

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

Скляр Олена Володимирівна

КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ О.В. Ласточкіна,
кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри логопедії

« ____ » _____ 2021 року

Виконавець

_____ О. В. Скляр

« ____ » _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЧЕННЯ ПРО ДИСЛЕКСІЮ	9
1.1. Вивчення специфічних розладів процесу читання: історія та реалії	9
1.2. Класифікації дислексій	17
1.3. Аналіз сучасних логокорекційних методик виявлення дислексії	26
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	39
2.1. Діагностичний блок вивчення процесу читання у молодших школярів	39
2.2. Кількісно-якісний аналіз результатів методики діагностики.....	44
Висновки до розділу 2	55
РОЗДІЛ 3. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИК КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	57
3.1. Обґрунтування експериментального етапу дослідження ...	57
3.2. Аналіз результатів ефективності експериментального етапу дослідження	78
Висновки до розділу 3	87
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	91
ДОДАТКИ	100

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток української держави, інтеграція в Європейську та світову спільноту, перехід до інформаційного суспільства вимагають подальшого переосмислення змісту, методів, форм організації освіти, зокрема, в початковій школі.

Модернізація освіти в українській державі має сприяти зростанню інтелектуального потенціалу дітей та учнівської молоді, тим самим актуалізуючи прискорення прогресивних змін у процесах забезпечення їх базових освітніх потреб.

Проблема порушень писемного мовлення у школярів – одна з найактуальніших для сучасних закладів загальної середньої освіти, оскільки ,письмо і читання з мети навчального процесу перетворюються в засіб подальшого отримання знань учнями. З кожним роком у початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з різними видами дислексій. Порушення процесу читання у дітей вивчаються давно, але до теперішнього часу це питання залишається одним з актуальних проблем логопедії.

Своєчасне виявлення порушень читання, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, диференціація дислексій від помилок процесу читання іншого характеру надзвичайно важливі для побудови системи логокорекційної роботи під час виправлення цього порушення.

Проблема вивчення порушень мовлення у дітей в наш час стає все більш актуальною. В останні десятиліття з кожним роком збільшується кількість дітей, що мають порушення писемного мовлення (дислексію). Це порушення поширене не лише серед учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО), а й у закладах загальної середньої освіти (ЗССО).

Збільшення кількості дітей з порушеннями писемного мовлення – дислексією, є гострою педагогічною проблемою сучасного суспільства.

Труднощі, що виникають під час навчання дитини з дислексією, призводять до зниження результативності навчального процесу, створюють психологічну напругу, негативне відношення дитини до навчального процесу.

Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів, структури дислексії; розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дислексії (Л. Бартенєва, А. Винокур, Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова, А. Малярчук, Г. Місаренко, Л. Парамонова, Н. Пахомова, Т. Пічугіна, І. Прищєпова, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Тенцер, О. Токарєва, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Пошук ефективних методик формування навичок правильного читання є предметом досліджень науковців, дефектологів, логопедів-практиків, а також вчителів початкових класів, оскільки останнім часом значно збільшилась кількість дітей, що мають труднощі в опануванні знань, умінь та навичок з рідної мови.

За результатами досліджень Л.Тенцер, актуальність вирішення проблеми корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів ЗЗСО (від 8 % до 25 %), які відчують труднощі вже на початковому етапі навчання грамоти (Н.Голуб, Е.Данілавічюте, Л.Журавльова, В.Ільяна, О.Корнєв, Н.Пахомова, Т.Пічугіна, В. Тарасун, Н.Чередніченко та ін.).

Актуальність визначається і практичними завданнями, пов'язаними з необхідністю розробки програм та технологій здійснення ефективної допомоги дітям із порушеннями писемного мовлення – дислексіями, як суб'єктів освітнього процесу в ЗЗСО. Це і зумовило вибір теми магістерської роботи – **«Корекція дислексії у молодших школярів»**.

Об'єкт дослідження – процес читання у дітей молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є корекція дислексії у молодших школярів.

Мета дослідження – дослідити, обґрунтувати та експериментально перевірити методику корекції дислексії у молодших школярів.

Для реалізації поставленої мети визначено наступні **завдання**:

1. З'ясувати рівень розробки досліджуваної проблеми у спеціальній психолого-педагогічній теоретичній та методичній літературі.

2. Дослідити рівень готовності педагогічних працівників (вчителів початкових класів) до роботи з дітьми з дислексією. Визначити та дослідити стан процесу читання дітей із дислексією.

3. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику корекції дислексії у молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.

Елементи наукової новизни одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

1. поглиблено вивчення особистісних відношень дітей з дислексіями до навчального процесу; з'ясовано актуальний стан готовності вчителів початкових класів до роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення – дислексією;
2. поглиблено та уточнено особливості проявів дислексії серед молодших школярів (учнів других класів).

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики корекції дислексії у молодших школярів, що будується на трьохрівневій структурі взаємодії всіх учасників навчально-виховного та корекційного процесу закладів загальної середньої освіти: мікрорівень (рівень колективної взаємодії) – на якому здійснюється інформаційний супровід вчителів і батьків; макрорівень (рівень індивідуальної логокорекційної роботи) в умовах сучасного освітнього простору (класу, школи).

Практична значення одержаних результатів дослідження полягає в збагаченні змісту роботи вчителів новими логокорекційними прийомами. Розробка та добір конкретних корекційних прийомів дозволить більш якісно вирішувати проблеми роботи з дітьми, оптимізувати учнівсько-вчительські відносини в класах, в яких навчаються діти з порушеннями писемного мовлення – дислексією.

Матеріали дослідження можуть використовуватися для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія», в практичній роботі вчителів ЗЗСО, в процесі професійної перепідготовки вчителів-логопедів вчителів початкових класів та вчителів-предметників.

Апробація результатів дослідження та публікації магістерської роботи здійснено у вигляді: заочної участі у V Міжнародній науково – практичній конференції «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії» (м.Суми, 25.05.2021 р.); заочної участі у X Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (м.Суми, 18.11.2021 р.).

Друку публікацій:

1. Скляр О.В. «Теоретико-методологічні основи становлення вчення про дислексію». Збірник матеріалів V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії», частина 2, (25 травня 2021 року, м. Суми) : ФОП Цьома С. П., 2021. С.93-97.

2. Ласточкина О.В., Скляр О. В. «Діагностика процесу читання у молодших школярів». Збірник матеріалів X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації». Суми. 18.11.2021 р. : ФОП Цьома С. П., 2021.

Структура та обсяг роботи визначені логікою дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Загальний обсяг роботи становить 120 сторінок; з них 83 сторінки основного тексту, список використаних джерел (78 найменувань), 10 додатків. У роботі подано 5 таблиць та 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

ВЧЕННЯ ПРО ДИСЛЕКСІЮ

1.1. Вивчення специфічних розладів процесу читання: історія та реалії

Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дислексією розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (Н. Голуб, О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Ласточкіна, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашіна, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Стахова, В. Тарасун, Л. Тенцер, О. Токарєва, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна, М. Шеремет та ін.).

У наукових розробках Л. Вавіної, Л. Волкової, М. Земцової, С. Коноплястої, С. Коробко, Б. Коваленко, Н. Крилової, Л. Логвинової, О. Російської, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін. порушено проблеми діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу та розробки методик навчання читанню дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку.

Процес читання являє собою складну форму мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес. У ньому беруть участь різні аналізатори: мовноруховий, мовнослуховий, зоровий, загальноруховий. Між ними в процесі читання встановлюється тісний зв'язок і взаємозумовленість. Структура цього процесу визначається етапом оволодіння навичкою, завданнями і характером процесу читання. Читання тісно пов'язане з

процесом усного мовлення і здійснюється тільки на основі досить високого рівня його розвитку.

Усне мовлення формується першим, а оволодіння процесу читання відбувається вже на основі сформованого усного мовленням.

Процес читання дорослої людини є автоматизованим і відрізняється від характеру читання дитини, яка тільки опановує цю навичку. Так, у дорослого читання є цілеспрямованою діяльністю, основною метою якої є передача сенсу або його фіксація. Процес читання дорослої людини характеризується цілісністю, зв'язністю, є синтетичним процесом. Слово відтворюється єдиним моторним актом. Процес читання здійснюється автоматизовано і протікає під подвійним контролем: кінестетичним і зоровим.

Читання – це один з різновидів мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на перекладі буквеного коду в звуковий та розумінні інформації яка сприймається слуховим аналізатором.

Причини порушення читання визначаються сутністю самого процесу читання, який сьогодні розглядається з психофізіологічних, психологічних та психолінгвістичних позицій [26,39,72].

З психофізіологічної точки зору (В. Ананьєв, О. Ісаєв, О. Лурія, Г. Скворцова, Л. Цветкова та ін.) порушення читання обумовлюються не сформованістю сенсо-акустико-моторного та оптико-моторного рівнів, неповноцінністю міжаналізатрної взаємодії.

Психологічні вчення (Ю. Демьянов, Г. Каше, В. Ковшиков, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.) порушення читання зумовлюються не сформованістю психічних функцій, які обумовлюють нормо типовий процес: зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, мнестичних процесів, фонематичного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень, уявлень про морфо функціональний склад слова, лексико-граматичні узагальнення.

У психолінгвістичному аспекті читання розглядається як імпресивний вид мовленнєвої діяльності, сутність якого становить шлях від сприйняття

друкованого тексту до розуміння його змісту, сенсу. В цьому ракурсі порушення читання можна розглядати як результат несформованості таких операцій: сприйняття і розрізнення букв; співвіднесення графеми з фонемою; візуального розподілу на склади, складкоутворення, складоузгодження; глобального читання (навички швидкого впізнавання цілісного зорового образу слова); синтезу слів у реченні; співвіднесення слова зі значенням, об'єднання значень слів в загальний зміст фрази; лексико-граматичного і смислового прогнозування; координації між антиципацією і зоровим сприйняттям; виокремлення в друкованому тексті висловлювання як закінченого в смисловому і інтонаційному плані одиниці; орієнтування на знаки пунктуації в процесі читання; навички використання інтонації в залежності від кінцевого розділового знака (О. Корнев, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.) [40,43,70].

Зазначені причини впливають на якісну характеристику основних компонентів технічної і смислової сторін читання: способі, правильності, виразності, швидкості і розумінні.

Слід зазначити, що компоненти читання можуть порушуватися або окремо, або в сукупності, складаючи при цьому різні комбінації [68].

Уміння читати включає в себе співвіднесення зорового образу мовної одиниці (слова, словосполучення, речення) з її слухомовленнєвим уявленням і останнього з його значенням. Триєдність цього процесу зберігається при будь-якому виді читання, будь-то читання вголос або читання про себе.

У першому випадку мовленнєворуховий компонент реалізується в зовнішньому мовленні; у другому випадку – у внутрішньому.

На початкових етапах оволодіння навичками читання роль поєднання однієї літери з іншою дуже велика. Воно допомагає уточнити характер звуку, відрізнити його від подібних звуків, визначити послідовність звуків в слові. Вивченню питання про функціональну взаємодію мовнорухового і мовнослухового аналізаторів в процесі формування усного мовлення

присвячені праці В. Бельтюкова, А. Валлон, О. Гвоздєва, М. Красногорського, М. Швачкіна та ін.

У функціональну систему, що забезпечує нормальний процес читання, входять різні ділянки кори лівої півкулі головного мозку і різні системи аналізаторів (акустична, оптична, моторна), причому, кожна з них забезпечує нормальний перебіг лише одного, будь-якого елемента в структурі читання, а всі разом – нормальні умови для здійснення складного цілісного процесу.

Дислексія – це частковий розлад навичок читання, який зумовлений розпадом або недостатньою сформованістю психічних функцій, які беруть участь в процесі читання. При дислексії дитина неправильно розпізнає різні знаки і символи, внаслідок чого в розумінні змісту прочитаного з'являються складності. У більшості випадків до цього порушення схильні діти, але зустрічається воно і у дорослих, проявам порушення у яких в дитинстві не було приділено належної уваги [23].

Поняття «дислексія» було введено в 1887 році німецьким медиком і офтальмологом Рудольфом Берліном. Тоді він працював з хлопчиком, який відчував труднощі у навчанні письма і читання, незважаючи на нормальний інтелект і фізичний розвиток. У 1896 р. в «Британському медичному журналі» була опублікована стаття вже іншого фахівця, терапевта В. Прінгл Моргана «Вроджена словесна сліпота», де описувався унікальний психологічний розлад, що впливає на здатність навчатися читанню. У цій статті був представлений ще один випадок, аналогічний нагоди Берліна [23].

У 1925 р. вивчати даний феномен почав невропатолог Самюель Т. Ортон. Він з'ясував, що труднощі з читанням ніяк не пов'язані з порушенням зору, і викликані, швидше за все, асиметрією півкуль головного мозку. Однак ця теорія відхилялася безліччю вчених, які вважали, що головна причина відхилення – це проблеми з візуальним сприйняттям інформації. І, нарешті, в 1970-і роки з'явилася теорія, згідно з якою дислексія – це результат порушень метафонологічного або фонологічного розвитку. Саме ця теорія має сьогодні велику кількість прихильників [10].

Вчені виділяють такі причини, що викликають дислексію:

1) Недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини, патології вагітності, травматизація плода, важкі соматичні захворювання і інфекції, що виснажують нервову систему дитини.

В результаті страждають ділянки головного мозку, що забезпечують психологічні функції, які беруть участь в процесі читання. При наявності органічного ураження головного мозку, дислексіями, в більшості випадків, передує загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) [71].

2) Соціально-психологічні. До таких причин належать недостатність мовних контактів, педагогічна занедбаність тощо.

Деякі вчені виділяють соціальні та середовищні фактори дислексії [32]: завищений рівень вимог до дитини щодо грамотності; вік початку навчання грамоті; методи і темпи навчання (в ідеалі, повинні бути індивідуальними для кожної дитини).

Етіологічне дослідження порушень процесу читання ускладнене тим, що воно завжди є ретроспективним, бо фактори, що викликали зазначені розлади, до моменту вступу дитини до школи можуть відійти на другий план. Проте, аналіз літературних джерел дозволяє встановити цілий ряд причин, що виникли одночасно або послідовно [1].

Порушення читання можуть бути обумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, важливих для засвоєння писемного мовлення, внаслідок шкідливих чинників, що впливали у різні періоди розвитку дитини. Крім того, дислексія виникає при органічних мовленнєвих розладах (С. Блінков, О. Лурія, С. Ляпідевский, М. Хватцев).

Деякі дослідники відзначають спадкову схильність до дислексії (М. Рудінеско, Б. Хапірен та ін.), коли передається якісна незрілість окремих мозкових структур, що беруть участь в організації писемного мовлення.

У логопедичній літературі поширена концепція Р. Левіної, відповідно до якої, порушення читання як прояв системного порушення мовлення, як відображення недорозвинення мовлення у всіх його компонентах [48].

Дослідження останніх десятиліть доводять, що нерідко однією з причин порушень читання є труднощі становлення процесу латералізації (функціональної асиметрії в діяльності парних сенсо-моторних органів). Несформована вчасно, а також перехресно складена латераліта виявляє, що не встановилася домінантна роль однієї з великих півкуль головного мозку. Це може стати причиною порушень мовленнєвого розвитку. У випадках затримки процесу латералізації і при різних формах «конфлікту домінування» утруднений корковий контроль за багатьма видами діяльності [44].

Дислексія може бути наслідком розладів, що мають місце в поширеній області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії полягає у труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності (Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер, М. Суле та ін.) [2,66,74].

Н. Гранжон і Ж. Ажуріагерра висловлюють думку, що добре латералізована дитина має в своїй праворукості або чіткій ліворукості необхідні «довідкові пункти», тоді як слабо або перехресно латералізована втрачає опорні пункти, важливі для її конструктивних дій. Зв'язок між поганою латералізацією та порушеннями процесів читання має опосередкований характер, тому що вирішальну роль грає не сам стан латераліти, а пов'язана з нею несформованість просторових уявлень і орієнтувань [15].

Можливо поєднання дислексії з інтелектуальною недостатністю, зниженням слуху або зору, двомовністю в сім'ї, нерегулярністю шкільного навчання. Кожен подібний випадок вимагає ретельного вивчення.

Ж.Обрі-Рудінеско встановила новий патогенетичний тип дислексії, при якому провідними є афективні розлади. Ця точка зору була розвинена М.Гюттоном, який показав роль афективного феномена в інтеграції тілесної схеми – у випадках дислексії, патологічну основу якої складають

недостатність або запізнювання формування схеми тіла. Більшість прихильників концепції дислексії як симптому неврологічної незрілості також розглядають можливість патогенезу, де провідними є афективні порушення [28].

За даними дослідницької групи Інституту Клапареда, в основі дислексій можна нерідко спостерігати дію негативного зв'язку «мати-дитина». Так, дитина, яку годують насильно, і яка привчається чинити опір при вживанні їжі, засвоює ту ж модель поведінки щодо їжі інтелектуальної. Опір, який вона виявляє при спілкуванні з матір'ю і при нагоді переносить на педагога, дозволяє з часом пояснити механізми дислексій, коли помилки, звичайні для початкового періоду навчання, продовжують утримуватися і надалі [36].

Підтвердженням значимості первинних афективних розладів є рецидиви дислексії, коли після тривожних подій в родині дитини вже частково подолані порушення читання виявляються знову з усіма своїми проявами.

Значна затримка в усвідомленні дитиною механізмів функціонування процесів читання може мати різні причини. А. Фішо вказує основні з них: порушення неврологічного характеру; афективні потрясіння; недолік знань у дитини; недостатність її моторного розвитку. Коли в подальшому часово-просторова організація вдосконалюється, можуть залишитися в вигляді наслідків труднощі читання [75].

Найбільш докладно причини виникнення у дітей порушень писемного мовлення проаналізовані О. Корневим. У етіології розладів писемного мовлення автор виділяє три групи явищ [69]:

1. Конституціональні передумови: індивідуальні особливості формування функціональної спеціалізації півкуль мозку, наявність у батьків порушень писемного мовлення, психічні захворювання у родичів.

2. Енцефалопатичні порушення, обумовлені шкідливими впливами в періоди пре-, пере- і постнатального розвитку. Пошкодження на ранніх

етапах онтогенезу частіше викликають аномалії розвитку підкіркових структур. Пізніше вплив патологічних факторів (пологи і постнатальний розвиток) більшою мірою зачіпають вищі коркові відділи мозку.

Вплив шкідливих факторів призводить до відхилень у розвитку мозкових систем. Нерівномірність розвитку мозкових структур негативно позначається на формуванні функціональних систем психіки.

Згідно з даними нейропсихології, дослідженням Т. Ахутіної і Л. Цветкової, функціональна несформованість лобних відділів мозку і недостатність нейродинамічного компонента психічної діяльності можуть проявлятися в порушенні організації читання (нестійкість уваги, неутримання програми, недостатність самоконтролю) [3,76].

З патогенезом порушень писемного мовлення О. Корнев пов'язує чотири варіанти дизонтогенеза:

1. Затримка розвитку психічних функцій;
2. Нерівномірність розвитку окремих сенсомоторних та інтелектуальних функцій;
3. Парціальне недорозвинення ряду психічних функцій;
4. Неприятливі соціальні та середовищні фактори.

Таким чином, труднощі в опануванні читанням, виникають в основному як результат поєднання трьох груп явищ: біологічної недостатності мозкових систем, що виникають на основі функціональної недостатності; зовнішніх умов, які пред'являють підвищені вимоги до дітей, що відстають в розвитку або мають незрілі психічні функції. Порушення процесів читання частіше стає очевидним вже на початковому етапі навчання грамоті. Іноді дислексія згодом компенсується, але в ряді випадків залишається і в більш старшому віці [40].

О. Яструбінські зазначає, що в основі виникнення стійких «безглуздох», часто повторюваних помилок лежать не особистісні особливості дитини, а серйозні об'єктивні причини. Причини стійких порушень читання:

1) Соціально-економічного характеру: а) слабка готовність дитини до школи; б) нерегулярність шкільного навчання; в) недостатня увага до розвитку дитини в сім'ї; г) двомовність в сім'ї; г) неправильне мовлення оточуючих, аграматизми; д) ослаблене соматичне здоров'я; ж) несприятливий мікроклімат в сім'ї;

2) Психофізичного характеру: а) порушення обумовлені органічним ураженням коркових зон головного мозку, що беруть участь в процесі читання; б) несформованість слухової уваги і пам'яті; в) несформованість зорової уваги, сприйняття і пам'яті; г) недостатність моторного розвитку; г) несформованість просторового сприйняття. Погана орієнтація у власному тілі, в приміщенні, на аркуші паперу; д) несформованість фонематичного сприйняття. Діти не в змозі оволодіти складовим і звукобуквенним аналізом (пропуски букв: місто – *мсто*; недописування букв і складів, збільшення слів зайвими буквами і складами: глибока – *глибокав*; перестановки букв або складів усередині слова: іноді – *іонді*; глибоке спотворення слова, злите написання слів : він зліз на дерево – *вінліздер*; довільний розподіл слів: скочив на гілку – *скочина гілку*); е) несформованість фонематичного слуху. Труднощі в розрізненні звуків рідної мови, при читанні, проявляється у вигляді змішання букв по дзвінності і глухості (бабуся – *папуся*), по акустико-артикуляторній подібності (сушка – *суса*), допускають помилки при підборі перевірочних слів (стовп – *стовтик*); є) несформованість слухового сприйняття; ж) при відставанні у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення труднощі в структурній побудові речення (*Коля випив з глечика молока*), не формується вміння користуватися граматичними зв'язками слів у реченні (погодженням і управлінням). Лексичний запас дуже бідний і обмежений побутовими рамками (стільці – *стілець*). Невміння правильно утворювати нові слова (відерце – *маленьке відро*). Труднощі при утворенні прикметників від іменників навіть при опорі на зразок (м'ясний – *м'ясні*, шкіряний – *шкірний*) [78].

Жодна з причин не є вирішальною, але кожна має значення в сукупності.

Основними симптомами дислексій є специфічні (тобто не пов'язані із застосуванням правил) помилки, які носять стійкий характер, і виникнення яких не пов'язане з порушеннями інтелектуального або сенсорного розвитку дитини або з нерегулярністю її шкільного навчання. Для зручності їх систематизації, з метою кращої організації корекційного впливу І. Садовніковою був застосований принцип рівневого аналізу специфічних помилок. Це дозволило авторці виділити три групи специфічних помилок: помилки на рівні букви і складу; помилки на рівні слова; помилки на рівні речення (словосполучення) [61].

Помилки читання не є ні постійними, ні ідентичними для конкретного слова. Така мінливість порушень показує, що жоден з патогенних факторів не є вирішальним, але кожен має значення в сукупності з іншими. Неможливо знайти універсального пояснення, що застосовується до всіх випадків порушень читання. Ці порушення ґрунтуються на сукупності дисфункцій: недостатньо сформованого мовлення, дрібної моторики рук, орієнтації у просторі та почуття ритму (Ж. Ажуріагерра, С. Борель-Мезонні, Н. Гранжона, К. Лона). Різноманіття патогенних факторів розглянутих порушень дозволяє деяким дослідникам стверджувати, що немає дислексії, є дислексик (Ф. Рудінеско, Т. Трела). Така різноманітність наукових тлумачень природи порушень читання говорить про складність цієї проблеми [6; 29; 50].

1.2. Класифікації дислексій

Різноманіття патогенних факторів і різних механізмів порушення процесу читання говорить про складність цієї проблеми, цим пояснюється створенням дослідниками безлічі класифікацій дислексій. Термінологія, яка використовується авторами, досить різноманітна, але зміст понять багато в

чому збігається. Так, О. Корнєв (2003) вважає, що систематика дислексій розроблена недостатньо і представлена переважно педагогічними її варіантами. І. Садовникова (1993) вважає, що будь-яка класифікація лише тоді життєздатна, коли вона стає «робочим інструментом» [61].

Існує кілька класифікацій дитячих дислексій, що відображають різний стан науки на момент їх розробки, а також свідчать про різне розуміння авторами механізмів розладу (М. Хватцев, 50-і роки ХХ століття; О. Токарева, 60-ті роки; Р. Лалаєва і співробітники кафедри логопедії ім А.І. Герцена, 70-80-і рр.; О. Корнєв, 90-ті рр., Т. Ахутіна, початок ХХІ ст.).

Так, з позиції психофізіологічного підходу, дислексія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів (С. Ляпидевський, 1953; О. Токарева, 1971). Характеризуючи причини і механізми дислексії, вчені говорять про те, що первинне недорозвинення аналізаторів і межаналізаторних зв'язків призводить до недостатності аналізу і синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу, наприклад, переклад звуків в літери.

Найпоширеніша класифікація дислексії розроблена Р. Лалаєвою і включає наступні види: фонематичну, семантичну, аграматичну, оптичну і мнестичну дислексію [42].

У класифікації, запропонованої вченими (Р. Лалаєва, В. Ковшиков, Є. Собонович), порушення фонематичного аналізу є одним з механізмів дислексії на основі порушення мовного аналізу і синтезу [45, 63].

На думку Г. Каше, Р. Левіної, Л. Спірової, якщо недоліки мовлення супроводжуються порушенням слухової диференціації, несформованістю фонематичних уявлень, вони призводять до виникнення партикулярно-акустичної дислексії.

М. Хватцев, який вперше виділив цю форму дислексії, позначає її як дислексію на основі розладів усного мовлення. О. Корнєв відносить дану

форму до дисфонологічної дислексії і називає її паралалічною, так як вона є наслідком алалії.

Недорозвиток фонематичного сприйняття виявляється в запізненні процесу усвідомлення звукової сторони слова та його сегментів. Наслідком цього є утруднене оволодіння фонематичним аналізом. Недостатній або порушений розвиток фонематичного сприйняття призводять до таких помилок читання, як системні заміни букв, які відповідають звукам, що змішуються під час вимови (Р. Левіна). Звуковимова при цьому залишається, як правило, збереженою. Це пояснюється тим, що «в процесі читання для правильного розрізнення і вибору фонемі необхідний тонкий аналіз всіх акустичних ознак звуку, причому цей аналіз здійснюється у внутрішньому плані, за уявленням» (Р. Лалаєва).

Описане порушення є механізмом дислексії на основі порушення фонемного розпізнавання (Р. Лалаєва), акустичної дислексії (за класифікацією О. Токаревої), фонематичної дислексії (за класифікацією О. Корнєва) [60].

В даний час виділяється ще одна форма дислексії – аграматична. Механізм цієї форми дислексії є несформованість лексичних та граматичних узагальнень (Р. Лалаєва, С. Яковлев). Більшість помилок при цій формі дислексії виражається в порушенні зв'язку слів у реченні: в неправильному узгодженні й керуванні, що обумовлено недостатнім рівнем мовних узагальнень.

Для оволодіння читанням дитина повинна засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними і мовно-штовхаючими (артикуляторними) характеристиками. У неї повинні бути сформовані навички звукового і кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-просторового сприйняття, психофізіологічною основою яких є як повноцінний розвиток аналізаторів, так і встановлення координованих зв'язків між ними [5].

Ступінь недостатності між аналізаторних зв'язків корелює зі ступенем і характером труднощів в оволодінні процесом читання, а переважне порушення того чи іншого аналізатора дозволило дослідникам виділити відповідні види дислексії: моторну, акустичну і оптичну. Найбільш докладно дані види описані в роботі О. Токаревої (1969) [73].

Сучасне психологічне і психолінгвістичне вивчення процесу читання свідчить про те, що воно є складною формою мовленнєвої діяльності, що включає велику кількість операцій різного рівня: семантичних, мовних, сенсомоторних. У зв'язку з цим виділення видів дислексій на основі порушень аналізаторного рівня сьогодні є недостатньо обґрунтованим.

Класифікація дислексій М. Хватцева (1959) розроблена з позиції психофізіологічного аналізу механізмів порушень читання. Характеризуючи той чи інший вид дислексії, вчений розглядав не тільки психофізіологічні механізми порушення, а й відповідні їм розлади мовленнєвої функції і мовленнєвих операцій процесу читання [67].

Слід зазначити, що Р. Левіна (1940) і М. Хватцев (1959) були одними з перших дослідників, хто пов'язав дислексію насамперед з недостатністю мовленнєвого розвитку дітей.

М. Хватцев виділив п'ять видів дислексії, два з яких – дислексії на ґрунті розладів усного мовлення (недорікуватість в читанні) і оптична дислексія – присутні і в сучасній класифікації.

Дислексія на ґрунті розладів усного мовлення («графічна недорікуватість»). На думку М. Хватцева, вона виникає на ґрунті неправильної звуковимови. Заміни одних звуків іншими, відсутність звуків у вимові викликають відповідні заміни і пропуски букв під час читання [77].

Оптична дислексія. Дана форма дислексії, на думку М. Хватцева, викликається порушенням або недорозвиненням оптичних мовних систем в головному мозку, при цьому порушується формування зорового образу літери, слова. При літеральній дислексії у дитини порушується зоровий образ літери, спостерігаються спотворення і заміни ізольованих букв. При

вербальній дислексії під час називання ізольованих букв є збереженим, проте з труднощами формується зоровий образ слова з грубими помилками. При оптичній дислексії дитина не розрізняє подібні графічно букви: *n-n, n-i, z-n, z-o, i-ш, л-м*.

Дислексію на ґрунті порушення вимовного ритму М. Хватцев пов'язував з недостатнім розвитком чуття слухомовного ритму, що негативно позначається як в усному мовленні, так і в процесі читання. При такому порушенні діти пропускають голосні букви і склади, через які не дочитують закінчення слів. Відповідно до сучасних уявлень виділення цього виду дислексії не правомірне, так як ритмічна структура є елементарною функцією, а в разі дислексії прийнято говорити про порушення вищих психічних функцій. Крім того, зазначені помилки можуть бути обумовлені або недорозвиненням фонематичного аналізу і синтезу, або спотвореннями звуко-складової структури слова [31].

Причину *дислексії на ґрунті акустичної агнозії* М. Хватцев бачив в недиференційованості слухових сприйнять звукового складу слів і недостатності фонематичного аналізу. Під час читання у дітей це проявляється в замінах букв, відповідних опозиційним звукам, спотворень структури слів і речень. Наявні труднощі в слуховій диференціації звуків призводять до того, що літери не усвідомлюються дитиною і не співвідносяться з певним звуком мови.

Дислексія при моторній і сенсорній афазії спостерігається в випадках органічного ураження головного мозку відповідної локалізації та поєднується з порушеннями усного мовлення. Її характеризують специфічні для кожного варіанту цієї дислексії розлади аналізу і синтезу структури слів і речень [34].

М. Хватцев одним з перших охарактеризував таке явище, як аграматизм, який може спостерігатися не тільки в усному мовленні, а й під час читання.

Слід зазначити, що класифікація М. Хватцева в даний час не використовується в практичній діяльності логопедів, але її роль у розвитку вчення про дитячі дислексії дуже велика. Теоретичні уявлення про дислексії як мовленнєві розлади, розроблені ним, покладені в основу сучасних логопедичних класифікацій порушень читання і письма у дітей.

З позиції клініко-психологічного (медико-психологічного) підходу дислексія часто розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входять в комплекс інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень (С. Мнухін, О. Корнєв). Причини і симптоматика дислексій пов'язуються перш за все з явищами недорозвинення і пошкодження центральної нервової системи, що проявляються в нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитарності вищих психічних функцій, в функціональній недостатності їх вищих форм регуляції. У зв'язку з цим багато авторів вказують на те, що порушення писемного мовлення (процесу читання) найбільш часто виявляються в синдромі мінімальної мозкової дисфункції, при затримці або інших порушеннях психічного розвитку [57].

Так, О. Корнєв (2003), розглядаючи дислексію з позиції клініко-психологічного підходу, характеризуючи можливі її варіанти, виділяє не тільки відповідні помилки в читанні дітей, а й симптоми клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення читання. Клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволили вченому виявити нерівномірність психічного розвитку у дітей, визначити те, що різні види дислексій супроводжуються у дітей різними за ступенем вираженості і сполученням розладів нервово-психічної діяльності. Автор виділяє дисфонологічну дислексію (парало-лалічну і фонематичну), пов'язані з порушенням мовних операцій; дислексію, обумовлену порушенням мовного аналізу і синтезу [58].

О. Сиротюк (2003), спираючись на дослідження нейро-психологів щодо складної мозкової організації читання, виділяє три провідних види його

порушення: 1) *мовні дислексії (моторна і сенсорна)*, що йдуть у синдромі різних форм порушень; 2) *немовні дислексії (гностичні)* – йдуть у синдромі порушення сприйняття: зорового, просторового, оптико-просторового; 3) *дислексії як порушення (або несформованість) цілеспрямованої діяльності, її організації та контролю, несформованості мотивів* [62].

Як зазначає О. Логінова (2004), психофізіологічний, клініко-психологічний і нейропсихологічний розгляд дислексії з позиції її природи (порушення мозкових механізмів, порушення формування та розвитку вищих психічних функцій) мають велике значення для з'ясування причин виникнення цього порушення, його психопатологічних механізмів. Клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволяють розширити уявлення і про симптоматику дислексії, не обмежуючи її тільки помилками під час читання, але характеризують також особливості психічної організації дитини, що страждає розладами читання [49].

З точки зору логопедичного підходу, дислексія розуміється насамперед як специфічне порушення мовних здібностей, що вимагає спеціальних педагогічних методів корекції. Логопедична теорія пов'язує причини дислексії у дітей з недостатністю вищих психічних функцій (мовних і зорово-просторових), що забезпечують процес читання, а механізм розладу – з неповноцінністю тих чи інших операцій читання, переважно лінгвістичних.

Розуміння дислексії як мовного порушення обумовлено не тільки тим, що читання є видом мовленнєвої діяльності, а й тим, що, за даними спеціальних (логопедичних) досліджень, у дітей молодшого шкільного віку, які не мають будь-яких особливих проблем в сенсомоторному і психічному розвитку, найбільш часто зустрічається дислексія, пов'язана з недостатністю тих чи інших компонентів мовної функціональної системи [47].

Зв'язок обумовленості дитячої дислексії недостатністю мовленнєвого розвитку або порушенням функціонування мовної системи знайшов своє відображення в чотирьох з п'яти виділених педагогічних класифікаціях видів розладу розладу (Р. Лалаєва, 1997).

М. Хватцев за порушеними механізмами виділяє фонематичні, оптичні, оптико-просторові, семантичні і мнестичні дислексії. Він вважає, що у дітей спостерігаються лише фонематичні і оптичні дислексії. Інші форми бувають при органічних ураженнях головного мозку, при афазії. Таким чином, найбільш обгрунтованим є виділення наступних видів дислексії у дітей з нормальним інтелектом: оптичних (М. Хватцев, О. Токарєва), фонематичних (Р. Левина, Л. Спірова), аграматичної (Л. Спірова, Р. Лалаєва).

Оптичні дислексії виявляються в труднощах засвоєння букв внаслідок нечіткості їх сприйняття, нестійкості уявлень про зорові образи літер. Особливо часто в процесі читання діти змішують букви, подібні графічно. При оптичній дислексії можуть спостерігатися і порушення зорового аналізу структури слова, перестановки букв і слів при читанні.

Фонематичні дислексії викликаються недорозвиненням фонематичних узагальнень у дитини, перш за все несформованістю функції фонематичного аналізу. Фонематичні дислексії проявляються в спотвореннях звукової і складової структури слова (пропусках, перестановці, доповненнях, замінах звуків під час читання).

Аграматична дислексія обумовлена недорозвиненням граматичних узагальнень у дитини. Вони виявляються в спотвореннях і замінах певних морфем слова в процесі читання (суфіксів, закінчень).

Симптомами дислексій прийнято вважати стійкі помилки під час читання дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила.

Р. Лалаєва (1997), характеризуючи помилки при дислексії відповідно до сучасної логопедичної теорії, визначає наступні їх особливості. Помилки при дислексії є стійкими і специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку в період початку оволодіння процесом читання. Дислексичні помилки є численними, повторюваними і зберігаються тривалий час. Переважно вони зумовлені несформованістю лексико-граматичної будови мови,

недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонемні на слух і у вимові, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз і синтез [46].

Багато авторів (С. Борель-Мезонів, М. Хватцев, Р. Беккер, О. Токарева та ін.) пропонують класифікації дислексії в залежності від їх патогенезу.

Так, С.Борель-Мезонів розподілив дислексії на групи: 1. Дислексії, пов'язані з порушеннями усного мовлення. 2. Дислексії, пов'язані з несформованими просторовими уявленнями. 3. Змішані випадки. 4. Випадки помилкової дислексії.

1.3. Аналіз сучасних логокорекційних методик виявлення дислексії

За результатами опрацювання існуючих досліджень у галузі дислексії можемо визначити найпоширеніші з них. Це методики виявлення і подолання порушень читання у молодших школярів (О. Балашової, Л. Журавльової, Н. Корсакової, Л. Тенцер, Ю. Мікадзе, Н. Чередніченко та ін.). На думку авторів читання може бути несформоване або порушене в різних ланках і мати різні зони ураження мозку та різні методи його відновлення й формування.

Підсумовуючи вище викладене (п. 1.2) можемо зазначити, що за зовнішніми ознаками розрізняють такі види дислексії: *літеральна* – відрізняється частковим засвоєнням деяких букв; *вербальна* – характеризується проблемою читання слів.

З огляду на порушені психічні функції і механізми, виділяють основні види дислексії: *фонематична* – відрізняється несформованим фонематичним розумінням, синтезом і аналізом; *семантична* – характеризується недорозвиненістю складової цілісності, бідним запасом слів, невмінням встановлювати зв'язок між словами; *аграматична* – зумовлена недорозвитком

писемного мовлення, відсутністю умінь проводити морфологічний і функціональний синтез; *мнестична* – формується через порушення пам'яті, пов'язаної з вимовою, труднощами співвідношення букв і звуків; *оптична* – виникає при недорозвиненості оптичних понять; *тактильна* – проявляється разом з нечітким тактильним відчуттям сприйняття дітей з порушеним зором [21].

За О. Корнєвим (2003), дислексія – це стан, основний прояв якого – стійка, виборча нездатність опанувати навичкою читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального (і мовленнєвого) розвитку, відсутність порушень слухового і зорового аналізаторів і наявність оптимальних умов навчання. Основним порушенням при цьому є стійка нездатність оволодіти складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що нерідко супроводжується недостатнім розумінням прочитаного.

В основі розладу лежать порушення специфічних церебральних процесів, що становлять функціональний базис навички читання [53].

У міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) подане наступне визначення: F 81.0 Специфічний розлад читання.

Основною ознакою розладу є специфічне і виражене порушення розвитку навичок читання, яке не можна пояснити тільки низьким розумовим віком, зниженою гостротою зору або неадекватним навчанням в школі.

До теперішнього часу знайдено досить багато предикторів дислексії, які можуть бути виявлені в дошкільному віці. У більшості з них виявляється різноманітна супутня симптоматика: недоліки мовленнєвого розвитку, порушення уваги і працездатності, явища дисгармонії інтелектуального розвитку, своєрідна когнітивна недостатність (Корнєв, 2003, Willcutt et al, 2007) [32]. У західній літературі це називають *коморбідних*. Ряд дослідників вважає, що ці поєднання не випадкові, а впливають з патогенезу дислексії. Наприклад, синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) нерідко виявляється у дітей з дислексією. Отже, в основі цього стану лежить

комплекс дисфункцій, виявляється в різних сферах і носить стійкий характер [32].

Починаючи з перших описів дислексії і до сьогодні актуальне питання щодо критеріїв відмежування дислексії від неспецифічних форм відставання в процесі читання.

Симптоми дислексії можна згрупувати в 2 категорії:

1) обов'язкові, специфічні для дислексії симптоми, які покладені в основу виявлення тому, що вони спостерігаються у всіх дітей з дислексією;

2) необов'язкові симптоми, які можуть бути поширені у таких дітей, але тим не менш, можуть бути відсутніми. Наявність цих симптомів не є надійною діагностичною ознакою. Але оскільки вони часто зустрічаються у таких дітей і створюють додаткові труднощі в навчанні, їх треба знати і враховувати при плануванні корекційно-розвиваючої роботи.

Обов'язкові симптоми. Велика частина цих симптомів дислексії має пряме або непряме відношення до оволодіння читанням. Частково або повністю вони стають помітними вже в 1 класі в другому півріччі. Оскільки в перший рік регулярного навчання читання спостерігається значний розкид між дітьми в темпах і якості оволодіння читанням. Частина дітей, які спочатку повільно досягають тих рубежів, які очікуються згідно з програмними вимогам, поступово наганяють однолітків до кінця 1 класу. І навпаки, деякі діти на початку навчання досягають певних результатів, а на другому році вже більш помітно відстають. Найчастіше це відбувається з тими, кого до школи почали навчати читанням, і до моменту надходження в 1 клас у них утворився невеликий запас, який допомагає їм відповідати вимогам програми. Проте ускладнення навчального матеріалу, зростання вимог до якості навичок читання виявляють, що вони не в змозі повноцінно опанувати всім комплексом необхідних навичок. Вже в 2 класі (починаючи з 2-ї чверті) висновок щодо дислексії стає досить остаточним.

Найбільш надійним показником труднощів в оволодінні читанням є тривале збереження незрілого, аналітичного способу читання. Починаючи з

2-го півріччя 1 класу зрілим слід вважати поскладове читання, тобто цілісне, одночасне прочитування коротких (двобуквених) прямих складів типу ПГ і ГП. У другому класі такий спосіб повинен поступово замінитися на цілісне читання більш великих складів (ПГП і ППП) і коротких знайомих слів. Ця характеристика відповідає низькій нормі.

У дітей з дислексією поскладове автоматизоване читання не формується і через 4-5 років навчання. При цьому невелика кількість коротких знайомих слів і більшість поширених службових слів вони можуть читати цілісно.

➤ У частини дітей з дислексією (при дисфонологічній формі дислексії) вже в букварний період стають помітні несприятливі ознаки: дуже повільно формуються звукобуквенні асоціації. Це може бути причиною помилкового прочитання літер або уповільненого їх пригадування.

➤ Численні помилки під час читання. Розподіл помилок у дітей з дислексією не відрізняється від того, що спостерігається у дітей на початковому етапі оволодіння читанням. Кількісно помилок значно більше, але якщо поррахувати процентний розподіл помилок різного виду, то результат не відрізняється їх від інших дітей. При цьому є особливість появи помилок, властива дислексії: ці помилки носять нерегулярний характер, вони рідко повторюються. Дитина кілька разів прочитуючи одне і те ж слово, кожен раз допускає різні помилки. В значній мірі ця варіабельність викликана вгадуванням. Не вмюючи читати склади разом, діти намагаються вгадати, а вгадування – це ймовірнісний процес.

➤ У зв'язку з тим, що діти користуються незрілим способом читання, вони читають значно повільніше, ніж інші однолітки. Швидкість читання у них завжди значно нижча, ніж у всіх інших дітей того ж року навчання, особливо під час читання вголос. Про себе багато дітей з дислексією читають швидше, ніж уголос.

➤ В тій чи іншій мірі у багатьох дітей страждає розуміння прочитаного. У простих за змістом, лексикою і синтаксисом текстах цей

недолік може бути не дуже помітний. Недоліки в більшій мірі відносяться до розуміння прихованого сенсу. У більш складних текстах недоліки помітніше. Цей показник варіює у дітей з дислексією в дуже широких межах. При цьому розуміння тексту пред'явленого аудіально зазвичай не порушене.

➤ У більшості дітей з дислексією відзначається дефіцит категоріального словника, труднощі підбору слів при необхідності представити розгорнуте висловлювання; досить часто відзначається уповільнений пошук слів, необхідних для висловлення.

➤ Практично у всіх дітей з дислексією порушено письмо. Багато дисграфічних і орфографічних помилок. Порушення зазвичай носять поліморфний характер, але в розподілі дисграфічних помилок кількісно переважають пропуски голосних / приголосних, порушення лексичного сегментування письма (злите написання слів, роздільне написання частин слів).

Необов'язкові симптоми. Порушення усного мовлення у дітей з дислексією зустрічаються приблизно в 45 % випадків (Корнєв, 2003); серед недоліків найбільш часто зустрічаються порушення звукової сторони мовлення: порушення за типом артикуляційної диспраксії або функціональної дислалії (Корнєв, 2003).

Зарубіжні дослідники розглядають дислексію, як пов'язану з мовленнєвими фонологічними порушеннями, які розглядаються як вельми широка і не зовсім визначена група передумов: включають як мовленнєві, так і мета мовні явища в усному та писемному мовленні. Досить часто спостерігається низький рівень здібностей до створення *нарративів* (розповідних текстів): основні труднощі полягають у створенні зв'язних (логічно і синтаксично) розгорнутих текстів [64].

➤ Вельми часто виявляється низька розумова працездатність, підвищена стомлюваність (Корнєв, 2003 Sundheim, Voeller, 2004).

➤ Нерідко зустрічається дефіцит функції розподілу і концентрації зорової уваги (Корнєв, 2003 Sundheim, Voeller, 2004).

➤ У багатьох дітей з дислексією зустрічаються симптоми психічного інфантилізму, проявляються слабкості вольових процесів, домінуванні мотиву задоволення, нестійкості інтересів, недостатньою самокритичності.

➤ У багатьох дітей з дислексією виявляються труднощі в самоорганізації.

Раннє виявлення дислексії є важливим з кількох причин. Для вчителів і батьків зовнішні ознаки труднощів опанування читанням стають помітними дуже пізно: у другому або третьому класах. У багатьох випадках цього не помічають зовсім. Звертають увагу тільки на факт низької успішності. Це має кілька об'єктивних і суб'єктивних причин.

У першому класі у дітей відзначається дуже висока варіативність в темпах і якості володіння читанням. Це пояснюється індивідуальною варіативністю розвитку, яка на початковому етапі навчання особливо велика. Тому надійність виявлення дислексії тільки за показниками читання в 1 класі дуже низька. Велика ймовірність припуститися помилки як у вигляді гіпо-, так і гіпервиявлення. При гіповиявленні серйозність порушень читання недооцінюється. При гіпервиявленні, навпаки – переоцінюється, тобто ставиться помилковий висновок щодо дислексії.

Значно більш надійно дислексію можна діагностувати у 2 класі. Однак при цьому втрачається дорогоцінний час: цілий рік, упродовж якого можна було надавати допомогу. Все це відноситься до методу виявлення дислексії «за зверненнями», тобто з опорою на спостереження з боку вчителів і батьків (в школі і вдома). Імовірність виявлення дислексії при цьому залежить від рівня обізнаності про дислексії і її прояви.

Приблизні орієнтири для ранньої діагностики дислексії. Раннє виявлення перших ознак дислексії особливо важливо, як для своєчасного надання допомоги, так і для попередження вторинних психогенних розладів. Спостерігаючи за дитиною, педагог може звернути увагу на особливості

поведінки і навчальної діяльності, характерні для дітей з дислексією і виявити тих, хто імовірно нею страждає.

Для кваліфікованого виявлення дислексії педагог рекомендує батькам звернутися в службу психолого-логопедичного супроводу школи або ІРЦ. Симптоматика дислексії дещо по-різному виявляється в різному віці. Тому нижче окремо подані симптоми, характерні для початкової школи і ті, які можна помітити в середній школі.

Симптоми, які виявляються в початковій школі:

- ✓ повільність розумових операцій: уповільнене мовлення / письмо;
- ✓ дефіцит уваги;
- ✓ труднощі під час наслідування інструкцій в навчальній діяльності;
- ✓ труднощі пригадування слів, підбору слів в мовленнєвому спілкуванні .

Під час читання:

- ✓ уповільнений прогрес в засвоєнні читання (відставання від програмних вимог приблизно на пів року і більше в 1 класі, на 1 рік – у 2 класі, на 1-1,5 року в 3 класі);
- ✓ стійкі труднощі в оволодінні сколадозлиттям (довго зберігається побуквенне читання);
- ✓ використання подвійного читання: пошепки прочитує перший раз і вголос – вдруге; іноді замість 1-го причитування пошипки виникають часті паузи (аналітично прочитує про себе, а синтетично – вголос);
- ✓ повторюються заміни, пропуски, перестановки звуків під час читання;
- ✓ погане розуміння прочитаного;
- ✓ прояви емоційної напруги, страху, сорому при читанні (особливо під час читання вголос);
- ✓ заміни слів (помилкове вгадування), додавання слів (яких немає в тексті);

- ✓ труднощі впізнавання частотних слів під час читання;
- ✓ труднощі розуміння вузлових моментів змісту текстів, прочитаних дитині вголос.

На письмі:

- ✓ погано володіють навичками фонематичного аналізу;
- ✓ багато помилок на письмі під диктовку: серед помилок особливо велика частка пропусків букв (особливо часто – голосних), складів;
- ✓ багато замінів букв, які перебувають в сильній позиції (під наголосом);
- ✓ помилки на правопис разом / окремо, зливе написання декількох слів, роздільне написання сегментів слова;
- ✓ помилки маркування початку і кінця речення (великої літери на початку і крапки в кінці);
- ✓ орфографічні помилки

В інших навчальних предметах:

- ✓ відчують труднощі в розв'язанні задач через погане розуміння умови задачі під час читання;
- ✓ не вміють працювати з текстами в підручниках;
- ✓ відчують труднощі під час вивчення віршів;
- ✓ погано вміють планувати і самостійно виконувати домашні завдання.

Більш кваліфікованим і надійним є використання спеціальних методів виявлення. У більшості розвинених країн широко використовуються стандартизовані методики діагностики читання.

Необхідність цього мотивується і тим, що відповідно до прийнятої в Україні міжнародної класифікації хвороб 1-го перегляду (МКБ-10), діагноз дислексії повинен спиратися на стандартну оцінку навички читання.

Сьогодні в педагогічному просторі широко використовується методика О. Корнева (1998, 2003). У ній передбачені не тільки кількісна оцінка якості

читання і розуміння прочитаного, але й визначення базових операційних показників, що характеризують навик читання.

Таким чином, до дислексії правомірно відносити стану вибірково низької навченості навичкам читання (тобто техніці читання, декодування) у дітей з досить високим рівнем загальної здатності до навчання [51].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Сьогодні поширена думка, що порушення читання у дітей частіше виникають у результаті загального недорозвинення всіх компонентів мовлення: фонетико-фонематичного та лексико-граматичного; зв'язного мовлення. Дислексія виникає, як правило у дітей із III рівнем мовленнєвого розвитку, оскільки при тяжких формах загального мовленнєвого недорозвинення (I і II рівнів) діти взагалі виявляються не в змозі опанувати письмом і читанням.

Для підготовки таких дітей до навчання читанню необхідні систематичні, протягом декількох років, заняття з формування усного мовлення. Це пояснюється тим, що діти недостатньо розрізняють на слух фонemi, близькі за артикуляційними або акустичними ознаками. Крім, того, володіючи вкрай обмеженим словниковим запасом, дитина не розуміє значень деяких навіть найпростіших слів і тому спотворює їх, пропускає, заміняє, змішує. Недостатня сформованість граматичної будови мови призводить до пропусків, замін або спотворень прийменників, до помилок в узгодженні різних частин мови тощо.

Сьогодні встановлено, що порушення читання у дітей виникають в результаті відхилень у розвитку усного мовлення: несформованості в повній мірі фонематичного сприйняття або, що буває частіше, недорозвинення всіх його компонентів (фонетико-фонематичного та лексико-граматичного). Таке пояснення причин порушень читання у дітей поширене у вітчизняній логопедії.

Резюмуючи вищенаведені міркування, можна зробити висновок, що дислексія – це об'єктивно існуючий, умовно патологічний стан, на виявлення, поширеність і симптоматику якого впливають культуральні і дидактогенні чинники.

Осьовим порушенням при цьому є стійка нездатність оволодіти складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що нерідко супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основі порушення покладені розлади специфічних церебральних процесів, що становлять функціональний базис навички читання.

Симптомами дислексії прийнято вважати стійкі помилки під час читання дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила. Так, Р. Лалаєва, характеризуючи помилки при дислексії у відповідності з сучасною логопедичною теорією, виділила такі її особливості: помилки при дислексії є стійкими і специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку в період початку оволодіння читанням; дислексичні помилки є численними, повторюваними і зберігаються тривалий час, пов'язані з несформованістю лексико-граматичної сторони мовлення, недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонему на слух, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз та синтез.

У процесі роботи над першим розділом ми проаналізували психолого-педагогічну, логопедичну і методичну літературу з даної теми; охарактеризували поняття про дислексії в цілому; проаналізували результати досліджень вчених з цього питання і зробили відповідні висновки.

Незаперечним є факт актуальності даної теми та необхідності подальших розробок в напрямку профілактичної та корекційної роботи, що підтверджується збільшенням кількості дітей з цим порушенням у початковій школі. Необхідним є вдосконалення і здійснення такого напрямку логопедичної роботи, як корекція наявної дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

За результатами проведеної роботи, можна стверджувати, що дуже важливим є своєчасне виявлення причини найперших труднощів під час формування навички читання, що виникають у дитини в період оволодіння грамотою, щоб мати можливість відразу надати їм цілеспрямовану допомогу. Але набагато важливіше виявити ознаки можливого виникнення труднощів під час опанування читанням ще до початку навчання дитини грамоті (тобто в

дошкільному віці), щоб встигнути вчасно ці труднощі попередити, оскільки процес корекції дислексії вимагає набагато більших зусиль під час її усунення.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Діагностичний блок вивчення процесу читання у молодших у молодших школярів

Кількість учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі й з порушеннями писемного мовлення – специфічними розладами процесу читання останнім часом у ЗЗСО стрімко збільшується. Педагоги таких закладів переконуються, що традиційні підходи до організації навчального процесу цієї категорії дітей є недостатньо ефективними, а тому потребують переосмислення. Оскільки навчання учнів з дислексіями передбачає створення спеціальних умов, забезпечення супроводу спеціальної підтримки чи допомоги.

Теоретичний аспект проблеми організації та залучення дітей із дислексіями в загальноосвітній простір представлений у наукових дослідженнях українських та зарубіжних учених (С. Антіа, К. Зелінська-Любченко, Е. Данілавічюте, Е. Ейнскоу, Л. Журавльова, С. Конопляста, О. Корнєв, О. Ласточкіна, Л. Ленг, Л. Стахова, В. Тарасун, О. Тенцер, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Віддаючи належне існуючим дослідженням, зазначимо, що нині в Україні залишається недостатньо розробленою проблема організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями писемного мовлення – дислексіями в ЗЗСО.

Під час ґрунтовного аналізу спеціальної педагогічної літератури, передового практичного досвіду, було виявлено, що для учнів з порушеннями писемного мовлення – дислексіями характерне зниження працездатності, низька рівновага нервових процесів з яскраво вираженою загальмованістю, ці діти не орієнтуються в колективі і менш адаптовані до

умов шкільного навчання. У більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів. Вивчення рівня досягнень учнів молодшого шкільного віку з дислексіями показало, що в половині випадків після успішного виконання завдань частина дітей переходить не до більш складного, а до більш легкого. В результаті чого можна стверджувати про те, що у дітей із дислексіями з віком розвивається знижений рівень досягнень.

Для цих дітей також притаманні прояви чинників соціальної поведінки:

- виявляється зниження рівня емоційної емпатії;
- мовленнєве спілкування, включення в діяльність зводиться до мінімуму;
- практична діяльність та поведінка залишаються безпосередніми;
- спостерігається низький рівень розуміння того, як досягти мети, придумувати шляхи розв'язання проблеми і передбачати можливі перепони.

Таким чином, ряд специфічних порушень когнітивного та мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями писемного мовлення – дислексіями, гальмують розвиток у них повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими, ускладнюють контакти з дорослими та можуть призвести до зниження результативності навчальної діяльності, що впливатиме на загальний пізнавальний розвиток дитини.

Названі вище особливості в розвитку цих дітей спонтанно не долаються. Вони вимагають від педагогів, психологів, вчителів-логопедів спеціально організованої корекційної роботи щодо формування навичок читання, комунікативної та пізнавальної діяльності з метою оптимальної та ефективної соціальної адаптації дітей до умов та вимог оточуючого соціуму.

У першу чергу в дитини необхідно сформувати мотив та потребу грамотно, правильно читати. А сформована здібність до емоційно відкритого та позитивного спілкування, участь в сумісній діяльності з однолітками допоможуть дитині відчувати себе потрібною та корисною оточуючим. Що є

базою для виховання мовленнєвої компетентності індивіда, здатного легко адаптуватися в соціумі.

Метою констатуючого етапу дослідження було виявлення особливостей адаптації дітей із дислексіями до умов ЗЗСО, визначення рівня готовності педагогічних працівників (вчителів) до роботи з цією категорією дітей.

Вивчення особливостей адаптації до нових соціальних умов у дітей 6 – 7 років, її успішність оцінювалася за наступними критеріями: відношення до навчального закладу, особливості взаємовідносин з оточуючими, особливості психофізичних процесів, стан здоров'я, сила та тривалість змін у поведінці та соматичному стані, пов'язані зі вступом в школу.

З метою виявлення динаміки адаптації методики проводилися три рази: впродовж першого місяця відвідування освітнього закладу, через 3 і 6 місяців з початку вступу до школи.

Вивчення особливостей адаптації до школи у дітей з дислексіями здійснювалося за допомогою наступних методик.

Бесіда з батьками. Мета – отримання відомостей щодо стану дітей до вступу в навчально-освітній заклад і після.

Спостереження здійснювалося під час приходу дітей до школи, уходу додому, на уроках та перервах.

Соціометричний опитувальник. Мета – визначення соціального статусу, значущості та характеру взаємовідносин з учителями, батьками та дітьми, виявлення референтної групи.

«Малюнок школи». Мета – визначення характеру відношення дітей до школи та виявлення тривожності, пов'язаної з відвідуванням закладу освіти.

«Дві школи». Ця методика є модифікацією «Бесіди про школу», розробленої Т. Нежновою, дозволяє визначити внутрішню позицію дитини, її спрямованість на зміст навчального процесу або орієнтацію на навчальні види діяльності, на формальні сторони навчання.

Запропонована модифікація дозволяє виявити відношення дитини до школи, вчителів та інших учнів, а також мотивацію навчання.

У ході вивчення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо особливостей адаптації до школи дітей з типовим мовленнєвим розвитком і дітей із порушеннями писемного мовлення – дислексіями було виявлено три типи відношення до школи.

1. Позитивне відношення до школи. На емоційному фоні домінують позитивні емоції. Спостерігається позитивне відношення до вчителів, однолітків, навчанню. Превалюють навчальні мотиви. Діти доброзичливі, відкриті, прагнуть до спілкування з однокласниками.

2. Амбівалентне ставлення. Відзначаються часта зміна настрою, висока, рідше несформована потреба в спілкуванні. Навчальна мотивація не розвинена. Дітей з амбівалентним ставленням до школи можна розділити на дві групи за характером поведінки: 1. Страх спілкування з однолітками і дорослими. Діти доброзичливі, але боязкі, сором'язливі, невпевнені в собі. 2. Афективні спалахи, конфліктність при прагненні до спілкування з однолітками і дорослими.

3. Негативне відношення. Відзначається превалювання негативних емоцій, негативне ставлення до вчителів, однолітків і школі. У дітей виявляється низька або несформована потреба в спілкуванні. Навчальна мотивація нерозвинена [64].

Ці критерії і було покладено в основу дослідження особливостей адаптації обраної категорії дітей до навчального процесу і умов закладів загальної середньої освіти.

Окрім зазначених вище методик доцільним, на нашу думку, було проведення вивчення провідних процесів, які, безпосередньо, впливають на формування навички читання: вивчення рівнів сформованості фонематичного слуху, звукового аналізу та синтезу слів, активного словникового запасу, граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення.

Вивчення фонематичного слуху. При обстеженні розвитку фонематичного слуху визначалася здатність дітей виділяти звук з ряду інших звуків, з складових рядів, в словах і розрізняти подібні звуки за допомогою наступних завдань: 1. Повторення за експериментатором серій складів. 2. Виділення звуку в слові. 3. Визначення кількості складів у слові. 4. Називання картинки, уточнення, чим відрізняються. Максимальне число балів за виконання завдань – 30.

Вивчення стану звукового аналізу та синтезу слів: 1. Визначення кількості звуків у словах (кількісний аналіз). 2. Виділення першого, останнього голосного (приголосного) звуку в слові. 3. Послідовне виділення кожного звуку в слові. 4. Називання слів, в яких 3, 4, 5 звуків (5 слів). Максимальне число балів – 30.

Вивчення граматичної будови мови: 1. Складання речень із слів. 2. Утворення зменшувальної форми іменника. 3. Додавання прийменників до складу речення. 4. Утворення прикметників від іменників. Максимальне число балів – 30.

Вивчення активного словникового запасу: 1. Підбір синонімів. 2. Підбір антонімів. 3. Уміння пояснювати переносне значення слів у словосполученнях і реченнях. 4. Класифікація понять (предметні картинки). Максимальне число балів – 30.

Вивчення зв'язного мовлення: 1. Складання розповіді за серією сюжетних картинок з 4 - 5 картинок. 2. Переказ прослуханого тексту. Максимальне число балів – 30.

Таким чином, всі завдання об'єднані в шість блоків з максимальними оцінками по 30 балів. Найбільша кількість балів за виконання завдань становить 180. Приймаючи цю цифру за 100%, можна вирахувати відсоток їх успішності виконання проб, використовуючи процедуру математичного обчислення.

2.2. Кількісно-якісний аналіз результатів методики діагностики

Констатувальний етап дослідження тривав упродовж жовтня – листопада 2021 навчального року. В експерименті приймало участь 12 дітей з порушеннями писемного мовлення – дислексіями. За результатами обстеження фахівців ІРЦ, вчителів-логопедів закладів освіти усі діти були з наступними формами дислексій (за Р. Лалаєвою): фонематичною – 5 осіб, дислексія на основі різних форм порушення мовного аналізу та синтезу – 4 особи, граматична дислексія – 3 осіб.

Перший напрям констатувального етапу дослідження стосувався виявлення стану готовності педагогів ЗЗСО до роботи з молодшими школярами з дислексіями. Форма проведення – анкетування (додаток А). Результати анкетування педагогів виявили, що 75 % із них вважають, що у ЗЗСО немає фахівця, який за потреби допомагає організувати процес навчання учнів з порушеннями писемного мовлення; не проводиться корекційно-розвиткова робота з такими школярами після уроків.

Це свідчить, що під час організації навчальної діяльності використовуються загальні дидактичні методи, прийоми й форми навчання. Проте не враховуються особливості розвитку учнів з дислексіями, що зумовлюють інші підходи до опанування знань, взаємодії з однолітками, пізнавальної активності під час навчання.

Водночас результати аналізу показують, що в ЗЗСО для навчання молодших школярів з дислексіями не застосовують спеціальні програми, підручники, оцінювання досягнень тощо. Вочевидь, показником навченості цих учнів педагоги традиційно вважають критеріально-орієнтоване оцінювання; не послуговуються учнівським портфоліо, що передбачає результати спостережень, інформацію з інших джерел (батьків, логопедів тощо).

Це вказує на те, що педагоги рідко оцінюють цілісний розвиток таких школярів аби забезпечити можливості для активної участі у навчанні та житті класу.

За результатами опитування 82,1 % педагогів не обізнані з особливими освітніми потребами молодших школярів з дислексіями. Це свідчить про їхню неготовність до застосування цілеспрямованої й впорядкованої сукупності дій, прийомів, методів, що забезпечують мотиваційну й активну залученість молодших учнів цієї категорії до процесу навчання разом з однолітками які мають нормотиповий розвиток.

Більшість опитаних впевнені, що для школярів з дислексіями мають бути створені спеціальні умови в навчальному просторі. Так, зокрема 71,4 % із них вважають, що школярам має надаватися постійна підтримка асистента вчителя (якщо він передбачений штатним розписом); такі учні мають бути відокремлені від інших «окремою партою» (якщо такий учень один); мають триматися «окремою групою з асистентом» (якщо кілька у класі); вони мають отримувати індивідуальні завдання та інше.

Зауважимо, що, за такої організації навчальної діяльності молодші школярі з дислексіями ставатимуть пасивними об'єктами, а не активними суб'єктами навчання, такий підхід швидше сприятиме усамітненості, ізольованості таких учнів, аніж їхній соціалізації, що є провідною ідеєю навчання.

Вочевидь це є результатом необізнаності педагогів щодо особливостей реалізації процесу навчання школярів з дислексіями в ЗЗСО; неготовності педагогів і асистентів учителів здійснювати навчальну діяльність разом в одному навчальному просторі класу тощо.

Так, здебільшого адаптації й/чи модифікації, які застосовуються педагогами й асистентами вчителів зводяться до візуалізації – 67,6 % використовують під час уроку опорні матеріали (малюнки, таблиці), презентації, відеоролики тощо як спосіб подання навчального змісту.

Не застосовують елементи корекційно-розвиткової роботи під час уроків 82,4 % педагогів. Це вказує на те, що в умовах класно-урочної системи неефективно використовуються компенсаторні можливості молодших школярів з дислексіями.

З огляду на це, не здійснюється розвиток слухового сприймання, не закріплюються навички правильної вимови таких учнів шляхом спеціальних прийомів під час уроків.

Водночас, розвиток слухового сприймання мовлення та формування вимови має бути невід'ємною складовою навчально-корекційного процесу в першу та другу половину дня для молодших школярів з дислексіями.

Особливого значення тут набувають спеціальні корекційно-розвиткові заняття, бо сформовані під час таких занять слухові й вимовні вміння та навички мають закріплюватися під час навчання.

Не залучають школярів з дислексіями до взаємодії з однолітками під час навчання 64,3 % педагогів. Відповідно, це може призводити до встановлення дистанції між цима учнями й учнями з нормотиповим розвитком, небажання комунікувати, неохочій взаємодії, незацікавленості в спільній діяльності тощо. Як наслідок – молодші школярі з дислексіями матимуть труднощі у встановленні соціальних контактів з однолітками, невпевненість, знижену пізнавальну активність, що не сприятиме їхній соціонавчальній інтегрованості.

Також виявлено, що 67,8% опитаних не знають, як допомогти учням з специфічними розладами процесу читання (дислексіями) освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію під час навчально-виховного процесі.

Це вказує на неготовність педагогів і асистентів учителів здійснювати професійну педагогічну діяльність, спрямовану на формування соціонавчальної інтегрованості таких учнів в умовах ЗЗСО. Як наслідок, молодші школярі з дислексіями матимуть труднощі у встановленні соціальних контактів з однолітками, невпевненість, знижену пізнавальну активність, незацікавленість у спільній діяльності тощо.

За результатами анкетування щодо планування педагогічної діяльності з молодшими школярами з дислексіями встановлено, що як вчителі так і

асистенти вчителів рідко проводять спільні зустрічі для обговорення співдіяльності під час навчання чи супроводу школярів (78,6 %).

Водночас респонденти зазначали, що на спільних зустрічах вони не окреслюють персональні ролі та відповідальність щодо супроводу та навчання. Здебільшого, вся відповідальність за навчання молодших школярів з дислексіями покладається на асистентів учителів та вчителів-логопедів (71,4 %), тоді як педагоги зосереджується на навчальній успішності молодших школярів з нормотиповим розвитком. Це свідчить, що в класах наявний формальний поділ на «моїх» і «твоїх учнів».

Це підтверджують результати педагогічного спостереження за особливостями взаємодії вчителів і асистентів учителів у процесі навчання. Виявлено, що ініціатором взаємодії між вчителем і його асистентом під час уроку є асистент (69.2%).

Метою інтеракції асистентів вчителів здебільшого є уточнення щодо власної діяльності учня з дислексією, оцінка роботи педагога («...мені з ним це читати?», «...можже їй якусь легше завдання дати?», «... може, краще дошку закрити?», «... нехай вони виходять до дошки», «...ці таблиці зайві. Краще їм це письмово виконувати», «...вже пів уроку пройшло, а тільки пів речення прочитано ...» та ін.).

Водночас педагоги взаємодіють з асистентами вчителя здебільшого з метою вказівки на певну діяльність чи нагадування асистентові (роздати зошити; повісити таблицю; провести фізичну хвилинку; написати на дошці тощо).

Виявлене свідчить, що взаємодія педагогів під час навчання здійснюється ситуативно, не дієво, виявляється у відволіканні на організацію, уточнення власної діяльності чи школярів з дислексіями під час навчання.

Це може бути результатом неефективного сумісного планування навчального процесу, коли не визначено роль кожного з педагогів під час навчання, характер діяльності та контингент педагогічного впливу. Це негативно впливає на формування взаємин педагогів, на неефективність

викладання в класі, а відтак негативно позначається на взаємодії учнів із педагогами і однолітками.

Отже, потребує узгодження діяльність учителів і асистентів учителів під час уроків. Імовірно, саме завдяки координуванню їхньої спів діяльності має забезпечуватися динамізм системи навчання, створюється гармонія взаємозв'язків у системі «учень з дислексією – учень з нормотиповим розвитком – учитель – асистент учителя», здійснюється маневрування ресурсами з огляду на зміну педагогічних завдань.

Важливо те, що 85,7 % педагогів свідомі того, що мають підвищити свій фах стосовно реалізації корекційно-розвиткової роботи зі школярами з дислексіями. Це свідчить, що вони потребують інформаційної, методично організаційної підтримки фахівців щодо ефективного впровадження інновацій в освіті, зокрема й до спільного навчання цих учнів разом з учнями без порушень у розвитку. Вочевидь, вони готові співпрацювати зі спеціалістами ресурсного центру, фахівцями-логопедами, науковими установами, іншими закладами, які опікуються питаннями освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями писемного мовлення – дислексіями. Результати опитування вчителів класів у яких навчаються учні з дислексіями з подано в діаграмі (рис. 2.1.1).

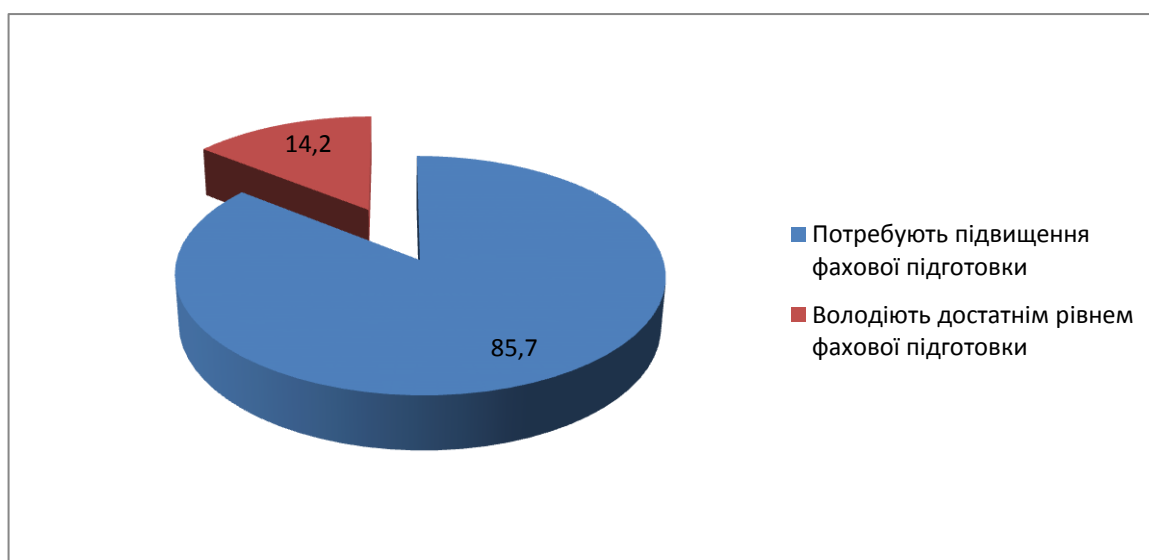


Рис. 2.1.1. Результати опитування вчителів класів в яких навчаються учні з дислексіями (у %)

Отже, професійна взаємодія педагогів і рівень фаховості є ключовими умовами успішності педагогічного супроводу молодших школярів з дислексіями. В організаційному плані в умовах школи це потребує спільного планування процесу навчання молодших школярів, координації та реалізації елементів системи педагогічного супроводу під час уроків; залучення до планування та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів з дислексіями фахівців зі спеціальної освіти (логопедів). Виявлені особливості педагогічного супроводу молодших школярів з дислексіями свідчать, що вчителі й асистенти вчителів потребують фахової підтримки щодо організації ефективного педагогічного супроводу молодших школярів цієї категорії для формування їх навчальних навичок, подальшої соціонавчальної інтегрованості таких учнів.

Сприятимуть окресленому семінари, курси, тренінги особистісного зростання для вчителів й асистентів учителів ЗЗСО. Участь у таких заходах дасть змогу ознайомитися з особливими потребами цих учнів, із методами педагогічного розвантаження, заохочення, мотивації, залучення таких школярів до навчальної діяльності, взаємодії з однолітками, у тому числі під час уроків.

Водночас потребують дослідження проблеми визначення та налагодження механізмів педагогічної взаємодії, у тому числі спеціальних й загальноосвітніх педагогів під час педагогічного супроводу учнів з дислексіями у ЗЗСО. Результати опитування вчителів які працюють в класах де навчаються діти з дислексіями подано на діаграмі (рис. 2.1.2).

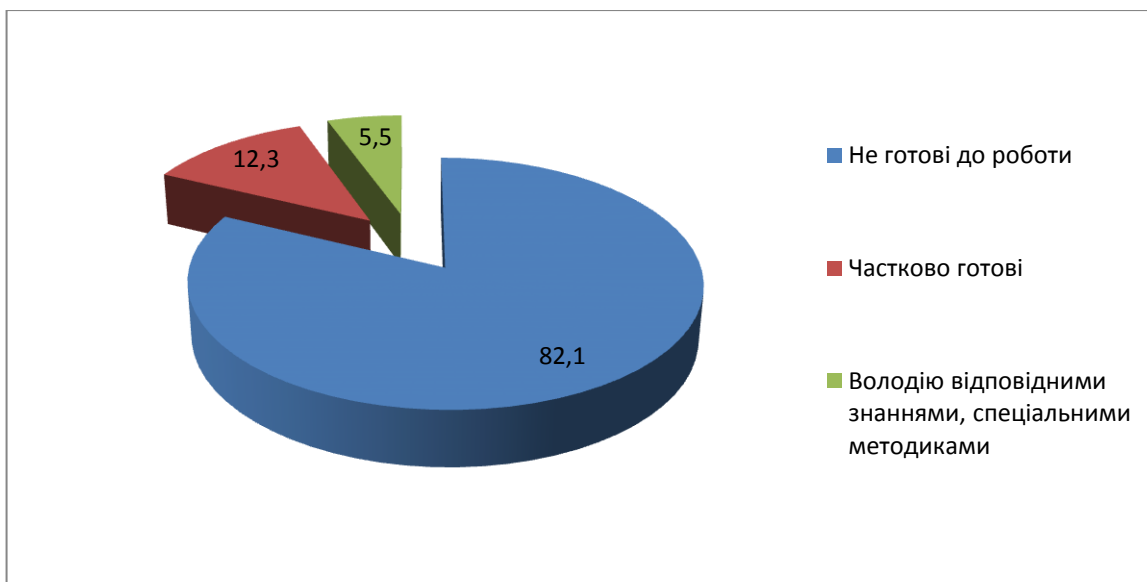


Рис. 2.1.2. Результати опитування вчителів щодо рівня фахової готовності до роботи з дітьми з дислексіями (у %)

Діагностичний мінімум під час оцінювання рівня адаптації дітей проводився в період вступу дітей до ЗЗСО в груповій та індивідуальній формі. Провідним фактором, що впливав на отримання об'єктивної інформації під час обстеження, був стан дитини.

Другий напрям констатувального етапу дослідження стосувався батьків дітей з специфічними розладами процесу читання (дислексіями). Форма організац дослідження – анкетування (додаток Б). Під час проведеного дослідження було отримано наступні результати.

У ході опитування батьків приймало участь 10 матерів дітей молодшого шкільного віку: усі діти з порушеннями писемного мовлення – дислексіями.

Результати анкетування «Чи готова Ваша дитина до вступу в школу?» визначалися за наступними критеріями: 55-40 балів – дитина готова до вступу в ЗЗСО, 39-24 бали – дитина умовно готова, 23-16 балів – дитина не готова до вступу в ЗЗСО.

За результатами анкетування 6 дітей молодшого шкільного віку (52%) готові до вступу в ЗЗСО – це діти з фонетичною формою дислексії; 4 дитини (33,3 %) умовно готові до вступу в ЗЗСО: 2 дитини з фонетико-фонематичною дисграфією і 2 – з аграматичною; 2 дитини (16,7 %) не готові

до вступу в ЗЗСО. Основну кількість дітей, які за результатами опитування батьків не готові до вступу в ЗЗСО – це першокласники з граматичною дислексією. Результати анкетування представлені в діаграмі (рис. 2.1.3).

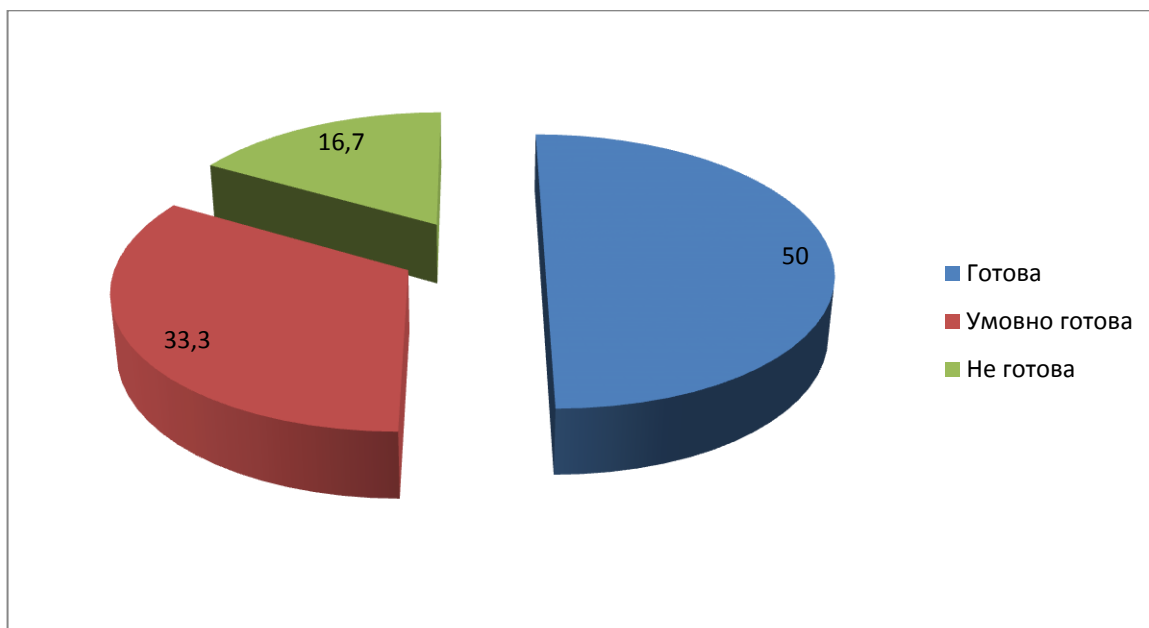


Рис. 2.1.3. Показники готовності дитини з дислексією до вступу в ЗЗСО (у %)

Співставлення рівнів мовленнєвого розвитку дітей та відношення до школи виявило, що домінування негативних емоцій, пов'язаних з відвідуванням школи, частіше спостерігається серед учнів із дислексіями, які мають в анамнезі обтяжування з боку неврології.

Результати дослідження також виявили, що у другокласників з дислексіями, яким притаманна супутня неврологічна симптоматика, відсутні позитивні зміни в емоційній сфері під час адаптації. Позитивна динаміка (зміна негативного відношення до школи на амбівалентне, негативного або амбівалентного – на позитивне) спостерігається у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, які не мають супутньої неврологічної симптоматики.

Результати вивчення відношення до школи та особливості зміни цього відношення подано в таблиці 2.1. У дослідженні приймало участь 12 дітей з дислексіями та 12 дітей без порушень у мовленнєвому розвитку. Термін

проведення експериментального дослідження – через 1 місяць, 2 місяці та 3 місяці після вступу до школи.

Таблиця 2.1.1.

**Результати вивчення відношення до школи
та особливості зміни цього відношення**

Група дітей	Термін проведення	Відношення до школи		
		позитивне	амбівалентне	негативне
Діти з дислексіями	через 1 місяць	-	-	12
	через 2 місяці	-	1	11
	через 3 місяці	-	2	10
Діти без порушень мовлення	через 1 місяць	12	-	-
	через 2 місяці	12	-	-
	через 3 місяці	10	2	-

Співствалення наявності/відсутності порушень мовлення – дислексій та відношення до школи засвідчило, що домінування негативних емоцій, пов'язаних з відвідуванням школи, виявлено у дітей з порушеннями писемного мовлення – дислексіями. Результати дослідження засвідчили, що у цих другокласників відсутні позитивні зміни в емоційній сфері в період адаптації.

Аналіз отриманих даних дозволив поділити виявлені особливості в комунікативній сфері на дві великі групи:

1. Порушення взаємодії з дорослим та однолітками (однокласниками): а) страх спілкування з дорослими та дітьми; відчуття невпевненості у відносинах з однолітками та дорослими; б) прояви агресії у контактах з оточуючими; в) бажання знаходитися біля дорослих, уникати спілкування з дітьми; бажання уникати спілкування з дорослими. Нав'язлива та перебільшена активність в контактах з оточуючими; 1) пасивна поведінка (дитина сама не вступає в контакт, очікує ініціативу з боку інших).

2. Відсутні порушення в комунікативній сфері.

Результати дослідження особливостей взаємовідносин з оточуючими подано в таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2.

**Результати дослідження
особливостей взаємовідносин із оточуючими**

Група дітей	Термін проведення	Відношення з оточуючими	
		N	негативне
Діти з дислексіями	через 1 місяць	-	12
	через 2 місяці	2	10
	через 3 місяці	4	8
Діти без порушень мовлення	через 1 місяць	12	-
	через 2 місяці	12	-
	через 3 місяці	12	-

Зміни у взаєминах з оточуючими в позитивну сторону в більшій ступеня спостерігалися у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком. У дітей з дислексіями позитивна динаміка в комунікативній сфері відзначалася значно рідше.

Третій напрям констатувального етапу дослідження стосувався виявлення специфічних порушень, що є передумовами формування процесів читання і, на нашу думку, зумовлюють виникнення тих чи інших форм дислексії. Форма проведення – логопедичне вивчення (додаток В).

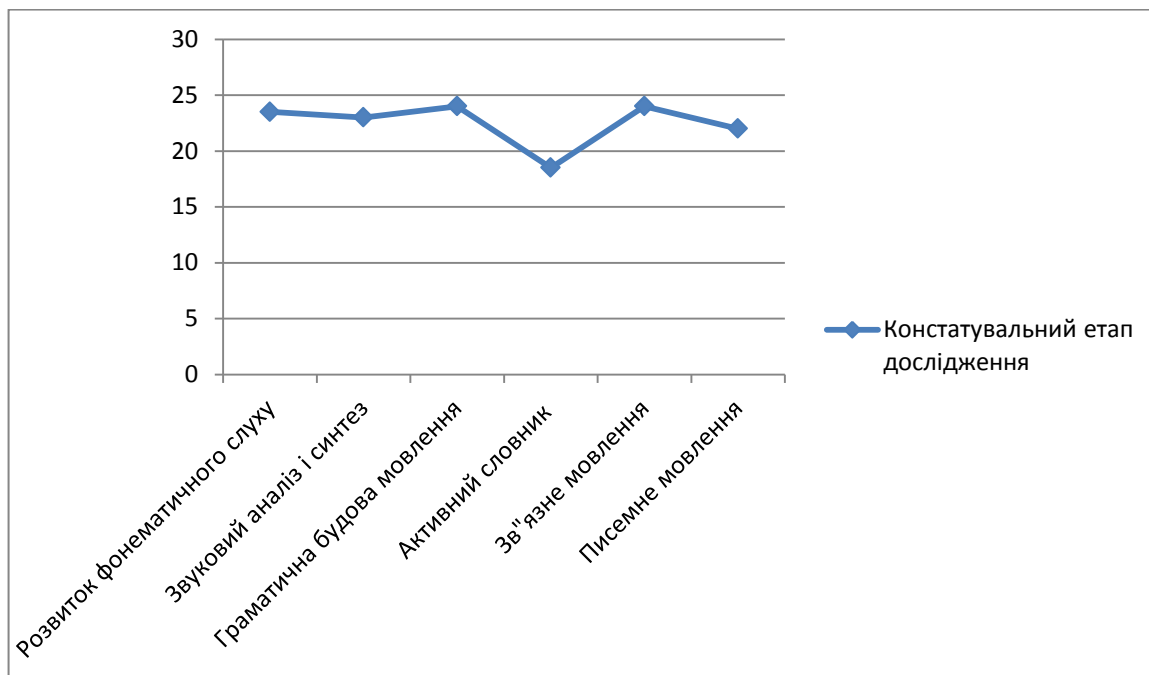
У таблиці 2.1.3 подані результати логопедичного вивчення молодших школярів з дислексіями на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 2.1.3

**Результати логопедичного вивчення молодших школярів
із дислексіями на констатувальному етапі дослідження**

Показники	Першокласники з дислексіями											
	Андрій С.	Саша М.	Каця В.	Люба П.	Діма Ж.	Сергій С.	Таня Ч.	Наташа Г.	Рома П.	Міша В.	Аня С.	Гена П.
Дослідження фонематичного слуху	26	27.5	26. 5	24	24	20	29	28	25	21. 5	23.5	25
Груповий бал	300											
Дослідження звукового аналізу і синтезу	23	25	22. 5	25	24	23	23	25.5	23. 5	22	18	26
Груповий бал	280,5											
Дослідження граматичної будови мови	26.5	27	26. 5	19	26	24	24	22.5	19. 5	18	24.5	23.5
Груповий бал	281											
Дослідження активного словникового запасу	17	23.5	24. 5	17	15	19	19	25	23	17. 5	16	15.5
Груповий бал	232											
Дослідження зв'язного мовлення	21	22.5	27. 5	22.5	17. 5	20	25	23.5	18. 5	20	18.5	23.5
Груповий бал	260											
Дослідження писемного мовлення	23	25	18. 5	27	17. 5	22	27	25	18. 5	22	27	23
Груповий бал	275,5											
Загальний індивідуальний бал за весь тест	136. 5	150. 5	146	134.5	124	128	147	149. 5	128	121	127. 5	136. 5
Загальний груповий бал за весь тест	1628											
Індивідуальний процент успішності	75.8	83.6	81. 1	74.7	68. 8	71. 1	81. 6	83	71. 1	67. 2	70.8	75.8
Груповий процент успішності	75,4 %											

Результати дослідження подано на діаграмі (рис. 2.1.4).



2.1.4. Результати логопедичного вивчення молодших школярів з дислексіями на констатувальному етапі дослідження

Представлені результати констатувального етапу дослідження підтверджують необхідність розробки корекційних прийомів виправлення/попередження дислексії. Але робота з обраною категорією школярів не може здійснюватися у відриві від інших напрямів – роботи з педагогами та батьками.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У ході проведеного констатувального етапу дослідження було зроблено наступні висновки.

У дітей із дислексіями в перші місяці відвідування школи відзначалися негативні зміни в емоційній і комунікативній сфері, психофізичному стані, здоров'ї. Дані зміни тривали певний час, без позитивної динаміки, або мали тенденцію до закріплення.

У частині школярів з дислексіями сила і виразність змін в поведінці та здоров'ї, пов'язаних з адаптацією до нових соціальних умов, згодом зменшувалася, але порушення в комунікативній сфері залишалися, тобто не настала повна адаптація.

У більшості школярів з нормотиповим мовленнєвим розвитком в гострий період адаптації таких змін не спостерігалось.

Грунтуючись на результатах дослідження, ми можемо зробити висновок, що існує взаємозв'язок між особливостями соціальної адаптації та рівнем мовленнєвого розвитку. Крім того, на процес адаптації впливає не тільки наявність мовленнєвого порушення, а й його структура та етіопатогенез.

Паралельно було виявлено особливості мовленнєвого розвитку обраної категорії школярів, які є передумовами опанування навичками читання. Було з'ясовано, що всі школярі з дисграфіями мають наступні порушення:

- за результаті вивчення стану сформованості фонематичного слуху були виявлені труднощі в аналізі почутого і його відтворенні, це говорить про те, що у дітей спостерігається поверхнева мовленнєва увага;
- у обраної категорії школярів наявні стали труднощі: у виділенні послідовно кожного звуку в слові; в знаходженні місця звуку в слові; зменшенні кількості звуків в слові під час підрахунку;

- вивчення граматичної будови мови виявили труднощі в утворенні прикметників від іменників, в утворенні зменшувальної форми іменників, додавання прийменників в речення; під час конструювання речень;

- вивчення активного словника виявили утруднення в доборі визначень, синонімів і антонімів, що свідчить про обмеженість словника. Одночасно у висловлюваннях дітей відсутні дієприкметники й прикметники, багато прислівників й прийменників; труднощі в поясненні переносного значення слів в словосполученнях і реченнях;

- за результатами вивчення зв'язного мовлення були виявлені труднощі в складанні розповіді за серією сюжетних малюнків з 4-5 картинок і під час переказу прослуханого тексту. Розповіді дітей відрізнялися невеликим об'ємом, порушенням зв'язності висловлювань, численними повторами. Найбільш часто діти користувалися простими двослівними непоширеними реченнями.

РОЗДІЛ 3

ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Обґрунтування експериментального етапу дослідження

У розв'язанні складних і багатопланових завдань корекційної роботи зі школярами зі специфічними порушеннями процесів читання (дислексіями) важлива роль відводиться саме вчителю-логопеду, вчителю та асистенту вчителя (при наявності його) тому визначимо їх функції. Серед них основними є:

1. *Корекційна* – передбачає використання різноманітних методів та прийомів з метою корекції та компенсації недоліків психофізичного розвитку, дотримання дидактичних принципів навчання.

2. *Гностична* – полягає у вивченні суб'єкта діяльності (учень / учениця) та її об'єкту (колективу і самого процесу навчання) без чого унеможлиблюється організація продуктивного навчально-корекційного процесу.

3. *Комунікативна* – забезпечує формоутворюючу систему процесу навчання і передбачає високий рівень культури вчителя, вміння організувати й керувати педагогічним спілкуванням.

4. *Матеріальна* – передбачає відбір й використання наочності, спеціального обладнання тощо [14].

Успішність навчально-корекційної роботи в ЗЗСО залежить від багатьох факторів, в тому числі і професійної компетентності педагогічних кадрів. Корекційна робота без педагогів високої професійної підготовки неможлива.

З огляду на це набуває актуальності питання забезпечення процесу навчання дітей з дислексіями висококваліфікованими фахівцями, які повинні володіти повною інформацією про анамнез дитини; вивчати стан уваги,

стомлюваності, темпу роботи кожної дитини; вміти спостерігати за дітьми та оцінювати динаміку їх розвитку в процесі навчання; адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей; навчитися визначати, оцінювати і створювати навчальне середовище для обраної категорії дітей; розуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків; мати високий професійний потенціал; володіти прийомами позитивної мотивації; створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми та формуванню колективу; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища; ставитися з повагою до дітей і батьків.

Робота в ЗЗСО дає якісно новий стимул до самовдосконалення педагога, тому що він має можливість поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, виробляти власні позиції щодо ефективності навчальних технологій. Ця робота формує у педагога нове розуміння проблем дітей, які мають ті чи інші порушення, розкриває перед ним стратегію і тактику психолого-педагогічної (а часто й медичної) підтримки цих дітей.

Учителю важливо знати спеціальні прийоми та методики навчання та виховання учнів з дислексіями, використовувати на уроках наочний та роздатковий матеріал, проводити пропедевтичну роботу з учнями з метою якісного засвоєння ними навчальної програми.

Зміст, форми та методи навчання і виховання цих школярів повинні мати корекційно-розвивальне спрямування. Це означає, що кожна тема, що вивчається у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи асистентом учителя, не лише сприятимуть засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню позитивної поведінки, а й спрямовуватимуться на виправлення порушень процесу читання.

Не менш важливим учасником навчання школярів з дислексіями в ЗЗСО є асистент учителя – педагог, який володіє корекційно-

компенсаторними технологіями, а також надає допомогу школярам та разом з учителем відповідає за успішність таких учнів.

До функцій асистентів входить визначення оптимальних шляхів та засобів навчання дитини з дислексіями, участь у розробці й реалізації індивідуальної програми розвитку, здійснення соціально-педагогічного патронату учня, формування моделі поведінки з однокласниками, допомога школярам у залученні до навчально-виховного процесу.

Педагоги ЗЗСО потребують комплексної допомоги з боку фахівців у галузі спеціальної освіти, спеціальної психології, в розумінні і реалізації підходів індивідуалізації навчання дітей зі специфічними порушеннями процесу читання [33].

Супровід навчальної діяльності дитини з дислексією – це система заходів, що має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто знижити або, принаймні, мінімізувати проблеми дітей цієї категорії в процесі навчання. Логопеди, вчителі-дефектологи, психологи, соціальні педагоги працюють в тісному зв'язку як з вчителями ЗЗСО, так і з батьками учнів, постійно відслідковуючи розвиток дитини з мовленнєвими порушеннями, результативність її навчання.

Роль спеціалістів у реалізації комплексного діагностико-консультативного та корекційно-педагогічного супроводу учнів в ЗЗСО надзвичайно важлива.

Практика показує, що тільки при правильному та своєчасному проведенні індивідуально-диференційованого підходу в процесі навчання дитини з дислексією в умовах звичайного класу вона здатна успішно оволодіти навчальною програмою, адаптуватися в соціумі.

Спеціалісти проводять діагностичні та корекційно-розвивальні заходи з учнями, займаються просвітницькою та консультативною діяльністю вчителів та батьків з приводу проблемних питань, які виникли в процесі навчання дитини.

Проаналізувавши науково-методичні джерела та виходячи з індивідуальних особливостей дитини з дислексією, специфіки проведення корекційно-розвивальної роботи з нею можна виділити наступні основні завдання:

1) проведення комплексного психолого-медико-педагогічного вивчення учня/учениці з дислексією з метою визначення мовленнєвого, соматичного, соціального, психологічного та навчального статусу, а також змісту корекційно-педагогічної допомоги для здійснення корекційно-розвивального навчання;

2) розробка, апробація та впровадження індивідуальних корекційно-компенсаторних навчальних програм учнів з дислексіями, спрямованих на їх оздоровлення, розвиток, навчання, виховання та розкриття особистісного потенціалу;

3) адаптація навчальних планів, програмного матеріалу, методів, форм навчання до індивідуальних освітніх потреб цієї дитини;

4) надання консультативної допомоги батькам, вчителям загальноосвітніх класів з питань розвитку, виховання та сприяння соціально-педагогічної підтримки дітей з дислексіями.

У відповідності до цих завдань визначаються напрямки педагогічного супроводу, що здійснюють спеціалісти ЗЗСО з урахуванням специфіки своєї діяльності і функціональних обов'язків, пов'язаних з психолого-педагогічною та медико-соціальною підтримкою дітей з дислексіями.

Нами було виділено наступні напрямки:

Логопедичний напрям також забезпечує вчитель-логопед, чия діяльність спрямована на усунення у дитини мовленнєвих порушень та вдосконалення її мовленнєвої та комунікаційної діяльності. Його діяльність набуває особливого значення в класі, в який інтегровані діти з дислексіями.

До структурних компонентів професійної діяльності вчителя-логопеда належать: діагностична діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною,

обстеження мовлення); складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з кожною дитиною; визначення доцільних форм взаємодії з дитиною, видів корекційно-розвивальної роботи; здійснення планової корекційної роботи з метою створення ситуації успіху в засвоєнні програмного матеріалу з рідної мови, читання та розвитку мовлення; корекційна робота по виправленню порушень писемного мовлення; участь у розробці та реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з ППМ, що спрямовані на забезпечення повноцінного включення в навчальну діяльність; проведення консультативної та просвітницької роботи в межах своєї компетенції; аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини; участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта; пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю.

Основною метою логопедичної роботи є усунення або зменшення мовленнєвого порушення, пристосування дітей з дислексіями до шкільної програми, адаптація дітей з особливими освітніми потребами у середовище дітей з мовленнєвою нормою.

Вчитель-логопед проводить групові, підгрупові та індивідуальні корекційні заняття з використанням передових методик з подолання порушень мовлення.

Для закріплення вивченого матеріалу в різних видах діяльності він залучає педагогів та батьків.

Педагогічний напрямок. В реалізації цього напрямку провідна роль відводиться як вчителю-дефектологу (логопеду) так і вчителю класу, в якому навчається дитина з дислексією. Педагоги проводять та координують корекційно-педагогічну роботу з дітьми з дислексіями, які навчаються в ЗЗСО.

Вчитель-логопед вивчає мовленнєву діяльність школярів; визначає рівні засвоєння учнями різних розділів навчальної програми, можливості кожної дитини в оволодінні навчальним матеріалом; проводить моніторинг розвитку дитини та прогнозує подальший шлях навчання учня; вносить зміни

до навчальних програм загальноосвітніх предметів та здійснює їх модифікації (введення пропедевтичних розділів з метою підготовки дітей до сприйняття навчального матеріалу, спеціальних навчальних предметів); планує разом з іншими спеціалістами і організовує цілеспрямовану соціально-педагогічну інтеграцію дітей з дислексіями в ЗЗСО; координує корекційну психолого-педагогічну та медичну допомогу дітям; на основі використання останніх досягнень науки сприяє забезпеченню повноцінного всебічного розвитку учня на кожному віковому етапі; консультує вчителів, соціального педагога щодо організації корекційно-педагогічного процесу та взаємодії всіх учнів класу, допомагає визначити зміст та методику проведення уроків в класі; проводить під групові та індивідуальні заняття зі школярами з дислексіями.

Саме вчитель-логопед відслідковує результативність засвоєння дитиною рекомендованої їй програми, він же інформує спеціалістів про необхідність внесення змін до неї, уповільнення темпів проходження навчальних тем.

Педагоги додаткового навчання вивчають компенсаторні можливості обраної категорії учнів, беруть участь у складанні індивідуальних програм розвитку; виявляють творчі здібності школярів, створюють умови, що сприятимуть їх розвитку; проводять індивідуальні, підгрупові та фронтальні корекційні заняття з учнями класу; консультують батьків щодо розвитку навчальних здібностей дітей в умовах сім'ї.

Провідними принципами роботи спрямованої на входження дітей із дислексіями в освітній простір, на нашу думку є:

1. Ретельний добір педагогів до класу, в якому перебуває дитина з дислексією.
2. Гнучкий режим перебування дітей на початковому етапі адаптації з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.
3. Інформування батьків щодо особливостей та труднощів навчальної діяльності дітей, зумовлених дислексіями.

4. Ураховуючи специфіку порушення можливість залучення до роботи в класі асистента вчителя, переважно на уроках письма та читання.

Провідним методом нашого дослідження є теоретичне моделювання, яке передбачає умовне відтворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків корекційно-педагогічного процесу.

Експериментальна методика виконує дві провідні функції: перша з них полягає в об'єктивному реальному відбитті педагогічного процесу, друга пов'язана з її конструюванням, науковим уявленням про структуру корекційно-педагогічного процесу з його специфікою, що відображає науково-експериментальний підхід з елементами новизни. Такий підхід обумовлений особливостями процесу читання обраної категорії школярів, що зумовлює організацію експериментальної методики як проміжної ланки між висунутими теоретичними положеннями та її перевіркою у реальному житті.

Задля здійснення навчального процесу в ЗЗСО необхідне виконання певних вимог, зокрема щодо забезпечення освітнього процесу спеціальними умовами: • побудова доступного освітнього середовища; • реалізація оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу навчання школярів із дислексіями, добір методичного інструментарію, навчальних матеріалів, дидактичних засобів навчання (як колективного, так і індивідуального використання), застосування різних форм корекційно-розвивальних занять; • забезпечення корекційно-розвивального напрямку відповідним педагогічним супроводом дітей з дислексіями до якого залучається міждисциплінарна команда фахівців.

У ході розробки процесу педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з дислексіями до ЗЗСО нами було систематизовано перелік відповідних заходів. Даний перелік представлено в таблиці (табл. 3.1.1).

Таблиця 3.1.1.

Заходи рекомендовані для здійснення педагогічного супроводу школярів з дислексіями в ЗЗСО та його організації

Заходи	В сім'ї	В ЗЗСО
Здійснення педагогічного супроводу	Ретельне спостереження за дитиною: станом здоров'я, психофізичним станом. Дотримання рекомендацій педагогічного супроводу	Щоденне спостереження педагогів (вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда)
Режим	Дотримання режимних моментів, рекомендацій фахівців ЗЗСО	Дотримання вимог до здійснення педагогічного супроводу
Корекційно-розвиткові заняття	Відвідування додаткових логокорекційних занять з вчителем-логопедом	

Провідним у здійсненні педагогічного супроводу обраної категорії школярів є здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо виправлення специфічних розладів процесу читання. Нами було узагальнено прийоми корекційно-розвивальної роботи дислексичних проявів.

Запропоновані нами прийоми сприяють здійсненню допомоги дітям, які мають проблеми в опануванні процесом читання і, відповідно, мають труднощі перебування в освітньому просторі, цими проблемами зумовлені.

Мета:

- Сформувати в учня (учениці) вміння правильно читати текст.
- Допомогти школярам подолати хвилювання, сприяти відновленню нормального емоційного самопочуття, створити умови для повноцінної навчальної діяльності.

Завдання:

- ✓ розвиток зорового та слухового сприймання;

- ✓ розвиток сенсомоторної організації тіла;
- ✓ формування навичок читання.

Технологія роботи. Робота проводиться індивідуально або з групою до 4 осіб. Група замкнута і має постійний склад учнів. Зарахування нових учасників на кожному занятті не можливе. Заняття проводяться не менше 3-4 разів на тиждень по 20-40 хвилин в день. Заняття мають гнучку структуру і можуть змінюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дитини і ступеня вираженості порушення.

В структуру корекційно-педагогічного процесу входять кілька напрямків роботи.

1.Корекційно-розвиваючий логопедичний напрямок.

Мета – логокорекційна робота порушень процесу читання.

Завдання:

- розвиток зорової і слухової уваги і сприйняття;
- розвиток пам'яті, мислення, уваги;
- розвиток сенсорних функцій;

Прийоми логокорекції

2. Підбиття підсумків.

Пропонуємо загальну схему корекції дислексії [17].

I етап – *пропедевтичний*. Завдання: створення функціональних передумов процесу читання. Планування цього етапу корекційної роботи узгоджується з результатами виявлення сформованості основних передумов процесу читання.

1. Робота над усвідомленням мови і основних одиниць аналізу (слово, склад, звук).
2. Освоєння основних одиниць аналізу на чуттєвому і категоріальному рівнях.
3. Освоєння навичок синтезу усних слів з складів.
4. Усвідомлення просодичної сторони слова, його акцентної структури: наголосу як обов'язкової і смислорозрізняючої ознаки в слові.

5. Формування навичок синтезу усного слова з складів.
6. Формування складового і фонематичного аналізу.
7. Розширення обсягу фонологічної оперативної пам'яті.
8. Формування сукцесивних здібностей.

II етап – *формуючий* звукобуквенних зв'язків і складового читання (склади ПГ, ГП). За часом це зазвичай най триваліший етап.

1. Паралельно триває пропедевтична робота з акцентом на найбільш функціонально слабкі передумови.

2. Формування звукобуквенних зв'язків. В якості альтернативи традиційному аналітико-синтетичного методу можна використовувати запропонований метод полу глобального навчання читання (О. Корнєв, 2007, 2008). У цьому випадку вже після першого знайомства з буквою діти засвоюють зв'язок глобального образу графічного складу з фонетичним оформленням.

3. За допомогою спеціальних складових таблиць закріплюються і автоматизуються зв'язки між графічним стилем (ПГ, ГП) і фонетичним складом.

4. Читання слів з простою складовою структурою (ПГПГ, ГППГ), що складаються з пройдених складів.

5. Читання простих фраз, частково доповнених картинкою (див. О. Корнєв, 2008).

6. Читання фраз і коротких текстів з простим лексичним складом (короткі слова, простий синтаксис).

III етап формує складове читання (склади типу ПГП): пп. 1-3 – схема аналогічна II етапу, але зі складами ПГП.

4. Читання фраз, які включають слова зі структурою типу ПГППГ або ПГПГПП.

5. Читання про себе коротких розповідних текстів з контролем розуміння.

Протягом всього періоду корекційно-розвиваючої роботи періодично оцінюється ступінь автоматизації навичок складозлиття.

Щоб обрати найбільш ефективні прийоми корекції дислексій, в першу чергу потрібно визначити її вид.

1. **Фонематична дислексія** обумовлена несформованістю фонематичної системи. Недорозвиток фонематичного слуху зумовлює прояви заміщення та змішування опозиційних фонем: дзвінки – глухі, тверді – м'які, свистячі – шиплячі, африкати та їх складові. Недорозвиток фонематичного аналізу та синтезу призводить до побуквенного читання, спотворення складової структури слова, додаванням, пропусканням, перестановкам звуків, труднощам читання оберненого складу та збігу приголосних.

Провідним завданням при цьому виді дислексій є постановка та автоматизація всіх звуків. Одночасно з цим – розвиток фонематичного сприймання, аналізу, синтезу.

Провідні прийоми корекції:

- Придумати слова, які починаються на певний звук або з цим звуком в середині чи в кінці слова.
- Придумати слова з 3, 4 і т.д. звуків.
- Підняти цифру яка відповідає кількості звуків в слові.
- Придумати ланцюжок слів, в якому нове слово починається з того звуку, яким закінчується попереднє.
- Розподілити малюнки відповідно до кількості складів в слові.
- Скласти слово (навіть речення) з перших складів на запропонованих малюнках.

Семантична дислексія –

2. **Семантична дислексія.** Характеризується порушенням розуміння безпомилково прочитаного слова чи тексту. Зустрічається під час поскладового та або механічно-автоматизованого читання та зумовлена недорозвитком звукового синтезу.

Провідні прийоми корекції:

- Прочитати слово і показати малюнок.
- Прочитати слово і виконати відповідну дію.
- Прочитати слово і пояснити, що це?
- Вибрати з тексту речення, яке відповідає малюнку.
- Знайти в тексті відповідь на поставлене запитання.
- Розкласти серію сюжетних малюнків відповідно до прочитаного тексту.
- Після прочитаного тексту: розмістити картинку у відповідному місці, знайти зайву, знайти помилку в послідовності малюнків, знайти помилку в тексті відповідно до правильно розташованої серії малюнків, вставити слово в речення.

Для уточнення та систематизації лексичного запасу використовують наступні прийоми:

- Добір синонімів та антонімів до слів прочитаного тексту.
- Знаходження в тексті синонімів та антонімів.
- Добір подібного слова до прочитаного.
- Співвіднесення прочитаного слова до узагальнюючого поняття.
- Розширення об'єму узагальнюючого поняття: «Сонце що робить: - сяє, -гріє, світить, пече тощо».
- Добір до прочитаної назви тварини назви її дитинча, помешкання.

3. Аграматична дислексія. Обумовлена недорозвитком граматичної сторони мовлення. Виявляється в неправильному читанні закінчень в словах усіх частин мови, плутанині в правильній побудові слова в потрібному числі та роді. Аграматизми присутні в мовленні дитини не тільки під час читання, а й в розмовному мовленні, на письмі. Тому прийоми корекції цього виду дислексії будуть проводитися під час формування граматичної сторони мовлення дитини в цілому.

Провідні прийоми корекції:

➤ Гра на формування функції словозміни «один – багато», «скажи лагідно», «чий малюнок» (моє сонечко, моя кішка), «без чого намалював художник малюнок» (де помилився художник).

➤ Ігри на формування функції словотворення, наприклад: «Професії», «Образ дій» тощо.

➤ Скласти речення за малюнком і викласти схему речення фішками під малюнком.

➤ Вставити словосполучення в речення (добираються речення з однаковим словосполученням в різних відмінках).

➤ Вставити закінчення.

➤ Робота з деформованими текстами (реченнями).

4. Мнестична дислексія обумовлена порушеннями слухомовленневої пам'яті, в наслідок чого у дитини ускладнене утворення зв'язків між звуком і зоровим обрисом букви. Дитина не запам'ятає букви, плутає їх, замінює під час читання (не запам'ятовує назву букв). Під час роботи з цими дітьми усі завдання спрямовані на розвиток різних видів пам'яті: зорової, слухової, рухової.

Провідні прийоми корекції:

➤ Обмальовування букв за трьохмірним шаблоном.

➤ Виділення контуру голосних букв – червоним кольором, приголосних – синім, за допомогою ватяних паличок та фарби.

➤ Ліплення букв з пластиліну.

➤ Викладання букв з дрібних предметів (бісеру, сірників, гудзиків, паличок).

➤ Вирізання букв з паперу та картону.

➤ Зображення букв за допомогою тіла з промовлянням відповідного звуку.

➤ Гра «Чарівний мішечок» (вгадування букв або пошук потрібної).

Для відновлення роботи різних ділянок мозку, які відповідають за різні форми сприймання, пропонуються наступні завдання:

- Малювання обома руками.
- Гра «Сьогодні головна – ліва».
- Гра «Руки-подружки» – пишемо букви почергово то правою, то лівою.
- Також використовуються різні руки під час гри в м'яч або інші предмети.

5. Оптична дислексія. Виявляється в тому, що учні плутають та замінюють літери, які схожі за зовнішнім виглядом. Під час читання дитина перестрибує з одного рядка на інший. Іноді може бути читання дзеркального типу – учень читає з права на ліво.

Для корекції оптичної дислексії пропонується найбільша кількість ігор, завдань та вправ. Їх можна поділити на 4 групи, залежно від того, як сам виявляється цей вид дислексії у дитини.

Провідні прийоми корекції:

1. З метою розвитку зорового гнозису пропонуємо:
 - Назвати контурні зображення предметів.
 - Назвати недомальовані контурні зображення предметів.
 - Назвати закреслені предмети.
 - Виділити контурні зображення, накладені одне на інше.
 - Визначити що неправильно намалював художник.
 - Розподілити зображення предметів за їх реальним розміром.
 - Знайти задану фігуру серед двох зображень, одне з яких адекватне, а інше – дзеркально розташоване.
2. З метою розвитку зорової пам'яті пропонуються наступні прийоми:
 - Запам'ятати 4-5 малюнків (або фігур, цифр, літер, а потім відібрати їх серед інших 8-10).
 - Розкласти 3-4 малюнки, літери, цифри або фігури в тій послідовності, в якій вони пропонувалися.
 - Гра «Чого не стало?» та «Що змінилося?»

3. Під час формування просторових уявлень та сприймання необхідно враховувати закономірності їх розвитку в онтогенезі та у зв'язку з цим проводити логокорекційну роботу за наступним планом: диференціація правих та лівих частин тіла; орієнтування в оточуючому просторі; визначення просторових співвіднесень елементів графічних зображень та літер (що вгорі, що знизу, зліва, справа, вище, нижче, спочатку, в кінці тощо).

4. Для формування буквеного гнозису, диференціації зорових образів букв використовують наступні прийоми.

Провідні прийоми корекції:

- Знайти літеру серед графічно подібних.
- Співвіднести літери, які виконані різним шрифтом.
- Визначити літеру, яка знаходиться в неправильному розташуванні.
- Впізнати літери за їх дзеркальним зображенням.
- Показати правильну літеру серед пар літер, правильно та дзеркально зображених.
- Назвати або записати літери, перекреслені додатковими літерами.
- Обвести контури літер, які виконані пунктиром.
- Дописати літеру.
- Назвати літери, накладені одну на іншу.
- Сконструювати літеру з елементів.

На сучасному етапі здійснення корекційної роботи щодо виправлення дислексії поширеними методиками є:

- Методика Дейвіса. Ця методика ґрунтується на комплексній програмі корекційно-розвивальної роботи. Методика складається з кількох етапів, які можна умовно поділити на: виявлення рівня сформованості сприймання; перемикання (вправи на візуалізацію); перевірка виконання, налаштування; координація; засвоєння символів; засвоєння символів по відношенню до слів.

- Комплексна методика усунення дислексії за С. Дорофєєвою. Ґрунтується на лінгвістичному підході, включає: психологічна підтримка дитини, інтенсивність, тренування різних навичок, навчання регуляції свого стану, робота у зоні найближчого розвитку, продумана лінгвістична програма.

- Комп'ютерна корекційна методика Fast ForWord: школярі прослуховують звукові сигнали, після чого їх необхідно повторити порядок відтворення на клавіатурі.

- Методика Р. Лалаєвої: залежно від виду дислексії визначаються основні напрямки корекційної роботи.

Оскільки під час обстеження, найбільше було виявлено учнів з фонематичною, аграматичною та оптичною дислексією нами були розроблені вправи та шаблони корекційно-розвивальних занять в ЗЗСО.

За основу прийомів корекції дислексії в обраній категорії школярів нами було покладено синтезовану методику О. Корнева, Р. Дейвіса. Було визначено основні напрямки логокорекційної роботи, серед яких були розроблено вправи і проведено серію занять за такими етапами:

І етап. Зміцнення звуко-буквених зв'язків. При нормо типовому розвитку, у процесі читання насамперед візуально сприймаються графічні зображення, розрізняються і впізнаються літери, які співвідносяться зі своїми звуковими значеннями. Не звук є назвою літери, а навпаки, літера є знак, символ, позначення мовного звуку. Тому складний процес засвоєння звуко-літерних позначень починається з пізнання звукової сторони мовлення, з розрізнення та виділення звуків мови. І лише потім пропонуються літери, які є зоровими зображеннями звуків.

На початковому етапі оволодіння читанням діти з дислексією утрудняються не тільки в складо-злитті, але і в розподілі слів, що читаються по складах. Це створює додаткові труднощі у читанні. Для подолання цієї перешкоди можна використовувати вправи які розроблені Р.Дейвісом.

«Три кроки до легкого читання».

Перший крок – прочитати по буквах.

Мета: навчити дитину при читанні переводити погляд зліва направо; допомогти навчитися пізнавати групи букв як слова.

На цьому етапі в розумінні прочитаного немає необхідності. Головна мета – навчити розпізнавати букви в слові і прочитувати їх в тому порядку, в якому вони написані. Ця методика привчає мозок і очі при читанні проходити по слову зліва направо.

Також доцільно використовувати вправи:

а) кольорове маркування складів. Наприклад: Настала зима. Валя і Саша ліплять сніговика (на картці виділені склади позначаються іншим кольором, наприклад червоним);

б) доцільно включати в заняття вправи з поділу слів тексту на склади. Дитині дається текст і пропонується вертикальними рисками розділити всі слова на склади.

Для тренування навички синтезу слів зі складів при читанні необхідно розвивати здатність до запам'ятовування послідовних серій складів та операції подальшого синтезу їх у симультанний (одночасний) комплекс. Для цього можуть бути рекомендовані наступні вправи:

а) дитині послідовно демонструються по черзі картки зі складами, дитина повинна подумки має скласти слово. При цьому, кожна наступна картка закриває попередню. Починати слід із двоскладових слів, поступово їх подовжуючи;

б) синтез слів зі складів при одному постійному та одному змінному складі: PO: *за, жа, са, ма, та, ли, га*; KA: бан, зан, зак, лач, мінь, тощо.

в) гра «Допоможи Незнайці!»: «Незнайка переплутав місцями склади. Допоможи йому скласти слово!»: КА, МУ («мука»), ДА, ВО («вода»), ЛО, МО, КО («молоко») тощо.

II етап. Автоматизація складозлиття. У тих випадках, коли алфавіт засвоєно, основні зусилля зосереджуються на формуванні та автоматизації навичок складозлиття або читання цілими словами.

Вданому етапі застосовуємо другий елемент вправи РДейвіса.

Другий крок – пробігти очима, прочитати по буквах.

Мета: продовження процесу переміщення погляду зліва направо і пізнавання слів.

Якщо учень не може промовити те, що він щойно прочитав, треба спочатку попросити його знову прочитати слово по буквах і сказати йому, що це означає, а потім попросити його повторити. При пізнаванні більшості букв необхідно перейти на більш складний рівень читання.

Ефективним методом досягнення цього є запропонована нижче методика, розроблена О. Корневим у 1994-1996 роках та апробована більш ніж на 200 дітях з дислексіями.

Аналіз результатів показує, що при своєчасному початку роботи (1-2-й клас) позитивного ефекту вдається досягти в 60-70 % випадків тяжкої дислексії.

1. Як зазначалося вище, діти, які не володіють складо-злиттям, намагаються вгадувати необхідний склад, спираючись на смисловий і звуковий контекст. Це породжує велику кількість помилок і гальмує перебудову навички читання. Щоб уникнути цього, за доцільне на початкових етапах корекції використовувати переважно складовий матеріал. У цьому випадку вгадування стає неможливим. Дитина змушена спиратися у виконанні завдання лише на навичку складо-злиття. Досвід роботи з дітьми, які страждають на дислексію, показує, що традиційними методами навчити їх злиттю досить важко, а іноді і неможливо. Як альтернативу можна запропонувати напів-глобальний метод читання. Його основна відмінність від аналітико-синтетичного методу полягає в тому, що дитині створюються умови для запам'ятовування складів як цілісної одиниці читання, минаючи процедуру злиття. Для цього використовуються складові таблиці, аналогічні наведеним нижче.

МА ОК ИМ
УМ МИ ГО
КО АМ МУ

БА СО АЛ ЕЛ
ЛЕ ИЛ СА ПУ
БУ ЛИ БЕ ЗО
ОС БИ ПА АС

МЕ АШ РИ АМ КУ ЛЕ
ОМ СУ ВЕ СИ ОК ПИ
ТУ ОР ИМ ЛЯ УС ДО
ШИ УК РУ ВЕ ИЛ ЧУ
ХА ДИ ИК ЛИ ИР СО
СЕ ПО ШАРО МИУТ

Педагог у випадковому порядку називає склади таблиці та пропонує дитині максимально швидко вказати відповідний склад у таблиці та прочитати його. При цьому злите прочитання знайденого складу полегшується попереднім називанням його вчителем. Вимога швидко знайти склад спонукає дитину до глобального його пізнання, що набагато прискорює пошук порівняно з буквальним прочитанням кожного складу.

На початковому етапі у дітей з тяжкими порушеннями для полегшення пошуку використовуються 9-клітинні таблиці, пізніше – 16- та 36-клітинні. При дислексії середньої тяжкості можна починати відразу з 36-клітинних таблиць. У кожній таблиці повинні бути присутніми як прямі, так і зворотні склади того ж буквеного складу (наприклад, МО та ОМ), з м'якими та твердими приголосними (МИ та МІ, ЛА та ЛЯ). Зворотні склади з дзвінками приголосними слід виключити, оскільки при проголошенні вони оглушаються.

Упродовж одного заняття дитина працює з кількома таблицями. Фіксується час, витрачений на опрацювання однієї таблиці (36-клітинної). Для зручності роботи заздалегідь складаються списки (таблиці) тих-таки 36 складів, які входять у тренувальну таблицю, але розміщених у іншій послідовності, якими вчитель диктує дитині склади. Контроль формування автоматизації здійснюється за показником динаміки часу, витраченого на одну таблицю. У процесі щоденної роботи з парою таблиць час пошуку поступово скорочується, та стабілізується. Наприклад: 1-й день - 5 хвилин, 9-й день - 4 хвилини 20 секунд, 15-й день - 4 хвилини, 25-й день - 3,5 хвилини, 27-й день - 3 хвилини, 28-й день - 3 хвилини. З двадцять дев'ятого дня вже час переходити до нової пари таблиць аналогічної складності, але іншого

складового складу. Таблиці одного і того ж рівня складності (в даному випадку – з відкритими складами) даються на заняттях доти, поки вже в перший день роботи з повною таблицею час пошуку не виявляється близьким до 3 хвилин (для 36-клітинної таблиці). Це означатиме, що цей тип складів автоматизований і можна перейти до тренування інших складів.

Щодня працюючи з подібним матеріалом, дитина мимоволі запам'ятовує склади, що входять до таблиць. Як тільки дитина починає справлятися з черговою таблицею досить швидко і без помилок, слід переходити до наступного нового складу складів. Поступово дитина не тільки засвоює техніку складо-злиття, а й накопичує зоровий «словник» складів.

2. Наступний прийом створює умови для цілісного пізнання слів, стимуляції розуміння прочитаного та розвитку короткочасної словесної пам'яті. Матеріал для занять включає текст та таблицю, складену зі слів, що входять до цього тексту, але розміщені у випадковому порядку. Вчитель-логопед читає текст вголос з однією інтонацією (на початковому етапі довгі речення можна називати у два прийоми), а дитина повинна відшукати в таблиці слова, що входять до прочитаного речення у відповідній послідовності.

Текст: Несла Жучка кістку через міст. Бачить у воді її тінь. Вирішила Жучка, що у воді не тінь, а Жучка та кістка. Вона й пустила свою кістку, щоб ту забрати. Ту не забрала, а своя на дно пішла.

Хотіла галка пити. Надворі стояв глечик з водою, а в глечику була вода тільки на дні. Галці не можна було дістати. Вона почала кидати в глечик камінці і стільки накидала, що вода піднялася і можна було пити.

3. Вправи зі складовими таблицями більшою мірою сприяють формуванню досвіду читання «про себе». Зрештою, цей вид читання і є головною метою навчання. Однак перші 3 роки навчання у школі дітям часто доводиться читати вголос. Тому цей вид читання розвивати теж необхідно, хоча він і є лише проміжною стадією в процесі оволодіння автоматизованим

швидким читанням. Доречно включати до загального комплексу занять вправи з *тахістоскопом*. За допомогою цього апарата матеріал для читання подається на екрані на дуже короткий час. Щоб встигнути прочитати слово чи склад, дитина змушена намагатися впізнавати склади чи слова цілком, глобально. У процесі тренування слід вибирати мінімальну експозицію, коли дитина ще може пізнати склад. Вправи з тахістоскопом використовуються одночасно з таблицями, але матеріал для слайдів повинен бути набагато складнішим, ніж у таблицях. Наприклад, якщо на певному етапі дитина працює з таблицями відкритих складів, то слайди повинні містити закриті склади. Слайди не обов'язково виготовляти фотометодом. Легше робити це за допомогою друкарської машинки на прозорому целофані, закріплюючи відбиток прозорим лаком для волосся. У міру освоєння навички читання переходять до читання таким способом слів та фраз.

4. У ряді випадків діти з дислексією під час читання втрачають рядок, пропускають склади (читають наступний склад, не прочитавши попередній), утрудняються у виділенні складів у надрукованому слові, повертаються поглядом до прочитаної частини слова і повторюють її. Для подолання таких труднощів корисний прийом читання з «віконцем». Існують три модифікації даного прийому, які використовуються послідовно: а) листком паперу або напівпрозорої (краще кольорової) целулоїдної плівки з вирізаним у ньому прямокутним отвором розміром у склад прикривається рядок, що читається. Дитина (на початкових етапах це робить вчитель-логопед) пересуває лист по рядку і послідовно читає склади, що з'являються в «віконці», при цьому темп читання дещо сповільнюється, але зникають помилки, пов'язані з труднощами визначення меж мови, і ті, що є результатом спроб угадування мови; б) другий варіант полягає у використанні «віконця», відкритого вліво, і дозволяє захистити дитину від інтерферуючого впливу непрочитаної частини слова. Цей прийом залишає дитині можливість за необхідності повернутися до прочитаної частини слова.

5. У корекційній роботі необхідно передбачити вправи, що розвивають виразність читання та правильну постановку наголосу. Для цього доречно використовувати читання – інсценування оповідань чи казок із розподілом ролей між дітьми.

III Етап.Формування розуміння тексту.

На даному етапі застосовуємо третій елемент з вправи Р.Дейвіса «Три кроки до легкого читання»

Третій крок – пунктуація в образах.

Мета: розуміння матеріалу, що читається.

В будь-якій мові після кожної закінченої думки стоїть розділовий знак, за допомогою якого вона виділяється. Кожну закінчену думку можна зобразити або відчути. Після прочитаного дитині необхідно додати значення до того, що вона тільки що прочитала. Зустрівши розділовий знак, треба попросити її уявити в умі те, що вона щойно прочитала. Якщо дитина зустріла слово, яке не є пускачем дезорієнтації, але воно не зрозуміло, то необхідно засвоїти саме значення слова, прочитавши його в простому словнику.

Також для корекції дислексії в даному напрямку застосовуємо перевірочні завдання.

Перевірочні завдання 1-го типу. Короткі (одно-, три-фразові) тексти закінчуються питаннями: «Чому?» (або «Навіщо?»). Дані для відповіді на питання у тексті безпосередньо містяться. Зразок: «Собака погналася за кішкою. Кішка вилізла на дерево. Собака зупинилася. Чому?».

Перевірочні завдання 2-го типу. У короткому тексті пропущено одне слово, значення якого стає зрозумілим із контексту. Читаючому пропонується вибрати пропущене слово із двох запропонованих. Приклади: «Чим я буду їсти суп? Дай мені...» а) виделка, б) ложка. «Почисти картоплю! Я буду...» а) їсти, б) варити.

Перевірочне завдання 3-го типу. Після кожної короткої розповіді дається контрольне речення, яке або узгоджується за змістом, або суперечить

йому. Діти мають зробити правильний вибір. Приклад: Була буря. Вона повалила дерево. Дерево лежить на землі. Дітям його шкода. Адже вони посадили його». Дерево було старим (так чи ні?). Діти повинні обґрунтувати свою відповідь.

Перевірочне завдання 4-го типу. Після кожного оповідання (приблизно 10-15 фраз) дається від 3 до 5 контрольних речень, частина з яких узгоджується за змістом оповідання, а частина – ні. Частина (А) призначені для перевірки розуміння конкретного змісту тексту, а інша (Б) – узагальненого. Приклад: Незабаром свято. У будинку прибирання. Мама миє вікна. Я допомагаю мамі. Батько фарбує балкон. Я допомагаю то батькові, то мамі. Ми закінчили прибирання на обід. Увійшла бабуся і сказала: «Які ви молодці!» Контрольні речення: А) 1. Скоро вихідний. 2. Мама миє вікна. 3. Тато читає газету. Б) 4. Бабуся хвалила нас. 5. Ми працювали дружно.

Розробка конспекту з корекційно-розвивального заняття для дітей з фонематичною дислексією.

Конспект заняття (2 клас)

Тема: *Диференціація звуків [б-п], букви б-п. Відмінювання іменників. Утворення дієслів I та II особи однини.*

Мета: вчити дітей розрізняти звуки [б-п] і букви б-п; вчити визначати відмінки іменників, утворювати дієслова; розвивати фонематичне сприймання, пам'ять, увагу, мислення.

Обладнання: буквений ряд, предметні малюнки, таблиці з завданням.

Хід заняття

I. Вступна частина.

Робота з таблицями букв та складів.

II. Основна частина РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ.

1. Порівняльна характеристика звуків [Б-П]:

➤ опис (характеристика) артикуляційної постави зазначених звуків: положення язика, губ, голосових зв'язок;

2. Диференціація Б-П:

- а) -Послухати, повторити або добрати слова на ці звуки: на дошці слова: дід-біб (у вчителя в руках предметні малюнки).
- Допоможіть мені правильно поєднати малюнки зі словами.
- Що означають ці слова?
- Що спільного в написанні цих слів? (Пароніми)
- Чим відрізняються? (Буквами Б-Д)
- Отже, як ви, мабуть, здогадалися, сьогодні мова піде про звуки та букви Б - Д.

На дошці-великі друковані букви Б, б, Д, д.

б) Читання складів за індивідуальними картками: *па-ба, ап-аб ана-аба по-бо оп-об опо-обо пу-бууп-упубу-убу пе-бе еп-еб епе-ебе пи-биип-итиби-иби;*

в) Робота зі словами різної складової будови: *слова: бара...(бан), шухля...(да), фут...(бол), горо...(бець), во...(да), помі...(дор), кора...(бель), кори...(дор), не...(бо), Лю...(да), Лю...(ба), крей...(да), жа...(ба), чемо...(дан), авто...(бус), пого...(да), фар...(ба), яго...(да).*

г) Прослухати слова. Показати на таблиці букв букву П або Б чи показати сигнальну картку з відповідною буквою.

д) Вставити пропущені букви:

ж) Попереджувальні зорові диктанти. Підкреслити Б-П.

III. Робота над лексичною темою.

1. Прослухати оповідання;

2. Переказати близько до тексту.

3. Записати назви фруктів у зошити, підкреслить букви (б,п) кольоровими олівцями.

IV. Закріплення вивченого матеріалу.

V. Заключна частина.

1. Складання описової розповіді за серією малюнків (або переказ оповідання).

Результати використання прийомів корекції дислексії у молодших школярів ЗЗСО будуть подані у наступному підрозділі цього дослідження.

3.2. Аналіз результатів впровадження експериментального етапу дослідження

У ході проведеного дослідження яке тривало упродовж січня – травня 2020-2021 н.р. нами були впроваджені прийоми корекції дислексій молодших школярів ЗЗСО. На формувальному етапі дослідження приймали участь учні других класів із порушеннями писемного мовлення – дислексіями, при цьому рівень інтелектуального розвитку цих дітей відповідав нормі. У зв'язку з програмовими вимогами Нової української школи формування навичок читання відбувається впродовж першого – другого років навчання. На початку другого класу наявність специфічних розладів процесу читання не викликають сумнівів. Тому доцільність визначеної вікової категорії молодших школярів обумовлена: 1) програмовими вимогами Нової української школи; 2) наявність чітких проявів специфічних розладів процесу читання у школярів.

Результати проведеного дослідження впровадження прийомів корекції ми порівнювали з результатами дислексичних проявів на початку навчального року.

На формувальному етапі дослідження в експерименті приймало участь 12 дітей з дислексіями: 7 – хлопчиків, 5 – дівчаток молодшого шкільного віку які навчалися в других класах ЗЗСО, за показниками пізнавального розвитку відповідали нормі.

Провідним показником, що впливав на отримання об'єктивної інформації під час вивчення, був стан дитини, рівень її навчальних досягнень. Методика вивчення була аналогічною методиці констатувального етапу дослідження, тільки у скорочений термін.

Мета формувального етапу дослідження – перевірити ефективність впровадження прийомів корекції специфічних розладів процесу читання у молодших школярів ЗЗСО.

За результатами спостереження, опитування вчителів всі залучені до експериментально-дослідної роботи діти малі значні труднощі в навчальній діяльності, особливо на уроках читання (відповідно – письма). Рівень навчальних досягнень учнів визначався за шкалою: високий, достатній, середній і низький. Результати виявлення навчальних досягнень подано в діаграмі (рис. 3.1.1.).

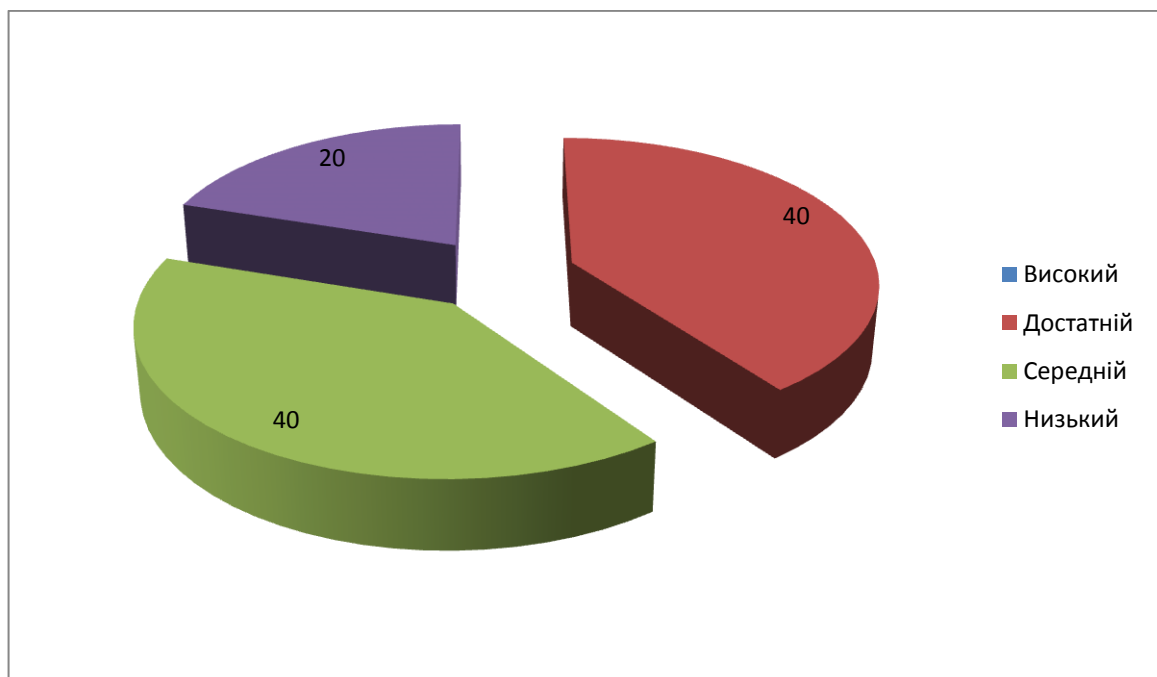


Рис. 3.1.1. Показники навчальних досягнень учнів із дислексіями (у %)

Аналіз результатів визначення навчальних досягнень обраної категорії учнів здійснювався за висновками опитування вчителів і засвідчив наявність значних труднощів, що ускладнюють навчальний процес і впливають на навчальні досягнення обраної категорії дітей.

Результати констатувального та формувального етапів дослідження порівнювалися за показниками контрольної та експериментальної груп. До контрольної групи (КГ) увійшли учні других класів у кількості 6 осіб: 4 хлопчика і 2 дівчинки з наступними видами дислексії: 3 – фонематична, 3 – аграматична (за результатами логопедичних висновків вчителів-логопедів

ЗЗСО). До експериментальної групи (ЕГ) було залучено аналогічну кількість школярів – 6 осіб: 6 – хлопчиків, 3 – дівчинки. За результатами логопедичних висновків діти мали наступні види дислексії: 2 – фонематична, 2 – граматична, 1 – оптична, 1 – мнестична. У випадках, коли вид дислексії не був визначений вчителем-логопедом ЗЗСО ми звертались за консультуванням до фахівців ІРЦ, які разом з експериментатором проводили вивчення специфічних помилок під час процесу читання.

Розподіл школярів КГ за видами дислексії подано на діаграмі (рис. 3.1.2.).

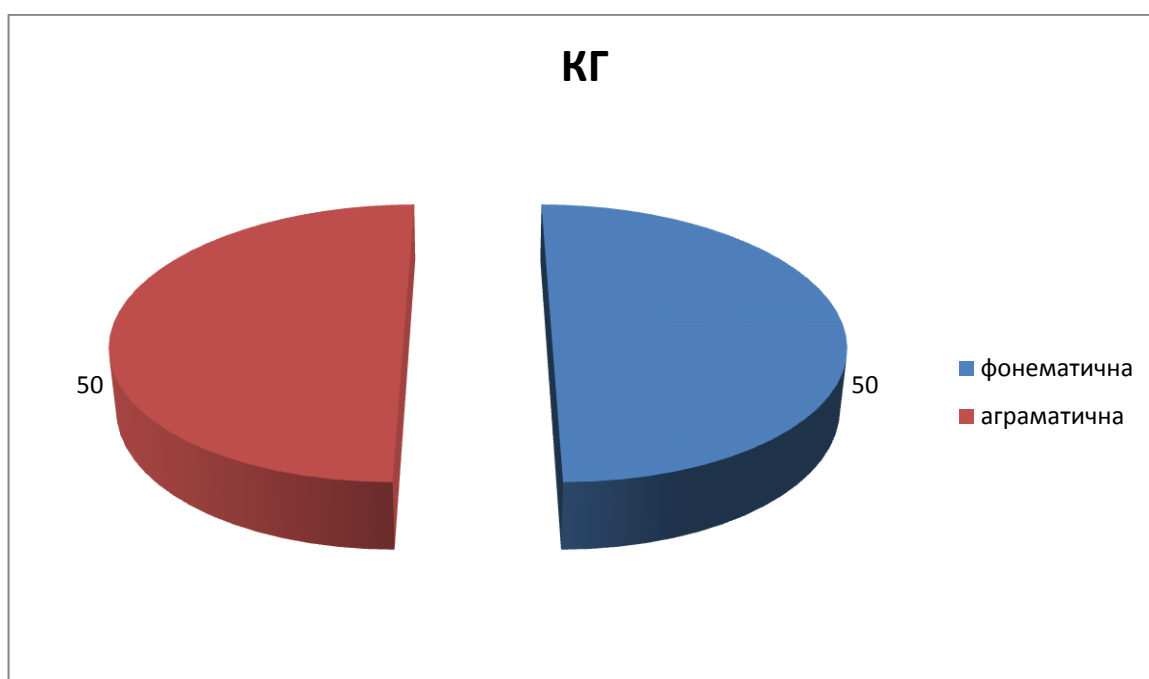


Рис. 3.1.2. Розподіл школярів КГ за видами дислексії

Аналогічно подано розподіл школярів ЕГ за видами дислексій (рис. 3.1.3).

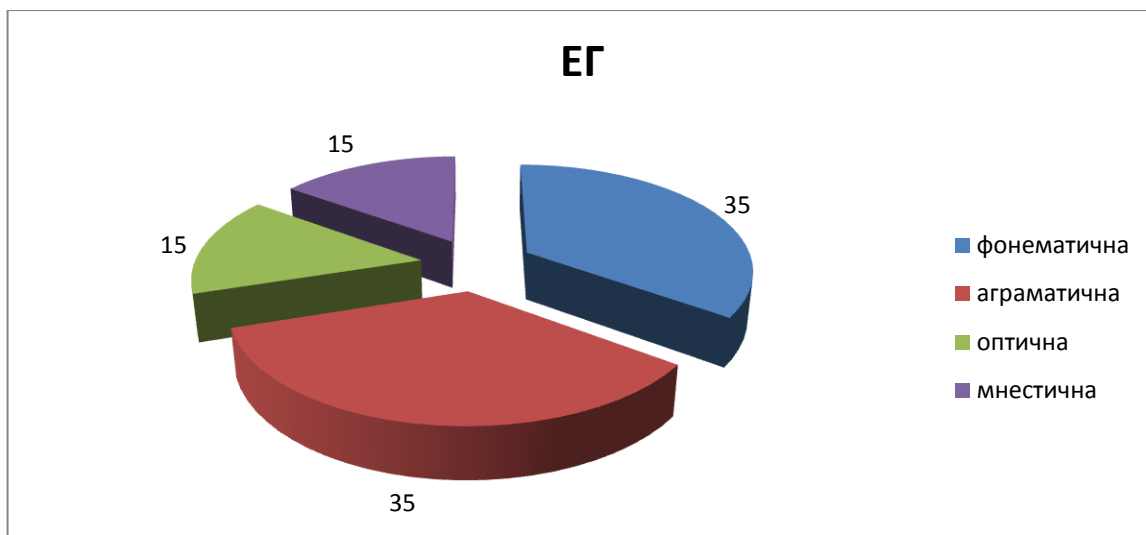


Рис. 3.1.3. Розподіл школярів ЕГ за видами дислексії

За результатами впровадження прийомів корекції нами було отримано наступні показники.

Найбільш ефективні результати спостерігалися при корекції оптичної та фонематичної дислексій. Треба зазначити, що запропоновані прийоми корекції було використано в роботі вчителів-логопедів та учителів (асистентів учителів) які працювали з школярами ЕГ. По відношенню до школярів КГ ці прийоми впроваджені не були. Окрім цього, потрібно зазначити, що у зв'язку з запровадженням обмеженого доступу до ЗЗСО експериментально-корекційна робота була проведена фахівцями, які безпосередньо працювали зі школярами ЕГ.

Аналіз порівняння результатів корекції дислексії в КГ та ЕГ були наступними. Найбільш ефективні результати спостерігалися у ході корекції оптичної дислексій (на завершення навчально-експериментальної роботи учень з цим видом дислексії чітко розрізняв пропоновані літери, почав зливати літери у складі майже не роблячи помилок). Оскільки з цим видом дислексії був тільки один учень, ми його віднесли до ЕГ, щоб перевірити ефективність впровадження прийомів корекції.

Найбільш тяжкому і тривалому корекційному впливу підлягала мнестична дислексія. Учень з цією дислексією також був зарахований до ЕГ,

але корекційна робота щодо її усунення потребує продовження впровадження.

За результатами дослідження ми можемо порівнювати тільки прояви фонематичної та аграматичної дислексії. У школярів які були зараховані до ЕГ більш вдалій результативній корекції підлягала фонематична дислексія, у школярів КГ наявних суттєвих результатів її корекції не спостерігалось. Аграматична дислексія у школярів як КГ так і ЕГ також потребує більш тривалого корекційного впливу. Специфіка граматичної дислексії передбачає комплексного корекційно-розвивального впливу на всі компоненти мовленнєвої діяльності, у зв'язку з обмеженістю тривалості дослідної роботи ми мали часові обмеження (корекційно-розвивальна робота тривала впродовж другого півріччя навчального року, а у зв'язку із запровадженням дистанційної форми навчання не мала можливості впроваджуватися в повному, запланованому обсязі).

За результатами проведеного дослідження була підтверджена ефективність впровадження педагогічного супроводу дітей з дислексіями в ЗЗСО. Було зроблено висновок: ураховуючи специфіку проявів дислексій: інертність провідних психічних процесів та специфіку їх формування супровід дітей цієї категорії в ЗЗСО краще проводити групою фахівців, з обов'язковим залученням вчителя-логопеда.

Педагогічний супровід здійснювався за напрямками, що забезпечує створення необхідних умов для подолання дислексії в учнів молодших класів: 1. Взаємодія всіх учасників освітнього процесу: логопеда, дефектолога, вчителів, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку. 2. Проведення різних форм роботи з педагогами ЗЗСО і батьками з розвитку уявлень про дислексії у дітей молодшого шкільного віку. За першим напрямком «Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – логопеда, дефектолога, вчителів, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку»

вибудовували процес педагогічного супроводу по етапах, послідовне проходження яких необхідно для подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

Педагогічний супровід було побудовано в чотири етапи. *Перший етап* полягав в постановці проблеми (наявність дітей із дислексіями серед другокласників). *Другий етап* – уточнення проблеми за результатами проведення психолого-педагогічного вивчення. Індивідуальне і групове робота з дітьми, педагогами, батьками. Підготовка відповідної корекційно-розвиткової роботи з дітьми, інформування вчителями-логопедами вчителів, асистентів учителів, які працюватимуть з дитиною, батьків. Адаптація програмового змісту до можливостей дитини, розробка дидактичних матеріалів, з метою впровадження індивідуального підходу до дитини. *Третій етап* – корекційно-розвиткова робота з дитиною відповідними фахівцями (вчителем-логопедом, асистентом учителя), адаптація навчального освітнього простору до навчальних можливостей дитини з використанням відповідних навчальних матеріалів та урахуванням провідного порушення – специфічних розладів процесу читання. *Четвертий етап* – виявлення актуального рівня досягнень дитини, виявлення стратегічних напрямів подальшої роботи з дитиною в умовах класу. Напрямки педагогічного супроводу дитини з дислексією подано в таблиці (табл. 3.1.2).

Треба зазначити, що педагогічний супровід в ЗЗСО носить системний характер, і педагогічна складова в цій системі є своєрідним результатом роботи всієї системи. Педагогічний супровід реалізується в ході освітнього процесу, що включає навчання, виховання та розвиток.

Таблиця 3.1.2.

Напрямки педагогічного супроводу дітей з дислексіями другого класу

№	Напрямки роботи	Відповідальні	Форми й методи проведення
1	Проміжне вивчення процесу читання	Логопед, вчитель початкових класів, асистент учителя	- Вивчення з метою визначення актуального стану прояву порушення, ефективності проведеної попередньої роботи. - Індивідуальні бесіди з батьками, педагогами з метою визначення або уточнення проблемних галузей в навчанні
2	Корекційно-розвивальна робота за результатами попереднього вивчення	Логопед, вчитель початкових класів, асистент учителя	Проведення уроків, відповідно до тематичного планування. Закріплення лексичних тем
3	Індивідуальне консультування батьків (опікунів), педагогів	Логопед, вчитель початкових класів, психолог	Рекомендації
4	Просвітницька робота з батьками (опікунами)	Логопед, вчитель початкових класів, психолог	- Батьківські збори. - Розробка пам'яток. - Інформаційні стенди. - Семінари.

Педагогічний супровід здійснювався за напрямками, що забезпечують створення необхідних умов для подолання дислексії в учнів молодших класів:

1. Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – логопеда, дефектолога, вчителів, психолога, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку.

2. Проведення різних форм роботи з педагогами і батьками щодо інформування та надання відповідної інформації про прояви, симптоматику та основні напрями корекції дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку щодо подолання дислексії має структурний і функціональний аспекти, характеризується єдністю цілей і завдань, орієнтованістю на особистісний розвиток дитини і взаємодією всіх учасників освітнього процесу на кожному з етапів його реалізації. Робота щодо подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку повинна відбуватися комплексно, у взаємодії всіх фахівців педагогічного супроводу, а також батьків. Тільки тоді можна буде говорити про ефективність роботи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

В межах нашого дослідження нами було проведено визначення особливостей адаптації дітей із порушеннями процесу читання до умов ЗЗСО.

У ході дослідження було визначено, що слід уникати ситуацій, які при всіх дітях демонструють неспроможність дитини з дислексією в тій чи іншій діяльності. Тому не слід змушувати таких дітей читати тексти вголос при всьому класі. Можна це зробити індивідуально. Зазвичай таким дітям легше читати про себе, тому слід дозволяти їм читати найбільш зручним для них способом, акцентуючи увагу на якості розуміння прочитаного. Також не слід вимагати від них збільшення швидкості читання і знижувати оцінку за повільний темп читання. Головна мета—найбільш повно зрозуміти прочитане.

З огляду на підвищену стомлюваність таких дітей, слід індивідуалізувати обсяг і складність завдань, напряду або побічно пов'язаних з читанням. У ситуаціях контрольних випробувань, що включають читання або письмо, необхідно давати дітям додатковий час.

Обсяг літературних текстів, які рекомендовано для опрацювання вдома, необхідно співставляти з можливостями дитини і оцінювати з урахуванням її можливостей. Інакше кажучи, це означає використання індивідуального нормативу оцінок щодо робіт, які вимагають читання тексту. Приблизний обсяг тексту для школярів з дислексіями –50% від нормативних вимог для класу. Збільшувати обсяг можна з урахуванням індивідуальної переносимості та можливостей дитини.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження було зроблено наступні висновки:

1. На основі аналізу літературних джерел, отриманих шляхом емпіричного дослідження, встановлено, що дислексія у молодших школярів – це стійке, вибіркоче порушення здібності до оволодіння навичкою читання, незалежно від достатнього для цього рівня інтелектуального (та мовленнєвого) розвитку, відсутності порушень слухового та зорового аналізаторів та наявністю оптимальних умов навчання.

Було з'ясовано, що вперше відокремлення специфічних порушень процесу читання належать А. Куссмаулю, в 1877 році. Тривалий час (кінець XIX – початок XX ст.) це порушення розглядали в структурі порушення при розумовій відсталості. На початку XX ст. остаточно сформулювався науковий погляд, що специфічні розлади процесу читання – дислексії можуть бути як самостійними порушеннями мовлення при нормотиповому розвитку, так і порушеннями зумовленими іншими порушеннями психофізичного розвитку (інтелектуальними, сенсорними, затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату). Більшість науковців і практиків схиляються до думки, що дислексії зумовлені несформованістю вищих психічних функцій, що забезпечують процес читання.

2. На констатувальному етапі дослідження нами було виявлено особливості адаптації учнів других класів із дислексіями до умов закладів загальної середньої освіти (в межах класу).

Було встановлено, що на особливості адаптаційного процесу в молодшому шкільному віці впливають не поодинокі фактори, а поєднання порушень компонентів соціально-психологічної адаптації. Була виявлена пряма залежність між проявами порушень процесу читання і характером дезадаптації. У молодших школярів з дислексіями дезадаптація проявлялася найбільш сильно і виражалася в переважанні негативних емоцій, частій зміні

настрою, афективних спалахах, прояві агресії до оточуючих, конфліктності, дратівливості.

3. У ході дослідження було виявлено рівні готовності педагогічних працівників (вчителів початкових класів, асистентів учителів) до роботи з дітьми з дислексіями: 82,1 % педагогів не обізнані з особливими освітніми потребами молодших школярів з дислексіями. Це засвідчує їхню неготовність до застосування цілеспрямованої й впорядкованої сукупності дій, прийомів, методів, що забезпечують мотиваційну й активну залученість молодших учнів цієї категорії до процесу навчання разом з однолітками які мають нормотиповий розвиток.

Більшість опитаних впевнені, що для школярів з дислексіями мають бути створені спеціальні умови в навчальному просторі. Так, зокрема 71,4 % із них вважають, що школярам має надаватися постійна підтримка асистента вчителя; такі учні мають бути відокремлені від інших «окремою партою» (якщо такий учень один); мають триматися «окремою групою з асистентом» (якщо кілька у класі); вони мають отримувати індивідуальні завдання тощо.

Вочевидь це є результатом необізнаності педагогів щодо особливостей реалізації процесу навчання школярів з дислексіями в умовах класно-урочної системи ЗЗСО; неготовності вчителів і асистентів учителів здійснювати навчальну діяльність разом в одному навчальному просторі класу тощо.

4. За результатами констатувального етапу дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено прийоми корекції дислексій у молодших школярів (учнів других класів) в межах сучасного освітнього простору.

5. За основу прийомів корекції дислексії у молодших школярів було покладено методику О. Корнева, яка включала наступні напрямки роботи: *Зміцнення звуко-буквених зв'язків. Автоматизація складо-злиття. Формування розуміння тексту.*

За кожним напрямом було підібрано та апробовано відповідні прийоми корекції.

Розроблено методику корекції дислексії у молодших школярів сприяли зміцненню звукобуквених зв'язків, автоматизації складозлиття, формуванню розуміння тексту. Під час розробки та добору найбільш ефективних прийомів корекції було враховано специфіку проявів видів дислексії.

Треба зазначити, що запропоновані прийоми корекції було використано в роботі вчителів-логопедів та вчителів (асистентів учителів) які працювали з школярами. Окрім цього, потрібно зазначити, що у зв'язку з запровадженням обмеженого доступу до ЗЗСО експериментально-корекційна робота була проведена фахівцями, які безпосередньо працювали зі школярами ЕГ.

За результатами корекційної роботи у дітей з дислексіями ЕГ виявлено покращення процесу читання та підвищення результативності навчання на 27,8 % у порівнянні з дітьми КГ.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці прийомів профілактики виникнення дислексії у дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку (учнів перших класів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. *Известия АПН РСФСР*. 1955. Вып. 70. С. 105–149.
2. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. №4. С.17-23
3. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. *Актуальные проблемы логопедической практики*. СПб.: «Акционер и К°», 2004. С. 225–246.
4. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед.. наук; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2004. 36с.
5. Барищук Г. С. Усунення вад читання. Дидактичний матеріал. К.: Навчальна книга, 2003. 40 с.
6. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. М.: Эксмо, 2019. 464 с.
7. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и освоения устной речи (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1977. 176 с.
8. Блінова В. В., Коноваленко С. В. Дидактичний матеріал для подолання вад читання у дітей. К. : Благовіст, 2014. 196 с.
9. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. № 1. 2017. С. 33–44.
10. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 14.
11. Вашуленко М. С. Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*. 2014. № 9. С. 71–77.

12. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Астрель, 2015. 128 с.
13. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер. соціально-педагогічна. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 293–315.
14. Голуб Н. М. Дидактичні матеріали з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч. 1. Вид. 1-е. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 384 с.
15. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Вип. 1(3), ч. 1, 2020. С.40-48.
16. Гопиченко Е. М., Соботович Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. *Нарушения речи и голоса у детей и взрослых*. Москва, 1979. С. 83–99.
17. Гриневич Лілія : Один із найбільших викликів для інклюзивної освіти – навчити учителів та дітей жити в новій для себе реальності. URL : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iz-najbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/>
18. Данилавичюте Э. А. Изучение трудностей овладения чтением дошкольниками с НОНР (психолінгвістический аспект). *Практическая психология и логопедия*. 2005 № 3. С. 5–9.
19. Данілавічюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання / Е. А. Данілавічюте. *Теорія і практика сучасної логопедії*: Збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2006. С. 119–135.

20. Двучичанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования. *Наука и образование*. 2011. № 3. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>.

21. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст]. *Початкова школа*. 2011. № 18 (594). 96 с.

22. Державний стандарт початкової освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

23. Дислексия: определение, причины, симптомы и лечение. URL: <https://4brain.ru/blog/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%8B-%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D1%82%D0%BE%D0%BC%D1%8B-%D0%BB%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/>

24. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1991. 224 с.

25. Жайворонок В. В. Лексична підсистема мови і значення мовних одиниць. *Мовознавство*. 2019. № 6. С. 32-46.

26. 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: [зб. наук. праць]. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101-107.

27. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 7 у 2-х томах; Кам'янець-Подільський: ПП Медобори -2006, 2016. Т.1. С. 133-144.

28. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 8. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. С. 89-101.

29. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокомпетентності вчителів початкових класів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 72-76.

30. Заплатна С. М. До проблеми логопедичної діагностики дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. К., 2015. Вип. 2. С. 5 -64.

31. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 20-29.

32. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчально-методичний посібник. 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

33. Калинина И. Л. Учим детей читать и писать. И. Л. Калинина. М.: Флинта, 2018. 64 с.

34. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. : НМЦВО, 2013. 300 с.

35. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Просвещение, 2005. С. 82-88.

36. Колеченко А. К. Взаимодействие различных форм сопровождения в системе образования. *Психолого-педагогическое и медико-социально сопровождение развития ребенка* [Текст]. СПб., 2011. С. 13-21.
37. Кондратенко Л. О., Прищепа О. Ю. Технології попередження дислексії. К.: Главник, 2015. 284 с.
38. Кондукова С.В. Шеремет М.К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 27.К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5-7.
39. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. Пособие. СПб.: МиМ, 2017. 286 с.
40. Корнев А. Н. О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты. *«Онтолингвистика – наука XXI века»*. Материалы международной конференции, посв. 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4-6 мая 2011 г.). СПб. : «Златоуст». С. 51-56.
41. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. М.: Academia, 2017. 256 с.
42. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб. : Союз, 2013. 221 с.
43. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 2008. 224 с.
44. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением и письмом у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Дону: «Феникс», СПб.: «Союз», 2014. 224 с.
45. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. 303 с.

46. Ласточкіна О. В. Діагностика зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобом пізнавальних знань. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 1. С. 47-53.
47. Ласточкіна О. В., Турко М. В. Типологія порушень писемного мовлення. 2019. Вип. 2. С. 19.
48. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М. : Учпедгиз, 1940. 72 с.
49. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
50. Лозович О. Д., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації. Херсон: РПО, 2003. С. 64-73.
51. Лурия А. Р. Письмо и речь: Учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр, 2002. С. 281-287.
52. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушення порушень мовлення у дошкільників) / І. С. Марченко [Навчальний посіб./ для студ. вищих педагогічних навчальних закладів]. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.
53. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. 127 с.
54. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. К.: Нора принт, 2003. С. 72-76.
55. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів (норми оцінювання знань, умінь і навичок). К. : Магістр. 2020. 85 с.
56. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва). Практично-методичний посібник. К.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.

57. Парамонова Л. Г. Дисграфія: діагностика, профілактика, корекція. СПб. : Детство-прес, 2006. 123 с.
58. Пентилюк М. І. Основні аспекти навчання рідної мови. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 23-27.
59. Піменова К. О. психолого-медико-педагогічний супровід дітей з ТПМ при інклюзивній формі навчання. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7710/1/Pimienova.pdf>
60. Румега Н. А. Учим детей писать правильно. Эффективные методики развития навыков письма и пространственных представление. М.: Феникс, 2009. С. 157.
61. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. 255 с.
62. Сєдих Н. О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 107-111.
63. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.
64. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 2-5.
65. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції. К.: ІСДО, 1995. 204 с.
66. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення). *Дефектологія*. 2009. №1. С. 11-16.
67. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. К. : ІЗМН, 2007. 44 с.

68. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/558/1/%D0%A1%D1%83%D1%80%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf>

69. Таранченко О. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 23 -27.

70. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-teranostika-koncept-novogo-napriamu-diagnostiki-ta-korekcii-movlennjevih-porushen.html>

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

72. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.

73. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2015. № 1(73). С. 79-85.

74. Хватцев М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: пособие [для логопедов, пед. вузов и родителей]. Санкт-Петербург : Дельта КАРО, 2004. 272 с.

75. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ: СДПІ, 2004. С. 58-63.
76. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. М. : Юристъ, 2007. 256 с.
77. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва, 2000. 126 с.
78. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 94-102.

Додаток А

Опитувальний лист для вчителів дітей молодшого шкільного віку з порушеннями процесу читання

Інструкція: прочитайте будь-ласка запитання, та відзначте свою відповідь галочкою в колонці навпроти. Якщо запитання не зрозуміле, чи ви не можете дати на нього однозначної відповіді, зазначте варіант відповіді «важко відповісти».

	Так	Ні	Важко відповісти
1. Чи відомі Вам прояви порушень процесу читання – дислексії?			
2. Чи знайомі Ви зі специфічними проявами процесу читання?			
3. Назвіть специфічні дислексичні помилки			
4. На якому етапі опанування навичкою читання можна визначити, що дитина з дислексією?			
5. Зробіть розмежування специфічних дислексичних і орфографічних помилок:			

Додаток А.1

Протокол аналізу процесу читання

Специфічні (дислексичні) помилки		Орфографічні помилки	
Типи помилок	Кількість (+ приклади)	Помилки на:	Кількість
Змішування графічно схожих літер (вказати пару)		Ненаголошені голосні в корені	
Пропуски голосних		Парні глухі дзвінки приголосні	
Пропуски приголосних		Приголосні які не вимовляються в корені	
Персеверації		Ненаголошені відмінкові закінчення	
Перестановка літер		Правопис суфіксів	
Додавання літер			
Дзеркальні помилки			
Порушення визначення кордонів (закінчення) речення			
Порушення кордонів позначення слова			

Додаток Б

Анкета для батьків «Чи має Ваша дитина труднощі у навчанні?»

ФІП дитини _____

Дата народження _____

Скільки повних років _____

1. Який настрій домінує у дитини у домашньому оточенні (потрібне підкреслити): бадьорий, урівноважений – 3 бали; нестійкий – 2 бали; пригнічений – 1 бал.

2. Як Ваша дитина засинає? (потрібне – підкреслити): швидко, спокійно – 3 бали; довго не засинає – 2 бали; неспокійно – 1 бал.

3. Впроваджуєте Ви додаткові впливи під час засинання?: так – 1 бал; ні – 3 бали; інколи – 2 бали.

4. Тривалість сну дитини? (потрібне – підкреслити): 2 години – 3 бали; 1 година – 1 бал.

5. Який апетит у Вашої дитини? (потрібне – підкреслити): гарний – 4 бали; вибірковий – 3 бали; нестійкий – 2 бали; поганий – 1 бал.

6. Чи є у Вашої дитини негативні звички? (потрібне – підкреслити): розхитується (вказати інше) – 1 бал; ні – 3 бали.

7. Виявляє дитина зацікавленість до дій незнайомих дорослих, однолітків? (потрібне підкреслити): так – 3 бали; іноді – 2 бали; ні – 1 бал.

8. Які взаємини з дорослими? (потрібне підкреслити): легко йде на контакт – 3 бали; вибірково – 2 бали; важко – 1 бал.

9. Які взаємини з дітьми? (потрібне підкреслити): легко контактує – 3 бали; вибірково – 2 бали; важко – 1 бал.

10. Як відноситься до занять: уважна, посидюча, активна? (потрібно підкреслити): так – 3 бали; не завжди – 2 бали; ні – 1 бал.

11. Є у Вашої дитини впевненість в собі? (потрібне підкреслити): є – 3 бали; не завжди – 2 бали; ні – 1 бал.

12. Чи є у дитини афективна звичка до когось з дорослих? (потрібне підкреслити): є – 1 бал; ні – 3 бали.

Прогноз адаптації: дитина не має труднощів у навчанні – 55-40 балів; умовні труднощі – 39-24 бали; сталі труднощі – 23-16 балів.

Додаток В.1**Мовленнєва карта**

1. Прізвище, ім'я, вік, клас
2. Результати навчальної діяльності (читання, письмо).
3. Скарги вчителів або батьків (опікунів).
4. Стан слуху.
5. Відомості щодо розвитку мовлення. Анамнез загального та мовленнєвого розвитку.
6. Стан артикуляційного апарату (будова та рухливість).
7. Звуковимова.
8. Фонематичне сприймання.
9. Складова структура слів.
10. Словниковий запас.
11. Граматична сторона мовлення.
12. Загальна характеристика мовлення (запис бесід, самотійних висловлювань).
13. Рівень сформованості навичок аналізу та синтезу звукового складу слова.
14. Читання: рівень оволодіння навичкою читання і розуміння прочитаного.

Лист спостереження за дитиною з дислексією

Метод: спостереження.

Мета: виявити, коли і як саме проблеми в навчанні виникають в окремих дітей, визначити засоби усунення причини їх появи.

Прізвище та ім'я дитини _____

Вік _____ Дата спостереження _____

Час і місце проведення _____

№ п/п	Показник для оцінювання	Факти
1.	Чи цікавиться дитина діяльністю інших дітей: -на уроках -у вільний час	
2.	Чи виявляє негативні емоції при виконанні навчальних завдань та чи вмiє їх опанувати	
3.	Наскільки адекватно емоційно ставиться до: - несподіваних ситуацій - успіху - невдачі	
4.	Як виявляє свої негативні емоції: - словами - діями (їх характер)	
5.	Чи дозволяє заспокоїти себе під час емоційного стресу: - вчителю - одноліткам	
6.	Чи конфліктує з ровесниками і з яких причин	
7.	Чи виявляє чуйність до того, хто її потребує	
8.	Чи виявляє радість, коли хтось радіє	
9.	Який настрій превалює у дитини протягом дня: - життєрадісна - більше незадоволена - часто жаліється, плаче	

Аналіз: _____

Протокол скринінгового обстеження молодших школярів на виявлення схильності до дислексії

Зорові функції

Спрямовані зорові асоціації («Намалюй рослини»).

Кількість конкретних номінацій кількість узагальнених назв кількість повторів малюнка при різних номінаціях кількість повторів малюнка і номінації передача істотних ознак об'єкта особливості заповнення поля ..

Візуально-просторові функції

Копіювання тривимірного об'єкту (будинок).

Мовленнєві функції

Звуковимова

Складова структура слова: квадратний кінотеатр

баскетбол космонавт перепорхнуть міліціонер

..... аквалангіст сковорода регулювальник

Переказ

Запам'ятовування 5 слів (будинок, кіт, ліс, ніч, дзвін).

1

2

3

4

5

Дослідження фонематичного сприйняття

Повторення:

па-па-ба са-за-са хо-со-хо шу-шу-су мі-ві-ми

ко-го-го чу-цу-чу ні-пі-ні то-то-до ща-ся-ща

ло-по-ло

Дослідження фонематичного аналізу і синтезу

- у першокласників, які не вміють читати «Злови звук Ш»: миша, сік, щур, шум, кішка, щоки, калюжа, груша.

«Місце звуку Л в слові» (початок, середина, кінець): стіл, місяць, стул,

пила,

клубок, лапа

- у першокласників, які вміють читати: Визначення кількості звуків у слові: стіл,

стул, груша

Складання слова з букв: К, С, О Л, У, Н, А

«Заміни букву»: підлогу (п на г), дочка (д на т), стілець (л на к)

**Конспект корекційно-розвиткового уроку для молодших школярів
з фонематичною дислексією**

Конспект заняття №1 (2 клас)

Тема: *Диференціація звуків [б-п, д-т], букви б-п, д-т. Ознаки предметів. Узгодження прикметників з іменниками.*

Мета: вчити диференціювати звуки [б-п] – [д-т] та кінетично схожі букви Б-Д, П-Т на письмі, учити дітей добирати ознаки предметів, узгоджувати прикметники з іменниками, порівнювати предмети за допомогою антонімів; розвивати фонематичний слух та навички звуко-буквеного аналізу, збагачувати активний словник, розвивати фонематичну увагу, вербально-логічний тип мислення, уміння узагальнювати; розвивати вміння слухової та зорової диференціації букв, навички координації рухів та орієнтування в просторі; виховувати інтерес до природи, навколишнього середовища, бережливе та дбайливе ставлення до лісу, дерев.

Обладнання: фішки для звукового аналізу слів та складової будови, фішки для позначення дзвінкості-глухості, картка для визначення місця звука в слові, картки зі словами, друковані букви, індивідуальні комплекти-картки з рукописними буквами, картки із завданнями, предметні малюнки, сюжетний малюнок на тему «Ліс».

Хід уроку

II. Вступна частина.

1. Привітання.
2. Ознайомлення з темою уроку:

На дошці - предметні малюнки, потрібно поєднати малюнки зі словами.

ДІД-БІБ.

Відповісти на запитання:

- Що означають ці слова?
- Що спільного в написанні цих слів?
- Якими літерами відрізняється написання цих слів?

На дошці друковані літери: Б-б, П-п, Д-д, Т-т.

II. Основна частина РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ.

2. Порівняльна характеристика звуків [Б-П], [Д-Т]:

➤ опис (характеристика) артикуляційної постави зазначених звуків: положення язика, губ, голосових зв'язок.

3. Пробігти очима, прочитати по буквах (*вправа за Р. Дейвісом «Три кроки до легкого читання»*):

Б-А	Д-А	П-А	Т-А
Б-О-Б	Д-О-Д	П-О-П	Т-О-Т
Д-І-Д	Б-І-Б	П-І-П	Т-І-Т

б) Читання складів за індивідуальними картками: *па-та, ап-ат, апата по-то оп-от опо-ото пу-тууп-унуту-уту пе-те еп-ет епе-ете пи-тиип-ипити-ити;*

да-ба, ад-аб, аба-аба добо од-об одо-обо ду-бууд-упуду-убу де-бе ед-еб еде-ебе ди-бшид-идиби-иди;

в) Робота зі словами різної складової будови: *слова: бара...(бан), шухля...(да), фут...(бол), горо...(бець), во...(да), помі...(дор), кора...(бель), кори...(дор), не...(бо), Лю...(да), Лю...(ба), крей...(да), жа...(ба), чемо...(дан), авто...(бус), пого...(да), фар...(ба), яго...(да).*

г) Прослухати слова. Показати на таблиці букв букву П-Д або Б-Т чи показати сигнальну картку з відповідною буквою.

3. Каліграфічна хвилинка. *Гра «Злови склад»*

На дошці: під друкованими – записати рукописні букви Б, б Д, д, П-п, Т-т.

- Куди ведемо ручку, коли пишемо букву б, маленьку? (Угору)

На дошці: Б, б |

- Куди ведемо ручку, коли пишемо букву «д» малу? (Вниз)

- Куди ведемо ручку, коли пишемо букву «т» малу? (на місті)

- Куди ведемо ручку, коли пишемо букву «п» малу? (на місті)

Гра «Злови склад» – письмово. Писати каліграфічно! Дітям – картки з друкованими буквами.

1-й варіант – склади з д/б: де, уд/бо, еб.

П-й варіант – склади з б/д: уб, ба/ди, ід.

Склади: де, уб, мо, уд, ре, ба; (помінятися буквами) ди, бо, ів, ід, ка, еб.

Гра «Доповни склад» – усно (відповідно до часу)

Дітям – комплекти писаних букв б – д, т-п.

Завдання: доповнити слово складом зі звуком [б] або [д], [п] або [т] при цьому називаючи склад, який додають, показувати букву, яку потрібно писати: Б або Д, П-Т (*за О. Корнєвим*).

Слова: *бара...(бан), шухля...(да), фут...(бол), горо...(бець), во...(да), помі...(дор), кора...(бель), кори...(дор), не...(бо), Лю...(да), Лю...(ба), крей...(да), жа...(ба), чемо...(дан), авто...(бус), пого...(да), фар...(ба), яго...(да).*

Слова давати дітям диференційовано.

➤ Утворення нових слів (робота парами, дві команди по партах, кожній парі -картки)

На дошці-зразки.

* Білити-добілити

* Цінний-безцінний

Завдання: за зразком утворити нові слова, додаючи частинку на початку слова.

Букви Б-Д підкреслити.

Перевірка - колективно: учитель читає перше слово, учень - утворене.

III. Заключна частина.

Підбиття підсумків.

Додаток Г.1

**Конспект корекційно-розвиткового уроку для молодших школярів
з фонематичною дислексією**

Конспект заняття №2 (2 клас) - продовження

Тема: *Диференціація звуків [б-п, д-т], букви б-п, д-т. Ознаки предметів. Узгодження прикметників з іменниками.*

Мета: вчити диференціювати звуки [б-п] – [д-т] та кінетично схожі букви Б-Д, П-Т на письмі, учити дітей добирати ознаки предметів, узгоджувати прикметники з іменниками, порівнювати предмети за допомогою антонімів; розвивати фонематичний слух та навички звуко-буквеного аналізу, збагачувати активний словник, розвивати фонематичну увагу, вербально-логічний тип мислення, уміння узагальнювати; розвивати вміння слухової та зорової диференціації букв, навички координації рухів та орієнтування в просторі; виховувати інтерес до природи, навколишнього середовища, бережливе та дбайливе ставлення до лісу, дерев.

Обладнання: фішки для звукового аналізу слів та складової будови, фішки для позначення дзвінкості-глухості, картка для визначення місця звука в слові, картки зі словами, друковані букви, індивідуальні комплекти-картки з рукописними буквами, картки із завданнями, предметні малюнки, сюжетний малюнок на тему «Ліс».

Хід уроку

I. Вступна частина.

1. Привітання.
2. Ознайомлення з темою уроку: потрібно назвати слова в яких є звуки [б, п, д, т].

На дошці рукописні літери: Б-б, П-п, Д-д, Т-т.

II. Основна частина РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ.

3. Визначення місцезнаходження та наявності звуків-букв у словах (робота в парах) - усно (за О. Корнєвим).

1-й учень показує писані букви «д» або «б», «д» або «т».

2-й учень називає місце звука в слові.

Через 3 слова помінятися ролями.

Слова: береза, кедр, верба, граб, тополя, горобина, дерева.

4. На дошку-малюнок «Ліс».

- Які ще назви дерев ви знаєте?

- Про які дерева ці загадки?

І маленькі, і старенькі,

Влітку, взимку, навесні-

Всюди вдягнені гарненько У зелені сукні всі. (Ялинки)

Дві подружки білокорі.

Дощик їм полоще кіски.

Стрімко вибігли на пору Звуть подружок цих ... (берізки).

-Що відбувається з деревами взимку?

-Яку користь приносять дерева?

-У народі кажуть, що кожна людина в своєму житті повинна посадити хоча б одне дерево. Хто з вас уже посадив своє дерево?.

5. Словникова робота

- Добре, а тепер ще раз погляньте на ці малюнки. Що спільного? Яке дерево найбільш виділяється серед усіх інших, вражає своєю широкою листяною кроною, товщиною та могутністю стовбура? (Дуб)

-Так, дуб — це назва дерева. А чому так кажуть: могутній, як дуб.

Складовий та звуко-буквений аналіз слова дуб

-Самостійно поділіть це слово на склади та виберіть серед карток відповідну.

6. На дошці: картки на складову будову слів.

Звуко-буквений аналіз слова (під керівництвом учителя)

1-й учень викладає фішками: - О- 3 звука.

2-й учень працює з розрізною азбукою: дуб - 3 букви.

Отже, у цьому слові 1 склад, 3 звука, 3 букви. Запишіть у зошити:

дуб - О - 1 скл., 3 зв., 3 б.

7. Робота з деформованим реченням

Склавши із цих слів речення, ви дізнаєтесь, з чого виростає таке велике й могутнє дерево як дуб.

На дошці: слова-картки (потрібно переставити місцями).

Речення

Могутній дуб виростає з маленького жолудя.

Завдання: прочитайте речення, запам'ятайте, самодиктант (слабшим - картки для списування); підкреслити букви б, д.

Перевірка:

*I варіант: учитель перевіряє під час написання.

* II варіант: поки слабші учні дописують, сильнішим даються картки для перевірки.

ПІДБІР СЛІВ-ОЗНАЧЕНЬ. Активізація знань дітей, їх уточнення та доповнення

На уроках української мови ви вчили, що кожен предмет має якусь ознаку, яка характеризує його. Ознака може бути за кольором (ялинка (яка?) зелена); за смаком (цукор (який?) солодкий); за властивостями характеру

(людина (яка?) добра, зла); за матеріалом, з якого зроблено предмет, (стіл (який?) -дерев'яний) тощо.

8. Робота з предметними малюнками з використанням елементів напів-глобального методу читання:

БА ОД ИТ

УП ТИ ДО

БО АТ ПУ

БА ДО АТ ЕП

ПЕ ИП ТА ПУ

БУ ДИ БЕ ТО

ОД БИ ПА АТ

ДЕ АБ ДИ АТ БУ ПЕ

ОП ТУ БЕ ТИ ОД ПИ

ПУ ОТ ИД БЯ УП ДО

ТИ УП ДУ БЕ ИП ТУ

БА ДИ ИТ ПИ ИБ ПО

ПЕ ПО ДАБО ПИУТ

III. Заключна частина.

-Молодці, дуже гарно попрацювали. Що нового ви дізналися?

- Яка різниця в написанні малих рукописних букв б, д, п, т?

**Конспект корекційно-розвиткового уроку для молодших школярів
з аграматичною дислексією**

Конспект заняття №3 (2 клас)

Тема: *Узгодження іменників з числівниками. Змінювання відмінкових закінчень слів. Весна*

Мета: вчити узгоджувати іменники з числівниками, закріпити знання, про однину та множину іменників, уточнити поняття рід. Розвиток логічного та креативного мислення. Виховання почуття прекрасного на прикладі змін в природі весною.

Обладнання: Предметні картинки, м'яч, індивідуальні картки, сюжетний малюнок «Жадюга».

Хід уроку

I. Вступна частина.

1. Організаційний момент.

2. Нервово-психологічна підготовка до уроку.

II. Основна частина.

1. Показати учням картинки із зображенням одного предмета. Дітей запитати хто? що? Відповідати у множині.

- Чи правильно я відповіла? Чому? (Підвести до розуміння поняття число. Слова-помічники вони, мої.)

2. Диференціація на слух однини та множини. Діти піднімають одну або дві руки.

ВЧИТЕЛЬКА

ПЕРЕРВА

ПІДРУЧНИК

ЗОШИТ

УЧНІ

ОЛІВЦІ

И

ДРУЗІ

УРОКИ

АЛЬБОМ

ПОРТФЕЛЬ

ЧИТАННЯ

ДЗВОНИК

БУКВИ

СПІВИ

3. За предметними картинками в однині та множині вчитель ставить питання хто? що? Діти відповідають.

4. Гра-розминка з м'ячем: утворити однину.

5. «Полагодити» слова, назвати в множині.

ЕТПО (поет)

ОУНКЛ (клоун)

НОТАБ (батон)

ЛИХВИНА(хвилина)

ЯШМИ (миша)

РЕДЕВО (дерево)

АРТСЕС (сестра)

УРГД (друг)

6. У дітей - картки, виправити помилки (спочатку учні працюють самостійно, потім перевірити виправлення під диктовку), підкреслити слова в множині.

У картці:

ПАСУД ПАПИРИ МУЗУКА ЗУРІ ЗАЙСІ САБАКИ

(посуд, папери, музика, зорі, зайці, собака)

7. На дошці - займенники МІЙ, МОЯ, МОЄ. У дітей - предметні картинки. Запитати, у кого є предметна картинка, в назві якої голосні знаходяться в названій послідовності (наприклад: АИА - малина).

- Малина чия? (Моя) (Картинку ставимо під займенником МОЯ.)

Коли всі картинки стоять під відповідними займенниками, зауважити, що про всі слова-предмети в однині можна сказати МІЙ (як про тата - слова чоловічого роду), МОЯ (як про маму - слова жіночого роду).

8. На наборному полотні - предметні карники. Учень, якого викликали, обирає картинку за інструкцією (третя зліва...), ставить питання хто? що? Вибирає родовий займенник, зображує графічно лінією відповідного кольору, надписує голосні букви.

9. Фізкультурозминка (гра з м'ячем).

Кидати м'яч, називати родовий займенник МІЙ, МОЯ, МОЄ. Учень повертає, добираючи іменник.

10. У дітей - сигнальні картки із займенниками ВІН, ВОНА, ВОНО. Прослухати речення. Відповісти на питання, піднявши карточку із займенником.

Брат рано вчиться. Хто відмінник? (ВІН)

Мама повернулася з роботи. Хто втомився? (ВОНА)

Пригріває сонечко. Що ласкаве? (ВОНО)

Зацвіла липа. Що духмяне?

Розвівається прапор. Що велике?

Росте ялинка. Що пухнасте?

Шумить море. Що велике?

Продають капусту. Що свіже?

Дідусь розводить бджіл. Хто бджоляр?

Птахи залишили гніздо. Що опустіло?

11. Сюжетний малюнок «Жадюга». як можна назвати цього хлопчика? Дати оцінку.

Жадюга ні з ким нічим не ділиться. Про все каже «Моє». А як він скаже про... (відповідати парою займенників: ВІН МІЙ, ВОНА МОЯ, ВОНО МОЄ).

ПИРИГ
 ПЕЧИВО
 ЦУКЕРКУ
 КНИГУ
 ТІСТЕЧКО
 СИТРО
 АВТОМОБІЛЬ
 ОЛІВЕЦЬ
 ІГРАШКУ
 МОРОЗИВО
 ЗОШИТ
 ЛОПАТУ

12. Відгадати загадки. Визначити число і рід за допомогою займенників.

- Круглий, щедрий,
 З печі на блюдо:
 - Їжте мене люди! (Хліб)
- Що воно за дивнаптиця,
 Світла денного боїться?
 Дзьоб - крючком, великі очі,
 І не спиться їй щоночі. (Сова)
- На пальмі грається,
 На хвосту гойдається.
 І зветься це малятко -
 Веселе... (мавпенятко).
- В зимовий студений час
 Люблять всі малята нас.
 З гірки ми рушаєм в путь,
 А на гірку нас везуть. (Санчата)

13. Робота на індивідуальних картках. Дописати займенники.

Дятел _____
 Дерево _____
 Дупло _____
 Комахи _____
 Пташенята _____
 Гусінь _____
 Корм _____
 Кора _____
 Листя _____
 Гілля _____

Стовбур _____

III. Заключна частина.

- 1. Підсумок уроку.**
- 2. Організація закінчення уроку.**

Додаток Д.1

**Конспект корекційно-розвиткового уроку для молодших школярів
з аграматичною дислексією
Конспект заняття № 4 (2 клас)**

Тема: *Узгодження іменників з дієсловами. Змінювання відмінкових закінчень слів. Марійка та лялька.*

Мета: уточнити поняття про дієслово, вчити узгоджувати іменники та дієслова між собою. Розвиток просторових уявлень, та вмінь орієнтуватися в навколишньому середовищі. Узагальнити знання дітей про взуття.

Обладнання: серія сюжетних малюнків «Марійка та лялька», набори букв для слів, сюжетний малюнок «Дош».

Хід уроку

I. Вступна частина.

1. Організаційний момент.
2. Нервово-психологічна підготовка до уроку.

II. Основна частина.

1. Роздивитися серію сюжетних малюнків «Марійка та лялька». Відповісти одним словом на питання: «Що робить Марійка?» Зауважити, що відповіді - це слова-дії, дієслова. Пригадати питання, яке ставиться вчителем.

Таблиця з дієсловами. Прочитати слово, поставити запитання.

МАЛЮЄ	МАЛЮЄШ	МАЛЮЄМО
МАЛЮВАВ	МАЛЮЮ	МАЛЮВАЛА
МАЛЮВАТИМЕ	МАЛЮВАЛИ	
МАЛЮВАТИ	МАЛЮВАТИМУТЬ	

Зауважити, що дії виконуються в різний час та різними особами.

Познайомити з графічним зображенням слів-дій - дві рисочки (два слова в питанні).

2. - Хто така Марійка? (Дівчинка, людина)

- Чи тільки люди можуть виконувати дії?

- Назвати, що робить: бджола, кішка, ведмідь, собака. Які предмети означають ці слова? (Істоти)

- Чи тільки істоти можуть діяти?
- Що робить: ліхтар, годинник, праска, камінь?

3. Продовжити речення, відповідаючи на питання дієсловом.

Кухар суп (що робить?)... варить.

Будівельник будинок (що зробив?)... збудував.

Лікар таблетки (що зробив?)... прописав.

Пожежник дівчинку (що зробив?)... врятував.

Бібліотекар книжки (що робить?)... видає.

Водій автомобілем (що робить?)... керує.

Вчителька оцінку (що зробила?)... поставила.

4. Фізкультхвилинка.

- Виконувати названі дії. Відповісти під час виконання «Що ви робите?», після зупинки - «Що робили?»

ПОСТРИБАЙТЕ

ПРИСІДАЙТЕ

ПОКРУЖЛЯЙТЕ

ПОБІГАЙТЕ

ПОТЯГНІТЬСЯ

СЯДЬТЕ (за парти)

НАХИЛІТЬСЯ

- Повторювати за мною дію. Під час виконання змінювати дієслова. Називати особу - діти називають дієслово, договорюючи фразу: я..., ти..., він..., вона..., ми..., ви..., вони...

СТРИБАТИ

ПРИСІДАТИ

МАХАТИ

НАХИЛЯТИСЯ

5. За сюжетним малюнком відповідати дієсловом про показаний предмет.

6. Відтворити словосполучення, записати, дієслово підкреслити двома рисками, поставити запитання.

ДЕПІ ОП РОЗІДО (Іде по дорозі)

ЖУКАС ТУБРА (Скажу брату)

АЛИШ ДНИСПІЦЮ (Шила спідницю)

УТЬПИШ АНТДИКТ (Пишуть диктант)

СЕВЕЛО ЯЛСМІСЯ (Весело сміялися)

ВСТУКА У ВЕДРІ (Стукав у двері)

КОРІГ ПЛАЗАЧЕ (Гірко заплаче)

ВГОДО ЛЯТЬСП (Довго сплять)

ЗАТИРІ МЕЖОН (Різати ножем)

ЄШМИ РУКИ (Миєш руки)

7. Назвати, що робить учень, який нерухомо сидить (сидить, дивиться, слухає, дихає, мовчить, посміхається...).

- А чого він не робить? (Не бігає, не кричить, не пише, не читає...)

Зауважити, що це теж назви дій, дієслова.

8. Набори букв для слів. Скласти дієслова, поставити запитання.

СТОЯВ

ЧИТАЄ

СКИНЬ

ЇХАТИ

ВИДАВ

ВКРИЄ

УМИЛА

9. Гра «Навпаки». Дібрати антоніми.

ПОЧИНИТИ (зламати)

НАМОКНУВ (висох)

ПІДНІМУ (опущу)

ВІДКРИВ (закрив)

ПРОКИНУВСЯ (заснув)

ПРОДАЄ (купує)

ЛОВИТЬ (кидає)

III. Заключна частина.

1. Підсумок уроку.

*2. Організація закінчення
уроку.*

