

УДК 376.37

DOI: 10.31499/2307-4914.2(28).2023.291755

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Таміла Коломоєць, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький педагогічний університет».

ORCID: 0000-0002-7321-0901

E-mail: tamilak2561@gmail.com

Юлія Нагорняк, здобувач освіти другого магістерського рівня спеціальності спеціальна освіта «Логопедія», Державний вищий навчальний заклад «Криворізький педагогічний університет».

ORCID: 0009-0003-5254-6902

E-mail: yu1986na@gmail.com

Стаття присвячена актуальній проблемі порушення писемного мовлення у молодших школярів, чисельність яких постійно зростає. У статті висвітлено механізми порушення писемного мовлення та наукові підходи: клініко-психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний, нейропсихологічний та методичний. Доведено необхідність вироблення результативних стратегій корекції дисграфії у писемному мовленні школярів.

Ключові слова: порушення писемного мовлення; дисграфія; симптоматика дисграфії; механізм дисграфії; комплексний підхід; мовленнєвий розвиток; шкільна освіта; учні початкової школи.

TOPICAL ASPECTS OF WRITING PROBLRM IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tamila Kolomoiets, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education, State Higher Educational Institution “Kryvyi Rih Pedagogical University”.

ORCID: 0000-0002-7321-0901

E-mail: tamilak2561@gmail.com

Yuliya Nagornyak, Student of the Second Master’s Level of Special Education “Speech Therapy”, State Higher Educational Institution “Kryvyi Rih Pedagogical University”.

ORCID: 0009-0003-5254-6902

E-mail: yu1986na@gmail.com

The article is devoted to the problems of written speech disorders in primary school children, the prerequisites for its formation and the mechanisms of disorders in the studies of modern domestic and foreign scholars. The importance of this problem is reflected in the Law of Ukraine “About Education”, the Concept of the New Ukrainian School and the State Standard of Primary Education. The article highlights the problem of divergent views of scientists on the mechanism of written language disorders. The approaches to the study of written language disorders are outlined, the principles guiding scientists in their approach to the study of the problem are characterized. The clinical, psychological, psycholinguistic, psychophysiological, neuropsychological and methodological aspects of the approach to the study of dysgraphia are described. It is proved that the diversity of views on the study of the mechanism of written language disorders affects the diversity of dysgraphia classifications. The

inconsistency in the approaches of studying and terminology which is used to characterize writing disorders affects the development of effective strategies for overcoming dysgraphia in students' written speech.

The relevance of studying the problem of written language disorders is considered in the Concept of the New Ukrainian School and is reinforced by the gradual increase the number of students with various types of educational difficulties where writing difficulties occupy a prominent place. Timely detection and successful correctional work to overcome dysgraphia in primary school students is the key to further successful mastery of the school curriculum, mastery of printed writing, which is extremely important in the digital age for successful adaptation in the future professional life.

Keywords: *written language disorders; dysgraphia; dysgraphia symptoms; dysgraphia mechanism; integrated approach; speech development; school education; primary school students.*

Проблема порушення писемного мовлення в учнів початкової школи є актуальною, оскільки має негативний вплив не тільки на психічний розвиток та навчання школярів, але й соціалізацію у майбутньому житті. Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи визначено мету виховання цілісної особистості, усебічно розвиненої, креативної, здатної вільно спілкуватися рідною мовою, ефективно використовувати здобуті знання, навички, життєві компетентності у майбутньому житті свідомого громадянина держави [5; 10]. У Державному стандарті початкової освіти визначено першою з дев'яти ключових компетентностей вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки [3]. В той же час, в Концепції Нової української школи відзначено, що постійно зростає чисельність учнів, яким необхідний комплексний психологопедагогічний супровід та логопедична корекційна допомога фахівців.

Впровадження Концепції інклюзивної освіти в Україні щорічно збільшує чисельність дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти, початковій ланці загальної середньої освіти і вимагає докорінних змін в освітньому процесі та професійній діяльності педагогічних фахівців [6]. Саме в період дошкільного життя виникають передумови мовленнєвих порушень. Невчасна або неякісна корекція порушень мовлення у дітей віком від трьох до шести років викликає труднощі в процесі оволодіння навичками читання та письма. Успішне засвоєння освітніх програм для дітей дошкільного віку стає підґрунтям для навчання писемного мовлення та основ грамоти на початковому етапі шкільної освіти, формування комунікативної компетентності, особистості дитини та її соціальної адаптації у майбутньому дорослому житті. За даними досліджень Т. Пічугіної від 7% до 17% школярів мають розлади писемного мовлення, за свідченням Н. Чередніченко та Л. Генцер 20% учнів молодшої шкільної ланки страждають стійкою неспроможністю опанувати писемне мовлення, за дослідженнями Ю. Коломієць та О. Ніжинської «кількість дітей з дисграфією у молодших класах закладів загальної середньої освіти сягає 31.8%» [17; 7, с. 119].

Метою статті є аналіз причин виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку, висвітлення різних підходів до визначення симптоматики, механізму мовленнєвих порушень та класифікації форм дисграфії.

Розглянемо зміст поняття «писемне мовлення». Писемним мовленням М. Шеремет називає здатність людини перекодувати символи розумової діяльності за допомогою імпресивного мовлення, а саме звукове відтворення інформації при її записі, на графічні зображення – букви. Такий набір букв називається алфавітом. Основними показниками оволодіння писемним мовленням стають навички учнів

вживати букви, їх графічне зображенням та правила їх правопису [8].

Вітчизняна вчена В. Тарасун у своїх дослідженнях зазначає, що категорія «письмо» включає в себе три складових компонента, перший з яких – це вид особливої семіотичної системи; наступний – здатність імпресивного мовлення перекодувати отриману вербальну інформацію в письмову та третій складовий – це один із видів комунікації, а саме письмо. На думку вченої, процес оволодіння писемним мовленням можливий за умови сформованості навички моделювання звукової будови слова, здібності до символізації та розвитку графомоторних вмінь [13; 14].

Знана вітчизняна вчена М. Шеремет розглядає процес письма як більш складну систему до якої включає психологічний підхід до письма, як до виду діяльності та психічного вольового процесу. Такий вид діяльності є доволі складним і вимагає злагодженості в роботі чотирьох аналізаторів: зорового, рухового, мовнорухового та мовнослухового. Отже, письмо, як вид діяльності людини, являється результатом довготривалого навчання і довільного усвідомлення самого процесу. На думку науковиці, письмо є комплексною навичкою, яка вимагає інтеграції і координації різних функціональних систем. Дефіцит, порушення або несформованість будь-якої з ланок цієї системи формування писемного мовлення, можуть призвести до різноманітних труднощів у процесі навчання [8].

Аналізуючи дослідження вітчизняної вченої Е. Данілавичюте, відзначили, що першопричина порушення писемного мовлення обумовлюється проблемами порушення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а саме недорозвинення артикуляційної моторики, кінетичних та кінестетичних процесів, всіх складових мовлення (морфологічної, лексико-граматичної, семантичної складової мовлення, зв'язного мовлення та аналітико-синтетичної діяльності мислення [1].

Британський вчений J. Stein у своєму науковому дослідженні доводить, що «причиною виникнення труднощів у писемному мовленні дітей є особливості зорового сприйняття, а також асинхронна робота слухового та зорового аналізаторів» [12, с. 10–11].

Порушення у формуванні писемного мовлення дітей пов'язують з низькою швидкістю обробки інформації, яка в свою чергу зумовлена мозочковим дефіцитом (R. Nicolson, A. Fawcett, P. Dean). На думку вчених, мозочок відіграє надважливу роль у розвитку когнітивних навичок, які є передумовою оволодіння читанням і письмом [9].

Вчені, які розглядають проблеми порушень писемного мовлення з точки зору загального розвитку організму, вказують на соматичні порушення, які призводять до загальної слабкості дитини, а відтак і уповільненості швидкості протікання всіх психічних процесів: пам'яті, сприйняття, уваги, уваги (T. Miles) [4].

На порушення психічного розвитку дітей, що мають проблеми з оволодінням писемним мовленням, особливо його асинхронність, вказує ісландська вчена T. Deeneу. У своєму прикладному дослідженні вчена доводить, що порушення писемного мовлення спричиняють не фонологічні дефіцити, а глибокий дефіцит швидкості декодування писемної продукції, який полягає у швидкому розпізнаванні та пошуку знайомих лінгвістичних стимулів. Оскільки швидкість розпізнавання є складним комплексом процесів уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, то, на думку вченої, може існувати кілька причин, які зумовлюють порушення писемного мовлення. T. Deeneу були проведені масштабні дослідження серед дітей шкільного віку, які свідчили, що більшість осіб, котрі мали порушення писемного мовлення, сповільнено декодували

писемну продукцію [2].

Група вчених E. Warrington, P. Rabin, J. Bradshaw визначають порушення або затримку у формуванні зорового сприйняття доміантною причиною формування графомоторних навичок в учнів. При цьому одні дослідники пов'язують труднощі набуття цих навичок з середніми зорово-просторовими здібностями (R. Sinatra, E. Winner), а інші – з низькими (A. Benton) або високими (A. Bannatyne, H. Swanson). Агнозія, несформованість зорового сприйняття, здатності до просторової орієнтації, визначення напрямлень відносно власного тіла призводить до типових помилок на письмі, описаних в науковій літературі (J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi [4].

Вітчизняні науковці (Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) зосереджують увагу на вивченні операцій мислення (аналітико-синтетичної діяльності мозку), а саме, симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, здатність до порівняння, виділення спільного та відмінного, узагальнення та класифікація за основними ознаками. Найголовнішим в процесі письма науковці вважають процес самоконтролю. Усі складові компоненти процесу письма повинні взаємодіяти в пізнавальній діяльності, що забезпечує формування готовності дитини до навчання в школі [11].

На важливості процесу самоконтролю у дітей на письмі вказує В. Тищенко. В процесі самоконтролю важливими є всі його складові операції (зорова, слухова, мовнослухова, рухова та мовнорухова). Асинхронний розвиток будь-якої із операцій самоконтролю значно знижує його ефективність. Вчений вважає, що контроль є слабкою ланкою в процесі діяльності дитини і це безпосередньо впливає на якість виконання завдання. Науковець доводить думку, що не тільки взаємозв'язок всіх операцій самоконтроля в писемному мовленні забезпечує успіх. Важливим компонентом процесу навчання письму є накопичення досвіду, який на певному етапі оволодіння письмом стає еталоном контролю. Цей процес довготривалий і потребує достатніх зусиль з боку дитини та вчителя [16].

В наш час у логопедії існує кілька класифікацій порушень писемного мовлення або дисграфії, що відображають певний стан розвитку науки на момент систематизації та класифікації розладів письма. Вивчаючи механізми порушень письма, вчені дотримуються комплексного підходу, в основу якого покладено клініко-психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний, нейропсихологічний та методичний аспекти.

Психофізіологічний підхід у вивченні порушень письма застосовують М. Аділова, С. Ляпідевський, О. Токарева. Ці вчені розглядають дисграфію як наслідок порушеної групи аналізаторів, що забезпечують розвиток, формування усного та писемного мовлення. Порушення кінетичного та кінестетичного аналізу, симультано-сукцесивних процесів, кодування, декодування і перекодування сприйнятої інформації з однієї модальності в іншу, слабкість навичок зорово-просторової орієнтації викликають ряд складних труднощів, а інколи і унеможливають оволодіння письмовим мовленням.

З точки зору психофізіологічного підходу поява дисграфії зумовлена станом мовленнєвого розвитку дитини на час оволодіння нею писемним мовленням, тобто явною або частково скомпенсованою сформованістю мовленнєвих навичок, недостатнім рівнем фонетичної та фонематичної сторони мовлення. Природа графічних та оптико-просторових помилок через призму психофізіологічного підходу пояснюється недорозвитком мовленнєвих компонентів – фонетичного, лексичного, граматичного,

які характеризують різні рівні загального недорозвитку мовлення, несформованість яких у свою чергу впливає на якість зорових функцій у дітей. Отже, з психофізіологічної точки зору, підґрунтям письма має стати високоякісний розвиток аналізаторних систем та механізми взаємозв'язку і узгодженості між ними [8].

Клінічний та клініко-психологічний критерій у вивченні дисграфії просліджується у працях В. Ковальова, С. Мнухіна, І. Марковської. Вони схильні розглядати дисграфію не як самостійне порушення, а вважають, що порушення письма є одним із симптомів, які входять до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень. Вчені виокремлюють генетичний чинник з ряду причин порушень письма і доводять вторинне походження порушення писемного мовлення, обумовлене інтелектуальними порушеннями, синдромом мінімальних мозкових дисфункцій (А. Руттер, В. Ковальов, С. Мнухін, О. Боряк). Отже, аналізуючи клінічний та клініко-психологічний підходи, можна відмітити, що дисграфія з цієї позиції є частиною складних нервово-психічних та мовленнєвих порушень [8].

У психолінгвістичному та психолого-логопедичному аспекті порушення письма розглядають науковці. О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Н. Пахомова, Є. Собонович. З їхньої точки зору механізм дисграфії є розладом операції породження мовленнєвого висловлювання у зв'язку з незрілістю вищих психічних функцій у дітей. Тлумачення дисграфії як мовленнєвого порушення у молодших школярів зумовлене взаємозв'язком з попередніми порушеннями експресивного та імпресивного мовлення у дітей дошкільного віку. Діти, що мають дизартричні розлади мовлення, хворіють на алалію та не отримують вчасної корекційної допомоги, не можуть до періоду шкільного навчання оволодіти звуковим аналізом, граматичними категоріями рідної мови. До того ж, труднощі дітей віком до шести років в оволодінні рідною мовою зумовлені недостатнім рівнем розвитку інших психічних процесів. Це пояснюється тим, що здатність людини до мовлення є внутрішнім психічним та психофізіологічним механізмом, який дає змогу сприймати та продукувати мовлення, зумовлює готовність особи до застосування мови у своїй діяльності. Мовна та мовленнєва здібності є функціями психіки, через те, що вони зв'язані з усіма пізнавальними психічними та емоційними процесами, які беруть участь у формуванні мовленнєвої здібності і виступають її невід'ємними компонентами [17].

З психолінгвістичної точки зору мовну здібність розглядають як аналог мовної системи, тому рівні мовної здібності узгоджуються з рівнями мовної системи. Виокремлюють фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний та семантичний шаблі мовної здібності. Але, незважаючи на те, що компоненти мовної здібності відповідають рівням мовної системи, вони мають інший характер, ніж мовні одиниці. Компонентам мовної здібності притаманний узагальнений характер, а зв'язкам між ними – функціональний характер [8; 15].

Отже, з погляду психолого-логопедичного та лінгвістичного підходів дисграфія є специфічним мовленнєвим порушенням, яке зумовлюється несформованістю мовної здібності та мовленнєвої компетенції, і потребує спеціальних психолого-педагогічних методів корекційного впливу.

Порушення писемного мовлення з точки зору нейропсихологічного підходу розглядає В. Тарасун, Н. Пахомова. Науковиці виділяють «три провідні порушення письма: 1) мовленнєву дисграфію (моторну і сенсорну), що спостерігається у системі

різних форм порушень; 2) немовленнєву дисграфію (гностичну) – виявляється у синдромі порушення сприйняття: зорового, просторового, оптико-просторового; 3) дисграфію як порушення (або несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації і контролю, несформованості мотивів» [14, с. 97]. Ці види порушень розглядаються у відповідних нейропсихологічних синдромах, що пов'язані із слабкістю функцій III блока мозку, а також гностичних лівопівкульних та правопівкульних (холістичних) функцій. У дітей, з точки зору нейропсихологічного підходу, найчастіше трапляються змішування, що пов'язані з пропуском, спрощенням або пересервацією елементів програми, що зумовлює велику кількість помилок у писемній продукції. Отже, з нейропсихологічного погляду порушення писемного мовлення бувають різних видів, відповідно до типу провідного порушення вищих психічних функцій у дитини.

Методичний аспект вивчення дисграфії широко розроблений у працях зарубіжних вчених (В. Гаддес, П. Сац, Р. Морріс) і полягає у створенні спеціальних корекційних методик подолання та запобігання вадам читання і письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. В англійській літературі для позначення дисграфії використовують загальний термін «дислексія розвитку» або «специфічні порушення навчання» (*specific learning disability – LD*). Порушення називають специфічними зважаючи на первинність їх виникнення, утворення механізму недорозвиненості або затримки мовленнєвого розвитку і не пов'язують з інтелектуальними порушеннями або вадами порушення аналізаторних систем (В. Гаддес, П. Сац, Р. Морріс) [8].

Усі визначення LD мають спільні аспекти, а саме: характеризуються ознаками церебральної дисфункції; дисгармонією дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкими труднощами в навчанні, а саме, формуванні навичок письма, читання та математичними діями з числами; асинхронності у розвитку пізнавальних здібностей та реально існуючими навчальними досягненнями (Дж. Лернер) [8].

Отже, з методичного погляду, порушення писемного мовлення входять до загального поняття «специфічних порушень навчання» і розглядаються у комплексі з іншими розладами, що перешкоджають опануванню шкільним та соціоадаптаційним навичкам.

Аналіз причин виникнення порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку і різноманітних підходів щодо класифікації цих форм труднощів дозволив констатувати, що формування писемного мовлення складний і довготривалий процес, що недостатньо науково описаний. Причиною цьому є різні підходи у питанні вивчення порушення писемного мовлення. Неоднорідність позицій науковців щодо підстав виникнення дисграфії зумовлює і різноманітність класифікацій порушень труднощів на письмі. При цьому будь-яка класифікація бере до уваги лише одну сторону дисграфії і не охоплює усі випадки та різноманітність поєднань у структурі дефекту, що ускладнює пошук методів корекційного впливу на порушення. Для успішного оволодіння писемним мовленням необхідно в дошкільному віці розвивати у дітей кінетичні та кінестетичні процеси, всі складові компоненти мовлення, аналітико-синтетичну діяльність мислення як фундамент для формування писемного мовлення.

Ця тема потребує подальшого комплексного дослідження з питань превентивного попередження виникнення письмових помилок ще у дошкільному віці в процесі комплексної розвивальної роботи і буде висвітлена нами у наступних публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавічюте Е. А. Порухення письма в учнів II–IV класів з дитячим церебральним паралічем та шлях їх корекції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 1997. 239 с.
2. Deeney T. “I like to take my own sweet time” Case study of a Child With Naming-Speed Defictis and Reading Desabilites. W. Wolf. *Journal of Special Education*. 2001. P. 145–156.
3. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.07.2023).
4. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. № 32. Ч. 1. С. 101–107.
5. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.07.2023).
6. Концепція розвитку інклюзивної освіти: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: <http://surl.li/nhrpmb> (дата звернення: 12.07.2023).
7. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 119–123.
8. Логопедія: підручник / за ред. Шеремет М. К. Київ: Слово, 2019. С. 619–768.
9. Nicolson R. I., Fawcett A. J., Dean P. Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends Neurosci*. 2001. No 24. P. 508–511.
10. Про освіту: Закон України від 16.07.2019 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3143-20#Text> (дата звернення: 12.07.2023).
11. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ, 2004. Вип. 1. С. 7–35.
12. Stein J. The visual basis of reading and reading difficulties. *Front. Neurosci*. 2022. No 16. P. 1–13.
13. Тарасун В. В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 29–102.
14. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід): монографія. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
15. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ: Актуальна освіта, 2007. Вип. 4. С. 3–18.
16. Тищенко В. В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 112–118.
17. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам’янець Подільськ: вид-во КПНУ ім. І. Огієнка, 2019. Вип. 13. С. 312–324.

REFERENCES

1. Danilavichyutie, E. A. (1997). Porushennia pysma v uchniv II–IV klasiv z dytiachym tserebralnym paralichem ta shliakh yikh korektsii. *Candidate’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Deeney, T. (2001). “I like to take my own sweet time” Case study of a Child With Naming-Speed Defictis and Reading Desabilites. W Wolf. *Journal of Special Education*, 145–156.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: zatv. Postanovoїu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02. 2018 No 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, L. S. (2016). Dity molodshoho shkilnoho viku z movlennievymy porushenniamy u systemi osvity. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii № 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 32, Part 1, 101–107 [in Ukrainian].
5. Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola”: Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 No 988-r. (2016). URL:

- <http://surl.li/ndwcy> [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia rozvytku inkluzyvnoi osvity: zatv. Nakazom ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.10.2010 No 912. (2010). URL: <http://surl.li/nhpm> [in Ukrainian].
 7. Kolomiets, Yu. V., Nizhynska, O. V. (2012). Osoblyvosti porushen pysemnoho movlennia u molodshykh shkoliariv zahalnoosvitnikh shkil. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia No 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, No 21, 119–123 [in Ukrainian].
 8. Lohopediia. Sheremet M. K. (Ed.). (2019). Kyiv: Slovo, 619–768 [in Ukrainian].
 9. Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends Neurosci*, 24, 508–511.
 10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.07.2019 No 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3143-20#Text> [in Ukrainian].
 11. Sobotovych, Ye. F. (2004). Psykholinhvistychna periodyzatsiia movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii*. Kyiv: Aktualna osvita, issue 1, 7–35.
 12. Stein, J. (2022). The visual basis of reading and reading difficulties. *Front. Neurosci*, 16, 1–13.
 13. Tarasun, V. V. (2015). Model protsesu porodzhennia pysemnoho movlennia yak osoblyvoi formy komunikatsii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta psykholohiia*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 29, 29–102 [in Ukrainian].
 14. Tarasun, V. V. (2008). Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku do shkilnoho navchannia: diahnozyka i formuvannia (neiropsykholohichniy suprovid). Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
 15. Tyshchenko, V. V. (2007). Iierarkhiia fonematychnykh protsesiv v ontogenezi dytiachoho movlennia. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii*. Kyiv: Aktualna osvita, issue 4, 3–18 [in Ukrainian].
 16. Tyshchenko, V. V. (2015). Formuvannia slukhovoho kontroliu v movlennievii diialnosti starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta psykholohiia*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, No 29, 112–118 [in Ukrainian].
 17. Cherednichenko, N. V., Tentser, L. V. (2019). Zmist ta orhanizatsiia lohopedychnoi roboty z podolannia dyshratii molodshykh shkoliariv v umovakh korektsiinoho ta inkluzyvnoho navchannia. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Kam'ianets Podilsk: vyd-vo KPNU im. I. Ohiiienka, issue 13, 312–324 [in Ukrainian].