

*The work of a psychologist on the formation of a tolerant attitude towards children with psychophysical defects is impossible without interaction with the class teacher, parents.*

*Therefore, a school psychologist should coordinate the work of the classroom supervisor on the inclusive education of a child with special needs.*

*At the same time, the main task of the teacher is to organize the most favorable conditions for the educational and cognitive activity of inclusive students; be able to create situations of success for a child with psychophysical defects.*

*The focus is on the issue of psychological support for both the parents of a special child and parents of healthy peers, in the context of the organization of inclusive education in general educational institutions.*

*Research in this direction can serve as the theoretical basis for the formation of the concept of modern education, as well as for the construction of a modern model of inclusive society in particular.*

**Keywords:** *inclusive education, children with special educational needs, tolerant attitude, psychological readiness.*

**УДК 376.016 : 003-028.31**

**Ганна Якимчук**

Український науково-методичний центр  
практичної психології та соціальної  
роботи НАПН України

<https://orcid.org/0000-0003-1272-6290>

## **СТРУКТУРА ПОРУШЕННЯ ПРИ ДИСГРАФІЇ В ОБРАНІ КОРЕКЦІЙНОГО МАРШРУТУ**

*У статті розглядається проблема урахування структури порушення в розробленні напрямків корекційно-розвиткової роботи з подолання дисграфії у дітей молодшого шкільного віку, що є актуальним у зв'язку із активною інтеграційною політикою в сфері освіти. Вивчено сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження у сфері логопедичної теорії та практики згідно обраної теми. Організовано цілеспрямоване обстеження дітей із дисграфічними проявами в умовах логопедичного пункту. За результатами дослідження описано категорії дітей у межах даного порушення мовлення. Доведено необхідність поглибленого вивчення індивідуальних компонентів структури порушень при дисграфії в залежності від причини, складності, поєднання з іншими порушеннями розвитку. Представлено методiku вивчення дітей з порушеннями писемного мовлення.*

**Ключові слова:** *порушення писемного мовлення, дисграфія, види дисграфії, прояви дисграфії, специфічні помилки, корекційно-розвиткова робота, Індивідуальний план розвитку, початкова школа.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси в системі освіти, викликані темпами впровадження інклюзивного навчання, охоплюють різні категорії дітей з особливими освітніми потребами. Відносно нова для України інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких всі діти незалежно від стану здоров'я мали б змогу отримати якісну освіту. Тому реформуванням системи спеціальної освіти вимагає поширення ефективних методів превентивного, розвивального та корекційного навчання дітей з особливими

освітніми потребами за межами спеціальних закладів освіти. За даними практики, частина молодших школярів має не лише порушення звукової сторони мовлення, але й недостатньо сформовані фонетико-фонематичні уміння і навички, що лежать в основі дисграфії. Це зрештою зумовлює їхню неготовність до читання та письма, тобто писемного мовлення. Категорія дітей початкових класів загальноосвітніх шкіл, що зазнають специфічних труднощів у писемному мовленні, виявляється кожного року. Отже, проблема порушень писемного мовлення у дітей є актуальною не лише для логопедичної практики, а й усієї системи шкільної освіти в Україні.

Необхідність вчасного подолання мовленнєвих порушень посилюється значним впливом стану усного та писемного мовлення дитини на усі сфери її життя, і в першу чергу – на готовність до навчання, психологічний комфорт, самооцінку, емоційно-вольову сферу, на соціальну адаптацію загалом. Мовленнєві порушення викликають обмеження освітнього маршруту, унеможливають ефективного залучення та включення дитини зазначеної категорії до освітнього процесу, разом з тим – реалізацію дитиною права на якісну освіту.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження багатьох як зарубіжних, так вітчизняних учених доводять негативний вплив нескоригованих мовленнєвих порушень на стан сформованості пізнавальних процесів і в цілому – загального психічного розвитку, на становлення особистості та поведінки дитини з дисграфією [8; 14]. Ненадання вчасної логопедичної допомоги може призвести до труднощів у навчанні дитини в школі, до відставання з одного-двох предметів, або й в засвоєнні шкільної програми [6]. Неуспіх у навчанні дітей з порушеннями мовлення часто позначається на поведінці дитини. До відставання у навчанні додається низька самооцінка, нервовість, невпевненість у собі, тривожність, проблеми у спілкуванні з однолітками, злість, чи навіть страх перед навчанням.

Мета статті: за результатами вивчення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення перевірити однорідність структури порушення у межах одного виду дисграфії.

В ході нашого дослідження застосовувались такі методи: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваного питання, збір та аналіз анамнестичних даних, спостереження. Проведено експеримент, вивчення дітей із порушеннями писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав, поняття дисграфії по-різному визначається різними авторами. Однак більшість сходиться на думці, що дисграфія – це часткове специфічне порушення письма. Тобто, порушення, що не пов'язане із засвоєнням орфографічних правил. Більшість авторів відмежовує порушення оволодіння письмом від інших труднощів, що можуть виникати на перших етапах оволодіння письмом (наприклад, помилки через не знання граматичних правил).

Згідно визначення, що надає М. Є. Хватцев, дисграфія є частковим розладом процесу письма, що утруднює оволодіння цією навичкою. І. М. Садовнікова уточнює: дисграфія позначає труднощі формування,

становлення навичок письма, основним симптомом її є наявність стійких специфічних помилок [13].

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 [7].

Зважаючи на несформованість мовленнєвих операцій, у сучасній логопедичній теорії та практиці прийнято, виділяти такі форми дисграфій (Л. Г. Парамонова, М. Є. Хватцев, Р. І. Лалаєва, Л. С. Волкова та ін.): артикуляторно-акустична; акустична (фонематична) дисграфія; дисграфія, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу; аграматична (у деяких дослідженнях – граматична); оптична [9].

Така класифікація сформувалася на основі лінгвістичного підходу.

Зарубіжні дослідники (V. W. Berninger, R. K. Deuel, D. King, B. J. Wolf) говорять про три форми порушення письма: дисграфія як симптом дислексії (Dyslexic Dysgraphia), дисграфія, зумовлена моторною незграбністю (Dysgraphia due to motor clumsiness); дисграфія, зумовлена порушенням просторового сприймання (Dysgraphia due to defect in understanding space) [2].

S. G. Feifer виділяє такі типи дисграфії: фонологічна дисграфія (Phonological Dysgraphia), зумовлена недостатністю фонетико-фонематичного слуху; поверхова дисграфія (Surface Dysgraphia), протилежна фонологічній, виявляється у неправильному написанні візуально схожих букв; змішана дисграфія (Mixed Dysgraphia) поєднує перші дві; семантико-синтаксична дисграфія (Semantic/Syntactic Dysgraphia) виявляється у труднощах узгодження слів у реченні [1].

Дані досліджень дозволяють нам виділити причини виникнення дисграфії, а саме: затримка у формуванні певних функціональних систем, важливих для засвоєння писемного мовлення, органічні мовленнєві порушення (О. Р. Лурія, С. С. Ляпідевський, М. Є. Хватцев); спадкова схильність до дисграфії (Б. Хальгрєн), коли успадковується якісна незрілість окремих мозкових структур, що беруть участь у писемному мовленні; системні порушення мовлення, як відображення недорозвинення усного мовлення у всіх його ланках (концепція Левіної); труднощі становлення латералізації (функціональної симетрії в діяльності парних сенсомоторних органах); розлади сприймання простору і часу; несформованість довільної моторики, недостатність слухо-моторної координації і почуття ритму.

Визначення поняття дисграфії представленими авторами, на нашу думку, не відображає глибини даного порушення та складності його структури, а ґрунтуються лише на поверхневих, зовнішніх проявах недоліків писемного мовлення. Не враховують психічні процеси (сприймання, впізнавання, розрізнення, пам'ять, мислення, мовленнєва діяльність), що є передумовами формування тих здатностей, які дають можливість сформувати навички та уміння, необхідні для оволодіння процесом письма.

Наведені дані свідчать, що не існує єдиного погляду на досліджувану нами проблему. Проте, маємо зазначити, що питання вивчення дисграфії у дітей з порушеннями усного мовлення є найбільш розробленим. Дисграфія в такому випадку розглядається як віддалений наслідок вчасно невіршених

логопедичних проблем. Однак, розлади писемного мовлення нерідко зустрічаються у дітей із нормою усного мовлення, обумовлені недорозвиненням оптико-просторових і часових уявлень, особливостями зорово-моторної координації і міжпівкульних взаємодій. Ці особливості нерідко призводять до появи оптичної форми дисграфії, яку в тому числі розглянемо далі.

Очевидно, що головним симптомом дисграфії є наявність стійких повторюваних специфічних помилок. Проаналізуємо приклади дисграфічних помилок у межах окремих видів дисграфії.

Специфічні помилки при артикуляторно-акустичній дисграфії віддзеркалюють неправильну звуковимови у письмі. Проявляються у замінах, пропусках букв на письмі. Пов'язана із порушенням фонематичної та артикуляційної диференціації звуків. Дитина пише, як вимовляє (наприклад, *Лариса – Лалиса*). Даний вид дисграфії є найбільш легким для подолання, позаяк усувається швидко після виправлення порушень звуковимови у дитини.

Помилки при акустичній (фонематичній) дисграфії відображають недорозвиток фонематичних узагальнень. Такий вид дисграфії виявляється у замінах літер у письмі відповідно акустично схожих між собою звуків. Це зумовлено недостатністю диференціації цих звуків на слух. До таких звуків належать приголосні опозиційні за фоносемантикою (свистячі, шиплячі), за місцем творення (губні, язикові), за м'якістю та твердістю (м'які, тверді), за участю голосу та шуму (сонорні, дзвінкі, глухі). Про можливість заміни голосних звуків за даного виду дисграфії не йдеться тому, що такі помилки на письмі були би пов'язані із засвоєнням граматичних правил.

У дитини з такою формою дисграфії не сформовані функції фонематичного аналізу, вимова ізольованих звуків може бути нормативною. Такі діти спотворюють звукову та складову структуру слів — пропускають, переставляють, додають, замінюють звуки, букви під час письма. Наприклад, дитини пише *лошка*, і змінюючи слово на *ложечка*, все одно пише *лошечка*. Дитина не розрізняє звуки [ш]-[ж] на слух, і як не змінює слово, все одно чує [ш]. Такі помилки не мають відношення до граматичних, тому не можуть бути перевірені, а тим більш попереджені вправлінням зі знання та використання граматичних правил.

Дисграфія, яка пов'язана з несформованістю мовного аналізу і синтезу, виявляється у невмінні дитини виокремлювати з мовленнєвого потоку складові елементи: з речення – слова, зі слів – окремі склади та звуки. У нашій практиці також зустрічаються випадки написання окремого написання частин слова (приставка слова відокремлена від кореня: принести – при нести), написання прийменника разом з іменником (Вийшла на вулицю – Вийшла навулицю), невикористання крапки у кінці речення (в такому випадку дитини не відчуває меж між окремими реченнями у тексті).

Граматична дисграфія (аграматична), обумовлена недорозвитком граматичних узагальнень у дитини. Вона виявляється у спотворенні або заміні частин слова, неправильній реалізації флексій (узгодження закінчень в словах у процесі письма. Страждає словотворення, словозмінення (наприклад, змінюючи слово *шафи*, у родовому відмінку дитина утворить невірну форму

слова – *шафів*, замість *шаф*), мають місце труднощі в конструюванні складних речень, порушення послідовності слів у реченні.

При оптичній дисграфії виявляються труднощі у засвоєнні, змішуванні, взаємозамінах букв графічно схожих, дзеркальному написанням літер. Змішуються і взаємозамінюються букви, як ті, що відрізняються лише додатковими елементами (прописні и – у, м – ш), так і ті, що складаються з однакових елементів, але які по-різному розміщені у просторі (прописні ш – т, н – п). Також при оптичній дисграфії можуть спостерігатися кінетичні помилки. У кінетично подібних букв однаковий початок зображення і різні наступні елементи (прописні а – д, а – б).

Характерними за оптичної дисграфії є труднощі в розміщенні написаного на сторінці зошита, дотримання робочого рядка, пропуски рядків через невміння послідовно переміщувати лінію погляду зверху вниз, що веде до перескакування через рядок, персеверації, перестановки слів через нечітко сформоване уміння переміщувати лінію погляду по горизонталі, що веде до спотворення смислу фрази. Оптичні дисграфії пов'язані з не розчленованістю зорового сприймання форм, величин, з не диференційованістю уявлень про схожі форми, з недорозвитком оптико-просторового сприймання і оптико-просторових уявлень, а також зорового аналізу і синтезу.

Отже, прояви дисграфії в кожному окремому випадку певним чином виказують її етіологію. Природа даного порушення включає в себе недорозвиток або не сформованість низки психічних процесів, що забезпечують процес письма. Помилки при дисграфії є стійкими, можуть зустрічатися у різній кількості і при цьому мати кілька механізмів порушення. Тому спрямованість корекційної роботи, на нашу думку, має базуватися на принципах психолінгвістичного підходу, а саме – уточнення та встановлення причин і механізмів, які спричинили таке порушення.

Слід зазначити, що оволодіння писемним мовленням можливе лише за достатньої сформованості здатності до фонематичного сприймання, впізнавання, диференціації, розрізнення фонем, фонематичного аналізу (можливості виокремлення звуків), синтезу (поєднання звуків); зорового аналізу і синтезу (здатності побачити подібність і відмінність літер), просторових уявлень (можливості запам'ятовування зорового образу букви), правильної звуковимови; графомоторних навичок, лексико-граматичного ладу мовлення. Ці показники ми взяли за основні діагностичні критерії для проведення внутрішньовидової диференціації дітей з дисграфією.

Для обстеження дітей із дисграфією ми використовували розроблену нами методику вивчення мовленнєвої діяльності за такими параметрами:

- розвиток фонематичного слуху (слухового аналізу та синтезу):
- розрізнення на слух гри музичних інструментів (гра «Що звучить?»);
- знаходження спільного звука для групи слів;
- знаходження місця звука в слові (на початку, в середині, в кінці);
- вигадування слів на заданий звук;
- знаходження зайвого слова серед слів, що починаються на спільний звук, а одне слово має звук схожий за звучанням (наприклад, [с] – [з]: собака, сумка, замок, сукня);
- вигадування слів на останній звук заданого слова (гра «Ланцюжок слів»:

кіт – трава – ананас – сніг);

- знаходження пар слів, що відрізняються одним звуком (булка – білка, дім – дим, лис – ліс, салат – салют);

- виправлення навмисно неправильної вимови дорослого (кіска – кішка, масина – машина);

- відтворення ряду складів: та-та, та-да-та;

- ділення слова на склади;

- підрахунок кількості слів у реченні.

розвиток зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації:

- називання предметів за їх контурами;

- називання недомальованих предметів, літер;

- називання перекреслених зображень, літер;

- виділення предметних зображень, накладених одне на одне;

- розподілення предметів за величиною (враховуючи реальні розміри);

- підбір картинок до певного кольорового фону;

- підбір картинок за геометричними формами;

- знаходження фігури серед інших;

- знаходження заданої фігури серед двох зображень, одне з яких таке ж як пред'явлене, друге є його дзеркальним відображенням;

- складання розрізних картинок (із 2-6 частин);

- конструювання фігур із сірників, паличок, кубиків;

- визначення просторового розміщення предметів відносно дитини, тобто до самої себе;

- малювання певних геометричних фігур справа чи зліва вертикальної вісі;

- визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень.

розвиток правильної звуковимови – вимовляння звуків у різних позиціях у слові (на початку слова, в середині, в кінці слова, за збігу приголосних);

розвиток графомоторних навичок:

- штрихування;

- обведення фігур за контуром;

- з'єднання за крапками;

- домальовування симетричного зображення;

- продовження візерунка;

- графічний диктант;

- малювання маленьких і великих зображень.

формування лексико-граматичного строю:

- добір пар малюнків: чашка – тарілка, диван – стіл, коза – вівця;

- знаходження зайвого серед чотирьох за тематичними групами (гра «Четвертий зайвий»: собака, корова, вовк, кінь);

- підбір слів-предметів, слів-ознак, слів-дій, слів протилежних за значенням, слів схожих за значенням;

- утворення слів множини: стіл – столи, собака – собаки;

- утворення зменшувально-пестливої форми слова: лялька – лялечка, Тетяна – Тетянка;

- узгодження іменників з іншими частинами мови у роді, числі, відмінку: один стіл, два столи, три столи; червоне яблуко, червона полуниця, червоний

халат;

- розуміння прийменників (гра «Де предмет?»).

У ході експерименту нами було вивчено 50 дітей з дисграфією віком від 8 до 12 років. Із них кількість дітей, що умовно можна віднести до дітей з:

- 1) фонетико-фонематичною дисграфією, складає більшу частку – 26 дітей;
- 2) оптичною дисграфією – 11 дітей;
- 3) аграматичною дисграфією – 6 дітей;
- 4) порушенням артикуляційно-акустичною дисграфією – 6 дитини;
- 5) дисграфією, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу – 1 дитина.

Результати вивчення показали, що поділ у відповідності до наданої класифікації дисграфій є дещо формальним, не відображає глибинної структури порушення при дисграфії. Згідно визначеним критеріям нами було виявлено різні індивідуальні варіанти у межах кожної групи.

Слід зазначити, що внутривидові відмінності порушення у кожної дитини в межах означених груп, різні за ступенем вираженості, тяжкості, збереженості психічних здатностей.

За результатами дослідження можна сказати, що цей контингент логопатів є досить неоднорідним. У частини дітей спостерігається складна структура дефекту, у якій дисграфія поєднується з іншими порушеннями мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичним, загальним недорозвитком мовлення, дизартрією), гіперактивністю, з порушеннями органічного характеру у будові артикуляційного апарату (у нашому дослідженні – деформація зубного ряду). У більшості випадків дисграфію не можна розглядати винятково як первинне порушення.

Ступінь порушення фонетико-фонематичного слуху у дітей із дисграфією варіює від простої заміни опозиційних звуків при письмі до більш складно вираженого варіанта у вигляді переставляння складів у словах. Цікаво, що недостатня сформованість фонематичних процесів частково спостерігається у межах аграматичної та артикуляційно-акустичної дисграфії. Серед вивчених дітей ми виділили групу із моторною незграбністю, швидкою втомлюваністю при письмі.

Експеримент показав широкий спектр індивідуальних варіантів структури порушень при дисграфії. Дисграфія є складним дефектом, що має неоднорідну структуру. Це зумовлено впливом факторів, які сприяли її виникненню, а саме: причина, характер, прояви, ступінь їх вираженості, наявність ранньої логопедичної допомоги, ставлення батьків до цього тощо. Неоднорідність структури порушення у школярів з дисграфією доводить значимість урахування показників стану сформованості психічних процесів при плануванні корекційного маршруту.

Вивчення дітей показало багатоманітність різних варіантів структури дефекту, що відрізняються між собою. Такі внутривидові відмінності, на нашу думку, повинні лягти в основу Індивідуальної програми розвитку дитини і Індивідуального корекційного плану.

Отже, ефективність корекційної роботи, спрямованої як на усунення порушень, так і попередження шкільних труднощів в учнів із дисграфією

безпосередньо пов'язана з виявленням і системним аналізом індивідуальних варіантів проявів порушення. Тобто, у кожному випадку виявленого порушення писемного мовлення потрібна особлива система корекційного маршруту, яка би враховувала основний механізм (структуру) порушення та супутні труднощі розвитку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підтверджена гіпотеза про те, що при дисграфії своєрідність структури порушень неоднорідна. Традиційного логопедичного впливу, пов'язаного із корекцією звуковимови, фонематичного сприймання, звукового аналізу, словника і граматичної сторони мовлення, у подоланні порушень писемного мовлення недостатньо. Складність структури порушень впливає на добір методів його подолання. Питання порушення письма потребує поглибленого вивчення індивідуальних компонентів структури порушень в залежності від причини, складності, поєднання з іншими труднощами розвитку та врахування їх під час плануванні та реалізації корекційної роботи.

Вивчення типових індивідуальних варіантів при порушеннях писемного мовлення може бути перспективою подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Crouch, A. L., Jakubecy, J J. Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. TEACHING Exceptional Children Plus, 3(3), 2007. Article 5.
2. King, Diana. Dysgraphia. Baltimore, Maryland: The International Dyslexic Association, 2000.
3. Алтухова Т. А. Нейропсихологические основы предупреждения и коррекции нарушений письменной речи : [учеб.-метод. пособие] / Т. А. Алтухова. – Белгород : БелГУ, 2008. – 62 с.
4. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник / Н. М. Голуб. – Ч.1. – Вид.1-е – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 384 с.
5. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2007. – 544 с.: ил. – (Серия «Психологический взгляд»).
6. Конопляста С. Ю. Логопсихология: навч. посіб. /С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
8. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : [Учебно-методическое пособие] /Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
9. Логінова Л. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії / Логінова Л. // Дефектологія. – 2000. – № 1. - С. 21-24.
10. Парамонова Л. Г. Дисграфія. Профілактика і корекція / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006. – С. 2-55.
11. Профілактика оптичної дисграфії [Навчально-методичний посібник] / Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 101 с.
12. Профілактика оптичної дисграфії: Навчально-методичний посібник /Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. К.: Вд-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 – 101 с.



13. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : [Учебное пособие] / И. Н. Садовникова. – М. : «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. – 256 с.

14. Чередніченко Н. В. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник / Н. В. Чередніченко, Курбатова А. І. –К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 96 с.

#### REFERENCES:

1. Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), Article 5.
2. King, D. (2000). *Dysgraphia*. Baltimore, Maryland: The International Dyslexic Association,
3. Altukhova, T. A. (2008). *Neiropsikhologicheskie osnovy preduprezhdenia i korektsii narusheniia pismennoi rechi* [Neuropsychological bases of prevention and correction of violations of written speech]. Belgorod: BelGU.
4. Holub, N. M. (2014). *Dydaktychnyi material z korektsii ta rozvytku pysemnoho movlennia uchniv molodshoho shkilnoho viku: Vol. 1* [Didactic material on correction and development of written language of primary schoolchildren]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo».
5. Kaliagin, V. A., & Ovchinnikova, T. S. (2007). *Psikhologiya lits s narusheniiami rechi* [Psychology of people with violations of Speech]. St. Petersburg: KARO.
6. Konopliasta, S. Yu., & Sak, T. V.; Sheremet, M. K. (Ed). (2010). *Lohopsykhologhiia* [Logo psychology]. Kyiv: Znannia.
7. Kornev, A. N. (1997). *Narusheniia chteniia i pisma u detei* (diagnostika, korektsiia, preduprezhdenie) [The violations of reading and writing in children (diagnostics, correction, prevention)]. St. Petersburg: MiM.
8. Lalaeva, R. I., & Venediktova, L. V. (2003). *Diagnostika i korektsiia narusheniia chteniia i pisma u mladshikh shkolnikov* [Diagnosis and correction of reading and writing disorders of primary schoolchildren]. St. Petersburg: Izd-vo «SOYuZ».
9. Lohinova, L. (2000). Formuvannia optyko-prostorovykh uiavlenn u ditei zi stertoiu formoiu dyzartrii [Formation of optic-spatial representations in children with the eroded form of dysarthria]. *Defektolohiia*, 1, 21-24.
10. Paramonova, L. H. (2006). *Dyshrafiia. Profilaktyka i korektsiia* [Dysgraphia. Prevention and correction]. St. Petersburg.
11. Marchenko, I. S. & Kobyliakova, T. V. (Eds.). (2011). *Profilaktyka optychnoi dyshrafii* [Prevention of optical dysgraphia]. Kyiv: Vd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.
12. Marchenko, I. S. & Kobyliakova, T. V. (Eds.). (2009). *Profilaktyka optychnoi dyshrafii* [Prevention of optical dysgraphia]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.
13. Sadovnikova, I. N. (1997). *Narusheniia pismennoi rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkolnikov* [Violations of written speech of primary schoolchildren and how to overcome them]. Moscow: «Gumanit. izd. centr VLADOS».
14. Cherednichenko, N. V., & Kurbatova, A. I. (2009). *Formuvannia hrafichnoi navychky pysma u ditei z riznymy vadamy movlennia v umovakh korektsiinoho navchannia* [Formation of graphic writing skills for children with different speech impairments in the context of correctional learning]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova.

**Hanna Yakymchuk. The structure of violation in dysgraphia in the selection of the correctional route.**

*The article deals with the problem of incorporating the mechanism (structure) of a defect in violation of written speech in the development of directions of correction-*

development work to overcome the dysgraphia in children. The article reveals the meaning of the concept of dysgraphia. The typology of violations of written speech is presented, based on the results of the analysis of domestic and foreign studies.

The purpose of this article is to present the results of organized target-oriented observation and experimental study of junior schoolchildren with dysgraphic manifestations in conditions of a speech therapy center.

To provide experimental work, author developed a methodology for studying children with violation of written speech.

On the basis of the theoretical analysis of special literature it is established that the concept of dysgraphia is determined by science superficially, attention is accented mainly on the external manifestations of this violation. It is determined that the main manifestation of dysgraphia in children is the persistent repetition of specific errors in the letter that are not related to the knowledge of grammatical rules. The basic manifestations of such errors within the limits of separate types of dysgraphia are described and analyzed.

According to the results of the study, the categories of children are identified in violation of the written speech according to the described parameters. It is established that individual manifestations of the violation within the limits of one type of dysgraphia are expressed non-uniformly. This is determined by the causes of the violation, the nature of the defeat, the degree of damage, the effectiveness of the previous corrective intervention, child's health status, the presence of related complications of development, the attitude of the parents of the child to the defect.

The complexity of the structure of the violation in dysgraphia affects the set of methods to overcome it. It is proved that for successful correctional effects it is necessary to determine the individual variants of the violation in each individual case.

The question of violation of written speech requires in-depth study of the individual components of the structure of violations in dysgraphia, depending on the cause, complexity, combination with other developmental disorders.

The study of typical individual variants for violations of written speech has been determined by the prospect of further research.

**Keywords:** analysis of scientific works, dysgraphia, violation of written speech, types of dysgraphia, manifestations of dysgraphia, specific errors, correctional and developmental work, Individual development plan, elementary school.

УДК 159.922.76-376.3:616.896

*Світлана Яковлева,*

Херсонський державний університет,

<https://orcid.org/0000-0002-3526-5653>

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуті особливості психічної організації дітей з аутичним спектром проявів в умовах інклюзивного навчання та виховання. Означено умови, які є необхідними для досягнення позитивних результатів у інклюзивному навчанні. Було досліджено дітей різних вікових груп: дошкільного, молодшого шкільного та середнього шкільного віку. З метою вивчення психічного стану розроблялися індивідуально-корекційні програми, які дозволили покращити стан дітей з аутизмом і показали, що діти молодшого віку краще засвоюють програму розвитку, що свідчить про необхідність ранньої корекції цієї патології розвитку.