

to preserve and enhance his legacy for the further development of inclusive education and ensuring equal opportunities for all children and youth, regardless of their special educational needs, is emphasised.

Keywords: special education, defectology, special pedagogy, inclusive education, persons with special educational needs, history of pedagogy, Ukraine, rehabilitation, correctional and developmental work, scientific school.

Подано 29.05.2025

Рекомендовано до друку 20.06.2025

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.29>

УДК 373.3.04:376 – 056.264

І. В. Яремчук

ira.yaremchuk23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8585-0139>

ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ УЧНІВСТВА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАННІ

У статті розглядаються особливості супроводу учнів початкової школи з труднощами у навчанні. Акцентовано увагу на важливості своєчасного виявлення та подолання специфічних порушень, зокрема дисграфії, що ускладнюють навчальний процес на початковому етапі освіти. Окреслюється вплив етіології на авчальний процес і взаємодіє з іншими труднощами розвитку, зокрема з диспраксією, що ускладнює засвоєння письма. Однією з основних тем є важливість розуміння дисграфії як складного і багатогранного порушення, яке не обмежується лише проблемами з писемним мовленням, а часто є симптомом загальних труднощів у когнітивному та мовленнєвому розвитку. Значну увагу приділено корекційним методикам, спрямованим на полегшення процесу навчання дітей з порушеннями письма. У статті також розглядаються різні стратегії корекційної роботи, серед яких виділяються індивідуалізовані підходи, що враховують особливості кожного учня та його специфічні потреби. Звичайно наголошується на необхідності комплексного підходу, який включає методи, орієнтовані на розвиток моторних, когнітивних та мовленнєвих навичок. Крім того, підкреслюється важливість раннього виявлення порушень письма та організації відповідного навчального середовища, що допомагає дітям адаптуватися до шкільної програми. У статті також пропонуються конкретні методи для роботи з дітьми, що мають труднощі з письмом, що сприятиме покращенню результатів їхнього навчання. Врахування індивідуальних особливостей дітей і застосування різноманітних корекційних технік дозволяють підвищити ефективність навчального процесу та допомогти дітям із дисграфією досягти успіхів у навчанні.

Ключові слова: праксис, дисграфія, диспраксія, письмо, координація, моторне планування, супровід, моторне планування.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти та переходу до компетентнісної парадигми навчання особливого значення набуває якість мовленнєвої підготовки учнів, зокрема сформованість писемного мовлення як інструменту пізнання, комунікації та соціалізації. Сформованість писемного мовлення як інструменту пізнання передбачає розвиток когнітивних процесів (мислення, пам'яті, уваги), володіння мовними засобами (лексичними, граматичними, орфографічними нормами) та здатність до логічного викладу думок. Важливою передумовою є також достатній рівень нейропсихологічної зрілості, що забезпечує інтеграцію мовленнєвих і пізнавальних компонентів діяльності. Саме тому на етапі початкової освіти, коли інтенсивно формуються базові освітні навички, порушення писемного мовлення можуть істотно ускладнювати навчальний процес, знижувати самооцінку дитини, а подекуди й призводити до стійкої дезадаптації у шкільному середовищі.

Останні десятиліття позначилися помітним зростанням кількості учнів, які демонструють значні труднощі у формуванні писемної компетентності. Така динаміка спостерігається як у вітчизняній, так і в зарубіжній освітній практиці. За даними Т. Пічугіної (2003), дисграфічні порушення виявляються у 3–15 % школярів. Статистичні показники Л. Тенцер (2021) ще більш тривожні: 55,6 % учнів початкової школи мають рівень писемної підготовки нижчий за середній, а 30,1 % – критично низький. Лише 14,3 % дітей засвоюють письмо на належному рівні. Дослідження Ю. Коломієць та О. Ніжинської (2012) підтверджують наявність симптомів дисграфії у 31,8 % молодших школярів. Аналогічні тенденції фіксують й іноземні науковці: згідно з Farzana Ashraf і Najma Najam (2020), труднощі з письмом

виникають у 5–20 % дітей. Американські дослідники (2024) визначають поширеність дисграфії в межах 7–15 %, акцентуючи на її частому поєднанні з іншими нейропсихологічними порушеннями, такими як дислексія чи синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ).

Актуальність цієї проблеми зростає в умовах значного інформаційного навантаження, пришвидшеного темпу освітнього процесу, а також впливу соціальних і психоемоційних чинників, зокрема стресових подій, що зумовлюють зниження адаптивних ресурсів дитини. У контексті української реальності, особливо в умовах воєнного стану, коли значна частина дітей зазнає психоемоційних травм, зміни освітнього середовища (перехід на дистанційне або змішане навчання), проблема порушень писемного мовлення набуває ще більшої гостроти та вимагає негайного науково-методичного осмислення. Особливої уваги заслуговує проблема дисграфії у дітей з комплексними порушеннями розвитку, зокрема з диспраксією, що виявляється у труднощах програмування, координації та автоматизації рухових дій, у тому числі мануального праксису. Відтак, поєднання дисграфії з диспраксією створює додаткові бар'єри у формуванні навчальної компетентності, вимагає індивідуалізованого підходу до діагностики та розробки адаптованих корекційно-розвивальних програм.

Аналіз досліджень та публікацій. Результати аналізу наукової літератури свідчить про інтенсивне зростання інтересу до проблеми порушень писемного мовлення в контексті спеціальної педагогіки та логопедії, що відображається у значному обсязі як теоретичних напрацювань, так і прикладних досліджень. Питання формування навичок письма та особливостей їх порушення набули широкого висвітлення в працях сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, у роботах Н. Голуб, Н. Чередніченко, М. Шеремет, В. Тарасун, Ю. Коломієць, Е. Данілавічюте, Л. Тенцер, Т. Пічугіної, Г. Якимчук, К. Тихонової, Г. Брянцевої, Т. Хомик, Н. Гаврилової, С. Чупахіної окреслено ключові аспекти діагностики та корекції писемного мовлення у дітей із порушеннями розвитку. Їхні праці стали вагомим внеском у становлення системного підходу до логопедичної підтримки дітей молодшого шкільного віку.

Еволюція наукових уявлень про дисграфію пройшла кілька важливих етапів: від уточнення термінологічного апарату до побудови комплексних моделей її етіопатогенезу. Подальший розвиток наукової думки спрямовувався на розкриття механізмів виникнення письмових розладів з урахуванням нейропсихологічного, психолінгвістичного та педагогічного підходів. У цьому контексті вагомими є дослідження І. Мартиненко (2021), Dr. Virginia Berninger (2009), Dr. Nancy Mather (2008), В. Тарасуна (2017), Н. Голуб (2012), Е. Данілавічюте (1997), Н. Чередніченко (2014), Л.Тенцер (2017), В. Тищенко (2013), Т. Ктчак (2014) та інших, які ґрунтовно аналізують взаємозв'язок між мовленнєвими, моторними та когнітивними функціями у дітей з дисграфією.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та висвітлення специфіки психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із труднощами у навчальній діяльності, а також аналіз ефективних підходів і методів, спрямованих на подолання цих проблем і підвищення результативності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У науковій та клінічній практиці термін «дисграфія» використовується для позначення часткового специфічного порушення письма, яке виникає в дітей при збереженні інтелектуального розвитку та оптимальних умов навчання. Класичне визначення трактує дисграфію як стійку вибіркочну нездатність опанувати навичку письма відповідно до графічних правил, що ґрунтуються на фонематичному принципі, за відсутності грубих порушень слуху, зору й мовлення. Водночас у сучасних дослідженнях звертається увага на те, що традиційні формулювання терміна не завжди повною мірою відображають багатокomпонентний характер порушення та всю складність його проявів. Так, Г. Якимчук (2017) звертає увагу на обмеженість традиційних дефініцій, які часто ігнорують роль базових психічних процесів – сприймання, розрізнення, пам'яті, мислення, мовлення – у формуванні навичок письма. На її думку, поверхнєве розуміння дисграфії як простої неспроможності писати за нормами орфографії нівелює реальну глибину порушення та його зв'язок із більш широкими когнітивними порушеннями. У свою чергу, Н. Гаврилова (2012) розглядає дисграфію як наслідок недостатнього розвитку психічних функцій, необхідних для письма, що може мати як функціональну, так і органічну природу. Вона зазначає, що системні помилки, характерні для дітей із дисграфією, зумовлені дисфункцією окремих ділянок мозку або наслідками локального ураження кори головного мозку, зокрема в зонах, пов'язаних із мовленням, моторикою та просторовим орієнтуванням. З огляду на це, дисграфію доцільно розглядати як часткове специфічне порушення письма, обумовлене недостатньою

сформованістю цілого ряду психічних функцій: зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, слухо-мовленнєвої диференціації, лексико-граматичної системи, а також уваги, пам'яті та довільної регуляції. Вона проявляється у вигляді стійких, типових і повторюваних помилок у письмі, які не зникають спонтанно без спеціально організованої педагогічної підтримки. Особливої актуальності набуває аспект моторного праксису – недостатня сформованість довільних рухів руки, порушення передачі кінестетичних імпульсів, а також слабка інтеграція між сенсорними та моторними компонентами значно ускладнюють формування автоматизованої графомоторної навички [3, с. 92]. Ці порушення не завжди достатньо враховуються в сучасних дефініціях, що зводить до розуміння природи дисграфії як складного багатоаспектного порушення письмової мови.

Дисграфія характеризується численними симптомами, що відображають специфічні особливості в процесі формування письмових навичок. Ці порушення, що проявляються на фонематичному, морфологічному та синтаксичному рівнях, свідчать про недосконалість когнітивних механізмів, які здійснюють перетворення звукової інформації в графічні знаки. Внаслідок цього, учні стикаються з труднощами у виконанні письмових завдань, що вимагають високої точності в передачі мовних конструкцій. Перш за все, у дітей з дисграфією часто відзначається заміна чи пропуск літер під час письма, зокрема за близьким акустичним звучанням. Це свідчить про несформованість звукових образів, які необхідні для успішної трансформації усного мовлення в письмове [5, с. 243]. Крім того, порушення можуть проявлятися у вигляді додавання зайвих букв або перестановки літер у словах, що також вказує на низький рівень усвідомлення структурних елементів слова. Окрему категорію складають морфологічні порушення, що виникають через дефіцит вміння правильно розрізняти і застосовувати граматичні форми. Це може проявлятися в неправильному написанні слів, зокрема у випадках, коли необхідно правильно використовувати префікси, суфікси або злиття слів, що призводить до спотворення морфемної структури. Також часто відзначається порушення синтаксичної організації речень, неправильне використання розділових знаків, відсутність заголовних літер або порушення логічної послідовності в побудові тексту. Важливою ознакою дисграфії є також порушення орфографії, що виникають на фоні нездатності засвоїти стандартні правила письма. Ці порушення не є випадковими, а виникають через неповну або неправильну інтерпретацію звукового складу слова, що зумовлює постійні труднощі у написанні навіть стандартних, простих слів [2]. Таким чином, симптоми дисграфії є багатоаспектними та складаються з низки специфічних помилок, які свідчать про порушення в розвитку мовних та когнітивних функцій. Письмо вимагає від дитини точної координації рухів, вміння відтворювати графічні знаки та активувати відповідні моторні дії у потрібний момент. При дисграфії ці навички порушуються, і труднощі з письмом стають помітними. Якщо ж до дисграфії додається диспраксія – порушення моторного планування та організації рухів – виконання навіть простих письмових завдань стає особливо складним. Взаємодія цих порушень призводить до того, що моторні труднощі не лише знижують якість письма, а й заважають формуванню навичок, які потребують злагодженої інтеграції зорових, сенсорних і моторних процесів [3, с. 91].

У молодшому шкільному віці диспраксія набуває більш виразного характеру, оскільки підвищуються вимоги до координації рухів та організації діяльності. Завдання, які раніше можна було виконати без значних труднощів, стають обов'язковими та відчутно важчими, що призводить до посилення проблем [14, с. 143]. Зокрема, повсякденні операції, такі як одягання, можуть залишатися складними та забирати багато часу, перетворюючи їх на справжнє випробування. Це часто призводить до неправомірних оцінок батьками, які можуть вважати ці труднощі лінощами або неохайністю, що ускладнює розуміння глибинних причин поведінкових особливостей.

Упродовж останніх років наукові дослідження дисграфії зосереджувалися на різних її аспектах: зокрема, на вивченні взаємозв'язку диспраксії з іншими нейророзвитковими порушеннями (E.A. Fliers, B. Franke, J.K. Buitelaar, 2011; M. Miyahara, 2013; T.P. Alloway, L. Archibald, 2008), також на виявленні зв'язку між дисграфією та диспраксією (M. Prunty, A. Barnett, K. Wilmot, M. Plumb, 2013; S. Rosenblum, 2008; Смітс-Енгельсмана та ін., 2008).

У шкільному середовищі діти з диспраксією стикаються з серйозними проблемами, особливо під час виконання завдань, що потребують точних рухів, таких як малювання, вирізання або конструювання. Труднощі також виявляються в фізичних активностях, таких як катання на велосипеді чи стрибки на скакалці, де необхідна координація рухів. Уроки фізкультури можуть перетворюватися на

джерело стресу, оскільки вимагають організації рухів і здатності виконувати координаційні завдання, що є важким для дітей з диспраксією. Подібні проблеми часто призводять до того, що ці діти сприймаються оточенням як «незграбні» або «неповороткі», хоча це лише поверхнєве уявлення про справжній стан [14, с. 145].

Порушення писемної діяльності у дітей з диспраксією зазвичай проявляються у вигляді нерозбірливого почерку, який виникає через неправильне написання літер, варіативність їх форми та розміру, порушення просторової орієнтації, а також нестабільний контроль натиску на пишучий інструмент. Це може включати й нестійкий нахил літер або нечітке їх написання, що ускладнює розпізнавання тексту. Для оцінювання таких порушень застосовують спеціалізовані методики, які дозволяють визначити, чи є ці труднощі наслідком проблем у сенсорній обробці, дефіцитів просторового сприйняття або порушень зорово-моторної координації.

Соматосенсорні порушення також можуть позначатися на письмовій діяльності, коли дитина має труднощі з усвідомленням меж власних пальців і їхнього розташування. У таких випадках діти часто більше покладаються на зорове сприйняття, ніж на тактильні відчуття, що обмежує їхню здатність до точних рухів. Дефіцити моторного планування та моторної пам'яті перешкоджають автоматизації письма, що ускладнює формування сталі навички письма. Часто діти пишуть одну й ту саму літеру кількома різними способами, що також свідчить про недостатню стабільність графомоторних навичок. Для таких учнів письмова діяльність є викликом, оскільки переписування з використанням зорового зразка не дає змоги забезпечити стійкість до автоматизації письма.

Крім того, на процес письма можуть впливати порушення м'язового тону, що призводять до неправильного розподілу м'язового навантаження та нестабільності суглобових зчленувань. Це ускладнює утримання правильної пози під час письма, а також веде до надмірного м'язового напруження при утриманні ручки або олівця. Згідно з дослідженням Kimball (2014), подібні компенсаторні стратегії, зокрема надмірно сильний захват олівця, є відповіддю на слабкість постурального контролю, що в свою чергу призводить до швидкої втомлюваності і знижує ефективність письма. Це не лише впливає на швидкість виконання завдань, але й обмежує координацію рухів, що ускладнює весь процес письмової діяльності.

Таким чином, диспраксія є одним із головних чинників, що ускладнюють формування письмових навичок у дітей, оскільки порушення в координації рухів, сенсорній обробці та моторному плануванні значною мірою обмежують здатність до виконання точних і автоматизованих графомоторних актів.

Проблема емоційного супроводу дітей із труднощами навчання активно розробляється вітчизняними дослідниками. Зокрема, В.М. Синьов, М.К. Шеремет, Л.М. Руденко та Д.І. Шульженко (2016), І.В. Мартиненко, Н.В. Базима, О.Б. Качуровська, Ю.В. Коломієць (2022).

Для ефективного супроводу дітей з дисграфією необхідно застосовувати комплексний підхід, що включає не лише педагогічні методи, але й нейропсихологічні стратегії, які враховують індивідуальні особливості кожного учня. Враховуючи складність і багатогранність порушень, важливо застосовувати індивідуалізовані підходи до навчання, які сприяють розвитку мовленнєвих та психічних функцій, необхідних для оволодіння письмовими навичками.

У контексті інклюзивного навчання педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з поєднаними труднощами, такими як дисграфія та диспраксія, потребує міждисциплінарного підходу та тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу. Основну роль у супроводі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять учитель початкових класів, асистент учителя, вчитель-логопед, практичний психолог, корекційний педагог, а за потреби – ерготерапевт чи реабілітолог. Робота команди спрямована на діагностику й моніторинг розвитку дитини, розроблення та реалізацію індивідуальної програми розвитку (ІПР), організацію корекційно-логопедичних занять для подолання мовленнєвих і графомоторних порушень, розвиток загальної й дрібної моторики, координації рухів, формування просторово-часових уявлень, а також на забезпечення емоційної підтримки дитини в освітньому середовищі. Усі фахівці мають погоджено працювати відповідно до узгодженого індивідуального навчального плану, що створюється з урахуванням освітніх потреб дитини, її сильних сторін, темпу навчання та можливостей. Одним із ключових напрямів є робота логопеда, спрямована не лише на подолання специфічних мовних порушень, а й на розвиток когнітивних процесів, важливих для письма. Логопедичний супровід акцентує увагу на формуванні фонематичної свідомості та

графомоторної координації, що значно полегшує адаптацію дитини до навчальних вимог [4].

Не менш важливим є впровадження нейропсихологічних методик, які сприяють розвитку базових когнітивних функцій – уваги, пам'яті, зорово-моторної координації та просторової орієнтації. Завдяки спеціалізованим вправам ці методи допомагають інтегрувати роботу різних психічних систем, що критично важливо для нормалізації процесу письма та поліпшення графічної точності.

Індивідуалізація навчальних підходів є центральним принципом роботи з дітьми, які мають дисграфію. Адаптація завдань і використання спеціалізованих матеріалів, зокрема інтерактивних платформ, підвищує ефективність навчання, забезпечуючи зворотний зв'язок і динамічне коригування помилок. Це дозволяє зробити процес навчання більш комфортним та мотивуючим.

Сприятливе навчальне середовище, яке включає мотиваційні аспекти та розуміння педагогами й батьками особливостей дисграфії, є важливою умовою успіху. Постійна підтримка, адаптація методик і збереження позитивної мотивації допомагають подолати труднощі та формувати стійкі навички письма.

Для досягнення результату доцільно використовувати диференційовані методи, спрямовані на розвиток мовленнєвих і когнітивних навичок шляхом комплексної роботи з сенсорними і моторними системами – слуховим і зоровим сприйняттям, артикуляційною моторикою та моторною координацією. Дослідження (Berninger & Niedo, 2014) підтверджують необхідність індивідуалізованих підходів для кожної дитини.

Процес формування мовленнєвих навичок потребує інтеграції різних когнітивних механізмів, а ізолювана робота з окремими функціями є малоефективною. Тому важливо забезпечити розвиток нейронних систем, відповідальних за фонематичний слух, морфологічне та граматичне сприйняття, що формує мовленнєву компетентність [11].

Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2016) стверджував, що особливу увагу слід приділяти розвитку уваги – ключового чинника успішного письма. Регулярне оцінювання здатності до селективної уваги, її стійкості та гнучкості дозволяє ефективно організувати навчальний процес. Методики, які активують префронтальну кору, наприклад написання літер у повітрі, показали високу ефективність у підвищенні контролю над письмовими рухами завдяки залученню великих моторних схем.

Змішане навчання, що поєднує усне і писемне мовлення, сприяє взаємному розвитку обох навичок. Розвиток фонематичного слуху, здатності розрізняти звуки та усвідомлювати морфологічні структури слів є важливим для формування правильного письма і розуміння тексту. Мультимодальні та сенсомоторні стратегії, які включають відео, ігрові форми та спеціалізовані вправи, створюють стимулююче середовище для навчання. Використання письмових інструкцій допомагає закріпити нові навички та полегшує запам'ятовування матеріалу [8].

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, аналіз психолого-педагогічних та нейропсихологічних аспектів дисграфії у дітей із диспраксією засвідчив, що це порушення не є ізолюваним порушенням письма, а виявом більш глибоких труднощів у формуванні мовленнєвих, моторних і когнітивних функцій; тому корекційна робота має будуватися на принципах комплексного, диференційованого та нейропсихологічно обґрунтованого підходу, що передбачає не лише тренування графомоторних навичок, а й цілеспрямований розвиток мовленнєвої діяльності, просторових уявлень, уваги й моторного планування, що у сукупності забезпечує більш ефективну компенсацію письмових розладів та сприяє когнітивній і соціальній адаптації дитини у шкільному середовищі.

Список використаних джерел:

1. **Гаврилова, Н. С.** (2012). Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 20(1), 293–315.
2. **Мартиненко, І. В.** (2016). *Логопсихологія: курс лекцій* (2-ге вид., виправл. і доповн.). ДІА.
3. **Мартиненко, І. В.** (2021). Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 40, 91–95.
4. **Мартиненко, І. В., Базима, Н. В., Качуровська, О. Б., & Коломієць, Ю. В.** (2022). Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами в навчанні в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 36, 68–73.
5. **Рібцун, Ю. В.** (2022). Діти з порушеннями писемного мовлення в Новій українській школі. У З. П. Ленів (Ред.), *Освіта, наука та культура України в світі: мобільність, глобалізація, інклюзія* (pp. 243–248). Львів.
6. **Синьов, В. М., Шеремет, М. К., Руденко, Л. М., & Шульженко, Д. І.** (2016). Освітньо-психологічна інтеграція

школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Проблеми сучасної психології*, 7, 436–449.

7. Тенцер, Л. В. (2017). Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: Збірник наукових праць СумДПУ імені А. С. Макаренка*, 5, 188–199.

8. Чередніченко, Н. В., & Тенцер, Л. В. (2012). Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 21, 172–178.

9. Якимчук Г.В. (2021). Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(14), 288–296.

10. Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical dyslexia, dysgraphia and dyscalculia symptoms in public and private schools of Pakistan. *National Library of Medicine*.

11. Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2016). *Dyslexia, dysgraphia, OWL LD, and dyscalculia: Lessons from science and teaching* (2nd ed.). Higher Education.

12. Berninger, V. W., Abbott, R. D., & Niedo, J. (2014). Predicting levels of reading and writing achievement in typically developing, English-speaking 2nd and 5th graders. *Learning and Individual Differences*, 32, 54–65.

13. Brockett, S. S., Lawton-Shirley, N. K., & Kimball, J. G. (2014). Berard auditory integration training: Behavior changes related to sensory modulation. *Autism Insights*, 6, 1–10.

14. Bundy, A. C., & Murray, A. E. (2002). Sensory integration: A Jean Ayres' theory revisited. In A. C. Bundy, S. J. Lane, & E. A. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 3–33). F. A. Davis.

References:

1. Havrylova, N. S. (2012). Classifications of speech disorders. Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. Series: Social and Pedagogical, 20(1), 293–315.

2. Martynenko, I. V. (2016). Logopsychology: Lecture Course (2nd ed., revised and supplemented). DIA.

3. Martynenko, I. V. (2021). Dyspraxia in the structure of speech ontogenesis disorders in children. Scientific Bulletin of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology, 40, 91–95.

4. Martynenko, I. V., Bazyma, N. V., Kachurovska, O. B., & Kolomiets, Yu. V. (2022). Features of psychological and pedagogical support for a child with learning difficulties in an inclusive educational environment. Scientific Bulletin. Correctional Pedagogy, 36, 68–73.

5. Rybtsun, Yu. V. (2022). Children with written speech disorders in the New Ukrainian School. In Z. P. Lenev (Ed.), Education, Science, and Culture of Ukraine in the World: Mobility, Globalization, Inclusion (pp. 243–248). Lviv.

6. Syniov, V. M., Sheremet, M. K., Rudenko, L. M., & Shulzhenko, D. I. (2016). Educational and psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in the modern conditions of Ukraine. *Problems of Modern Psychology*, 7, 436–449.

7. Tentser, L. V. (2017). Theoretical foundations of the formation and correction of literate writing skills in students with dysgraphia. Correctional and Inclusive Education through the Eyes of Young Scientists: Collection of Scientific Papers of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 5, 188–199.

8. Cherednichenko, N. V., & Tentser, L. V. (2012). Practical implementation of scientific principles of corrective speech therapy for children with written speech disorders. Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 21, 172–178.

9. Yakymchuk, H. V. (2021). Typical individual variants of disorders in dysgraphia in primary school children. *Education of Persons with Special Needs: Development Paths*, 1(14), 288–296.

10. Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical dyslexia, dysgraphia and dyscalculia symptoms in public and private schools of Pakistan. *National Library of Medicine*.

11. Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2016). *Dyslexia, dysgraphia, OWL LD, and dyscalculia: Lessons from science and teaching* (2nd ed.). Higher Education.

12. Berninger, V. W., Abbott, R. D., & Niedo, J. (2014). Predicting levels of reading and writing achievement in typically developing, English-speaking 2nd and 5th graders. *Learning and Individual Differences*, 32, 54–65.

13. Brockett, S. S., Lawton-Shirley, N. K., & Kimball, J. G. (2014). Berard auditory integration training: Behavior changes related to sensory modulation. *Autism Insights*, 6, 1–10.

14. Bundy, A. C., & Murray, A. E. (2002). Sensory integration: A Jean Ayres' theory revisited. In A. C. Bundy, S. J. Lane, & E. A. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 3–33). F. A. Davis.

YAREMCHUK I.V. FEATURES OF SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES.

The article is devoted to the study of dysgraphia, its manifestations, causes, and its impact on the development of written language in schoolchildren. The influence of etiology on the educational process is outlined, along with its interaction with other developmental difficulties, particularly dyspraxia, which complicates the acquisition of writing skills. One of the main themes is the importance of understanding dysgraphia as a complex and multifaceted disorder that is not limited to problems with written language but is often a symptom of broader difficulties in cognitive and speech development. Considerable attention is given to corrective methods aimed at facilitating the learning process for children with writing disorders. The article also discusses various strategies of corrective work, among which individualized approaches are highlighted, taking into account the characteristics and specific needs of each student. The necessity of a comprehensive approach is emphasized, including methods focused on developing motor, cognitive, and speech

skills. In addition, the importance of early detection of writing disorders and the organization of an appropriate educational environment that helps children adapt to the school curriculum is underlined. The article also offers specific methods for working with children who have writing difficulties, contributing to the improvement of their academic performance. Taking into account the individual characteristics of children and applying a variety of corrective techniques make it possible to enhance the effectiveness of the educational process and help children with dysgraphia achieve success in learning.

Keywords: praxis, dysgraphia, dyspraxia, writing, coordination, motor planning, support, motor planning.

Подано 29.05.2025

Рекомендовано до друку 20.06.2025

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.30>

УДК37.091.12.011.3-057.164]:159.922

О.Є. Шульженко

a.shulzhenko@icloud.com

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається питання теоретико-практичного змісту формування у асистентів – вчителів інклюзивної форми освіти основних компонентів системи підготовки. Теоретичний аналіз показав роль та значущість відносно нової професії асистента-вчителя як ведучого фахівця освітньо-корекційного та навчально-реабілітаційного процесів школи з інклюзивною формою освіти.

В статті проаналізовано досвід світової практики формування професійної самосвідомості педагогів. Зазначено, що цей процес відбувається ще під час навчання студентів в університеті і прикладом для них є діяльність викладачів. Особливого значення має професійна ідентичність яка складається з місії та основних якостей його особистості, компетентностей, життєвої історії, мотивації тощо. Представлено роль та зміст роботи асистента вчителя в інклюзивно-освітньому процесі взаємодії з учнями із особливими освітніми потребами. Наголошено та тому, що успішний асистент – є фахівцем спеціальної освіти з засвоєною системою знань, корекційно-розвиткових компетенцій, емоційно стійкий та гнучкий до постійно змінюючих ситуацій, це особистість, що свідомо розуміє проблеми учнів із особливими освітніми потребами.

Визначено і представлено один із основних компонентів системи формування професійної самосвідомості - мотивацію у її десяти підкомпонентах: саморефлексії, самопізнання, самоідентифікації, самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, соціалізації, самоконтролю, саморефлексії.

Ключові слова: професійна самосвідомість, асистент вчителя, інклюзивна освіта, система мотивацій.

Постановка проблеми. В рамках багатьох змін та реформ які відбуваються у загальній та спеціальній освіті виокремлюється роль педагогів – носіїв спеціальних, політичних, інформаційних, психологічних тенденцій розвитку процесів навчання та виховання людини. Динамічність та рухливість нервових процесів впливають на розвиток у них якості самосприйняття, удосконалення своєї професійної моделі.

Так, Жиджюнайте Вільна та Маріус Даугела з Вільнюського університету, досліджуючи професійну свідомість викладача вищої школи у взаємодії зі студентами визначають професійну самосвідомість як процес розвитку який вимагає рефлексії власного досвіду, створює двосторонній обмін, що спонукає та мотивує до самопізнання. Автори визначають самосвідомість як здатність людини мислити, усвідомлювати свої емоції, думки та дії, потреба саморегуляції, самоконтролю, самовизначення, самоповаги, самооцінки, мати цінності, психологічні установки, мотиви до самовдосконалення.

Аналіз досліджень та публікацій. Різноманітні життєві події людини запускають механізми самосвідомості яка має власну історію її життя (Underhill, (1992). Флавіан вважає, що розвиток самосвідомості відбувається через різні життєві події (Flavian, 2016). Щодо професійної самосвідомості, то викладач має пізнати себе як людину, а потім як професіонала, він має розуміти як його поведінка впливає на сприйняття інших, зокрема студентів (Schussler & Knarr, 2013).