

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Засоби корекції дислексії у молодших школярів із затриманим психічним
розвитком**

**Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”**

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Мовлян Оксана Михайлівна

Керівник канд. пед.наук, доцентка
Кабельнікова Н.В.
Рецензент директорка Херсонської
загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №41
м. Херсона Наконечна С.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	7
1.1. Етапи опанування навичкою читання дітьми в онтогенезі	7
1.2. Етіопатогенез та симптоматика дислексії	11
1.3. Особливості прояву дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку	17
РОЗДІЛ 2. ЗАСОБИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАТРИМАНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ.....	22
2.1. Експериментальне дослідження стану сформованості навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку	22
2.2. Опис методики формувального навчання	34
2.3. Аналіз результатів формувального експерименту	43
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	57
Додаток А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	57

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти значна увага приділяється проблемі навчання та виховання учнів із особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Це в першу чергу пов'язано зі збільшенням кількості цієї категорії дітей, неоднозначністю критеріїв діагностики, складністю і варіативністю відхилень у розвитку, що визначають прогноз успішності здобуття ними освіти – з одного боку, та тенденціями до залучення дітей з порушеннями розвитку до загальноосвітнього середовища – з іншого.

Як засвідчують дослідження Т.Власової, Ю.Дем'янова, В.Ковшикова, В.Лубовського, Є.Мальцевої, І.Марковської, І.Мартиненко, І.Марченко, О.Мастюкової, Н.Нікашиної, Л.Переслені В.Тищенко, М.Шеремет та ін., ключовими симптомами затримки психічного розвитку є порушення пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери. Науковці наголошують, що особливості пізнавальної сфери у дітей із ЗПР зумовлені несформованістю високоорганізованих, складних за структурою вищих психічних функцій, таких як мислення та мовлення. При цьому недорозвинення мовленнєвого розвитку молодших школярів із ЗПР характеризується системністю, домінуванням порушення семантики та особливо яскраво виявляються на рівні писемного мовлення.

Симптоматика порушень читання та письма у зазначеної категорії молодших школярів окрім розладів усного мовлення пов'язана також і з психопатологічними особливостями дітей із ЗПР (Н.Борякова, Р.Лалаєва, І.Марченко, О.Логінова, Є.Соботович, С.Шевченко та ін.).

Відомо, що оволодіння грамотою є однією з важливих умов формування загальнонавчальних умінь та навичок у дітей, та їх подальшої

соціальної адаптації. Порушення читання негативно впливають на весь процес навчання школяра, на його психічний і мовленнєвий розвиток. Своєчасне виявлення цих порушень в учнів початкових класів із ЗПР, правильне трактування їх етіопатогенезу в кожному окремому випадку, диференціація дислексії від помилок читання іншого характеру є надзвичайно важливим для побудови адекватної тактики навчання та ефективної системи корекційно-розвиткової логопедичної допомоги з урахуванням структури порушення і психологічних особливостей дитини.

У зв'язку з цим особливого значення набуває необхідність розробки диференційованого підходу до корекції порушень читання у молодших школярів із ЗПР в аспекті профілактики їх шкільної та соціальної дезадаптації. Це і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи **«Засоби корекції дислексії у молодших школярів із затриманим психічним розвитком»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Об'єкт дослідження – процес оволодіння навичкою читання учнями початкових класів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – засоби психолого-педагогічної корекції дислексії в учнів початкових класів із затриманим психічним розвитком.

Мета дослідження – систематизувати та експериментально перевірити засоби психолого-педагогічної корекції дислексії в учнів початкових класів із затриманим психічним розвитком.

Гіпотеза дослідження. Успішне подолання дислексії у молодших школярів із ЗПР можливе за умови застосування засобів психолого-

педагогічної корекції, що враховують індивідуальні психологічні особливості зазначеної категорії дітей, взаємозв'язок між мовленнєвою та немовленнєвою симптоматикою в структурі порушення.

Відповідно мети та гіпотези було визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати спеціальну психологічну та логопедичну літературу, що висвітлює проблему діагностики та корекції порушень читання у дітей з нормотиповим та затриманим психічним розвитком.

3. Експериментально дослідити стан та сформованості та особливості прояву дислексії у молодших школярів із ЗПР.

4. Систематизувати та експериментально апробувати засоби психолого-педагогічної корекції дислексії в учнів початкових класів із затриманим психічним розвитком.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психологічної та педагогічної літератури; *емпіричні:* констатувальний та формувальний експерименти; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних.

Елементи наукової новизни: науково-теоретично *обґрунтовано* значення ранньої діагностики дислексії з метою профілактики тяжких негативних наслідків в психічному, пізнавальному, мовленнєвому та особистісному розвитку у дітей із ЗПР; *уточнено* визначення терміну «дислексія», дані про стан сформованості навички читання в учнів початкових класів із затриманим психічним розвитком, виявлено труднощі під час навчання читання; *подальшого розвитку* набули положення необхідність застосування комплексного підходу до подолання дислексії у молодших школярів із ЗПР.

Практичне значення. Представлені у роботі узагальнені теоретичні, емпіричні дані про стан та особливості опанування навичкою читання учнями початкових класів із ЗПР, розроблені засоби психолого-педагогічної

корекції дислексії можуть бути використані логопедами закладів загальної та загальної спеціальної середньої освіти, вчителями початкових класів під час навчання грамоти дітей із затриманим психічним розвитком.

Методологічне підґрунтя дослідження становили: положення нейрофізіологічної та нейропсихологічної системної організації вищих психічних функцій, загальних та специфічних закономірностей психічного розвитку (Л.Виготський, В.Лебединський, В.І.Лубовський, О.Лурія, Л.Цветкова); положення про читання як про діяльність зі складною ієрархічною побудовою (Т.Єгоров, З.Кличнікова, О.Леонт'єв, М.Оморокова); теорія рівневого принципу формування навички в моделі автоматизації процесу читання (О.Корнєв); концепції затримки психічного розвитку, фундаментальні вчення про затримку психічного розвитку (Т.Власова, К.Лебединська, І.Марковська, С.Мнухін, М.Певзнер, Г.Сухарева).

Апробація дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації: «Психолого-педагогічна симптоматика дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку» («Магістерські студії», 2021).

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Етапи опанування навичкою читання дітьми в онтогенезі

Читання як і письмо, по відношенню до усного мовлення, є більш пізнім та складним новоутворенням у сфері мовленнєвої діяльності. Воно характеризується як ієрархічно побудований психофізіологічний процес, в який ґрунтується на взаємодії різних аналізаторів: зорового, мовленнєворухового, мовленнєвослухового, рухового (рухи очей). Під час опанування навичкою читання діти проходять певні етапи, що мають різний психологічний зміст [10].

Читання починається із зорового сприйняття, розрізнення та упізнавання букв. На цій основі відбувається співвіднесення букв з відповідними звуками, далі відбувається відтворення акустико-артикуляційного образу слова, його прочитання. І тільки потім відбувається співвіднесення звукової форми слова з його значенням, тобто розуміння прочитаного [15]

Таким чином, в процесі читання можна виділити два аспекти : технічний (співвіднесення зорового образу написаного слова з його вимовою) та смисловий, що є основною метою процесу читання. Технічна та смислові сторони читання нерозривно пов'язані. Розуміння прочитаного визначається характером сприйняття. Відповідно, зорове сприйняття в певній мірі залежить від того, що читач раніше прочитав. Читання дитиною, яка тільки опановує цю навичку та читання дорослою людиною, у якою читання є автоматизованим процесом, докорінно відрізняється. В останньому випадку

операції, які забезпечують технічну сторону, відбуваються автоматично та неусвідомлено, усвідомлюються лише сенс прочитаного.

У своїх дослідженнях Т.Сгоров виділяє етапи опанування навичкою читання в онтогенезі, зокрема:

- оволодіння звуко-буквенними позначеннями;
- поскладове читання;
- ступінь становлення синтетичних прийомів читання;
- ступінь синтетичного читання [10]

На кожному етапі науковець виокремлює якісні особливості, психологічну структуру та труднощі, які можуть виникати у дітей.

Дамо характеристику зазначеним етапам.

Етап оволодіння звуко-буквенним позначенням. Діти аналізують мовленнєвий потік, речення, ділять слова на склади та звуки. Звук співвідноситься з певним графічним зображенням, буквою. Потім під час читання діти здійснюють поєднання (синтез) букв у склади і слова, співвідносять прочитане слово зі словом в усному мовленні.

У процесі читання в першу чергу візуально сприймаються графічні зображення, розрізняються й упізнаються букви, які співвідносяться з їх звуковими значеннями. Запам'ятовування усіх літер алфавіту та вміння впізнавати (ідентифікувати) кожна з них є обов'язковою умовою оволодіння навичкою читання [7]

Для успішного опанування читанням на цьому етапі важливе значення має фонематичне сприйняття – виділення смислорозрізнявальних ознак фонем. Дитина, для того, щоб точно встановити зв'язок між звуком і відповідною буквою, повинна вміти в усному мовленні диференціювати акустико-артикуляційно подібні звуки [12]

Етап поскладового читання. На цьому етапі відбувається вже досить швидко співвіднесення букв з відповідними звуковими комплексами. Не

спостерігається труднощів під час впізнавання букв і злиття звуків у склади. Одиницею читання є склад.

Оскільки спосіб читання все ще аналітичний, темп читання залишається досить повільним. Дитина читає слово по складах, потім об'єднує склади в слово і лише потім осмислює прочитане.

На зазначеному етапі вперше з'являється смислова здогадка, особливо вона яскраво виявляється під час читання кінця слова. Спостерігається тенденція до повторення прочитаного слова, особливо незнайомих та складних за складовою структурою. Це пояснюється тим, що дитина намагається співвіднести штучно поділеного слова з тим, що є в усному мовленні [12]

Процес розуміння тексту відбувається із запізненням по відношенню до зорового сприйняття.

Етап формування цілісних прийомів читання. Цей етап є перехідним від аналітичних до синтетичних прийомів читання. Прості і знайомі слова дитина вже читає цілісно, водночас незнайомі або складні за своєю звуко-складовою структурою – ще по складах.

Характерною особливістю цього етапу є здогадкове читання, що зумовлено смисловою здогадкою. Однак, часто в результаті вгадування відбувається різка розбіжність прочитаного з надрукованим, з'являється велика кількість помилок. Помилковість читання призводить до частих регресій, повернення до раніше прочитаного для виправлення, уточнення або контролю. Здогадка має місце в межах лише речення, а не загального змісту тексту. Більш сформованим на цьому етапі є синтез слів у реченні. Темп читання збільшується [7].

Етап синтетичного читання. Особливістю етапу є опанування цілісними прийомами читання: словами, групами слів. Відбувається переорієнтація з технічної сторони читання до смислової. Дитина здійснює не

тільки синтез слів у реченні, як на попередньому етапі, але й синтез фраз в єдиному контексті. Сміслова здогадка визначається не тільки змістом прочитаного речення, а й сенсом і логікою всього оповідання. Помилки під читання є поодинокими, оскільки здогадка контролюється досить розвиненим цілісним сприйняттям. Темп читання досить швидкий [10].

У подальшому, навичка читання вдосконалюється у напрямі розвитку швидкості та виразності.

Сміслова сторона читання формується паралельно з технічним. На етапі оволодіння складозлиттям розуміння виникає в результаті аналізу та синтезу складів у слова, тобто технічний бік читання передує смислового. По мірі оволодіння синтетичним способом читання, сміслова сторона починає випереджувати технічну, про що свідчить поява смислових здогадок у процесі читання. Показником, що інтегрує рівні оволодіння технічною та смисловою стороною читання, є виразність читання [27].

О.Корнєвим була розроблена психологічна багаторівнева модель формування операції декодування, тобто відтворення звукового вигляду слова з його графічної моделі. Провідну роль у моделі відіграє розвиток навички складозлиття [7].

Дана модель заснована на теорії М.Берштейна про рівневий принцип формування навичок. Навичка читання складається з серії окремих операцій: впізнання букви в її зв'язку з фонемою, злиття декількох букв у склад, злиття декількох складів у слово, інтеграція декількох прочитаних слів у закінчену фразу або висловлювання [7; 27]

Ключовим моментом при вивченні будь-якого комплексного психофізіологічного процесу, що розвивається, є адекватний вибір основної одиниці аналізу цього явища. Стосовно формування навички читання оптимальною одиницею аналізу, на думку О.Корнєва, є «оперативна одиниця читання», під якою науковець розуміє ту максимальну кількість знаків, яка

розпізнається при читанні одномоментно і, таким чином, є мінімальною інформаційною одиницею в процесі зберігання (в оперативній пам'яті) й обробки інформації [7]. Такими оперативними одиницями можуть бути літера (спочатку голосні, потім приголосні), склад типу ПГ та ГП, склад ПГП, склад ППГ, склад ПГПП, ППГП, слово чи група слів.

Процес автоматизації навички читання відбувається у вигляді дискретної послідовності переходів від елементарних одиниць читання до більш комплексних. На підставі представлених даних вдосконалення навичку читання можна розглядати як процес укрупнення та автоматизації оперативних одиниць читання. Подібна еволюція значною мірою впливає й на успішність розуміння прочитаного [7; 30].

1.2. Етіопатогенез та симптоматика дислексії

Дислексія в науковій літературі визначається як часткове специфічне порушення процесу читання внаслідок несформованості вищих психічних функцій, що виявляється у помилках стійкого характеру під час читання [10].

Зміст терміну «дислексія» різними науковцями визначається по-різному.

М.Хватцев визначає дислексію як частковий розлад процесу читання, що утруднює оволодіння цією навичкою і призводить до багатьох помилок під час читання (пропускам букв, складів, замінам, перестановкам, пропускам прийменників, сполучників, заміною слів, пропуском рядків тексту) [15].

Спеціальною групою досліджень дислексії Всесвітньої федерації неврології, що складаються з комплексу міжнародних досліджень в області неврології, педіатрії, психології та педагогіки, специфічна дислексія розвитку трактується як порушення, що уявляє собою труднощі оволодіння читанням, незважаючи на нормальне навчання, нормальний інтелект і задовільні соціально-культурні умови [18]

О.Корнєв під дислексією розуміє стани, основними проявами яких є стійка виборкова нездатність оволодіти навичкою читання, не дивлячись на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів й оптимальні умови навчання. Автор вважає правомірним включати синдром дислексії до широкої клінічної категорії «затримок психічного розвитку» та розцінювати цей стан як «специфічну, парціальну затримку психічного розвитку» [7, с. 42].

Дислексія в МКБ-10 представлена в розділі «Розлади психологічного розвитку», категорії «Специфічні розлади шкільних навичок» під рубрикою F81.0 – «Специфічний розлад читання» і визначається, як невідповідність між фактичним і очікуваним рівнем розвитку навичок читання й правопису з урахуванням віку і загального показника інтелекту [9, с. 89].

Серед причин, що зумовлюють дислексію, виділяють:

- обумовлена шкідливим впливом або спадковою схильністю затримка у формуванні важливих для читання функціональних систем;

- порушення усного мовлення органічного генезу;

- труднощі становлення у дитини функціональної асиметрії півкуль (латералізації).

- порушення сприйняття простору і часу, аналізу та відтворення просторової та часової послідовності [12; 15; 22; 30].

У дітей з порушеннями читання часто виявляються несформованість довільної моторики, недостатність слухо-моторних координацій та відчуття ритму [23].

Найбільш детально причини виникнення у дітей порушень писемного мовлення проаналізовані О.Корнєвим. Він наголошує, що дані порушення як правило виникають при поєднанні дії патогенних факторів у період раннього онтогенезу з несприятливими макро- та мікросоціальними умовами життя

дитини. В свою чергу, в етіології порушень писемного мовлення автор виділяє три групи явищ:

Перша група – це конституціональні передумови: індивідуальні особливості формування функціональної спеціалізації мозкових півкуль, наявність у батьків порушень писемного мовлення, психічні захворювання у родичів.

Друга група – це енцефалопатичні розлади, обумовлені шкідливими впливами у періоди пре-, пери- та постнатального розвитку. Вплив шкідливих факторів призводить до відхилень у розвитку мозкових систем. Нерівномірність розвитку будь-яких областей мозку негативно позначається на формуванні функціональних систем психіки, що забезпечують певні функції [7].

Так, згідно даних сучасної нейропсихології (Е.Симерницька, Л.Цветкова, Т.Ахутіна, А.Семенович) дислексія розглядається як нейробіологічний розлад, обумовлений порушеннями функцій або недорозвиненням певних ділянок кори головного мозку, зокрема лівої тім'яно-скроневої області (відповідає за звуко-буквений аналіз, декодування) і лівої потилично-скроневої області (швидке автоматизоване розпізнавання читаних слів) [1; 13; 29].

Спостереження у нейропсихологічному аспекті вивчення дислексії засвідчують, що у дітей даної категорії найбільш виражені аномалії розвитку головного мозку виникають переважно у лівій півкулі. Розлади, які виявляються при дислексії з найбільшою постійністю (слабкість вербалізації просторових уявлень, порушення сукцесивної функції, слабкість вербально-логічного мислення), за даними нейропсихологічної літератури, частіше спостерігаються при ураженнях у дітей лівої півкулі мозку.

Третя група причин – це фактори несприятливого соціального та оточуючого середовища. Їх вплив на патогенез порушень писемного мовлення може бути значним. До таких факторів автор відносить:

- не співвіднесений з фактичною зрілістю дитини час початку навчання грамоти;
- не співвіднесені з можливостями дитини обсяг та рівень вимог по відношенню навченості читанню;
- методи і темпи навчання, що не відповідають індивідуальним особливостям дитини.

У психолінгвістичному аспекті дислексія розглядається як порушення операцій процесу читання: зорового сприйняття та розрізнення букв, вибору фонем, злиття звука у склади, синтезу складів в слово, синтезу слів у речення, співвіднесення зі змістом [7; 29].

Відповідно, виділяють психолінгвістичні механізми дислексії, зокрема:

- несформованість сенсомоторних операцій (зорово-просторовий аналіз букв та їх поєднань у слові);
- незрілість мовних операцій – операцій зі звуками, складами, словами і реченнями в тексті на фонематичному, морфологічному та синтаксичному рівнях);
- порушення смислових операцій (співвіднесення зі змістом) [10; 11; 15].

Правильне розуміння патології читання потребує, перш за все, знання його психологічної структури. Сучасні дослідження психології читання, його формування й розвитку значно полегшують вивчення механізмів розладу читання та виділення тих його форм, яких дислексія набуває в залежності від топіки пошкодження мозку.

У психологічному аспекті дислексія зумовлена несформованістю психічних функцій, що забезпечують процес читання в нормі (зорового

аналізу й синтезу, просторових уявлень, фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу й синтезу, недорозвинення лексико-граматичного складу мовлення).

Відзначаючи частоту виникнення порушень мовлення при дислексії, ряд авторів вважають, що розлади усного мовлення та читання – це результат впливу єдиного етіопатогенетичного фактору (Б.Хальгрєн, С.Борель-Мезоні, Р.Лєвіна, Л.Спірова).

У легких випадках ці розлади виникають тільки під час опанування писемним мовленням. У тяжких випадках, в першу чергу, спостерігаються грубі порушення усного мовлення, а розлади читання й письма виникають пізніше, під час навчання грамоти.

Порушення читання можуть бути пов'язані з недорозвиненням лексико-граматичної сторони мовлення. Заміна слів під час читання може відбуватися не тільки за фонетичною їх схожістю, неправильною вимовою або нерозрізненням окремих звуків, а й внаслідок труднощів встановлення дітьми синтаксичних зв'язків у реченні. У цьому випадку дітям буде недоступний морфологічний аналіз слів [21].

Синдром дислексії включає, окрім порушень читання, явища емоційно-вольової незрілості, симптомокомплекс сукцесивної недостатності, церебрастенічні порушення, специфічні порушення уваги і пам'яті та ін., що дає змогу включати даний синдром в широку клінічну категорію «затримок психічного розвитку» та розцінювати цей стан як специфічну, парціальну затримку психічного розвитку [7; 22].

Р.Лалаєва, характеризуючи помилки під час дислексії згідно сучасної логопедичної теорії, визначає наступні їх особливості. Помилки при дислексії є стійкими та специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі оволодіння читанням. Дислексичні помилки є численними,

повторюваними та зберігаються тривалий час, місяці й навіть роки. Таким чином, дислексія виявляється не за кількома, часто випадковими, помилками читання, а за їх сукупністю та стійким характером [10].

Дослідники по-різному характеризують види дислексичних помилок, однак в цілому виділяються наступні групи помилок при дислексії:

1. Заміни і змішування звуків під час читання, фонетично близьких звуків (дзвінких і глухих, африкат і звуків, що входять до їх складу, та ін.), а також заміни графічно подібних букв (Х - Ж, П - Н, З - В та ін.).

2. Побуквенне читання – порушення злиття звуків у складі і слова, букви відтворюються у слові по-черзі (п-т-а-х-и).

3. Спотворення звуко-складової структури слова, що виявляються в пропусках приголосних під час їх збігу, приголосних і голосних при відсутності збігу, додаванням, перестановках звуків, пропусках, перестановках складів та ін. Характерним є «застрягання» на якійсь букві, складі, слові, неодноразове повторення їх у процесі читання, перебір тощо, недостатнє впізнавання слова при вторинному його читанні, що призводить до вгадуючого читання, до заміни одного слова іншим, наприклад, замість слова «слон» читають «стол», замість «машиніст» - «машина» і т.д.

4. Порушення розуміння прочитаного, що може спостерігатися на рівні окремого слова, речення та тексту, коли в процесі читання не спостерігається порушень технічної сторони.

5. Повільний темп читання.

6. Аграматизми під час читання. Вони проявляються на аналітико-синтетичній та синтетичній ступені оволодіння навичкою читання. Відзначаються порушення відмінкових закінчень, узгодження іменника й прикметника, закінчень дієслів та ін. [10; 15]

Помилки під час читання співвідносяться з тією чи іншою формою дислексії. При сучасному уявленні про системну побудову вищих коркових

функцій класифікації дислексії повинні враховувати характер порушень вищих психічних функцій, розлади не тільки сенсомоторного рівня, а й вищого, символічного, мовного рівня. Таким чином, найбільш обґрунтованим є виділення наступних видів дислексій у дітей зі збереженим інтелектом: оптичних (О.Токарева, М.Хватцев), фонематичних (Р.Левіна, Л.Спірова), аграматичних (Р.Лалаєва).

Оптична дислексія виявляється у труднощах засвоєння замінах та змішуваннях графічно схожих букв. Змішуються та замінюються букви, які відрізняються додатковими елементами (Л - Д, З - В) або складаються з однакових елементів, але які по-різному розташовані в просторі (Т - Г, Ь - Р, Н - П - И). Причиною виникнення цієї форми дислексії є нерозчленованість зорового сприйняття форм, недиференційованість уявлень про схожі форми, недорозвинення оптико-просторового сприйняття й оптико-просторових уявлень, а також порушення зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу.

Фонематична дислексія пов'язана з недорозвиненням функцій фонематичної системи. Через утруднення в утворенні фонематичних уявлень у дітей повільно формуються уявлення про графему (Б.Ананьєв, Р.Левіна, Л.Спірова), їм важко співвіднести літеру (як графічний знак) та звук мовлення. Крім того, вони погано сприймають на слух, як звуки мовлення зливаються у склади, не вловлюють порядок цих складів у слові. Як результат – помилки читання: діти змішують букви, переставляють склади, читають за смисловою здогадкою [23].

Аграматична дислексія виникає внаслідок недорозвинення граматичної будови мовлення, морфологічних і синтаксичних узагальнень. Характерним є зміни відмінкових закінчень і числа іменників; неправильне узгодження в роді, числі і відмінку іменника та прикметника; зміна числа займенника; неправильне вживання родових закінчень займенників; зміна закінчень дієслів 3-ї особи минулого часу, а також форми часу.

Обмежений словник та недостатньо розвинені граматичні узагальнення зумовлюють труднощі розуміння прочитаного, оскільки розуміння обумовлюється рівнем мовно-мовленнєвого розвитку дитини, ступенем та характером оволодіння не тільки значенням слова, а й розумінням зв'язку слів у реченні [13].

Мнестическая дислексія у дітей виявляється у труднощах засвоєння букв, в їх недиференційованих замінах. Вона обумовлена порушенням процесів встановлення зв'язків між звуком і буквою внаслідок порушенням мовленнєвої пам'яті. Діти не можуть відтворити в певній послідовності ряд, що складається з 3-5 звуків або слів, а якщо і відтворюють, то порушують порядок їх розташування, скорочують кількість, пропускають звуки, слова. Труднощі встановлення асоціації між зоровим образом букви і слуховимовним образом звука особливо яскраво спостерігаються на етапі оволодіння звуко-буквеними позначеннями [15].

Семантична дислексія (механічне читання) характеризується порушенням розуміння прочитаних слів, речень, тексту. При цьому дитина технічно правильно читає (слова, речення, текст не спотворюються в процесі читання). Ці порушення можуть спостерігатися під час поскладового читання. Після того, як учні прочитали слово, вони не можуть показати відповідну картинку, відповісти на питання, пов'язані зі значенням добре відомого слова. Порушення розуміння прочитаних речень можуть спостерігатися і при синтетичному читанні. Такі труднощі обумовлені двома факторами: труднощами звуко-складового синтезу і нечіткістю, недиференційованістю уявлень про синтаксичні зв'язки всередині речення [24; 27].

1.3. Особливості прояву дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Різномірність відомостей про дислексію у школярів із ЗПР обумовлена багатьма факторами: неоднаковою етіопатогенетичною природою затримок психічного розвитку; різними аспектами та критеріями розгляду причин і механізмів порушень читання; тим, що дислексія в учнів із ЗПР, як правило, не була самостійним предметом дослідження, а виявлялася та частково характеризувалася або як наслідок психофізіологічних та психологічних порушень, що вивчалися у дітей, або як один із ряду мовленнєвих дефектів, або як один з проявів симптомокомплексу затримки психічного розвитку [20].

Причини розповсюдженості у дітей із ЗПР утруднень в оволодінні читанням та виникненні стійкого порушення читання є комплексними, і, як правило, вони поєднуються між собою. У якості «пускового механізму» можна виділити недостатню фізіологічну, психологічну та соціально-особистісну готовність дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до оволодіння складною доволіною навичкою читання.

Виникненню дислексії можуть сприяти відсутність своєчасної комплексної діагностики дітей дошкільного віку та відсутність профілактичних заходів, спрямованих на підготовку до оволодіння грамотою, на розвиток та гармонізацію у дошкільників із ЗПР передумов шкільного навчання в цілому, та зокрема навчання читанню [40].

Під час виявлення причин та механізмів виникнення утруднень в оволодінні читанням чи виникненні стійкого порушення процесу читання необхідно враховувати їх індивідуальний характер. У складній функціональній системі процесу читання у різних дітей можуть страждати різні ланки цієї системи. Так, в однієї дитини може бути у більшій мірі недостатньо розвинуте оптичне або акустичне сприйняття, необхідні для опанування читанням. У іншої – може домінувати недорозвинення пізнавальних функцій або порушення регуляції психічної діяльності, а у

третьої на перше місце у структурі дефекту може виступати мовленнєве недорозвинення.

Однак спільною характерною особливістю дислексії у дітей із ЗПР є те, що структура порушень читання включає не окремі неповноцінні ланки, а цілі комплекси процесів, які не сформувалися або порушені. Це перешкоджає компенсації труднощів в оволодінні читанням, сприяє формуванню стійкої дислексії та перетворює розлади читання у системне порушення [32].

Аналіз досліджень, присвячених різним аспектам порушень читання у дітей із ЗПР (Ю.Дем'янов, Ю.Костенкова, Р.Лалаєва, Р.Тригер та ін.) засвідчує, що дислексія у зазначеної категорії молодших школярів обумовлена недорозвиненням цілої низки мовленнєвих і немовленнєвих функцій. Специфічні порушення читання уявляють собою вторинні прояви психічного недорозвинення, є наслідком затримки та відхилення процесу формування вищих психічних функцій [8; 9; 10; 11; 12; 38; 39].

Р.Тригер вказує на значні кореляції між порушеннями читання та затримкою психічного розвитку. На думку автора, це обумовлено, перш за все, відставанням розвитку мовлення (не менше, ніж на два роки у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком). У процесі оволодіння читанням у дітей спостерігаються труднощі у співвіднесенні звуків з письмовими символами (буквами). Діти із ЗПР часто змішують графічно сході букви, переставляють літери під час читання складів та слів. Специфічні розлади читання автор пов'язує із затримкою різних психічних функцій, з мовленнєвослуховими та оптико-просторовими порушеннями [38].

За даними досліджень О.Корнева, основним порушенням при дислексії є стійка неспроможність оволодіти складозлиттям та автоматизованим читанням цілими словами, що нерідко супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основі розладу лежать порушення специфічних церебральних процесів, які в цілому складають основний функціональний

базисний навички читання. Психопатологічним синдромом при дислексії є ускладнений психічний інфантилізм [7].

Автор вважає правомірним включати дислексію до широкої категорії затримок психічного розвитку та розцінювати цей стан як специфічну, парціальну затримку психічного розвитку. З огляду на етіопатогенетичну класифікацію порушень читання за О.М.Корнєвим, дислексія у дітей із ЗПР є так званою вторинною формою порушень читання, яка викликана особливостями психічного розвитку, властивими ЗПР [7].

Н.Ципіна пов'язує розлади читання у молодших школярів, у затримці психічного розвитку яких переважає недорозвиток емоційної сфери, з підвищеною втомлюваністю та нестійкістю уваги, недостатністю фонематичного слуху та зорово-просторових синтезів. У дітей, у затримці психічного розвитку яких переважають порушення вищих психічних функцій, автор пов'язує дислексію як з деавтоматизацією навички читання та нестійкістю уваги, так і з труднощами розрізнення дітьми фонем, неповноцінністю графічних образів букв, явищами оральної диспраксії [40].

В.Лубовський виникнення порушень читання у дітей із ЗПР пояснює не стільки з розладами усного мовлення, скільки з недостатністю пам'яті, уваги, сукцесивних та симультанних процесів. У школярів із ЗПР часто зустрічається фонематична та оптична дислексія. Найбільш розповсюдженим видом дислексії у цих дітей, на думку дослідника, є фонематична, пов'язана з недорозвиненням фонематичного сприйняття та фонематичного аналізу [20].

Дослідження рівнів сформованості фонематичного аналізу у молодших школярів із ЗПР засвідчили, що відносно збереженим у дітей із ЗПР є вміння виділяти початковий наголошений голосний. Виділення ж першого приголосного звуку викликає значні труднощі. Діти із ЗПР часто виділяють не перший звук, а перший склад.

Аналогічні труднощі відмічаються під час виділення кінцевого голосного звуку. Замість нього діти називають останній склад.

Особливо значне відставання від однолітків з нормотиповим розвитком виявляється під час виконання завдань на визначення послідовності звуків у слові. Більшості дітей із ЗПР правильне виконання завдання є не доступним.

Спостерігаються особливості й у способі аналізу звукової структури слова. Якщо діти з нормотиповим психічним розвитком у разі труднощів активно та цілеспрямовано використовують промовляння, то діти із ЗПР виявляються безпомічними під час виконання завдань на складні форми звукового аналізу. Часто вони лише повторюють заданий звук, не використовують цілеспрямоване повторення слова з метою виявлення місця звука [24].

Таким чином, у молодших школярів із ЗПР виявляється недостатньо сформованою спрямованість на звукову сторону мовлення, уповільнений темп симультанно-сукцесивного сприйняття структури слова, порушена точність фонематичного сприйняття. Порушення фонематичного аналізу у дітей із ЗПР ускладнюється недостатньою сформованістю слухової диференціації звуків мовлення. У цих дітей виявляється неточність слухової диференціації дзвінких та глухих, твердих та м'яких, свистячих та шиплячих, африкат та звуків, що входять до їхнього складу.

Описані вище фактори й обумовлюють значну розповсюдженість фонематичної дислексії в учнів початкових класів із ЗПР.

Ю.Костенкова у своїх дослідженнях наголошує, що у даної категорії дітей рідко зустрічається будь-який один вид дислексії. Як правило, структура дефекту уявляє собою комплексний характер, з різним ступенем вираженості порушень різних вербальних та невербальних психічних функцій, поєднання яких є індивідуальним у кожному конкретному випадку [9].

Також автори (О.Корнєв, Ю.Костенкова, Ю.Мікадзе та ін.) наголошують на тому, що в структурі порушень читання у молодших школярів із ЗПР окрім мовленнєвої недостатності (порушення звуковимови, труднощів у розрізненні акустико та артикуляційно схожих звуків, недорозвинення лексико-граматичної підсистем мовлення), виявляється неповноцінність динамічного праксису, слухо-моторної та оптико-моторної координації. Також може зустрічатися дефіцит зорової та слухової пам'яті; низький рівень процесів уваги; порушення формування самоконтролю та довільної регуляції діяльності [7; 14].

Окрім поліморфного характеру структури та механізму порушення, до особливостей дислексії дітей із ЗПР відносять і те, що вона виникає й протікає на фоні характерної для школярів із ЗПР низької працездатності та неповноцінної регуляції у діяльності, у тому числі й під час письма та читання [27].

Отже, в учнів початкових класів із ЗПР схильність до дислексії зумовлена специфікою формування психофізіологічних операцій, що складають функціональний базис процесу читання.

РОЗДІЛ 2

ЗАСОБИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАТРИМАНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ

2.1. Експериментальне дослідження стану сформованості навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

З метою виявлення стану опанування навичкою читання учнями початкових класів із ЗПР та аналізу помилок, яких припускається зазначена категорія дітей під час читання, нами було проведено констатувальний експеримент.

Завдання експериментального дослідження:

- розробити програму констатувального експерименту, добрати діагностичний інструментарій, визначити критерії оцінювання рівня опанування навички читання молодшими школярами із ЗПР;
- виявити та проаналізувати особливості прояву порушень читання у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР;
- розробити засоби корекції дислексії в учнів початкових класів із ЗПР та перевірити їх ефективність.

Програма констатувального експерименту складалася з трьох етапів

I етап – вивчення навичок читання «вголос» за методикою О.Іншакової [23, с. 84].

II етап – вивчення навичок читання «про себе» за методикою О.Іншакової, Т.Ахутіної [23, с. 89].

III етап – переказ прочитаного тексту за методикою О.Корнева [7, с. 236].

Для одержання кількісних та якісних показників стану сформованості навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

було обрано експериментальну групу, в яку увійшли 33 учні 2-х класів, 22 з яких – з нормотиповим розвитком – контрольна група, 11 дітей – із затримкою психічного розвитку, які навчаються за інклюзивною формою – експериментальна група. Експериментальна робота проводилася на базі Херсонської ЗОШ № 33 у 2 семестрі другого класу. Констатувальний експеримент – в очній формі, формувальний – частково в очній і переважно в дистанційній формі з використанням платформи Zoom.

Нами досліджувалися наступні показники навички читання:

- 1) технічна складова (швидкість, спосіб та правильність читання – кількість і тип технічних помилок);
- 2) смислова складова (розуміння прочитаного);
- 3) оперативні одиниці читання, які автоматизовані у дитини.

Швидкість читання фіксувалася за допомогою секундоміру. Читання дитиною кожного тексту фіксувалося на диктофон для найбільш точної оцінки навички. Шляхом порівняння запису зі зразками пред'явлених текстів проводився детальний аналіз допущених помилок. Розуміння прочитаного оцінювалося за переказами текстів та відповідями учнів на питання за змістом текстів.

Процедура дослідження швидкості читання у кожного школяра полягала у підрахунку слів, що були прочитані за одну хвилину. Узагальнення індивідуальних показників швидкості читання дозволило отримати наступні результати.

Швидкість читання за хвилину складає у дітей з нормотиповим розвитком від 24 до 56 слів, у дітей із ЗПР від 12 до 39 слів (при нормі 35-45 слів на хвилину). Слід зауважити, що серед учнів без порушень розвитку 6 (27,2%) показали техніку читання, нижчу за норму. Серед другокласників із ЗПР швидкість читання, нижчу за норму, виявлено у 7 (63,6%) учнів, 4

(36,4%) учні мають швидкість читання, близьку до нижньої межі норми (35-37 слів).

Виявлено значну різницю, між кількістю учнів, які мають швидкість читання, відповідну нормативним показникам, серед учнів з нормотиповим розвитком та учнів із ЗПР (72,8% та 36,4% відповідно). Крім того, у 18,2% учнів з нормотиповим розвитком виявлено вищою за норму швидкість читання, у дітей із ЗПР така тенденція не спостерігалася.

Кількісні показники швидкості читання у молодших школярів обох груп представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники швидкості читання у молодших школярів

Група досліджуваних	Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні нормотиповим розвитком	4	18,2	12	54,6	6	27,2
Учні із ЗПР	-	-	4	36,4	7	63,6

Майже третина учнів із ЗПР оволоділа плавним читанням складами, однак значної різниці між кількістю учнів контрольної та експериментальної груп, які використовують цей спосіб читання, немає. Більшість другокласників із ЗПР оволоділи плавним читанням словами та переходять на складове читання лише під час читання складних багатоскладових слів. Аналогічна тенденція спостерігається й в учнів без порушень розвитку, але

кількісні показники цього способу відрізняється: ним оволоділи 68,2% учнів з нормотиповим розвитком та 45,4% учнів із ЗПР. Слід відмітити, що 18,1% учнів із затримкою психічного розвитку все ще залишаються на етапі побуквенного читання. Плавне читання словами та словосполученнями використовують 9% нормотипових учнів. У другокласників із ЗПР використання цілісних прийомів читання не виявлено.

Дані про спосіб читання вголос школярами обох груп, представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Кількісні показники опанування способом читання вголос учнями
других класів**

Група досліджуваних	Побуквенне читання, уривчасте читання складами		Плавне читання складами		Плавне читання словами з переходом у деяких випадках на склади		Плавне читання словами та словосполученнями	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні з нормотиповим розвитком	-	-	15	68,2	5	22,8	2	9
Учні із ЗПР	2	18,1	4	36,4	5	45,5	-	-

Таким чином, одержані результати засвідчують, що учні із затримкою психічного розвитку оволодівають способами читання повільніше, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Читання «про себе» є соціально більш значущим видом читання для школяра, оскільки близько 90% отримуваної інформації освоюється за його допомогою. Нормативні показники швидкості читання «про себе» складають 55-85 слів на хвилину (для учнів 2 класу).

Результати дослідження засвідчують, що тільки 2 (18,2%) учні із затримкою психічного розвитку читають «про себе» зі швидкістю, що відповідає нормі, 9 (81,8%) учнів читають зі швидкістю, нижчою за норму (даний показник складає від 18 до 43 слів). Треба відзначити, що поняття читання «про себе» недостатньо засвоєне більшістю учнів із ЗПР.

Учні з нормотиповим розвитком мають достатньо високий рівень швидкості читання мовчки, у нормативні показники вкладаються 16 (72,7%) учнів, нижча за норму швидкість спостерігається у 1 (4,5%) дитини, 5 (22,8%) учнів перевищують за швидкістю нормативні вимоги.

Дані про швидкість читання «мовчки» школярами обох груп, представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники швидкості читання «мовчки» в учнів других класів

Група досліджуваних	Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму		
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
Учні нормотиповим розвитком	3	5	22,8	16	72,7	1	4,5
Учні із ЗПР	-	-	-	2	18,2	9	81,8

Дослідження способу читання «про себе» проводилося згідно із запропонованими О.Іншаковою та Т.Ахутіною ступенями:

- перший (найнижчий) ступінь – читання голосним шепітом;
- другий ступінь – читання тихим шепітом;
- третій ступінь – читання, що супроводжується беззвучною артикуляцією;
- четвертий ступінь – мовчазне читання;
- п'ятий (найвищий) ступінь – автоматизоване читання «про себе».

У процесі дослідження жоден другокласник не виявив найвищого ступеня читання мовчки, тому порівняння способу читання ми здійснили за чотирма ступенями.

Встановлено, що поняття «мовчазне читання» учні із затримкою психічного розвитку засвоїли погано. Про це свідчить кількісний розподіл учнів за способами читання «про себе». Найбільша кількість другокласників із ЗПР – 6 (54,5%) дітей читають пошепки, 2 (18,2%) - голосним та 4 (36,4%) – тихим шепітом.

Серед учнів без порушень психофізичного розвитку до читання тихим шепітом вдаються лише 2 (9%,) дітей, голосний шепіт не використовується взагалі. На ступені читання з беззвучною артикуляцією розбіжність у показниках контрольної та експериментальної груп невеликий (41% та 36,4% відповідно). На найвищому для другокласників ступені, мовчазного читання, знаходяться 50% учнів без затримки психофізичного розвитку, серед учнів із ЗПР цей показник складає лише 9%. Відмінною рисою дітей із ЗПР є стеження за рядком пальцем або стороннім предметом, його використовують 9 (81,8)% учнів.

Дані, отримані у ході дослідження способу читання «про себе», представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Кількісні показники опанування способами читання «про себе»
учнями других класів**

Група досліджуваних	Перший ступінь		Другий ступінь		Третій ступінь		Четвертий ступінь	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні з нормотиповим розвитком	-	-	2	9	9	41	11	50
Учні із ЗПР	2	18,2	4	36,4	4	36,4	1	9

Під час оцінки правильності читання вголос використовувалися методи кількісного та якісного аналізу. Кількісний аналіз мав на увазі підрахунок загальної кількості помилок, допущених під час читання вголос. Згідно з критеріями оцінки правильності читання вголос було виділено чотири рівні:

Високий рівень – не більше 3-х помилок у тексті із самостійною корекцією;

Достатній рівень – не більше 6 помилок на рівні слова та складу;

Середній рівень – до 10 помилок на рівні слова, складу, букви;

Низький рівень – більше 10 помилок на рівні слова, складу, букви.

Значна різниця у сформованості правильності читання між учнями з нормотиповим розвитком та другокласниками із ЗПР була виявлена за всіма чотирьма критеріями.

Виявлено, що 12 (54,6%) учнів без порушень у розвитку припустилися не більше 3-х помилок під час читання та змогли самостійно їх скорегувати,

що засвідчує про високий рівень; у 8 (36,4%) дітей спостерігалось не більше 6 помилок на рівні складу та слова – достатній рівень і у 2 (9%) – до 10 помилок на рівні складу, слова, букви – середній рівень. Низького рівня сформованості правильності читання у цієї групи учнів не виявлено.

В учнів із ЗПР виявлено значно більшу кількість помилок: 7 (63,6%) учнів із затриманим психічним розвитком припустилися більше 10 помилок на рівні слова та складу, що засвідчує про низький рівень сформованості правильності читання і тільки 3 (36,4%) показали середній рівень Достатнього та високого рівнів сформованості правильності читання у другокласників із ЗПР не виявлено. Одержані результати унаочнено на рисунку 2.1.

На підставі цього можна стверджувати, що в учнів із затримкою психічного розвитку навіть за достатньої швидкості читання та способі читання, що відповідає вимогам навчальної програми, оволодіння правильністю читання відбувається набагато повільніше та відрізняється певними особливостями.

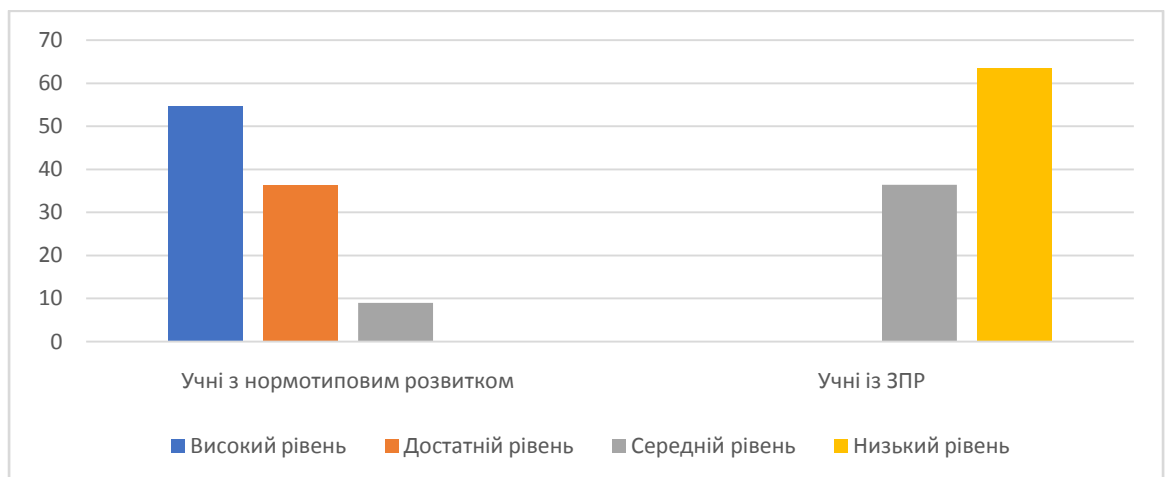


Рис. 2.1. Кількісні показники рівнів сформованості правильності читання в учнів других класів

Якісний аналіз припускав класифікацію кожної з допущених помилок, що відносяться до технічної сторони читання. Усі помилки, зафіксовані у ході обстеження, розподілялися за видами.

Аналіз розподілу видів помилок в учнів контрольної та експериментальної груп свідчить про те, що читання другокласників із ЗПР відрізняється більшою кількістю та різноманітністю помилок, а також їх частішою повторюваністю. Домінуючими помилками у дітей із ЗПР є неправильна вживання наголосу (100%), заміни слів за смисловою схожістю (86,4%), непродуктивні повтори (68%), інтонаційні позначення меж речень (54,5%), аграматизми (54,5%), пропуски букв (50%), перестановки букв (36%), змішування літер, схожих за накресленням (36%), пропуски складів (32%), перестановки складів (32%), повтори рядка під час читання (27,3%).

Результати розподілу помилок під час читання за видами представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Співвідношення видів технічних помилок читання, допущених учнями
других класів**

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Учні із ЗПР	Учні з нормотиповим розвитком
Пропуски букв	50	22,7
Пропуски складів	32	4,5
Пропуски слів	4,5	12,4
Додавання букв	9	3,4
Додавання складів	24,5	4,1

Додавання слів	9	0
Перестановки букв	36	18,2
Перестановки складів	32	4,5
Перестановки слів	0	0
Персеверації	13,6	0
Антиципації	2,9	0
Контамінації	4,5	0
Змішування букв, схожих за накресленням	36	4,5
Змішування літер, що позначають голосні звуки, які мають акустико-артикуляційну схожість	22,7	14,5
Змішування букв, що позначають приголосні звуки, що мають акустико-артикуляційну схожість	18	13,6
Змішування літер, що позначають твердість-м'якість приголосних звуків	18	9
Помилки у вживанні наголосу	100	55
Аграматизми	54,5	13,6
Заміни слів за оптичною схожістю	9	4,5
Заміни слів на основі смислової схожості	86,4	32
Помилки в інтонаційному позначенні меж речення	54,5	18
Непродуктивні повтори	68	13,6
Втрати рядка під час читання	27,8	9
Повтори рядка під час читання	7,3	0
Використання допоміжних засобів стеження за рядком під час читання	72,7	22,7

Пропуски букв були зафіксовані на початку, в середині слів, у місцях збігу приголосних та навіть між голосними. Наприклад, спустилося – «спутилися», гілку – «гіку», спіймав – «піймав». Варто відзначити, що у 14% учнів із ЗПР ці помилки мали стійкий, повторюваний характер, діти пропускали букви часто навіть у простих для читання та добре знайомих словах.

Пропуски складів – помилки, що переважно спостерігалися у школярів із ЗПР (32%). Пропуски зустрічалися як на початку, так і в середині слова та мали різний ступінь важкості. В результаті пропуску складу на початку слова змінювалася лише форма слова (захотів – «хотів», розтавив – «зтавив»). Пропуски слів виявлено у незначній кількості учнів обох груп. Ці помилки мали стійкий характер і позначалися пропусками службових частин мови – сполучників та прийменників.

Додавання букв і складів зустрічалися з рівною частотою в учнів обох груп переважно в середині слова. Ці помилки мали стійкий, специфічний характер в усіх учнів і, як правило, призводили до викривлення сенсу прочитаного та його нерозуміння. Наприклад, несла – «несела», «неслила», вкусив – «вкакусив», хвиля – «хивиля».

Учні із затримкою психічного розвитку допустили майже однакову кількість перестановок літер та складів, при чому помилки були допущені як у складних, багатоскладових словах, так і в легких, добре знайомих учням. Наприклад, голубка – «гобулка», гілку – «гіклу», кинула – «килуна»,

Перестановки та додавання слів під час читання у досліджуваних учнів не зустрічалися.

На особливу увагу заслуговують аграматизми під час читання в учнів із ЗПР. Такий вид помилок виявлено у 54,5% другокласників із ЗПР і тільки у 13,6% учнів з нормотиповим розвитком. В основному, порушено зв'язок головних членів речення: Мураха спустився – «Мураха спустилося», голубка взлетіла – «голубка взлетів», хотів зачитнити – «хотів зачинив». В учнів з нормотиповим розвитком подібні помилки мали випадковий характер і, зазвичай, самостійно помічалися та виправлялися.

До заміन слів на основі смислової схожості відносяться помилки, причиною яких є здогадкове читання і які проявляються у заміні слів на підставі їх смислової близькості. Цей вид помилок присутній у 86,4% учнів із ЗПР та 32% учнів без порушень розвитку. Наприклад, спустився до струмка – «спустився до річки», кинула йому гілку – «кинула йому палку». Учні із ЗПР, як правило, не помічали своїх помилок і навіть використовували спотворені висловлювання у процесі подальшого переказу тексту.

Помилки інтонаційного позначення меж речень проявлялися у недотриманні пауз під час читання в кінці речення, необґрунтованих паузах всередині речення, а також у постанові неправильних інтонаційних наголосів

в процесі читання. Ця категорія помилок зустрічалася у 54,5% учнів із ЗПР та 18% учнів з контрольної групи.

Заслуговує уваги той факт, що 72,7% учнів із ЗПР під час читання стежили за рядком пальцем або лінійкою. Їх однолітки з масових класів стежили за рядком тільки у 22,7% випадків.

Вивчення семантичної сторони читання вголос та «про себе» відбувалося за двома параметрами: здатністю скласти точний переказ тексту та розуміння прочитаного тексту. На матеріалі самостійних монологічних висловлювань (переказ байки «Мураха та голубка», оповідання «Стара лялька») проводилася оцінка цільності та зв'язності переказу, а саме:

- точність переказу;
- самостійність побудування переказу;
- смислова адекватність;
- програмування тексту, його лексичне та граматичне оформлення.

Додатково під час оцінки переказу врахувалася кількість вербальних замін; визначалася довжина тексту шляхом підрахунку загальної кількості слів у тексті.

Аналіз довжини тексту самостійного висловлювання виявив, що учні з експериментальної групи здатні скласти менш довгі перекази, ніж їх однолітки з контрольної групи. Найбільша довжина переказу байки «Мураха та голубка» учнями з нормотиповим розвитком склала 54 слова, учнями із ЗПР – 42 слова (всього у тексті 57 слів). Найдовший переказ оповідання «Стара лялька» в учнів без порушень розвитку склав 60 слів, в учнів із ЗПР – 44 слова (всього у тексті 60 слів).

Здатність максимально точно передати загальний сенс тексту, використовуючи слова та словосполучення автора, виявили тільки 18,2% учнів із ЗПР. У масових класах частка таких учнів складає 41%.

Більшість учнів із ЗПР не в змозі самотійно побудувати зв'язний, послідовний переказ та потребували додаткових питань експериментатора.

Помилки, що свідчать про труднощі програмування зв'язного мовленнєвого висловлювання, припускалися учнями із ЗПР набагато частіше, ніж учнями з нормотиповим розвитком. До таких помилок, перш за все, відносяться пропуски значимих частин тексту, які призводять до викривлення сенсу усього оповідання. Вони мали місце у розповідях 45,4% учнів експериментальної та 18,2% учнів контрольної груп.

Порівняльні дані про кількість помилок під час переказу прочитаного тексту в учнів контрольної та експериментальної груп представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Співвідношення видів помилок, допущених учнями других класів під час переказу прочитаного тексту

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Учні із ЗПР	Учні з нормотиповим розвитком
Пропуски значущих (сміслових) частин тексту	41	18
Пропуски підмета	36,4	13,6
Пропуски присудка	22,7	4,5
Перестановки слів, інверсії	22,7	9
Заміни слів	45,5	22,7
Порушення словотворення	54,5	36,3
Пропуски службових частин мови	32	18

На підставі результатів аналізу самотійних переказів молодших школярів із ЗПР виявлено, що в учнів даної категорії спостерігається зниження успішності відтворення експериментального матеріалу. У переказах спостерігаються не тільки пропуски слів, узагальнюючі заміни, вербальні парафазії, але й порушення динамічної схеми висловлювання та спрощення структури мовленнєвих одиниць. Крім того, в переказах учнів із

ЗПР наявні власні привнесення, що свідчить про дефіцитарність логічного запам'ятовування і неспроможність значної частини учнів симультанно утримувати в оперативній пам'яті усі лексичні компоненти тексту-оригіналу. Виявлені фактори обумовлюють порушення програми висловлювання, появу нової мовленнєво-розумової продукції.

В ході проведеного дослідження також було виявлено в групі другокласників із ЗПР дітей, які припускалися помилок, що носять стійкий специфічний характер. І це дає підстави діагностувати у них дислексію – у 5 (45,4) учнів із ЗПР. У 6 (54,6%) учнів із ЗПР специфічні розлади читання уявляють собою комплексне поєднання кількох груп помилок, що утруднює виявлення будь-якої однієї форми дислексії та дає підстави для ствердження про наявність у них змішаної дислексії (фонематичної у поєднанні з аграматичною).

Розподіл форм дислексії серед учнів із ЗПР був наступним:

1. Фонематична дислексія – 3 (27,2%).
2. Аграматична – 2 (18,2 %).
3. Змішана (фонематично-аграматична) – 6 (54,6%).

З огляду на розповсюдженість зазначених форм дислексії серед другокласників із ЗПР, зупинимося детально на системі роботи з подолання фонематичної та аграматичної дислексії.

2.2. Опис методики формувального навчання

Як засвідчили результати констатувального експерименту, читання молодших школярів із затримкою психічного розвитку характеризується не тільки зниженою швидкістю читання, великою кількістю технічних помилок, а й уповільненим темпом проходження ступенів оволодіння навичкою читання, що проявляється у частому виникненні різних видів помилок: змішувань оптично схожих літер, замін слів за смисловою схожістю,

аграматизмів, пропусків та перестановок літер і складів, непродуктивних повторів, інтонаційних позначень меж речень, а також пропусків та повторів рядків. Особливістю помилок читання в учнів із ЗПР можна пояснити тим, що знаходячись на нижчому ступені читання, ці діти зазнають труднощів, характерних саме для цього етапу, тоді як однолітки з нормотиповим розвитком їх вже подолали. Читання молодших школярів із затримкою психічного розвитку характеризується не тільки зниженою швидкістю читання, великою кількістю технічних помилок, а й уповільненим темпом проходження ступенів оволодіння навичкою читання, що проявляється у частому виникненні різних видів помилок: змішувань оптично схожих літер, заміні слів за смисловою схожістю, аграматизмів, пропусків та перестановок літер і складів, непродуктивних повторів, інтонаційних позначень меж речень, а також пропусків та повторів рядків. Нами було виділено в учнів початкових класів дві домінуючі форми дислексії – фонематичну й аграматичну та їх поєднання. Відповідно методика формувального експерименту передбачала розробку засобів психолого-педагогічної корекції, спрямовану на усунення саме цих форм дислексії.

Корекційно-розвивальна робота з учнями других класів із ЗПР проводилася упродовж чотирьох місяців в очній та дистанційній формі. Попередньо з батьками учнів була проведена консультація щодо необхідності закріплення матеріалу вдома. Під час курсу корекційно-розвивального впливу індивідуальні консультації для батьків проводилися один раз на тиждень або за запитом батьків. Така організація роботи дозволяла забезпечити тісний взаємозв'язок з родинами дітей із ЗПР та сприяла підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи.

Під час організації корекційно-розвивальної роботи з усунення фонематичної дислексії ми враховували механізм порушення процесу читання у молодших школярів із ЗПР. Оскільки у зазначеній категорії дітей

виявляються несформованими операції мовного аналізу і синтезу, на їх розвиток були спрямовані основні зусилля корекційного впливу. Цілеспрямована робота з розвитку мовного аналізу і синтезу відбувалася у наступних напрямках:

- 1) розвиток аналізу речень на слова;
- 2) розвиток складового аналізу і синтезу;
- 3) формування фонематичного аналізу і синтезу [35].

Розвиток аналізу речень на слова. З метою розвитку здатності у другокласників із ЗПР до аналізу речень на слова використовувалися наступні завдання:

1. Визначити межі речень в надрукованому без крапок тексті.
2. Скласти речення за сюжетною картинкою та визначити кількість слів у ньому.
3. Скласти речення із заданою кількістю слів.
4. Поширити речення, збільшивши кількість слів у ньому.
5. Скласти речення зі слів, поданих хаотично.
6. Скласти речення з кількох картинок, на яких зображений один і той же предмет в різних ситуаціях. (Наприклад, діти вигадують речення зі словом береза: Береза росте біля будинку. На березі з'явилися листочки. На високій березі граки звили гнізда. Діти грають під березою. Потім діти називають пропозицію, в якому слово береза стоїть першим, потім речення, в якому слово стоїть другим, і т.д.).
7. Придумати речення із заданим словом, скласти графічну схему речення.
8. За графічною схемою скласти речення.
9. Визначити місце слів у реченні (яке по-порядку) [26].

Розвиток складового аналізу та синтезу. В процесі оволодіння навичкою читання велике значення має вміння аналізувати слова на складові

його склади. При цьому роль складового аналізу обумовлена насамперед тим, що на початкових етапах дитина вчиться читати по складах, зливати звуки в склади, синтезувати склади в слово і на основі цього об'єднання дізнаватися слова. У процесі формування дії складового аналізу з опорою на зовнішні допоміжні засоби пропонувалися наступні завдання: відстукати слово по складам, супроводжувати промовляння слова по складам рухом руки справа наліво і зліва направо. Використовувалася також кінестетична опора - прийом сприйняття тильного боку долоні рухів нижньої щелепи під час вимови слова.

В процесі розвитку складового аналізу в мовленнєвому плані важливим є вміння виділяти голосні звуки слова. Дітей із ЗПР вчили основному правилу складового розподілу: у слові стільки складів скільки голосних звуків. Опора на голосні звуки дозволяла усунути і попередити такі помилки читання, як пропуски голосних або їх додавання.

Розвиток фонематичного аналізу і синтезу. Логопедична робота розпочиналася з диференціації голосних і приголосних, в учнів із ЗПР уточнювалися уявлення про ці звуки, про відмінності їх акустичних і вимовних ознак. Пояснювали, що голосні і приголосні звуки відрізняються за способом артикуляції і за характером звучання. Звертали увагу на те, що голосні утворюють склад, є складотворними звуками.

З метою формування навички виділяти голосний звук із складу дітям пропонувалися склади різної структури з різними голосними, наприклад: *ах, вус, ма, так, кра, аст, зол*. Були запропоновані для виконання наступні завдання:

1. Назвати тільки голосний звук складу.
2. Показати букву, якою позначається голосний звук складу.
3. Записати тільки голосні звуки складів.
4. Назвати та записати склад із заданим голосним звуком.

5. Визначити місце голосного звуку в складі, показати відповідну букву.
6. Назвати та записати склад, в якому голосний звук розташований на першому, другому чи третьому місці.

Для формування здатності виділяти голосний звуків з слова на початковому етапі ми пропонували учням із ЗПР односкладові слова, що включають склади різної структури. Надалі проводилася робота на матеріалі двоскладових і трискладових складів. Були запропоновані дітям наступні вправи:

1. Назвати голосні звуки слова.
2. Записати за схемою тільки голосні заданого слова (Наприклад, слово *зірка* позначається так: *i a*, слово *капуста* - *a y a*).
3. Виділити голосні звуки із слова, добрати відповідні букви з розрізної азбуки.
4. Розкласти картинки під відповідними схемами із зазначенням букв, що позначають голосні звуки.
5. Скласти слова за різними графічними схемам, на яких записані букви, що позначають голосні літери.

Під час логопедичної роботи з розвитку фонематичного аналізу і синтезу ми враховували складність різних форм цієї складної розумової операції та послідовність її формування в онтогенезі. У зв'язку з цим розвиток звукового аналізу і синтезу проводився в наступній послідовності:

1. Виділення (впізнавання) звуку на фоні слова, тобто визначення наявності звуку в слові. Наприклад: визначити, чи є звук [л] у словах *пилка, лижі, будинок, кішка, вилка, лопата, сало, качка*.

2. Вичленування звуку з початку і кінця слова. Для цього пропонувалися наступні завдання: визначити в слові перший звук, останній звук; визначити місце звуку в слові.

3. Визначення послідовності звуків в слові.
4. Визначення кількості звуків у слові.
5. Визначення місця звуку по відношенню до інших звуків у слові.

Для корекційно-розвивальної роботи за цими напрямками ми використовували дидактичний матеріал, представлений у посібнику Р.Лалаєвої [10].

Розвиток складних форм фонематичного аналізу (визначення послідовності, кількості та місця звуків в слові) проводилася у тісному зв'язку із навчанням читання на основі сучасного розуміння процесу оволодіння цією навичкою.

Формування функції фонематичного аналізу як розумової дії відбувалася поетапно.

Перший етап формування фонематичного аналізу з опорою на допоміжні засоби, на зовнішні дії.

Другий етап формування дії фонематичного аналізу у мовленнєвому плані.

Третій етап формування дій фонематичного аналізу в розумовому плані [33].

Паралельно з розвитком мовного аналізу і синтезу у молодших школярів із ЗПР з фонематичною дислексією проводилася робота з диференціації фонем, оскільки, за даними проведеного нами дослідження, значна кількість помилок під час читання у зазначеній категорії дітей зумовлені порушенням фонематичного розпізнавання, акустичної диференціації звуків мови.

На першому етапі послідовно уточнювався артикуляційний та акустичний образ кожного із звуків, що змішуються. Робота проводиться за таким алгоритмом:

1. Уточнення артикуляції звука з опорою на зорове, слухове, тактильне сприйняття, кінестетичні відчуття.
2. Виділення звука із складу складу.
3. Формування вміння виділяти наявність звука в слові.
4. Визначення місця звука в слові.
5. Виділення слова з цим звуком з речення [35].

На другому етапі проводилося зіставлення конкретних пар звуків, що змішуються дитиною у вимовному і слуховому планах. Диференціація звуків здійснювалася в тій же послідовності, що і робота з уточнення слухової і вимовної характеристики кожного звука. Однак основна мета цього етапу розрізнення звуків, відповідно мовленнєвий матеріал переважно включав слова зі звуками, які дитина змішує під час читання.

Диференціація фонем здійснювалася за традиційною методикою (М.Фомічова): диференціація ізольованих звуків, диференціація в складах, словах, реченнях та зв'язному мовленні.

Під час організації логопедичної роботи з подолання аграматичної дислексії ми враховували механізм порушення – недорозвинення граматичної сторони мовлення, несформованість морфологічних та синтаксичних узагальнень в учнів із ЗПР. Відповідно корекційно-розвивальне навчання здійснювалося у наступних напрямках

1. Формування морфологічної системи мови (навичок словозміни та словотворення);
2. Опанування дітьми реченнями різної синтаксичної структури [14].

При цьому слід зазначити, що розвиток морфологічної системи мови проводився в тісному зв'язку із засвоєнням структури речень, з розвитком лексики, а також з формуванням фонематичного аналізу і синтезу.

В процесі роботи над морфологічною системою рідної мови спочатку у дітей формували здатність до диференціації граматичних значень у такій

послідовності. Спочатку з групи словоформ виділялося загальне значення, потім – загальна морфема, що позначає це значення. Звучання цієї морфеми співвідносилось з буквенним позначенням. Далі здійснюється закріплення правильного вживання морфеми в усній чи писемній формі мови.

Формування навичок словозміни проводилося за методикою І.Садовнікової [27].

Роботу розпочинали з формування словозміни іменників у такій послідовності:

- 1) диференціація називного відмінка однини;
- 2) закріплення безприйменникових конструкцій однини в такій послідовності: знахідний відмінок, родовий відмінок, давальний, орудний відмінок;
- 3) применниково- відмінкові конструкції однини;
- 4) форми іменників множини, спочатку безприйменникові, потім з прийменниками.

Під час визначення послідовності в роботі з прийменниково-відмінковими конструкціями враховувалася послідовність їх появи в онтогенезі. У зв'язку з цим спочатку відпрацьовувалися прийменники В, НА, ПІД з яскраво вираженим конкретним значенням, а пізніше – прийменники НАД, З (ЗІ), ІЗ, БЛИЗЬКО, ЗА, ПЕРЕД, МІЖ, ПО, ЧЕРЕЗ, З-ПІД. Кожен прийменник спочатку відпрацьовувався окремо від інших прийменників. Робота проводилася в двох напрямках: уточнення конкретного його значення і робота над відмінковою формою іменника, з яким він вживається. Після ізолюваною відпрацювання окремих прийменників проводилася диференціація декількох прийменників одночасно.

З метою уточнення розуміння прийменників в імпресивному мовленні учням із ЗПР пропонувалися картинки з різним просторовим розташуванням

предметів – ложка в чашці, ложка на чашці, ложка під чашкою. Дітям ставили запитання: «Де ложка в чашці? Де ложка на чашці? Де ложка під чашкою?», дитина мала показати відповідну картинку. Також пропонували виконати дії з предметами відповідно до завдань логопеда: «Поклади олівець а) в пенал, б) під пенал, в) під книгу». Далі завдання ускладнювали: дітям роздавали картки з трьома картинками на різні прийменники. Логопед називав прийменник, діти закривали картку з відповідною картинкою.

Словозміна прикметників відпрацьовувалася в такій послідовності:

- 1) узгодження прикметника з іменником в називному відмінку однини і множини;
- 2) узгодження прикметника і іменника в непрямих відмінках однини;
- 3) узгодження прикметника і іменника у множині.

Словозміна дієслів закріплювалася за таким алгоритмом:

- 1) узгодження дієслів теперішнього часу і іменників за числами;
- 2) узгодження дієслів минулого часу і іменників в роді і числі;
- 3) диференціація дієслів доконаного і недоконаного видів [18].

Під час формування навичок словотворення ми використовували наступні завдання:

1. Утворити зменшувально-пестливі форми іменника за опорними словами за допомогою картинок (*будинок-будиночок, шафа-шафка, береза-берізка*);
2. Утворити прикметник від іменника за допомогою картинок лото «*З чого зроблено?*».
3. Утворити дієслова з різними префіксами.
4. Обрати родинні слова серед слів, подібних за звуковою структурою (*вода – водяний, водій*).

Формування навичок словозміни і словотворення проводилося у тісному зв'язку, спочатку – на рівні слова, потім у словосполученнях, далі в реченнях.

Наведемо приклади вправ, які пропонувалися учням із ЗПР.

1. Записати назву кольору до слів: *помідор, груша, яблуко*
2. Додати назву предмета до поданих слів: *висока, веселий, довга, червона, кругле*
3. Підібрати картинки, до яких можна підставити слова *він, вона* або *воно*.
4. Вставити в речення пропущене слово: *Квіти стоять ... вазі. Огірки ростуть ... грядці. Книги лежатьстолі. Над квітами літають ..*

Формування синтаксичної структури речень відбувалося з опорою на послідовність появи різних типів речень в онтогенезі. Робота проводилася в наступній послідовності:

1. Двоскладні речення, що включають підмет, виражений іменником, і присудок, виражений дієсловом 3 особи теперішнього часу.
2. Інші двоскладні речення.
3. Поширені речення з 3-4 слів.
4. Складносурядні речення.
5. Складнопідрядні речення [9].

В процесі формування синтаксичної структури речення велике значення мала опора на зовнішні схеми, ідеограми. Спочатку на матеріалі 1-2 речень дітям пояснювали метод складання речення за наочними схемами (фішками). Наприклад, пропонувалася картинка «Дівчинка купає ляльку». За допомогою питань визначається суб'єкт, предикат, об'єкт дії. Кожен з виділених елементів позначався фішкою. Фішки діти клали на картинку, тобто співвідносили безпосередньо з зображеними предметами і дією. Учні складали речення за картинкою і викладали його схему.

З використанням графічних схем ми пропонували учням наступні завдання:

1. Добір речень за поданою графічною схемою.
2. Запис речень під відповідною схемою.
3. Самостійне складання речень за поданою графічною схемою.
4. Складання узагальненого уявлення про значення речень, що відповідають одній графічній схемі.

Поряд з цими завданнями використовували і такі, як: дати відповіді на запитання, самостійне складання речень різної структури, поширення речень.

Після проведеного формувального навчання нами було здійснено контрольний зріз для визначення ефективності запропонованої нами системи заходів, спрямованих на подолання у молодших школярів із ЗПР дислексії.

2.3. Аналіз результатів формувального експерименту

З метою перевірки ефективності запропонованої системи логопедичної роботи з корекції дислексії в учнів початкових класів із затриманим психічним розвитком нами було проведено діагностичний експеримент за тими ж методиками, що і констатувальний. Динаміку опанування процесом читання зазначеною категорією учнів ми вивчали в порівняльному аспекті за показниками сформованості технічної та смислової сторін навички:

- 1) швидкість читання вголос;
- 2) швидкість читання «про себе» (мовчки);
- 3) правильність читання вголос;
- 4) переказ прочитаного тексту.

Результати представлено у таблицях 2.7. – 2.8.

Як бачимо, у 2 (18,2%) швидкість читання за хвилину складає збільшилася і стала відповідати нормативним показникам (39-45 слів за

хвилину). Слід зауважити, що серед учнів із ЗПР у 5 (45,5%) показали техніку читання, нижчу за норму. На початку експериментального дослідження цей показник склав 63,6%. Натомість після формувального навчання у 6 (54,5%) другокласників із ЗПР швидкість читання була відповідно нормі. На етапі констатації цей показник був нижчий - 36,4%.

Таблиця 2.7.

Порівняльні показники швидкості читання у молодших школярів із ЗПР

Етап експериментального дослідження	Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Констатувальний	-	-	4	36,4	7	63,6
Діагностичний (після формувального навчання)	-	-	6	54,5	5	45,5

Аналогічна тенденція була виявлена і під час дослідження швидкості читання мовчки (Таблиця 2.8). До початку формувального навчання тільки у 2 (18,2%) другокласників із ЗПР швидкість читання мовчки відповідало нормативним показникам. Після формувального експерименту цей показник збільшився до 36,4%, т. т. позитивна динаміка виявилася у двох учнів із ЗПР. При цьому у 7 (63,6%) дітей швидкість читання «про себе» так і залишилася нижчою за норму. До експерименту цей показник склав 81,8%.

Таблиця 2.8.

**Порівняльні показники швидкості читання «мовчки» в учнів
других класів**

Етап експериментального дослідження	Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Констатувальний	-	-	2	18,2	9	81,8
Діагностичний (після формульованого навчання)	-	-	4	36,4	7	63,6

Під час порівняльного аналізу правильності читання вголос другокласниками із ЗПР виявлено тенденцію до зменшення кількості помилок (Рис. 2.2.).

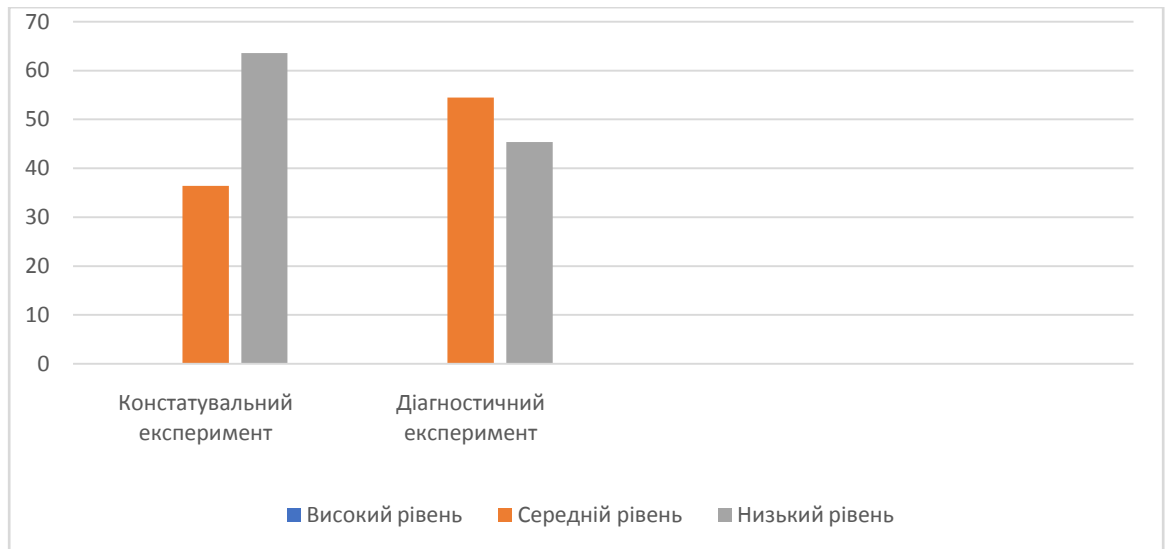


Рис. 2.2. Порівняльні показники правильності читання у другокласників із ЗПР на констатувальному етапі та після формувального навчання

Як бачимо, після формувального навчання кількість учнів із ЗПР, які припустилися під час читання більше 10 помилок зменшилася. Так, якщо на етапі констатувального експерименту дітей з низьким рівнем правильності читання було 7 (63,6%), то після корекційно-розвивальної роботи їх стало 5 (45,5%). Натомість показники середнього рівня збільшилися з 36,4% до 54,5%. Такі кількісні показники засвідчують про позитивну тенденцію, хоча достатнього та високого рівнів сформованості правильності читання у другокласників із ЗПР все ж таки не було виявлено.

Нами було здійснено порівняльний аналіз помилок технічної сторони читання.

Аналіз розподілу видів помилок в учнів із ЗПР засвідчує зменшення їх кількості та повторюваності після формувального навчання, хоча їх різноманітність залишилася незмінною. Домінуючими помилками у дітей із ЗПР залишилися: неправильне вживання наголосу (79%), заміни слів за смисловою схожістю (62%), непродуктивні повтори (49,4%), інтонаційні

позначення меж речень (42,9%), аграматизми (54,5%), пропуски букв (38,9%), перестановки букв (24,2%), змішування літер, схожих за накресленням (32,1%), пропуски складів (24,2%), перестановки складів (20,3%). Допоміжні засоби під час читання учні із ЗПР використовували у 54,9% випадків. Отже, ми можемо зробити висновок про позитивну динаміку у формуванні технічної сторони читання у другокласників із ЗПР.

Результати розподілу помилок під час читання за видами до початку та після формувального експерименту представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Порівняльні показники співвідношення видів технічних помилок читання, допущених учнями других класів із ЗПР до початку та після проведення формувального навчання

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент (після формувального навчання)
Пропуски букв	50	38,9
Пропуски складів	32	24,2
Пропуски слів	4,5	1,4
Додавання букв	9	4
Додавання складів	24,5	18,8
Додавання слів	9	3,2
Перестановки букв	36	24,2
Перестановки складів	32	20,3
Перестановки слів	0	0
Персеверації	13,6	11,1
Антиципації	2,9	2,2
Контамінації	4,5	0,9
Змішування букв, схожих за накресленням	36	32,1
Змішування літер, що позначають голосні звуки, які мають акустико-артикуляційну	22,7	18,3

схожість		
Змішування букв, що позначають приголосні звуки, що мають акустико-артикуляційну схожість	18	14,6
Змішування літер, що позначають твердість-м'якість приголосних звуків	18	12,6
Помилки у вживанні наголосу	100	79
Аграматизми	54,5	44,6
Заміни слів за оптичною схожістю	9	6,1
Заміни слів на основі смислової схожості	86,4	62
Помилки в інтонаційному позначенні меж речення	54,5	42,9
Непродуктивні повтори	68	49,4
Втрати рядка під час читання	27,8	18,7
Повтори рядка під час читання	7,3	6,2
Використання допоміжних засобів стеження за рядком під час читання	72,7	54,9

Аналіз результатів сформованості смислової сторони читання засвідчив, що у дітей із ЗПР зменшилася кількість помилок під час переказу прочитаного тексту. Порівняльні показники представлено у таблиці 2.10.

Таблиця

2.10.

Порівняльні показники співвідношення видів помилок, допущених учнями других класів із ЗПР під час переказу прочитаного тексту

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент (після формувального навчання)
Пропуски значущих (смислових) частин тексту	41	28,9
Пропуски підмета	36,4	26,6
Пропуски присудка	22,7	19,2
Перестановки слів, інверсії	22,7	19
Заміни слів	45,5	33,4
Порушення словотворення	54,5	29,9
Пропуски службових частин мови	32	27,8

Встановлено, що після формувального навчання у другокласників із ЗПР довжина тексту самостійного висловлювання збільшилася на 6-8 складових і склала 48-50 слів. Здатність максимально точно передати загальний сенс тексту, використовуючи слова та словосполучення автора, виявили 27,2% учнів із ЗПР. До початку формувального навчання цей показник складав тільки 18,2%.

Під час самостійної побудови зв'язного, послідовного переказу діти потребували менше допомоги експериментатора у вигляді додаткових питань.

У другокласників із ЗПР все ще спостерігалися помилки, що свідчать про труднощі програмування зв'язного мовленнєвого висловлювання. Це пропуски значущих частин тексту (підмета, присудка) – 26,6%, 19,2% відповідно, заміни слів – 33,4%, які призводять до спотворення смислу всього оповідання. Слід відзначити значне зменшення кількості аграматизмів у вигляді порушень операцій словотворення з 54,5% - на етапі констатації до 29,9% - після формувального навчання.

Отже, порівняльний аналіз одержаних після формувального експерименту результатів засвідчили про позитивну динаміку розвитку як технічної, так і смислової сторони навички читання, що дає підстави нам стверджувати про результативність обраних засобів психолого-педагогічної корекції дислексії у молодших школярів із затриманим психічним розвитком.

ВИСНОВКИ

Аналіз спеціальної психологічної та логопедичної літератури засвідчив, що читання характеризується як ієрархічно побудований психофізіологічний процес, в який ґрунтується на взаємодії різних аналізаторів: зорового, мовленнєворухового, мовленнєвослухового та рухового. Під час опанування навичкою читання діти проходять певні етапи, що мають різний психологічний зміст: оволодіння звуко-буквеними позначеннями; покладове читання; етап становлення синтетичних прийомів читання та етап синтетичного читання. Розповсюдженість дислексії як специфічного порушення процесу читання, що має стійкий характер зумовлена рядом факторів:

- спадковою або набутою схильністю до затримки у формуванні важливих для читання функціональних систем;
- порушенням усного мовлення органічного генезу;
- труднощами становлення у дитини функціональної асиметрії півкуль мозку (латералізації).
- порушення сприйняття простору і часу, аналізу та відтворення просторової та часової послідовності.

У психологічному аспекті дислексія зумовлена несформованістю психічних функцій, що забезпечують процес читання в нормі (зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень, фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу й синтезу, недорозвинення лексико-граматичного складу мовлення).

Психофізіологічною основою виникнення помилок під час читання в учнів із ЗПР є: повільний темп прийому та переробки інформації, що сприймається; труднощі встановлення взаємозв'язків між зоровим, слуховим

та мовленнєвослуховими центрами; низький темп перебігу розумових процесів; системне недорозвинення мовлення та низький рівень самоконтролю.

За результатами проведеного експериментального дослідження виявлено особливості опанування навичкою читання у другокласників із затримкою психічного розвитку: уповільнення опанування як технічною, так і смисловою стороною навички читання. Найбільш розповсюдженими є технічні помилки, механізмами яких є:

- труднощі зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень та нестійкість уваги (змішування оптично схожих літер, пропуски й повтори рядків);

- несформованість звукового аналізу й синтезу (пропуски й перестановки літер та складів);

- несформованість слуховимовної диференціації фонем (змішування та заміни звуків під час читання);

- недорозвинення граматичної будови мовлення (аграматизми та труднощі інтонаційного позначення меж речень);

- несформованість навичок контролю та самоконтролю (непродуктивні повтори, втрата рядка під час читання)

Нами з'ясовано, що семантична сторона читання учнів із ЗПР характеризується неспроможністю самостійно побудувати зв'язний, послідовний переказ прочитаного тексту. Виявлено значні труднощі під час програмування самостійного монологічного висловлювання (пропуски значущих частин тексту, перестановки та заміни слів, інверсії).

Відповідно було виділено форми дислексії в учнів початкових класів із ЗПР: фонематична – у 27,2%, аграматична – у (18,2 % та змішана (фонематично-аграматична) – у 54,6%.

На підставі результатів констатувального експерименту систематизовано та апробовано систему психолого-педагогічних засобів корекції дислексії в учнів із ЗПР, спрямовану розвиток та подолання порушень психофізіологічних механізмів, що спричиняють стійку нездатність зазначеної категорії дітей до опанування навичкою читання: (формування навичок мовного аналізу та синтезу, розвиток фонематичного сприйняття, лексико-граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення) у поєднанні з формуванням навичок контролю та самоконтролю, а також розвитком психічних функцій (різних видів пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової та мотиваційної сфери). Ефективність представлених засобів психолого-педагогічної корекції доведено експериментально: у молодших школярів із ЗПР встановлено позитивну динаміку в розвитку швидкості та правильності читання, зменшилася кількість технічних та смислових помилок, підвищилася мотивація до читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т.В., Пыляева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения. *Нейропсихология сегодня*. М: МГУ, 1996. С.57-102.
2. Бартенева Л. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32.
3. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. М.: Аурис, Айсберг, 1991. 183с.
4. Беккер Р. Речевые и познавательные особенности детей с отставанием в речевом развитии, дисграфиков и дислексиков и детей без нарушений. *Проблемы патологии речи*; Тезисы Всесоюзного семинара (ред. В.В.Ковалева). М.: Изд-во НИИ психиатрии Минздрава РСФСР, 1989. С.82-88.
5. Бурина Е.Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма. *Дефектология*. 1996. № 3. С. 42 – 46.
6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1991. 382с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 301с.
8. Костенкова Ю.А. Методические рекомендации по обучению чтения детей с трудностями обучения. *Дефектология*. 1998. № 3. С.29-33.
9. Костенкова Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция*; под ред. О.Б.Иншаковой. М.: МОДЭК, 2001. С.89-99.

10. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1998. С. 41-65.
11. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. *Дефектология*. 2000. № 4. С. 17 – 22.
12. Лалаева Р.И., Яковлев С.Б. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи детей. *Изучение и коррекция речевых расстройств*. Л: ЛГУ, 1986. С.127-130.
13. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
14. Логинова Е.А. Дифференцированный подход в логопедической работе по устранению дисграфии у учащихся с ЗПР. – СПб.:Синтез, 1992. 296с.
15. Логопедія. Підручник; за ред.. М.К.Шеремет. – К.: Видав.Дім «Слово», 2018. – 699с.
16. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 471с.
17. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
18. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. – СПб: Союз, 1995. 213с.
19. Николаева С.М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. *Дефектология*. 1995. № 3. С. 61 – 68.
20. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. В.И. Лубовского. Смоленск: СиМ, 1994. 241с.

21. Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р.Е. М.: Просвещение, 1968. 308с.
22. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. с. 6 – 13.
23. Письмо и чтение: учебное пособие / под ред. О.Б.Иншаковой. М.: МОДЭК, 2001. С.240с.
24. Поваляева, М. А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 608 с.
25. Психологічна допомога та соціальний супровід батьків, у яких народилися діти з вадами психічного та фізичного розвитку: Методичні рекомендації. К.: Держсоцслужба, 2008. 128 с.
26. Российская Е.Н. К проблеме формирования операциональной и функциональной готовности учащихся с тяжелым речевым недоразвитием к овладению письменной речью. *Дефектология*. 1999. № 4. С. 9 – 17.
27. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 255 с.
28. Сак Т.В. Процес порівняння в дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 1998. № 4. С. 5-8.
29. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2007. 232 с.
30. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1995. С. 154-160.
31. Смирнова Л.А. Приемы работы по преодолению импрессивного аграмматизма у младших школьников с ЗПР. *Дефектология*. 1989. №3. С. 65.
32. Тарасун В.В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 1. С.33-35.

33. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання — з першого погляду. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.
34. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. К : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с
35. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі. *Теорія та практика сучасної логопедії. Випуск 4*. К.: Актуальна освіта, 2007. С. 3-18.
36. Тищенко В.В. Інтелектуальний компонент у структурі діяльності використання мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком *Теорія і практика сучасної логопедії: Випуск.1*. – К.: Актуальна освіта, 2004. С. 19-30.
37. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). *Расстройства речи у детей и подростков*; под ред. С.С.Ляпидевского. М.: Медицина, 1969. 288 с.
38. Тригер Р.Д. Недостатки чтения у младших школьников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1972. № 5. С.35 – 41.
39. Тригер Р.Д. Подготовка детей к обучению грамоте. Смоленск: СиМ, 1998. 158с.
40. Ципина Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. М.: Академия, 1998. 215с.
41. Чередніченко Н.В. Діагностика порушень писемного мовлення у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. №1. С.101-109.
42. Чередніченко Н.В. Історичний аспект та сучасний стан проблеми порушень писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені*

М.П.Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. № 4. С.57-61.

43. Чередніченко Н.В. Методика формування в учнів із тяжкими вадами мовлення звукового аналізу та синтезу слів. *Педагогіка та методики: спеціальні*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. С. 133 – 136.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Мовлян Оксана Михайлівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.


ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021
(дата)


_____ (підпис)

МовлянО.М.
(ім'я, прізвище)