

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.3.015.311:616.89

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті представлено й обґрунтовано систему комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної освіти. Зауважено, що мовленнєвий розвиток таких дітей залежить від організації в загальноосвітніх закладах ефективного корекційно-педагогічного процесу, удосконалення якого доволі актуально й повинно ґрунтуватися на певних фундаментальних наукових засадах. Розглянуто педагогічні системи, розроблені різними вченими, уточнено й конкретизовано поняття «система», визначено її функції. Наголошено на тому, що в сучасних педагогічних дослідженнях є системи, які презентують специфіку роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку загалом, а є такі, що спрямовані винятково на соціальну взаємодію для усунення певних порушень. З'ясовано, що наявні системи цілком не задовольняють спеціалізовану діяльність логопеда з молодшими школярами із дисграфією, тому виникає необхідність розроблення комплексної системи, яка має взаємопов'язані елементи, мету, принципи, етапи, результати тощо. Це допоможе скласти карту корекційно-розвивального процесу для розширення можливостей впливу логопеда на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Акцентовано на п'яти основних блоках запропонованої системи – перспективно-цільовому, концептуальному, організаційно-діагностичному, змістовно-процесуальному, контрольно-результативному – і надано їм характеристики.

Ключові слова:

система; корекційно-розвивальна робота; молодші школярі; дисграфія.

Аннотация:

Журавлева Лариса. Система комплексной коррекционно-развивающей работы по речевому развитию младших школьников с дисграфией: основные характеристики.

В статье представлена и обоснована система комплексной коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях современного учреждения общего образования. Отмечено, что речевое развитие таких детей зависит от организации в общеобразовательных учреждениях эффективного коррекционно-педагогического процесса, совершенствование которого достаточно актуально и должно основываться на определенных фундаментальных научных принципах. Рассмотрены различные педагогические системы, разработанные учеными, уточнено и конкретизировано понятие «система», определены ее функции. Подчеркнуто, что в современных педагогических исследованиях есть системы, которые в целом раскрывают специфику работы с детьми с особенностями психофизического развития, а есть и такие, которые направлены исключительно на социальное взаимодействие для устранения определенных нарушений. Установлено, что существующие системы полностью не удовлетворяют специализированную деятельность логопеда с младшими школьниками с дисграфией, поэтому возникает необходимость разработки комплексной системы, которая имеет взаимосвязанные элементы, цель, принципы, этапы, результаты. Это поможет составить карту коррекционно-развивающего процесса для расширения возможностей влияния логопеда на все структурные компоненты речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях учреждения общего среднего образования. Акцентируется на пяти основных блоках предложенной системы – перспективно-целевом, концептуальном, организационно-диагностическом, содержательно-процессуальном, контрольно-результативном – и представлены характеристики каждого из них.

Ключевые слова:

система; коррекционно-развивающая работа; младшие школьники; дисграфия.

Resume:

Zhuravliova Larisa. The system of complex correctional and developmental work on speech development of junior schoolchildren with dysgraphia: main characteristics.

The article substantiates and presents a system of complex correction of speech development of children of primary school age with dysgraphia in a modern general education institution. It is noted that the speech development of children of primary school age with dysgraphia depends on the organization of an effective correctional and pedagogical process in general secondary education, the improvement of which is quite important and should be based on certain fundamental scientific principles. The positions of scientists on the development of various pedagogical systems are considered, the concept of "system" is specified and concretized, and its functions are defined. It is noted that in pedagogical science systems are developed in order to support the used theoretical approaches in practice. It is emphasized that in modern pedagogical research, there are systems that generally present the features of working with children with special needs, but there are also those that are aimed at social interaction to eliminate certain disorders. It was found that the existing systems do not fully satisfy the specialized activities of a speech therapist with junior schoolchildren with dysgraphia. There is a need to develop a comprehensive system that has interrelated elements, purpose, principles, stages and results, which would help map the correctional and developmental process to expand the influence of speech therapist on all structural components of speech development of primary school children with dysgraphia in the institution of general secondary education. It is emphasized that the proposed system has five main blocks: perspective-target, conceptual, organizational-diagnostic, content-procedural, control-effective. Each of the specified blocks is characterized.

Key words:

system; correctional and developmental work; junior schoolchildren; dysgraphia.

Постановка проблеми. В умовах розвитку української держави, її інтеграції в європейський освітній простір та переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства стає можливою трансформація навчально-виховного процесу в початковій школі, де закладаються основи навчальної, організаційної та суспільної діяльності дитини 6-10 років. З огляду на це, перед нашою державою постають нові завдання, пов'язані з глобальними змінами в галузі організації комплексної корекційної роботи з учнями початкових класів загальноосвітньої школи, які мають порушення усного та писемного мовлення. Попри значну кількість праць зі спеціальної педагогіки, присвячених вивченню окремих питань корекції дисграфії у молодших школярів, характеристика їхнього мовленнєвого розвитку залишається фрагментарною та суперечливою. Це актуалізує розроблення теоретико-методологічних засад упровадження системи комплексної корекційної роботи із зазначеною категорією дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранність проблеми корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією розкрито у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях, автори яких (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовникова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чірка) розглядали особливості порушення формування писемного мовлення з позиції аналізу дисграфії насамперед як мовного порушення, а також унаслідок несформованості ВПФ, що забезпечують процес письма. Водночас висвітлені науковцями аспекти не створюють цілісного уявлення про мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, особливості та чинники його розвитку, взаємозв'язок з особистісною та когнітивною сферами.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати розроблену систему комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток нового знання щодо комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією діалектично пов'язаний з емпіричним пізнанням, і саме це дає змогу більш глибоко розуміти реальні процеси, які відбуваються під час роботи логопеда. Поглиблення теорії корекційної педагогіки у сфері її практичного використання, зокрема

в корекційній роботі з молодшими школярами із дисграфією, має бути органічно поєднано в цілісній, комплексній системі.

Сучасна наукова література містить багато різноманітних описів поняття «система». У своєму дослідженні ми спираємось на визначення, запропоноване Р. Акоффом у роботі «Назустріч системі системних концепцій»: «Система – це сукупність взаємопов'язаних елементів. ... це сукупність, яка охоплює щонайменше два елементи та відношення, яке реалізується між кожним з його елементів і принаймні ще з одним елементом у наборі. Кожен з елементів системи під'єднаний до будь-якого іншого елемента, прямо чи опосередковано. Крім того, жодна підмножина елементів не може бути не пов'язаною з будь-якою іншою підмножиною» [7, с. 662]. Отже, система насамперед не просто сума елементів: її ознаками є взаємозв'язки, цілеспрямованість, функціонування й результативність. Важливими для дослідження є також функції системи, окреслені вченим: «Функції системи – це отримання результатів, що визначають її цілі. Іншими словами, припустимо, що система може відображати принаймні два структурно різні типи поведінки в одному або різних середовищах, і саме ці типи поведінки дають однаковий результат. Тоді можна сказати, що вони мають функцію досягнення такого результату. Функціонувати, отже, означає бути здатним по-різному давати однакові результати» [7, с. 668].

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу й на розроблену системно-структурну теорію діяльності (Л. Виготський, 1960), завдяки якій і теорія, і практика корекційної роботи набувають певної еволюції. Корекцію мовленнєвого порушення молодших школярів, зокрема корекцію дисграфії, ми розглядаємо як специфічний результат діяльності логопеда з дитиною в освітньому просторі, дотичним до якого є різні суб'єкти (учитель, батьки, психолог, адміністративний персонал закладу середньої освіти тощо). Корекційна робота логопеда в такому взаємозв'язку вибудовується в рамках освітнього простору за допомогою розробленої нами системи, що засвоюється логопедом і перевищує його звичайну, повсякденну роботу для отримання ефективних результатів. Така діяльність є цілеспрямованою, і пізнання логопеда, і його мотивація організуються в механізм саморегуляції, що спрямований на досягнення мети. Це твердження ґрунтується на тезі зарубіжних учених, послідовників ідей Л. Виготського, зокрема Г. Бедні, Х. Вон Бреверна, К. Сініції, про те, що «вектор

“мотив (и) → мета” надає процесу саморегуляції цілеспрямованості» [9, с. 1800].

У педагогічній науці системи розробляють для реалізації на практиці певних теоретичних підходів. Зауважимо, що в сучасних педагогічних дослідженнях наявні як системи, що загалом презентують особливості роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, так і ті, що можна було б назвати орієнтованими на соціальну взаємодію для усунення певних порушень. Наприклад, С. Альпер, П. Шлосс, С. Шлосс запропонували систему роботи з сім'ями, які виховують дитину молодшого шкільного віку з особливими потребами, і довели, що представники сім'ї мають разом працювати для дитини, залучаючи до цього процесу водночас широке коло фахівців – освітян та служби, пов'язані з інклюзією [8].

Іншу систему, спрямовану на співпрацю з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, запропоновано в роботі Е. Лайтфут і Ш. ДеЗелар. Автори обстоюють думку про необхідність фокусувати увагу на батьківській ролі членів сім'ї, урахувати їхні думки та потреби під час роботи з дітьми [13].

На необхідності створення системи роботи з дітьми, що мають особливі освітні проблеми, наголошено в дослідженні С. Цюй. З огляду на те, що ефективних методів роботи з дітьми, що мають певні потреби, досі не розроблено, автор вважає за доцільне подолати розподіл парадигм на медичну допомогу й допомогу соціальну, освітню, а отже, знайти ті спільні засади, на яких фахівці різних галузей могли б працювати разом для досягнення ефективних результатів задоволення потреб та інтересів дітей [15].

Систему у формі логічної моделі для втручання «Triple-C» (клієнт, тренер, компетентність) містить дослідження таких учених, як Т. Турньє, О. Хендрікс, Е. Ягода, Р. Гастінгс, П. Ембрегс [11]. Спільна робота, мотивація, результативність, на їхнє переконання, необхідні для задоволення потреб людини з певними порушеннями, так само, як і регулярні зустрічі її з персоналом для розв'язання проблем, бо всі зацікавлені сторони мають чітко виконувати покладені на них завдання. Слушною також є думка вчених щодо керівництва в командній роботі, яка передбачає «міцну співпрацю між усіма членами трикутника підтримки, що заснована на рівності та довірі, і регулярні роздуми над тим, чи дієвим є трикутник підтримки ...» [11, с. 7].

Комплексу диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору представлено в праці О. Боряк [1, с. 16],

яка виокремила декілька етапів проведення роботи з зазначеною категорією учнів (орієнтовно-підготовчий, діагностико-диференційований, заключний). Показовими є результати діагностико-диференційованого етапу, згідно з якими «найбільш поширеними серед обстежених учнів є змішані форми дислексій і дисграфій (40,4%)» [1, с. 18].

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження і праця І. Демченко, у якій наголошується на необхідності створення в початковій школі для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивного освітнього середовища, що є певною сукупністю «організаційних, фізичних, психолого-педагогічних та соціальних умов... для забезпечення ефективності навчально-виховного й корекційно-розвивального процесу, що залежить від його доступності, якості наданих послуг, соціально-психологічного клімату в колективі та готовності педагога до інклюзивно-освітньої діяльності» [2, с. 8]. І. Демченко доводить, що вчитель початкових класів має володіти спеціальними знаннями й в умовах інклюзивної освіти «втілювати теоретичні та практичні ідеї інклюзії, застосовувати нові методи й технологій навчання, виховання та корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них, забезпечувати зв'язки між соціальними, психологічними та корекційно-педагогічними явищами» [2, с. 4]. Для цього дослідниця розробила модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що складається з п'яти блоків – цільового, концептуального, організаційного, змістово-процесуального та результативного.

Авторську систему комплексної психолого-педагогічної корекції порушень психомовленнєвого розвитку осіб із ВНГП від народження до повноліття презентовано в роботі С. Коноплястої [6]. В основі цієї системи – міждисциплінарний підхід та інтеграція всіх ланок процесу супроводу дитини із ВНГП. Дослідниця характеризує структуру наведеної системи, її взаємопов'язані між собою компоненти та складники, зокрема «... цільові (цілі, принципи, завдання); змістові (базові складники, функції, основні напрями діяльності); операційно-дієві (періоди, етапи, форми, методи, прийоми, умови, способи взаємодії); оцінно-результативні (критерії, показники)» [6, с. 27] і презентує не механічний набір даних, а структуроване цілісне наукове знання, що є цінним для нашої роботи. Проте запропонована система не задовольняє цілком спеціалізовану

діяльність логопеда з молодшими школярами із дисграфією, оскільки увага в дослідженні С. Коноплястої зосереджена лише на окремій категорії дітей (із клінічними ознаками ринолалії та дизартрії, вродженою органічною відкритою ринолалією та заїканням, вродженою органічною відкритою ринолалією та алалією) й не охоплює всіх учнів із дисграфією.

Проаналізувавши різні системи, можемо констатувати, що в спеціально орієнтованій педагогічній літературі наявна досить обмежена кількість праць, у яких би розкривалася система корекційної роботи логопеда з дітьми молодшого шкільного віку, що мають мовленнєві порушення, серед яких – і дисграфія. Це спонукало нас до розроблення комплексної системи, яка має взаємопов'язані елементи, мету, принципи, етапи, результати, що надалі може допомогти скласти карту корекційно-розвивального процесу для розширення можливостей впливу логопеда на всі структурні компоненти мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Метою такої системи є забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Комплексна система, як бачимо на рисунку 1, має п'ять основних блоків: перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний. Схарактеризуємо окремо кожний із цих блоків.

Так, *перший блок – перспективно-цільовий* – охоплює передумови, які визначені нами як суспільно-політичні, соціально-економічні, культурні та демографічні.

Згідно з дослідженнями останніх років, кількість дітей молодшого шкільного віку з ознаками психічного дизонтогенезу, зумовленого біологічними та соціальними впливами, суттєво зросла. Зокрема статистичні дані свідчать про щорічне збільшення чисельності дітей із відхиленнями в психічному й психофізичному розвитку, високий відсоток народжуваності недоношених дітей, а також із пренатальними, натальними і постнатальними біологічними факторами ризику, що в майбутньому, за умови невтручання, провокують порушення базових передумов письма та виникнення дисграфії. Різні відомства наводять різні цифри і пропонують свої варіанти розв'язання цієї проблеми. Зокрема, Міносвіти забезпечує необхідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні учні проводять за навчанням набагато більше часу, ніж будь-коли раніше. Посилений акцент при цьому робиться на соціальній зрілості

дитини та на її психічному здоров'ї. Але, як доводять дослідження останніх років, ситуація на краще не змінюється, оскільки підвищується загальний рівень занепокоєння, спостерігаються більш серйозні депресивні розлади: «Попри реформи в освіті та школі, діти та молодь демонструють підвищений психологічний рівень дистресу та психічні захворювання» [10, с. 64].

Зауважимо, що найперше відповідальність за психофізичний стан дитини покладається на батьків, чия роль у цьому питанні є важливою і провідною. У сучасних умовах вимушеної міграції дорослого населення (через нестабільні та складні національні соціально-економічні умови) багато хто з батьків залишає своїх дітей із порушеннями мовлення (різної етіології та генезу) під опікою бабусь та дідусів, які фізично та інтелектуально не мають змоги ефективно виконувати потрібні функції батьківського супроводу.

Системна модернізація сучасної школи, зокрема початкової, відбувається на тлі подолання ряду негативних тенденцій економічного, соціально-культурного та соціально-психологічного характеру.

Суттєві зміни в соціально-економічному житті суспільства супроводжуються соціокультурною стратифікацією всього населення. Ця тенденція виявляється у збільшенні кількості сімей, що відчують значні труднощі адаптації та виживання в динаміці соціально-економічних умов, що, своєю чергою, призводить до того, що батьки не мають змоги (з різних причин) надати необхідну спеціальну освітню допомогу своїм дітям, забезпечити важливу для них підтримку, оточити відповідною увагою.

Крім того, соціальні очікування батьків, у родинях яких є діти з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема з дисграфією, часто не збігаються з реаліями методів навчально-виховного процесу в школі, хоча в законі України «Про освіту» акцентується на забезпеченні рівності в здобутті якісної базової освіти. Сьогодні Нова українська школа намагається реалізувати ці запити, надаючи змогу дітям з особливими освітніми потребами отримати необхідну кваліфікаційну допомогу педагогічного персоналу.

Зауважимо, що учні з труднощами формування навичок письма (без явних порушень усного мовлення) у процесі опанування писемним мовленням часто залишаються наодинці зі своїми проблемами, оскільки в закладах загальної середньої освіти в полі зору фахівців зазвичай опиняються діти із загальним недорозвитком мовлення або фонетико-фонематичними порушеннями.

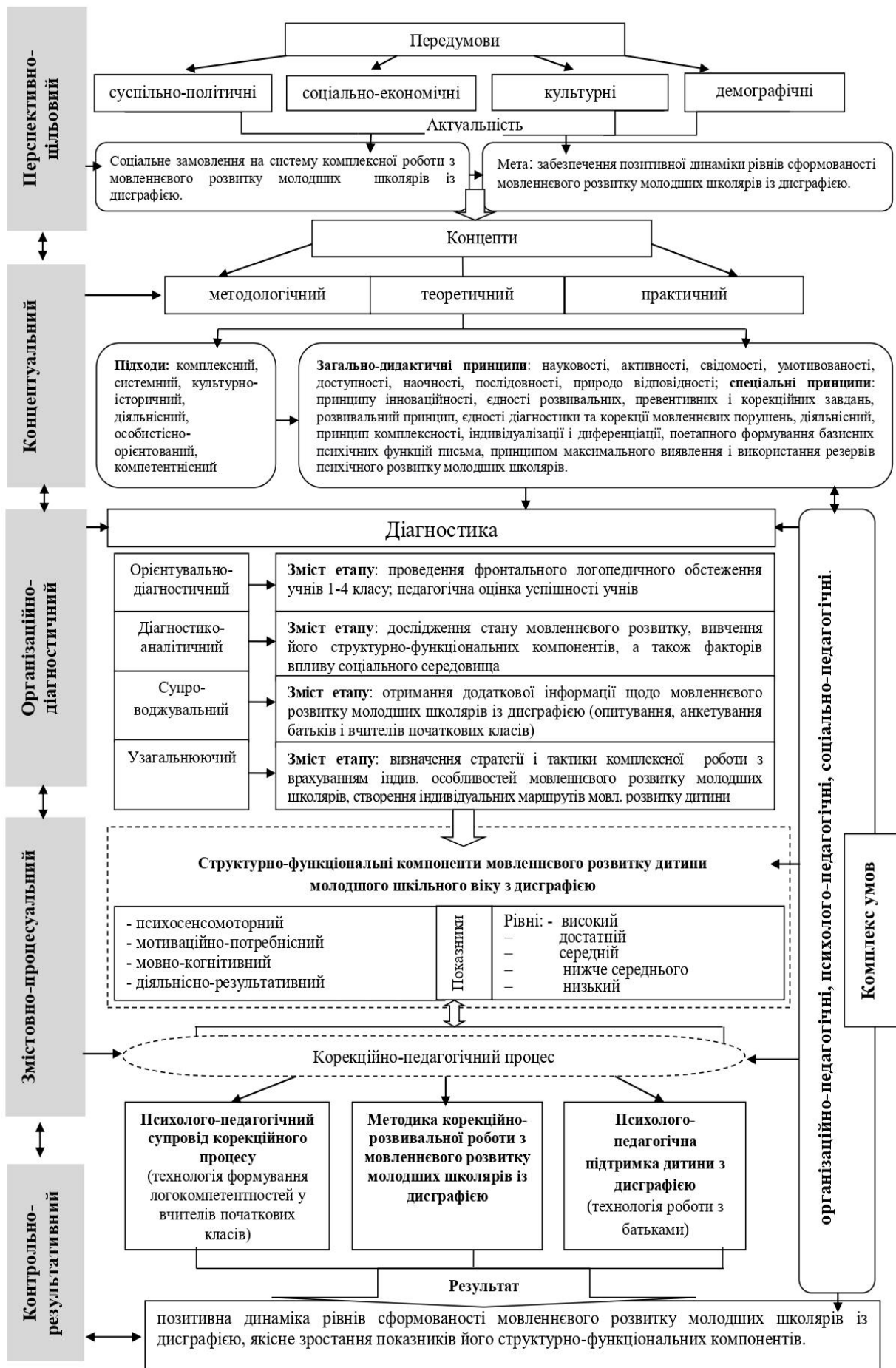


Рис. 1. Модель системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією

Попри те, що велика кількість сучасних досліджень свідчить про необхідність урахування можливих немовленнєвих механізмів порушення формування навичок письма, професійна діяльність фахівців і досі обмежується роботою лише з молодшими школярами, які мають порушення усного мовлення, тобто на сьогодні достатньою мірою не розроблена процедура виявлення дітей з несформованістю базових передумов, необхідних для набуття навичок письма. Дисграфію і нині вважають здебільшого тільки мовним порушенням, тому вчителі початкових класів не зважають на те, що діти з дисграфією потребують як необхідної спеціальної освітньої допомоги з боку логопеда, так і психолого-педагогічного супроводу з боку вчителя.

Найчастіше порушення письма і читання розглядають тільки як наслідок або дефіциту фонологічних процесів (ФФП), або загального недорозвитку мовлення (ЗНМ), тобто дефіциту всіх мовних засобів – фонетико-фонематичних і лексико-граматичних. Натомість у нормативно-законодавчих документах України порушення читання і письма розглядають тільки як наслідок мовленнєвого недорозвитку, і програма адаптується під потреби дитини з дефіцитом мовленнєвого розвитку (освітні програми для дітей із тяжкими порушеннями мовлення). У цьому контексті слід звернути увагу на те, що допомога учням початкових класів із дисграфією організована не належному рівні в закладах загальної середньої освіти, оскільки такі діти потребують особливої уваги та відповідного психолого-педагогічного супроводу з боку фахівців, вчителів, а також розуміння й підтримки з боку батьків.

З огляду на це, одним із важливих умінь у професійній діяльності вчителя початкових класів є вміння працювати з різними категоріями дітей, зокрема й з дітьми, що мають мовленнєві порушення, а саме – дисграфію. Зважаючи на той факт, що в основному вчитель молодших класів супроводжує навчально-виховний процес молодшого школяра, він повинен оволодіти ефективними методами роботи з дітьми, які мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію). Завдяки цим методам, а також ефективним логокорекційним впливам з боку фахівців, учні молодших класів зможуть здобути якісні знання.

Отже, обізнаність педагогів початкової школи з основними формами і виявами дисграфії – необхідна умова успішного входження дитини з мовленнєвими порушеннями в навчальний процес. Виходячи з цього, професійна діяльність учителя початкових класів потребує коректив, що передбачають опанування нових методів

і технологій, необхідних для запобігання порушенням писемного мовлення, або, за наявності таких, урахування особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів і вміння застосовувати спеціальні завдання та ігрові вправи, методи та прийоми в контексті комплексної корекційної роботи.

Визначені нами передумови актуалізують дослідницьку проблему, що розкривається через соціальне замовлення на систему комплексної корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Отже, для потреб нашого соціуму необхідним є розроблення й проведення комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією. Корекційно-розвивальна робота для сучасних молодших школярів у звичайній школі помітно відрізняється від класів, де здійснюються поглиблені спеціальні програми з «Корекції мовлення». Змінюється практика, розробляються нові технології, що потребують більшої гнучкості освіти в початковій школі, і наразі наше суспільство потребує дослідницького пошуку в процесі якісної підтримки учнів молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення, що обумовлені психофізіологічною незрілістю та супроводжуються переживанням стресових ситуацій, виникненням психічних захворювань тощо. Для задоволення зростаючих вимог суспільства необхідно розробити спеціальні інструменти, що суттєво покращать ситуацію, бо сьогодні, як ніколи, потрібні нові експериментальні моделі, що можуть бути актуальними в процесі побудови необхідної траєкторії мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією і сприятимуть корекції мовленнєвих порушень.

Другий блок розробленої комплексної системи – *концептуальний* – пояснює, на яких концептах (методологічний, теоретичний, практичний), що взаємодіють між собою на засадах поліпарадигмальності, і з урахуванням яких методологічних підходів (комплексний, системний, культурно-історичний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний) побудовано корекційну роботу з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Спираючись на ці підходи, виокремлюємо педагогічні принципи (загальні та спеціальні), що є основою для корекційно-розвивального впливу на структурні компоненти мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Коротко характеризуємо ці принципи.

Так, провідними принципами дидактики вважають принципи науковості, активності, свідомості й умотивованості. Дотримання

принципу науковості в процесі проведення корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із дисграфією означає, що молоді фахівці та вчителі початкової школи, здобуваючи потужну теоретичну педагогічну підготовку, не завжди пов'язують її з практикою роботи з дітьми молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти. Часто і теорія, і практика в освітньому процесі ЗВО представлені як різні галузі корекційно-розвивальної діяльності, тому така діяльність учителя з молодшими школярами із дисграфією є спонтанною, стихійною. Відповідно до розробленої нами наукової концепції, загальна робота з молодшими школярами, що мають мовленнєві порушення, набуде ознак структурності і їй легше буде проводити в нових ситуаціях, які ще не траплялись у конкретній практиці того чи того педагога. Глибоке концептуальне розуміння проблеми дисграфії, яка має свою типологію, причини виникнення, можливості комплексної корекції, є потрібним для вчасного втручання, а отже, використання теоретичних і дослідницьких основ постає необхідним у процесі застосування на практиці принципу науковості.

Наступний принцип – *принцип активності* – ми характеризуємо як провідний у процесі роботи з дитиною, бо в молодшому шкільному віці однією з провідних потреб є потреба в русі. Активність дитини впливає на всі види її розвитку: на інтелект, моральність, емоційність тощо. Активність дитини, її рух також чинять вплив і на мовленнєвий розвиток загалом і на корекцію дисграфії зокрема. Отже, довільні рухи дитини та дії (наприклад, імпровізаційні, хореографічні тощо) є необхідними для подолання порушень мовлення і, як свідчать дослідження останніх років, здатні корегувати мовлення, а надалі – письмо. Н. Пангелова та Т. Круцевич з цього приводу зауважують, що «... на формування мовлення впливає моторика дрібних м'язів кисті, координаційні здібності, функціональний стан дихальної системи, зорово-рухова координація» [14, с. 241]. Отже, використання принципу активності як загального педагогічного принципу є необхідним під час проведення комплексної корекції структурних компонентів мовлення. Цей принцип слід застосовувати насамперед тоді, коли діагностується порушення діяльнісно-результативного та психосенсомоторного компонентів.

Загальний педагогічний *принцип свідомості*, на нашу думку, є важливим у процесі роботи з дітьми із дисграфією. Найбільш яскраво він виявляється під час ігрового та жартівливого спілкування молодших школярів, бо свідомість

дітей опосередковано пов'язана з такими складними системами, як уява та пізнання. Цей принцип пронизує діяльність дітей у шкільній практиці. Під час роботи з молодшими школярами із дисграфією важливо забезпечити розуміння дітьми та їхніми батьками мети корекції мовленнєвих порушень, усвідомлення необхідності планувати виконання спеціальних логокорекційних вправ, досягати позитивної динаміки в процесі корекційної роботи та виявляти інтерес до проведення корекційно-педагогічної діяльності тощо. Із зазначеним принципом тісно пов'язаний *принцип умотивованості*. Так, зокрема, у процесі корекції мовленнєвих порушень важливо перетворити молодших школярів із дисграфією та їхніх батьків на зацікавлених учасників, сформувати в них прагнення до досягнення необхідних результатів корекції, демонструвати їхню успішність в усуненні порушень, застосовувати цікаві методики і технології, що будуть їх залучати до проведення спільної навчальної праці. На це мають бути спрямовані цікаві логокорекційні завдання, вправи, ігри тощо.

Також серед загальних педагогічних принципів ми віділяємо принципи доступності, наочності, послідовності, природовідповідності. *Принцип доступності* можна схарактеризувати так: і для вчителів, і для батьків, і для самих учнів із дисграфією матеріал має бути спрощеним, не переобтяженим додатковими спеціальними текстами й термінами, що ускладнюють корекційно-розвивальний процес. І завдання, і діагностичні методики, і логокорекційні вправи повинні бути елементарними і для розуміння, і для використання їх у процесі комплексної системи корекції мовленнєвих порушень, зокрема й дисграфії. Інший принцип – *принцип наочності* – полягає у використанні образного матеріалу, що є прийнятним для молодших школярів: малюнків, символів, картинок, піктограм, контурів, фігур, предметів тощо. Важлива роль належить процесу малювання, оскільки він є передумовою формування писемного мовлення, бо сприяє вдосконаленню зображувально-графічних навичок дитини. Прості вправи «Намалюй своє мовлення», «Намалюй та розкажи, що це...» можна використовувати для конструювання слів, речень, оптимізувати корекційно-розвивальний процес тощо. Так малювання свого мовлення – це комплекс прийомів, що використовуються варіативно й дають змогу виконувати завдання різного ступеня складності в процесі навчання дитини грамоти. Завдяки використанню такого комплексу прийомів реалізується принцип наочності, робота будується з використанням ігрової та практичної діяльності дітей. Зміст

системи – це малюнок і наступне за ним мовлення. Малюнок і мовлення, що його супроводжує, фіксуються в індивідуальному зошиті під час заняття та відображають усе, що дитині необхідно висловити чи зробити.

Також успішність корекційно-розвивальної роботи залежить від використання *принципу послідовності*, дотримуватися якого мають не лише діти, а і їхні батьки, що є для них, як і вчителі, зразками для наслідування. Коли дитина бачить акуратність, точність і поетапність виконання тих чи тих завдань, вона привчається також послідовно виконувати необхідні для неї логокорекційні завдання. Постійна робота, що базується на структурі поетапного виконання логокорекційних вправ і завдань, є запорукою успішності в процесі досягнення позитивної динаміки корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Ще одним важливим загальним педагогічним принципом корекційно-розвивальної роботи є *принцип природовідповідності*. У роботі необхідно враховувати особливості психомовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, звертати увагу на морфофункціональну зрілість їхньої ЦНС, зважати на психічні та анатомофізіологічні особливості. Становлення нервової системи дітей із дисграфією, її складність, розвиток базових відчуттів і сенсорної інтеграції, чутливість до сприйняття інформації, зокрема й пізнавальної, – вихідні й ключові аспекти системи комплексної корекційної роботи. Зауважимо, що надмірне збудження нервової системи дитини гальмує її мовленнєвий розвиток та ускладнює, відповідно, процес корекції дисграфії. Зазначимо, що останніми роками позитивною тенденцією зростає інтерес до неврологічних досліджень, що їх презентують наукові праці про мозкову активність дітей, є зацікавленість процесами мовлення таких дітей, бо це має велике значення для подальшої освітньої діяльності. Саме тому дослідники документують нейронні ознаки, розглядають співвідношення мовленнєвого розвитку із соціально-економічним статусом, вивчають додаткові можливості для використання різноманітних стимулів, що можуть суттєво покращити розвиток ділянок мозку, пов'язаних із мовленням. Водночас автори вказують на необхідність урахування соціального компонента, наголошуючи на тому, що машинне навчання не в змозі побачити всі тонкощі роботи над розвитком мовлення дітей: «... раннє вивчення мови має бути соціальним. ... Машин недостатньо для розвитку, принаймні в ранній період, і коли стандартні машини, такі, як телевізори, використовуються як інструменти» [12, с. 140].

Серед спеціальних педагогічних принципів, на які спирається робота з молодшими школярами із дисграфією, ми виділяємо: принцип інноваційності, єдності розвивальних, запобіжних і корекційних завдань, розвивальний принцип, єдність діагностики та корекції мовленнєвих порушень, діяльнісний, принцип комплексності, індивідуалізації та диференціації, поетапного формування базисних психічних функцій письма, принцип максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку молодших школярів. Так, *принцип інноваційності* передбачає створення інноваційного освітнього середовища, організація якого ґрунтується на системному поєднанні психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних і соціально-педагогічних аспектів, визначає взаємодію та координацію різних напрямів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини молодшого шкільного віку завдяки її інтеграції в цілісну систему.

Принцип єдності розвивальних, запобіжних і корекційних завдань, де системність і взаємообумовленість завдань відображають взаємозв'язок усіх структурно-функціональних складників мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, також є беззаперечним. Вчасно вжиті запобіжні заходи дають змогу уникнути непотрібних і небажаних ускладнень у процесі розвитку й поведінки зазначеної категорії молодших школярів. Організація системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку з дисграфією повинна бути спрямована на інтенсифікацію корекційно-педагогічного процесу, роблячи його більш цілеспрямованим та ефективним, та на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей кожної дитини з дисграфією. Важливим на цьому шляху є виокремлення слабких ланок у процесі формування всіх структурних складників мовленнєвого розвитку молодших школярів, з'ясування потенційної бази розвитку й можливостей дітей, здійснення активації психічних процесів, формування та розвиток базових функцій і корекція їх недостатності. Усе це впливає на подальше становлення всього психомовленнєвого розвитку молодшого школяра з дисграфією, зокрема на його психофізіологічні особливості, мотиваційно-спонукальну сферу, мовно-когнітивний розвиток, а також на сформованість самооцінки, самоконтролю та саморегуляції. Використання цього принципу підсилюється такою тенденцією, як зміна стилю навчальних завдань, зміна вимог до навчання, що пов'язані зі зміною державних вимог. Зауважимо, що навчальний матеріал, який мають засвоїти

школярі, ускладнюється, а сам процес навчання набуває ознак ще більшої самостійності. Новий акцент на цих позиціях потребує більшої уважності в дотриманні цього спеціального принципу.

Важливо також дотримуватися принципу *єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень*, що визначає необхідність проведення діагностики, вчасне обстеження мовленнєвого розвитку молодших школярів, комплексне вивчення всіх його структурно-функціональних компонентів. Особливим є і використання *розвивального принципу*, що передбачає здійснення корекційного впливу одночасно як на відновлення певних компонентів, так і на вдосконалення умінь і навичок, необхідних для повноцінного розвитку мовленнєвої діяльності загалом. Отже, важливо розуміти, що розпочинати роботу слід не там, де дитина потребує допомоги, а там, де вона почуває себе впевнено і врівноважено [5].

Діяльнісний принцип тісно пов'язаний з принципом активності, але діяльність дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення мовленнєвого розвитку і, як наслідок, дисграфію, набуває іншого характеру, бо потребує використання спеціально підібраної сукупності вправ та завдань для розвитку їх моторно-рухової, мовленнєво-когнітивної, особистісної сфер через арттехнології, казкотерапію, ігрові вправи тощо.

Зауважимо, що через ігрові вправи, як ключові для навчання та корекції, досягається загальний ефект, і різноманітні інтереси дітей, що сприяють розвитку як усного, так і писемного мовлення через налагодження соціальних стосунків, породжуються тими фондами знань, що реконструюються для проведення корекційно-розвивальної роботи. Спільно складені ігри з урахуванням як індивідуальних, так і колективних фондів знань дітей, покращують динаміку розвитку їхнього мислення та мовлення.

Наступним принципом є *принцип комплексності*, згідно з яким систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку розглядають як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів. Цей принцип ураховує всі чинники щодо корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією в умовах спільної роботи фахівця, учителя початкових класів і батьків. Урахування фахівцем даних анамнезу, характеристик дитини з боку вчителів і батьків, спостереження за дитиною в процесі навчальної, ігрової та самостійної діяльності, результати обстеження усного та писемного мовлення дають змогу

отримати інтегровану інформацію щодо психомовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку, класифікувати порушення та проаналізувати його структуру, розмежувати первинний розлад і його вторинні вияви, з'ясувати індивідуально-типологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини і, відповідно до цього, обрати оптимальну корекційно-розвивальну стратегію щодо молодшого школяра з дисграфією.

Важливим також є *принцип індивідуалізації та диференціації*, що полягає в необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини перед тим, як розпочати корекційно-розвивальну роботу. Цей принцип зумовлює також вибір методики, що враховуватиме індивідуальну типологію мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією на основі взаємозв'язків її психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей, основних закономірностей її психофізичного розвитку, зважаючи на сензитивні періоди для розвивальної роботи. За результатами проведеного нами констатувального експерименту, за однакового виду дисграфії рівень недорозвинення тих чи тих функцій, а також ступінь вираженості порушення письма можуть бути різними. У процесі експериментальної роботи визначено дві узагальнені підгрупи дітей із дисграфією, для кожної з яких були характерні свої типологічні особливості мовленнєвого розвитку: прогностично-інертний тип (перцептивно-дефіцитарний, тотально-дефіцитарний, мовно-фрагментарний) і прогностично-продуктивний тип (діяльнісно-дефіцитарний, мовно-дефіцитарний, спонукально-дефіцитарний). Отже, логокорекційна робота з учнями молодших класів із дисграфією має бути різною і проводитися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їхнього мовленнєвого розвитку. Ураховуючи необхідність спеціального корекційного впливу на дефіцитарні структурні компоненти мовленнєвого розвитку дитини із дисграфією, завдання мають обиратися не лише відповідно до віку дитини, а й до її індивідуальних можливостей.

Реалізація *принципу поетапного формування базисних психічних функцій письма* пов'язана з теорією планомірного формування діяльності, де перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, розумову дію є багатоетапним процесом (Гальперин П. Я., 1998, 2002). Згідно з цим принципом, логокорекційна робота має будуватися як цілісна система, що передбачає певні етапи, які враховують послідовність формування кожної конкретної психічної функції в онтогенезі. Акцентуємо на необхідності певних

передумов для розвитку навичок письма на кожній стадії, на важливість яких звернула увагу У. Кіслінг. Дослідниця зауважила, що «перестрибування» через певні етапи розвитку «залишає дірки» й не створює надійного підґрунтя, зокрема для шкільного навчання надалі [5, с. 66]. Відбувається так звана генералізація навички, тобто перенесення здатності успішно виконувати певну дію за будь-яких нових умов. Якщо генералізація не відбувається, то навички формуються фрагментарно.

Крім того, необхідно створювати основу для тих сфер, де відчувається дефіцит, а також спиратися при цьому на «вміння» дитини робити те, що вона вже вміє. Це дає змогу впливати на проблемні сфери, не шкодячи впевненості учня в собі. Тому вищезазначений принцип тісно пов'язаний із *принципом максимального виявлення та використання резервів психічного розвитку молодших школярів*, що спрямований на виховання у дітей інтересу до логокорекційних занять та самостійності, а також опори на особистий досвід для досягнення успіху як найважливішого засобу стимуляції навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Урахування зазначених принципів у сукупності, на нашу думку, є зв'язком між теорією та практичною корекційною роботою з молодшими школярами із дисграфією.

Третім, обов'язковим блоком створеної системи, який урахує необхідність організації діагностичної роботи з молодшими школярами, є *організаційно-діагностичний*. Він складається з чотирьох етапів (орієнтувально-діагностичний, діагностико-аналітичний, супроводжувальний, узагальнювальний), що мають свою специфіку та зміст. Так, на першому, орієнтувально-діагностичному етапі відбувається фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класу, здійснюється педагогічна оцінка їхньої успішності. Зміст другого – діагностико-аналітичного етапу – охоплює дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також чинників впливу соціального середовища. Третій етап – супроводжувальний – один із важливих, оскільки отримання додаткових даних (за допомогою методів спостереження, опитування, анкетування) від учителів початкових класів і батьків дітей є невіддільною умовою побудови ефективного корекційно-педагогічного процесу. На четвертому етапі – узагальнювальному – визначаються стратегія і тактика комплексної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів, окреслюються індивідуальні шляхи

мовленнєвого розвитку дитини. Отже, цей блок, що пропонує сучасний підхід до проведення діагностичної роботи, спрямований на роботу зі школярами, проектування для них системи досягнення успішності, що, на нашу думку, є продуктивною стратегією.

Четвертий блок запропонованої системи – *змістовно-процесуальний* – тісно пов'язаний із корекційно-педагогічним процесом, зокрема з комплексною корекційною роботою з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією та структурними компонентами цього розвитку – психосенсомоторним, мотиваційно-потребнісним, мовно-когнітивним, діяльнісно-результативним. У межах цього блоку ми розробили п'ятирівневу систему оцінювання компонентів мовленнєвого розвитку молодших школярів, яку представили через систему критеріїв та їх показників. Було визначено та схарактеризовано такі рівні: високий, достатній, середній, нижчий від середнього, низький. Зауважимо, що коли будуть відомі рівні структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією, а також визначені його індивідуально-типологічні особливості, сам корекційно-педагогічний процес буде прискореним і більш ефективним. Логопеди, батьки, педагогічні працівники, маючи чіткі та об'єктивні характеристики рівнів, зможуть діяти більш зважено й прагматично для поступового переходу на інший рівень, допомагаючи дитині з дисграфією набувати нових навичок.

Цей блок має «трикутник підтримки», що передбачає безпосередній корекційний вплив на мовленнєвий розвиток дитини з дисграфією. По-перше, це методика корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, що має здійснюватися логопедом з урахуванням з'ясованих типів і особливостей мовленнєвого розвитку дитини через виконання послідовних логокорекційних вправ і завдань. По-друге, це психолого-педагогічний супровід корекційного процесу, де на допомогу вчителям початкової школи було розроблено технологію роботи з формування логокомпетентностей у учителів початкових класів [3]. По-третє, ще однією точкою «трикутника підтримки» є педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дитини, яку ми вважаємо реалістичною через розробку й упровадження технології роботи з батьками [4].

Підкреслимо, що визначені блоки системи – організаційно-діагностичний та змістовно-процесуальний – об'єднані трьома групами умов, які ми розуміємо як взаємопов'язану сукупність обставин у корекційно-педагогічному процесі, від чого залежить ефективність діагностики

та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Останній, п'ятий блок системи – *контрольно-результативний*. Він передбачає орієнтацію на результат, а саме: позитивну динаміку рівнів сформованості мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, якісне зростання показників його структурно-функціональних компонентів (психосенсомоторного, мотиваційно-потребнісного, мовно-когнітивного, діяльнісно-результативного). Для досягнення такого результату необхідним є проведення контрольних вимірювань і фіксація результативності обраної для дитини стратегії. Уважаємо, що всі схарактеризовані блоки системи є важливими для безпосереднього застосування їх у роботі з молодшими школярами й упровадження в практику закладів середньої освіти, а тому мають бути враховані в експериментальній роботі.

Висновки. У статті розроблено й теоретично обґрунтовано комплексну систему корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією в сучасному освітньому просторі. Система являє собою

сукупність взаємопов'язаних елементів, обумовлених метою і результатом корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей. Її формують п'ять основних блоків – перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний, які утворюють нерозривну єдність. Розроблена система реалізується з урахуванням методологічних підходів, загальних і спеціальних педагогічних принципів, а її центр формують: методика корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із дисграфією, що має здійснюватися логопедом з урахуванням з'ясованих типів та особливостей мовленнєвого розвитку дитини через виконання послідовних логокорекційних вправ і завдань; психолого-педагогічний супровід корекційного процесу з боку вчителів, а також психолого-педагогічна підтримка дитини молодшого шкільного віку з дисграфією з боку батьків. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в реалізації практичних аспектів логокорекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією на основі розробленої системи.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 40 с.
2. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
3. Журавльова Л. С. Розроблення логокомпетентостей учителів початкових класів у межах професійного стандарту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 3. С. 58–72.
4. Журавльова Л. С. Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2(23)... С. 53–63.
5. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под. ред. Е. В. Клочковой; пер. с нем. К. А. Шарп. 6-е изд. Москва: Теревинф, 2016. 240 с.
6. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 46 с.
7. Ackoff R. L. Towards a system of systems concepts. *Management Sciences*. 1971. Vol. 17. N 11. P. 661–671.
8. Alper S., Schloss P. J., Schloss C. N. Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*. 1996. T. 62. Vol. 3. P. 261–270. DOI: 10.1177/001440299606200307 (дата звернення: 23.10.2020).
9. Bedny G., Brevem H. Von, Synytsya K. Learning and Training: Activity Approach. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (Editors Norbert M. Seel). Publisher: Springer US, 2012. P. 1800–1805.

References

1. Boryak O. V. (2019). Theory and practice of formation of speech activity of mentally retarded children of primary school age: author's ref. dis. ... dr. of ped. sciences: 13.00.03 - correctional pedagogy / M.P. Dragomanov National Ped. University. Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].
2. Demchenko I. I. (2016) Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of primary school to professional activity in the conditions of inclusive education: autoref. dis... dr. of ped. sciences: 13.00.04, 13.00.03 / PavloTychynaUman State Pedagogical University, Uman. 46 p. [in Ukrainian].
3. Zhuravliova L. S. (2019). Development of logo competencies of primary school teachers within the professional standard. Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences. Series: Pedagogical sciences: zb.nauk.pr. Issue 3. Berdyansk: BSPU.453 pp. 58-72. [in Ukrainian].
4. Zhuravliova L. S. (2019). Technology of work with parents of junior schoolchildren with dysgraphia in the context of correctional and pedagogical process. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy: Coll. Scien. Works. Issue XXIII / Ed. Col. : L.Yu. Moskalyova (ed.) and others. 2 (23). Pp. 53-63. [in Ukrainian].
5. Kislina Ulla. (2016). Sensory integration in dialogue: to understand the child, to recognize the problem, to help to find balance / under. ed. E.V. Klochkova; translated by K. A. Sharr. 6th ed. Moscow: Terevinf. 240 p. [in Russian].
6. Konopliasta S. Yu. (2010). Psychological and pedagogical bases of complex correction of speech development of children with rhinolalia: author's ref. dis. dr. of ped. sciences: 13.00.03 / M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv. 46 p. [in Ukrainian].
7. Ackoff, R. L. (1971). Towards a system of systems concepts. *Management Science*, Vol.17, N 11. P. 661-671. [in English].
8. Alper, S., Schloss, P.J., Schloss, C.N. (1996). Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*. T.

10. Chodkiewicz A. R., Boyle C. Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*. 2017. T. 5. Vol. 1. P. 60–86. DOI: 10.1002/rev3.3080 (дата звернення: 15.11.2020).
11. Developing a Logic Model for the Triple-C Intervention: A Practice-Derived Intervention to Support People with Intellectual Disability and Challenging Behavior / Tournier T., Hendriks A. H. C., Jahoda A. et. al. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2020. DOI: 10.1111/jppi.12333 (дата звернення: 15.11.2020).
12. Kuhl P. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind Brain and Education*. 2011. T. 5. Vol. 3. P. 128–142. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01121 (дата звернення: 23.10.2020).
13. Lightfoot E., DeZelar S. Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review*. 2020. T. 114. N. 105047. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105047 (дата звернення: 15.11.2020).
14. Panhelova N., Krutsevych T. Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions. *Psycholinguistics*. 2019. T. 25. Vol. 1. P. 232–255. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-232-255 (дата звернення: 15.11.2020).
15. Qu X. A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1760366 (дата звернення: 15.11.2020).
- 62, Vol. 3. P. 261-270. DOI: 10.1177/001440299606200307 [in English].
9. Bedny G., Brevern H. Von, Synytsya K. (2012). Learning and Training: Activity Approach // *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (Editors Norbert M. Seel). Publisher: Springer US. P. 1800-1805. [in English].
10. Chodkiewicz, A. R., Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*. 2017. T. 5. Vol. 1. P. 60–86. DOI: 10.1002/rev3.3080 [in English].
11. Tournier, T.; Hendriks, A. H. C.; Jahoda, A. Hastings, R.P; Embregts, P.J.C.M..(2020). Developing a Logic Model for the Triple-C Intervention: A Practice-Derived Intervention to Support People with Intellectual Disability and Challenging Behavior. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. DOI: 10.1111/jppi.12333. [in English].
12. Kuhl, P. (2011) Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind Brain and Education*. 2011. T: 5. Vol. 3. P.: 128-142. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x. [in English].
13. Lightfoot, E.; DeZelar, S. (2020). Parent centered planning: A new model for working with parents with intellectual and developmental disabilities. *Children and Youth Services Review*. T. Том: 114. N. 105047. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105047. [in English].
14. Panhelova, N.; Krutsevych, T. (2019). Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions *Psycholinguistics*.. T 25, Vol.: 1. P. 232-255. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-232-255. [in English].
15. Qu, X. (2020). A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1760366. [in English].

Відомості про автора:**Журавльова Лариса Станіславівна**

laura.195@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/25/44/45

*Матеріал надійшов до редакції 27.11.2020 р.
Прийнято до друку 21.12.2020 р.***Information about the author:****Zhuravliova Larisa Stanislavivna**

laura.195@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/25/44/45

*Received at the editorial office 27.11.2020.
Accepted for publishing 21.12.2020.*