

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

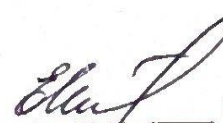
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А.

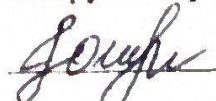
 (підпис)
«8» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

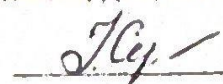
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему: Корекція дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання

Виконала: студентка 6841-мз групи **Вербицька І.В.**

 (підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент **Середа І.В.**

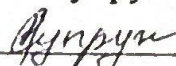
 (підпис)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти
Спеціальність А6 Спеціальна освіта
Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Супрун М.О.


(підпис)

« 1 » грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

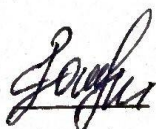
Студентці **Вербицькій Ірині Володимирівні**

1. Тема роботи: **«Корекція дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання»**
2. Керівник роботи: **к.п.н., доцент Середа Ірина Валеріївна**
3. Затверджені наказом ректора № **1383-У** від **«28» листопада 2025 року**
4. Термін подання роботи: до **01.12. 2025р.**
5. Вихідні дані по роботі: **фахова література, матеріали конференцій, репозитарій університету.**
6. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
Розділ 1. Науково-теоретичні засади вивчення дисграфії.
Розділ 2. Діагностика дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.
Розділ 3. Методика корекції мовлення у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання.
7. Перелік презентаційних матеріалів **виконаний в програмі Power Point.**

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Вересень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Жовтень 2024	Виконано
3	Написання розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Написання розділу 2	Лютий 2025	Виконано
5	Написання розділу 3	Травень 2025	Виконано
7	Оформлення магістерської роботи	Вересень 2025	Виконано
8	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Вересень 2025	Виконано
9	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Жовтень 2025	Виконано
10	Попередній захист магістерської роботи	07.11.2025	Виконано
11	Захист магістерської роботи	11.12.2025	Виконано

Студент


(підпис)

Вербицька І.В.

Керівник роботи


(підпис)

Середа І.В.

АНОТАЦІЯ

Вербицька І.В. «Корекція дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік.

У кваліфікаційній роботі розглянуто проблему корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання. Здійснено аналіз науково-теоретичних підходів до вивчення дисграфії як складного порушення писемного мовлення. Особливу увагу приділено специфіці проявів дисграфії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що зумовлює необхідність комплексного, індивідуалізованого та системного підходу до корекційної роботи з урахуванням мовленнєвих, когнітивних і психофізичних особливостей розвитку дитини.

Другий розділ присвячено реалізації діагностичного етапу дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Проаналізовано психологічні, педагогічні та логопедичні методи діагностики дисграфії, визначено типові помилки письма та ступінь їх вираженості. Результати констатувального експерименту засвідчили різнорівневий характер дисграфічних порушень, що підтвердило доцільність індивідуалізації корекційного впливу та визначення пріоритетних напрямів роботи, зокрема розвитку фонематичних процесів, графомоторних умінь і лексико-граматичної складової мовлення.

У третьому розділі представлено розробку комплексу корекційних вправ і ігрових завдань, спрямованих на подолання дисграфії в умовах змішаного навчання. Корекційна робота будувалася на принципах систематичності, послідовності та поєднання очних і дистанційних форм

занять. Обґрунтовано доцільність використання цифрових освітніх ресурсів і технологій як засобу підвищення мотивації, активізації пізнавальної діяльності дітей та об'єктивного моніторингу результатів корекції письма.

Матеріали роботи мають теоретичне та практичне значення і можуть бути використані в діяльності логопедів, учителів початкових класів і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення якості корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: дисграфія, тяжкі порушення мовлення, молодший шкільний вік, корекційна робота, змішане навчання.

ANNOTATION

Verbytska I.V. "Correction of dysgraphia in primary school children with severe speech disorders in conditions of mixed form of education". Qualification master's thesis in the specialty 016 "Special education", educational program "Special education. Speech therapy". Mykolaiv: Admiral Makarov National Shipbuilding University. 2025.

The qualification thesis considers the problem of correction of dysgraphia in primary school children with severe speech disorders in conditions of mixed form of education. An analysis of scientific and theoretical approaches to the study of dysgraphia as a complex disorder of written speech was carried out. Special attention is paid to the specificity of manifestations of dysgraphia in children with severe speech disorders, which necessitates the use of a comprehensive, individualized and systematic approach to correction work taking into account the speech, cognitive and psychophysical characteristics of the child's development.

The second section is devoted to the implementation of the diagnostic stage of the study aimed at identifying the level of development of writing skills in primary school children with severe speech disorders. Psychological, pedagogical and speech therapy methods for diagnosing dysgraphia were analyzed, types of writing errors and their severity were determined. The results of the ascertaining experiment showed the multi-level nature of dysgraphic damage, which confirmed

the feasibility of individualizing the corrective impact and determining priority areas of work, in particular the development of phonemic processes, graphomotor skills and the lexical-grammatical component of speech.

The third section presents the development of a set of corrective exercises and game tasks aimed at overcoming dysgraphia in blended learning. The corrective work was based on the principles of systematicity, strengthening and combining face-to-face and distance forms of study. The feasibility of using digital educational resources and technologies as an expansion of motivation, activation of children's cognitive activity and objective monitoring of the results of writing correction is substantiated.

The materials of the work have theoretical and practical significance and can be used in the activities of speech therapists, primary school teachers and specialists of inclusive resource centers to improve the quality of correctional and developmental work.

Keywords: dysgraphia, severe speech disorders, primary school age, special education intervention, blended learning.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДИСГРАФІЇ	11
1.1. Наукове визначення дисграфії та класифікація дисграфії	11
1.2. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	25
Висновки до розділу 1	30
РОЗДІЛ 2 ДІАГНОСТИКА ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	32
2.1. Методи діагностики	32
2.2. Опис експерименту та його результати	37
2.3. Визначення напрямів корекції	43
Висновки до розділу 2	49
РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	52
3.1. Комплекс вправ та ігрових завдань для корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ	52
3.2. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі	64
Висновки до розділу 3	75
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена високою частотою порушень письма у дітей молодшого шкільного віку, зокрема у тих, хто має тяжкі порушення мовлення, а також зміною освітнього середовища, де традиційні очні заняття поєднуються з дистанційними технологіями. Дисграфія негативно впливає на засвоєння навчальної програми, самооцінку та соціально-емоційний стан дитини, підвищує навчальне навантаження на сім'ю та вчителя. В умовах змішаної форми навчання зростає потреба у валідних діагностичних підходах і варіативних корекційних стратегіях, здатних забезпечити безперервність логопедичної допомоги як у класі, так і онлайн. Перехід до цифрового освітнього простору вимагає адаптації змісту і методів корекційної роботи, урахування когнітивних і нейропсихологічних механізмів формування письма, індивідуалізації завдань і налагодження комунікації між фахівцем, учителем та батьками.

У сучасних наукових дослідженнях питання дисграфії розглядається українськими науковцями крізь призму комплексного, психолінгвістичного та інноваційного підходів. Серед авторів варто відзначити Л.С. Журавльову, Г.В. Якимчук, Т.С. Коробейнікову, В.Ю. Годлевську, Т.В. Тенцер, С.М. Соколову, які детально аналізують механізми виникнення, типи та методи корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. У практичному підході важливі праці Г.І. Ткачук, К.А. Дорошенко, М.Ю. Каніщевої, які пропонують ефективні методики для корекції дисграфії. Про важливість впровадження змішаного навчання пишуть К.Л. Бугайчук, Б.В. Вишківська, О.А. Чемерис, А.В. Прус, І.В. Кулик, О. О. Кузьменко. У працях Т.Г. Коломoeць, А.В. Король простежується тенденція до впровадження цифрових технологій у логопедичну практику. Отже, сучасна наукова думка зосереджена на інтеграції традиційних і цифрових засобів для подолання дисграфії.

Об'єктом дослідження є процес корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є методика корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання.

Метою дослідження є розробка шляхів і засобів корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Розкрити наукове визначення дисграфії та її класифікацію.
2. Розглянути особливості дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.
3. Провести діагностику дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.
4. Розробити методику корекції письма у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, класифікація, узагальнення, історичний підхід для виявлення еволюції поглядів і формулювання теоретичних висновків;
- емпіричні: педагогічне спостереження, індивідуальне логопедичне обстеження, вивчення продуктів усної та письмової діяльності учнів; констатувальний і формувальний експеримент;
- статистичні: описова статистика, підрахунок відсотків і середніх показників, порівняння малих вибірок, візуалізація результатів для оцінювання динаміки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять сучасні положення педагогіки і логопедії, когнітивної психології та нейропсихології про структуру мовленнєвої діяльності і механізми порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням мовленнєвого, акустико-артикуляційного, зорово-просторового, кінестетичного та регуляторного компонентів. Використовується системний і діяльнісний підходи до

організації корекційного процесу, принципи розвитку в зоні найближчого розвитку, поетапного формування дій письма, мультисенсорності, поєднання мовленнєвої, графомоторної та когнітивної складових. Методологія ґрунтується на доказових підходах з оцінюванням змін у динаміці навичок та контролем ефекту від втручань.

Наукова новизна полягає в уточненні підходів до структурування діагностичних індикаторів дисграфії з урахуванням тяжких порушень мовлення та в обґрунтуванні методики корекції письма, інтегрованої у змішаний формат навчання і підсиленої цифровими інструментами моніторингу і зворотного зв'язку.

Теоретичне значення полягає в конкретизації зв'язків між фонологічними, лексико-граматичними та оптико-просторовими механізмами письма в молодшому шкільному віці, а також у систематизації принципів побудови корекційних програм для умов змішаного навчання.

Практична значущість визначається можливістю застосування запропонованих матеріалів у шкільній логопедичній практиці, інклюзивно-ресурсних центрах та сімейному середовищі, що забезпечить безперервність допомоги незалежно від формату занять і сприятиме підвищенню навчальних досягнень та якості життя дитини.

Апробація результатів дослідження: Фактори розвитку дисграфії у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика: збірник наукових праць молодих науковців і студентів / За заг. ред. к.п.н., доц. К. А. Шапочки. Випуск 1. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. 125 с. (Електронний збірник).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, основної частини, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДИСГРАФІЇ

1.1. Наукове визначення дисграфії та класифікація дисграфії

Проблема точного визначення дисграфії постає щоразу, коли фахівець має пояснити, чому дитина, яка добре розуміє інструкції, володіє базовим словниковим запасом і має інтелект, систематично припускається специфічних помилок у письмі.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти завданням початкової школи є формування ключових компетентностей, зокрема, вільного володіння державною мовою, що передбачає вміння усно й письмово висловлювати свої думки; здатність спілкуватися рідною мовою, активне використання мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті [10].

Порушення писемного мовлення визначається терміном «дисграфія». Дисграфія – це частковий розлад процесу оволодіння письмом, що виявляється в численних повторюваних помилках стійкого характеру й обумовлений несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі оволодіння письмом [37, с. 92]. Дисграфія є одним із розповсюджених мовленнєвих порушень. Рання профілактика дисграфії є надзвичайно важливою для забезпечення успішного навчання дітей в майбутньому [24, с. 365].

У широкому науковому розумінні дисграфія – це специфічний розлад опанування письма, що проявляється стійкими, повторюваними помилками у відтворенні звукової та графічної структури слова, у граматичному оформленні висловлення та в графомоторному компоненті, які не пояснюються недостатністю навчання, зниженим інтелектом, грубими сенсорними дефектами чи невідповідними умовами навчання. Порушення зачіпають засвоєння орфографічних правил, перетворення звука на букву і

навпаки, зорово-просторове кодування, планування послідовності дій і контроль результату. Вони мають нейропсихологічні механізми і розгортаються в системі мовлення, письма і читання, що робить дисграфію спорідненою з іншими специфічними труднощами навчання, але не тотожною їм.

Г.І. Ткачук визначає дисграфію як «часткове порушення процесу письма, основним симптомом якого є наявність стійких помилок, не пов'язаних а ні зі зниженням інтелектуального розвитку, а ні з вираженими порушеннями слуху і зору, а ні з нерегулярністю шкільного навчання» [53, с. 1].

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (ICD-10) дисграфія розглядається як специфічні розлади розвитку шкільних навичок F81, а її характерними ознаками визнано:

- 1) показник правильності письма, читання й/або розуміння прочитаного нижчий від рівня, відповідного віку й загальному інтелектуальному розвитку дитини;
- 2) наявні порушення перешкоджають навчанню та життєдіяльності, які потребують навичок читання;
- 3) це порушення є наслідком порушення зору чи слуху, неврологічного розладу;
- 4) шкільний досвід дитини відповідає середньому очікуваному рівню за умови відсутньої неадекватної поведінки у процесі вивчення навчального матеріалу;
- 5) найбільш вживаним критерієм виключення є «коефіцієнт інтелектуального розвитку» (KI), нижчий від сімдесяти [31, с.227].

Глобальними дослідженнями проблеми дисграфії займалися науковці ще у 18 -19 ст., хоча це явище не було настільки конкретизованим, отже і виявити таку патологію було значно складніше, ніж у сучасних умовах. Одним із перших, хто наголосив на проблемах порушення читання та письма,

як самостійну патологію мовленнєвої діяльності, був А. Куссмауль (1877) [63, с. 282].

Історично в логопедії та нейропсихології поняття дисграфії поступово формувалося як результат поєднання двох ключових наукових підходів – лінгвістичного та психофізіологічного. Лінгвістична традиція розглядала дисграфію крізь призму труднощів у співвіднесенні фонологічної структури слова з її графічним відбитком, а також через проблеми морфемного аналізу й граматичного узгодження, які відображають недостатню сформованість мовних механізмів. Психофізіологічний підхід натомість акцентував увагу на порушеннях у взаємодії функціональних блоків мозку, що відповідають за прийом і переробку мовної інформації, за програмування моторних актів, необхідних для письма, та за контроль над їх виконанням. У дитячому віці ці механізми ще перебувають на етапі інтенсивного дозрівання, тому навіть незначні слабкості в окремих ланках здатні викликати стійкі труднощі, які проявляються у вигляді дисграфічного симптомокомплексу. Без своєчасного і спеціально організованого педагогічного та корекційного втручання такі порушення, як правило, не зникають самостійно, а закріплюються, що підкреслює важливість ранньої діагностики й комплексної допомоги.

Дисграфія також визначається як стійка неспроможність оволодіти навичками письма за графічними правилами, незважаючи на достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку і відсутності грубих порушень зору та слуху [64, с. 444].

Найбільш поширеними причинами виникнення дисграфії є:

- вплив негативних чинників у пренатальному, натальному і постнатальному періодах;
- спадковість (батьки або родичі мали порушення мовлення);
- незрілість головного мозку дитини;
- затримка психічного розвитку; розумова відсталість, гіперактивність;
- порушення мовленнєвого розвитку;
- двомовність у сім'ї та раннє вивчення іншої мови;

– відсутність активного спілкування з дитиною, мала увага до дитини, особливо до її мовленнєвого розвитку [8, с. 3].

Г.І. Ткачук Г. виділяє наступні види дисграфії:

- внаслідок негативних чинників (у пренатальному, натальному і постнатальному періодах);
- спадкова обтяженість (батьки або родичі мали мовленнєві труднощі);
- незрілість головного мозку;
- ЗПР, РВ, гіперактивність і т. д.;
- ПМР [53, с.1].

Одним із ключових моментів визначення є розмежування дисграфії та аграфії. Аграфія – це втрата раніше сформованої навички письма внаслідок локального ураження мозку [20], тоді як дисграфія стосується первинних труднощів формування навички в процесі навчання. Важливо також відрізняти дисграфію від звичайних, ситуативних або вікових помилок, які притаманні нормальному засвоєнню орфографії. Для дисграфії характерні повторюваність, стійкість, різносторонній характер помилок у різних видах письма та слабкий ефект від типових шкільних пояснень [64, с. 140].

Наукове визначення потребує докладного опису рівнів, на яких може виникати збій у процесі письма. порушення на фонематичному рівні виявляються у недостатньому розрізненні подібних за звучанням фонем, що ускладнює здійснення фонемного аналізу й синтезу та призводить до замінь, пропусків і перестановок букв у словах. На артикуляційно-кінестетичному рівні проблеми зумовлені неточними артикуляторними схемами, характерними для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, що викликає нестійкість звуко-буквених відповідностей і провокує характерні дисграфічні заміни. Збої на зорово-просторовому рівні проявляються у слабкості впізнавання графемних образів, плутанині між схожими за написанням буквами, а також у труднощах із просторовою організацією рядка, коли дитині важко утримувати рівність і послідовність письма. Морфологічно-граматичний рівень страждає через труднощі у виділенні

морфем, правильному узгодженні та керуванні, а також у творенні граматичних форм, що виражається у численних помилках на закінченнях, при чергуванні звуків та у написанні службових слів. На регуляторному рівні проблеми пов'язані зі слабкістю довільної уваги, недостатністю робочої пам'яті та контролю за власними діями, що ускладнює перевірку написаного, його виправлення та стабілізацію навички письма загалом.

Розмежування дисграфії та дислексії є важливим елементом у науковому визначенні цих порушень, адже вони мають спільні механізми, пов'язані з перетворенням звука на букву і навпаки, проте відрізняються за провідними проявами. Якщо у дисграфії головними є труднощі, що стосуються процесу письма, тобто продукування графічного коду, то у дислексії домінують порушення декодування при читанні, коли дитині складно співвідносити буквену послідовність із відповідними звуками та смислом. У дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями дисграфія нерідко поєднується з іншими проблемами, такими як загальне недорозвинення мовлення, розлади звуковимови, дизартричні прояви, порушення праксису й уваги, що ускладнює процес навчання та формування базових навчальних навичок. У таких випадках визначення має підкреслювати мовленнєву етіологію основних труднощів і враховувати обмеження, які виникають через недостатню сформованість моторного й сенсомоторного компонентів, оскільки саме вони визначають специфіку перебігу дисграфії та її взаємодію з іншими порушеннями розвитку [8, с. 4].

З погляду нейропсихології визначення дисграфії включає системний характер функціональних зв'язків [11]. Письмо являє собою складну інтегровану діяльність, яка вимагає злагодженої роботи різних функціональних систем мозку. Перший блок відповідає за підтримку тону су і рівня бадьорості, створюючи необхідні умови для зосередженості та працездатності. Другий блок забезпечує сприйняття й обробку слухових і зорових сигналів, що дозволяє людині адекватно реагувати на інформацію, співвідносити почуте і побачене з уже наявними знаннями та правильно

кодувати мовний матеріал у письмовій формі. Третій блок виконує функції програмування, регуляції й контролю, організовуючи послідовність дій, необхідних для написання, та відстежуючи точність і правильність результату. Усі ці процеси взаємопов'язані, і лише їх гармонійна взаємодія дає можливість людині оволодіти навичкою письма як важливим інструментом комунікації та пізнання [55]. Дисфункція будь-якої з ланок, а частіше їх поєднання, змінює траєкторію формування навички. У дітей з дизартричними рисами труднощі можуть концентруватися на кінестетичному забезпеченні артикуляції та дрібної моторики, що ускладнює формування стабільних буквено-рухових програм. У дітей з переважно фонематичними слабкостями зони ризику – розрізнення і впорядкування звуків, що відразу дає картину акустико-артикуляційної дисграфії [65, с. 3].

Окреме місце в науковому визначенні займає графомоторний компонент. Письмо – це процес відтворення усного мовлення за допомогою загальноприйнятих графічних знаків. Відповідно, порушення у формуванні усного мовлення впливають і на оволодіння процесом писемного мовлення [14, с. 142]. Порушення формування каліграфії, рваний темп, швидка втомлюваність, нестійкі траєкторії штрихів, утруднене відтворення елементарних графічних структур вказують на слабкість моторного планування і контролю, притаманну частині дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проте самі по собі графомоторні труднощі не пояснюють системної орфографічної помилковості; тому у визначенні підкреслюється їх участь як модульовального фактора, який посилює основні мовні механізми порушення.

Умовою наукової коректності є відмежування дисграфії від вторинних труднощів. Якщо проблеми письма зумовлені незнанням правил через пропуски навчання, мовно-культурною двомовністю без достатньої підтримки, наслідками емоційних порушень, тривалим стресом або ізольованими порушеннями зору чи слуху, ми говоримо про іншу природу помилок. У визначенні дисграфії підкреслюється диспропорція між

інтелектуальним потенціалом і рівнем письмової навички, відносна вибірковість порушень і їх стійкість попри адекватне навчання. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення цю диспропорцію слід оцінювати з урахуванням первинних мовленнєвих обмежень, аби не переоцінити роль загальних когнітивних факторів і не пропустити специфічні мовні механізми.

Надійне визначення враховує мовні і позамовні передумови письма. До мовних належать фонематичний слух, звуко-складова структура, словниковий запас, граматичний лад мовлення, зв'язне мовлення. До позамовних – зорово-просторові функції, дрібна моторика, слухо- та зорово-моторна координація, робоча пам'ять, увага, виконавчі функції. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення профіль передумов зазвичай нерівномірний, а отже саме поєднання слабких ланок і визначає форму прояву дисграфії [48]. Визначення має підкреслювати таку системність, щоб логопед міг проектувати індивідуальну програму корекції, спираючись на сильні сторони дитини та компенсаторні можливості.

У науковій і педагогічній комунікації використовується також термін «дизорфографія» для акценту на орфографічних помилках при збереженій каліграфії [40]. Проте для молодшого шкільного віку, особливо в групі з тяжкими порушеннями мовлення, поділ між дисграфією і дизорфографією умовний, бо письмова навичка формується як єдина система. Наукове визначення має бути достатньо широким, щоб охопити як орфографічні, так і графомоторні, і граматичні аспекти, не розриваючи їх на ізольовані частини. Разом із тим воно повинно дозволяти якісну диференціацію всередині цієї системи для підбору цільових методів.

Точність визначення підвищується, коли воно включає змінні. До них належать мовно-освітнє середовище, тип навчальних завдань, інтенсивність і якість підтримки з боку дорослих, доступ до цифрових інструментів, у тому числі автокорекції і підсвічування помилок. У змішаному навчанні частина помилок може бути прихована за рахунок підказок, але їхні цифрові сліди фіксують частоту виправлень, час коливань між варіантами і характер замін.

Тому у визначенні варто зазначати, що підтвердження дисграфії базується на завданнях з відключеними підказками і на аналізі «чернеткового» письма, де видно сам процес створення тексту, а не лише кінцевий результат.

О.І. Проскурняк зазначає, що діти з дисграфією мають стійку несформованість вербальних характеристик, мають порушення операції вибору мовних елементів (лексем за значенням і звучанням, морфем, фонем і артикулем по кінестетичним ознакам), що відбивається на письмі, порушення слухо-мовленнєвої пам'яті ускладнює запам'ятовування і актуалізацію орфографічних порушень мовленнєвих правил [46, с.89].

Отже, в межах започаткованого дослідження ми визначаємо дисграфію як специфічне, системне порушення формування навичок письма у дітей із збереженим інтелектом. Це порушення проявляється стійкими, повторюваними помилками в операціях звуко-буквеного перетворення, орфографічного та граматичного оформлення і графомоторного виконання різних видів письма, зумовленими недостатністю фонологічних, лексико-граматичних, зорово-просторових, кінестетичних та регуляторних компонентів мовлення. Дисграфія не пояснюється дефіцитом навчання або ізольованими сенсорними розладами, має підтверджуватися у стандартизованих завданнях без підказок і характеризується обмеженою спонтанною компенсацією без спеціалізованої логопедичної допомоги. Для групи дітей з тяжкими порушеннями мовлення це визначення додатково підкреслює провідну роль артикуляційно-фонологічних і граматичних слабкостей у поєднанні з можливими сенсомоторними і регуляторними обмеженнями, що визначає потребу в цілеспрямованому, мультисенсорному, поетапному формуванні дій письма.

У науковій і практичній логопедії класифікація дисграфії виконує не лише описову, а й прогностичну та методичну функції. Вона допомагає впорядкувати різні типи помилок, пов'язати їх із провідними механізмами порушення та перевести спостереження у мову цілей і завдань корекції. Водночас існує кілька паралельних рамок класифікації, що склалися в різних

дисциплінних традиціях і переслідують неоднакові цілі: лінгвістичні типології помилок, нейропсихологічні моделі функціональних слабкостей, педагогічні схеми для добору вправ, клінічні рубрикатори для встановлення діагнозу і документування освітніх потреб. Для дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення найбільш продуктивним є узгодження цих рамок у єдину операційну систему, придатну для змішаної форми навчання, де частина оцінювання і втручань реалізується онлайн.

Лінгвістичні класифікації виходять із припущення, що письмова помилка є відображенням збою в оперуванні одиницями мови. У центрі уваги – відповідність між фонемою і графемою, стабільність морфемного аналізу, граматичне оформлення слова і висловлення. Для опису застосовують профілі, що відбивають домінуючий механізм. Поширеним є виокремлення наступних видів дисграфії:

- артикуляторно-акустична;
- акустична (фонематична) дисграфія;
- дисграфія, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу;
- аграматична (у деяких дослідженнях – граматична);
- оптична [64, с.444].

Артикуляторно-акустична форма порушення зумовлена неправильним формуванням артикуляційних укладів. Іншими словами, дитина пише саме так, як вимовляє. Якщо, наприклад, у мовленні замість звука [ш] вона вживає [с], то у письмі так само з'являються заміни: слово шапка може перетворитися на сапка. Подібні помилки не є випадковими, вони безпосередньо відображають особливості звуковимови й свідчать про тісний зв'язок між оральною артикуляцією та графічним відтворенням. У дітей із вираженими порушеннями звуковимови кількість таких помилок може бути

значною, що ускладнює процес оволодіння письмом і потребує одночасної роботи над усуненням дефектів вимови [41].

Акустична, або фонематична, пов'язана з труднощами у розрізненні звуків на слух, що призводить до заміन та плутанини букв, які позначають близькі за звучанням фонemi. Вона виникає через труднощі у розрізненні звуків на слух. У таких випадках дитина плутає й замінює букви, що позначають близькі за звучанням фонemi. Типовим прикладом є змішування пар г – к, д – т, б – п, коли слово гора може бути записане як кора, а дуб – як туб. Іноді дитина сприймає мовлення оточення досить добре, але при слуховому аналізі слів не помічає дрібних відмінностей, через що на письмі відбуваються систематичні помилки. Це свідчить про недостатню сформованість фонематичного слуху та аналізу, без чого неможливе точне співвіднесення звука з відповідною буквою.

Аграматична (граматична) дисграфія виникає внаслідок недорозвитку граматичної будови мовлення та проявляється у спотвореннях закінчень, неправильному узгодженні слів у роді, числі й відмінку [64, с.445]. Її виникнення пояснюється недорозвиненням граматичної будови мовлення, що призводить до численних помилок у відмінюванні слів, неправильному узгодженні їх у роді, числі та відмінку. Наприклад, дитина може писати мама купив яблуко замість мама купила яблуко або багато дитина замість багато дітей. Подібні спотворення вказують на слабе засвоєння граматичних категорій рідної мови та неможливість коректно переносити їх у письмове мовлення. У шкільній практиці такі діти часто мають значні труднощі під час вивчення української мови, оскільки будь-які вправи з граматики або орфографії не дають очікуваного результату без попередньої логопедичної корекції.

Оптична дисграфія має основу у недорозвитку зорово-просторових функцій, що виявляється у дзеркальному написанні, змішуванні графічно схожих букв та порушенні їх просторового розташування [8, с.2]. У дітей із цим типом порушення спостерігається дзеркальне написання букв,

змішування графічно схожих символів, а також неправильне просторове розташування елементів. Так, у зошиті можуть з'являтися варіанти в – д, ш – и, п – т, де подібні за формою літери підмінюють одна одну. Іноді дитина пише окремі букви справа наліво, що надає письму дзеркального вигляду. Прикладом може бути запис слова рука у вигляді, де літера р обернена у протилежний бік. У більш тяжких випадках порушується навіть орієнтація рядка: дитина може починати писати в середині сторінки, а потім зміщуватися догори або вниз, не утримуючи чітку лінійність письма.

Нейропсихологічні класифікації орієнтуються на функціонально-системний підхід, у якому письмо розглядається як інтегрована дія з участю прийому й переробки мовної інформації, програмування рухів та контролю. На цій основі виокремлюють дисграфії, пов'язані з кінестетичними дефіцитами, зорово-просторовими слабкостями, акустично-фонематичною недостатністю і регуляторними труднощами. У першому випадку нестабільність артикуляційної і мануальної кінестетики перешкоджає формуванню чітких буквено-рухових програм, що призводить до заміन схожих за артикуляцією звуків і до каліграфічних проблем. У варіанті зорово-просторової недостатності зростає частка помилок на розрізнюванні схожих букв, їх дзеркальному відтворенні, порушенні напрямку і розмітки рядка. Акустична слабкість обумовлює неточний фонемний аналіз, що породжує характерні заміни, пропуски і перестановки. Регуляторні дефіцити насамперед знижують рівень довільної уваги й моніторингу, що дає картину розсипаного, нестійкого письма з великою часткою невиправлених помилок навіть за наявності базових знань. Цінність такої класифікації для практики полягає в тому, що вона вказує на рівень побудови дії письма, якому потрібна підтримка, і пропонує напрями корекції, пов'язані з тренуванням контролю, послідовності, зорово-моторної координації та артикуляційно-кінестетичних опор.

Педагогічні схеми типізації ґрунтуються на спостереженні за тим, як дитина опановує конкретні навчальні операції, і спрямовані на добір

посильних кроків навчання. Тут дисграфію описують через збої у поетапному формуванні дій: від опори на слухо-артикуляційний аналіз до автоматизованого орфографічного письма з використанням морфологічних узагальнень. Водночас враховується темпо-ритмічна сторона: нестійкий темп і підвищена втомлюваність вказують на потребу дозування матеріалу і частіших змін видів діяльності. Практичні класифікації часто включають виокремлення «переважно фонематичного», «переважно морфологічного», «переважно оптичного» та «змішаного» профілів із вказівкою на рекомендації щодо навчальних прийомів. Такі схеми спеціально пристосовані до шкільного контексту й добре інтегруються у плани індивідуальної програми розвитку, особливо якщо навчання відбувається в гібридному режимі і потребує точного дозування завдань із контролем якості виконання онлайн.

Окремої уваги потребує класифікація, що враховує каліграфічний і графомоторний компонент. Хоч графомоторні труднощі не пояснюють самі по собі системної орфографічної помилковості, їхня частка у структурі порушення може бути істотною, особливо за наявності дизартричних рис, зниженого тону і недостатньо автоматизованих дрібних рухів. У такій класифікації розрізняють варіанти з провідною графомоторною слабкістю, з її вторинним впливом та без виражених моторних проблем. Практична користь полягає у визначенні ролі сенсомоторних вправ у програмі корекції та у плануванні темпу, тривалості й формату письмових завдань. У змішаному навчанні це безпосередньо впливає на вибір цифрових інструментів: від планшетних додатків для тренування штриха до режимів, де відслідковується тиск і траєкторія, якщо такі можливості доступні [25].

Зручним способом узгодити різні рамки є матричний підхід, коли профілі лінгвістичних помилок перехреснюються з нейропсихологічними механізмами і педагогічними цілями. У практиці логопеда така матриця отримує вигляд індивідуальної карти, де для кожного механізму виставляються індикатори вираженості, типові маркери у роботах дитини і

рекомендовані типи завдань. Коли робота частково відбувається онлайн, до цієї карти додають цифрові показники: частоту звернень до довідок, кількість виправлень, затримки перед набором складних орфограм, що допомагає робити класифікацію не лише описовою, а й кількісно чутливою до змін.

У реальній роботі доводиться користуватися змішаними схемами, оскільки жодна з рамок не покриває повністю різноманіття дитячих траєкторій. Для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення характерні комбіновані профілі [48], де артикуляційно-кінестетичні слабкості поєднуються з фонологічною недостатністю, а загальна мовленнєва незрілість посилює аграматичний компонент. У таких випадках жорстке віднесення до одного «виду» не лише неточне, а й методично шкідливе, бо звужує спектр втручань. Профільний опис, навпаки, дозволяє ранжувати механізми за пріоритетом і планувати корекцію у вигляді маршруту, де спочатку стабілізуються найслабші ланки, а потім відпрацьовуються перенос і автоматизація.

Змішане навчання – інноваційна форма навчання [45]. У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. У вузькому сенсі під змішаним навчанням слід розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [7, с. 106].

Змішане навчання є відносно новим підходом в галузі освіти в Україні. Воно забезпечує більшу ефективність та гнучкість як щодо традиційного навчання, так і до онлайн чи дистанційного навчання. Успішність реалізації методики змішаного навчання досягається вибором оптимальної моделі, а також створенням відповідного освітнім цілям навчального середовища, що задовольняє наступні вимоги:

- раціональний розподіл часу між традиційною роботою у класі та самостійною роботою учнів;
- врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів;
- різноманітність способів отримання знань та роботи з навчальними матеріалами;
- забезпечення високого ступеня автономності учнів на шляху досягнення навчальної мети. [28, с.142].

Змішана форма навчання висуває до класифікації додаткові вимоги. По-перше, потрібні категорії, які можна перевірити як очно, так і дистанційно, без значної втрати валідності. Це означає, що класифікаційні маркери мають включати не лише кінцевий продукт письма, а й процесні індикатори, які у цифрових середовищах фіксуються автоматично: кількість редагувань, час пауз перед складними орфограмами, частота повернення до попередніх слів, реакція на підказки. По-друге, слід розрізняти помилки, що маскуються інструментами автокорекції, і «глибинні» збої, які проявляються у спеціально організованих умовах без підказок. По-третє, класифікація має бути чутливою до динаміки, тобто дозволяти фіксувати мікропокращення на рівні процесу ще до того, як вони стійко позначаються на кількості помилок у готовому тексті.

Окремий пласт становить класифікація за рівнем складності і стійкості порушення, що важливо для прогнозу і планування ресурсів. Можна умовно виокремити м'які, помірні та виражені варіанти, відштовхуючись від щільності помилок, різноманітності профілів і швидкості відповіді на

цілеспрямовану підтримку. У м'яких випадках достатньо адресного підсилення окремих ланок і створення умов для стабілізації навички, тоді як у виражених потрібна тривала мультикомпонентна програма з частими контрольними точками і поєднанням очних і дистанційних форматів. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення такий поділ допомагає реалістично визначати очікування і комунікувати їх з батьками та вчителями, уникаючи завищених або занижених планок.

Отже, існуючі класифікації дисграфії можна розуміти як набір взаємодоповнюваних оптик, кожна з яких висвітлює певну сторону складного явища. Лінгвістичні схеми чутливі до типів помилок і безпосередньо ведуть до вправ на мову. Нейропсихологічні – показують, де порушена інтеграція і регуляція дій. Педагогічні – вбудовують підтримку у навчальні етапи і задачі. Клінічні – забезпечують правове поле і критерії доступу до ресурсів. Мовоспецифічні – дозволяють діяти точно в межах конкретної орфографії. Для дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення оптимально працює профільний, матричний підхід, який з'єднує ці рамки, чутливий до динаміки та сумісний зі змішаною формою навчання. Саме такий підхід робить класифікацію не лише засобом опису, а й інструментом керування корекційним процесом, що особливо важливо, коли частина взаємодії відбувається онлайн і покладається на цифрові дані про хід виконання завдань і самокорекцію. Він відкриває можливість прозоро планувати маршрути допомоги, адаптувати їх до індивідуального профілю і своєчасно відслідковувати ефекти, переводячи класифікаційні формулювання у реальні зміни письмової навички.

1.2. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення розглядається як поєднана проблема формування письма і розвитку

мовлення. У цьому віці дитина переходить від опори на усну комунікацію до академічних дій, де письмо стає головним інструментом навчання. За наявності тяжких порушень мовлення слабкості усного мовлення накладаються на невідпрацьовані операції письма. Унаслідок цього помилки мають системний характер, повторюються в різних видах письмових робіт, погано піддаються звичайним шкільним поясненням і зберігаються в часі без спеціальної допомоги. Труднощі помітні вже на етапі засвоєння буквено-звукових відповідностей, але особливо проявляються під час диктанту і самостійного письма, коли дитина має одночасно чути, аналізувати, запам'ятовувати, планувати й контролювати результат.

Провідною причиною є недостатня сформованість фонологічних і артикуляційно-кінестетичних механізмів, які в нормі забезпечують точне перетворення звука на букву. Дитині важко розрізняти близькі за звучанням фонеми, утримувати послідовність звуків у слові, швидко вибирати правильну букву. Якщо у мовленні зберігаються помилки звуковимови, вони віддзеркалюються у письмі через заміни та змішування відповідних букв. На цьому тлі будь-яке завдання, що потребує тонкого слухового аналізу, викликає перевтому, а наприкінці роботи кількість помилок зростає. Додаються проблеми програмування рухів руки та контролю просторової організації рядка, тому письмо виходить нерівним, з пропусками, перестановками, випадковими великими літерами чи відсутністю потрібних розділових знаків.

Для української мови важливим є вплив мовно-специфічних труднощів. Помилки часто пов'язані з передачею м'якості приголосних, уживанням апострофа, вибором букв і, ї, й, передачею глухості і дзвінкості у позиціях, де звучання змінюється. Дитина не завжди утримує правило написання префіксів і прийменників, плутає разом і окремо, переносить звичні усні скорочення на письмо. У початкових класах це накладається на загальне засвоєння орфографічних принципів, тому профіль помилок має і мовний, і навчальний складник. Якщо усні труднощі значні, шкільні вправи на правило

мало допомагають, бо першою ланкою залишається неточне сприйняття й відтворення звуку.

Додатковий внесок дають зорово-просторові та графомоторні труднощі. Деякі діти плутають графічно схожі літери, порушують напрямки елементів, не втримують рівномірність міжрядкових інтервалів і розміру букв. За короткий час рука втомлюється, темп сповільнюється, з'являються рвані лінії. Такі прояви не пояснюють усіх орфографічних помилок, але ускладнюють загальну стійкість навички і погіршують читабельність. Якщо до цього приєднуються труднощі довільної уваги, робочої пам'яті та самоконтролю, дитині важко завершити завдання в одному темпі, вона частіше пропускає елементи, забуває про великі літери на початку речення і крапку в кінці, не помічає власних помилок без зовнішнього нагадування.

У групі дітей з тяжкими порушеннями мовлення дисграфія рідко має «чистий» профіль. Найчастіше поєднуються фонологічні труднощі, нестійка артикуляція, аграматичні прояви та помірні графомоторні проблеми. У такому поєднанні одна ланка посилює іншу. Наприклад, помилки на узгодження і керування частішають тоді, коли увага вже виснажена на попередніх етапах звуко-буквеного перетворення. У самостійному письмі, де немає готового зразка, зростає частка граматичних неточностей, збільшується кількість спрощених конструкцій, зникають службові слова. Це не означає, що дитина не знає правил; найчастіше їй бракує ресурсів, щоб застосувати їх у реальному письмі без опор і підказок.

Особливості змішаного навчання змінюють спосіб, у який проявляється дисграфія. Під час виконання завдань онлайн автоматичні виправлення та підсвітки можуть маскувати частину труднощів. За відчуттям дитина пише краще, ніж у зошиті, але це успіх середовища, а не сформованої дії. Щоби отримати реалістичну картину, потрібні «чисті» спроби без автокорекції, фіксація чернеток і процесних показників, таких як затримки перед проблемними позиціями чи кількість повернень до вже набраних слів. У класі натомість дитина інколи покладається на колективний темп і підказки

вчителя, а вдома – на допомогу дорослого. Через це результати коливаються від заняття до заняття, що може створювати хибне враження «нестабільності здібностей». Насправді коливається обсяг зовнішньої підтримки, і саме його треба враховувати при оцінюванні.

Завдання вчителя і логопеда полягає в тому, щоб відділити випадкові помилки від системних, а також визначити, на якому етапі «ламається» дія письма. Якщо зір і слух у нормі, а інтелектуальний розвиток відповідає віку, основна увага переноситься на мовні операції і регуляторні механізми. У молодших школярів корисно спостерігати за тим, як дитина стартує, як тримає темп у середині завдання і що відбувається наприкінці. Якщо на старті все відносно добре, а наприкінці помилок різко більшає, скоріше за все провідними є труднощі контролю і витривалості. Якщо помилки регулярні з перших рядків і стосуються близьких за звучанням фонем, то головною є фонологічна ланка. Якщо найбільше збоїв у самостійному письмі, а списування зразка відносно краще, треба цілеспрямовано працювати з граматичними моделями і переносом з опори на самостійність.

Важливим фактором є двомовність або раннє вивчення іншої мови. За нестійкої фонологічної бази друга мова може посилювати плутанину, особливо якщо звуки і правила написання частково збігаються, а частково розходяться. У таких випадках помилки не зникають самі собою з практикою; потрібне навмисне розведення мовних систем у вправах, чіткі візуальні й слухові опори, фокус на «важких» для конкретної дитини позиціях. Коли мовні системи стають прозорішими, кількість помилок у письмі зменшується, і тоді загальношкільні вправи починають давати більший ефект.

У соціально-емоційному плані дисграфія впливає на ставлення дитини до навчання. Постійні зауваження щодо охайності і «неуважності» знижують мотивацію, дитина починає уникати письмових завдань, обмежує висловлювання короткими, шаблонними фразами, щоб зменшити ризик помилок. Це не є свідомою «лінню», а виступає способом захисту від

перевантаження і негативного зворотного зв'язку. Тому важливо створити умови, де помилка сприймається як сигнал для наступного кроку, а не як підстава для покарання. Короткі завдання з чіткими критеріями успіху, швидкий зворотний зв'язок і можливість відразу виправити одну слабку фразу допомагають зберегти віру у власні сили і поступово збільшувати довжину письма без різкого зростання помилок.

Практична діагностика у початковій школі має поєднувати короткі стандартизовані проби і спостереження за реальною навчальною діяльністю. Проби дають базовий профіль, а щоденні записи показують, як цей профіль поводить себе в умовах уроку. У змішаному форматі доцільно зберігати зразки письма з класу і з дому, а також короткі аудіозаписи проговорювання під час письма, якщо дитина користується цим прийомом. Так видно, які опори вже працюють автоматично, а які ще потребують нагадування. За результатами ці цілі переносяться в індивідуальний план: для когось це буде стабілізація однієї пари звуків, для когось – відпрацювання закінчень у певному відмінку, для когось – ритмізація завдання і самоперевірка.

Якщо у дитини недостатній фонематичний аналіз, тривале пояснення орфографії без сенсомоторних опор не дасть результату. Спершу слід підсилити слухові й артикуляційні опори, а вже потім повертатися до правила – коротко, на одному прикладі, з перевіркою у письмі. Аналогічно з граматиною: до складних конструкцій переходити лише після стабілізації простих моделей, у яких дитина вже впевнена. Логіка кроків має бути прозорою й повторюваною, щоб зменшити витрати на планування дії й звільнити ресурси для контролю.

Роль батьків і вчителя полягає у підтриманні однакових умов виконання і зрозумілих критеріїв. Краще три короткі підходи на день, ніж одне довге виснажливе завдання. Удома варто зберігати окрему теку з «найкращими пробами», куди потрапляє по одному вдалому реченню після кожного заняття. Так формується відчуття прогресу і з'являється матеріал для обговорення. Вчителю варто знати, яка ціль у роботі на тиждень, щоб

підкріпити її на уроці, не перевантажуючи дитину новими вимогами саме в цей період.

Отже, дисграфія у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення має багатокомпонентну природу і проявляється на стику мовних, сенсомоторних та регуляторних слабкостей. Для неї характерні стійкі фонетичні помилки у диктанті, зростання граматичних неточностей у самотійному письмі, помірні, але стабільні графомоторні збої та коливання контролю наприкінці завдання. Умови змішаного навчання вимагають чітко розділяти етап навчання з опорами і етап контролю без підказок, зберігати чернеткові сліди й оцінювати не лише результат, а й процес. Ефективна допомога спирається на поетапне формування дій письма, мультисенсорні опори, короткі повторювані цикли, зрозумілі критерії успіху і узгоджену підтримку дорослих. Саме такий підхід поступово зменшує кількість помилок і робить навичку письма стійкішою як у класі, так і в онлайн-середовищі.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дослідження було розглянуто науково-теоретичні засади проблеми дисграфії як складного, системного порушення процесу формування письма у дітей молодшого шкільного віку. Узагальнення сучасних лінгвістичних, психолінгвістичних і нейропсихологічних підходів засвідчило, що дисграфія не є наслідком недостатнього навчання чи зниженого інтелекту, а відображає несформованість окремих компонентів мовленнєвої діяльності – фонематичних, артикуляційно-кінестетичних, зорово-просторових, лексико-граматичних і регуляторних.

Доведено, що дисграфія має багаторівневу структуру, в основі якої лежить порушення взаємодії між слухо-артикуляційними, зоровими, моторними та когнітивними механізмами письма. Її клінічні та педагогічні прояви різняться залежно від провідного дефіциту, що стало підставою для

виділення артикуляторно-акустичної, акустичної, аграматичної, оптичної та змішаної форм. Порушення письма у дітей із тяжкими мовленнєвими розладами найчастіше мають комбінований характер і поєднують кілька механізмів одночасно.

Особливу увагу приділено сучасним підходам до класифікації дисграфії, які інтегрують лінгвістичні, нейропсихологічні та педагогічні критерії. Встановлено, що найбільш продуктивним є профільно-матричний підхід, який дозволяє не лише описати тип помилок, а й визначити рівень порушення письмової дії, спроектувати індивідуальну корекційну програму та адаптувати її до умов змішаного навчання.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми підтвердив системний характер дисграфії та необхідність комплексного підходу до її вивчення й подолання, що включає поєднання лінгвістичних, психолінгвістичних і цифрово-інноваційних засобів.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Методи діагностики

В умовах сучасної початкової школи проблема своєчасного виявлення та подолання дисграфії набуває особливої значущості. З одного боку, це зумовлено зростанням кількості дітей, які мають тяжкі порушення мовлення, що безпосередньо впливає на формування навички письма. З іншого – ефективність навчально-виховного процесу залежить від того, наскільки швидко та якісно педагог і логопед виявлять специфічні труднощі та визначають індивідуальні напрями корекційної роботи. Тому важливим етапом логопедичної допомоги є проведення комплексної діагностики, спрямованої на вивчення особливостей як усного, так і писемного мовлення учнів.

Основною метою діагностики є виявлення рівня сформованості мовленнєвих і письмових навичок у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, а також визначення характеру, стійкості та поширеності дисграфічних помилок. Це дозволяє не лише отримати повне уявлення про індивідуальні труднощі дитини, але й спрогнозувати її подальший навчальний поступ, визначити завдання корекційно-розвивальної роботи та оцінити ефективність педагогічного впливу.

Для досягнення поставленої мети було окреслено низку завдань, серед яких:

- вивчення індивідуальних даних про розвиток дитини, її освітньої траєкторії та стану здоров'я;
- визначення рівня сформованості усного мовлення, яке виступає необхідною передумовою для оволодіння письмом;
- аналіз писемного мовлення школярів з метою виявлення характеру, типів і стійкості дисграфічних помилок;

- розмежування рівнів сформованості письма (високий, середній, нижче середнього, низький) та співвіднесення їх із проявами дисграфії;
- виявлення відмінностей у рівнях сформованості писемного мовлення між дітьми експериментальної та контрольної груп.

Діагностика проводилася поетапно:

1. Підготовчий етап – ознайомлення з анамнезом розвитку дитини, її медико-педагогічною документацією, вивчення результатів навчальної діяльності. Це дозволило окреслити початкові гіпотези щодо особливостей формування мовленнєвої функції та визначити фактори, що вплинули на навчальну діяльність.

2. Основний етап – безпосереднє дослідження стану усного та писемного мовлення. На цьому етапі учням пропонувалися спеціальні завдання для перевірки стану звуковимови, фонематичного слуху, лексико-граматичної будови мовлення та сформованості навички письма.

3. Аналітичний етап – систематизація отриманих результатів, визначення рівнів розвитку мовленнєвої функції, опис дисграфічних помилок та співвіднесення їх з теоретичними критеріями.

Діагностичне дослідження ґрунтувалося на таких принципах:

- Комплексності – оцінювався не лише стан письма, а й усного мовлення, когнітивних функцій, освітньої успішності.
- Системності – кожен метод та завдання були взаємопов'язані, що дозволило отримати цілісну картину розвитку мовлення дитини.
- Доступності – завдання відповідали віковим можливостям молодших школярів, враховували їх навчальний рівень і мотивацію.
- Індивідуального підходу – аналіз здійснювався з урахуванням особливостей кожної дитини, її темпу роботи, рівня розвитку, поведінки у процесі виконання завдань.
- Наукової обґрунтованості – методи діагностики були підібрані з урахуванням сучасних наукових підходів до дослідження дисграфії.

У дослідженні взяли участь 9 дітей з дисграфією і наявністю ТМП.

Критерії та показники діагностики:

1. Фонетико-фонематичний критерій – оцінює сформованість звуковимови, фонематичного слуху, уміння розрізняти та відтворювати звуки рідної мови. Показники: точність артикуляції, здатність до фонематичного аналізу та синтезу. Діагностичні завдання: повторення рядів звуків, визначення місця звуку у слові, добір слів на заданий звук.

2. Лексико-граматичний критерій – відображає рівень розвитку словникового запасу, граматичних навичок і здатність до побудови висловлювань. Показники: правильність уживання форм слова, побудова речень, логічність висловлювань. Діагностичні завдання: складання речень за малюнками, добір синонімів/антонімів, узгодження слів у роді, числі, відмінку.

3. Графо-моторний критерій – характеризує координацію дрібних рухів, сформованість навички письма. Показники: точність, темп і плавність письма, уміння з'єднувати елементи літер. Діагностичні завдання: обведення контурів, копіювання зразків літер, написання коротких речень під диктовку.

4. Орфографічний критерій – визначає здатність застосовувати правила правопису, зокрема ті, що пов'язані з фонематичними труднощами. Показники: кількість та якість дисграфічних помилок, їх типологія та стійкість. Діагностичні завдання: списування, диктанти, самостійне письмо за малюнком або темою.

Для досягнення поставленої мети й завдань дослідження було використано комплекс методів:

1. Вивчення анкетних даних та медико-педагогічної документації. Цей метод дозволив отримати інформацію про особливості раннього розвитку дітей, наявність медичних показників, стан загальної та мовленнєвої функцій, а також успішність у навчанні. Особлива увага приділялася аналізу результатів з предметів мовного циклу та математики, адже вони найбільш чутливі до проявів дисграфії.

2. Дослідження стану усного мовлення. Формування навички письма неможливе без достатнього розвитку усного мовлення. Тому особливий акцент робився на оцінюванні:

- звуковимови – визначалося, чи є порушення вимови окремих звуків, чи впливають вони на письмове мовлення. Оцінювання: а) відсутність порушень фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 2 бали (високий рівень); б) нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного слуху – 1 бал (середній рівень); в) порушення фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 0 балів (низький рівень).

- фонематичного слуху та уявлень – з'ясовувалося, чи вміє дитина розрізняти звуки на слух, чи чітко формує фонематичні образи. Оцінювання: а) відсутність порушень фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 2 бали (високий рівень); б) нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного слуху – 1 бал (середній рівень); в) порушення фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 0 балів (низький рівень).

- лексико-граматичної будови мовлення – оцінювався словниковий запас, правильність використання граматичних форм, побудова речень. Оцінювання: а) відсутність порушень у лексико-граматичній будові мовлення – 2 бали (високий рівень); б) нерізно виражений лексико-граматичний недорозвиток – 1 бал (середній рівень); в) порушення лексико-граматичної будови мовлення – 0 балів (низький рівень).

Оцінювання здійснювалося за трирівневою шкалою (0–2 бали), що дало можливість об'єктивно порівняти результати та визначити середній рівень сформованості усного мовлення.

Для визначення рівня сформованості мовленнєвих і письмових навичок було розроблено систему критеріїв і показників, що охоплюють основні компоненти мовленнєвої діяльності.

3. Аналіз писемного мовлення школярів був центральним у дослідженні, оскільки дозволяв безпосередньо виявити дисграфічні помилки. Учням пропонувалися такі завдання:

- списування з рукописного тексту;
- слуховий диктант;
- підписування предметних малюнків;
- складання речень за сюжетним малюнком.

На основі аналізу письмових робіт учнів складалася таблиця дисграфічних помилок, визначалися найбільш типові помилки. Мовний матеріал диктантів уміщував опозиційні фонемо-графеми, що змішувалися за акустико-артикуляційними та оптико-графічними ознаками. Кількість помилок (кількість графічних знаків у тексті та їх співвідношення із кількістю помилок (у відсотках), їхня стійкість та поширеність у різних видах письмових робіт, типи (фонетичні, оптико-просторові, графічні, лексикограматичні) та характер (заміни, змішування, пропуски, перестановки тощо), кількість типів (однотипові, багатотипові) стали провідними критеріями визначення рівня сформованості навички письма у молодших школярів. Зважаючи на визначені критерії, нами була запропонована бальна система оцінок: а) завдання виконано вірно, без помилок або допущено 1-2 помилки, що не носять дисграфічний характер – 3 бали (високий рівень); б) кількість помилок не перевищує п'яти, помилки переважно однотипові або двох типів (фонетичні одного виду та оптико-просторові; фонетичні на пропуск букв та синтаксичні на позначення меж речення), стійкі, можуть носити однаковий або різний характер, спостерігаються нерівномірно у різних видах письмових робіт – 2 бали (середній рівень); в) кількість помилок перевищує п'ять, помилки багатотипові, різні за характером, спостерігаються в усіх видах письмових робіт – 1 бал (рівень нижче середнього); г) завдання не виконано або виконано частково із великою кількістю багатотипових, різних за характером помилок – 0 балів (низький рівень). Максимальна кількість балів за правильне виконання завдань становила 12 балів. Під час оцінювання ми також враховували інші критерії, такі як графічна точність письма, його розбірливість, здатність учнів виправляти помилки самостійно

або з допомогою логопеда, свідомість та самостійність виконання завдання, які є важливими для сформованості навички письма.

Застосування вищезазначених методів дозволило отримати повну та достовірну інформацію про стан мовленнєвого та письмового розвитку молодших школярів. Розподіл дітей на експериментальну та контрольну групи дав змогу не лише порівняти рівні сформованості навички письма, але й оцінити динаміку змін унаслідок подальшої корекційної роботи.

Таким чином, діагностичне дослідження виступило важливим етапом наукового пошуку, оскільки дозволило комплексно оцінити стан мовленнєвого розвитку школярів, виявити індивідуальні труднощі та створити основу для розробки й реалізації ефективних корекційних програм.

2.2. Опис експерименту та його результати

Експеримент передбачав аналіз анкетних даних, медико-педагогічної документації, анамнезу загального розвитку дітей і стану їхньої успішності. Вибірка складалася з дев'яти молодших школярів із дисграфією та тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз анамнестичних відомостей показало наявність чинників ризику у різні періоди онтогенезу (рис.2.1). Ознаки ускладненого пренатального періоду зафіксовано у чотирьох дітей, що проявлялося токсикозом вагітності, загрозою переривання, інфекційними захворюваннями матері та емоційними стресами. Три дитини мали ускладнення натального періоду у вигляді затяжних пологів та легкої асфіксії новонародженого. Двоє дітей мали значущі події у постнатальному періоді: повторювані інфекції, черепно-мозкову травму в анамнезі або часті соматичні захворювання в ранньому віці. Більшість матерів повідомляли про активне користування мобільними пристроями під час вагітності; за самооцінками сімох родин це було щоденне використання без чітких обмежень у часі. Ці відомості не розглядались як

причинно-наслідкові, але враховувались як фонові ризики при інтерпретації індивідуальних профілів розвитку.

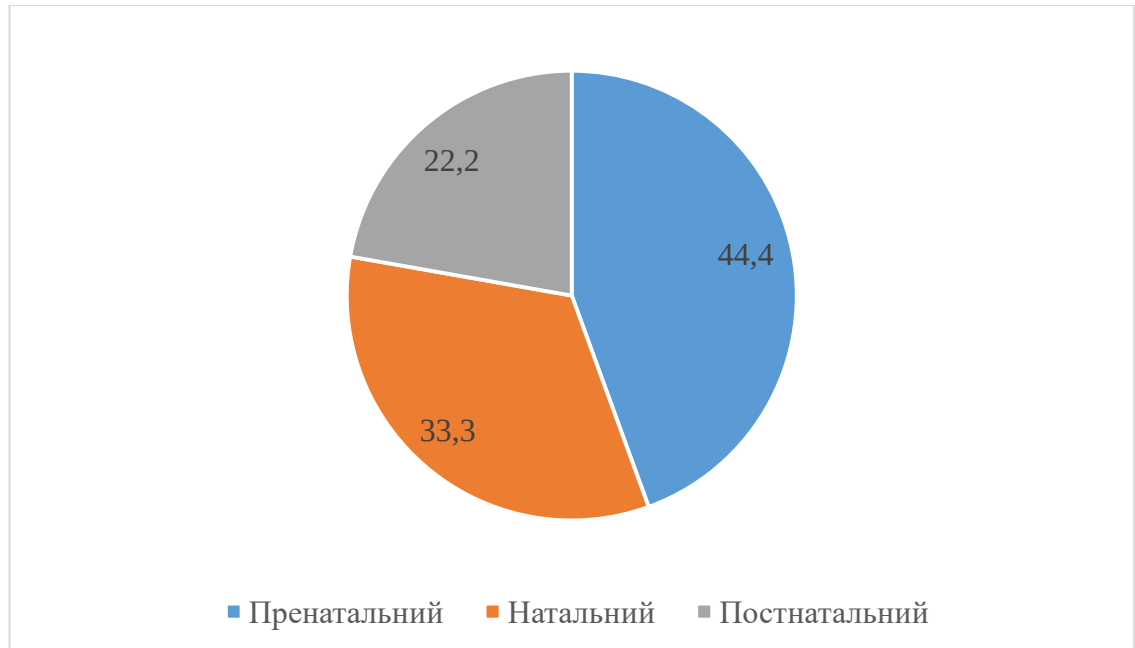


Рис. 2.1. Анамнестичні дані щодо наявності патологічних факторів у різні періоди розвитку дітей (%)

Ранній психомоторний розвиток за даними карт спостереження був у межах вікової норми у більшості дітей, але спостерігались окремі сенсомоторні слабкості. У трьох дітей виявлено уповільненість і неточність дрібної моторики, що проявлялося труднощами в пальчикових рухах, темпоритмічній організації та швидкій втомлюваності під час графомоторної діяльності. У чотирьох дітей зафіксовано ознаки порушеного артикуляційного праксису: підвищений або нестійкий тонус мовленнєвої мускулатури, обмежений обсяг артикуляційних рухів, труднощі в переключенні артикуляційних позицій. Такі особливості розглядались як потенційні чинники, що ускладнюють формування стабільних буквено-рухових програм під час письма (рис.2.2).

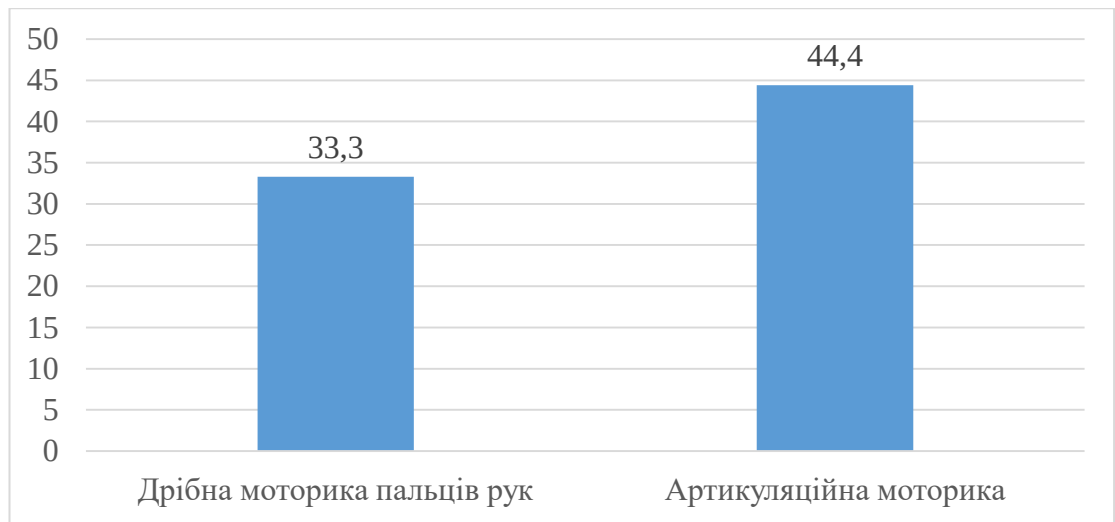


Рис. 2.2. Порушення моторної сфери в учнів (%)

Аналіз термінів раннього розвитку показав, що два учні мали ознаки відхилень у ранньому психомоторному розвитку, п'ятеро – затримку раннього мовленнєвого розвитку (рис.2.3). Перші слова, фразове мовлення і зрозумілість висловлювань у цих дітей формувались із запізненням порівняно із середньовіковими нормами. До початку шкільного навчання мовлення стало розгорнутішим, однак у частини дітей зберігалася нестійкість звуковимови, обмеженість активного словника та труднощі у використанні граматичних форм.

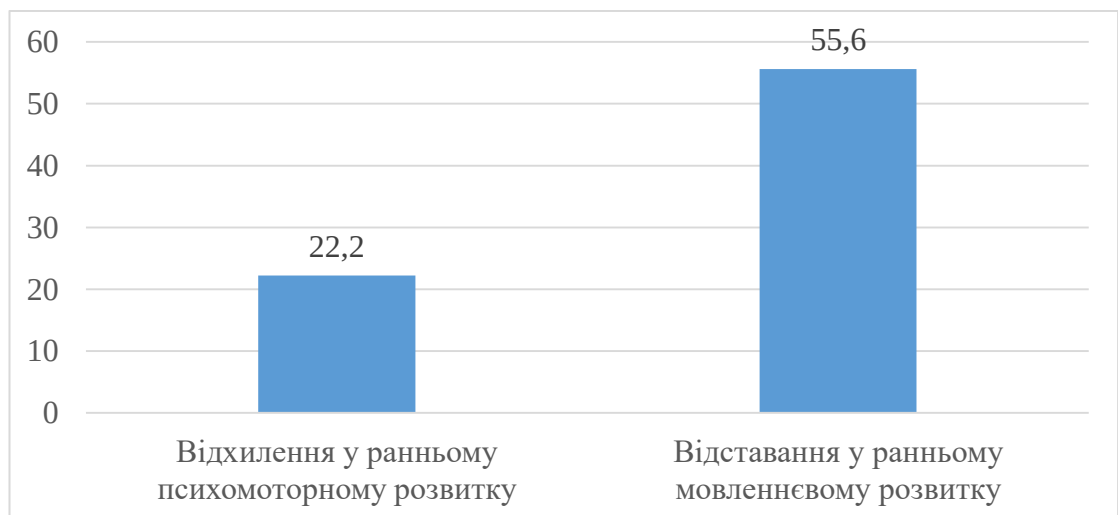


Рис. 2.3. Анамнестичні дані щодо раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей (%)

Дослідження рівня сформованості усномовленнєвих передумов у молодших школярів із дисграфією. Оцінювання фонологічного та лексико-граматичного компонентів усного мовлення показало нерівномірний профіль. У трьох дітей виявлено поєднання неточностей фонематичного аналізу із збереженою звуковимовою в ізолюваному режимі, але з труднощами автоматизації у зв'язному мовленні. У двох дітей мали місце стійкі артикуляційно-фонетичні порушення типу заміन і змішувань близьких за артикуляційними ознаками звуків. Двоє дітей продемонстрували ознаки недорозвитку лексико-граматичної будови мовлення: обмеженість активного словника за прикметниковою та прислівниковою лініями, помилки узгодження та керування, труднощі в позначенні просторово-часових відношень. У двох дітей істотних порушень усного мовлення не виявлено, але зберігалися слабкості в темпоритмі організації висловлювання та контролі.

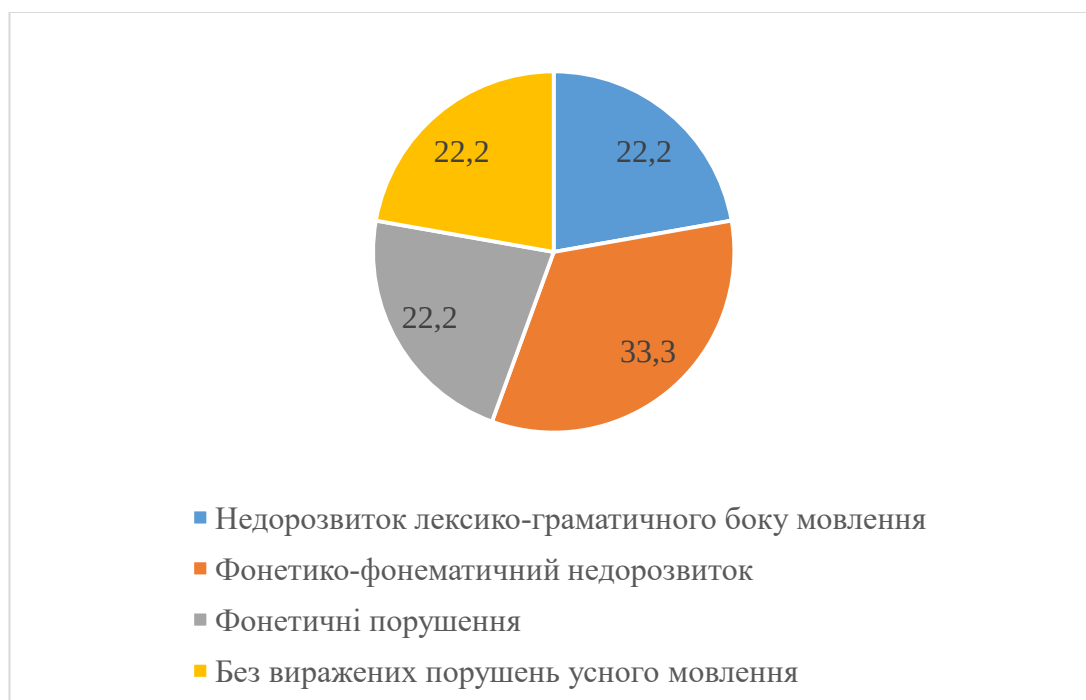


Рис. 2.4. Стан усного мовлення учнів експериментальної групи (%)

Отримані профілі підтверджують, що для більшості дітей провідними є фонологічні та артикуляційно-кінестетичні слабкості, а також регуляторні труднощі у вигляді нестійкої уваги й самоконтролю під час мовленнєвих дій.

Це зумовлює підвищену втомлюваність у письмі й потребу в чіткішому поетапному інструктуванні.

Розглянемо далі результати аналізу писемної діяльності. Оцінювання виконувалося за чотирма видами діяльності: текстовий слуховий диктант, списування з рукописного тексту, підписування предметних малюнків і складання речень за сюжетним зображенням. Для розрахунку відносної частки помилок визначалась кількість графічних знаків у текстах: для 2 класу – 111 у диктанті та 152 у списуванні; для 3 класу – 251 та 235 відповідно; для 4 класу – 364 та 371 відповідно. Середня кількість специфічних дисграфічних помилок у роботі однієї дитини становила сім, із розкидом від чотирьох до двадцяти однієї залежно від виду завдання та індивідуального профілю. У двох дітей спостерігався контраст між відносно кращим списуванням і значними труднощами під час диктанту, що вказує на слабкість слухо-артикуляційного аналізу та програмування послідовності дій.

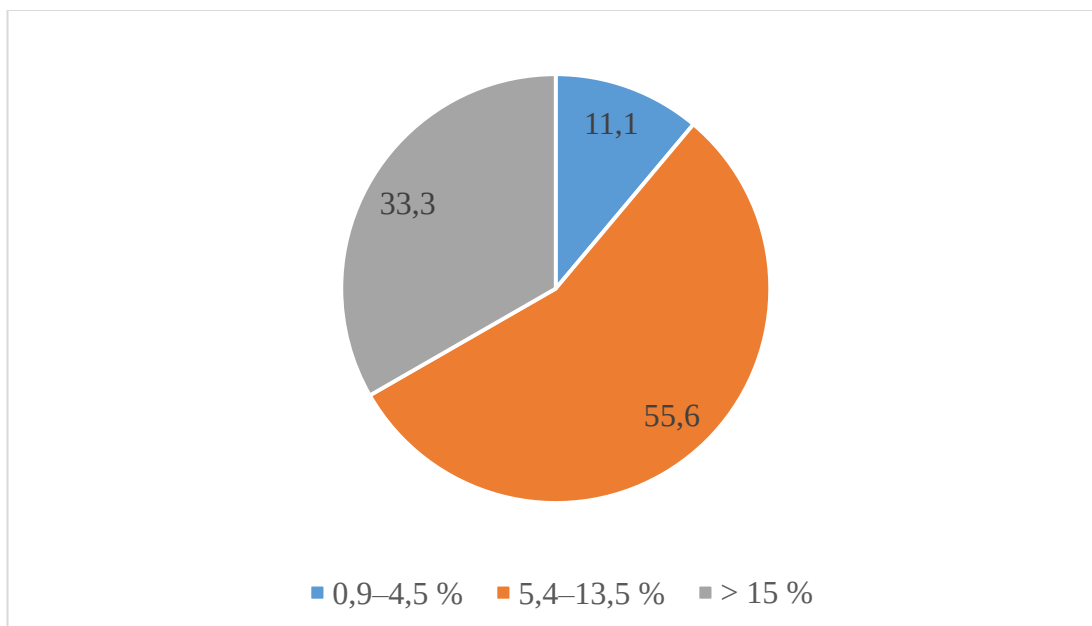


Рис. 2.5. Результати показників кількості помилок, допущених учнями експериментальної групи (%)

Типологічний аналіз помилок засвідчив домінування фонетичних порушень у диктанті та списуванні, тоді як під час самостійного письма зростала частка лексико-граматичних помилок за рахунок труднощів

узгодження, керування та побудови речення. Графічні й оптико-просторові помилки становили меншу, але стабільну частку у всіх видах діяльності, проявляючись у змішуванні графічно подібних літер, нестійкій просторовій організації рядка та нерівномірності каліграфії.

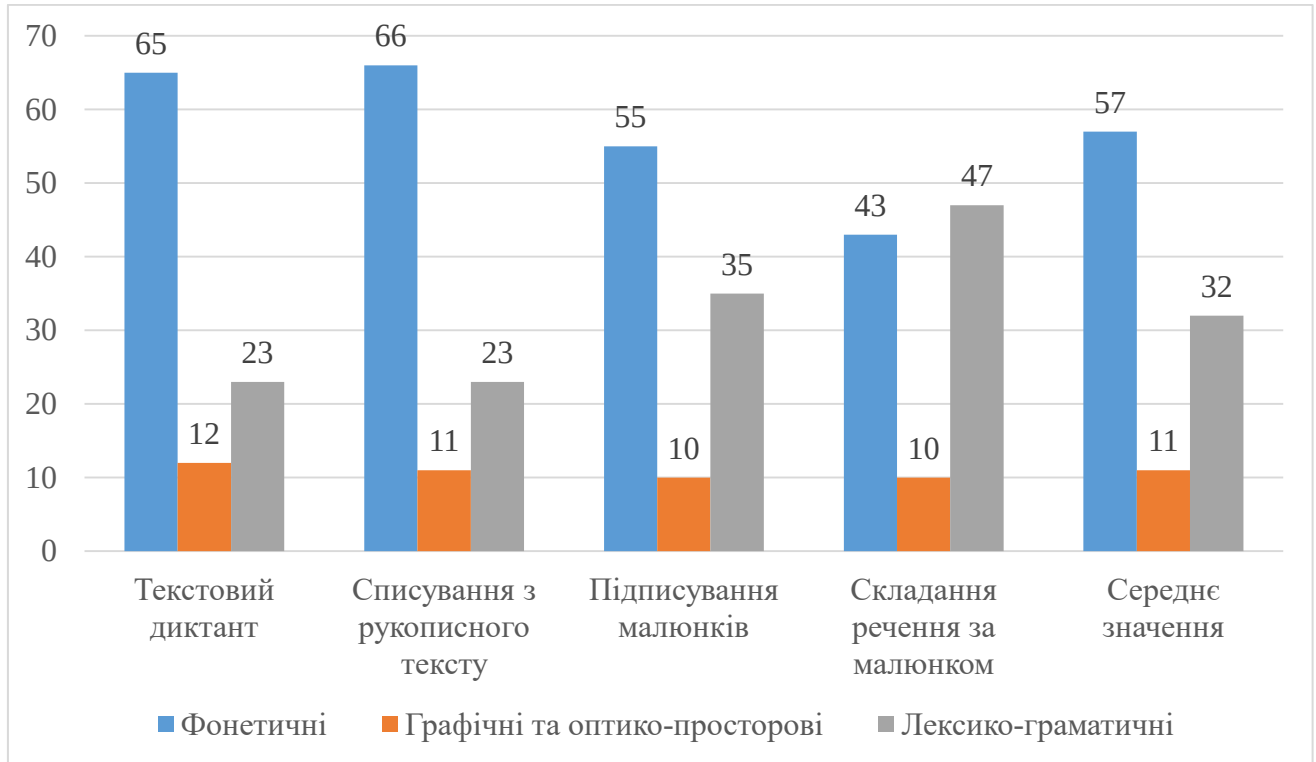


Рис. 2.6. Типологія патологічних помилок, допущених учнями 2–4 класів експериментальної групи у різних видах письмових робіт (%)

Запропонована шкала рівнів сформованості письма враховувала кількість і стійкість помилок, їх багатотиповість, а також здатність до самокорекції. Високого рівня не виявлено. Двоє дітей продемонстрували середній рівень: у їх роботах переважали однотипні помилки з тенденцією до зменшення за наявності підказок і після коротких пояснень. П'ятеро дітей мали рівень нижче середнього з багатотиповими помилками та нерівномірністю виконання в різних видах письма. Двоє дітей показали низький рівень, для якого характерна велика кількість помилок у всіх видах письмових робіт, слабкий самоконтроль і значна залежність від покрокового супроводу дорослого.

Отже, проведене діагностичне дослідження дало змогу всебічно охарактеризувати стан мовленнєвого та письмового розвитку дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розроблений комплекс методів діагностики забезпечив отримання достовірних даних про рівень сформованості ключових компонентів письмової діяльності – фонематичних, лексико-граматичних, графомоторних і орфографічних навичок.

2.3. Визначення напрямів корекції

Визначення напрямів корекції спирається на результати діагностики дев'яти молодших школярів із дисграфією та тяжкими порушеннями мовлення. У письмових завданнях найчастіше з'являлися фонетичні помилки, особливо під час диктанту та списування. У самостійному письмі зростала частка лексико-граматичних неточностей, що пов'язано з труднощами узгодження, керування та побудови речення. Оптико-просторові й графічні порушення були менш вираженими, але стабільними й помітно впливали на охайність і розбірливість письма. Також спостерігалися прояви швидкої втомлюваності, падіння темпу наприкінці завдання, коливання уваги та потреба в постійному покроковому супроводі з боку дорослого. Усе це вказує на необхідність поєднати мовні, сенсомоторні й регуляторні цілі, а також врахувати умови змішаного навчання, де частина роботи виконується онлайн.

Першим і найбільш очевидним напрямом стає посилення фонологічної основи письма. Учні часто плутали близькі за звучанням звуки та відповідні букви, не завжди чітко чули послідовність звуків у слові й переносили її на письмо. Корекційна робота має починатися з простих вправ на слухове розрізнення, порівняння пар звуків та відтворення коротких звукових ланцюжків. Доцільно поєднувати слух, зір і рух: дитина вимовляє звук, спостерігає в дзеркалі артикуляцію, позначає його фішкою або пальчиком на

картці, а тоді записує букву. Такий підхід формує стабільні звуко-буквені зв'язки і зменшує випадковість вибору літери. На цьому етапі корисними є короткі серії завдань із швидкою перевіркою, щоби підтримати темп і не перевантажувати увагу. У змішаному форматі частину таких серій зручно виконувати онлайн у вигляді коротких «спринтів», але підсумкові перевірки мають відбуватися без підказок і автокорекції, аби бачити реальний рівень.

Другим напрямом є робота з морфологічними та синтаксичними зв'язками, які слабшають у самотійному письмі. Учні нерідко помилялися в закінченнях, плутали прийменники, створювали речення без потрібних зв'язків між словами. Тут важливо рухатися від опори до самотійності. На початку учень заповнює «скелет» речення з уже заданими сталими частинами, поступово замінюючи лише окремі елементи. Далі опора зменшується: з'являється вибір правильного закінчення за зразком, а потім завдання на самотійне конструювання. Корисно виділяти корінь слова кольором або підкресленням, щоб під час зміни граматичних форм дитина зберігала незмінну частину слова й не «ламала» його структуру. Добре працює коротка усна рефлексія після виконання: учень пояснює, чому вибрав саме таке закінчення або прийменник, а педагог фіксує ті місця, де впевненість була найнижчою. Так формуються усвідомлені рішення, а не випадкові здогадки.

Третій напрям пов'язаний із оптико-просторовими і графомоторними складовими. Хоч їхня частка у загальному масиві помилок менша, нестійка лінія, змішування схожих букв та порушення просторової організації рядка ускладнюють читабельність і підтримують відчуття невпевненості. Доцільно регулярно виконувати короткі графомоторні розминки: ведення ліній по контурах, дорисовування симетрій, копіювання невеликих зразків із поступовим зменшенням розміру, вправи на контроль тиску олівця. Це займає кілька хвилин на початку заняття і наприкінці як перевірка стабільності. Для розрізнення графічно схожих літер ефективно їх «розведення» за ознаками: дитина підкреслює елементи, які відрізняють одну

літеру від іншої, креслить стрілки напрямку, ставить точку початку руху. У цифровому середовищі ці ж вправи можна виконувати на планшеті зі стилусом, а у класі – з тактильними підкладками або шершавими доріжками, що додають чуттєву опору.

Четвертий напрям стосується регуляції діяльності. Більшість учнів швидко втомлювалися, втрачали темп і помічали помилки лише після зовнішнього нагадування. Тому корисно запроваджувати короткі робочі цикли з чітким початком і кінцем. Спершу ставиться невелика мета на три-п'ять хвилин, після чого коротка пауза і обов'язкова самоперевірка. Самоперевірка має сталу послідовність: спершу великі літери та межі речення, далі «мішень дня» (наприклад, одна фонема або конкретне закінчення), після цього перегляд проблемних пар звуків. Наприкінці учень переписує одну найслабшу фразу, щоби відчуті завершеність і чистовий результат. У онлайні можна застосовувати таймери, що підтримують ритм, але у підсумкових завданнях усі підказки мають бути вимкнені.

За сукупністю результатів доцільно виділити кілька умовних підпрофілів, щоб узгодити групові та індивідуальні цілі. У частини дітей фонематичні труднощі поєднуються з нестійкою артикуляцією; таким учням потрібен довший етап сенсомоторних опор і менші порції диктанту, але часті повтори з поступовим подовженням фрази. В іншій частини провідними є граматичні помилки при відносно збереженому слуховому аналізі; тут головним стає формування стійких моделей речення та робота з морфемою. Є також діти із загальним зрозумілим усним мовленням, проте з вираженою нестійкістю уваги і темпу; для них критично важлива ритмізація заняття, короткі цикли, зміна виду діяльності й окремі «вікна» для контрольного переписування.

Важливо визначити обсяг, темп і порядок кроків, щоби завдання були посильними. Оптимально починати з коротких відрізків у дві-три хвилини активного письма і хвилини паузи на перевірку. Далі тривалість поступово зростає, але не за рахунок одноманітності. Кожен цикл має містити невелике

завдання на слухову диференціацію, після нього – маленький блок письма, потім коротку граматичну вправу, і лише тоді – самостійне речення. Така структура знімає втому, бо переключення відбуваються регулярно і передбачувано.

Окремо варто пояснити роль «видимих» і «невидимих» підказок у змішаному навчанні. На навчальному етапі підказки дозволяють зменшити фрустрацію: підсвічуються проблемні позиції, можна зазирнути до зразка або отримати натяк на потрібну дію. Однак під час підсумкової перевірки всі допоміжні інструменти мають бути вимкнені. Це правило створює чесні умови й захищає від хибного враження прогресу, який насправді забезпечували технологічні підмоги. Корисно також зберігати «чернеткові сліди»: час пауз перед складними місцями, кількість виправлень, повернення до попередніх слів. Такі показники допомагають помічати перші позитивні зрушення навіть тоді, коли загальна кількість помилок ще не зменшилася.

Моніторинг прогресу має бути зрозумілим і для учня, і для батьків, і для вчителя. Доцільно користуватися короткими шкалами, де фіксуються три блоки: якість фонематичних рішень, стан граматичних зв'язків і графомоторна стабільність. У кожному блоці позначається ціль тижня та фактичний результат. Якщо, наприклад, цілком були пари звуків, у підсумку вказується відсоток правильних розрізнень і кількість спроб без помилок підряд. Якщо мішенню були закінчення іменників у певному відмінку, у підсумку фіксується частка правильних форм у короткому самостійному письмі. Це дозволяє бачити маленькі перемоги й реалістично планувати наступні кроки.

Корекційний маршрут повинен мати початкову стабілізацію, етап переносу та етап автоматизації. Спершу дитина працює з опорами, чітко бачить і «тримає» потрібну дію. Далі вправи переносяться у складніші умови, де зразок уже не поруч або він частково прихований. На етапі автоматизації завдання стають довшими, але не за рахунок зростання складності кожного кроку, а за рахунок більшої кількості повторів і плавної зміни контекстів.

Наприклад, після успішного опрацювання однієї фонemi у словах відпрацьовуються її позиції на початку, у середині та в кінці слова, а згодом у коротких словосполученнях в диктанті.

За результатами діагностики є сенс відразу планувати корекційні «мікроцикли» на два-три тижні. Кожен мікроцикл має одну головну мовну мішень і одну допоміжну регуляторну мету. Якщо головна мішень – фонематичний аналіз конкретної пари звуків, допоміжною метою стає стабілізація темпу через фіксований ритм заняття. Якщо головна мішень – закінчення іменників, допоміжною метою стає коротка самоперевірка перед задачею. Така пара дозволяє не розпорошувати увагу, водночас підтримуючи загальну організацію діяльності.

Індивідуальні плани мають враховувати вихідний рівень і «сильні сторони» кожної дитини. Якщо в учня добре сформовані зорові опори, варто активніше використовувати кольорове кодування, схеми й опорні конспекти. Якщо краще працює слухова сфера, корисні короткі ритмічні проговорювання й шепітне маркування звуків під час письма. Якщо дитина чутлива до темпу та легко втомлюється, обсяг письма зменшується, зате збільшується кількість коротких підходів. У змішаному форматі переваги дитини слід переносити і в онлайн: комусь зручніше відповідати голосом із записом і лише потім переходити до письма, комусь потрібен більший шрифт і збільшення масштабу на екрані, комусь допомагає робота зі стилусом, а не з клавіатурою.

Співпраця з учителем і батьками є обов'язковою умовою успіху. Учитель має знати, які саме орфограми або граматичні зв'язки зараз опрацьовуються, щоби підсилювати їх на уроках у невеликій дозі та не перевантажувати дитину новими правилами в період інтенсивної корекції. Батькам потрібно пояснити прості правила домашньої підтримки: короткі й регулярні підходи, спокійний темп, відсутність тиску, фокус на одній мішені за раз і обов'язкова маленька похвала за спробу навіть без ідеального результату. Доцільно узгодити з батьками місце для письма і базові умови:

достатнє освітлення, зручна посадка, тверда опора для руки, мінімум відволікань.

Критерії успіху мають бути чіткими та досяжними. У близькій перспективі очікується зменшення кількості фонетичних замін у диктанті з тією самою парою звуків, скорочення часу пауз перед «важкими» позиціями, зростання частки правильних закінчень у реченнях певного типу. У середній перспективі передбачається стабілізація темпу, більш рівномірний розподіл зусиль на початку і в кінці роботи, зменшення потреби в підказках. У далекій перспективі метою є перенесення сформованих дій у навчальні тексти, де від учня вимагається одночасно розуміти зміст, дотримуватися правил і зберігати охайність.

Корисно заздалегідь врахувати можливі ризики. Якщо під час збільшення обсягу письма знову зростає частка помилок, варто тимчасово повернутися до коротших фрагментів і підсилити самоперевірку. Якщо дитина втрачає мотивацію, допомагає швидке завдання «на успіх», де гарантовано вийде добре, після чого повернення до складнішого матеріалу відбувається спокійніше. Якщо під час онлайн-занять з'являються сторонні підказки, потрібно домовитися про «чисті» спроби з камерою на робочу поверхню та збереженням чернеток.

Попри невелику вибірку, отримані профілі дають змогу зробити практичні висновки. У більшості дітей провідними є фонологічні труднощі, тож початок корекції має зосереджуватися на звуко-буквених відповідностях із чіткою артикуляційною опорою. Другою лінією виступає граматика слова і речення, де рекомендується рух від сильної опори до самостійності й системна робота з морфемою. Третя лінія – оптико-просторові та графомоторні вправи малої тривалості, але з регулярним повторенням. Четверта – організація діяльності через короткі цикли, ритм і сталу самоперевірку. Усі чотири лінії повинні працювати разом, але з різною вагою для кожної дитини.

Змішаний формат навчання не є перешкодою, а радше створює додаткові можливості для гнучкого дозування та швидкого зворотного зв'язку. Важливо лише чітко розділяти навчальні кроки з підтримкою та контрольні кроки без підказок, фіксувати «чернеткові» процесні показники і не покладатися на автокорекцію як на доказ успіху. Коли ці умови виконуються, корекційні плани можна прозоро оновлювати за підсумками кожного мікроциклу й підтримувати поступ у темпі, який відповідає ресурсам конкретної дитини.

Отже, напрями корекції для молодших школярів із дисграфією та тяжкими порушеннями мовлення повинні поєднувати посилення фонологічної основи письма, формування граматичних зв'язків, тренування оптико-просторових і графомоторних навичок та розвиток регуляторної складової. Кожен напрям варто вбудовувати у короткі, чітко організовані цикли з регулярною самоперевіркою та зрозумілими критеріями успіху. Саме така логіка дає можливість не лише зменшити кількість помилок, а й зробити навичку письма стійкішою, керованішою і придатною до перенесення в реальні навчальні ситуації як у класі, так і в онлайн-середовищі.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу комплексно охарактеризувати стан мовленнєвого та письмового розвитку дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та виявити провідні механізми порушень письма. Застосована система діагностики, що включала аналіз анамнестичних даних, оцінювання усного мовлення, графомоторних і письмових умінь, показала свою ефективність у визначенні структури й рівня сформованості основних компонентів письмової діяльності.

На основі результатів констатувального етапу було встановлено, що для більшості дітей характерне поєднання фонологічних, артикуляційно-

кінестетичних і регуляторних труднощів, що проявляються у великій кількості фонетичних, графічних та лексико-граматичних помилок під час письма. У частини дітей спостерігалися додаткові порушення дрібної моторики та оптико-просторової орієнтації, які ускладнювали графічне відтворення букв і впливали на темп письма. Виявлено, що рівень сформованості навички письма в більшості учнів коливається між низьким і нижче середнього, що свідчить про системний характер дисграфії та потребу у цілеспрямованій логопедичній корекції.

Розроблений діагностичний інструментарій – система критеріїв (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, графомоторний, орфографічний та регуляторно-уважний) і відповідних показників – дав змогу не лише виявити типові прояви дисграфії, а й диференціювати дітей за рівнями сформованості письма. Зокрема, відзначено, що у дітей з нижчим рівнем розвитку фонематичного аналізу та слухового контролю переважають помилки фонетичного типу, тоді як у дітей із відносно збереженою фонематичною сферою, але недостатнім розвитком граматичних зв'язків, домінують аграматичні порушення.

Отримані результати стали основою для формувального етапу експерименту, в межах якого визначено чотири провідні напрями корекційної роботи:

1. розвиток фонематичного сприймання й звуко-буквених асоціацій;
2. формування морфологічних і синтаксичних зв'язків у письмі;
3. удосконалення графомоторної та оптико-просторової координації;
4. підвищення рівня самоконтролю, уваги та стійкості письмової діяльності.

Застосування комплексного підходу дало змогу поєднати традиційні логопедичні методи з інноваційними цифровими інструментами, що особливо важливо в умовах змішаного навчання. Така організація

діагностики й корекції сприяє не лише зниженню кількості дисграфічних помилок, а й формуванню усвідомлених, регульованих дій письма.

Отже, результати другого розділу підтвердили, що ефективна діагностика дисграфії повинна бути комплексною, багаторівневою й індивідуалізованою, а її дані слугують надійною основою для розроблення цілеспрямованих корекційних програм, які забезпечують поступове відновлення структурних компонентів письмової діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

3.1. Комплекс вправ та ігрових завдань для корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ

Комплекс вправ для корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення має на меті створення цілісної системи логопедичної роботи, спрямованої на подолання стійких труднощів у формуванні навички письма. Цей комплекс є важливим компонентом реалізації загальної методики дослідження, адже саме через практичну діяльність і вправляння відбувається поступове формування правильних мовленнєвих та графічних дій, що лежать в основі грамотного письма. Головною метою комплексу є не лише усунення конкретних помилок, а передусім – формування в дитини усвідомленої, стійкої й контрольованої дії письма, що ґрунтується на правильному сприйнятті, аналізі та відтворенні звукової, графічної та смислової структури слова. Вправи мають допомогти дитині подолати труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком фонематичного слуху, артикуляційної моторики, зорово-просторових уявлень і дрібної моторики, які найчастіше є причиною дисграфічних помилок.

У процесі створення комплексу враховано, що для дітей із тяжкими порушеннями мовлення характерна нерівномірність розвитку мовних і сенсомоторних функцій. Тому вправи повинні не лише виправляти помилки письма, а й компенсувати недорозвиток окремих компонентів мовленнєвої діяльності. Робота над корекцією дисграфії передбачає поступове формування у дітей здатності розрізняти звуки на слух, співвідносити їх із відповідними буквами, утримувати в пам'яті послідовність звуків і графем,

контролювати власну діяльність у процесі письма. Крім того, комплекс спрямований на розвиток зорово-просторового сприймання, орієнтації на аркуші, координації рухів руки, що забезпечує правильне відтворення графічних символів. Таким чином, він охоплює як мовні, так і немовні механізми письма, забезпечуючи їх цілісну взаємодію.

Враховуючи, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку письма, комплекс вправ розроблено з урахуванням психологічних особливостей дітей цього віку: їх потреби в наочності, емоційній підтримці, грі та русі. Кожна вправа має не лише навчальне, а й виховне значення – вона формує вміння зосереджуватися, контролювати власну діяльність, доводити завдання до кінця. Важливим аспектом є поєднання логопедичної корекції з навчальною діяльністю, що дозволяє забезпечити перенесення набутих умінь у шкільну практику та закріпити результати в реальних мовленнєвих ситуаціях.

Принципи побудови комплексу визначають логіку його структури й змісту, а також забезпечують наукову обґрунтованість і практичну ефективність корекційної роботи. Основним є принцип мультисенсорності, який передбачає одночасну активізацію кількох аналізаторів – слухового, зорового, кінестетичного, тактильного та моторного. Таке поєднання дозволяє створювати стійкі асоціації між звуком, образом літери та рухом руки під час письма. Наприклад, дитина одночасно чує звук, бачить його графічне зображення, вимовляє його і відтворює на письмі. Завдяки цьому формується багатоканальне кодування інформації, що полегшує запам'ятовування та підвищує точність дій.

Другим важливим принципом є поетапність формування дій письма. Засвоєння кожного елемента навички відбувається поступово – від простого до складного, від дії з опорою на зразок до самостійного виконання. На початковому етапі діти працюють із конкретними звуками і буквами, виконують вправи на аналіз і синтез, повторюють правильну артикуляцію, сприймають і відтворюють короткі слова. Згодом завдання ускладнюються:

додаються словосполучення, речення, тексти. Поетапність забезпечує не лише системність, а й стабільність формування навички письма, дозволяє уникнути перевантаження і втрати мотивації.

Принцип індивідуалізації передбачає врахування особливостей кожної дитини, її темпу роботи, провідних труднощів, рівня розвитку мовлення, уваги, пам'яті та мотивації. Комплекс не є жорстко фіксованим – він може гнучко адаптуватися під конкретного учня. Для одних дітей акцент робиться на фонематичному сприйнятті, для інших – на зорово-просторовій координації або артикуляційній моторній підготовці. Такий підхід дозволяє підсилювати слабкі сторони та водночас розвивати сильні, що забезпечує індивідуальний темп просування до успіху.

Важливим є принцип ігрової мотивації, який забезпечує емоційне залучення дитини в процес корекційної роботи. Використання елементів гри – змагання, рольових ситуацій, пошуку, загадок, малюнків – створює позитивний емоційний фон, знижує напруження, сприяє концентрації уваги та формує внутрішню зацікавленість у результаті. Гра перетворює навчальну діяльність на захопливий процес, де кожен успіх стає джерелом радості та впевненості. Особливо ефективними є вправи з предметними малюнками, картками, інтерактивними завданнями, які дозволяють дітям одночасно діяти, сприймати, вимовляти і записувати.

Важливим методологічним орієнтиром є принцип єдності усного і писемного мовлення. Формування правильної навички письма неможливе без опори на усну мову, адже саме через вимову, слухове сприйняття і внутрішнє проговорювання закріплюються звуко-буквені відповідності. Усі вправи будуються таким чином, щоб дитина одночасно чула, вимовляла і писала, усвідомлюючи зв'язок між звуком і його графічним образом. Такий підхід формує цілісну мовленнєву систему, у якій письмо стає логічним продовженням мовлення.

Розроблений комплекс вправ для корекції дисграфії має системний характер і охоплює основні психолінгвістичні механізми формування письма.

Він побудований з урахуванням поступового ускладнення завдань, переходу від усного до письмового рівня діяльності та від спільних дій із педагогом до самостійного виконання. Структура комплексу спрямована на формування в учнів правильних звуко-буквених відповідностей, удосконалення артикуляційної моторики, розвиток зорово-просторових орієнтацій, лексико-граматичних навичок і графомоторних дій, а також на підтримку пізнавальної активності через ігрову взаємодію.

Одним із базових компонентів комплексу є вправи на розвиток фонематичного слуху і звуко-буквених відповідностей, адже саме недостатність фонематичного аналізу є провідною причиною виникнення дисграфії. Дитина з тяжкими порушеннями мовлення часто не розрізняє близькі за звучанням фонemi, не вміє визначати їх послідовність у слові або неправильно співвідносить звук із відповідною буквою. Тому початковий етап корекційної роботи спрямований на активізацію слухового сприйняття, диференціацію звуків і формування міцних звуко-буквених зв'язків. На цьому етапі використовуються вправи на впізнавання звуків у різних позиціях слова, порівняння пар слів, що відрізняються одним звуком, добір слів із певним звуком, визначення місця звука у слові (на початку, середині чи в кінці). Поступово завдання ускладнюються: діти вчатьсЯ складати звукові схеми, замінювати звуки іншими, перетворюючи слова, а потім записувати ці слова у вигляді букв. Такий перехід від слухового аналізу до графічного запису забезпечує формування навички перетворення звука на букву – ключового механізму письма. У вправах активно використовуються візуальні опори: картки із зображеннями предметів, таблиці звуко-буквених відповідностей, кольорові позначення голосних і приголосних, що допомагають дитині пов'язати слухові образи з візуальними.

Другим важливим напрямом є вправи на розвиток артикуляційно-кінестетичної координації, які допомагають зміцнити зв'язок між слуховим і моторним аспектами мовлення. Діти з ТПМ часто мають нечітку вимову, слабо контролюють рухи язика, губ, щелепи, що призводить до

спотвореного формування фонем і, відповідно, помилок у письмі. Тому робота над артикуляційною моторикою є необхідною умовою успішної корекції дисграфії. У цей блок включено вправи для розвитку рухливості мовних органів, тренування сили та точності артикуляційних рухів, координації дихання і мовлення. Діти вчаться відчувати положення язика і губ під час вимови звуків, закріплюють правильні артикуляційні уклади за допомогою ігрових ситуацій і дзеркала. Особливу увагу приділено поєднанню артикуляційних вправ зі слуховим контролем: дитина вимовляє звук, слухає себе, порівнює зі зразком, а потім записує букву, що відповідає вимовленому звуку. Така робота забезпечує чітке усвідомлення звуко-буквеної системи рідної мови та формує внутрішній контроль мовленнєвих дій.

Наступним структурним компонентом є завдання на розвиток зорово-просторової орієнтації, що мають велике значення для дітей із дисграфією. Письмо як процес передбачає точне сприйняття і відтворення графічних символів, орієнтацію в просторі аркуша, розуміння напрямку письма і розташування елементів букв. У дітей із зорово-просторовими труднощами часто спостерігаються помилки у вигляді дзеркального написання літер, плутанини графічно схожих символів, порушення інтервалів між словами та рядками. Для корекції таких порушень у комплекс включено вправи на диференціацію схожих за формою букв, знаходження відмінностей між ними, доповнення зображень до цілого, визначення правильного положення букви у просторі. Діти працюють із літерами, вирізаними з картону, викладають слова з магнітних букв, тренуються орієнтуватися на аркуші, малюють літери за зразком у різних напрямках. Такі завдання сприяють розвитку просторового аналізу і синтезу, зміцнюють зорову пам'ять і візуальну диференціацію, що безпосередньо впливає на точність письма.

Важливою складовою є вправи на розвиток лексико-граматичних навичок, адже грамотне письмо неможливе без розвиненого словникового запасу та вміння правильно будувати речення. У дітей із тяжкими

порушеннями мовлення часто спостерігаються труднощі в уживанні граматичних форм, неправильне узгодження слів у роді, числі, відмінку, пропуски службових слів, що призводить до аграматичних помилок у письмі. Тому комплекс передбачає роботу над збагаченням словника, формуванням граматичної будови мовлення та розвитком зв'язного мовлення. Учні пропонуються завдання на добір слів за змістом, складання речень за малюнком, узгодження прикметників із іменниками, утворення форм множини, добір потрібних прийменників. Поступово діти переходять від усного формулювання речень до письмового відтворення коротких текстів. Важливо, щоб кожне письмове завдання супроводжувалося попереднім проговорюванням і аналізом структури речення – це допомагає встановити зв'язок між мовленням і письмом та зменшує кількість синтаксичних і морфологічних помилок.

У дітей із дисграфією часто спостерігається недостатня координація рухів пальців і кисті, слабкість м'язового тону, що ускладнює процес написання букв, викликає втому та неточність ліній. Для розвитку графомоторики використовуються вправи на штрихування, обведення контурів, малювання візерунків, копіювання елементів букв, проведення ліній у заданому напрямку. На початковому етапі вправи виконуються в ігровій формі – малювання доріжок, лабіринтів, хвиль, що тренує точність рухів. Такі завдання не лише зміцнюють дрібну моторику, а й активізують міжпівкульні зв'язки мозку, що позитивно впливає на загальний розвиток письмових навичок. Крім того, комплекс включає пальчикову гімнастику, роботу з пластиліном, мозаїкою, конструктором LEGO, які сприяють розвитку моторної координації та сенсорного сприйняття.

Завершальним елементом комплексу виступають ігрові вправи, які виконують не лише мотиваційну, а й розвивальну функцію. Через гру діти легше засвоюють навчальний матеріал, долають страх помилки, активізують мислення й уяву. У цей блок входять ребуси, словесні ігри, інтерактивні картки, малюнки-схеми, вправи з використанням предметних малюнків і

сюжетних ситуацій. Наприклад, дитина розгадує ребус, у якому заховано слово, а потім записує його, перевіряючи правильність написання. Інший варіант – складання коротких історій за серією картинок із подальшим письмовим оформленням. Такі завдання розвивають мовленнєву ініціативу, творчість, тренують орфографічну пильність і допомагають інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності. Ігрова форма забезпечує позитивне ставлення до навчання, сприяє закріпленню результатів і формує в дітей впевненість у власних силах.

Загалом структура комплексу побудована таким чином, щоб забезпечити поступовий розвиток усіх ланок, необхідних для формування навички письма. Кожен блок вправ тісно пов'язаний із попереднім і наступним, створюючи логічну систему послідовного вдосконалення мовленнєвих і когнітивних процесів. Вправи спрямовані не лише на корекцію помилок, а й на профілактику вторинних труднощів навчання, розвиток уваги, пам'яті, самоконтролю, що є невід'ємними складовими успішного оволодіння письмом.

Розглянемо приклади вправ в табл.3.1.

Таблиця 3.1

Приклади вправ і опис методики їх проведення

Назва вправи	Мета	Матеріали	Хід проведення	Очікуваний ефект
«Почуй і напиши»	Розвиток фонематичного слуху, уміння співвідносити звук і букву	Картки із зображеннями предметів, набір букв	Логопед показує малюнок і вимовляє слово, дитина повторює його, виділяє перший звук і підбирає відповідну букву, потім записує слово.	Формування звуко-буквених відповідностей, поліпшення фонематичного аналізу

«Дзеркальні літери»	Корекція оптичної дисграфії, розвиток зорово-просторової орієнтації	Аркуші з дзеркальними або неповними літерами, олівці	Дитина знаходить помилки у написанні букв, виправляє їх і пояснює, як потрібно розташувати елементи правильно.	Удосконалення зорового сприймання, попередження дзеркального написання
«Артикуляційна гімнастика з письмом»	Узгодження рухів артикуляційного апарату з моторикою руки	Дзеркальце, зошит, ручка	Дитина виконує артикуляційні вправи (наприклад, “гірка”, “годинник”) під час одночасного промовляння складів і їх написання в зошиті.	Покращення артикуляційно-кінестетичної координації, зменшення замін звуків
«Закінчи речення»	Формування граматичних зв’язків, розвиток уміння узгоджувати слова	Картки із початками речень	Логопед читає початок речення, дитина добирає слово для завершення, пояснює вибір і записує речення.	Закріплення граматичних форм, розвиток зв’язного письма
«Письмо в русі»	Розвиток графомоторних навичок і дрібної моторики	Листи з великими лініями, кольорові олівці	Дитина виконує завдання на написання елементів букв і слів під ритмічний супровід	Підвищення координації рухів руки, стабілізація темпу письма, розвиток уваги

			(плескання, постукування).	
--	--	--	-------------------------------	--

Комплекс наведених вправ спрямований на формування в дитини цілісної системи навичок, необхідних для подолання дисграфії. Вони побудовані за принципом поступового ускладнення – від простих дій зі звуком і буквою до більш складних операцій, пов'язаних із граматиною, орієнтацією на аркуші та розвитком самоконтролю. Робота починається з вправ на слухове розрізнення звуків і встановлення звуко-буквених відповідностей, оскільки саме у цій ланці найчастіше виявляються труднощі у дітей з важкими порушеннями мовлення. Важливо, щоб дитина не просто чула звук, а могла відтворити його правильно, визначити місце у слові й записати відповідну букву. Звуковий аналіз поєднується з візуальними й моторними опорами, що підсилює закріплення правильних звуко-графічних зв'язків.

Поступово вправи переходять у площину зорово-просторового тренування, де основна увага зосереджується на точності впізнавання й відтворення графічних елементів. Для дітей із дисграфією характерне плутання подібних букв, порушення просторової орієнтації на аркуші, дзеркальне написання, тому завдання на розпізнавання і виправлення помилок, складання букв з елементів або частин сприяють розвитку візуального контролю. Такі вправи не лише зменшують кількість графічних помилок, а й формують уважність, здатність до самоперевірки та виправлення власних помилок.

Артикуляційно-кінестетичні вправи поєднують мовленнєву і рухову активність, дозволяючи узгодити роботу артикуляційного апарату з рухами руки. Дитина одночасно промовляє звуки, стежить за положенням язика і губ у дзеркалі та записує відповідні склади чи слова. Це допомагає стабілізувати звуко-буквені асоціації, покращує вимову і зменшує кількість заміни при

письмі. Важливо, щоб такі вправи виконувалися ритмічно, у спокійному темпі, із частими паузами для контролю дихання і вимови.

Вправи граматичного спрямування розвивають здатність дитини правильно узгоджувати слова в реченні, розрізняти форми роду, числа, відмінка, а також розширюють словниковий запас. Завдання типу «Закінчи речення» чи «Підбери слово за змістом» стимулюють мислення, формують розуміння синтаксичних зв'язків і сприяють переходу від механічного написання до усвідомленого мовлення. Запис речень дозволяє закріплювати орфографічні навички в контексті, що наближено до реального письма.

Графомоторні та дрібно-моторні тренування є невід'ємною частиною комплексу, адже точність і плавність рухів руки безпосередньо впливають на якість письма. Упровадження вправ із малювання, штрихування, обведення контурів, написання елементів букв у великому форматі допомагає розвивати координацію та контроль рухів. Ритмічні завдання з використанням музики або тактильних стимулів (постукування, плескання) забезпечують інтеграцію рухових і слухових каналів, підвищують концентрацію уваги.

Ігрові елементи надають заняттям емоційної привабливості й створюють мотиваційне середовище, у якому дитина активно включається в навчальний процес. Через гру легше формуються нові звички та коригуються неправильні дії, адже гра знімає страх помилки й стимулює повторення. Ребуси, кросворди, словесні ігри, інтерактивні картки сприяють розвитку уваги, мовного чуття та швидкості реакцій, а також допомагають утримувати інтерес дитини протягом усього заняття.

Таким чином, система вправ є гнучкою і багаторівневою: вона охоплює усі основні механізми письма – від слухового і артикуляційного до графомоторного та граматичного. Її використання у змішаній формі навчання дозволяє чергувати традиційні види діяльності з цифровими інструментами, підтримуючи безперервність логопедичної допомоги як у класі, так і під час дистанційних занять. Регулярне виконання вправ формує в дітей стійку

звичку контролювати власне письмо, розвиває точність, увагу, мовну усвідомленість і сприяє поступовому зменшенню проявів дисграфії.

Організація занять з корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення передбачає системний і поетапний підхід, який забезпечує ефективність і стабільність результатів. Корекційна робота має бути побудована з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини, її рівня мовленнєвого розвитку, працездатності, уваги та темпу сприйняття інформації. Заняття проводяться у формі як індивідуальної, так і підгрупової роботи, що дозволяє поєднати індивідуалізований підхід з елементами спільної діяльності, яка стимулює мовленнєву активність, соціальну взаємодію та підтримку однолітків.

Кількість занять визначається тривалістю корекційного курсу, який у середньому охоплює 3–4 місяці систематичної роботи. Заняття проводяться 2–3 рази на тиждень, що забезпечує регулярність і безперервність формування навичок письма. Кожне заняття триває 30–40 хвилин, оскільки саме така тривалість є оптимальною для дітей молодшого шкільного віку з урахуванням їхнього рівня концентрації уваги й працездатності. При цьому важливо дотримуватися чіткого режиму чергування видів діяльності: після 10–15 хвилин інтенсивної розумової роботи варто вводити короткі паузи або рухливі вправи для зняття напруження.

Послідовність занять побудована за принципом поступового ускладнення матеріалу – від елементарних звуко-буквених дій до самостійного письма слів, речень і коротких текстів. На початковому етапі увага зосереджується на формуванні фонематичного слуху, артикуляційній моторній підготовці, розвитку зорово-просторових уявлень і графомоторних навичок. Далі робота переходить до закріплення звуко-буквених відповідностей, формування граматичних структур і контролю за правильністю письма. Завершальний етап передбачає інтеграцію набутих умінь у навчальну діяльність, зокрема під час виконання диктантів, переказів і творчих завдань.

Особливістю методики є поєднання очних і дистанційних форм роботи, що дозволяє забезпечити гнучкість та безперервність процесу навчання. Очні заняття використовуються для безпосередньої логопедичної взаємодії, відпрацювання нових умінь, корекції вимови та контролю за правильністю виконання завдань. Під час таких занять логопед має змогу коригувати помилки у реальному часі, спостерігати за артикуляцією, реакцією дитини, темпом і точністю письма.

Дистанційна форма навчання є ефективним доповненням до очних занять і реалізується через використання інтерактивних платформ, мобільних застосунків, онлайн-ігор та електронних робочих аркушів. Під час дистанційної роботи дитина виконує вправи самостійно або за допомогою батьків, отримує відеоінструкції, голосові підказки, а логопед може перевіряти результати через хмарні сервіси чи електронні журнали. Поєднання цих форм дозволяє підтримувати сталість навичок навіть у разі пропуску очного заняття, підвищує мотивацію дітей до навчання та залучає родину до корекційного процесу.

Реалізація комплексу вправ для корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення має забезпечити суттєве покращення якості письма, розвиток мовленнєвих і когнітивних процесів, а також підвищення впевненості дитини у власних можливостях. Очікувані результати охоплюють як мовленнєві, так і немовленнєві аспекти розвитку. Передусім очікується зміцнення фонематичних процесів – дитина навчиться чітко розрізняти звуки на слух, визначати їхню послідовність у слові, співвідносити звук з відповідною буквою. Це дозволить значно зменшити кількість фонематичних замін та спотворень у письмі. Паралельно формується вміння проводити фонематичний аналіз і синтез, що є базою для грамотного письма. Важливим результатом стане покращення артикуляційно-кінестетичної координації – дитина оволодіє правильними рухами органів мовлення, зможе точніше вимовляти складні звуки, а це позитивно позначиться як на усному, так і на писемному мовленні. У неї

виробиться стійка звуко-буквена асоціація, що сприятиме автоматизації процесу письма. Очікується також розвиток зорово-просторового сприймання: діти навчатися орієнтуватися на аркуші, правильно розташовувати елементи букв, розрізняти подібні графеми, що дозволить уникати дзеркального написання. Паралельно відбувається вдосконалення графомоторних навичок – покращується координація рухів руки, темп і рівномірність письма, формується навичка контролю сили натиску, плавності ліній. У граматичному аспекті діти поступово опановують вміння узгоджувати слова у реченні, правильно вживати форми роду, числа, відмінка, що свідчить про розвиток морфологічного чуття і загальної мовної компетентності. Зростає словниковий запас, з'являється здатність до побудови коротких зв'язних висловлювань. Крім мовних досягнень, очікується загальний розвиток пізнавальних функцій – уваги, пам'яті, зорово-рухової координації, мислення. Діти стають уважнішими до звуко-графічної структури слова, вчать планувати свої дії, перевіряти написане, усвідомлювати та виправляти власні помилки. Підвищується рівень навчальної мотивації, впевненості у власних силах, інтересу до письма і читання.

Результатом реалізації комплексу є формування стійкої навички грамотного письма, зменшення кількості дисграфічних помилок, розвиток мовленнєвої та навчальної активності дитини. Зрештою, це створює підґрунтя для успішного опанування шкільної програми, сприяє гармонійному розвитку мовної особистості та позитивному емоційному стану дитини, яка відчуває власний прогрес і підтримку вчителя.

3.2. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі

Використання цифрових технологій у змішаному навчанні є одним із найважливіших напрямів сучасної логопедичної практики. Перехід освіти на інноваційні засади зумовив потребу у створенні нових підходів до організації

корекційно-розвивального процесу, особливо у роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Змішана форма навчання, що поєднує очну та дистанційну взаємодію, відкриває широкі можливості для індивідуалізації, диференціації та підвищення ефективності логопедичної допомоги. Цифрові інструменти дозволяють забезпечити безперервність навчання, підтримати контакт між логопедом, дитиною і батьками навіть за відсутності фізичної присутності у кабінеті, а також урізноманітнити методичні засоби й зробити процес корекції більш цікавим та мотивувальним.

В логопедичній роботі цифрові технології виступають не просто допоміжним ресурсом, а стають органічною частиною освітнього процесу, спрямованого на розвиток мовленнєвих, когнітивних і комунікативних навичок дітей. Вони створюють нове навчальне середовище, у якому поєднуються традиційні форми логопедичної діяльності (вправи, артикуляційні тренування, робота над звуком, розвиток письма) із сучасними цифровими платформами, додатками, інтерактивними завданнями. Такий підхід дає змогу реалізувати принцип індивідуалізації, враховуючи особистісні особливості, темп роботи, інтереси та рівень розвитку кожної дитини.

Цифрові інструменти забезпечують гнучкість і доступність у плануванні та проведенні занять. Якщо раніше логопедична допомога була обмежена лише аудиторними заняттями, то тепер фахівець має змогу продовжувати роботу з дитиною у дистанційному форматі, використовуючи відеоконференції, інтерактивні ігри, електронні вправи. Це особливо важливо для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які потребують систематичної підтримки, частих повторень і постійного контролю з боку спеціаліста. Використання технологій дозволяє уникати перерв у терапії, що позитивно впливає на стабільність і сталість результатів.

Цифрові засоби сприяють підвищенню мотивації дітей до занять. Для молодших школярів характерна потреба у грі, емоційності, новизні, тому інтерактивні матеріали, мультимедійні ефекти, анімації чи можливість

взаємодії з віртуальними персонажами роблять логопедичні вправи більш привабливими. Дитина сприймає заняття не як обов'язок, а як цікаву гру, що стимулює бажання до повторення та самостійного виконання завдань. Таким чином, цифрові технології виконують не лише навчальну, а й мотиваційно-емоційну функцію, що є надзвичайно важливою у корекційній педагогіці.

Важливим є роль цифрових технологій у забезпеченні зворотного зв'язку та контролю прогресу. Онлайн-платформи та додатки дають змогу логопеду бачити результати виконання завдань у режимі реального часу, фіксувати досягнення дитини, аналізувати типові помилки. Це створює умови для оперативного коригування навчального маршруту, індивідуального добору завдань і адаптації методики відповідно до потреб учня. Для дитини це означає постійну підтримку, похвалу, чітке розуміння своїх успіхів і зон для вдосконалення, що підвищує її впевненість у власних силах.

Сучасні цифрові технології відкривають перед логопедами широкі можливості для оптимізації корекційної роботи, полегшення процесу засвоєння матеріалу дітьми та створення комфортного освітнього середовища. Їхні основні переваги полягають у гнучкості, інтерактивності, наочності, можливості контролю прогресу та зворотного зв'язку.

Першою важливою перевагою є гнучкість організації навчального процесу. Завдяки цифровим засобам логопед може проводити заняття в будь-яких умовах – як очно, так і дистанційно, індивідуально чи в групі. Це дає можливість адаптувати графік занять до потреб дитини, уникати перерв через хворобу або відсутність у школі, а також підтримувати регулярність корекційної роботи. Використання онлайн-ресурсів дає змогу створювати електронні кабінети, в яких зберігаються всі матеріали, відеозаписи, інструкції, що робить процес навчання безперервним і доступним у будь-який момент.

Другою значущою перевагою є підвищення мотивації до навчання. Діти з порушеннями мовлення часто швидко втрачають інтерес до

традиційних форм занять, тому використання інтерактивних платформ, ігор, вікторин чи відео стимулює їхню пізнавальну активність. Наприклад, завдання, створені у сервісах LearningApps, Wordwall, Quizizz, дозволяють дитині не лише закріплювати знання, а й змагатися із собою, отримувати миттєву оцінку результату, що створює атмосферу успіху та емоційного піднесення. Такі заняття викликають позитивні емоції, сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу і зменшують рівень тривожності.

Беззаперечною перевагою цифрових засобів є візуалізація навчального матеріалу. Діти молодшого шкільного віку сприймають інформацію переважно через образи, тому використання кольорових зображень, анімацій, відео і схем значно полегшує розуміння нових понять. Візуальна підтримка особливо важлива для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, адже допомагає їм створювати міцні асоціації між звуком, літерою, образом і значенням слова. Наприклад, показ відео про артикуляційне положення язика і губ під час вимови певного звука допомагає дитині краще засвоїти правильну артикуляцію, ніж вербальне пояснення.

Цифрові технології також забезпечують можливість контролю прогресу. Завдяки автоматизованим системам оцінювання логопед може відстежувати успіхи учня, аналізувати його досягнення, визначати темпи розвитку мовленнєвих навичок. Наприклад, спеціальні програми дозволяють зберігати статистику виконаних завдань, кількість спроб, правильні та неправильні відповіді. Такий контроль є не лише засобом перевірки, а й інструментом для планування подальшої індивідуальної роботи. Для дитини ж він виступає мотиватором, оскільки кожне досягнення фіксується і візуалізується у вигляді балів, медалей чи рівнів, що викликає відчуття успіху й бажання рухатися далі.

Важливою характеристикою є також забезпечення оперативного зворотного зв'язку. Цифрові платформи дозволяють логопеду надавати коментарі, рекомендації, зауваження у зручному форматі – текстовому, голосовому чи відео. Це особливо важливо у дистанційній формі роботи,

коли безпосередній контакт обмежений. Дитина отримує миттєву реакцію на свої дії, що сприяє формуванню самоконтролю і самокорекції. Крім того, до процесу можна активно залучати батьків, які бачать прогрес своєї дитини, розуміють логіку завдань і можуть допомагати вдома.

Суттєвою перевагою є можливість диференціації та індивідуалізації навчання. Цифрові ресурси дозволяють підбирати завдання відповідно до рівня розвитку дитини, її темпу роботи, інтересів і особливостей сприйняття. Логопед може створювати персоналізовані комплекси вправ, адаптувати їх за складністю, тривалістю, форматом подачі матеріалу. Це забезпечує ефективність занять, оскільки кожна дитина отримує саме той обсяг і тип завдань, який відповідає її реальним можливостям.

Таким чином, цифрові технології в логопедичній практиці створюють нову якість корекційного процесу. Вони не лише урізноманітнюють методи навчання, а й сприяють формуванню стійкої навчальної мотивації, розвитку пізнавальної активності, підвищенню автономності дитини у виконанні завдань. Використання таких засобів у змішаній формі навчання забезпечує гнучкість, індивідуальний підхід, постійний контроль і ефективний зворотний зв'язок, що в сукупності значно підвищує результативність логопедичної роботи та якість засвоєння мовленнєвих умінь.

Розглянемо види цифрових інструментів, що використовуються у логопедичній роботі, у табл.3.2.

Таблиця 3.2

Види цифрових інструментів, що використовуються у логопедичній роботі

Вид цифрового інструменту	Приклади платформ	Основне призначення	Переваги використання у логопедичній практиці
Логопедичні онлайн-платформи	LearningApps, Wordwall, SpeechCloud, Quizizz	Створення інтерактивних завдань, тренування звуко-буквених відповідностей,	Урізноманітнюють заняття, сприяють активній участі дитини, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок,

		фонематичного слуху, розвиток мовлення	підвищують мотивацію
Інтерактивні презентації, ігрові тести, тренажери	PowerPoint, Genially, Nearpod, Kahoot	Візуалізація матеріалу, відпрацювання вимови, розвиток зв'язного мовлення, уваги й пам'яті	Забезпечують наочність, динамічність, створюють елемент гри, полегшують сприйняття складних тем
Відео- та аудіоматеріали	YouTube, Vimeo, логопедичні відеоуроки, аудіозаписи звуків і слів	Розвиток слухового сприйняття, артикуляційної моторики, фонематичного аналізу	Формують правильні слухові зразки, допомагають дитині самостійно повторювати вправи, підсилюють зорово-слухову асоціацію
Мобільні додатки для розвитку мовлення та письма	Speech Blubs, ArtikPix, Writing Wizard, Starfall ABCs	Формування звукової культури мовлення, розвиток дрібної моторики, тренування навичок письма та читання	Мобільність, ігрова форма, можливість самостійного використання дитиною вдома, відстеження результатів
Хмарні сервіси для обміну матеріалами і зворотного зв'язку	Google Classroom, Padlet, Google Drive, Canva for Education	Обмін завданнями між логопедом, дитиною та батьками, зберігання матеріалів, перевірка виконаних робіт	Забезпечують безперервність навчання, зручність комунікації, доступ до матеріалів у будь-який час

Сучасна логопедична практика активно інтегрує цифрові технології, що відкривають широкі можливості для розвитку мовлення дітей, формування навичок письма та покращення результатів корекційної роботи. Кожен тип цифрових інструментів має власне призначення, переваги та способи застосування у змішаній формі навчання.

Логопедичні онлайн-платформи – це інтерактивні освітні середовища, які дозволяють створювати вправи у формі ігор, вікторин, тестів або

головоломок. Найбільш популярними серед логопедів є LearningApps, Wordwall і SpeechCloud. Вони дають змогу конструювати індивідуальні завдання на розпізнавання звуків, складання слів, визначення позиції звука у слові, добір зображень до слова тощо. Ці ресурси забезпечують миттєвий зворотний зв'язок – дитина одразу бачить правильність своєї відповіді, що стимулює її до повторення спроби та сприяє формуванню самоконтролю. Онлайн-платформи допомагають зробити заняття динамічними, цікавими, а головне – адаптувати складність вправ до рівня кожного учня.

Інтерактивні презентації, ігрові тести та тренажери є універсальними інструментами, які поєднують візуальну, аудіальну та текстову інформацію. З їх допомогою можна створювати мультимедійні уроки, вправи на розвиток артикуляційного апарату, формування лексико-граматичних навичок, удосконалення зв'язного мовлення. Програми PowerPoint, Genially або Nearpod дозволяють наповнювати матеріали анімацією, аудіозаписами, відеофрагментами, інтерактивними кнопками, що робить процес навчання живим і привабливим. Наприклад, логопед може створити слайд-презентацію, де дитина натискає на зображення і чує правильну вимову звука, а потім має повторити його або вписати відповідну букву. Такі тренажери сприяють розвитку уваги, мислення, пам'яті та мовленнєвого слуху.

Використання відео- та аудіоматеріалів у логопедичній роботі має надзвичайно важливе значення, оскільки дозволяє дитині сприймати правильні зразки вимови й інтонації. Аудіо- та відеофайли використовуються для тренування слухового сприйняття, розвитку фонематичного аналізу, удосконалення артикуляційної моторики. Наприклад, дитина слухає аудіозапис із правильною вимовою звука, а потім повторює його перед дзеркалом або на відео. Використання коротких відеороликів із артикуляційними вправами допомагає візуально продемонструвати правильне положення язика, губ і щелепи під час вимови. Такі ресурси

підсилюють зв'язок між слуховим, зоровим і руховим аналізаторами, сприяючи більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Мобільні додатки для розвитку мовлення та письма – це ще один сучасний інструмент, який активно використовується у логопедичній практиці. Додатки, такі як Speech Blubs, ArtikPix чи Writing Wizard, мають яскравий, ігровий формат, що особливо приваблює дітей молодшого шкільного віку. Вони дозволяють тренувати вимову, закріплювати звуко-буквені зв'язки, розвивати дрібну моторику через завдання на обведення літер, написання елементів слів. У додатку Speech Blubs, наприклад, дитина повторює звуки за персонажем на екрані, а програма фіксує її вимову та порівнює із зразком. Це формує самоконтроль і впевненість у власних досягненнях. Крім того, мобільні додатки зручні для використання вдома – батьки можуть залучати їх для самостійної роботи дитини між заняттями.

Хмарні сервіси для обміну завданнями і зворотного зв'язку забезпечують ефективну комунікацію між логопедом, дитиною та її батьками. За допомогою Google Classroom, Padlet або Google Drive логопед може надсилати завдання, перевіряти їх виконання, зберігати результати й надавати рекомендації у зручній формі. Такі сервіси дозволяють створювати електронне портфоліо дитини, де фіксуються всі її досягнення, записи занять і звіти про виконану роботу. Для батьків це – можливість бачити динаміку прогресу, а для фахівця – спосіб підтримувати регулярний контакт і забезпечувати системність корекційного процесу навіть у дистанційному форматі.

Застосування різних типів цифрових інструментів дозволяє зробити логопедичну роботу більш ефективною, багатовимірною та привабливою для дитини. Кожен із них виконує власну функцію: онлайн-платформи стимулюють інтерес і контроль, інтерактивні презентації забезпечують наочність і динаміку, відео – формують правильні слухові зразки, мобільні додатки підтримують самостійне тренування, а хмарні сервіси створюють єдиний інформаційний простір взаємодії. У сукупності ці засоби формують

сучасне логопедичне середовище, у якому корекція мовлення відбувається безперервно, гнучко та результативно, відповідаючи викликам часу й освітнім потребам дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Методика застосування цифрових технологій у логопедичній практиці базується на поєднанні традиційних методів навчання та сучасних інтерактивних засобів, що забезпечує ефективність, гнучкість і сталість результатів у змішаному форматі навчання. Головна мета – не замінити безпосередню логопедичну взаємодію, а розширити її можливості за рахунок цифрових інструментів, які підсилюють мотивацію, підвищують залученість дитини та створюють умови для самостійної діяльності.

Поєднання онлайн і офлайн роботи має відбуватися гармонійно, з урахуванням вікових, психологічних і когнітивних особливостей дитини. Очні заняття з логопедом залишаються основною формою корекційної роботи, де відбувається постановка звуків, розвиток артикуляційних навичок, формування звуко-буквених відповідностей, виконання вправ на дрібну моторику, зорово-просторову орієнтацію та письмо. Саме під час очних зустрічей логопед має змогу безпосередньо спостерігати за дитиною, оцінювати її артикуляцію, емоційний стан і рівень залученості.

Забезпечення контролю та мотивації дитини є ключовими умовами ефективного використання цифрових технологій. Системи онлайн-платформ дозволяють фіксувати кількість виконаних завдань, оцінювати правильність відповідей, а також надавати миттєвий зворотний зв'язок. Для дітей важливо бачити свої успіхи, тому використання рейтингових систем, бейджів, похвал і нагород сприяє підтриманню зацікавленості. Крім того, логопед може створити для кожної дитини індивідуальний кабінет або електронне портфоліо, де відображається динаміка прогресу. Це не лише підвищує відповідальність учня, а й дає можливість батькам спостерігати за результатами, що створює атмосферу спільної участі у процесі корекції.

Розглянемо застосування цифрових інструментів табл.3.2.

Таблиця 3.2

Застосування цифрових інструментів

Назва заняття	Цифровий інструмент	Зміст та етапи проведення	Очікуваний ефект
«Мандрівка до країни звуків»	LearningApps, Wordwall	1. На етапі мотивації дитині пропонується коротке відео із мультяшним героєм, який запрошує в «країну звуків». 2. У програмі LearningApps дитина виконує завдання на розпізнавання звука [с] у словах – натискає на картинки, де чує звук. 3. У Wordwall – гра «Піймай звук»: дитина обирає слова, що починаються з [с]. 4. Після онлайн-завдань логопед закріплює результат у зошиті, пропонуючи написати кілька слів зі звуком [с].	Формування звуко-буквених відповідностей, розвиток фонематичного слуху, підвищення мотивації до навчання.
«Чарівні склади»	PowerPoint, Genially	1. Логопед демонструє інтерактивну презентацію, де зображено предмети, що мають у назві певні склади. 2. Дитина натискає на зображення, чує правильну вимову, повторює склад і об'єднує його з іншим для утворення слова. 3. Наступний етап – гра «З'єднай склади» у програмі Genially, де учень пересуває елементи для створення слів. 4. Завершення – написання складених слів у зошиті.	Розвиток складової структури слова, удосконалення артикуляційних навичок, тренування координації слуху, зору й моторики.

«Пиши правильно!»	Writing Wizard, Google Classroom	1. На початку заняття логопед пояснює правила написання окремих букв, демонструє відео з правильним рухом руки. 2. Дитина у мобільному додатку Writing Wizard виконує вправи з обведення літер, повторюючи рухи пальцями на екрані. 3. У Google Classroom логопед надсилає інтерактивний аркуш для тренування написання складів і слів. 4. Після виконання дитина надсилає фото результату, отримує коментар і заохочення.	Розвиток графомоторних навичок, дрібної моторики, самоконтролю, підвищення впевненості та зацікавленості.
-------------------	----------------------------------	--	---

У практиці використання цифрових технологій логопед виступає не лише як педагог, а й як модератор інтерактивного навчального середовища. Він спрямовує дитину, створює логіку роботи з матеріалом, формує інтерес і контролює динаміку засвоєння знань.

Заняття з використанням платформ LearningApps чи Wordwall формують у дітей активність, оскільки завдання сприймаються як гра, а не як навчальний процес. Інтерактивні презентації, створені в PowerPoint чи Genially, поєднують аудіо- й візуальні компоненти, що сприяє формуванню стійких асоціацій між звуком, зображенням і буквою. Мобільні додатки, як-от Writing Wizard, допомагають розвивати графомоторні вміння навіть поза межами логопедичного кабінету, а хмарні сервіси забезпечують постійний зв'язок між логопедом, учнем і батьками, роблячи процес навчання безперервним.

Отже, поєднання традиційних методів логопедичної роботи з цифровими технологіями значно підвищує ефективність занять. Використання інтерактивних вправ, онлайн-платформ та електронних

журналів дозволяє систематично відстежувати прогрес, мотивувати дитину та адаптувати методику під конкретні потреби. Цифрові інструменти не замінюють особисту роботу логопеда, а слугують ефективним доповненням, що робить процес навчання більш динамічним, індивідуалізованим та результативним. Завдяки такому підходу можна не лише підвищити рівень мовленнєвого розвитку дітей, а й оптимізувати роботу фахівця, заощаджуючи час на рутинних завданнях та фокусуючись на творчих та корекційних аспектах занять.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі представлено методику корекції письма у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, побудовану на принципах системності, поетапності, індивідуалізації, мультисенсорності та інтеграції традиційних і цифрових засобів навчання. Розроблений комплекс вправ та ігрових завдань спрямований на забезпечення формування основних психолінгвістичних механізмів письма – від розвитку фонематичного сприймання до вдосконалення графомоторних навичок, артикуляційної моторики та граматичних зв'язків.

Запропонована методика ґрунтується на положенні про єдність усного й писемного мовлення, що передбачає активне залучення слухових, зорових, кінестетичних і моторних аналізаторів у процесі навчання. Цілеспрямована робота над звуко-буквеними відповідностями, розвитком артикуляційно-кінестетичної координації, зорово-просторового сприймання та дрібної моторики має на меті знизити кількість дисграфічних помилок і сприяти формуванню стійкої навички письма. Ігрова форма занять підвищує емоційну залученість дітей, зменшує напруження, формує позитивну мотивацію до навчання, що є важливою умовою успішної логопедичної корекції.

Особливу актуальність методики забезпечує використання змішаної форми навчання, яка поєднує очні й дистанційні заняття. Такий формат

дозволяє підтримувати регулярність і безперервність логопедичної роботи, підвищує гнучкість у доборі завдань, розширює можливості індивідуалізації та забезпечує активну участь батьків у корекційному процесі. Використання цифрових технологій – інтерактивних платформ LearningApps, Wordwall, SpeechCloud, Quizizz, презентацій PowerPoint, Genially, Nearpod, мобільних застосунків Writing Wizard, Speech Blubs зручний інструмент для підвищення мотивації дітей, розвитку самоконтролю та створенню сучасного освітнього середовища, у якому логопедична допомога є доступною, різноманітною та результативною.

Отже, результати проведеної роботи підтверджують важливість розробки методики корекції дисграфії для дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення в умовах змішаного навчання. Потреба в ній зумовлена поєднанням традиційних логопедичних прийомів із сучасними цифровими технологіями, що дозволяє створити інтегроване, мотиваційне та гнучке освітнє середовище. Застосування такої методики сприяє не лише подоланню специфічних труднощів письма, а й гармонійному розвитку мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості дитини.

На основі проведеної підготовчої роботи, ми вважаємо, що розроблена методика буде корисною. Апробація, практична перевірка і подальше впровадження цієї методики визначаються як перспективи подальших досліджень.

ВИСНОВКИ

У першому розділі роботи представлено дослідження науково-теоретичних засад вивчення дисграфії, визначено сутність та класифікацію цього порушення писемного мовлення. На основі аналізу сучасних наукових джерел встановлено, що дисграфія є комплексним дефіцитом письмових навичок, який проявляється у труднощах зі сприйняттям графічних та фонетичних структур слова, утрудненнях у формуванні правильного написання слів та побудові речень. Розглянуто різні підходи до класифікації

дисграфії, зокрема диференціацію за причинами виникнення та за проявами порушень письма, що дозволяє логопедам і педагогам більш точно визначати діагностичні критерії та прогнозувати динаміку корекційної роботи. У цьому ж розділі досліджено особливості дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема встановлено, що такі порушення значною мірою ускладнюють формування письмових навичок, потребують індивідуалізованого підходу та систематичного поєднання логопедичних та навчальних методик. Теоретичний аналіз показав необхідність комплексного підходу до вивчення дисграфії, що включає оцінку рівня мовленнєвого розвитку, когнітивних функцій дитини та специфічних труднощів у засвоєнні письмових навичок.

У другому розділі роботи наведено хід та результати дослідження діагностики дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розглянуто та порівняно різні методи діагностики, зокрема психологічні, педагогічні та логопедичні підходи, що дозволяє оцінити рівень сформованості письмових навичок, типові помилки та їх частоту. Проведений експеримент продемонстрував, що діти з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються різною вираженістю дисграфічних порушень, що обумовлює необхідність індивідуалізації корекційної роботи. Аналіз результатів експерименту дозволив визначити основні напрями корекції письма, серед яких виділяються розвиток фонематичного слуху, графомоторики, лексико-граматичних навичок, а також використання спеціальних вправ та ігрових завдань, спрямованих на усунення помилок у письмі. Дослідження підтвердило, що систематичне та цілеспрямоване діагностування є ключовим чинником для ефективного планування корекційних заходів та досягнення позитивної динаміки у розвитку письмових навичок.

Третій розділ присвячено можливостям практичної реалізації корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання. Було розроблено

комплекс вправ і ігрових завдань, які спрямовані на формування правильного письма та усунення дисграфічних помилок. Вправи побудовані на принципі поступовості та систематичності, що забезпечує ефективне поєднання навчальних і корекційних завдань, враховує індивідуальні особливості дітей та їхній рівень мовленнєвого розвитку. Особлива увага приділялась використанню цифрових технологій, які дозволяють урізноманітнити заняття, стимулювати інтерес дитини до навчання та вести об'єктивне оцінювання результатів.

Таким чином, проведене дослідження має як теоретичне, так і практичне значення. Теоретичні результати роботи можуть бути використані для уточнення класифікацій дисграфії та розробки методичних рекомендацій для логопедів і педагогів. Практичні рекомендації, що базуються на комплексі корекційних вправ та використанні цифрових технологій, можуть бути впроваджені у навчально-корекційний процес у початкових класах, що сприятиме підвищенню якості освіти та ефективності логопедичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнаутова Л.В. Інноваційні технології та їх використання в логопедичній практиці з дітьми з порушенням мовлення. *Проблеми реабілітації: зб. наук. праць*. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 5-8. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/17903?locale=uk> (дата звернення 13.10.2025).
2. Барна І.С. Методи і прийоми корекції дислексії та дисграфії у дітей. Методичні поради. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-metody-i-priomy-korektsii-dysleksii-ta-dyshrafii-u-ditei-metodychni-porady-709072.html> (дата звернення 13.10.2025).
3. Березань В. Використання цифрових технологій у підготовці фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. *Естетика і етика педагогічної дії*, (25), 2022. С. 207–220. URL: <https://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/article/view/256673> (дата звернення 13.10.2025).
4. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016, Том 54, №4. URL: https://www.researchgate.net/publication/331467726_ZMISANE_NAVCANNA_TEORETICNIJ_ANALIZ_TA_STRATEGIA_VPROVADZENNA_V_OSVITNIJ_PROCES (дата звернення 13.10.2025).
5. Вишківська Б.В., Чемерис О.А., Прус А.В., Кулик І.В. Змішане навчання як інноваційний чинник модернізації освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022 р., № 83. С. 131-135. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/21.pdf> (дата звернення 13.10.2025).
6. Годлевська В.Ю. Оптична дисграфія: поняття, корекція, профілактика. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного*

університету імені Михайла Коцюбинського. 2020. № 61. С. 13-18. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ec1ddcbf-6b4f-451f-bac4-87bfc1261cbc/content> (дата звернення 13.10.2025).

7. Годованюк Т., Васильєва Д. Деякі аспекти організації змішаного навчання математики в закладах середньої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 2022. С. 105–115. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735520/1/10.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

8. Горбань Д.Ф. Причини порушень читання і письма у дітей. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/34822/1/1.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

9. Дорошенко К.А. Профілактика дисграфії в дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11924> (дата звернення 13.10.2025).

10. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/paran5>

11. Журавльова Л. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, №1(20), 2018. С. 78-83. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/409578> (дата звернення 13.10.2025).

12. Журавльова Л.С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти*. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7015/1/До%20проблеми%20корекції.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

13. Журавльова Л.С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7025/1/Журавльова%20Л.С.%20->

[%20Сучасні%20підходи%20до%20вивчення%20порушень%20мовленнєвого%20розвитку%20молодших%20школярів.pdf](#) (дата звернення 13.10.2025).

14. Зеленьак Н. Дисграфія в молодших школярів, причини виникнення, види та корекція. *Особливості освітньої діяльності в умовах воєнного стану*, 2024. С. 139-144. URL: <https://share.google/sBpar916ZOGh7oByh> (дата звернення 13.10.2025).

15. Ігри та вправи для подолання дисграфії. URL: <https://naurok.com.ua/post/igri-ta-vpravi-dlya-podolannya-disgrafi> (дата звернення 13.10.2025).

16. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf (дата звернення 13.10.2025).

17. Інноваційні технології в корекційній роботі логопеда. URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-tehnologi-v-korekciyniy-roboti-logopeda-423517.html> (дата звернення 13.10.2025).

18. Каніщева М.Ю. Корекція дисграфії у дітей молодшого шкільного віку зі стертою формою дизартрії засобами дидактичних вправ. КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР. Запоріжжя, 2025. 81 с. URL: <https://repository.khnnra.edu.ua/education-ghosts/корекція-дисграфії-у-дітей-молодшого> (дата звернення 13.10.2025).

19. Капуста Л. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку, причини, особливості прояву. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи: матеріали II наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти другого року навчання ф-ту початк. Навчання*. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2022. С. 44. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/25351416-5607-4d64-965d-182e9652970b> (дата звернення 13.10.2025).

20. Качалова Т.В. Аграфія. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Аграфія> (дата звернення 13.10.2025).

21. Коваль С.В. Особливості корекції фонетико-фонематичних порушень у молодших школярів як засіб попередження дисграфії. URL: <https://studbase.kubg.edu.ua/article/7127> (дата звернення 13.10.2025).
22. Коломоєць Т.Г., Нагорняк Ю.С. Актуальні аспекти проблеми порушення письма в учнів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, №2(28), 2023. С. 68–75. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2023/2/11.pdf (дата звернення 13.10.2025).
23. [Коломоєць Т.Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19, випуск 44, 2023. URL: https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1390](https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1390) (дата звернення 13.10.2025).
24. Котлова Л.О. Профілактика дисграфії у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43413/1/1.pdf> (дата звернення 13.10.2025).
25. Коробейнікова Т.С. Особливості корекційної роботи з подолання фонетичних помилок у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 71. Том 2. 2024. С. 43-46. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_2/10.pdf (дата звернення 13.10.2025).
26. Коробейнікова Т.С. Сучасні напрями корекції дисграфії. *Спеціальна освіта: теорія, практика, інновації*. С. 118-120. URL: <https://eir.zp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2397078b-af00-4fc3-9cca-c65e5a13cb10/content> (дата звернення 13.10.2025).
27. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений*, №5.2(57.2), 2018. С. 54-57. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/5.2/11.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

28. Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, (3), 2017. С. 140–147. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/120142> (дата звернення 13.10.2025).

29. Маковічук Г.Т. Інноваційні стратегії подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: комплексний підхід до розвитку мовлення і письма. URL: <https://vseosvita.ua/library/ctattia-innovatsiini-stratehii-podolannia-dysleksii-ta-dyshrafii-v-uchniv-pochatkovykh-klasiv-kompleksnyi-pidkhid-do-rozvytku-movlennia-i-pysma-898547.html> (дата звернення 13.10.2025).

30. Манько Н.В. Методичні засади використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 151-154. URL: <https://enpuir.edu.ua/entities/publication/54e95dd6-75dd-436d-8c8b-8c4232b7f5b1> (дата звернення 13.10.2025).

31. Матвеева Н. Теоретичні засади навчання молодших школярів з дисграфією. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (4), 2021. С. 223–230. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2021/4/28.pdf (дата звернення 13.10.2025).

32. Махоня В. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасний погляд на дисграфію. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, Том 1, №19, 2018. С. 186-189. URL: <https://op.ua/pedclass/naukova-stattya/teoretichni-osnovi-formuvannya-pisemnogo-movlennya-u-ditey-molodshogo-shkilnogo-viku-suchasniy-poglyad-na-disgrafiyyu> (дата звернення 13.10.2025).

33. Мірошніченко К.П. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2021. 73 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/091b9f9c-6c32-4dfc-a219-0f56f0ba3bbb> (дата звернення 13.10.2025).

34. Начинова О.В. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*, №4(123), 2018. С. 58-62. URL:

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4030/2/Elena%20Nachinova.pdf>

(дата звернення 13.10.2025).

35. Новікова Н.В. Використання цифрових освітніх ресурсів у процесі розвитку зв'язного мовлення у школярів із ЗНМ 3 рівня. Кривий Ріг, 2024. 85 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11234> (дата звернення 13.10.2025).

36. Огнієнко М.О. Дисграфія у дітей молодшого шкільного віку, вплив на усне мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/dyshrafiia-u-ditei-molodshoho-shkilnoho-viku-vplyv-na-usne-movlennia-871933.html> (дата звернення 13.10.2025).

37. Олійник І.М., Тищенко Л.Р., Яценюк Л.І. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Поради спеціаліста*, № 3 (204) 2022. С. 91-94. URL: <https://share.google/HjckTDLyW3nI6meo4> (дата звернення 13.10.2025).

38. Орленко І.М. Психолого-педагогічні аспекти корекції дислексії та дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. №5(45), 2025. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/23614/23584> (дата звернення 13.10.2025).

39. Особливості усного мовлення у молодших школярів із дисграфією. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-osoblivosti-usnogo-movlennya-u-molodshih-shkolyariv-iz-disgrafiyeu-174231.html> (дата звернення 13.10.2025).

40. Парасоцький О.В. До проблеми подолання дизорфографії в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ). *Спеціальна педагогіка: досвід, методика, практика, перспективи*. С. 217-224. URL:

<https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/9b243ce34cc2788d778e2141a6c2f1ed.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

41. Пастушенко Д.О. До питання класифікації дисграфії. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молодих учених*. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2020. С. 249–252. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/bb46fd8c-4779-4ded-a99d-0c710c28a898> (дата звернення 13.10.2025).

42. Площинська О.Е. Ігрові технології в логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: ефективні методи, прийоми та сучасні підходи до розвитку мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-ihrovi-tekhnohohii-v-lohopedychnii-roboti-z-ditmy-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-efektyvni-metody-priiomy-ta-suchasni-pidkhody-do-rozvytku-m-930538.html> (дата звернення 13.10.2025).

43. Постанова КМУ «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти» № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/paran5> (дата звернення 13.10.2025).

44. Прокоф'єва Ю.С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в діяльності логопеда. URL: https://informatika-ikt.at.ua/fr/2/_17.pdf (дата звернення 13.10.2025).

45. Проскура С.Л. Особливості організації змішаного навчання майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у закладах вищої освіти. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717131/1/Proskura%20S.new%20ZvitnaConferens.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

46. Проскурняк О.І. До питання корекції писемного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 55. Том 3. 2023. С. 86-89. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_3/17.pdf (дата

звернення 13.10.2025).

47. Ребуха Л.З. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с. URL:

https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/48105/3/монографія_Інноваційні%20технології%20навчання%20в%20умовах%20модернізації%20сучасної%20освіти.pdf (дата звернення 13.10.2025).

48. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353/3/Рібцун_Учні%20початкових%20класів.pdf (дата звернення 13.10.2025).

49. Семанів С.М. Нетрадиційні методики як засіб удосконалення каліграфічних навичок учнів із дисграфією. URL:

<http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6363/1/Семанів-23-30.pdf>

(дата звернення 13.10.2025).

50. Скляр О.В. Корекція дислексії у молодших школярів. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2021. 121 с. URL:

<https://repository.sspu.edu.ua/items/56b13818-5d65-4206-9ad1-6c5ef7015e81>

(дата звернення 13.10.2025).

51. Соколова Г., Кучіна К. Теоретичні підходи до вивчення проблеми дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, №1(22), 2023. С. 120-134. URL:

<https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/224> (дата звернення 13.10.2025).

52. Тенцер Л.В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис*.

Корекційна педагогіка. С. 223-229. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/105f2159-4f4f-4d76-87ae-37ce5b211945/content> (дата звернення 13.10.2025).

53. Ткачук Г.І. Корекція дисграфії у дошкільників. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_12_Tkachuk.pdf (дата звернення 13.10.2025).

54. Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Пригода З.С., Аркадьєва О.О., Грибань Г.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 89 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/18/2018_Трофименко%20Л.І.%20та%20ін_кор%20програма.pdf (дата звернення 13.10.2025).

55. Функціональні блоки Лурія. URL: <https://rozmovlyajko.com/funkczionalni-bloky-luriya> (дата звернення 13.10.2025).

56. Хребтова Н. Використання інноваційних корекційно-компенсаційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. *Навчаючи – вчимося*. С. 75-93. URL: <http://marganets-dnz5.edukit.dp.ua/Files/downloads/Інноваційні%20технології.pdf> (дата звернення 13.10.2025).

57. Цегельник Т.М. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України: актуальність оновлення та організації науково-дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 68. Том 2. 2024. С. 178-181. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_2/38.pdf (дата звернення 13.10.2025).

58. Цибулько А.О. Використання цифрових технологій у корекційній роботі при заїканні. *Педагогічні науки*, №162, 2025. URL: <http://nz.npu.edu.ua/article/view/336161> (дата звернення 13.10.2025).

59. Цимбал-Слатвінська С.В. Цифрові інструменти в логопедичних практиках. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 79. Том 2. 2025. С. 86-91. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_2/19.pdf (дата звернення 13.10.2025).

60. Чекан О.І. Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни «Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення» для здобувачів спеціальності 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія», першого бакалаврського рівня вищої освіти. Частина 1. Мукачево: МДУ, 2022. 54 с. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9035/1/Methods_%20of_%20using_%20computer%20technologies_%20in_%20education.pdf (дата звернення 13.10.2025).

61. Черніченко К. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда як сучасна вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика: науковий журнал*. МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2025. Т. 13, № 4. С. 79–83. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/15a74fb0-ce30-4bfe-8106-4daa0652a1e5> (дата звернення 13.10.2025).

62. Чупахіна С.В. Цифрові технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність учителів-логопедів. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку*. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/download/143/1741/4190-1?inline=1> (дата звернення 13.10.2025).

63. Шийка Ю., Крілевич Л. Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 41, том 3,

2021. С. 281-285. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/41_2021/part_3/43.pdf (дата звернення 13.10.2025).

64. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. Г. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721507/1/Якимчук%20Г.В._ЗБІРНИК_13_2017-4С.42–451.pdf (дата звернення 13.10.2025).

65. Якимчук Г. Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/view/71/66> (дата звернення 13.10.2025).

66. Яценюк Л.І. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Поради спеціаліста*, №4(211), 2023. С. 101-105. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1833184> (дата звернення 13.10.2025).

67. Engzell, V., Frey, A., & Verhagen, J. (2021). Lost learning in literacy during the COVID-19 pandemic: Evidence from the Netherlands. *Sociological Science*, 8, 221-246. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.15195/v8.a9>

68. Sereda I. V. (2022). BLENDED LEARNING IMPLEMENTATION DURING TRAINING THE TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF QUARANTINE. *Information Technologies and Learning Tools*, 88(2), 239–254. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4532>

ДОДАТКИ

Додаток А

Відповіді учасників дослідження

Таблиця А.1. Анамнестичні ризики (0 – відсутній, 1 – наявний)

Учень	Пренатальний	Натальний	Постнатальний
1	1	0	0
2	1	0	0
3	0	1	0
4	1	0	0
5	0	1	0
6	0	0	1
7	1	0	0
8	0	1	0
9	0	0	1

Таблиця А.2. Порушення моторної сфери (0 – ні, 1 – так)

Учень	Дрібна моторика	Артикуляційна моторика
1	0	1
2	1	0
3	0	1
4	1	0
5	0	1
6	1	0
7	0	0
8	0	1
9	0	0

Таблиця А.3. Ранній розвиток (0 – ні, 1 – так)

Учень	Відхилення у ранньому психомоторному розвитку	Відставання у ранньому мовленнєвому розвитку
1	0	1
2	0	1
3	1	0

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

Таблиця А.4. Стан усного мовлення (провідна категорія)

Учень	Категорія
1	ФФНМ
2	НЗНМ
3	ФНМ
4	Без виражених порушень
5	ФФНМ
6	НЗНМ
7	Без виражених порушень
8	ФНМ
9	ФФНМ

Таблиця А.5. Текстовий слуховий диктант (2 клас: 111 графічних знаків у тексті)

Учень	Знаків у тексті	Усього помилок	Фонетичні	Графічні/оптико-просторові	Лексико-граматичні	Частка помилок, %
1	111	9	6	1	2	8,1
2	111	18	12	2	4	16,2
3	111	7	5	1	1	6,3
4	111	4	3	0	1	3,6
5	111	19	12	2	5	17,1
6	111	8	5	1	2	7,2
7	111	10	7	1	2	9,0
8	111	21	14	2	5	18,9
9	111	6	4	1	1	5,4

Таблиця А.6. Списування з рукописного тексту (2 клас: 152 графічних знаків у тексті)

Учень	Знаків у тексті	Усього помилок	Фонетичні	Графічні/оптико-просторові	Лексико-граматичні	Частка помилок,
-------	-----------------	----------------	-----------	----------------------------	--------------------	-----------------

						%
1	152	8	5	1	2	5,3
2	152	15	10	2	3	9,9
3	152	7	5	1	1	4,6
4	152	5	3	0	2	3,3
5	152	16	10	2	4	10,5
6	152	7	5	1	1	4,6
7	152	9	6	1	2	5,9
8	152	17	11	2	4	11,2
9	152	6	4	1	1	3,9

Таблиця А.7. Підписування предметних малюнків

Учень	Усього помилок	Фонетичні	Графічні/оптико-просторові	Лексико-граматичні
1	5	3	1	1
2	7	4	1	2
3	4	2	0	2
4	3	2	0	1
5	6	3	1	2
6	4	2	0	2
7	5	3	1	1
8	7	4	1	2
9	3	2	0	1

Таблиця А.8. Складання речень за сюжетним малюнком

Учень	Усього помилок	Фонетичні	Графічні/оптико-просторові	Лексико-граматичні
1	6	3	1	2
2	8	3	1	4
3	5	2	0	3
4	4	1	0	3
5	7	3	1	3
6	5	2	0	3
7	6	2	1	3
8	8	3	1	4

9	4	2	0	2
---	---	---	---	---

Таблиця А.9. Рівень сформованості навички письма за підсумками оцінювання

Учень	Рівень
1	нижче середнього
2	низький
3	нижче середнього
4	середній
5	низький
6	нижче середнього
7	нижче середнього
8	нижче середнього
9	середній