

The article reveals the relevance and feasibility of developing psychological support for families raising children with intellectual disabilities. We consider the problems faced by families and the causes of violations of their functioning.

The features of the provision of psychological assistance to families raising children with intellectual disabilities are highlighted. The content of psychological support for families is revealed, the main areas of work (psychological study of families, psychological counseling for families, psychological, educational, and psychological correction work with children and parents) reveal the goals and objectives of these areas. Psychocorrectional mechanisms that contribute to the harmonization of families raising children and intellectual disabilities are considered. Prospects for further research in this direction are also indicated.

Approach to a family that educates a child with intellectual disabilities regards it as a rehabilitation structure that has potential opportunities to create the most favorable conditions for the development and upbringing of the child. A positive attitude to a child with intellectual disabilities and the formation of an installation to take on its peculiarities allow parents to find new life sense, increase self-esteem, harmonize self-awareness and relationships with the child.

The activation of the activities of parents and the formation in their minds of the need for assistance in the child is the main psycho-correction mechanism that promotes the harmonization of their psyche. In the process of conducting psychological measures, the knowledge of parents about the psychophysical features of the child is constantly expanding, their pedagogical competence, educational potential of the family increases. They also acquire practical skills that allow them to communicate with the child methodically and effectively take care of them.

Keywords: *psychological support, children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical direction of work, psychocorrectional direction of work.*

УДК 376-056.264-053.5

Ганна Якимчук

*Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи НАПН України
orcid.org/[0000-0003-1272-6290](https://orcid.org/0000-0003-1272-6290)*

ТИПОВІ ІНДИВІДУАЛЬНІ ВАРІАНТИ ПОРУШЕНЬ ПРИ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Метою даної публікації є висвітлення нових аспектів експериментальної роботи по вивченню дітей з дисграфією.

Запропоновано методуку організації психолого-педагогічного вивчення індивідуальних варіантів порушення писемного мовлення та оцінки виконання спеціально підібраних діагностичних завдань.

За результатами дослідження описано індивідуальні варіанти порушень у дітей у межах зазначеного мовленнєвого порушення. Відзначається, що вивчення збережених та ушкоджених компонентів мовленнєвої діяльності дозволяє правильно диференціювати мовленнєве порушення, визначити його причини, а також визначити найбільш ефективну траєкторію корекційно-розвиткової роботи.

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

Постановка проблеми. Дані логопедичної практики засвідчують, що мовленнєві порушення серед молодших школярів – явище досить поширене. Частина контингенту

дітей із порушеннями усного мовлення має не лише порушення звукової сторони мовлення, але й недостатньо сформовані фонетико-фонематичні уміння і навички, лексико-граматичний лад мовлення, зв'язне мовлення, що лежать в основі порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії. Тому очевидним стає той факт, що усне мовлення, несформоване на достатньому рівні, може стати перешкодою в успішному оволодінні навичкою письма у школі. Проте, серед дітей молодшого дошкільного віку, що зазнають специфічних труднощів у писемному мовленні, є діти, у яких відсутні порушення усного мовлення, та діти із іншими труднощами розвитку, зокрема гіперактивним розладом з дефіцитом уваги тощо. Тому важливим завданням у подоланні проблеми оволодіння навичкою письма є, перш за все, визначення причини та механізму (структури) виявленого порушення писемного мовлення.

Мовленнєві порушення створюють певні бар'єри у навчанні дитини, обмежуючи освітній маршрут та унеможливаючи ефективне залучення та включення дитини зазначеної категорії до освітнього процесу, разом з тим – реалізацію дитиною права на якісну освіту. Порушення писемного мовлення зрештою зумовлять виникнення труднощів у навчальній діяльності, особливо – з предметів мовного циклу. А деколи, можуть призвести до шкільної дезадаптації. Неподолані вчасно порушення усного та писемного можуть негативно вплинути на усі сфери життя дитини, і в першу чергу – на готовність до навчання, психологічний комфорт, самооцінку, емоційно-вольову сферу, на соціальну адаптацію загалом.

Таким чином, проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку є дуже актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектний характер проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення розкривається у класичних і сучасних зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях (Е. А. Данілавічюте, Л. М. Єфименкова, Р. Є. Левіна, О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкова, Н. А. Нікашіна, І. М. Садовнікова, Є. Ф. Соботович, Л. П. Спірова, В. В. Тарасун, Л. О. Токарева, М. Є. Хватцев, Н. В. Чередніченко, Г. В. Чіркїна та ін.).

Метою нашої публікації є висвітлення результатів діагностичного вивчення стану сформованості функцій та операцій, що забезпечують оволодіння навичкою письма у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями писемного мовлення.

В ході нашого дослідження застосовувались такі **методи**: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваного питання, проведено експеримент, вивчення дітей із порушеннями писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Для успішного оволодіння процесом письма, на думку дослідників (О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, І. М. Садовнікова), є необхідним достатній рівень сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій, а саме: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Несформованість однієї або декількох з них може обумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення – дисграфії.

Процес письма відноситься до складних усвідомлених форм мовленнєвої діяльності і є багаторівневим. У ньому беруть участь різні аналізатори, а саме: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі письма утворюється тісний зв'язок та взаємообумовленість.

Психофізіологічний аспект опанування навичкою письма представлений у дослідженнях А. Н. Корнєва, С. М. Ніколаєвої, О. Р. Лурія, І. Н. Садовнікової, Є. Ф. Соботович та ін.

На думку О. О. Леонтєва, письмо, як вид діяльності, містить три основні послідовні операції, які утворюють цілісну функціональну систему [6]:

1. Символічне позначення звуків мови (фонем), тобто буквенне позначення фонем;

2. Моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів – букв (встановлення тимчасової послідовності фонем слова та наступна її трансформація в тимчасову послідовність букв).

3. Графо-моторні операції (саме написання послідовності букв).

Кожну з таких операцій письма можна розглядати як самостійну навичку, що має відповідне психологічне забезпечення – передумови. Недостатня сформованість кожної з них окремо чи в сукупності буде провокувати труднощі в оволодінні навичкою письма.

Проте, такий підхід до визначення функцій та операцій необхідних для продукування усного мовлення в писемне, не враховує процеси, що передують визначеній О. О. Леонт'євим послідовності операцій, а саме: процес слухового сприйняття, аналізу почутого, співвіднесення фонем (звука) з відповідною графемою (буквою). Функції та операції, що забезпечують основу оволодіння навичкою письма потребують детального розгляду.

За О. Р. Лурія [8], навичка письма включає в себе кілька операцій:

1. процеси опрацювання слухомовленнєвої інформації (звуковий аналіз почутого, слухомовленнєва пам'ять);

2. диференціація звуків на основі кінестетичної інформації;

3. актуалізація зорових образів літер;

4. розміщення елементів у літері, рядка у просторі;

5. моторне (кінетичне) програмування графічних рухів;

6. планування, реалізація та контроль акту письма;

7. підтримання робочого стану, активного тону кори головного мозку.

Ці компоненти становлять єдину функціональну систему письма. Однак, питома вага кожної із операцій письма, на думку науковця, не залишається постійною на різних стадіях розвитку навички письма. На початковому етапі основна увага спрямована на звуковий аналіз слова, а іноді – на пошуки потрібної графемі. У сформованій навичці письма такі особливості нівелюються. У процесі запису написання слів перетворюється у плавні кінетичні стереотипи.

Отже, першою із специфічних операцій процесу письма є аналіз звукового складу слова, яке підлягає написанню. Фонематичний аналіз передбачає правильне визначення кількості та послідовності звуків у слові, уточнення звуків та перетворення почутих звукових варіантів у фонемі. У виконанні цих процесів беруть участь мовноруховий (кінестетичний) та мовнослуховий (акустичний) аналізатори [7].

Другою операцією письма є переведення фонемі чи їх комплексу в зорову графічну схему – літеру. Вирішальну роль у забезпеченні цієї операції відіграє зоровий аналізатор, за допомогою якого відбувається засвоєння зорового та оптико-просторового образу літери. Зорово-просторові уявлення забезпечують правильне просторове розміщення елементів у літері, розрізнення літер із подібними просторовими деталями та розміщення літери у рядку. Завдяки зоровій пам'яті дитина здатна запам'ятовувати графічний образ літери. Важливою передумовою засвоєння цієї операції письма є сформованість зорового контролю.

Третя операція письма становить перетворення оптичних знаків (літер) у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки [4]. Вона потребує достатнього рівня сформованості графомоторних навичок. Написання здійснюється за допомогою рухового (кінетичного) програмування графічних рухів, забезпечуючи їх плавність під час послідовного запису елементів літери та переходу від написання однієї літери до іншої. Оптико-кінестетична організація складного руху потребує спільної роботи рухового (кінетичного), просторового та зорового аналізаторів. Під час написання літер та слів кінестетичний контроль підкріплюється зоровим контролем та читанням записаного. Сформованість дрібної моторики пальців рук, зорово-моторної координації, рухового

контролю та рухової пам'яті є необхідними передумовами засвоєння моторної операції письма.

На початкових етапах опанування письма кожна окрема його операція є повністю усвідомленою дією, то на подальших етапах вони здійснюватимуться автоматизовано і переходитимуть у навички [7].

Отже, реалізація операцій процесу письма забезпечується низкою психічних функцій різних рівнів — сенсомоторних і вищих психічних, мовленнєвих і немовленнєвих.

Навичка письма містить такі основні компоненти: слухове сприймання мовлення, аналіз звукового складу слова (визначення послідовності звуків у слові), уточнення звуків, тобто перетворення почутих в даний момент звукових варіантів в чіткі узагальнені мовленнєві звуки – фонемі, співвіднесення фонем з графемами, тобто в зоровими схемами графічних знаків із врахуванням просторового розташування їх елементів, перекодування зорових схем букв в кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для запису (переведення у графічний символ), власне написання визначеної послідовності букв.

Процес писання починається із слухового сприймання, розрізнення та впізнавання звуків. Надалі відбувається співвіднесення звука із відповідною буквою та здійснюється відтворення звукобуквенного образу слова, його написання.

Таким чином, навичка письма має власну психологічну, сенсорну та моторну базу, яка забезпечує її опанування та практичну реалізацію процесу письма.

Етіологія дисграфій включає в себе недорозвиток або несформованість певних процесів, що забезпечують процес письма. Саме тому діагностика порушень писемного мовлення у дітей з дисграфією має відбуватися на основі вивчення вербальних та невербальних функцій, що лежать в основі формування навички письма. Вибіркове вивчення окремих складових під час діагностичного обстеження писемного мовлення значно викривить визначення причин і механізмів, які спричинили дане порушення, та знизить ефективність подальшої корекційно-розвиткової роботи з його подолання. Діагностика, яка враховуватиме виявлення стану розвитку усіх психологічних компонентів навички письма, дозволить встановити актуальний рівень сформованості кожного з цих компонентів та виділити ті компоненти, недостатній рівень сформованості яких утруднює оволодіння навичкою письма.

Отже, основними умовами успішного оволодіння навичкою письма є: сформованість усного мовлення (фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, зв'язного мовлення), достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу, синтезу та мнєзису та розвиток графомоторної функції. Виходячи з цього, ми окреслили основні напрямки визначення індивідуальних варіантів проявів порушень письма у молодших школярів із дисграфією. Ці показники ми взяли за основні діагностичні критерії.

Для обстеження дітей із дисграфією ми використовували розроблену нами методику вивчення стану сформованості функцій і операцій, що забезпечують процес письма, а саме: розвиток фонематичного слуху (сприймання, уваги, пам'яті, контролю, слухового аналізу та синтезу), розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті, контролю і зорово-просторової орієнтації, розвиток графомоторних навичок, розвиток правильної звуковими, розвиток лексико-граматичного строю та зв'язного мовлення.

Такий підхід, на нашу думку, забезпечить виявлення недостатньо сформованих компонентів, які складають психологічну структуру навички письма та дозволить у подальшому реалізувати індивідуальний підхід до корекційно-розвиткової роботи, оскільки корегувати та розвивати спеціаліст має лише ті компоненти, які цього потребують в кожному окремому випадку.

Таким чином, для проведення диференціальної діагностики молодших школярів із дисграфією за представленими вище напрями нами були дібрані відповідні завдання.

Обстеження дітей здійснювалося індивідуально за окремими блоками завдань та фіксувалося у протоколах. Це дало змогу прослідкувати які саме компоненти сформовані недостатньо.

Вивчення стану сформованості усного мовлення складалося із завдань на обстеження зв'язного мовлення, лексико-граматичного ладу мовлення та фонетико-фонематичного слуху.

Для обстеження зв'язного мовлення пропонували з завдання на складання розповіді за серією сюжетних малюнків. Це дало можливість звернути увагу на сформованість лексичної та граматичної сторони мовлення. За необхідності уточнення використовувалися окремі завдання на словотворення, словозміну тощо.

Діагностичний блок з вивчення стану сформованості фонематичного слуху складався із завдань на розрізнення звуків на слух, знаходження спільного звука для групи слів, знаходження місця звука в слові, вигадування слів на заданий звук, знаходження зайвого слова серед слів, що починаються на спільний звук, а одне слово має звук схожий за звучанням, вигадування слів на останній звук заданого слова, знаходження пар слів, що відрізняються одним звуком, виправлення навмисно неправильної вимови дорослого, відтворення ряду складів, ділення слова на склади, підрахунок кількості слів у реченні.

Блок завдань на вивчення зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації містив завдання на: розпізнавання 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.

Блок завдань на вивчення стану сформованості графомоторних навичок складався із завдань на штрихування, обведення фігур за контуром, з'єднання за крапками, домальовування симетричного зображення, продовження візерунка, графічний диктант, малювання маленьких і великих зображень.

У ході експерименту нами було вивчено 50 дітей з дисграфією віком від 10 до 12 років. Із них було виявлено 26 дітей із фонетико-фонематичною дисграфією, 11 – із оптичною дисграфією, 6 – з аграматичною дисграфією, 6 – із артикуляційно-акустичною дисграфією, 1 – з дисграфією, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу. Представимо отримані результати у відсотковому співвідношенні (табл.1).

Табл. 1. Співвідношення порушень за видами дисграфії.

Вид дисграфії				
фонетико-фонематична	оптична	аграматична	артикуляційно-акустична	порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу
52%	22%	12%	12%	2%

Такий поділ за результатами вивчення ми здійснювали відповідно до загальноприйнятої класифікації дисграфії та пропонуємо вважати умовним, оскільки він

ґрунтувався на виділенні провідного, переважаючого симптому порушення і не відображає глибинної структури порушення при дисграфії.

Нижче представимо результати дослідження стану сформованості основних психологічних компонентів письма в обстежуваних школярів за кожним окремим блоком діагностичних завдань.

З метою обчислення в цифровому еквіваленті отриманих результатів психолого-педагогічного вивчення дітей із дисграфією, кожне завдання ми оцінювали певною кількістю балів. Дитина, яка правильно без допомоги дорослого виконувала завдання – отримувала 2 бали; за наявності декількох помилок – 1 бал; виконувала завдання неправильно або не змогла його виконати взагалі – 0 балів.

Відповідно до запропонованої системи оцінювання ми визначили умовну шкалу, яка характеризує рівень розвитку окремих операцій та функцій:

- достатній рівень розвитку (1,5 – 2 бали);
- знижений рівень розвитку (0,6 – 1,5 бали);
- дуже низький рівень (0 – 0,6 бали). Продемонструємо отримані результати (табл.2).

Табл. 2. Стан сформованості психічних функцій у дітей із дисграфією.

Досліджувані показники			Рівень розвитку та кількість дітей (%)			
			достатній	знижений	низький	
Рівень розвитку психічних функцій у дітей із дисграфією	Розвиток усного мовлення	Звуковимова	60%	18%	22%	
		Лексика	68%	26%	26%	
		Граматика	62%	10%	28%	
		Зв'язне мовлення	70%	10%	20%	
	Розвиток фонематичного слуху	Сприймання	26%	62%	12%	
		Увага	32%	64%	12%	
		Пам'ять	16%	72%	12%	
		Контроль	16%	52%	32%	
		Аналіз	16%	38%	46%	
		Синтез	16%	40%	44%	
	Розвиток <u>зорової</u> функції	Сприймання	82%	6%	12%	
		Увага	72%	4%	24%	
		Розвиток <u>просторової</u> функції	Пам'ять	72%	4%	24%
			Контроль	72%	4%	28%
<u>Зорово-просторова орієнтація</u>			60%	4%	36%	
Розвиток <u>графомоторних</u> навичок		26%	32%	42%		

Отже, на основі репрезентованих результатів діагностичного вивчення стану сформованості психічних функцій у дітей із дисграфією можна виділити:

- 1) кількість дітей серед обстежуваних, що має ті чи інші труднощі розвитку усного мовлення, в загальному обліку становить від 30% до 40%;
- 2) кількість дітей, що має знижений та низький рівень сформованості фонетико фонематичного слуху – від 74% до 84%;
- 3) кількість дітей із зниженим та низьким рівнем розвитку зорової функції – від 18% до 40%;
- 4) кількість дітей із зниженим та низьким рівнем розвитку графомоторних навичок – 74%.

За результатами співставлення таблиці 1 і таблиці 2, можна зауважити, що кількість дітей із виявленими недоліками стану сформованості кожного досліджуваного блоку психічних операцій та функцій, здебільшого не співпадає із кількістю дітей, які відносяться до певного виду порушень при дисграфії.

Отже, згідно визначеним критеріям нами було виявлено різні індивідуальні варіанти у межах кожної групи порушень при дисграфії.

Таким чином, освоєнню навичкою письма може перешкоджати сукупність зазначених компонентів, варіативність якої у окремих дітей з порушеннями писемного мовлення може бути достатньо різноманітною. Механізми порушення при дисграфії можуть існувати як поодиночі, так і з сукупним синдромом.

Висновки: Вивчення стану сформованості психічних функцій та операцій, запропоноване у представлений нами методиці показало, що класифікація порушень при дисграфії відбувається за переважаючим симптомом і не враховує стану сформованості інших психічних компонентів, що забезпечують оволодіння навичкою письма. Запропонована нами методика дасть змогу поглиблено вивчити типові індивідуальні компоненти структури порушень в залежності від причини, складності, поєднання з іншими труднощами розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М. Г. Храковской. СПб. : «Акционер и К°», 2004. С. 225-246.
2. Калягин В. А., Овчинникова В. А. Психология лиц с нарушениями речи. СПб. : КАРО, 2007. 544 с. : ил.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихология : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : Уч.- метод. пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учебно-методическое пособие. СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2003. 224 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 306 с.
7. Логопедія : Підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с. : іл.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 84 с.
9. Парамонова Л. Г. Дисграфія. Профілактика і корекція. СПб., 2006. С. 2-55.
10. Профілактика оптичної дисграфії. Навчально-методичний посібник / укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.
11. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М. : ПАРАДИГМА, 2011. 279 с. : ил.

12. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : Учебное пособие. М. : «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. 256 с.
13. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дисорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Логопедія. 2015. № 5. С. 74-84.
14. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

REFERENCES:

1. Akhutina, T. V. & Khrakovskaya, M. G. (Eds.) (2004). Violations of the letter: diagnosis and correction. Actual problems of speech therapy practice. SPb. : «Shareholder and Co».
2. Kalyagin, V. A. & Ovchinnikov, V. A. (2007). Psychology of persons with speech disorders. SPb. : KARO.
3. Konoplyasta, S. Yu. & Sak, T. V. & Sheremet, M. K. (Eds.) (2010). Logopsychology. Kiev: Knowledge.
4. Kornev, A. N. (1997). Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, warning). SPb. : MiM.
5. Lalayeva, R. I. Venediktova, L. V. (2003). Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren: Teaching aid. SPb. : Soyuz PublishingHouse.
6. Leontiev, A. A. (1969). Psycholinguistic Units and Generation of Speech Statement. M. : Science.
7. Sheremet, M. K. (2010). Speech therapy. Kiev: Vidavnichy Dim «Word».
8. Luria, A. R. (1950). Essays on the psychophysiology of writing. M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR.
9. Paramonova, L. G. (2006). Disgraphia. Profilakti i korektsiya. SPb.
10. Marchenko, I. S. (Eds.) & Kobilyakova, T. V. (Eds.) (2011). Professionals optically. Primary-methodical student. Kiev: View of NPU imeni M.P. Dragomanova.
11. Sadovnikova, I. N. (2011). Disgraphia, dyslexia: technology of overcoming: a manual for speech therapists, teachers, psychologists, students of pedagogical specialties. M.: PARADIGM.
12. Sadovnikova, I. N. (1997). Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren. M.: «Humanity. ed. Center VLADOS», 1997.
13. Cherednichenko, N. V. & Gorbachova, D. M. (2015). Complex diagnosis of disgrafes and disformance of clemences in letters of the younger schools, among the tilted letters. Speech therapy. No. 5. P. 74-84.
14. Cherednichenko, N. V. Kurbatova, A. I. (2009). Formula graphical letters in letters of children with various vadam movlennya in the minds of core learning. Kiev: NPU imeni M.P. Dragomanova.

Hanna Yakymchuk. Typical individual variants of primary in children of elementary school age with dysgraphia.

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 goal of this article is to display the results of psychological and pedagogical study of primary school age children with dysgraphia. Most of children with deficiency in writing ability have speech and specific non-verbal disorders in their complex of leading symptoms, which require additional diagnostical work. Such kinds of collateral functions and operations disorders might appear to be both the cause and the symptoms of dysgraphia. Therefore, the results of research on state of their formedness must be made a base for correctional work as well as forming of

an individual program devoted to language development. The criteria for selection of diagnostic tasks, devoted to examination of state to which the functions and operations ensuring learning of writing skills as well as writing process itself were developed, were justified. Additionally, a method for organization of psychological and pedagogical study of individual cases of dysgraphia and estimation of performance of specifically selected educational game-like tasks was suggested. The results of purposeful examination of children having signs of dysgraphia at speech therapy centre were presented. Examination of children had been conducted individually, utilizing separate groups of tasks, and was being documented in protocols. According to results of research conducted, categories of children within the boundaries of given speech disorder were described. It was noted, that learning of preserved and damaged components of verbal activity allows determining the speech disorder correctly, defining its causes as well as the most effective trajectory of correctional and developmental work.

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.

Key words: *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 376.3-053.4-056.313:7

Лисенкова Ірина Петрівна,
к.пед.н., професор б.в.з., завідувач
кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку
людини вищого навчального закладу «Відкритий
міжнародний університет розвитку людини «Україна»
м. Миколаїв, Україна,
ip.lysenkova@ukr.net

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВИХ ФУНКЦІЙ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Анотація. У статті розкривається загальна характеристика формувального експерименту щодо психолого-педагогічних умов розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумових функцій засобами арт-терапії. Основний акцент зроблений на основних психолого-педагогічних умовах впливу арт-терапії на підвищення рівня розвитку окремих компонентів і емоційної сфери загалом даної категорії дітей. Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчив, що більшість експериментальних досліджень здебільшого зосереджені на особливостях навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проте, нині практично відсутня цілісна система розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумових функцій. Водночас, вона особливо важлива для організації навчально-виховного процесу і розвитку даної категорії дітей зважаючи на особливості їхнього розвитку. Пізнавальна діяльність зазначеної категорії дітей характеризується певним відставанням в розвитку всіх психічних процесів, які забезпечують успішність засвоєння навчального матеріалу. Між тим, у практиці навчання дітей з порушеннями розумових функцій вкрай недостатньо звертається увага на забезпечення розвитку їх емоційної сфери, зокрема, в процесі предметно-практичної діяльності на уроках естетичного циклу. Причини неуспішності школярів з порушеннями розумових функцій в загальноосвітній школі розглядалися