

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

**ЖУРАВЛЬОВА ЛАРИСА СТАНІСЛАВІВНА**

УДК: 373.3.091.21:616.89-008.434.37

**КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ  
МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук



Київ – 2021

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий консультант:** доктор педагогічних наук, професор  
**ШЕРЕМЕТ Марія Купріянівна,**  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова, декан факультету  
спеціальної та інклюзивної освіти.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор  
**ДМИТРИЄВА Ірина Володимирівна,**  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»,  
завідувач кафедри технологій спеціальної  
та інклюзивної освіти;

доктор педагогічних наук, професор  
**САВІНОВА Наталія Володимирівна,**  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського,  
завідувач кафедри спеціальної освіти;

доктор педагогічних наук, доцент  
**БОРЯК Оксана Володимирівна,**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка,  
професор кафедри спеціальної та  
інклюзивної освіти.

Захист відбудеться 5 травня 2021 р. о 13-00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.23 в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Із дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий 5 квітня 2021 р.

**Вчений секретар  
спеціалізованої вченої ради**



**С. В. Федоренко**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми.** У сучасних умовах розвитку української держави та переходу її до високотехнологічного інформаційного суспільства стає можливою трансформація навчально-виховного процесу в початковій школі, де закладаються основи навчальної, організаційної та суспільної діяльності дитини 6-10 років.

Мовленнєвий розвиток учнів початкових класів – одне з ключових завдань сучасної початкової школи, актуальність якого визначається соціальною значущістю проблематики, важливістю формування в учнів комунікативної компетенції й оволодіння ними всіма видами мовленнєвої діяльності, що створює підґрунтя для освіти впродовж життя (В. Бадер, В. Бондар, О. Боряк, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Пономарьова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Сьогодні переосмислення змісту, методів і форм організації навчання учнів початкових класів із порушеннями мовленнєвого розвитку виходить на перший план і повинно не лише відбуватися на рівні методології, окреслюючи цінності особистісного розвитку, а й скеровуватися в практичну площину, створюючи умови для індивідуалізації корекційно-розвивального навчання, що відповідає провідним положенням Концепції Нової української школи.

Важливою умовою реалізації завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання учнів, є необхідність вчасного виявлення та подолання специфічних передумов, які розглядаються як чинники ризику й можуть провокувати появу різних видів дисграфії. Тяжкість зазначеної мовленнєвої патології пояснюється тим, що за зовнішніми виявами провідних симптомів порушення письма криються глибинні проблеми, спричинені нерівномірністю розвитку вищих психічних функцій (ВПФ), які мають складний механізм і визначаються індивідуальною програмою та чинниками середовища.

З огляду на це, діагностування дисграфії зумовлюється низкою труднощів, пов'язаних із тісним переплетенням симптоматики, серед яких – мовленнєві, когнітивні, емоційно-вольові, комунікативні порушення, а також питання особистісної та соціальної адаптації. Унаслідок цього діти з дисграфією стикаються з різними проблемами в процесі соціалізації та спілкування, у них виявляються порушення мотиваційної та поведінкової сфер під час навчання, що ускладнює їхній загальний психофізіологічний розвиток.

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню проблеми дисграфії, можна виділити два напрями: нейропсихологічний, спрямований на якісний аналіз структури порушень на основі виявлення уражених і збережених функціональних ланок мозкової організації процесу письма (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Корнєв, О. Лурія, Н. Пилаєва, Л. Цветкова та ін.) та психолого-педагогічний, у межах якого дисграфію розглядають насамперед як мовленнєве порушення, що виникає внаслідок несформованості ВПФ, які забезпечують процес письма (О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Л. Єфименкова, І. Лазарева, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, О. Смирнова, Є. Соботович, Л. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.).

Праці останніх років таких учених, як Т. Ахутіна, О. Балашова,

В. Бугіотопулу, О. Величенкова, Н. Голуб, О. Іншакова, Т. Калашникова, О. Корнєв, С. Корнєв, Н. Корсакова, О. Логінова, Ю. Мікадзе, Н. Разживіна, А. Тараканова, Н. Чередніченко, Л. Цветкова, М. Шеремет та ін., свідчать про те, що механізми порушення письма у дітей є комплексними й можуть бути пов'язані як зі сферою порушення елементарних психічних процесів (моторики, слухо-моторної координації та почуття ритму, графо-моторної координації, порушень звукового аналізу і синтезу, недорозвинення просторового й часового сприймання), так і зі сферою вищих психічних функцій (загальні порушення поведінки, уваги, несформованість особистості й абстрактних форм мислення тощо). Водночас слід зауважити, що розкриті науковцями аспекти не створюють цілісного уявлення про мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією, особливості та чинники його розвитку, взаємозв'язок з особистісною та когнітивною сферами.

Попри значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, у яких розкриваються окремі питання корекції дисграфії, вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із порушеннями письма залишається фрагментарним і суперечливим, а формуванню в закладах загальної середньої освіти компетенцій, пов'язаних із розвитком мовленнєвих навичок у дітей означеної категорії, не приділено належної уваги.

Поширена логопедична практика симптоматичного підходу до діагностики дисграфії, недостатнє врахування мультимодальності та багатосистемності порушень, складних інтегративних механізмів і структури мовленнєвого дизонтогенезу не дають змоги цілком реалізувати можливості міждисциплінарного корекційного впливу на мовленнєвий розвиток учнів на ранньому етапі оволодіння ними писемним мовленням.

Аналіз наявних підходів до корекції дисграфії дає змогу твердити, що сьогодні найслабшою ланкою в ланцюгу проблем, які досліджує вітчизняна логопедія, є індивідуалізація й диференціація корекційного навчання, що передбачає вчасне виявлення труднощів формування навички письма та його порушень в учнів початкових класів; проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей та складання індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу; недостатнє розкриття окремих аспектів міждисциплінарної взаємодії фахівців, учителів початкових класів та батьків у процесі організації комплексної корекційної роботи з дітьми із дисграфією.

**Отже, актуальність досліджуваної проблеми визначається низкою наявних суперечностей між:**

– завданням формування функціонально грамотної особистості учня початкової школи та неможливістю його реалізації в процесі навчання дітей із дисграфією через недостатню розробленість новітніх трансдисциплінарних підходів до її діагностування та корекції;

– необхідністю комплексного трансміждисциплінарного дослідження дисграфії в учнів початкових класів як наукової проблеми на якісно новому рівні, з урахуванням актуального стану їх мовленнєвого розвитку, нейропсихологічних особливостей, структури порушень та недостатньою

розробленістю теоретичних і методичних засад комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей;

– потребою початкової школи у фахівців, здатних якісно виконувати професійні функції навчання, виховання та розвитку учнів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу та слабким рівнем логокомпетентності вчителів початкової школи, недосконалістю корекційно-розвивальних програм, браком необхідного діагностичного інструментарію, сучасних формувальних методик для здійснення фахівцями диференційованого корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією;

– переходом на нові освітні стандарти, сучасні вимоги до рівня знань, умінь і навичок учнів початкових класів, з одного боку, та браком практики впровадження системи комплексної корекційної роботи з дітьми в умовах закладу загальної середньої освіти, з іншого.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатнє теоретичне та експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри логопедії та логопсихології НПУ імені М.П. Драгоманова «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей із тяжкими порушеннями мовлення». Тема дисертаційної роботи затверджена на засіданні Вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 25.12.2014 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних засад, розробленні та експериментальній перевірці системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1. Здійснити комплексний системний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, з'ясувати стан розробленості зазначеної проблеми в корекційно-педагогічній практиці.

2. З'ясувати з позицій поліпарадигмального підходу сутність і структуру мовленнєвого розвитку та основні його детермінанти, визначити інтегративні механізми мовленнєвого розвитку особистості дитини та розробити його структурно-функціональну модель.

3. Теоретично обґрунтувати й розробити комплексну методику діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

4. Дослідити рівні сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в нових соціокультурних умовах комплексної підтримки дитини.

5. Виявити та схарактеризувати особливості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

6. Визначити організаційно-педагогічні засади комплексної корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

7. Розробити систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією та експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – процес мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією.

**Предмет дослідження** – теоретико-методологічні засади системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної освіти.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:** культурно-історична концепція (Л. Виготський, М. Ярмаченко); фундаментальні теоретичні положення Л. Виготського та О. Лурія про вищі психічні функції як про складні функціональні системи, їх системну й динамічну локалізацію та гетерохронію розвитку; про інтеграційну функцію мозку в процесі психічної діяльності (П. Анохін, М. Бернштейн, О. Лурія); теорія мови і мовлення (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Т. Ушакова, С. Цейтлін), теорія мовленнєвої діяльності (В. Бельтюков, І. Горелов, М. Жинкін, О. Корнєв, О. Леонт'єв, Є. Соботович); положення про складну структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, В. Бельтюков; Л. Виготський, Т. Візель, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про роль мислення та інших психічних функцій у процесі засвоєння та використання мови (Дж. Баттеруорт, Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Д. Слобін, В. Синьов, О. Шахнарович та ін.); про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, Є. Гур'янова, І. Зимня, К. Лазаренко, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Сিনিця, Л. Цветкова та ін.); особистісно орієнтована концепція розвитку дитини (І. Бех, Л. Божович, С. Максименко, К. Платонов та ін.); концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (В. Тарасун); концепція корекційно-превентивного навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (В. Тарасун); диференційований підхід до корекції мовлення дітей із порушенням мовленнєвого розвитку (С. Конопляста, Р. Левіна, І. Марченко, О. Паскаль, Ф. Сергєєв, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); комплексний підхід до корекції та розвитку всіх компонентів мовлення (Р. Левіна, С. Конопляста, О. Корнєв, О. Мастюкова, Є. Соботович, Г. Чиркіна); системний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини в процесі онто- та дизонтогенезу (Т. Ахутіна, І. Горелов, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, С. Цейтлін, М. Шеремет та ін.); теоретичні положення про вирішальну роль корекційного впливу на розвиток особистості дитини із психофізичними порушеннями (В. Бондар, О. Боряк, О. Глоба, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Засенко, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова,

М. Супрун, О. Таранченко, Л. Фомічова, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шермет, Д. Шульженко та ін.).

На різних етапах наукового пошуку застосовувались такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, корекційної педагогіки, нейропсихології та психолінгвістики – для визначення й обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її розв’язання, розроблення системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– *емпіричні*: спостереження, порівняння; аналіз анамнестичних даних, карток логопедичного та психологічного обстеження, педагогічної документації; аналіз бесід, анкетування, опитування батьків, логопедів, психологів – для визначення сучасного стану особистісної та професійної готовності до роботи з дитиною із дисграфією; *констатувальний педагогічний експеримент* – для аналізу рівнів сформованості структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку, визначення його типологічних особливостей у дітей із дисграфією; *формувальний педагогічний експеримент* – для перевірки й доведення ефективності авторської системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів;

– *методи обробки даних (статистичні)*: якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту за допомогою методів математичної статистики, зокрема середньоарифметичної величини, критеріїв установавання достовірності (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), факторний, кореляційний, кластерний аналізи, темп приросту показників – для опрацювання кількісних результатів констатувального й формувального експериментів і обґрунтування їх достовірності.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

– запропоновано концептуальний поліпарадигмальний підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти;

– комплексно проаналізовано проблему порушень мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, що сприяє розв’язанню фундаментальних педагогічних питань спеціальної, а також інклюзивної освіти;

– обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка містить психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний компоненти, що служать підґрунтям для визначення критеріїв та показників сформованості мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– розроблено, теоретично обґрунтовано й апробовано комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

– здійснено системне комплексне вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та визначено особливості його структурних складників;

– схарактеризовано рівні сформованості структурних складників

мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією за визначеними критеріями та показниками;

– емпірично виокремлено й схарактеризовано типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (прогностично-інертний: перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний; прогностично-продуктивний: діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний);

– розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей;

*поглиблено та уточнено:*

– поняття «мовленнєвий розвиток», «порушення мовленнєвого розвитку», «дисграфія»;

– положення про структуру та симптоматику психомовленнєвого розвитку у дітей із дисграфією;

– відомості про психомоторний і мовленнєвий розвиток зазначеної категорії дітей;

– засоби, форми організації та забезпечення діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією;

*подальшого розвитку набули:* методологічні підходи до вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; діагностичний інструментарій дослідження структурних компонентів мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що:

Удосконалено процес діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; розроблено й обґрунтовано показники порушень мовленнєвого розвитку в зазначеній категорії дітей. Упроваджено систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в роботу закладів загальної середньої освіти України, що охоплює логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; технологію формування логокомпетентності вчителів початкової школи (для створення необхідної спеціальної освітньої допомоги учням, що мають труднощі формування письма та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти); технологію роботи з батьками (для надання психолого-педагогічної підтримки їхнім дітям із порушенням мовленнєвого розвитку); методика корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією; логопедична технологія.

Окреслені особливості та типи мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією збагатили науково-методичну базу практичної діяльності логопедів та доповнили й удосконалили зміст програм із підготовки фахівців психолого-педагогічного напрямку з дисциплін «Логопедія» та «Логопсихологія».

Монографія та науково-методичні праці можуть бути використані спеціалістами різних профілів (логопедами, учителями початкової освіти, корекційними педагогами, психологами, соціальними працівниками та ін.) у



навчальному процесі вищих навчальних закладів; отриманий у процесі наукового пошуку емпіричний матеріал може служити підґрунтям для подальших педагогічних досліджень мовленнєвого розвитку дітей, які навчаються в початковій школі.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес школи І-ІІІ ступенів № 249 Деснянського району м. Києва (довідка № 43 від 18.12.2019), школи І-ІІІ ступенів № 199 Шевченківського району м. Києва (довідка № 23 від 06.03.2020), Коломийського ліцею № 6 імені Героя України Тараса Сенюка (довідка № 02-09/95 від 21.06.2019), Запорізького навчально-виховного комплексу № 41 Запорізької міської ради (довідка № 289 від 13.12.2019), Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2 імені Т. Г. Шевченка Хмельницької області (довідка № 126 від 09.12.2020), загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 5 м. Слов'янська Слов'янської міської ради Донецької області (довідка № 360/02-14 від 23.12.2019), Мелітопольського навчально-виховного комплексу № 16 Мелітопольської міської ради Запорізької області (довідка № 193 від 27.05.2020), школи І-ІІІ ступенів № 2 м. Суми (довідка № 02-10/398 від 22.09.2020).

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення роботи та результати експериментального дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

**міжнародних:** ІХ Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015, 2016); ІІ Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2016); International scientific-practical conference «Modern scientific researches and developments: theoretical value and practical results» (Bratislava, Slovakia, 2016); International scientific conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences» (Kielce, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016 року); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи» (Коломия, 2017, 2018); International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin, 2017); Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2017); International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine»: Conference Proceedings (Sandomierz, Poland, 2017); International scientific-practical conference «Personality Family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology» (Shumen, Bulgaria, 2017); International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні підходи до

розвитку творчої активності дітей та молоді в культурно-освітньому просторі» (Мелітополь, 2018); International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland» (Wolomin, Republic of Poland, 2018); 2<sup>nd</sup> International Scientific Conference «Economic and Social-focused Issues of Modern World» (Bratislava, Slovakia, 2019); X International Conference of European Academy Of Sciences Reserch, Section: Social Sciences (Bonn, Germany, 2019); International Scientific Conference «Digital Economy and Digital Society» Katowice, Poland, 2019), International in the scientific and methodical seminar «Science and Practice in the system of Education of the european Union Countries» (Opole, Poland, 2019);

**всеукраїнських:** I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами», (Дніпро, 2016); Всеукраїнської науково-практичної конференція «Дошкільна й початкова освіта: реалії та перспективи» (Суми, 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи», (Запоріжжя, 2017); II всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка здоров'я»: (Харків, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Особистісно-професійний розвиток учителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи» (Мелітополь, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2017, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Особистісно-професійний розвиток учителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: світові освітні практики, український контекст» (Мелітополь, 2018); II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2019); III всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Бердянськ, 2019); IV всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна логопедія: інноваційні технології» (Миколаїв, 2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2020).

**Особистий внесок здобувача** в працях, опублікованих у співавторстві, полягає: в аналізі чинників, психолого-педагогічних умов проведення логокорекційної роботи з учнями початкових класів із порушенням мовленнєвого розвитку [9]; у розробленні ідеї дослідження, виборі його методів та інтерпретації результатів [11]; в узагальненні відомостей щодо практики та інновації інклюзивної освіти [13]; у генеруванні ідеї публікації, аналізі зарубіжної наукової літератури [12]; у метааналізі дослідження, пов'язаного із визначенням готовності майбутніх учителів до формування навичок аргументації в учнів початкових класів [10].

**Публікації.** Основні положення й результати дослідження висвітлено в 65 наукових і науково-методичних працях, серед яких – 1 монографія; 2 зарубіжні колективні монографії; 1 навчально-методичний посібник; 25 одноосібних статей у вітчизняних та 9 – у зарубіжних періодичних наукових виданнях (3 опубліковано в журналах, що індексуються в міжнародних базах Scopus і WOS); 1 – у загальнонаукових; 23 публікації в матеріалах наукових конференцій; є 3 свідоцтва про реєстрацію авторського права.

**Кандидатська дисертація** «Розвиток мовлення старших дошкільників засобами музично-дидактичних ігор» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) була захищена в 2009 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (517 найменувань, із них 109 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 706 сторінок, із них основного тексту – 412 сторінок. Дисертація містить 32 таблиці та 18 рисунків.

### **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ**

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено його об'єкт і предмет, сформульовано мету і завдання, розкрито теоретико-методологічні основи та схарактеризовано методи, визначено наукову новизну та практичне значення дослідження, подано відомості про апробацію та впровадження результатів, публікації, представлено структуру та обсяг роботи.

У першому розділі «**Науково-теоретичні засади комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією**» проаналізовано актуальні проблеми дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, висвітлено з міждисциплінарних позицій основні поняття дисертації та з'ясовано їх термінологічне підґрунтя, наведено аналіз сутнісних характеристик мовленнєвого розвитку, схарактеризовано причини та механізми порушень при дисграфії, розкрито специфіку й особливості корекційно-педагогічної роботи з учнями початкових класів у закладах загальної середньої освіти.

Проблема мовленнєвого розвитку особистості набуває особливої актуальності, зважаючи на його тісний зв'язок з особистісним та інтелектуальним розвитком (В. Бондар, І. Мартиненко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Н. Чуприкова, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.).

Розкрито термінологічне підґрунтя проблеми мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією. Обґрунтовано з позиції міждисциплінарного підходу сутність понять «розвиток», «мовлення», «розвиток мовлення», «мовленнєвий розвиток», експліковано зміст і сутнісне значення мовленнєвого розвитку та розмежовано його з поняттям «розвиток мовлення». Зауважено, що термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема.

Сформульовано визначення базового поняття дослідження – «мовленнєвий розвиток», що ґрунтується на основних положеннях теорії Л. Виготського, О. Лурія: *це процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного*

*явища, що реалізується у взаємозв'язку з його когнітивними й особистісними структурами в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.*

Виникнення мовлення та процес його становлення стають можливими завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку й функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини. Порушення мовленнєвого розвитку спричиняє недостатність розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням, впливає на різні сторони життя дитини, позначається на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму та чинить негативний вплив на формування навичок письма.

Проаналізовано суттєві відмінності між поняттями «писемне мовлення» та «письмо» (на основі праць Т. Ахутіної, О. Величенкової, Л. Венедиктової, О. Іншакової, О. Корнева, Р. Лалаєвої, О. Лурія, О. Російської, Л. Цветкової), що є важливим для кращого розуміння й розкриття основних закономірностей процесу мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Встановлено, що письмо є підготовчим етапом писемного мовлення, пов'язаним, з одного боку, із набуттям елементарних навичок фонетичного транскрибування усного мовлення відповідно до чинних принципів українського правопису, а з іншого – із технікою засвоєння графічних операцій. Підкреслено, що становлення писемного мовлення – тривалий і розгорнутий у часі процес, невіддільним операціональним компонентом якого є письмо.

Сучасні уявлення про письмо базуються на фундаментальних дослідженнях П. Анохіна, Л. Виготського, О. Лурія про вищі психічні функції як про складні функціональні системи, що складаються з багатьох структурних компонентів і спираються на роботу різних мозкових структур, кожна з яких чинить свій специфічний вплив на їх розвиток. Ці положення відображено в роботах Т. Ахутіної, Ж. Глозман, В. Голод, Н. Корсакової, Ю. Мікадзе, М. Семаго, Н. Семаго, А. Семенович, Є. Симеєвської, Є. Хомської, Л. Цветкової та ін.

Накопичення нових системних знань на основі багатоаспектного підходу до проведення наукових досліджень у сфері порушень усного та писемного мовлення сприяло становленню й розвитку авторських наукових шкіл у логопедії. У вітчизняній школі, створеній Є. Соботович та її послідовниками – Л. Андрусишиною, Л. Бартенєвою, О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, В. Тищенком, специфічні закономірності вияву порушень письма вивчаються з позиції психолінгвістичного й нейролінгвістичного підходів. У межах наукової школи М. Шеремет та її послідовників (О. Боряк, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Лазарева, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Н. Чередніченко та ін.) виконуються дослідження, присвячені проблемі корекції тяжких порушень мовлення в учнів і дітей дошкільного віку на основі комплексного підходу. Суттєвим доробком авторів російських наукових шкіл Р. Левіної, Г. Чиркіної, Т. Філічевої, С. Шаховської, а також їх послідовників – Ю. Вятлевої, О. Громової, А. Лагутіної, Е. Черкасової – є розроблені вперше положення про взаємозв'язок і взаємовплив двох важливих

процесів у здійсненні письмово-мовленнєвої діяльності (мовленнєвої та навчальної) і виявлення їх єдності, цілісності й конвергенції. Зазначені положення дали змогу нам окреслити напрями логопедичної роботи, орієнтовані на вчасну діагностику та визначення маркерів дисграфії.

Порушення процесу письма – це не лише мовне явище: воно пов'язане з порушенням багатьох структур і психічних функцій, без яких неможливе формування комунікативної компетенції як в усній, так і в писемній формах.

Проблема порушень письма багато років поспіль привертає увагу вчених різних наукових галузей і вивчається в таких аспектах: генеза і чинники, що зумовлюють виникнення дисграфії (Н. Аксьонова, Т. Ахутіна, М. Безруких, В. Бельтюков, Е. Данілавічюте, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Лукашевич, Р. Мачинська, Т. Пічугіна, Н. Пилаєва, І. Садовнікова, Д. Фарбер, М. Фішман, Л. Цветкова, Н. Чередніченко, Н. Bakwin; A. Child, U. Frith, J. Finucci, K. Fong, E. Geva, H. Gordon J. Guthrie, D. Klein, W. Kimberling, Z. Matejcek, F. McGlannon, B. Hallgren, C. S. H. Ho, B. Pennington, S. Smith, B. Schuster); зв'язок дисграфії з мінімальними мозковими дисфункціями й синдромом гіперактивності (Н. Аксьонова, Н. Заваденко, P. Rasmussen, C. Gillberg); виникнення різних форм порушень унаслідок структурних і функціональних відхилень у центральній нервовій системі (М. Безруких, Р. Лалаєва, О. Корнєв, І. Садовнікова, О. Токарева, Л. Цветкова, J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi, R. Nicolson, A. Fawcett, R. Fulbright); розроблення логопедичних і психологічних класифікацій дисграфії (Т. Ахутіна, М. Бауліна, О. Величенкова, О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, А. Сиротюк, О. Токарева, М. Хватцев, R. Deuel, M. Kay, R. Nicolson, A. Fawcett) тощо.

На основі аналізу наукових джерел із порушеної проблеми та корекційно-педагогічного досвіду запропоновано таке визначення поняття «дисграфія» з урахуванням критеріїв входження й виключення: *стійке порушення процесу письма, що виявляється у великій кількості патологічних помилок стійкого характеру (критерій входження) і пов'язане з несформованістю в учнів певних когнітивних передумов за наявності збереженого інтелекту та відсутності порушень з боку зору і слуху (критерій виключення).*

Стратегія логопедичного впливу формується з урахуванням певного виду дисграфії, симптоматики, структури порушення, психологічних особливостей учнів із дисграфією (Л. Бенедиктова, Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, С. Іваненко, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Логінова, І. Марченко, Т. Кобилякова, Г. Мисаренко, Н. Нікашина, Л. Парамонова, Н. Разживіна, І. Садовнікова, Л. Спірова, А. Тараканова, О. Токарева, Н. Чередніченко, А. Ястребова та ін.).

Ефективність логопедичної роботи з корекції дисграфії наразі недостатньо висока й не відповідає сучасним вимогам до мовленнєвої компетенції учнів початкових класів. Констатовано збільшення кількості учнів із дисграфією, а також ускладнення симптоматики й механізмів цієї мовленнєвої патології. Засвідчено наявність немовленнєвих механізмів порушення формування навичок письма, що, в свою чергу, передбачає долучати відповідні мішені корекційного впливу. Постає необхідність вчасного

виявлення означених порушень, проведення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією та визначенні індивідуальної маршрутної карти корекційно-розвивального впливу та залучення до окреслених напрямків роботи вчителів початкових класів і батьків дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Обізнаність учителів початкової школи з основними формами й виявами дисграфії є необхідною умовою успішного входження дитини з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес. Саме тому професійна діяльність сучасного вчителя початкових класів потребує коректив, зокрема формування в них логокомпетентностей (у межах професійного стандарту).

Аналіз сучасної демографічної статистики свідчить про значне збільшення кількості дітей з особливостями психомовленнєвого розвитку, які навчаються в початковій школі. Ситуація ускладнюється різноманітними проблемами, що мають місце в сім'ях, що виховують таких дітей і не здатні (з різних причин) надати їм необхідну корекційно-освітню допомогу, забезпечити важливу для них підтримку, оточити належною турботою й увагою. Сучасні методи навчально-виховного процесу в початковій школі часто не відповідають соціальним очікуванням батьків учнів початкових класів з дисграфією.

Отже, постають нові виклики, пов'язані з глобальними змінами у сфері організації в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти комплексної корекційної роботи з учнями початкових класів, які мають порушення усного та писемного мовлення.

У другому розділі **«Концептуальні засади дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією»** окреслено теоретико-методологічні засади вивчення мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти; розкрито трансміждисциплінарне підґрунтя дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; наведено характеристику мовленнєвого розвитку із позицій системно-комплексного, культурно-історичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного методологічних підходів та здійснено опис його структурно-функціональної моделі.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає підстави констатувати відсутність у вітчизняній літературі єдиної думки про етіологію симптомів дисграфії (одні автори вважають її окремою мовленнєвою патологією, підкреслюючи багаторівневу структуру письма та різноманітні відхилення за його структурою, механізмами, а інші – симптомами складних психоневрологічних синдромів, які є супутніми чи первинними щодо розладів писемного мовлення), а також про сутність дисграфії як комплексного порушення мовленнєвої й особистісно-когнітивної сфер; дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень психомовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини з дисграфією; значну обмеженість і однобічність відомостей про стан мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, без достатнього розкриття її можливостей та потенційного базису розвитку.

Вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією ускладнюється розмаїттям наукових даних (іноді доволі суперечливих) щодо вказаної мовленнєвої патології й значною кількістю міждисциплінарних підходів. З'ясовано, що неоднозначність уявлень про дисграфію загалом, причини та механізми її виникнення, симптоми зумовлені, зокрема, розбіжністю в обраній методології її вивчення:

- логопедичний підхід до вивчення дисграфії забезпечується поєднанням класичних логопедичних та педагогічних методів, передбачає аналіз дисграфії з позиції стану сформованості усного й писемного мовлення (Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Логінова, Н. Нікашина, Л. Парамонова, М. Савченко, Л. Смирнова, Л. Спірова, А. Ястребова, Г. Чиркіна, М. Шевченко та ін.);

- клінічний підхід передбачає дослідження мовленнєвої патології за допомогою сучасних високотехнологічних методів нейровізуалізації, що дозволяють пов'язувати в режимі реального часу активізацію мозкових структур із виконанням певних когнітивних процесів (М. Заваденко, Т. Калашникова, Ю. Кравцов, І. Лукашевич, Р. Мачинська, М. Сиротюк, М. Фішман, Л. Чутко та ін.);

- нейропсихологічний підхід передбачає дослідження структурних компонентів функціональної системи письма у дітей із дисграфією, спрямоване на якісний аналіз структури порушення на основі виявлення уражених і збережених функціональних ланок мозкової організації процесу письма (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Іншакова, О. Корнєв, О. Лурія, Н. Пилаєва, Н. Полонська, А. Смирнов, Л. Цветкова, Л. Яблокова та ін.);

- комплексний підхід до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією найбільше відображає системність поглядів науковців (Т. Ахутіна, Е. Данілавичюте, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Н. Разживіна, О. Російська, А. Сиротюк, Л. Тенцер, Т. Фотекова, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). Проте зазначимо, що дослідники по-різному розуміли комплексний підхід щодо діагностики та корекції порушень писемного мовлення учнів. Кожен із них пропонував власні його складники (комплексний нейропсихологічний і логопедичний підхід; комплексний психолого-педагогічний і психолінгвістичний підхід; комплексний клініко-психолого-педагогічний підхід).

Водночас недостатньо уваги в цих дослідженнях приділено з'ясуванню особливостей функціональної мовленнєвої системи з урахуванням структурних компонентів особистості дитини з дисграфією, вивченню її індивідуальних психофізіологічних характеристик. З огляду на це, вважаємо за доцільне наголосити на тому, що аналіз мовленнєвого розвитку дітей із порушенням формування навичок письма повинен враховувати системний характер такого мовленнєвого порушення, як дисграфія, пов'язаного зі специфічними особливостями роботи всієї функціональної системи письма. Встановлено, що дисграфія може бути зумовлена несформованістю окремого компонента мовленнєвої підсистеми (наприклад, фонетико-фонематичні порушення) чи відхиленням у стані всієї мовленнєвої системи (загальний недорозвиток

мовлення/системний недорозвиток мовлення), а може бути пов'язане з відхиленням у стані всієї функціональної системи письма та виявлятися мозаїчно в мовленнєвих і когнітивно-особистісних сферах, тобто мати системний характер. Через складність і багатоаспектність проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності й системності, з урахуванням взаємозв'язку й взаємозумовленості всієї психічної сфери й усіх форм діяльності.

З'ясовано доцільність здійснення трансміждисциплінарного дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, яке не лише сприятиме більш глибокому вивченню об'єкта, а й дасть змогу по-новому сформулювати проблему та відкрити нові перспективи її дослідження; допоможе уникнути так званих «помилко діагностики», що виникають щоразу, коли доводиться вивчати такі складні об'єкти, як, наприклад, інтегровані мовленнєві механізми, та дасть змогу «вбудувати» в парадигму конкретної наукової дисципліни значну кількість даних, отриманих у суміжних із нею галузях наукового знання, і водночас не втратити свого предмета та об'єкта дослідження.

Теоретико-методологічна основа дослідження зумовлена гуманістичним характером сучасної освіти та її орієнтованістю на індивідуально-особистісний розвиток, а також гуманітарним (антропологічним) характером вивчення самої особистості, коли для гармонійного розвитку всіх здібностей, зокрема мовленнєвих, дитину необхідно вивчати в усіх її виявах для можливості узгодження корекційних впливів із потребами самої дитини.

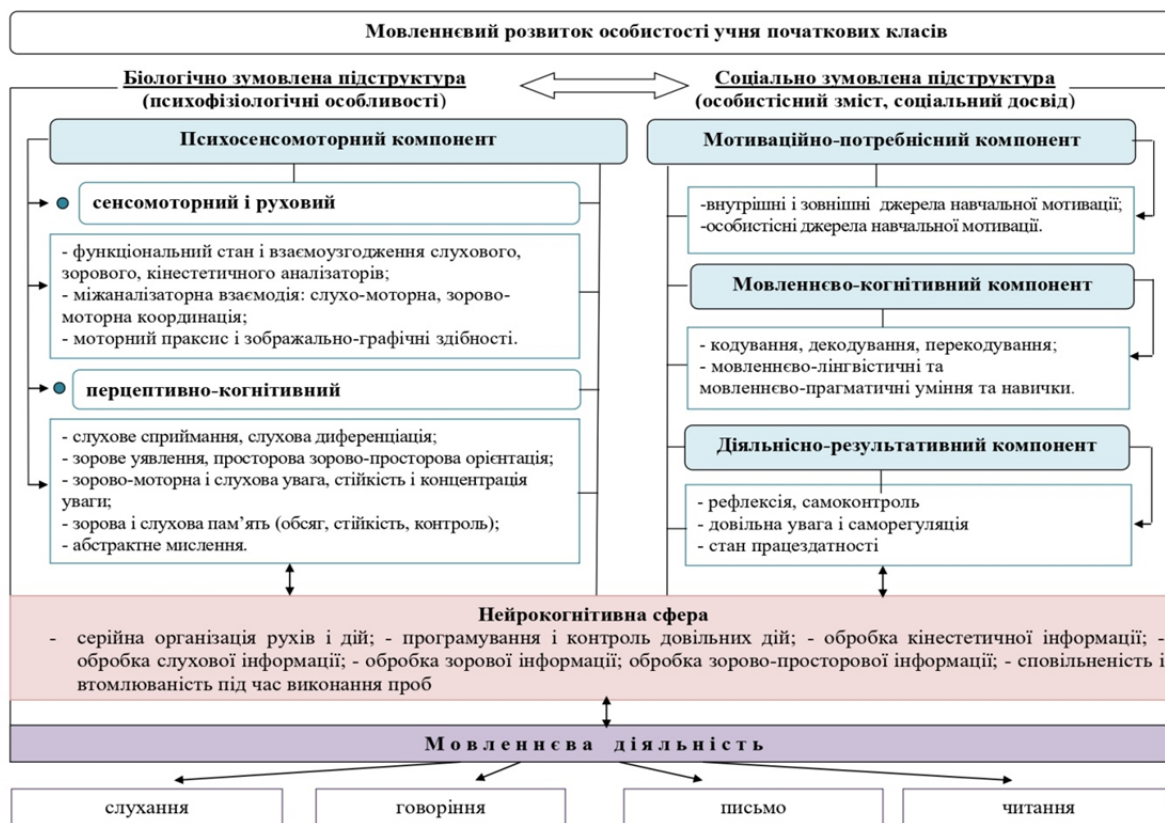
Запропоновано поліпарадигмальний підхід, який розв'язує досліджувану проблему комплексно, відображає взаємозв'язок і взаємозалежність фундаментальних підходів до вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією (системно-комплексного, особистісно орієнтованого, культурно-історичного, діяльнісного, компетентнісного), висвітлює структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням індивідуальних (психофізіологічних, вікових, особистісних) особливостей і потенційних можливостей дітей та забезпечує умови ефективності початкової освіти окресленої категорії учнів.

Концептуальними засадами дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є сучасні уявлення про біопсихосоціальну природу особистості, закономірності психічного розвитку дитини, психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу та дизонтогенезу, а також про психофізіологічну структуру процесу письма.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії про вищі психічні функції (О. Лурія), культурно-історичній теорії Л. Виготського, концепції функціональної структури особистості К. Платонова, біопсихосоціальній концепції (Дж. Енгель), даних нейропсихології (теорія та модель структурно-функціональної організації мозку як субстрату психічної діяльності, розроблена О. Лурія) і психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності О. Леонтєва, моделі породження мовлення О. Леонтєва і Т. Ахутіної), розроблено



структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості учня, який навчається в початковій школі (рис. 1).



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку учня початкових класів**

Доведено, що структура мовленнєвого розвитку особистості – це складна ієрархічно організована динамічна система, якість якої зумовлена біопсихосоціальними характеристиками індивіда. Тісний взаємозв'язок і взаємодія елементів здатні під впливом зовнішніх/внутрішніх чинників і рефлексивних властивостей психічного апарату індивіда загалом виводити систему на якісно новий рівень структурної диференційованої інтегрованості. Нові структурні зв'язки в підсистемах мовленнєвого розвитку особистості (МРО) породжують новий діапазон функціональних можливостей, дають змогу системі знову цілеспрямовано на якісно іншому рівні включатися в різні види мовленнєвої діяльності як в усній, так і в писемній формі.

Компоненти мовленнєвого розвитку особистості інтегровані двома детермінантами – упорядкованими підсистемами: психофізіологічними особливостями (ПФО) (психосенсомоторний компонент) та соціально-особистісними характеристиками особистості (СОХ) (мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний компоненти), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психосенсомоторний складник відображає структурні особливості природного розвитку особистості дитини, має сенсорно-моторні та перцептивно-когнітивні ознаки, які найбільше співвідносяться з невербальними індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Соціально-особистісні характеристики особистості (СОХ) відповідають за своїм змістом вербальному аспекту (мовленнєвій діяльності).

Ґрунтуючись на розробленій моделі, визначено критерії та показники сформованості мовленнєвого розвитку для здійснення системно-комплексного аналізу особливостей його структурно-функціональних компонентів у дітей із дисграфією.

Створено новий підхід до діагностики та корекції відхилень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей та потенційних можливостей кожної дитини, який передбачає узагальнення та трансміждисциплінарну інтеграцію знань про мовленнєву діяльність особистості дитини з дисграфією за нормального та порушеного онтогенезу, для розробки на цій основі нового змісту індивідуально спрямованого, превентивно-перманентного та корекційно-розвивального навчання.

Забезпечення ефективного розв'язання досліджуваної проблеми можливе завдяки використанню в системі комплексної діагностики й корекції основних положень сучасної дитячої нейропсихології, які розкривають закономірності формування вищих психічних функцій в онтогенезі та теорії сенсорної інтеграції, що заснована на системному підході до функціонування мозку та дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини й вивчати вияви дисфункції сенсорної інтеграції (сенсорної обробки) у процесі її навчання. Погляди нейропсихологів свідчать про більшу ефективність корекційного впливу на етапах незавершеного формування функцій різних зон кори мозку. Екстраполяція зазначених концептуальних підходів у корекційно-педагогічний простір, інтеграція нейропсихологічної та логопедичної ідеології дасть змогу більш докладно дослідити особливості психомовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, що призводять до порушення формування писемного мовлення, визначити стан сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей та на цій основі досягти інтенсифікації корекційного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним. За традиційного підходу помилки на письмі виявляються, коли навички письма формуються вже на дефіцитарній основі, тобто на недостатньо сформованих базових передумовах (процесах, функціях і навичках).

Робота насамперед спрямована на визначення стану сформованості інтеграційних структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, виокремлюючи слабкі ланки в їх формуванні та з'ясовуючи потенційну базу розвитку, можливості дітей і прогнозуючи у їх навчанні «поля труднощів» (термін В.Тарасун). На цій основі здійснюється активізація психічних процесів, формуються та розвиваються базові функції, корегується їх недостатність, що впливає на подальший перебіг становлення всього психомовленнєвого розвитку, а саме: психофізіологічних особливостей дитини, її мотиваційно-потребнісної сфери, мовленнєво-когнітивного розвитку, а також сформованості самоконтролю та саморегуляції.

Наголошено, що запропонований підхід заснований на запобіганні виявам порушень, а не на їх констатації, а саме: вчасне діагностування рівня сформованості

базових передумов (функцій, процесів і навичок), необхідних для оволодіння грамотою та формування писемного мовлення.

Система комплексної діагностики і корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією є комплексом принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів, що зумовлюють створення спеціально організованого корекційно-педагогічного простору, у якому головне місце посідає взаємодія логопеда, учителя, психолога, батьків та дитини в загальноосвітньому закладі для створення сприятливих умов і організації диференційованого логокорекційного впливу та компенсації порушень різних функціональних систем, що забезпечують формування якісних змін вікових новоутворень і позитивних взаємин між дитиною, яка навчається в початковій школі, та соціальним оточенням.

У третьому розділі **«Стратегічне спрямування комплексної діагностики мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією»** обґрунтовано та здійснено опис структури й організації діагностичного етапу дослідження; презентовано його схему, представлено методику логопедичного скринінгу, розкрито методику поглибленої діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

На підставі аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень було з'ясовано низку негативних чинників, що характеризують мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією через несформованість міжаналізаторної взаємодії, незрілість перцептивно-когнітивної сфери, обмеженість зображувально-графічних, зорово-просторових, лінгвістичних здібностей, дефіцитарність довільної уваги та саморегуляції.

Узагальнивши концептуальні підходи до експериментального вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, а також конститутивні принципи комплексної діагностики, ми визначили базові принципи дослідження. Серед них – принцип розвитку, мультидисциплінарний, принцип індивідуального підходу, системно-цілісного вивчення, активного залучення найближчого соціального оточення.

Методологія констатувального етапу дослідження ґрунтується на цілісності й комплексності діагностики, мета якої полягала у з'ясуванні особливостей мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та визначенні їх узагальнених типів.

Дослідницька робота проводилась упродовж 2015-2019 років у закладах загальної середньої освіти міста Києва, Мелітополя, Сум, Коломиї, Слов'янська, Кам'янця-Подільського, Запоріжжя.

У констатувальному дослідженні взяли участь: 1) учні початкових класів; 2) учителі, які працюють у початковій школі; 3) батьки, які виховують дітей зазначеної вікової категорії. На першому етапі було обстежено 2534 учні 1-4-х класів. У результаті їх фронтального обстеження було відібрано для вивчення дві експериментальні групи дітей. До досліджуваної групи ввійшли 298 учнів початкових класів, які мали специфічні порушення письма (далі – ЕГ учнів із СПП) та 268 учнів без зазначених порушень (ЕГ учнів БСПП). Усі діти мали збережений інтелект. В експериментальній роботі брали участь 207 сімей (306 осіб) і 52 вчителі

початкових класів. Разом – 924 респонденти.

Дослідження охоплювало чотири етапи: орієнтовано-діагностичний (спрямований на з'ясування особливостей роботи з дітьми із дисграфією в умовах загальноосвітнього закладу та визначення в учнів початкових класів рівня сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма); основний – діагностико-аналітичний (етап поглибленої діагностики передбачає комплексне дослідження стану сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією); супроводжувальний (спрямований на отримання додаткової інформації щодо батьків і вчителів початкових класів); заключно-підсумковий (узагальнення наявної інформації та отриманих результатів дослідження).

Алгоритм комплексної діагностики дитини із дисграфією являв собою програму дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища. Згідно з алгоритмом комплексного вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, розроблено відповідну діагностичну методiku з фокусуванням уваги на таких базових складниках: психофізіологічних особливостях (психосенсомоторний компонент) та соціально-особистісних характеристиках дитини (мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний компонент).

Зміст запропонованої комплексної діагностичної методики розроблено з урахуванням вікових нормативних показників розвитку й програмових вимог початкової школи.

На підставі виділених критеріїв і показників визначено рівні сформованості кожного зі структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учня початкових класів.

*Критеріями і показниками мотиваційно-потребнісного компонента є: наявність внутрішніх і зовнішніх джерел навчальної мотивації (усвідомлення соціальної значущості навчання; здатність до соціально схвалюваних дій і досягнень; спрямованість на досягнення та пізнання нового); наявність особистісних джерел навчальної мотивації (інтерес до здобуття знань; здатність до самоствердження та самореалізації в різних видах діяльності; установки, що зумовлюють прагнення до самовдосконалення, наявність позитивної мотивації до навчальної діяльності).*

*Критеріями і показниками психосенсомоторного компонента було визначено такі: сформованість сенсомоторної та рухової сфер (функціональний стан і взаємоузгодженість слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів; сформованість міжаналізаторної взаємодії: слухо-моторної та зорово-моторної координації; стан сформованості моторного праксису та зображувально-графічних здібностей); сформованість перцептивно-когнітивної сфери (стан сформованості слухового сприймання, сформованість слухових диференціацій; стан розвитку зорового уявлення; здатність до просторової та зорово-просторової орієнтації; стан сформованості зорової та слухової пам'яті, зорово-моторної та слухової уваги. Критеріями і показниками мовленнєво-когнітивного компонента було визначено*

такі: *сформованість мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь та навичок* (здатність до сприйняття та відтворення тексту; здатність до засвоєння системи мовних правил (фонематичних, синтаксичних, морфологічних); здатність до смислового прогнозування; сформованість процесів: кодування, перекодування (сформованість звуко-буквених асоціацій; сформованість графо-моторних операцій; наявність моторних образів (кінем) та здатність до застосування правил їх поєднання).

*Критеріями і показниками діяльнісно-результативного компонента* було визначено такі: *сформованість рефлексії, самоконтролю* (здатність до рефлексії навчальних досягнень, здатність до самоконтролю, сформованість контрольних оцінних дій); *сформованість довільної уваги й саморегуляції* (здатність до організації власної діяльності, здатність працювати відповідно до фронтальної інструкції; уміння самостійно діяти за зразком і здійснювати контроль).

Певна кількість балів, набрана дитиною (за кожним компонентом), відповідає високому, достатньому (вищому від середнього), середньому, нижчому від середнього й низькому рівням. Щоб з'ясувати рівні та впорядкувати дані, будувався інтервальний варіаційний ряд. Так, рівні сформованості мотиваційно-потребнісного компонента характеризуються такими кількісними показниками: високий рівень – від 164 до 135 балів; достатній – від 134 до 105; середній – від 104 до 75 балів; нижчий від середнього – від 74 до 45; низький – до 44 балів. Рівні сформованості психосенсомоторного компонента мають такі кількісні показники: високий рівень – від 87 до 104 балів; достатній – від 69 до 86; середній – від 51 до 68 балів; нижчий від середнього – від 33 до 50; низький – до 32 балів. Рівні сформованості мовленнєво-когнітивного компонента характеризуються такими кількісними показниками: високий рівень – від 269 до 332 балів; достатній – від 205 до 268; середній – від 141 до 204 балів; нижчий від середнього – від 77 до 140; низький – до 76 балів. Рівні сформованості діяльнісно-результативного компонента мають такі кількісні показники: високий рівень – від 60 до 71 бала; достатній – від 48 до 59; середній – від 36 до 47 балів; нижчий від середнього – від 24 до 35; низький – до 23 балів.

У четвертому розділі «**Стан та особливості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією як основа для реалізації системного комплексного підходу в процесі корекційної роботи**» наведено результати комплексного емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; схарактеризовано результати якісного та кількісного аналізу одержаних даних; визначено типологію мовленнєвого розвитку досліджуваної категорії дітей.

З'ясовано, що учні з труднощами формування навички письма в процесі опанування писемного мовлення часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, бо в закладах загальної середньої освіти в полі зору фахівців зазвичай опиняються діти із загальним недорозвитком мовлення чи фонетико-фонематичними порушеннями. Констатовано, що широкомасштабна профілактика дисграфії (розвиток та корекція зорово-просторових функцій, дрібної моторики рук, графо-моторних навичок, формування навичок мовного аналізу і синтезу тощо)

здійснюється логопедами сьогодні лише з учнями, які мають порушення усного мовлення.

Досвід практичної роботи фахівців-логопедів закладів загальної середньої освіти та дошкільних навчальних закладів загального типу й особливості нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження. З огляду на те, що значна кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, особливу увагу необхідно приділити процесу організації логокорекційної допомоги в умовах закладів загальної середньої освіти.

«Положення про логопедичні пункти системи освіти», затверджене 13 травня 1993 року, жодного разу не оновлювалось (текст документа загалом позбавлений актуальності), і в процесі його докладного аналізу було виявлено низку суперечностей і недоліків.

Для усунення вищезазначених прогалин у логокорекційній діяльності фахівців закладів загальної середньої освіти було проведено фронтальне обстеження учнів початкових класів (1-4-х класів) за допомогою спеціально розробленого діагностичного інструментарію, щоб визначити порушення базових передумов формування навичок письма й писемного мовлення.

За результатами логопедичного скринінгу встановлено, що в 1 класі 279 учнів (37,7%) мали труднощі формування навичок письма. Найбільшу кількість учнів із недостатнім рівнем сформованості та порушенням базових навичок письма виявлено в 2-му класі – 300 учнів (43,2%), серед яких – 191 (27,4%) мав показники середнього рівня («група ризику»); у 3-му класі – 194 учні (30,6%) із зазначеними порушеннями та 177 (31,2%) – «групи ризику»; у 4-му класі – 49 учнів (9,3%) із порушенням базових передумов письма й 259 (48,9%) – «групи ризику».

Наступного року, після проведення повторного обстеження учнів 2-го класу (торішніх першокласників) та 3-го класу (торішніх учнів 2-го класу), порівняльний аналіз результатів логопедичного скринінгу засвідчив в учнів здебільшого зниження показників. Тобто значний відсоток становили учні «групи ризику», які мали труднощі формування навички письма і яким складно було виконувати всі завдання логопедичного скринінгу як у першому класі, так і в другому. Аналогічна ситуація спостерігалась і серед учнів 3-го класу (за порівняльними даними логопедичного скринінгу): збільшилася кількість дітей із показниками, що відповідають середньому рівню (з 27,4% до 35,5%), і зменшилася кількість тих учнів, чий показники відповідають високому рівню (з 12,3% до 7,8%).

Аналіз результатів логопедичного скринінгу дав змогу констатувати у дітей, які навчаються в початкових класах, недосконалість функціонального й психологічного базису письма, необхідного для його формування. У 1-му класі в багатьох дітей спостерігається: несформованість фонематичних процесів, незрілість моторної функції, знижена здатність до автоматизації та диференціювання рухів, незрілість кінестетичного контролю тонких рухів, несформованість процесу сприйняття простору й просторової орієнтації, розкоординованість процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів, недостатній розвиток самоконтролю. З'ясовано, що головною проблемою в

першокласників залишається недорозвиненість моторної функції, несформованість фонематичних процесів (починаючи із сенсорного рівня), що надалі перетворюється на більш складні механізми – незрілість механізмів аналізу й синтезу, яка спостерігається у дітей до 4-го класу.

Аналіз педагогічного скринінгу (оцінка письмових робіт) показав, що найбільш легкою пробою для учнів було списування, більш складною – диктант і самостійне письмо. За результатами обчислення популяційних і групових показників кількості не виправлених дисграфічних помилок, яких припускалися учні початкових класів під час письмових видів робіт, з'ясовано, що групу учнів 2-го класу становили 156 дітей (32%) зі стійкою дисграфією, у яких середні популяційні показники ( $M_{\Pi}$ ) у цей віковий період охоплювали проміжок  $M_i < M_{\Pi} - 2\sigma$ , тобто відрізнялися від норми на 2 стандартні відхилення, а в тяжких випадках (3% – 18 учнів) проміжок становив  $M_i < M_{\Pi} - 2,2\sigma$ , тобто відрізнявся від норми на 2,2 стандартних відхилення. У 3-му класі кількість дітей із дисграфією (32% – 113 учнів) опинилися в проміжку  $M_i < M_n - 1,7\sigma$ , тобто відрізнялися від норми на 1,7 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (3% – 11 учнів) проміжок становив  $M_i < M_n - 1,9\sigma$ , тобто відрізнявся від норми на 1,9 стандартних відхилення. У 4-му класі кількість дітей із дисграфією (23% – 71 учень) опинилися в проміжку  $M_i < M_n - 1,6\sigma$ , тобто відрізнялися від норми на 1,6 стандартних відхилення, а в тяжких випадках (2% – 8 учнів) проміжок становив  $M_i < M_n - 1,8\sigma$ , тобто відрізнявся від норми на 1,8 стандартних відхилення.

Серед найпоширеніших помилок в учнів початкових класів можна виділити помилки на порушення звукової та складової структури слова та помилки слухового й кінестетичного вибору. Менш поширеними є оптичні помилки і такі, що пов'язані з несформованістю лексико-граматичного рівня мови, а також кінетичні помилки. Нечасто в учнів трапляються зорово-моторні/графічні помилки.

Проаналізувавши письмові роботи учнів початкових класів, ми переконалися в наявності різних поєднань типових помилок, в основі яких, згідно із сучасними дослідженнями, можуть бути різні когнітивні дефіцити.

Кореляційний аналіз даних, отриманих під час констатувального етапу експерименту, дав змогу виявити найбільш значущі зв'язки між досліджуваними параметрами педагогічного аналізу письмових робіт (різними типами патологічних помилок) і показниками виконання діагностичних завдань методики логопедичного скринінгу. Було підтверджено наше припущення про доцільність застосування логопедичного скринінгу на ранньому етапі оволодіння учнями писемним мовленням для визначення сформованості базових передумов писемного мовлення, зокрема технічної навички письма.

Аналіз і узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, дають змогу констатувати недостатню сформованість його структурних компонентів. Так, для психосенсомоторного, мовленнєво-когнітивного, мотиваційно-потребнісного компонентів характерною є така ознака, як дефіцитарність, тоді як для діяльнісно-результативного – нестійкість і фрагментарність.

Узагальнення даних експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією дало підстави для розробки його типології. Отримані результати було оброблено за допомогою кластерного аналізу. Проведений аналіз дав змогу виділити 6 груп учнів, залежно від стану сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку у дітей із дисграфією. Було виділено два узагальнені типові види мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний).

Типовими характеристиками *діяльнісно-дефіцитарного типу* є дуже низькі показники діяльнісно-результативного, мотиваційного та мовленнєво-когнітивного компонентів за відносно сформованого психосенсомоторного компонента, що свідчить про несформованість мовлення як діяльності. Крім того, виділено 2 варіанти вияву характеристик цього типу: перший – за середнього рівня сформованості психосенсомоторного компонента показники всіх інших (діяльнісно-результативного, мотиваційного й мовленнєво-когнітивного) відповідають рівню, нижчому за середній; другий – за середнього рівня сформованості психосенсомоторного компонента показники всіх інших компонентів (діяльнісно-результативного, мотиваційного й мовленнєво-когнітивного) відповідають низькому рівню. Зазначений тип мовленнєвого розвитку виявлено у 89 учнів (29,8%) із дисграфією та у 13 учнів (4,8%) без специфічних порушень письма (БСПП). *Мовно-дефіцитарний тип* характеризується середнім рівнем сформованості психосенсомоторного та мотиваційного компонентів і недостатньо сформованими діяльнісно-результативним і мовленнєво-когнітивними компонентами. Цей тип мовленнєвого розвитку виявлено у 89 учнів (29,8%) початкових класів із дисграфією та у 13 учнів (4,8%) без специфічних порушень письма. Типовою характеристикою *перцептивно-дефіцитарного типу* є середній рівень сформованості мотиваційно-потребнісного компонента та низький – психосенсомоторного компонента; усі інші компоненти сформовані недостатньо. До того ж виявлено 2 варіанти характеристик цього типу: перший – за середнього рівня сформованості мотиваційного компонента й низького рівня сформованості психосенсомоторного компонента, показники діяльнісно-результативного й мовленнєво-когнітивного компонентів відповідають рівню, нижчому за середній; другий – за середнього рівня сформованості мотиваційного компонента, показники всіх інших компонентів (психосенсомоторного, діяльнісно-результативного й мовленнєво-когнітивного) відповідають низькому рівню. Такий тип мовленнєвого розвитку виявлено у 74 дітей (24,8%) із дисграфією; учнів без специфічних порушень письма з такою типологією мовленнєвого розвитку не виявлено. *Спонукально-дефіцитарний тип* характеризується достатнім рівнем сформованості психосенсомоторного компонента й водночас дуже низькими показниками мотиваційно-потребнісного компонента, що, на нашу думку, найбільш негативно впливає на сформованість діяльнісно-результативного й мовленнєво-когнітивного компонентів і на недостатній мовленнєвий розвиток дитини загалом. Зазначений тип виявлено у



16 учнів (5,4%) зі специфічним порушенням письма та у 21 дитини (7,8%) без порушень письма. *Тотально-дефіцитарний тип* характеризується недостатньою сформованістю всіх структурних компонентів мовленнєвого розвитку (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовленнєво-когнітивного, діяльнісно-результативного): їх показники відповідають рівню, нижчому за середній. Цей тип виявлено у 28 учнів (9,4%) із дисграфією; дітей без специфічних порушень письма з такою типологією мовленнєвого розвитку не виявлено. *Мовно-фрагментарний тип* характеризується недостатньою сформованістю психосенсомоторного компонента (показники відповідають низькому рівню) й сформованістю мотиваційного й мовленнєво-когнітивного компонентів на середньому рівні, що, на нашу думку, свідчить про недостатній рівень сформованості діяльнісно-результативного компонента та проявляється у фрагментарності сформованих знань. Цей тип виявлено у 32 учнів (10,7%) із дисграфією; дітей без специфічних порушень письма з таким типом мовленнєвого розвитку не виявлено.

Провідними типами мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією визнано діяльнісно-результативний, який характерний для 89 учнів (29,8%), і перцептивно-дефіцитарний, виявлений у 74 учнів (24,8%). Третім типом мовленнєвого розвитку, поширеним серед дітей із дисграфією, є мовно-дефіцитарний, який виявлено у 59 учнів (19,8%) досліджуваної категорії. Найменш вираженими в учнів початкових класів із дисграфією є тотально-дефіцитарний і мовно-фрагментарний типи (виявлено по 30 учнів (10,1%) відповідно) та спонукально-дефіцитарний, виявлений лише у 16 учнів (5,4%) досліджуваної категорії.

Такі дані свідчать про поширеність серед учнів із дисграфією дефіцитарних типів мовленнєвого розвитку з різним станом і ступенем вираженості його структурних компонентів.

Під час дослідження зафіксовано слабку обізнаність учителів початкових класів з труднощами формування навички письма в процесі опанування учнями писемного мовлення, а також недостатнє усвідомлення цього питання батьками. Визначено опосередковану роль батьків в обумовленості становлення мовленнєвої компетенції учнів початкових класів.

З'ясовано, що питання, пов'язане з обізнаністю вчителів початкових класів з особливостями роботи із дітьми, які мають дисграфію, і дотепер залишається одним із нагальних і важливих. Адже однією з функцій сучасного педагога є його участь у різнопрофільній команді фахівців для здійснення корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають порушення мовленнєвого розвитку. Проте результати анкетування й аналіз спеціальної літератури показали, що вчитель початкових класів сьогодні стикається з низкою проблем, до яких він виявляється не готовим, з огляду на зміст власної професійної підготовки.

Отже, попри певну психолого-педагогічну роботу та логокорекційний вплив в умовах закладу загальної середньої освіти, учням початкових класів з дисграфією властиві дефіцитарні типи мовленнєвого розвитку, недостатній стан сформованості його структурних складників (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного,

мовленнєво-когнітивного та діяльнісно-результативного компонентів), що зумовлює необхідність розроблення системи спеціальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на інтенсифікацію розвитку та формування компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

У п'ятому розділі **«Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах сучасного загальноосвітнього простору»** визначено організаційно-педагогічні засади процесу корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; наведено результати аналізу навчальних програм для учнів 1-4 класів; представлено наукове обґрунтування формульованого етапу експериментального дослідження; розкрито теоретико-методологічні основи та зміст експериментальної системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією та виокремлено її компоненти; наведено результати експериментальної перевірки ефективності впровадження розробленої системи.

Проаналізовано чинні навчальні програми та з'ясовано, що вони здебільшого орієнтовані на спеціальні загальноосвітні заклади. Зазвичай заклади початкової освіти в Україні не використовують навчальні програми, спрямовані на корекцію мовлення, окрім тих шкіл, які працюють в умовах інклюзивної практики.

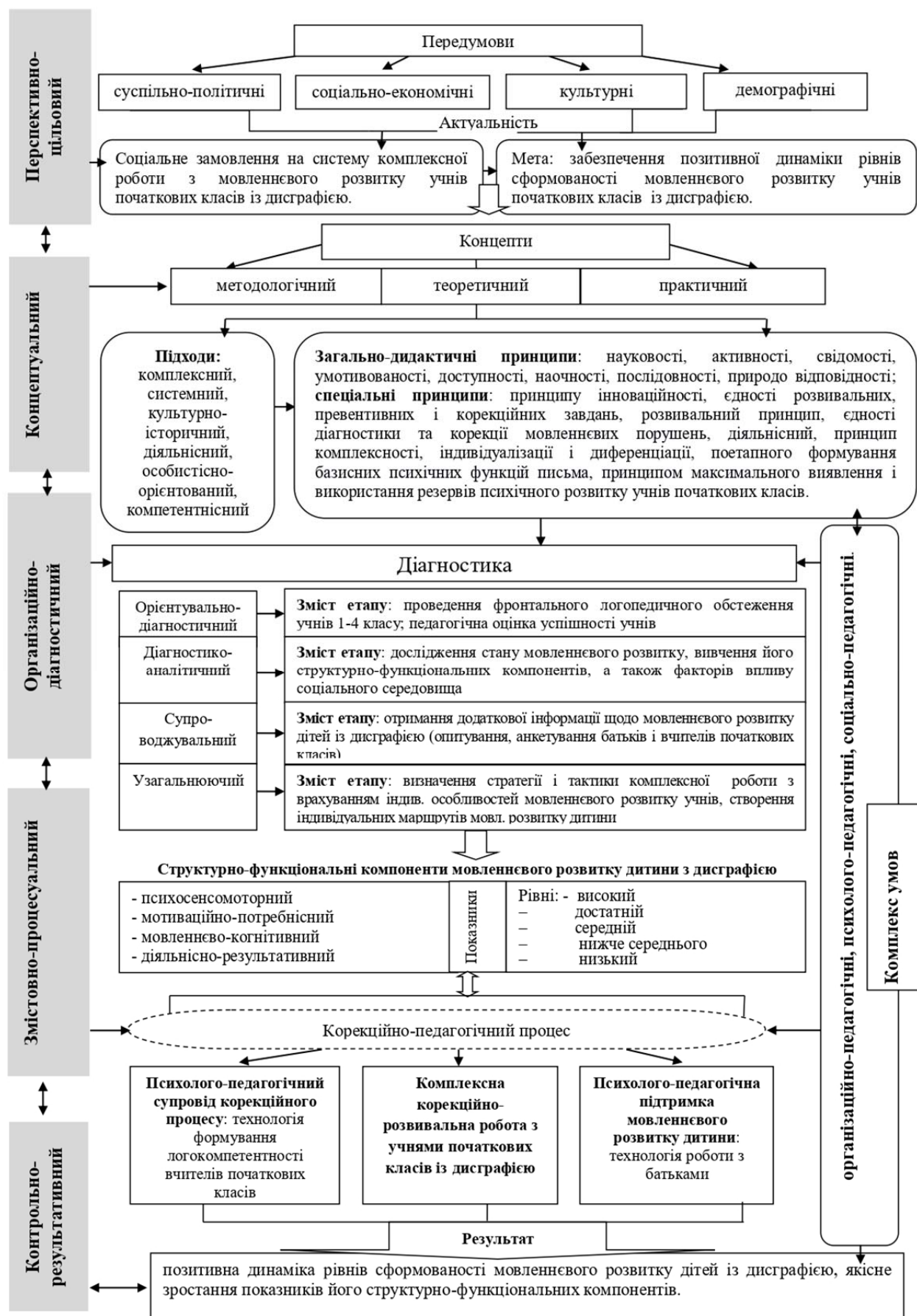
Підкреслено, що у змісті навчальних програм (О. Савченко, Р. Шиян) увагу звернено на обов'язкове врахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб дітей у процесі їхнього навчання, але, на жаль, це має суто формальний характер. Учителі початкових класів зазвичай не враховують індивідуальні психофізіологічні особливості учнів через неготовність до здійснення відповідної роботи (надання необхідної освітньої допомоги). Зазначено, що логопеди закладів загальної середньої освіти, які працюють у сучасних умовах упровадження Концепції Нової української школи, здебільшого проводять логокорекційну роботу лише з учнями інклюзивних класів.

На підставі аналізу календарних планів учителів початкової школи (за програмами О. Савченко та Р. Шиян) було узагальнено та виокремлено найбільш характерні (типові) труднощі, що виникають у дітей під час навчання грамоти (у добуковарний і букварний періоди), та з'ясовано їх можливі причини.

Доведено необхідність проведення вчасного діагностичного обстеження, створення індивідуальних логопедичних маршрутів для кожної дитини із дисграфією, розроблення технологій спеціального корекційного втручання, а також методичних рекомендацій для вчителів і батьків.

Ґрунтуючись на результатах констатувального етапу дослідження, розроблено систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, метою якої є забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

На рис. 2 розроблену систему представлено у формі моделі, що складається з таких основних блоків: перспективно-цільового, концептуального, організаційно-діагностичного, змістовно-процесуального та контрольного-



**Рис. 2. Модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією**

результативного. Кожен блок докладно схарактеризовано й доведено їх важливість для впровадження безпосередньо в практику закладів загальної середньої освіти.

*Перспективно-цільовий блок* розкриває суспільно-політичні, соціально-економічні, культурні та демографічні передумови.

*Концептуальний блок* містить концепти – методологічний, теоретичний, практичний, що взаємодіють між собою на засадах поліпарадигмальності (гуманістична, антропологічна), на основі яких було побудовано корекційну роботу з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Методологічним підґрунтям експериментальної роботи, що передбачала реалізацію розробленої системи, служили теоретичні підходи, схарактеризовані в розділі 2 дисертації: системно-комплексний, культурно-історичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний. Корекційно-розвивальний вплив на структурні компоненти мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією здійснювався з урахуванням загальних педагогічних принципів (науковості, активності, свідомості й умотивованості, доступності, наочності, послідовності, природовідповідності) та спеціальних принципів (інноваційності, комплексності, єдності розвивальних, превентивних і корекційних завдань, розвивального, діяльнісного, єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень, індивідуалізації та диференціації, поетапного формування базисних психічних функцій письма, принципу максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку учнів початкових класів).

Основними етапами *організаційно-діагностичного блоку* є: орієнтувально-діагностичний, діагностико-аналітичний, супроводжувальний, узагальнювальний, кожен із яких характеризується своєю специфікою та змістом.

*Змістовно-процесуальний блок* найтісніше пов'язаний із самим корекційно-педагогічним процесом, який спрямовувався на корекцію дисграфії у дітей з різним типом мовленнєвого розвитку.

Організаційно-діагностичний та змістовно-процесуальний блоки об'єднані трьома групами умов, які становлять взаємопов'язану сукупність обставин у корекційно-педагогічному процесі та забезпечують ефективне здійснення діагностики і корекції мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією. До першої групи умов – *організаційно-педагогічних* – належать: організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів; розроблення й реалізація технології з формування логокомпетентностей учителів початкових класів; організація підготовки вчителів до виконання логокорекційних завдань з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; забезпечення супервізії в процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією. До другої групи умов – *психолого-педагогічних* – належать: створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, які мають дисграфію; розбудова корекційно-

розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок письма; індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання дітей із дисграфією, урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку. До третьої групи умов – *соціально-педагогічних* – належать: залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань із мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією; розроблення й реалізація технології роботи з батьками дітей, які мають труднощі формування навичок письма чи його порушення (дисграфію); забезпечення функціональної взаємодії в процесі корекційної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (логопеда, учителя початкових класів, психолога, дитини з дисграфією, батьків чи осіб, що їх замінюють).

Змістовно-процесуальний блок містить «трикутник підтримки», складниками якого є: корекційно-розвивальна робота з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, що проводить логопед з урахуванням з'ясованих типів та особливостей мовленнєвого розвитку дитини; психолого-педагогічний супровід корекційного процесу, де на допомогу вчителям початкової школи розроблено технологію роботи з формування в них логокомпетентностей; батьківська підтримка мовленнєвого розвитку дитини, що спирається на розроблену технологію роботи з батьками.

Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи ми визначили індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, що передбачала створення корекційно-розвивальних програм, які застосовувалися в процесі комплексної роботи на превентивно-корекційному («Вчимося писати разом») та корекційно-розвивальному етапах («У колі розвитку» та «Джерела натхнення») відповідно.

Так, зокрема, з учнями 1-го класу, які мали труднощі формування навичок письма (за результатами логопедичного скринінгу), проводилася превентивно-корекційна робота, що спрямовувалася на формування та розвиток базових передумов письма (елементарних психічних процесів, базових для письма функцій і навичок) і передбачала логокорекційні заняття з логопедом, навчально-розвивальну роботу з учителем початкових класів, організацію певного середовища вдома, а також застосування в навчальному процесі різних видів ігрової (дидактичні, рухові, нейропсихологічні) і продуктивної діяльності, які забезпечували «афективно-вольове підґрунтя» навчання означеної категорії дітей.

З учнями 2-4-х класів проводилась диференційована робота з корекції дисграфії з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку, зокрема було створено індивідуальні корекційно-розвивальні маршрути й застосовано авторську логопедичну методику. З дітьми, у яких було виявлено прогностично-інертні типи мовленнєвого розвитку, робота спрямовувалася насамперед на переструктурування порушених функцій мозку, створення компенсаторних можливостей дитини й передбачала розвиток загальної та тонкої моторики, координацію сенсомоторних дій, графічних навичок з використанням комплексу

нейропсихологічних і кінезіологічних вправ. У роботі з учнями, у яких було виявлено прогностично-продуктивні типи мовленнєвого розвитку авторська логопедична методика передусім була націлена на поетапне виконання комплексу ігрових вправ і завдань для формування структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку. У процесі диференційованої роботи з дітьми із зазначеними типами мовленнєвого розвитку застосовувався спеціально підібраний навчальний матеріал і виконувалися завдання різного рівня складності. Корекційно-розвивальні заняття з учнями початкових класів проводилися тричі на тиждень. Кожне заняття тривало 25 хвилин для учнів 1-го класу й 35-40 хвилин для учнів 2-4-х класів.

Розроблений комплекс ігрових вправ та завдань відповідав віковим (згідно з програмовими вимогами й календарним планом) та індивідуальним можливостям дитини. Його зміст було згруповано за трьома блоками, що передбачали поетапну реалізацію.

Паралельно з логокорекційними заняттями здійснювалась навчально-розвивальна робота вчителем початкових класів за певними рекомендаціями: урахувати індивідуальні можливості дітей; підбирати відповідний темп роботи для кожного учня; виробляти правильну тактику запитань і заохочень для формування в дітей упевненості у власних силах і знаннях; створювати ситуацію успіху; застосовувати розвивальні матеріали (спеціальні навчальні тексти та завдання, з огляду на індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, розробляти альтернативні вправи) тощо.

Останній – *контрольно-результативний блок* системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією передбачав орієнтацію на результат: позитивну динаміку рівнів сформованості мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, якісне зростання показників, що характеризують його складники (психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний, діяльнісно-результативний).

Розроблена педагогічна система реалізовувалась у процесі корекційно-розвивальної роботи з учнями початкових класів експериментальної групи (залучено 138 дітей із дисграфією). У контрольній групі спеціально організована корекційна робота не проводилася, заняття з дітьми відбувалися за звичайними програмами (залучено 160 дітей із дисграфією).

Після проведення експериментальної роботи було здійснено контрольний аналіз мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної груп, відповідно до виділених критеріїв і показників. Вимірювання проводилося за такими самими методиками, як і на момент констатувального експерименту.

Порівняльний аналіз узагальнених результатів експерименту (див. табл. 1) довів ефективність авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією закладу загальної середньої освіти, про що свідчить різниця на користь дітей експериментальної групи: збільшення високого рівня на 1,27% (ЕГ – 1,27%, КГ – 0%), збільшення

рівня вищого від середнього на 33,1% (ЕГ – 33,51%, КГ – 0,31%), збільшення середнього рівня на 33,14% (ЕГ – 34,25%, КГ – 1,1%), зменшення рівня нижчого від середнього на 62,98% (ЕГ – 40,95%, КГ – 22,03%), низького – на 4,53% (ЕГ – 28,08%, КГ – 23,44%)

Таблиця 1

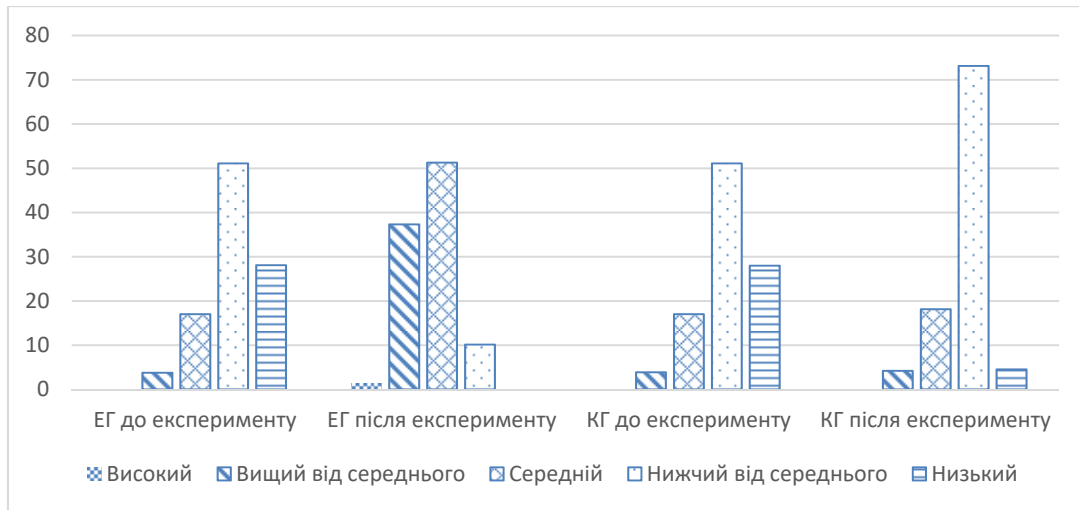
**Узагальнені результати показників рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією**

Група, етапи дослідження	Рівні									
	Високий		Вищий від середнього		Середній		Нижчий від середнього		Низький	
	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця	%	Різниця
КГ-КЕ	0	0	3,9	0,31	17,03	1,1	51,1	22,03	27,97	23,44
КГ-ФЕ	0		4,21		18,13		73,13		4,53	
ЕГ-КЕ	0	1,27	3,8	33,51	17,02	34,25	51,1	40,95	28,08	28,08
ЕГ-ФЕ	1,27		37,31		51,27		10,15		0	
Різниця між КГ і ЕГ на ФЕ	< 1,27		< 33,1		< 33,14		> 62,98		> 4,53	

Для перевірки достовірності отриманих результатів та обробки результатів педагогічного експерименту комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти використовувався t-критерій Стьюдента, для якого необхідним є обчислення середніх показників.

За таблицею рівнів значущості t-критерію Стьюдента, знаходимо  $t_{кр}=1,96$ ,  $p=0,05$  (рівень значущості),  $t_{кр}=2,58$ ,  $p=0,01$  (рівень значущості). Розрахунки (психосенсомоторний компонент –  $t=2,59$ ; мовленнєво-когнітивний компонент –  $t=14,48$ ; мотиваційно-потребнісний компонент –  $t=12,38$ ; діяльнісно-результативний компонент –  $t=19,02$ ) довели, що  $t$  перебувають у зоні значущості й виконується умова  $t_{кр} < t$ , а отже, відкидається гіпотеза  $H_0$ , тобто результати експериментальної групи відрізняються від результатів контрольної групи.

Зважаючи на це, доходимо висновку, що в учнів ЕГ спостерігається суттєве зростання рівня сформованості всіх компонентів мовленнєвого розвитку, ніж у дітей КГ. Динаміку змін за узагальненими результатами і показниками рівня сформованості структурно-функціональних компонентів відображено в діаграмі на рис. 3.



**Рис. 3. Динаміка змін за узагальненими показниками рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти**

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що реалізація авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією в закладах загальної середньої освіти сприяє оптимізації формування в учнів структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку. Водночас зауважимо, що для результативного використання розробленої системи вагомим є забезпечення впровадження запропонованого комплексу умов.

Отже, під час проведення педагогічного експерименту доведено статистичну достовірність отриманих даних до та після проведення експериментальної роботи.

### **ВИСНОВКИ**

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією дали змогу дійти таких висновків.

1. Виявлено тенденцію до збільшення кількості учнів початкових класів з труднощами формування навичок письма та дисграфією. Констатовано широкую варіативність даних (іноді доволі суперечливих) і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією; дефіцитарність уявлень про структуру та механізми порушень мовленнєвого розвитку в його поєднанні з особистісною сферою дитини із дисграфією; значну обмеженість і однобічність відомостей про стан мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах загальноосвітнього закладу без достатнього розкриття його потенційного базису розвитку та можливостей; пізнє виявлення дисграфії, складність і труднощі діагностики, що загалом зменшує ефективність логокорекційного впливу.

Узагальнення наукових даних щодо мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією довело необхідність комплексного й системного його вивчення та подальшого розмежування організаційно-педагогічних засад корекційного впливу.



2. З позиції поліпарадигмального підходу розкрито сутність мовленнєвого розвитку як процесу, спрямованого на якісну зміну мовлення – психофізичного явища, що реалізується у взаємозв'язку з його когнітивними й особистісними структурами в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах.

Повноцінне забезпечення мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією можливе завдяки використанню в системі комплексної діагностики та корекції основних положень сучасної дитячої нейропсихології, які розкривають закономірності формування ВПФ в онтогенезі, і теорії сенсорної інтеграції, заснованої на системному підході до функціонування мозку, що дає змогу зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини й вивчати вияви дисфункції сенсорної обробки під час навчання учнів.

Виокремлено структурні компоненти мовленнєвого розвитку (психофізіологічні особливості та соціально-особистісний складник). З'ясовано, що системогенез мовленнєвого розвитку визначається, з одного боку, тріадою компонентів – біопсихосоціальною природою особистості, а з іншого – визнається продуктом свідомої формально-оперативної діяльності особистості в різних соціокультурних умовах, що детермінують його ефективність. За результатами аналізу й узагальнення теоретичних джерел розроблено структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку особистості дитини, яка навчається в початковій школі.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток є системним утворенням, структура якого сформована з компонентів, які перебувають в ієрархічному взаємозв'язку один з одним на сенсомоторному, перцептивно-когнітивному, мовному, символіко-концептуальному й інтегральному рівнях. Біопсихосоціальна природа особистості, її індивідуально-психологічні особливості, соціально-культурні умови мовленнєвої діяльності суб'єкта впливають на структуру мовленнєвого розвитку. Психофізіологічні особливості та соціально-особистісний складник є базовими підсистемами у структурній організації мовленнєвого розвитку особистості, що формують основні напрями у процесі мовленнєвого розвитку. Вищезазначені підсистеми – це відкриті системи другого порядку, здатні розвиватися й ускладнюватися на всіх рівнях структурної організації.

3. Розроблено на основі положень системно-комплексного, культурно-історичного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів методику комплексної діагностики, визначено базові принципи: принцип мультидисциплінарності, принцип системно-цілісного вивчення, індивідуального підходу, розвитку, активного залучення найближчого соціального оточення.

Центральною ідеєю системно-комплексного вивчення мовленнєвого розвитку є положення про психічний розвиток дитини, зокрема мовленнєвий, що відбувається одночасно в кількох напрямках: пізнавальній сфері; психологічній структурі та змісті діяльності; особистості.

4. Визначено рівень мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією та його складники: психосенсомоторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-

когнітивний та діяльнісно-результативний. Розроблений діагностичний комплекс дав змогу: з'ясувати особливості сформованості сенсомоторної та перцептивно-когнітивної сфер; визначити актуальний стан сформованості мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь і навичок, процесів кодування, декодування та перекодування; а також довільної уваги, саморегуляції та самоконтролю; уточнити дані щодо наявності особистісних, внутрішніх та зовнішніх джерел навчальної мотивації означеної категорії учнів.

Результати логопедичного скринінгу дали змогу констатувати в учнів недосконалість функціонального й психологічного базису письма, необхідних для його формування. Багатьом учням, з огляду на їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, властиве недостатнє (порівняно з середньовіковим) чи дисгармонійне формування окремих психічних функцій, що є важливими для процесу опанування письма.

З'ясовано, що учні з дисграфією припускаються специфічних помилок різного типу в усіх видах письмових робіт. Встановлено наявність різних поєднань типологічних помилок, в основі яких – різні когнітивні дефіцити. Емпірично доведено доцільність застосування методики логопедичного скринінгу для визначення сформованості базових передумов писемного мовлення, зокрема технічної навички письма.

Констатовано у процесі обробки дефіцит базових відчуттів, обмеженість сенсорно-моторного та перцептивно-когнітивного розвитку; недостатню сформованість мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних умінь, логографічних і графо-моторних навичок; нестійкість і фрагментарність довільної уваги, саморегуляції, самоконтролю. Виявлений стан мовленнєвого розвитку є недостатнім для ефективної навчально-мовленнєвої діяльності та свідчить про дефіцитарність її усних і писемних видів.

5. Виділено два типові види мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на підставі узагальнення та статистичної обробки емпіричного матеріалу: прогностично-інертний (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Провідними серед прогностично-продуктивного виду у зазначеної категорії учнів є діяльнісно-результативний, який характерний для 29,8% дітей, а серед прогностично-інертного – перцептивно-дефіцитарний, виявлений у 24,8% дітей. Третім типом мовленнєвого розвитку, за поширеністю серед дітей із дисграфією, є мовно-дефіцитарний, що був характерний для 19,8% учнів досліджуваної категорії. Найменш вираженими в учнів із дисграфією є тотально-дефіцитарний і мовно-фрагментарний типи (виявлено у 10,1% учнів за кожним типом) та спонукально-дефіцитарний (виявлений лише у 5,4% учнів досліджуваної категорії).

6. Визначено комплекс умов, що сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією: організаційно-педагогічні (організація корекційно-педагогічного процесу з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів; розроблення та реалізація технології з формування логокомпетентностей у вчителів початкових

класів; організація підготовки вчителів до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; забезпечення супервізії у процесі впровадження системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією); психолого-педагогічні (створення в початкових класах атмосфери доброзичливості, що стимулює та підтримує особистісний розвиток учнів, що мають дисграфію; розбудова корекційно-розвивального середовища в роботі початкової школи, що сприяє інтеріоризації навичок письма; індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу навчання дітей із дисграфією, урахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей мовленнєвого розвитку); соціально-педагогічні (залучення батьків та осіб, що їх замінюють, до виконання логокорекційних завдань мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією; розробка та реалізація технології роботи з батьками дітей, які мають труднощі формування навичок письма чи його порушення (дисграфію); забезпечення функціональної взаємодії у процесі корекційної роботи суб'єктів освітнього процесу – учителів початкових класів, логопеда, психолога, учнів початкових класів із дисграфією, батьків чи осіб, що їх замінюють).

7. Розроблено модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку учнів із дисграфією, докладно проаналізовано її основні блоки: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольний-результативний. Доведено, що всі схарактеризовані блоки моделі є важливими для їх застосування безпосередньо в роботі закладів середньої освіти.

Для підвищення рівня сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку учнів початкових класів (позитивної динаміки та якісного зростання їх показників) було застосовано експериментальну систему. У роботу закладів загальної середньої освіти України впроваджено діагностичні матеріали (логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією), методик корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток учнів початкових класів із дисграфією, логопедичну технологію. Оптимізація соціокультурного середовища охоплювала технології формування логокомпетентності вчителів початкової школи (для створення необхідної спеціальної освітньої допомоги учням, що мають труднощі формування письма та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти) та технології роботи з батьками (для надання психолого-педагогічної підтримки їхнім дітям із порушенням мовленнєвого розвитку). Однією з важливих умов ефективності корекційно-розвивальної роботи було визначено індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу навчання учнів із дисграфією, що передбачала створення корекційно-розвивальних програм, які застосовувалися в процесі комплексної роботи на превентивно-корекційному та корекційно-розвивальному етапах відповідно. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи в багатьох учнів експериментальної групи відбулися якісні зміни всіх структурних компонентів мовленнєвого розвитку. Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвого розвитку за всіма його складниками в учнів ЕГ, порівняно з аналогічними КГ (збільшення високого рівня на 1,27%,

збільшення рівня вищого від середнього на 33,1%, збільшення середнього рівня на 33,14%, зменшення рівня нижчого від середнього на 62,98%, низького – на 4,53%) і довів ефективність авторської системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією закладу загальної середньої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку учнів середньої школи із дисграфією, а також учнів, які мають комплексні порушення розвитку.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Одноосібна монографія

1. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: монографія. Київ: Міленіум, 2019. 412 с.

### Колективні монографії

2. Zhuravlova L. Theoretical and philosophical foundations of the development of speech of junior pupils. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 1.* Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. 336 p. (P. 173–201).

3. Zhuravlova L. Differentiated and individualized approach in the child's learning in society informatics (at the example of primary school pupils with letter violation). *Digital economy and digital society*/edited by Tetyana Nestorenko and Magdalena Wiezbik-Stronska. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. 339 с. (P. 14–20).

### Навчально-методичний посібник

4. Журавльова Л. С. Методика логопедичного скринінгу. Навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог, 2020. 80 с.

### Статті у зарубіжних фахових виданнях

5. Larysa Zhuravlova. Analysis of modern views on the etiology of dysgraphia. «Eureka: Social and Humanities». Publisher OÜ «Scientific Route». 2018. Vol. 1 (13). P. 64–71.

6. Журавлєва Л. С. Актуальность проблемы коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией. *Main issues in special education scientific Methodical Journal.* 2015. С. 207–214.

7. Larysa Zhuravlova. Interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary research strategy for speech development of primary school pupils with dysgraphia. *International Academy Journal Web of Scholar: multidisciplinary scientific edition.* 2019. № 1 (31). Vol. 2. P. 17–25 DOI: [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_wos](https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos).

8. Zhuravlova L. Structural-functional model of primary schoolchild's speech development. *Slovak international scientific journal.* 2020. № 48. Vol. 2. P. 7–10.

9. Zhuravlova L., Zhuravlova M. Features of work with primary school children with speech disorders in school. *Multidisciplinary Scientific Edition International Academy Journal. Web of Scholar*. Scientific Educational Center. Warsaw, Poland. February, 2018. № 2 (20). Vol. 4. P. 17–20.
10. Zhuravlova L., Shevchenko Y., Taranenko G., Dubiaha S. Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. *Ad alta journal of interdisciplinary research*. Double-Blind Peer-Reviewed. 2020. Vol. 10 (1), special X. 140 s. (S. 100–107).
11. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 08. P. 8985–8999. DOI: <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>.
12. Larysa Zhuravlova, Natalia Koshara, Alona Nelepova, Iryna Sidorova, Natalia Lopatynska. Professional training of primary school teachers (experience of Sweden, the United Kingdom). *Applied linguistics Research Journal ALRJournal*. 2020. № 4 (9). P. 159–173. DOI: 10.14744/alrj.2020.82712.
13. Larysa S. Zhuravlova, Larysa V. Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Svitlana V. Chupakhina, Olena M. Verzhihovska. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. № 7. P. 176–187. URL: <http://ijhe.sciedupress.com>.

#### Статті у вітчизняних фахових виданнях

14. Журавльова Л. С. Перспективи розвитку інклюзивної освіти у діяльності дошкільного навчального закладу: підготовка дітей до школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 20. С. 68–71.
15. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 26. С. 108–112.
16. Журавльова Л. С. Соціальна адаптація молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V: у 2 т. Т. 2. С. 109–117.
17. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7: у 2 т. Т. 1. С. 133–144.
18. 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 психологія*. 2016. № 32 (1). С. 101–107.
19. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 8. С. 89–101.

20. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 9: у 2 т. Т. 1. С. 55–66.
21. Журавльова Л. С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. № 33. С. 16–22.
22. Журавльова Л. С. Особливості практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXV: у 3 т. Т. 3. С. 176–182.
23. Журавльова Л. С. Лінгвістичний та психологічний аспекти розмежування понять «мова» і «мовлення». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 1 (18). С. 37–42.
24. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокомпетентності вчителів початкових класів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI: у 2 т. Т. 2. С. 72–76.
25. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні інтенції розвитку мовлення молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 3 (58). С. 144–151.
26. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 34. С. 24–32.
27. Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття дисграфія. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017 Вип. 10. С. 106–116.
28. Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 2 (19). С. 60–68.
29. Журавльова Л. С. Проблеми взаємозв'язку мови й мислення у мовленнєвій діяльності молодшого школяра. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал*. 2018. № 1-2. С. 108–116.
30. Журавльова Л. С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 111–121.
31. Журавльова Л. С. Порушення психомовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: ВД «Гельветика», 2018. Вип. 19. Т. 2. С. 135–141.

32. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 1 (20). С. 73–78.
33. Журавльова Л. С. Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 101–115.
34. Журавльова Л. С. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 196–208.
35. Журавльова Л. С. Особливості знань учителів щодо специфіки мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 38. С. 84–92.
36. Журавльова Л. С. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1 (22). С. 73–80.
37. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 58–72.
38. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2 (23). С. 53–63.
39. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 2 (25). С. 44–55.

**Статті за матеріалами всеукраїнських та міжнародних конференцій  
(у вітчизняних та зарубіжних виданнях)**

40. Журавльова Л. С. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Теоретичне і методичне забезпечення виховання та навчання осіб з особливими освітніми потребами*. Вип. 5. Слов'янськ, ДДПУ, 2015. С. 113–118.
41. Журавльова Л. С. Природовідповідний підхід до навчання молодших школярів із порушенням мовлення. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy. Psychology and social sciences: Conference Proceedings. December 28-29. 2016. Kielce: Holy Cross University*. 292 p. С. 60-62.

42. Журавльова Л. С. Актуальні проблеми розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 126–128.
43. Журавльова Л. С. Супровід мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах роботи Центру корекційно-розвивальних технологій. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали II міжнародної онлайн-конференції: у 2 т. Т. 1 (Суми, 25 листопада 2016 р.). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 88–91.
44. Журавльова Л. С. Питання деонтологічної підготовки майбутніх логопедів. *Zbornik prispevkov z mednarodnej vedeckej konferencie Inovativny vuskum v oblasti vzdelavanja a socialnej prace Sladkovicovo, Slovenska republika (10-11 marca, 2017)*. Р. 118–121.
45. Журавльова Л. С. Психофізіологічні основи розвитку мовлення молодших школярів із дисграфією. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 130–133.
46. Журавльова Л. С. Проблема корекційно-педагогічної допомоги молодшим школярам з труднощами у навчанні. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В. Г. Короленка (Полтава, 13-14 квітня 2017 р.). ТОВ «АСМІ», 2017. С. 107–111.
47. Журавльова Л. С. Корекційна спрямованість початкової освіти в умовах інклюзії. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2017. Вип. 2. С. 146–148.
48. Журавльова Л. С. Neuropsychological methods of research of primary schoolchildren's speech development disorders. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine*: International scientific and practical conference (Sandomierz, May 5-6, 2017). Sandomierz, 2017. Р. 70–73.
49. Журавльова Л. С. Speech development of primary schoolchildren with writing disorders: psychophysiological aspect. *New challenges of world science: Proceedings of VI International scientific conference (Morrisville, Lulu Press, May 27, 2017)*. Р. 81–86.
50. Журавльова Л. С. Activities of the center of correctional and developmental technologies in the aspect of logopaedic support of junior schoolchildren. *Topical researches of the World Science: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (June 28, 2017, Dubai, UAE) "WORLD SCIENCE" № 7 (23), Vol. 3, July 2017*. Р. 49–53.
51. Журавльова Л. С. The need for the differentiated and individualized approach in teaching primary school children with writing disorders. *Innovations in various*



- scientific fields*: Proceedings of I International scientific conference (10 червня 2017 р., Велика Британія). London, SI Universum, 2017. P. 34–40.
52. Журавльова Л. С. Socio-pedagogical aspect of working with younger pupils with speech disorders at public school. *Personality Family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology*: International scientific-practical conference. Conference Proceedings (June 16-17 2017). Shumen: Konstantin Preslavske University of Shumen, 2017. P. 34–37.
53. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів: Психолого-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* (м. Коломия, 30 листопада 2017). Івано-Франківськ: НАШР, 2017. С. 90–96.
54. Журавльова Л. С. Мова і мовлення у соціально-філософській ретроспективі. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* (Запоріжжя, 13-14 жовтня 2017). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 87–91.
55. Журавльова Л. С. Психолого-педагогічні та нейропсихологічні особливості розвитку усного мовлення у молодших школярі з дисграфією. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В.Г.Короленка. (Полтава, 19-20 квітня 2018 р.). ТОВ «АСМІ», 2018. С. 86–92.
56. Журавльова Л. С. Дисфункція сенсорної інтеграції в аспекті психофізичного розвитку дитини. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* (Луцьк, 31 травня – 1 червня 2018 р.): у 2 т. Т. 1 (А-М). Луцьк: ФО Покора І. О., 2018. С. 122–126.
57. Журавльова Л. С. Порушення психомовленнєвого розвитку як причина труднощів навчання й неуспішності молодших школярів. *Педагогіка здоров'я* (Харків, 18-19 травня 2018 р.). ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. С. 681–685.
58. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діагностики дітей молодшого шкільного віку. *Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland*: International Multidisciplinary Conference (Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018). Vol. 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publish-ing», 2018. P. 20–23.
59. Журавльова Л. С. Проблема логокомпетентності вчителів початкових класів в аспекті корекційної роботи з молодшими школярами. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 14-16 червня 2018). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 101-105.
60. Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діяльності в умовах реформування початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи* (Коломия, 30 листопада 2018 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 109–114.

61. Журавльова Л. С. Поліпарадигмальний підхід у стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст*: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 6-8 червня 2019 р.). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2019. С. 101–106.

62. Журавльова Л. С. Організації просвітницько-розвивальної роботи з батьками молодших школярів з порушенням мовленнєвого розвитку. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ПНПУ ім. В. Г. Короленка. (Полтава 18-19 червня, 2020 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2020. С. 52–56.

#### **Свідоцтво про реєстрацію авторського права**

63. Журавльова Л. С. Науковий твір «Обґрунтування та зміст методики логопедичного скринінгу». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 94462 від 04.12.2019.

64. Журавльова Л. С. Науковий твір «Теоретичне обґрунтування та зміст анкети на визначення мотивації дітей до навчально-мовленнєвої діяльності». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 96956 від 30.03.2020.

65. Журавльова Л. С. Науковий твір «Розроблення логокомпетентностей учителів початкових класів у межах професійного стандарту». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір № 96957 від 30.03.2020.

### **АНОТАЦІЇ**

**Журавльова Л. С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

У дисертації комплексно досліджено проблему порушень мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. Із позицій поліпарадигмального підходу схарактеризовано мовленнєвий розвиток і здійснено опис його структурно-функціональної моделі.

Обґрунтовано структуру й висвітлено процес організації діагностичного етапу дослідження, викладено його зміст; розроблено критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, представлено методику логопедичного скринінгу, поглибленої діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; визначено типологію мовленнєвого розвитку досліджуваної категорії дітей.

Розкрито організаційно-педагогічні засади процесу корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; визначено компоненти системи комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією на основі системно-комплексного, культурно-історичного,

особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного методологічних підходів; наведено результати експериментальної перевірки ефективності впровадження експериментальної системи.

**Ключові слова:** учні початкових класів, порушення мовленнєвого розвитку, діти із дисграфією, порушення письма, система, комплексна діагностика, корекція мовленнєвого розвитку.

**Журавлєва Л. С. Комплексная диагностика и коррекция речевого развития младших школьников с дисграфией. – Рукопись.**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика. – Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – Киев, 2021.

В диссертации комплексно исследована проблема нарушения речевого развития у учеников начальных классов с дисграфией. С позиции парадигмального подхода охарактеризовано речевое развитие и описана его структурно-функциональная модель.

Обоснована структура и раскрыта организация диагностического этапа исследования, изложено его содержание; разработаны критерии оценивания речевого развития детей с дисграфией, представлена методика логопедического скрининга, углубленной диагностики речевого развития детей с дисграфией; определена типология речевого развития исследуемой категории детей.

Раскрыты организационно-педагогические основы процесса коррекции речевого развития детей с дисграфией; определены компоненты системы комплексной диагностики и коррекции речевого развития учеников начальных классов с дисграфией на основе системно-комплексного, культурно-исторического, личностно ориентированного, деятельного и компетентностного методологических подходов; представлены результаты экспериментальной проверки эффективности внедрения экспериментальной системы.

**Ключевые слова:** ученики начальных классов, нарушения речевого развития, дисграфия, нарушения письма, система, комплексная диагностика, коррекция речевого развития.

**Zhuravlova L. S. Complex diagnostics and correction of speech development of primary school children with dysgraphia. – The manuscript.**

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.03 – Correctional pedagogy. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

The dissertation comprehensively examines the problem of speech development disorders of primary school students with dysgraphia: analysis of the essential characteristics of speech development, causal conditionality, integrated mechanisms of writing disorders, specifics and features of correctional and pedagogical work with this category of children in institutions of general secondary education.

The terminological basis of the problem of speech development of children with dysgraphia is revealed. The essence of the concepts “development”, “speech”, “speech development”, “speech development”, explicated the content and essential meaning of speech development and differentiated it with the concept of “speech development” is substantiated from the point of view of an interdisciplinary approach; the significant differences between the concepts of “written speech” and “writing” are analyzed.

The theoretical and methodological foundations of studying the speech development of children with dysgraphia in a modern institution of general secondary education are substantiated. The trans-interdisciplinary basis of the study of speech development of primary school students with dysgraphia is revealed, the characteristics of speech development from the standpoint of a polyparadigm approach are given, and the structural and functional model of speech development of primary school students is described.

The basic principles for the study are defined. The principle of development, multidisciplinary, individual approach, systematic and holistic study, and active involvement of the immediate social environment are among them.

The article substantiates and describes the structure and organization of the diagnostic stage of the study; describes its content and criteria for assessing the speech development of children with dysgraphia, presents the method of speech therapy screening, reveals the method of in-depth diagnostics of speech development of children with dysgraphia.

The content of the proposed comprehensive diagnostic methodology is developed the age-related, where normative indicators of development and program requirements of primary schools are taken into account. Based on the selected criteria and indicators, the level of formation of each of the structural and functional components is determined.

There are two typical types of speech development of children with dysgraphia based on generalization and statistical processing of empirical material: prognostic-inert (perceptual-deficient, total-deficient, speech-fragmented) and prognostic-productive (activity-deficient, speech-deficient, incentive-deficient).

A set of conditions contributing to improving the effectiveness of correctional and developmental work on speech development of students with dysgraphia (organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, socio-pedagogical) is determined.

A system of complex diagnostics and correction of speech development of primary school students with dysgraphia based on system-complex, cultural-historical, personality-oriented, activity-based, competence-based methodological approaches is scientifically substantiated and developed. Its main blocks are analyzed in detail: perspective-target, conceptual, organizational-diagnostic, content-procedural, control-effective. It is proved that all the described blocks of the model are important for their application directly in the work of secondary education institutions. The results of experimental verification of the effectiveness of implementing the experimental system are presented.

**Keywords:** primary school students, speech development disorders, children with dysgraphia, writing disorders, complex diagnostics, correction of speech development of students with dysgraphia.



Підписано до друку 02.04.2021 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Наклад 100 прим. Зам. № 088  
Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26.