхилень у стані мовної системи і зміст логопедичної роботи, спрямованої на подолання виявів мовної інтерференції, на сьогодні ще недостатньо вивчені.

Щодо відповідей на чотирнадцяте запитання анкети – «На Вашу думку, яка кількість дітей з класу потребує корекційної підтримки (кількість дітей з труднощами формування писемного мовлення?): а) половина від загальної кількості учнів у класі; б) чверть класу; в) декілька учнів (від 1 до 5); г) важко відповісти» – то зауважимо, що 38,46% респондентів упевнені, що чверть класу або декілька учнів (від 1 до 5) потребують спеціального супроводу, тоді як 19,23% учителів вважає, що така підтримка необхідна половині учнів їхнього класу. Не зрозумілою залишається аргументація учителів, пов'язана з труднощами оволодіння писемним мовленням. Проте, якщо поширення дисграфії в 50-х роках ХХ ст. (дослідження М. Хватцева [7, с. 67–111]) сягало 6%, то статистичні дані, наведені сучасними дослідниками, дуже часто різняться між собою. Так, згідно з даними досліджень російських учених, до 20% учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл за достатнього рівня інтелектуального і сенсорного розвитку мають дислексію і дисграфію [2, с. 3]. За даними Ю. Мікадзе та Н. Корсакової [4], порушення письма виявляється у 3-20% учнів загальноосвітньої школи віком від 7 до 9 років; за даними І. Садовнікової таких учнів – 10-12% [6]. Кількість дітей з порушеннями писемного мовлення, як твердить Л. Парамонова [5], навіть до кінця 3-го року навчання сягає 37%. За її підрахунками, зробленими в 2007 р., серед обстежених 300 учнів других класів у 159 осіб (53%) спостерігалась дисграфія. Дослідження вітчизняних вчених [1] доводять, що на дисграфію страждають 18% учнів 2-х, 3-х і 4-х класів і 43% дітей 1-х класів із нествореними передумовами для навчання грамоти (Г. Білінова, 2010); від 3 до 15% учнів (Т. Пічугіна, 2001). Дослідження Ю. Коломієць, О. Ніжинської (2012) доводить, що кількість дітей із дисграфією в молодших класах загальноосвітньої школи сягає 31,8%. Роботи зарубіжних авторів свідчать про те, що в країнах, які мають алфавітні системи письма (Бельгія,

Великобританія, Греція, Фінляндія, США), спостерігається значне поширення цього розладу – від 5 до 15% (I. Smythc, 1997; M. Snowling, J. Stackhouse, 1996); 4-6% (S. E. Bernstein, 2013). На думку С. Шейвіц (S. E. Shaywitz et al., 1998), дислексія має важливі освітні наслідки й виявляється у 8-10% людей. Поширеність дислексії розвитку в Іспанії сягає 3,2% і 5,9% [9].

У відповідях на п'ятнадцяте запитання анкети – «Як саме Ви намагаєтесь заповнити прогалини, що виникають у процесі набуття навички письма дітьми з порушеннями мовлення?: а) шляхом додаткових занять у позакласний час, використовуючи ті самі прийоми і методи, що і в класі, для додаткових домашніх завдань; б) шляхом застосування диференційованого та індивідуального підходів у процесі навчання в класі й частково в позаурочний час; в) шляхом організації спеціальних занять з попередньою консультацією у фахівця, які спрямовуються (необхідне підкреслити): на заповнення прогалин у розвитку звукової сторони мовлення; на формування у дитини вмінь порівнювати, зіставляти й розрізняти звуки мовлення; на формування вмінь зіставляти й розрізняти систему диференційованих ознак звуків; на навчання дитини більш скорочених і узагальнених операцій, за допомогою яких відбувається звуковий аналіз; на набуття вміння виділяти звуки не тільки в сильних, а й у слабких позиціях, розрізняти варіанти їх звучання; г) рекомендуєте звернутися до спеціаліста» – чітко простежується тяжіння вчителів початкових класів (50% респондентів вибрали варіант «б») у процесі навчання до диференційованого та індивідуального підходів у межах класної роботи й частково – у позаурочний час, що характеризує їх свідоме ставлення до окресленої проблеми. 36,62% респондентів намагаються отримати консультацію у фахівців щодо спеціальних знань по роботі з дітьми із дисграфією (варіант «в»), а 15,38% учителів упевнені, що додаткові заняття в поурочний час і використання класних прийомів і методів для додаткових домашніх завдань (варіант «а») зможуть виправити ситуацію з дисграфією в учнів. Такі результати вказують на відірваність педагогів від розуміння того, що вкладається в поняття «психофізіологічні особливості дитини» та «індивідуальний підхід». Зауважимо, що під час анкетування жодної відповіді про необхідність рекомендацій звернення до спеціаліста (варіант «г») не було зафіксовано, а це свідчить про позитивну тенденцію і прагнення вчителів розв'язувати питання самостійно, хоч не завжди їм це під силу. Якісний аналіз відповідей учителів початкових класів на це запитання свідчить про недостатній рівень обізнаності їх із проблемою запобігання дисграфії та її усунення у дітей молодшого шкільного віку.

Несподіваними виявились результати аналізу відповідей учителів на шістнадцяте запитання анкети – «Чи виникають у Вас труднощі в процесі навчання дітей? Якщо так, то які?: а) так; б) ні; в) рідко; г) свій варіант». Так, понад половину респондентів (53,85%) упевнені, що труднощі в процесі навчання дітей у них виникають рідко (варіант «в»); 38,46% вчителів зазначили, що стикаються із труднощами (варіант «а»), а 7,69% вважають, що жодних труднощів у них не виникає (варіант «б»). Власний варіант відповіді на це запитання («г») респонденти не надали.

Аналіз результатів відповідей на сімнадцяте запитання анкети – «За яких умов, на Вашу думку, можуть бути досягнуті оптимальні результати навчання учнів письма і читання?: а) завдяки спеціальній підготовці вчителя, наявності в нього професійної компетентності щодо діагностики та надання допомоги учням; б) завдяки спеціальній методиці навчання; в) завдяки мотивації учнів; г) важко відповісти» – свідчить про те, що 50% респондентів пов'язують досягнуті оптимальні результати навчання учнів письма і читання зі спеціальною підготовкою вчителя (варіант «а»), а отже розуміють необхідність спеціальної підготовки, формування логокомпетентності. 23,08% учителів пов'язують позитивні результати навчання учнів письма і читання зі спеціальною методикою навчання (варіант «б»), а 19,23% – із мотивацією у дітей бажання навчатися (варіант «в»). Важко було відповісти на це запитання 3,85% опитаних (варіант «г»), а 3,85% респондентів зовсім не відповіли на запитання. Не зовсім зрозумілою залишається позиція тих учителів, які вважають, що оптимальні результати навчання учнів письма і читання можуть бути досягнуті за недостатньої мотивації учнів, проте така мотивація є необхідною, як і створення спеціальних умов для навчання і виховання учнів із дисграфією.

На наступне, вісімнадцяте запитання анкети – «За останні роки, на Вашу думку, кількість дітей, які не встигають у навчанні, зокрема з рідної мови: а) збільшилась; б) зменшилась; в) залишилася на тому ж рівні; г) важко відповісти?» – відповіді розподілились так: 50% респондентів упевнені, що кількість дітей збільшилась (варіант «а»), а це є показником нинішнього стану порушеної проблеми

в початкових класах загальноосвітньої школи. 19,23% респондентів вказує на зменшення цих показників (варіант «б»), а 15,38% уважають, що кількість залишилась на тому самому рівні (варіант «в»). Ще 15,38% респондентів було важко відповісти на це запитання (варіант «г»).

Відповіді на дев'ятнадцяте запитання анкети – «Дітей з якими порушеннями мовлення вам доводилось навчати?: а) з порушеннями звуковимови; фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення; б) із загальним недорозвитком мовлення; в) з усіма зазначеними порушеннями; г) важко відповісти» – засвідчили, що в початкових класах загальноосвітньої школи опиняються діти як з порушенням звуковимови, фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, так і з загальним недорозвитком мовлення, а значна кількість дітей має всі зазначені порушення. Кількісний аналіз відповідей на це запитання виявив, що здебільшого вчителі (42,31%) мають досвід роботи з різними категоріями дітей із порушенням мовлення і їм доводилося навчати дітей як із ФФМ, так і з ЗНМ. 34,62% учителів вказали, на те, що мають досвід навчання дітей із ФФН, а 7,69% – із ЗНМ. 15,38% респондентів не могли відповісти на це запитання анкети. Зважаючи на надані відповіді, доцільно звернути увагу на необхідність правильної диференціації мовленнєвої патології, що визначає методи роботи з дитиною. Результати анкетування, на жаль, засвідчили факт нерозуміння вчителями особливостей мовленнєвої патології.

Останнє, двадцяте запитання анкети – «Хто, на Вашу думку, повинен надавати допомогу дітям, що мають труднощі формування або порушення письма?: а) логопед; б) учитель початкових класів; в) батьки; г) усі разом» – було спрямовано на визначення міри відповідальності та подальшого системного супроводу дітей із дисграфією.

Відповіді на це запитання здебільшого свідчать про правильне розуміння вчителями того, що для розв'язання проблеми порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів із труднощами формування навичок письма потрібні зусилля і вчителів, і логопедів, і батьків, тобто всіх разом (варіант «г»). Проте 19,23% респондентів уважають це прерогативою логопедів, а 3,85% – учителів. Наведені дані ще раз підтверджують актуальність досліджуваної нами проблеми.

**Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати аналізу відповідей на запитання анкети дали змогу нам дійти таких висновків:

– Відповіді на запитання першого (теоретичного) блоку засвідчили, що здебільшого вчителі вибрали правильні варіанти в 3, 4, 5, 7, 11, 12 запитаннях анкети. Складними для них виявились запитання про сутність порушень писемного мовлення, головні принципи помилок у процесі формування писемного мовлення. Відповіді на запитання другого блоку, що служили індикаторами співвідношення знань і практичного досвіду вчителів у роботі з дітьми із дисграфією, підтвердили необхідність формування у педагогів логокомпетентності.

– Аналіз результатів анкети показав, що всі опитані вчителі мали досвід роботи із зазначеною категорією дітей. Проте відповіді педагогів засвідчили очевидну незбалансованість між обізнаністю з цією проблемою та досвідом роботи з молодшими школярами із дисграфією.

Підсумовуючи результати кількісного та якісного аналізу анкети для вчителів, можемо констатувати:

– значний відсоток правильних відповідей на запитання першого блоку (зокрема запитання 3 (84,62%) і 9 (50%)) свідчить про ґрунтовну підготовку вчителів з проблеми звукового аналізу мовлення на основі фонематичного принципу правопису, яку вони здобули в закладах вищої освіти або педагогічних коледжах, де цій проблемі приділяється значна увага;

– опитані вчителі початкової школи здебільшого мало обізнані з механізмами реалізації принципів дизорфографії (запитання 2 першого блоку): лише кожен четвертий серед них вибрав правильний варіант відповіді на це запитання;

– недостатньо обізнані педагоги також із таким поняттям, як «дислексія – цілковита нездатність до читання» (запитання 5 першого блоку): лише 7,69% їх надали правильну відповідь на запитання, пов'язане з цим поняттям;

– учителям початкових класів легше визначити дисграфію граматичну, коли дитина порушує відмінкові конструкції або послідовність слів у реченні, ніж дисграфію граматичну, коли порушення пов'язані з мовним аналізом і синтезом;

– менше ніж половина вчителів початкової школи не можуть розрізнити вид дисграфії, а отже, на практиці не надають необхідної корекційної допомоги дітям, які її потребують;

– відповіді на запитання 13 (другий блок) засвідчили, що жоден із респондентів не пов'язує труднощі опанування процесу письма учнями початкових класів з білінгвізмом, хоча відомо, що двомовність у сім'ї може спричинити певні проблеми, пов'язані з набуттям дитиною навичок письма;

– 15,38% педагогів упевнені, що додаткові заняття в позаурочний час і використання для додаткових домашніх завдань тих самих прийомів і методів, що і в класі, зможуть виправити ситуацію з дисграфією в учнів (запитання 15 другого блоку). Такий результат свідчить про недостатній рівень обізнаності вчителів початкових класів з проблемою попередження дисграфії та усунення її у дітей молодшого шкільного віку;

– понад половину опитаних (53,85%) упевнені, що лише зрідка в них виникають труднощі в процесі навчання дітей, а 7,69% вважають, що вони не мають з цим жодних труднощів (запитання 16 другого блоку);

– 50% респондентів твердять, що кількість дітей, які мають труднощі в навчанні, збільшилась, натомість 19,23% опитаних учителів вважає, що кількість таких дітей зменшилась (запитання 18 другого блоку);

– 42,31% учителів зазначили, що значна кількість дітей, які навчаються сьогодні в початковій школі, має такі мовно-мовленнєві порушення, як фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення; порушення звуковимови; загальний недорозвиток мовлення.

Усі дані, отримані в процесі виконання завдань констатувального етапу експерименту, будуть ураховані нами під час розроблення системи логокорекційної роботи з учнями молодшого шкільного віку із дисграфією.

#### Список використаних джерел:

1. **Блінова, Г., & Пічугіна, Т.** (2004). Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. Київ : Благовіст.
2. **Величенкова, О. А., & Русецкая, М. Н.** (2015). Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. Москва: Национальный книжный центр.
3. **Журавльова, Л. С.** (2017). Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та психологія», 34, 24–32. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22102>.
4. **Микадзе, Ю. В., & Корсакова, Н. К.** (1994). Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. Москва: ТОО «ИнтелТех».
5. **Парамонова, Л. Г.** (2004). Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Санкт-Петербург: Союз.
6. **Садовникова, И. Н.** (1997). Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. (Учебное пособие). Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
7. **Хватцев, М. Е.** (2003). Алексия и дислексия. Л. С. Волкова (Ред.), Логопедия. Методическое наследие (Кн. 1-5). (Кн. 4, с. 67–111). Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
8. **Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. A.** (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 203–208. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.299.
9. **Zhuravlova, L.** (2018). Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. *EUREKA: Social and Humanities*, 1(13), 64–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.21303/2504-5571.2018.00545>

#### References:

1. **Blinova, H., & Pichuhina, T.** (2004). Dydaktychnyi material dlia podolannia vad u ditei [Didactic material for overcoming violations in children]. Kyiv : Blagovist [in Ukrainian].
2. **Velichenkova, O. A., & Ruseckaya, M. N.** (2015). Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narushenij chteniya i pisma u mladshih shkolnikov [Speech therapy work to overcome reading and writing disorders in primary school children]. Moscow : Nacionalnyj knizhnyj centr [in Russian].
3. **Zhuravlova, L. S.** (2017). Suchasnyi stan lohopedychnoi praktyky korektsiinoi roboty z molodshymy shkoliaramy z dyshrafieiu [The current state of speech therapy practice in correctional work with younger children with dysgraphia]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 «Korektsiina pedahohika ta psykholohiia»*, 34, 24–32. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22102> [in Ukrainian].
4. **Mikadze, Yu. V., & Korsakova, N. K.** (1994). Nejropsihologicheskaya diagnostika i korekciya mladshih shkolnikov v svyazi s neuspevaemostyu v shkole [Neuropsychological diagnosis and correction of primary schoolchildren due to



school performance]. Moscow [in Russian].

5. **Paramonova, L. G. (2004)**. Preduprezhdenie i ustranenie disgrafii u detej [Prevention and elimination of dysgraphia in children]. SPb.: Soyuz [in Russian].

6. **Sadovnikova I. N.** Narusheniya pismennoj rechi i ih preodolenie u mladshih shkolnikov. (Ucheb. posobie). [Violations of written language and their overcoming in primary school students]. Moscow : Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].

7. **Hvatcev, M. (2003)**. Aleksiya i disleksiya [Alexia and dyslexia]. Logopediya. Metodicheskoe nasledie. Kn. IV : Narusheniya pismennoj rechi : Disleksiya. Disgrafiya. S. 67–111. Moscow : Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].

8. **Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014)**. A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132. 203–208. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.299.

9. **Zhuravlova, L. (2018)**. Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. *EUREKA : Social and Humanities*, 1(13). 64–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.21303/2504-5571.2018.00545>

**Журавлёва Л. С. Особенности знаний учителей относительно специфики речевого развития младших школьников с дисграфией.**

В статье представлены результаты исследования особенностей знаний и практического опыта учителей начальных классов по работе с младшими школьниками с дисграфией. Материалом для исследования послужили ответы на вопросы разработанной автором анкеты, состоящей из двух структурных блоков. Вопросы первого блока (с первого по двенадцатый) были нацелены на выявление уровня ознакомления учителей начальных классов с особенностями работы детей с дисграфией. Вопросы второго блока (с тринадцатого по двадцатый) давали возможность определить наличие у учителей практического опыта работы с этой категорией детей. Кроме того, в анкете содержались вопросы (индикаторы), которые помогали определить соотношение знаний и практического опыта работы у учителей начальных классов, работающих с младшими школьниками с дисграфией. Исходя из результатов анализа анкетных данных, сформулированы соответствующие выводы.

*Ключевые слова:* учителя начальных классов, дисграфия, младшие школьники, анкетирование.

**Zhuravlova L. S. Peculiarities of teachers' awareness of the specificity of speech development of primary school children with dysgraphia.**

The article presents results of study on the state of primary school teachers' awareness of working with primary school children with dysgraphia. In order to achieve this objective the author has designed a questionnaire. It consists of two structural blocks. It is stated that the questions of the first block (from the first to the twelfth questions) are aimed at the identification of level of primary school teachers' awareness of working with children, suffering from difficulties in written speech (dysgraphia). The second block of questions (from the thirteenth to the twentieth question) makes it possible to trace the presence of teachers' practical experience of working with this category of children. It is also emphasized that the questionnaire contains questions (indicators), which are aimed at the identification of balance of primary school teachers' knowledge and practical experience of working with primary school students with difficulties in written speech. It is emphasized that while comprising the questionnaire the author has met basic requirements of questionnaire analysis method, namely: closed questions were distinguished according to the principle of answer construction. The peculiarities of complex questions have also been clarified. It has been noted that the questionnaire did not include open-ended questions because the statistical processing of these questions is rather complicated. The analysis of the results of the questionnaire has shown that all the interviewed teachers had experience of working with this category of children. However, their responses indicated a clear imbalance between their awareness of the issue and their experience of working with primary school children with dysgraphia. Based on the results of the analysis of the answers to the questionnaire, some conclusions have been drawn. The responses to the questions of the theoretical block have shown that only some questions (3, 4, 5, 7, 11, 12) have been answered correctly by the teachers. They felt some difficulties while answering the questions dealing with writing disorders, main principles of mistakes in the process of written speech development. The questions of the second block, which were indicators of the balance between teachers' knowledge and practical experience of working with children with dysgraphia, have shown the need to develop a logocompetence.

*Key words:* primary school teachers, dysgraphia, primary school students, questionnaire.