

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого(магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-291 м групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової)

програми Спеціальна освіта

Курамішина Ольга Леонідівна

Керівник к.пед.н., доцентка Кабельнікова Н.В.

Рецензент к. психол.н., доцентка Казаннікова О.В.

Херсон-2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	7
1.1. Загальна характеристика механізмів писемного мовлення.....	7
1.2. Формування навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	12
1.3. Особливості дислексичних проявів у дітей з затримкою психічного розвитку.....	16
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	23
2.1. Обґрунтування змісту та методики константувального етапу дослідження	23
2.2. Дослідження стану та особливостей сформованості передумов оволодіння навичкою читання у дітей з затримкою психічного розвитку.....	29
2.2.1. Дослідження особливостей розвитку усного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку.....	29
2.2.2. Дослідження особливостей розвитку сприймання у дітей з затримкою психічного розвитку.....	32
2.2.3. Дослідження особливостей розвитку символічного мислення у дітей з затримкою психічного розвитку.....	35
2.2.4. Дослідження сформованості навичок аналізу та синтезу у дітей з затримкою психічного розвитку.....	38
2.2.5. Дослідження рівня розвитку просторового орієнтування у дітей з затримкою психічного розвитку.....	40
РОЗДІЛ 3 ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	43
3.1. Обґрунтування змісту методики корекційної роботи.....	43
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	46
ВИСНОВКИ.....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	53
ДОДАТКИ.....	57

ДОДАТОК А Методика обстеження стану сформованості психологічних передумов читання у молодших школярів з затримкою психічного розвитку	57
ДОДАТОК Б Наочний матеріал для дослідження усного мовлення....	60
ДОДАТОК В Результати аналізу першого блоку дослідження.....	62
ДОДАТОК Г Результати аналізу другого блоку дослідження.....	63
ДОДАТОК Д Наочний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку символічного мислення.....	64
ДОДАТОК Е Результати аналізу третього блоку дослідження.....	67
ДОДАТОК Ж Наочний та вербальний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку символічного мислення.....	68
ДОДАТОК З Результати аналізу четвертого блоку дослідження.....	71
ДОДАТОК К Вербальний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку просторового орієнтування.....	72
ДОДАТОК Л Результати аналізу п'ятого блоку дослідження.....	73
ДОДАТОК М Комплекс вправ для розвитку передумов писемного мовлення	74
ДОДАТОК Н Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	86

ВСТУП

Актуальність. З початком навчальної діяльності діти з затримкою психічного розвитку стикаються з проблемою неможливості або порушення опанування навичкою читання, що в подальшому веде до ускладнення всієї навчальної діяльності.

Варто зазначити що проблема порушення писемного мовлення, зокрема навички читання у дітей з затримкою є актуальною в теоретичних та практичних дослідженнях знаних науковців вітчизняної та закордонної педагогіки і психології, як загальної так і спеціальної.

Логопедія розглядає порушення навички читання з позиції попередження і подолання дефектів засобами спеціально організованого навчання і виховання. Однією з проблем сучасної логопедії являється вивчення порушень навички читання в дітей молодшого шкільного віку якою займалися : Давидова О.Г., Жукова Н.С., Лалаєва Р.І., Левіна Р.Е., Мастюкова О.М., Парамонова Л.Г., Петрова В.Г., Туманова Т.В., Філічова Т.Б., Чіркїна Г.В., Ястребова В.А. та багато інших.

Значний внесок у розвиток питань порушення писемного мовлення внесли такі вчені, як Богоявленський Д.Н., Волкова Л.С., Вороб'єва В.К., Спирова Л.Ф., Токарева О.А., Уласова Н.А., Хватцев М.Є., Шаховська С.Н., Яковлева С.Б., тощо.

Проте питання корекції психологічних передумов розвитку писемного мовлення, як ефективного корекційного впливу щодо подолання порушень мовлення залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження - визначити особливості корекційної роботи, спрямованої на подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – комплексна корекційно-виховна робота з усунення порушень письма у молодших школярів допоміжної школи.

Предмет дослідження – процеси які сприяють порушенню навички читання дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Завдання дослідження:

1. Опрацювати літературні джерела з теми дослідження, визначити основні теоретичні положень.
2. Підібрати та проаналізувати методики діагностики передумов опанування навичкою читання.
3. Вивчити рівень сформованості та психологічних передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.
4. Обґрунтувати та апробувати методику корекційного впливу, спрямованого на подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку.

Гіпотеза: успішна корекційна робота з подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку є найбільш ефективною при здійсненні корекційно-розвивального впливу на психологічні передумови писемного мовлення. Використання таких методів логопедичної роботи, як розвиток зорового та слухового сприйняття, розвиток навичок звукового аналізу і синтезу, розвиток просторового орієнтування, розвиток на удосконалення усного мовлення. у значній мірі активізує процес опанування навичок читання молодшими школярами з затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження: при підготовці кваліфікаційної роботи було використано теоретичні та практичні методи дослідження, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з теми дослідження, експериментальне дослідження, що передбачало константувальний та формувальний етапи, спрямований на визначення методики подолання порушень читання у молодших школярів з затримкою психічного розвитку.

Практичне значення одержаних результатів. Експериментальне дослідження дало змогу визначити роль передумов формування писемного мовлення в оволодінні дітьми навичкою читання. Матеріали кваліфікаційної роботи можуть бути використані при організації корекційно-розвивальної

роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку щодо подолання порушень читання.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота викладена на 54-х сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (45 найменувань) та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Загальна характеристика механізмів писемного мовлення

Однією із центральних проблем освітнього процесу в спеціальних школах є труднощі в оволодіння писемним мовленням. Аналіз проблеми діагностики та корекції порушень читання має базуватися на розумінні механізмів писемного мовлення.

Аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної, психолінгвістичної літератури, зокрема праць Белякової Л. І., Боскис Р. М., Левіної Р. Є., дає змогу визначити, що писемне мовлення є складним психологічним утворенням, більш високий етап формування мовлення. [5, 6].

Процес писемного мовлення вимагає встановлення зв'язків між словами, що дитина чує та вимовляє і тими графічними позначками, які записує та бачить. Як зазначає Корєв О. М, в процесі писемного мовлення активної участі набуває зорово-слухомоторна діяльність, що є більш складним процесом ніж діяльність мовленнєворухового та мовленнєвослухового аналізаторів при усному мовленні [19].

На основі аналізу вітчизняної літератури Єгоров Т.Г. та Єфименкова Л.М. прийшли до висновку, що писемне мовлення має складну багаторівневу структуру [12, 14] :

- Перший рівень – психологічний. На цьому рівні відбувається побудова програми висловлювання та подальший контроль.
- Другий рівень – психофізіологічний. За допомогою виконання операцій письма реалізується програма висловлювання.

- Третій рівень – лінгвістичний. Відбувається реалізація внутрішнього смислу у лінгвістичні коди, тобто лексико-морфологічні та синтаксичні одиниці мовлення.

Писемне мовлення так само як і усне мовлення, як зазначає Виготський Л. С., є видом тимчасових зв'язків другої сигнальної системи. Основною відмінністю від усного мовлення є можливість формування писемного мовлення лише в умовах цілеспрямованої навчальної діяльності. Механізми писемного мовлення утворюються в період навчання грамоті, а в ході подальшого навчання удосконалюються. В результаті рефлексорного повторення, на думку Ананьєва Б. Г., відбувається утворення динамічного стереотипу слова в єдності акустичних, кінестетичних та оптичних подразнень [2, 9].

Лурія О. Р зазначає, що письмо є особливою формою експресивного мовлення, а читання, відповідно, – особлива форма імпресивного мовлення [30].

На формування писемного мовлення, як відмічає в своїх працях Садовнікова І. Н., мають вплив онтогенетичні фактори. Серед основних факторів вчена виділяє наступні [41, 42]:

- становлення механізмів усного мовлення, оскільки писемне мовлення використовує готові механізми усного мовлення;
- розвиток просторового орієнтування та розрізнення, оскільки процес читання включає перекодування просторової послідовності певних графічних знаків у часову послідовність звукових комплексів, а процес письма, відповідно, потребує перекодування часової послідовності звуків в просторову послідовність графічних знаків.

Оволодіння писемним мовленням потребує усвідомленого аналізу та синтезу, що повинно бути сформоване ще на початку навчальної діяльності дитини. На думку Безрукіх М. М., це обумовлено зв'язком мислення та сприйняття з конкретними об'єктами навколишньої дійсності та переживаннями дитини. На початкових етапах розвитку писемного мовлення

дитина вчиться розрізняти значення слова та його позначення, тобто відбувається «опредмечування» мови [4].

Успішність оволодіння дитиною писемним мовленням залежить від рівня розвитку усного мовлення. На початкових етапах розвитку писемного мовлення значну роль відіграє аналіз звукового складу слова. Дитина на цьому етапі встановлює асоціації звук-буква. Важливого значення, на думку Городилової В. І., набуває здатність до мовно-моторної та фонематичної диференціації.

На наступних етапах писемного мовлення відбувається синтез. Дитина послідовно записує літери, що відбувається під контролем зорового аналізатора. В мовленнєвій діяльності дитини поступово виникає асоціативний ланцюг, що включає в себе процеси мовлення, слухання, письма та читання. Ці процеси включають в себе експресивні, імпресивні та центральні процеси [11].

Психологічна структура читання є складною та включає послідовні процеси та елементи. На початкових етапах значна роль відводиться зоровому сприйманню, розрізненню та впізнаванню букв, тобто відбувається співвіднесення звуків з відповідними буквами. На цій основі дитина здатна відтворити звуковимовний образ слова, прочитати його. Лише після цього відбувається співвіднесення звукової форми зі значенням слова, тобто здійснюється розуміння прочитаного [21,с.9-15].

Ельконін Д. Б. також зауважував, що розуміння прочитаного слова "здійснюється на основі звукової форми слова, з яким пов'язано його значення" [48].

Процес читання є складною психічною діяльністю, що забезпечується злагодженою роботою зорового аналізатора та мисленнєвою діяльністю. Основним завдання є не лише сприймання зорових образів, а й надання їм предметного сенсу, виділення суттєвого та другорядного в змісті прочитаного [16,с.9].

Значна кількість науковців дійшли до висновку, що процес читання має дві складові частини [32,36,38]:

-технічна, що передбачає співвіднесення зорового образу слова, що написано з звуковим відтворенням;

- смислова – процес розуміння змісту написаного слова.

Зазначені складові частини мають тісний взаємозв'язок, який в трактуванні Правдіної О. В. виявляється в тому, що характер сприйняття обумовлює процес розуміння прочитаного, і в той же час зміст прочитаного має вплив на характер сприймання [36].

Розглядаючи формування навички читання, Городилова В. І та Ахнуніна Т. В. як і більшість вчених виділяють чотири ступені [3, 10]:

- оволодіння звуко-буквеними позначеннями, що проявляється в сприйнятті графічних позначень, впізнанні та розрізненні відповідних букв та співвіднесення їх зі звуковим значенням);

- поскладове читання, тобто вміння дитини поєднувати сприйняті графічні позначення в єдине звукове значення;

- становлення відповідних синтетичних прийомів читання;

- синтетичне читання, що є вищим рівнем сформованості навички читання.

Успішні та швидкість засвоєння буквеного позначення звукового образу слова виявляється можливим лише при достатній сформованості відповідних функцій [16,26,34]:

- фонематичного сприймання (здатність до розрізнення фонем, що сприймаються);

- фонематичного аналізу (можливості виділити звуки з мовленнєвого потоку);

- зорового аналізу і синтезу (здатність визначати схожі і відмінні риси графічних позначень звуків);

- зорового мнезису (здатність до запам'ятовування зорового образ букви);

- просторових уявлень;

Процес читання вимагає активної участі більшості ділянок кори головного мозку. До процесу письма і читання має відношення весь мозок. За результатами аналізу наукових напрацювань Лурії А. Р. було з'ясовано, що механізм компенсації пошкоджених ділянок кори головного мозку обумовлено принципом динамічної локалізації. Найбільшу роль в організації процесу читання відіграють наступні ділянки кори головного мозку [30]:

- лобна доля, а саме ліва півкуля (центр Брока), несе відповідальність за організацію довільних рухів, зокрема рухову організацію мовлення. Функцією цієї ділянки головного мозку є також планування та регуляція мовленнєвої діяльності.

- Скренева доля головного мозку (центр Верніке), що є слуховим, гностичним центром мовлення. Ця доля кори головного мозку приймає участь в організації механізмів пам'яті.

- Потилична доля, функція якої сприймання та переробка отриманої зорової інформації та організація процесів зорового сприймання.

- Тім'яна доля – бере участь в сприйманні та аналізі чуттєвих подразників й просторове орієнтування, що відбувається за рахунок шкіряно-м'язово-кінестетичних відчуттів.

- Нижня тім'яна звивина, в якій розміщено центр праксису. Забезпечує механічний елемент письма за рахунок автоматизації рухів.

Отже, процес писемного мовлення, зокрема читання, потребує злагодженої роботи усіх ділянок кори головного мозку. Вагому роль відіграють психічні процеси, такі як сприймання, мислення, пам'ять, уявлення, тощо. Писемне мовлення формується лише на основі усного мовлення дитини, під час цілеспрямованого навчання, що пов'язано зі складним механізмом писемного мовлення. Важливо також підкреслити значення просторових уявлень,

відповідний рівень розвитку яких є однією з запорок успішного засвоєння писемного мовлення дітьми на етапі засвоєння грамоти.

1.2. Формування навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Аналіз літературних джерел дає змогу припускати, що труднощі у розвитку навиків читання у дітей з затримкою психічного розвитку обумовлені особливостями будови півкуль головного мозку. У людей з нормотипічним розвитком задня частина лівої півкулі головного мозку дещо більше, ніж права. У дітей з проявами порушень читання обидві півкулі зазвичай розвиваються рівномірно [12, с. 55].

Зважаючи на те, що велике значення для оволодіння процесами писемного мовлення, зокрема читання, має ступінь сформованості всіх сторін мовлення. А отже, порушення або затримка у розвитку фонематичного сприйняття, фонематичних уявлень, слухомовленнєвої диференціації, лексико-граматичної сторони мовлення, звуковимови на різних етапах розвитку можуть виступати однією з основних причин порушення читання [40, с. 13-15].

Великого значення набуває також спадковий чинник. У випадку коли дитині передається несформованість мозкових структур, їх якісна незрілість в результаті ускладнення коркового контролю при оволодінні письмовою мовою дитина з затримкою психічного розвитку може мати приблизно ті ж труднощі, що і батьки у школі [40, с. 16].

Останнім часом в теоретичній та практичній діяльності набуває поширення така точка зору: «в основі патології читання і письма лежить неповноцінність зорового сприйняття і пам'яті». Відповідно до цього погляду, на думку Левіної Р.Є., механізмом порушень читання і письма є несформованість або порушення зорових образів слів і окремих букв. У зв'язку з цим в деяких наукових працях порушення читання і письма стали називатися «уродженою словесною сліпотою». Представниками цього напрямку були Ф.

Варбург (F. Warburg) і П. Раншбург (P. Ranschburg). Ф. Варбург докладно описав обдарованого хлопчика, що страждав «словесною сліпотою» [27,с.188].

При порушеннях процесу читання у дітей з затримкою психічного розвитку порушується ряд процесів [27, с. 211]:

- оволодіння оптичною єдністю букви та відповідно акустичною єдністю звуку;
- порівняння звуку з відповідною буквою;
- поєднання букв у слово;
- здатність розділяти слова на оптичні й акустичні елементи;
- визначення наголосу, мелодії слова, голосних та приголосних звуків й букв слова;
- розуміння сенсу прочитаного.

За даними висвітленими в праці Волкової С. М., діти з порушеннями читання мають порушення пам'яті. Вчена наводить результати дослідження мають труднощі у запам'ятовуванні букв, складів. Також у дітей з затримкою психічного розвитку відзначається неможливість співвіднесення букв з відповідними звуками звуками. За теоретичними даними, в основі порушення читання є слабкість асоціативних зв'язків між зоровими образами букв і відповідними слуховими образами звуків. Ці порушення можуть бути викликані різноманітними факторами, у тому числі й спадковими [8,с.442].

Дослідження О. М. Корнева показало, що у дітей із порушенням читання наявна слабкість просторового сприймання. Однак це стосується не всіх форм просторового сприймання. Недоліки виявляються при зоровому співставленні протяжності предметів і при оцінці просторових співвідношень. В останньому випадку відставання виявляється частіше в умовах конкуренції декількох видів орієнтування (колір, форма, розміщення), що вимагає доброго володіння довільною концентрацією і розподілом уваги. Дослідження вченого показало, що у дітей, які мають лише порушення читання після стимуляції зникають

помилки. Але у дітей з затримкою психічного розвитку помилки збіряться. Таке порівняння дає змогу говорити, що у дітей зі збереженим інтелектом допущені помилки зумовлені дефіцитом уваги. Говорячи про дітей з затримкою психічного розвитку, вчений засвідчує, що допущені ними помилки зумовлені безпосередньо недорозвиненням зорово-просторового сприймання [19,с.22-47].

У дітей з порушеннями писемного мовлення також відзначаються порушення вербалізації просторових уявлень. Як відомо, ступінь вербалізованості просторових уявлень у дітей не тільки відображає рівень їх мовленнєвого розвитку, але і характеризує здатність виділяти і усвідомлювати просторові ознаки предметного світу як самостійні об'єкти пізнання. У дітей із дислексичними проявами вплив обох факторів призводить до суттєвого відставання в оволодінні просторовими вербально-понятійними позначеннями. Зазвичай діти уникають використання у мовленні прийменників "над" «під» і прикметниками "широкий", "вузький", "товстий", "тонкий". Більшість дітей замінюють ці прикметники позначеннями "великий" або "маленький". Також можливе помилкове, недоречне використання під час мовлення прийменників та прикметників [22].

Труднощі у засвоєнні тих або інших шкільних предметів є найбільш частою причиною шкільної дезадаптації, зниження мотивації до навчальної діяльності. Труднощі можуть бути викликані низкою причин, перше місце серед яких відводиться порушенню навичок читання та письма [1, с. 10].

Як вид діяльності, в розумінні Леонтьєва А.Н., писемне мовлення в свою структуру включає таку основну операцію, як символічне позначення звуків мови. Тобто, для формування писемного мовлення необхідним є здатність до символічного мислення. [28, с. 113].

Навичка символізації в свою чергу формується на основі розвитку у дитини здатності до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності, тощо. Аналіз літературних джерел дає змогу стверджувати, що у дітей з затримкою психічного розвитку відзначаються

складнощі символізації на всіх рівнях. Це зумовлює труднощі буквеного позначення фонем на письмі та переведення символічного позначення в звуки [43, с. 37].

Формуванню писемного у дітей з затримкою психічного розвитку мовлення під час цілеспрямованого навчання матеріалу перешкоджає охоронне гальмування, а також, як зазначає Лиходедова Л. М. порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем. Для дітей з затримкою психічного розвитку характерне утруднене опанування лексичним і граматичним значеннями морфем й словоформ. У дітей виявляються не сформованими узагальнені уявлення про склад, слово, речення [21, с. 98].

Необхідним є висвітлення психологічних передумов формування писемного мовлення. Порушення або недостатня сформованість цих передумов веде до різних форм порушення писемного мовлення або до складнощів його формування у дітей з затримкою психічного розвитку [1, с. 12]:

- сформованість усного мовлення, довільне володіння мовними засобами, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності;
- сформованість різних видів сприйняття (зорового, слухового, просторового), відчуттів, просторових уявлень. Особливе значення мають зорово-просторові і слухо-просторові гнозис, сомато-просторові відчуття, знання і відчуття схеми власного тіла, вміння просторового орієнтування;
- сформованість рухової сфери – тонких координованих рухів рук, предметних дій, злагодженість рухів артикуляційного апарату;
- формування у дітей абстрактного мислення, символічної діяльності;
- сформованість загальної поведінки дитини – здатність до регуляції, саморегуляції, контролю за власними діями, наміри, мотиви поведінки.

Діти з затримкою психічного розвитку характеризується недостатньою сформованістю передумов до оволодіння писемним мовленням. Це обумовлено їх психофізичними особливостями. Порушення писемного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку проявляються як комплексні порушення діяльності [21,с. 98].

Дітям з затримкою психічного розвитку властиве нечітке розуміння та помилкове використання навчальної термінології: дітям складно засвоїти такі поняття, як «звук» - «буква», «слово» - «речення», «склад» - «слово», «голосні» - «приголосні», тощо [21,с. 98].

Отже, писемне мовлення має складну структуру, формування якої залежить від рівня розвитку психічних процесів. Складнощі формування писемного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку обумовлені особливостями їх психофізичного розвитку.

1.3. Особливості дислексичних проявів у дітей з затримкою психічного розвитку

Читання є різновидом писемного мовлення, а отже формується на основі усного мовлення. Порушення читання властиве як учням з порушеннями фізичного або психічного розвитку так і учням з нормотипічним розвитком.

Порушення читання в закордонній та вітчизняній літературі позначається терміном «дислексія», що походить із давньогрецької мови: від слів «складність» і «слово». Буквальний переклад цього терміну означає - «складність або труднощі зі словами». Дислексія – являє собою специфічне часткове порушення процесу читання, що виражається у наявності специфічних та стійких помилок, що зумовлені порушеннями чи недорозвиненням функцій, які забезпечують сам процес читання [20,37].

В більшості літературних джерел існує класифікація порушень процесу читання за ступенем вираженості [20,24,35,37]:

- алексія – характеризується повною неможливістю оволодіти навичкою читання або її повну втрату;
- дислексія – виявляється в наявності труднощів в оволодінні навичкою читання та порушення її формування.

Дислексія, як зазначає Савченко М. А може бути як самостійним порушенням так і перебувати в складі інших важких порушень мовленнєвої діяльності – алалією, дислалією, дизартрією, тощо. Часто дислалію вдається виявити лише приблизно у сім років, з початком навчальної діяльності. В логопедичній літературі також зустрічаються поняття «специфічна дислексія» та «порушення здатності читання» [39;29].

За визначенням Волкової Л. С. дислексія є як частковим розладом процесу читання, що характеризується труднощами в оволодінні навичкою читання і помилками під час читання [8;367].

Дитина з затримкою психічного розвитку має викривлене чи відсутнє розуміння літери, складу, слова, словосполучення чи речення. З початком навчальної діяльності у всіх дітей відзначаються заміни та пропуски літер при написанні та читанні, що зумовлено складністю оволодіння писемним мовленням. Але характерною особливістю є те, що у дітей з нормотипічним розвитком порушення читання поступово зникають в наслідок навчальної діяльності, а у дітей з дислексією рівень розвитку навичок читання незмінюється або погіршується. Наявність у дитини дислексичних порушень характеризується середнім або низьким рівнем акуратності в читанні, швидкості або порушеннях розуміння прочитаного ніж у його однолітків. Під час читання в голос дитина зазвичай вгадує, пропускає чи спотворює слова, букви. Більшість авторів вважають ці прояви прямими ознаками дислексії [39,с.32].

За статистичними даними, висвітленими в праці Лалаєвої Р. І., дислексія зустрічається у дівчат в 3-4 рази рідше, ніж у хлопчиків. Приблизно 5-8% дітей шкільного віку мають дислексичні прояви. За умови відсутності порушення

інтелектуального розвитку порушення читання компенсується та майже зникає, але при наявності порушень психофізичного розвитку залишаються і в старшому віці [23, с.15].

Діти з дислексією в молодших класах зазнають труднощів при опануванні писемного мовлення. Диктанти та вправи на читання тексту містять безліч помилок. У старших класах діти з затримкою психічного розвитку у своєму мовленні зазвичай використовують короткі фрази з обмеженим набором слів, при написанні та читанні яких допускають грубі помилки. Часто діти з затримкою психічного розвитку відмовляються відвідувати уроки української чи мови і виконувати завдання, що пов'язані з читанням. Для дітей з дисграфією характерний розвиток почуття власної неповноцінності, депресії, в колективі вони зазвичай перебувають в ізоляції [20,23].

При порушенні читання характерні такі помилки [15,45,47,49]:

- змішування букв при читанні за оптичною схожістю: п - т; б - д; Е - З; д - в; а - о, тощо.
- порушення вимови, що характеризуються відсутністю звуків чи їх заміною під час читання;
- Змішування фонем подібних за акустико-артикуляційною ознакою. Це характерно при наявності порушень фонематичного сприйняття.
- побіжне читання, що може призвести до значних помилок під час письма: пропуск букв та складів, недописування слів.

Несформованість психічних функцій викликає також немовленнєву симптоматику, що проявляється в недорозвиненні психічних функцій (фонематичний аналіз і синтез, зоровий аналіз і синтез, недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення, просторові уявлення). Для дітей з затримкою психічного розвитку з дислексичними порушеннями характерним є [25, с. 44]:

- труднощі орієнтування в просторі, у визначенні лівої та правої сторони, низу і верху.
- неточність у визначення форми та величини.
- затримка в диференціації лівої та правої частини тіла, пізня літералізація або її недоліки.

За даними наукових досліджень при дислексії зазвичай спостерігаються такі групи помилок [44, с. 65]:

- Заміна та змішування звуків під час читання. Часто замінюються фонетично близькі звуки чи графічно схожі літери (П - Н, Х - Ж, З – В, тощо)
- Побуквенне читання – характеризується порушенням злиття звуків у склади та слова, зазвичай дитина називає літери по черзі (м, а, ш, и, н, а).
- Спотворення чи перекручення складової структури слова, що виявляється в частих пропусках приголосних звуків при їх збігів, додаванні звуків, їх перестановках, пропусках чи перестановках складів, тощо.
- Неправильне розуміння прочитаного, що проявляється на рівні слова, речення чи тексту. В процесі читання можуть бути відсутні розлади технічної сторони.
- Наявність аграматизмів під час читання, що проявляється на аналітико-синтетичному та синтетичному рівнях оволодіння навичкою читання.

Під час аналізу наукових напрацювань Хватцева М. Є. Волковою С. М. було з'ясовано, що вчений серед порушень процесу читання виділяє наступні види дислексії [8;с. 401-403]:

- фонематична
- оптична
- оптико-просторова

- семантична
- мнестична

При фонематичній дислексії характерним є діти неможливість опанувати навичку правильного читання протягом двох-чотирьох років. Діти з затримкою психічного розвитку мають складнощі у засвоєнні окремих букви, виявляється неспроможність зливати їх в цілі склади та слова. Деякі діти можуть засвоїти літери але під час читання складів та слів допускають безліч помилок. У дітей з затримкою психічного розвитку «буква не є сигналом фонемі, а, отже, не є і узагальненим графічним знаком [19;403].

Більшість науковців розглядають порушення читання в залежності від первинного порушення аналізатора (слухового, зорового чи рухового). Виділено такі види дислалій [17,31,33,46]:

- акустичні
- оптичні
- моторні.

Акустична дислексія відзначаються порушеннями диференціації слухового сприйняття, недорозвинення звукового аналізу та синтезу. Акустичні порушення навички читання можуть відзначатись також при недорозвиненні усного мовлення (дизартрії, дислалії), та при затримці мовленнєвого розвитку.

В свою чергу Лалаєва Р. І. виділяє такі види дислексії [11;38]:

- оптична;
- мнестична;
- фонематична;
- семантична;
- аграматична;
- тактильна.

До основних причин стійких порушень читання можна віднести наступні [7,13,18,22,]:

1) соціально – економічного характеру:

- неготовність дитини до навчання в школі;
- нерегулярність шкільного навчання;
- недостатня увага до розвитку мовлення дитини в її сім'ї;
- двомовність в родині;
- неправильне мовлення людей, що оточують дитину, аграматизми в мовленні близьких;
- несприятлива сімейна обстановка;
- ослаблене соматичне здоров'я (часті та тривалі захворювання в період раннього розвитку);

2) психофізичного характеру:

- порушення, що обумовлені органічними пошкодженнями ділянок кори головного мозку, які приймають участь в процесі письма та читання (лобна доля, скронева, потилична, тім'яна);
- недорозвинення слухової уваги та пам'яті. Це проявляється в труднощах під час переключення з одного виду діяльності на інший, діти можуть не встигати за темпом уроку, застрягати, відставати від ходу уроку, дітям важко тримують в пам'яті ряд з п'яти-шести слів, відзначаються труднощі під час відтворення речення з чотирьох-п'яти слів, практично неможливим є письмо по пам'яті.;
- недорозвинення зорової уваги, пам'яті та сприйняття. Діти можуть допускати значну кількість помилок при списуванні, мають утруднощі при знаходженні помилок у своїй письмовій роботі, не вміють використовувати таблиці, плакати, зразки, які подані на класній дошці чи в підручнику.
- недорозвиток артикуляційної та дрібної моторики;
- недорозвинення просторового сприйняття., що виявляється в наявності помилок на письмі, та перескакуванні під час читання;
- недорозвиток фонематичного сприйняття. Виявляються складнощі під час звуко-буквеного аналізу (пропуски букв; додавання

зайвих букв і складів, перестановки букв і складів всередині слова, повторення одного і того ж слова, читання слів разом, складнощі у виділенні меж слів та речень.

- недорозвинення фонематичного слуху. Проявляється в труднощах під час розрізнення звуків. Під час читання це проявляється у вигляді замін звуків і букв, що схожі за дзвінкістю і глухістю, за акустико-артикуляційними подібностями

- недорозвинення слухового сприйняття

- відставання в розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1 Обґрунтування змісту та методики константувального етапу дослідження

Оскільки писемне мовлення, зокрема навичка читання, відіграє значну роль в навчальній діяльності, необхідно своєчасно виявити наявність схильності до дислексії. Як було зазначено в теоретичній частині роботи, діти з затримкою психічного розвитку мають порушення формування писемного мовлення, що виявляються в труднощах або неможливості опанувати навичкою читання.

В ході теоретичного аналізу поставленої проблеми, нами було з'ясовано, що умовою успішного оволодіння навичками читання є сформованість психологічних передумов.

У зв'язку з цим для одержання об'єктивних даних про рівень сформованості навичок читання у дітей з затримкою психічного розвитку нами було організовано експериментальне дослідження, спрямоване на визначення стану сформованості психологічних передумов формування писемного мовлення.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1 Херсонської міської ради. Контрольну групу (5 осіб) складають учні першого класу загальноосвітньої школи, що мають норму інтелектуального розвитку, експериментальну групу (5 осіб) – учні першого класу з затримкою психічного розвитку.

Аналіз теоретичних даних дав змогу з'ясувати, що більшість досліджень спрямовані на визначення рівня сформованості навичок читання у дітей з затримкою психічного розвитку. Проте питання сформованості передумов

формування навички читання у дітей з затримкою психічного розвитку залишається недостатньо вивченим.

Розповсюдженість дислексичних у дітей експериментальної групи, на нашу думку, обумовлена клініко - психологічними особливостями, а також складністю самого процесу письма як виду цілеспрямованої діяльності. Діти зазнавали труднощів в процесі читання. Учні цілком опанували системою письмових знаків (алфавітом). Але в усному і писемному мовленні учні допускали значну кількість помилок. У всіх дітей спостерігалось погіршення їхнього стану – дратівливість, плаксивість, висока стомлюваність, виражена нестійкість працездатності, зниження уваги, пам'яті.

Під час розробки експериментальної методики вивчення рівня сформованості навичок читання у дітей з затримкою психічного розвитку та аналізу результатів дослідження ми спиралися на науково-методичне трактування цієї проблеми, представлене у працях Давидової О. Г., Філічової Т.Б., Чіркїної Г.В., Ястребової В.А., Туманової Т.В., Жукової Н.С., Мастюкової О.М., Лалаєвої Р.І., Левіної Р.Е., Петрової В.Г., Парамонової Л.Г., тощо.

Завданнями експериментального дослідження були:

- Визначити актуальний рівень сформованості у дітей усного мовлення
- З'ясувати рівень розвитку сприймання (зорове, слухове, просторове)
- Виявити особливості аналітико-синтетичної діяльності
- Визначити рівень сформованості абстрактного та символічного мислення.

Для вирішення цих завдань на основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел нами була використана методика обстеження стану сформованості психологічних передумов читання у молодших школярів з затримкою психічного розвитку (додаток А). В основу методики покладені завдання з досліджень психічних функцій дітей, розроблених Лурія О. Р.,

Цветковою Л. С., Корневим О. М., Лалаєвою Р. І., Пічугіною Т. В., Хватцевим М. Є, тощо.

В основу методики експериментального дослідження покладено серію завдань, які розподілені за такими блоками:

I. Усне мовлення

- складання розповіді за малюнками
- «рядоговоріння»

II. Сприймання

III. Символічне мислення

IV. Навички аналізу та синтезу

- виділення звуків зі складу
- придумай слово на заданий звук
- порівняй слова

V. Просторове орієнтування

Перший блок спрямований на визначення рівня оволодіння дітьми усним мовленням, що є передумовою формування писемного мовлення. Під час проведення дослідження основна увага зверталась на:

- здатність дитини до правильної побудови власного висловлювання,
- словниковий запас,
- використання дітьми правильних лексико-граматичних конструкцій,
- звуковимову дитини,
- рівень розвитку складової структури слова.

Завдання другого блоку завдань полягають у визначенні рівня розвитку зорового та слухового сприймання.

Третій блок анкетування дає змогу визначити здатність дитини до абстрактного і символічного мислення, що є основою формування навички читання.

Четвертий блок дослідження спрямований на визначення вмінь дитини здійснювати аналітико-синтетичні операції в процесі письма та читання.

П'ятий блок дає змогу охарактеризувати стан просторового орієнтування, визначення розуміння основних понять – «право», «ліво», «верх», «низ».

Методика вивчення кожного з параметрів охоплювала:

- повідомлення учневі конкретного завдання;
- інструкцію щодо виконання, включаючи стимульний матеріал;
- варіанти допомоги або спрощений варіант завдання;
- критерії оцінювання завдання, за якими визначали рівень сформованості певних показників.

Якісний аналіз експериментальних даних проводився за допомогою порівняння результатів виконання різних завдань школярами із затримкою психічного розвитку і дітьми з нормотипічним розвитком того ж віку.

З метою визначення рівнів сформованості писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку використовувалися критерії оцінювання виконання завдань для кожного діагностичного завдання.

Для забезпечення вірогідності експериментальних даних під час виконання кожного завдання учням надавали кілька видів допомоги, результативність яких враховувалася педагогом у оцінюванні результатів дослідження:

- перший вид допомоги надавався у вигляді повторення змісту завдання або інструкції;
- під час другого виду допомоги безпосередньо давалось роз'яснення принципу виконання завдання;
- третій вид допомоги полягав в спільній діяльності дослідника та учнів під час виконання завдань.

Окремо визначалися підходи дитини до виконання завдання, її самостійність, спроможність самостійно виявити й виправити допущену помилку.

Особливі вимоги висувалися до мовного матеріалу. Так, дослідження проводилося в основному на матеріалі української мови, однак у деяких

випадках, якщо дитина зросла в російськомовній родині й російська мова була засвоєна нею краще, ніж українська, допускалося проведення завдання на матеріалі російської мови.

Особлива увага зверталася на застосування в експерименті тільки добре знайомих дитині слів, що забезпечувало більшу чистоту експерименту за рахунок виключення помилок, пов'язаних із недостатнім засвоєнням або нерозумінням мовного матеріалу.

На основі представленої експериментальної методики вивчення психологічних передумов письма у молодших школярів нами були визначені рівні виконання дітьми завдань методики.

I рівень - високий рівень (вікова норма). Дитина легко включається в роботу, з інтересом ставиться до пред'явлених завдань. Розуміє інструкцію з першого разу, не потребує додаткових пояснень і повторення. При правильному виконанні завдання — задоволена собою і бажає продовжити роботу. Завдання не викликають труднощів, дитина виконує їх швидко і безпомилково.

Зробивши незначну помилку, самостійно помічає її і виправляє без сторонньої допомоги. Безпомилково впізнає всі предмети на малюнках з накладеннями зображень. Дитина вільно орієнтується у власному тілі і на аркуші паперу.

II рівень (достатній) передбачає зацікавленість у виконанні завдань методики. Дитина досить легко включається в роботу. Добре сприймає інструкцію до пред'явленого завдання, але іноді потребує її повторення. Виконання більшості завдань для неї є доступним, але в деяких більш складних варіантах завдань може потребувати допомоги. Дитина правильно виконує завдання після надання першого рівня допомоги. У завданнях, які оцінюються за кількістю допущених помилок, дитина робить декілька суттєвих помилок, які самостійно не виправляє. Не завжди уважна, темп виконання завдання дещо знижений.

III рівень (середній). Дитина йде на контакт з дорослим, приймає пропозицію пограти. Починає виконувати завдання неправильно, інструкцію розуміє погано. Лише після повторення інструкції, іноді декілька разів, дитина розуміє, що від неї вимагається. Зміст завдань виявляється для неї досить важким. Вона в змозі їх виконати лише після надання другого етапу допомоги. У складних завданнях допускає грубі помилки. Дитина неуважна, часто відволікається. Працездатність часто низька, але за допомогою заохочень можна спонукати дитину до продовження роботи. Темп виконання завдань різко знижений. Дитина не помічає помилки у власній роботі, навіть при наданні допомоги не завжди може їх виправити.

IV рівень (низький). Дитина проявляє первинну зацікавленість до завдань, але зосередження уваги та бажання працювати виявляється короткочасним. Інструкцію до завдання практично не розуміє, потребує неодноразового повторення і пояснення. Відчуваючи труднощі втрачає інтерес до завдань. Допомога виявляється малоефективною. Дитина може виконати лише найпростіші варіанти завдань з наданням третього етапу допомоги. Припускається багатьох грубих помилок. Працездатність до кінця виконання методики різко знижується. В дитини спостерігається розсіяність і нестійкість уваги, знижена активність, підвищена психічна виснажливність.

Оцінювання результатів виконання завдань відбувались за бальною системою у відповідності до оцінних критеріїв:

- 3 бали, якщо завдання виконувалось на високому рівні, самостійно;
- 2 бали - на достатньому рівні, з використанням допомоги у вигляді повторної інструкції чи пояснення;
- 1 бал - на середньому, використання допомоги у вигляді спільної діяльності;
- 0 балів – невиконання завдання.

2.2. Дослідження стану та особливостей сформованості передумов оволодіння навичкою читання у дітей з затримкою психічного розвитку

У цьому підрозділі буде розглянуто результати константувального етапу дослідження, спрямованого на визначення стану та особливостей сформованості психологічних передумов формування навички читання у дітей з затримкою психічного розвитку, а саме:

- усне мовлення
- сприймання
- абстрактне та символічне мислення
- навички аналізу та синтез
- просторове орієнтування

Під час проведення методики за кожне завдання діти отримували бали відповідно до рівнів оцінювання. Відповідно найвищий бал при аналізі показника якості виконання наданого завдання становить – 3, найнижчий – 0.

2.2.1. Дослідження особливостей розвитку усного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку

Як зазначалося, однією з умов успішного оволодіння дитиною навичкою читання є достатній рівень розвитку усного мовлення. Адже писемне мовлення у всіх його проявах формується на основі усного мовлення.

Для дослідження особливостей розвитку усного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку в ході експериментального дослідження було запропоновано 2 завдання:

- складання розповіді за малюнками
- «рядоговоріння»

Перше завдання полягало в складанні дітьми розповідей за серією сюжетних картинок (додаток Б). Друге завдання передбачало називання дітьми назв місяців, днів тижня, міст, тощо

Під час аналізу виконання завдань зверталась увага на:

- Об'єм активного словникового запасу, особливості підбору слів для висловлення думки
- Вміння будувати висловлення
- Здатність правильно оперувати лексико-граматичними конструкціями
- Стан звуковимови
- Рівень розвитку складової структури слова
- Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки

Аналіз результатів виконання завдання показав, що діти контрольної групи охоче приступили до виконання поставленого завдання. Словниковий запас відзначається різноманітністю, слова були підібрані відповідним чином. Діти правильно використовували граматичні форми слів. Звуковимова та складова структура слова в більшості випадків відповідає нормі. Діти без утруднень встановлюють причинно-наслідкові зв'язки.

Результати аналізу виконання завдання дітьми експериментальної групи значно відрізнялися. По-перше необхідно зазначити, що рівень мотивації дітей був на низькому та в деяких випадках достатньому рівнях. Відзначається порушення розуміння окремих слів та їх неправильне використання у власному мовленні.

Було з'ясовано, що діти з затримкою психічного розвитку значно утруднюються в встановленні причинно-наслідкових зв'язків. В деяких випадках це виявляється неможливим. Висловлювання дітей характеризувалися однослівністю, частим повторення однієї і тієї ж думки. Діти потребували постійного заохочення до продовження розповіді. Побудова розповіді виявилась можливою лише з використанням навідних запитань.

Звукова сторона мовлення характеризується деякими порушеннями у відтворенні звуків, недостатньою автоматизованістю звуків. Відзначається також перекручення складової структури слова різних типів (пропуск звуків та складів, переставляння, повторення одного і того ж складу).

Результати аналізу виконання першого задання представлені у таблиці 2.1 та таблиці 2.2, з врахуванням критеріїв оцінювання, що описані вище.

Таблиця 2.1

Стан усного мовлення у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Об'єм активного словникового запасу, особливості підбору слів для висловлення думки	3	3	3	3	3
Вміння будувати висловлення	3	2	3	3	3
Здатність правильно оперувати лексико-граматичними конструкціями	2	3	3	3	3
Стан звуковимови	3	3	3	3	2
Рівень розвитку складової структури слова	3	3	3	3	3
Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	3	2	3	3	3

Таблиця 2.2

Стан усного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Об'єм активного словникового запасу, особливості підбору слів для висловлення думки	2	2	1	2	1
Вміння будувати висловлення	1	2	1	1	1
Здатність правильно оперувати лексико-граматичними конструкціями	1	2	1	1	2
Стан звуковимови	2	3	3	2	3

Рівень розвитку складової структури слова	1	3	2	1	2
Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	0	2	1	1	1

Результати аналізу першого блоку дослідження представлені у відсотковому співвідношенні (додаток В).

2.2.2. Дослідження особливостей розвитку сприймання у дітей з затримкою психічного розвитку

Дослідження розвитку сприймання передбачало завдання на визначення особливостей:

- Слухового сприймання та пам'яті (завдання 1)
- Зорового сприймання та пам'яті (завдання 2)

Дослідження слухового сприймання відбувалося за рахунок виконання першого завдання «Ехо» (додаток А).

Під час аналізу результатів дослідження основну увагу було приділено таким показникам:

- Кількість правильно відтворених слів
- Зосередженість дитини на завданні
- Розуміння інструкції
- Швидкість виконання завдання

Діти контрольної групи під час виконання завдання перебували в гарному настрої, охоче погодились пограти у гру. Відзначається стійкість уваги на мовленні дослідника. Дітьми були правильно відтворені всі сприйняті слова. Інструкцію щодо виконання завдання діти зрозуміли правильно, повторної інструкції не потребували. Завдання виконали за запланований час (5 хвилин).

Діти з затримкою психічного розвитку, що входили до складу експериментальної групи під час виконання завдання часто відволікались, відзначався мінливий настрій та низька вмотивованість. В більшості випадків виявилось необхідним використання повторної інструкції чи демонстрація виконання завдання. Слова, що були відтворені дітьми характеризувалися незначною кількістю, наявні помилки в складовій структурі слова під час промовляння слів. Виконання завдання потребувало значно більше часу ніж було відведено (10-12 хвилин).

Результати аналізу виконання завдання на дослідження стану слухового сприйняття висвітлено в таблиці 2.3 та таблиці 2.4

Таблиця 2.3

Стан слухового сприймання у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно відтворених слів	3	3	3	3	3
Зосередженість дитини на завданні	3	3	3	2	3
Розуміння інструкції	2	3	3	3	3
Швидкість виконання завдання	3	3	3	3	3

Таблиця 2.4

Стан слухового сприймання у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно відтворених слів	2	2	1	1	2
Зосередженість дитини на завданні	1	2	1	2	2
Розуміння інструкції	2	3	2	1	3
Швидкість виконання завдання	2	1	2	2	1

Завдання 2 (додаток А) спрямоване на дослідження рівня розвитку зорового сприймання та уваги у дітей. Дітям було запропоновано серію картинок серед яких необхідно було знайти задані предмети. Під час аналізу отриманих результатів особлива увага приділялась таким показникам:

- Кількість правильно знайдених предметів
- Зосередженість дитини на завданні

- Розуміння інструкції
- Швидкість виконання завдання

Діти, що входять до контрольної групи з легкістю впорались з поставленим завданням. Під час виконання проявляли інтерес та бажання виконувати завдання. Діти зосереджено виконували завдання, не відволікались. Були правильно знайдені всі предмети. Подану інструкцію зрозуміли відразу. Швидкість виконання завдання – до 5 хвилин.

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що діти з затримкою психічного розвитку мають значні труднощі у сприйнятті зорових образів. Про це свідчить велика кількість допущених помилок при виконанні завдання. Кількість правильно знайдених предметів значно нижче у порівнянні з дітьми з нормою розвитку. При виконанні завдання діти часто відволікались. Виявилось необхідним повторне пояснення змісту завдання. Швидкість виконання завдання виявилась значно більшою ніж у дітей з нормою розвитку (13-15 хвилин).

Результати аналізу виконання завдання на дослідження стану слухового сприйняття висвітлено в таблиці 2.5 та таблиці 2.6.

Таблиця 2.5

Стан зорового сприймання у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно знайдених предметів	3	3	3	3	3
Зосередженість дитини на завданні	3	3	3	3	3
Розуміння інструкції	3	3	3	3	3
Швидкість виконання завдання	3	3	3	3	3

Таблиця 2.6

Стан зорового сприймання у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно знайдених предметів	2	2	1	1	2

предметів					
Зосередженість дитини на завданні	1	2	1	2	1
Розуміння інструкції	1	2	2	1	2
Швидкість виконання завдання	1	1	3	2	1

Результати аналізу другого блоку дослідження представлені у відсотковому співвідношенні (додаток Г).

2.2.3. Дослідження особливостей розвитку символічного мислення у дітей з затримкою психічного розвитку

Для визначення особливостей розвитку символічного мислення дітям було запропоновано виконати завдання третього блоку, що передбачало 2 рівня складності (додаток А). Дітям були запропоновані символи, що позначають певні слова (Додаток Д). Після розгляду та обговорення символів було запропоновано відтворити слова, що сховані за символічним позначенням.

При аналізі результатів завдання були враховані такі основні показники:

- Кількість правильно відтворених слів на рівні 1
- Кількість правильно відтворених слів на рівні 2
- Правильність виконання інструкції завдання
- Точність відтворення слів
- Швидкість виконання
- Зосередженість на завданні

Таким чином, діти з нормою розвитку швидко та якісно відтворили задані слова. Виконання завдань характеризується точністю та високою зосередженістю. Кількість відтворених слів на рівні 1 перевищує кількість відтворених слів на рівні 2. Зважаючи на вищий рівень складності завдання на рівні 2 – кількість відтворених слів є значно високою. Для виконання завдання рівня 1 дітям в середньому знадобилось 5 хвилин, рівня 2 – 7 хвилин.

Для дітей, що були в складі експериментальної групи характерне повільне та несвідоме виконання завдань. Більшість дітей намагались вгадати правильне

слово. Завдання рівня 1 діти виконали зі значними труднощами, кількість відтворених слів на низькому рівні. Завдання рівня 2 виявилось майже неможливим для виконання. Протягом виконання завдання настрої дітей значно погіршувалися. Діти часто відволікались, виявляли небажання продовжувати виконання завдання. Для виконання завдання рівня 1 дітям в середньому знадобилось 10 хвилин, рівня 2 – більше 15 хвилин.

Результати аналізу виконання завдання на дослідження стану символічного мислення висвітлено в таблиці 2.7 та таблиці 2.8.

Таблиця 2.7

Стан сформованості символічного мислення у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно відтворених слів на рівні 1	3	3	3	3	3
Кількість правильно відтворених слів на рівні 2	3	3	3	2	3
Зосередженість дитини на завданні	3	3	3	3	3
Правильність виконання інструкції завдання	3	3	3	3	3
Точність відтворення слів	3	3	3	3	3
Швидкість виконання	3	2	3	3	3

Таблиця 2.8

Стан сформованості символічного мислення у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Кількість правильно відтворених слів на рівні 1	1	1	2	1	2
Кількість правильно відтворених слів на рівні 2	0	1	1	0	1
Зосередженість дитини на завданні	1	2	1	1	2
Правильність виконання інструкції	2	1	2	2	1

завдання					
Точність відтворення слів	2	1	1	1	2
Швидкість виконання	1	1	1	2	1

Результати аналізу третього блоку дослідження представлені у відсотковому співвідношенні (додаток Е).

2.2.4. Дослідження сформованості навичок аналізу та синтезу у дітей з затримкою психічного розвитку

Завдання четвертого блоку дослідження полягали в з'ясуванні здатності дітей з затримкою психічного розвитку здійснювати аналітико-синтетичну діяльність. Для цього дітям були запропоновані наступні завдання:

- виділити звуки зі складу
- придумати слово на заданий звук
- порівняти слова

Для виконання завдання дітям був запропонований вербальний матеріал різної складності (додаток Ж).

При аналізі результатів виконання кожного завдання було зосереджено увагу на такі показники:

- правильність здійснення аналізу
- правильність здійснення синтезу
- якість виконання завдання
- швидкість виконання завдання
- необхідність допомоги
- розуміння інструкції

- вмотивованість до виконання завдання

Діти, що складають контрольну групу швидко та якісно виконували поставлені завдання. Відзначається висока вмотивованість та зацікавленість. Більшість дітей проявляли ініціативу під час виконання завдань. Інструкція була зрозуміла всім дітям, допомога у виконанні знадобилась лише одній дитині і полягала в наданні прикладу виконання завдання. Діти з легкістю виконували завдання, що потребували як аналітичної діяльності так і синтетичної.

Діти з затримкою психічного розвитку зазнали великих труднощів під час виконання завдань. Для більшості дітей є неможливими процеси аналізу та синтезу. Діти допускали велику кількість помилок або зовсім не виконували завдання. Під час виконання завдань діти потребували допомоги у вигляді спільного виконання завдання та великої кількості додаткових пояснень. Виконання завдання потребувало значної кількості часу, більшу частину якого займало заохочення дітей до продовження виконання завдань.

Результати аналізу виконання завдання на дослідження рівня розвитку аналізу та синтезу висвітлено в таблиці 2.9 та таблиці 2.10.

Таблиця 2.9

Рівень розвитку аналізу та синтезу у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Правильність здійснення аналізу	3	3	3	3	3
Правильність здійснення синтезу	3	3	3	2	3
Якість виконання завдання	3	3	3	3	3
Швидкість виконання завдання	3	3	3	3	3
Необхідність допомоги	3	3	2	3	3
Розуміння інструкції	3	2	3	3	3
Вмотивованість до виконання завдання	3	3	3	3	3

Таблиця 2.10

Рівень розвитку аналізу та синтезу у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
Правильність здійснення аналізу	2	1	1	2	2
Правильність здійснення синтезу	2	1	1	1	1
Якість виконання завдання	2	1	1	2	1
Швидкість виконання завдання	2	2	1	1	1
Необхідність допомоги	1	2	0	1	2
Розуміння інструкції	2	2	1	2	2
Вмотивованість до виконання завдання	2	2	0	1	1

Результати аналізу четвертого блоку дослідження представлені у відсотковому співвідношенні (додаток З).

2.2.5. Дослідження рівня розвитку просторового орієнтування у дітей з затримкою психічного розвитку

Завдання п'ятого блоку дає змогу охарактеризувати рівень розвитку просторового орієнтування, визначення розуміння основних понять – «право», «ліво».

Для цього дітям було запропоновано завдання першого та другого рівнів (додаток К), що містять мовленнєві інструкції. При аналізі результатів увага зверталась на такі особливості виконання завдань:

- правильність виконання інструкції рівня 1
- правильність виконання інструкції рівня 2
- швидкість виконання завдань
- точність виконання завдань
- зосередженість
- розуміння інструкцій

Діти з нормою розвитку швидко та правильно виконували завдання. Діти правильно визначають поняття «право» та «ліво». Виконання завдань першого та другого рівні не викликало труднощів у жодної дитини. Завдання виконувались з зацікавленістю та високою вмотивованістю. Діти розуміли інструкції різних рівнів складнощів.

У дітей експериментальної групи відзначаються значні труднощі в диференціації понять «право» та «ліво». Діти розуміли лише прості мовленнєві інструкції першого рівня. Другий рівень для дітей з затримкою психічного розвитку виявився зовсім неосяжним або занадто складним. Значний час діти витрачали на обмірковування інструкції та визначення необхідної частини тіла. Більшість дітей проявляли зацікавленість у грі, але після значної кількості невдач спостерігалось погіршення настрою, бажання припинити гру.

Результати аналізу виконання завдання на дослідження рівня розвитку просторового орієнтування висвітлено в таблиці 2.11 та таблиці 2.12.

Таблиця 2.11

Рівень розвитку просторового орієнтування у дітей з нормою розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
правильність виконання інструкції рівня 1	3	3	3	3	3
правильність виконання інструкції рівня 2	3	3	3	2	3
швидкість виконання завдань	3	3	3	3	3
точність виконання завдань	3	3	3	3	3
Зосередженість	3	3	3	3	3
розуміння інструкцій	3	2	3	3	3

Таблиця 2.12

Рівень розвитку просторового орієнтування у дітей з затримкою психічного розвитку

Критерії	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
----------	----	----	----	----	----

Правильність виконання інструкції рівня 1	3	2	2	2	2
Правильність виконання інструкції рівня 2	2	1	1	2	1
Швидкість виконання завдань	2	1	1	2	2
Точність виконання завдань	1	2	1	2	1
Зосередженість	2	2	1	2	2
Розуміння інструкцій	2	1	1	2	1

Результати аналізу п'ятого блоку дослідження представлені у відсотковому співвідношенні (додаток Л).

РОЗДІЛ 3

ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Обґрунтування змісту методики корекційної роботи

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження дозволив установити, що в дітей з затримкою психічного розвитку спостерігається порушення навичок читання в наслідок несформованості психологічних передумов формування писемного мовлення

Отримані в ході експериментального дослідження дані вказують на необхідність організації корекційної роботи в ході навчально-виховного процесу для дітей з затримкою психічного розвитку. У більшості випадків попередня корекційна робота була спрямована лише на подолання симптомів порушення читання, не враховуючи стан психологічних передумов розвитку писемного мовлення.

У зв'язку з цим, метою формувального етапу дослідження було обґрунтування, розробка й апробація методики корекційної роботи, спрямованої на комплексне подолання порушень читання та розвиток психічних функцій.

У ході проведення зазначеної корекційної роботи були поставлені такі завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до корекції читання;
- розробити зміст і методику корекційної роботи, спрямованої на подолання порушень читання на основі розвитку психологічних передумов писемного мовлення;
- провести корекційну роботу з дітьми з затримкою психічного розвитку з метою подолання порушень читання.

Ефективність корекційної роботи вимагає:

- врахування вікових особливостей дітей,
- врахування індивідуальних особливостей учнів з затримкою психічного розвитку,
- використання індивідуального та диференційованого підходу,
- врахування зони актуального розвитку,
- орієнтація на зону найближчого розвитку,
- дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів.

Запропонована нами методика корекційної роботи, що спрямована на подолання порушень читання, розрахована на учнів молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Корекційна робота з подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку вимагає дотримання наступних принципів:

- Єдності корекційних, освітніх і виховних завдань.
- Принцип комплексності. Заходи щодо корекції порушень читання вживаються як логопедом так і вихователем.
- Принцип максимального виявлення і використання резервів психічного розвитку дитини.
- Виховання у дітей інтересу до занять, пізнавальної активності і самостійності. Опора на особистий досвід школярів.
- Принцип індивідуалізації і диференціації навчання
- Чітка послідовність у роботі. Систематичність в закріпленні сформованих умінь і знань.
- Різноманітність і варіативність дидактичного матеріалу і прийомів корекційної роботи логопеда, вихователя, психолога.
- Принцип діяльнісного підходу, активне використання різних видів діяльності в загальнорозвиваючих і корекційних цілях.
- Принцип досягнення успіху на кожному занятті як важливий засіб стимуляції пізнавальної діяльності дітей.

З метою подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку було організовано корекційну роботу, що включала наступні напрямки:

- розвиток зорового та слухового сприймання;
- розвиток орієнтування в просторі;
- розвиток аналітико-синтетичної діяльності;
- розвиток усного мовлення дітей;
- розвиток символічного мислення.

В експерименті брали участь 5 учнів першого класу із затримкою психічного розвитку (експериментальна група). Контрольну групу склали 5 учнів з затримкою психічного розвитку того ж віку.

Корекційна робота здійснювалась на підгрупових логопедичних заняттях. Тривалість заняття складала 25–30 хв. Заняття проводились протягом місяця – 3 рази на тиждень. За необхідності з окремими учнями, які мали складніші прояви, робота проводилась також на індивідуальних заняттях по 10-15 хв. два рази на тиждень.

Відбір мовленнєвого матеріалу враховував стан та характер порушень дітей з затримкою психічного розвитку, що були виявлені під час проведення констатувального етапу дослідження.

Корекційна робота передбачала декілька етапів:

Корекційна робота проводилась в чотири етапи:

I. Організаційний:

- первинне обстеження дітей з затримкою психічного розвитку, що мають порушення читання.
- планування роботи та оформлення відповідної документації
- висвітлення результатів обстеження та планування корекційної роботи всім учасникам освітнього процесу.

II. Підготовчий

- встановлення емоційного контакту

- навчання дітей слідуванню інструкцій
- мотивація до корекційної роботи на заняттях

III. Основний

- розвиток у дітей зорового та слухового сприйняття
- розвиток просторового орієнтування
- розвиток символічного мислення
- розвиток аналізу та синтезу
- розвиток усного мовлення

IV. Заключний

- Закріплення отриманих навичок
- Перенесення отриманих знань та навичок на інші види діяльності, зокрема на процес оволодіння навичками читання.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

За період проведення корекційного впливу щодо подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку було здійснено роботу першого, другого та частково третього етапів.

На першому етапі корекційної роботи було проведено повторне діагностичне дослідження дітей експериментальної групи та первинне дослідження дітей контрольної групи. Було зроблено аналіз отриманих результатів та побудову корекційного плану, який наданий всім учасникам освітнього процесу. Проведена робота щодо залучення різних фахівців до процесу корекції та розвитку психічних передумов розвитку писемного мовлення.

На другому етапі була проведена робота щодо підвищення вмотивованості учнів експериментальної групи до корекційних занять, налагодження позитивної емоційної атмосфери на заняттях. За час другого

періоду діти навчилися слухати інструкцію вчителя. Також покращився рівень зосередженості дітей на виконанні завдань.

Результати другого етапу корекційної роботи представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати другого етапу корекційної роботи з дітьми експериментальної групи

Учасники експерименту	Вмотивованість	Розуміння інструкції	Зосередженість
Д1 до корекційної роботи	1	2	2
Д1 після корекційної роботи	2	3	2
Д2 до корекційної роботи	1	1	1
Д2 після корекційної роботи	2	2	2
Д3 до корекційної роботи	1	2	1
Д3 після корекційної роботи	2	3	2
Д4 до корекційної роботи	1	1	1
Д4 після корекційної роботи	2	2	1

Д5 до корекційної роботи	2	1	1
Д5 після корекційної роботи	3	2	2

На третьому етапі корекційної роботи проводилась основна робота подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку за рахунок підвищення рівня розвитку психологічних передумов формування писемного мовлення.

Корекційна робота проводилась протягом не тривалого часу, проте можна зазначити позитивні результати корекційної роботи. З метою корекційного впливу був підібраний комплекс вправ (додаток М) з врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей експериментальної та контрольної груп.

У дітей значно підвищився рівень розвитку просторового орієнтування. Діти почали розрізняти поняття «ліво», «право», орієнтуватися у власному тілі, орієнтуватися у приміщеннях та на аркуші паперу. З'явилися елементи усвідомленого аналізу та синтезу мовного матеріалу. Діти краще розуміють символічні позначення, здатні виконувати завдання що потребують використання символічного мислення. Значно підвищився рівень слухового сприймання та уваги й зорового сприймання та уваги.

Також важливо зазначити, що навички читання дітей експериментальної групи за період корекційної роботи значно підвищились.

Результати отримані в ході формувального експерименту висвітлено в таблиці 3.2. Наведено порівняння результатів, отриманих в ході повторного діагностування групи дітей з якою проводилась корекційна робота – експериментальна група та групи дітей, що навчалися за загальною програмою без додаткових занять – контрольна група.

Таблиця 3.2

Результати третього етапу корекційної роботи з дітьми експериментальної групи

Критерії	Експериментальна група					Контрольна група				
	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д1	Д2	Д3	Д4	Д5
	Розвиток у дітей зорового та слухового сприйняття	3	2	2	3	3	2	2	1	1
Розвиток просторового орієнтування	3	2	2	3	3	2	3	1	2	1
Розвиток символічного мислення	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2
Розвиток аналізу та синтезу	2	3	2	3	2	1	2	1	1	2
Розвиток усного мовлення	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1
Навички читання	2	2	1	1	2	0	1	0	1	1

Отже, отримані результати свідчать про те, що корекційна робота, спрямована на підвищення рівня сформованості передумов формування писемного мовлення є ефективним способом подолання порушень читання у дітей з затримкою психічного розвитку. Це пов'язано з ефективною організацією корекційної роботи, спрямованої на подолання причин порушення навичок читання.

ВИСНОВКИ

1. Під час вивчення науково-педагогічної літератури з теми, було з'ясовано, що механізм писемного є складним. Писемне мовлення є значно складнішим утворенням ніж усне мовлення та формується на його основі. Якісне оволодіння навичками писемного мовлення обумовлено різноманітною кількістю факторів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити основні психологічні передумови формування писемного мовлення, зокрема навички читання:

- Розвиток просторового орієнтування
- Рівень розвитку аналізу та синтезу
- Формування символічного мислення
- Розвиток усного мовлення
- Розвиток зорового та слухового сприймання

Дитина з затримкою психічного розвитку має викривлене чи відсутнє розуміння літери, складу, слова, словосполучення чи речення. З початком навчальної діяльності у всіх дітей відзначаються заміни та пропуски літер при написанні та читанні, що зумовлено складністю оволодіння писемним мовленням.

2. Враховуючи вище зазначене, необхідним виявилось діагностування наявності у дітей з затримкою психічного розвитку передумов формування писемного мовлення. Нами було розроблено та апробовано діагностичну методику під час проведення константувального етапу дослідження. Експериментальне дослідження проводилось на базі Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1 Херсонської міської ради. Контрольну групу (5 осіб) складають учні першого класу загальноосвітньої школи, що мають норму інтелектуального розвитку, експериментальну групу (5 осіб) – учні першого класу з затримкою психічного розвитку. Якісний аналіз експериментальних даних проводився за допомогою порівняння результатів виконання різних

завдань школярами із затримкою психічного розвитку і дітьми з нормотипічним розвитком того ж віку.

3. Аналіз результатів, отриманих в ході проведення дослідження дає змогу стверджувати, що у дітей з затримкою психічного розвитку виявляються порушеними або недорозвиненими психологічні передумови оволодіння навичками читання. Отже передусім значної уваги потребує питання розвитку та корекції передумов писемного мовлення задля забезпечення ефективного та якісного оволодіння навичками читання дітьми з затримкою психічного розвитку.

4. На цій основі нами було розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму для дітей з затримкою психічного розвитку. Метою було визначення ефективності розвитку передумов писемного мовлення для оволодіння навичками читання. Результати формувальної частини експериментального дослідження дає змогу підтвердити сформульовану гіпотезу. Діти, з якими проводиться ефективна корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток психологічних передумов формування писемного мовлення, значно швидше та якісніше оволодівають навичками читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Известия АПН РСФСР. 1950. №70. С. 106-112.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтения и письма. Известия: 1995. № 70. С. 104 – 148 .
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. Москва – Воронеж. 2001. С. 124 – 137.
4. Безруких М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. Тула: Арктоус. 1996. 127 с.
5. Белякова Л.И., Иншакова Л. И. К проблеме изучения дисграфии и дислексии. Москва. 1997. 256 с.
6. Боскис Р. М. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции. Известия. 1948 Вып. 15. С. 167-191.
7. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста Москва: АСТ, Астрель, Транзиткнига. 2005. 127 с.
8. Волкова Л. С., Шаховська С. М. Логопедія: Підручник для студентів дефектол. фак. пед. Вузів. Москва: Гуманит. вид. центр ВЛАДОС. 1998. 680 с.
9. Выготский Л. С. Предистория письменной речи. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили. 1996. 420 с.
10. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Чтение и письмо. Обучение, развитие и исправление недостатков. Санкт-Петербург. 1997. 375 с.
11. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. Москва, 1995. 259с.
12. Егоров Т.Г. Психофизиология овладения навыком чтения и письма. М. 1953. 370 с.

13. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. Москва: Просвещение. 1990. 224 с.
14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва. 1991. 227 с.
15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва. Издание 2. 1991. 275 с.
16. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва. 1958. – 264 с.
17. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. Москва – Воронеж. 2001. 290 с.
18. Козлова В. А. Особливості порушень письма в першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму. Дефектологія. 2002. №1. С. 15-18.
19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург. 1997. 2003. 346 с.
20. Кукушин В.С. Логопедия в школе: Практический опыт. Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ». 2005. 65 с.
21. Лиходедова Л. И. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития. Специальное образование. 2012. № 2. С. 93-101.
22. Лалаева Р. И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии в 2 тт.Т.11. Москва: ВЛАДОС. 1997. С. 502–511.
23. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: пособие для логопедов. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001. 167 с.
24. Лалаева Р. И. Нарушение речи и система их коррекции у детей с отклонениями в развитии. Санкт-Петербург. 1988. 187 с.
25. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. Санкт-Петербург: Союз. 1998. 246 с.
26. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва. 1968. 364 с.

27. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей (Алексия и аграфия). Москва: Учпедгиз. 1940. 168 с.
28. Леонтьева А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма. В кн.: Вопросы общего языкознания. Москва. 1964. С. 112-115.
29. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции: учебное пособие. Донецк: Лебідь, 2000. 319 с.
30. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва: изд. Академии педагогических наук РСФСР. 1950. 251 с.
31. Ляудис В. Я. Негурэ В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная педагогическая академия. 1994. 341 с.
32. Мазанова Е. В. Логопедия. Преодоление нарушений чтения и письма. Москва: Изд-во «Гном и Д». 2006. 245 с.
33. Никашина Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 1959. 183 с.
34. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушение письменной речи: качество образования: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2006. 158 с.
35. Поваляева М. А. Справочник логопеда: справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс. 2002. – 448 с.
36. Правдина О. В. Логопедия / О. В. Правдина – М.: Просвещение, 1973. 372 с.
37. Рау Е. Ф. Логопедия: Пособие для учащихся педучилищ и воспитателей. Москва: Просвещение. 1969. 127 с.
38. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням: Методичні рекомендації / За ред. Тарасун В. В., Шевченко М. В. Київ: РУМК. 1992. 124 с.
39. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей. Київ: Рад. Школа. 1983. 165 с.

40. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: навчальна книга. Тернопіль: Богдан. 2007. 160 с.

41. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва: АРКТИ. 2005. 400 с.

42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: кн. для учителя. Москва: Просвещение. 1983. 111 с.

43. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. Київ: ПП „Компанія” „Актуальна освіта”. 1998. 127 с.

44. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». Москва: Просвещение. 1989. 223 с.

45. Хребтова Н. П. Вчись говорити правильно!: Логопедичний практикум. Харків: Вид. група «Основа». 2010. 128 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика обстеження стану сформованості психологічних передумов читання у молодших школярів з затримкою психічного розвитку

1. Обстеження рівня розвитку усного мовлення

Завдання №1. Складання розповіді за малюнками.

Можна використати 2 малюнки з книги М.Радлова «Оповідання в картинках» (наприклад про курочку та курчат).

Інструкція: На цих малюнках зображено маленьке оповідання. Що тут намальовано? Склади оповідь за цими малюнками.

Якщо дитина не може самостійно скласти розповідь або замість неї перелічує зображені предмети, доцільно поставити додаткове запитання: «Поясни, чому курчата стали чорними? ».

Оцінки:

1. Оцінюється побудова розповіді (зв'язність, повнота, правильність опису, послідовність подій):

- а) розповідь самостійна, без суттєвих помилок — 0 балів;
- б) розповідь складена за додатковими запитаннями без грубих помилок або самостійно, проте з грубими помилками (пропущена суттєва частина, порушена послідовність подій) — 2 бали;
- в) замість розповіді перераховує зображені предмети - 3 бали;
- г) дитина без сторонньої допомоги навіть не називає предмети на малюнках 4 бали.

2. Оцінюється розуміння причиново-наслідкових зв'язків:

- а) правильне пояснення (забруднились у сажі або фарбі) — 0 балів;
- б) пояснення неповне, із додатковими запитаннями — 1 бал;
- в) пояснення немає — 2 бали.

Підсумкова оцінка — сума першої та другої.

Завдання №2 «Рядоговоріння»

Інструкція: діти говорять підряд назви місяців, днів, пори року.

А) Назви пори року.

Б) Дні тижня (допустима допомога у вигляді додаткових запитань або підказки, яка не містить порядкового перерахування).

Оцінки:

1. Правильні відповіді на обидва запитання — 0 балів.
2. Правильна відповідь на одне запитання — 2 бали.
3. Не відповідає на жодне запитання — 3 бали.

2. Вивчення особливостей зорового та слухового сприймання

Завдання 1. “Ехо”.

Дитина тихо сидить на ігровому майданчику чи в кімнаті. Ви пропонуєте їй слухати уважно, та повторювати за вами слово. Важливо навчити дитину вслуховуватися в звучання слів, тому намагайтеся говорити слова неголосно, пошепки. Необхідно дотримуватись принципу від простого до складного: насамперед добирати слова, не схожі за звуковим складом (Аня, кіт, стрибай, веселий, швидко), а потім – близькі за звучанням, але різні за змістом (Оля, Коля, сам, там, син, лин).

Завдання 2.

Дитині пропонується серія картинок, які вона уважно розглядає з дослідником. Після цього дитині надається група картинок, серед яких необхідно знайти такі ж.

3. Дослідження сформованості символічного мислення

Перший рівень – дитині пропонуються символи 5 слів. Символи характеризуються предметністю та максимальною схожістю за зовнішніми ознаками з предметами, що символізують

Другий рівень – символами, що позначають певні слова є геометричні фігури.

Дитина разом з дослідником розглядають символи, порівнюють з заданими словами, встановлюють асоціативні зв'язки. Після цього дитині пропонують відтворити слова, що позначають запропоновані символи.

4. Визначення рівня розвитку аналізу та синтезу.

1. Випробувані повинні були розрізняти і виділяти звуки зі складу слова.
2. Діти повинні були придумувати слова, що починаються на заданий звук.
3. Учні повинні були порівняти слова (пароніми) по звуковому складу.

5. Дослідження особливостей просторового орієнтування.

Завдання. Орієнтація на «право— ліво».

А) Проста орієнтація.

Б) Мовна проба.

Оцінки:

1. Виконано обидва завдання — 0 балів.
2. Виконано лише просту орієнтацію — 2 бали.
3. Не виконано жодного завдання — 3 бали.

ДОДАТОК Б

Наочний матеріал для дослідження усного мовлення



2 На кухні з мамою

Лінійка: 100 см
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко

Сторінка 58 з 60
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко

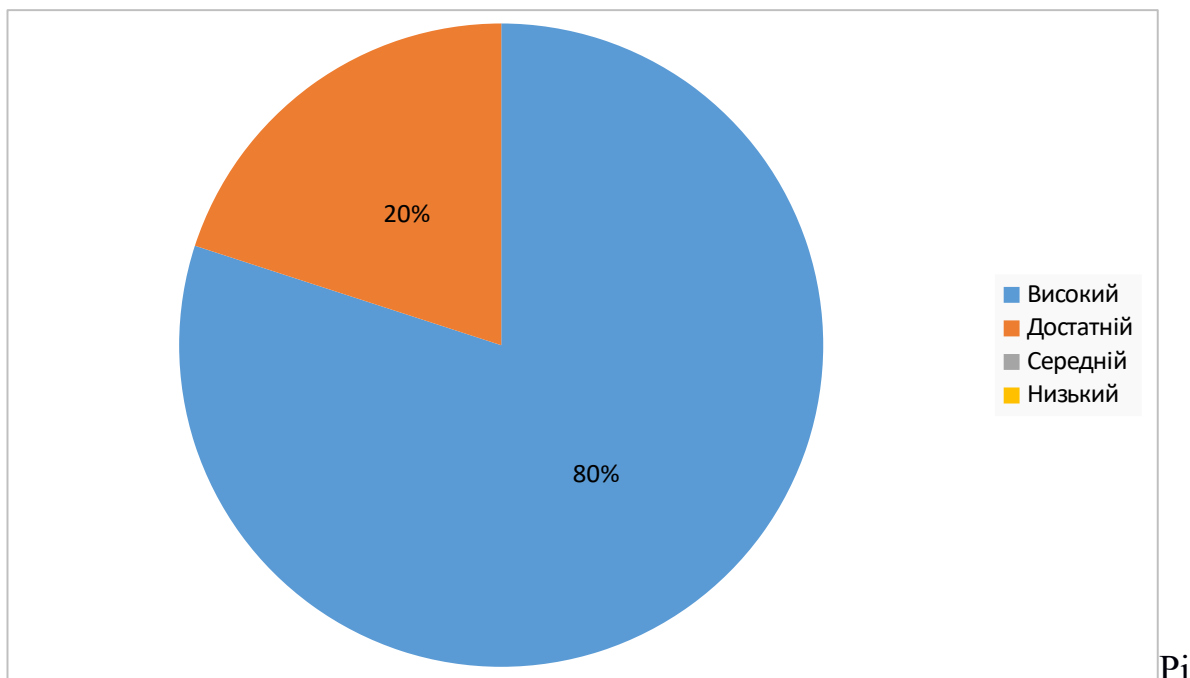
Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко
 Розроблено: М. С. Сидоренко, Т. В. Сидоренко, М. В. Сидоренко



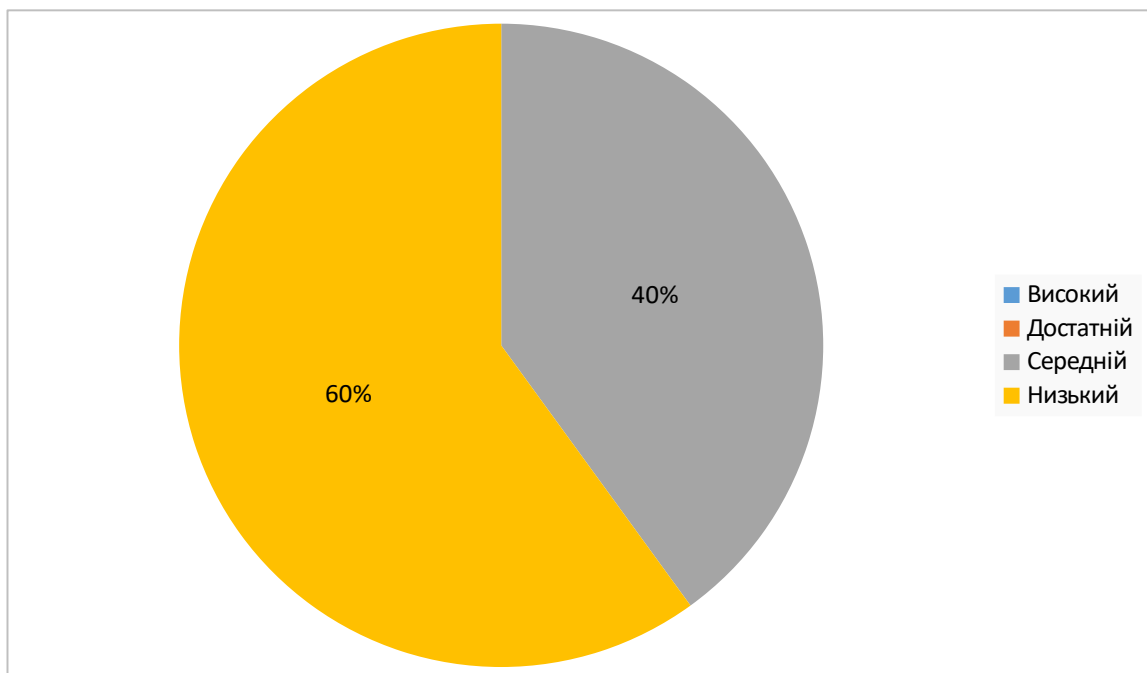
ДОДАТОК В

Результати аналізу першого блоку дослідження

Рівень усного мовлення у дітей з нормою розвитку



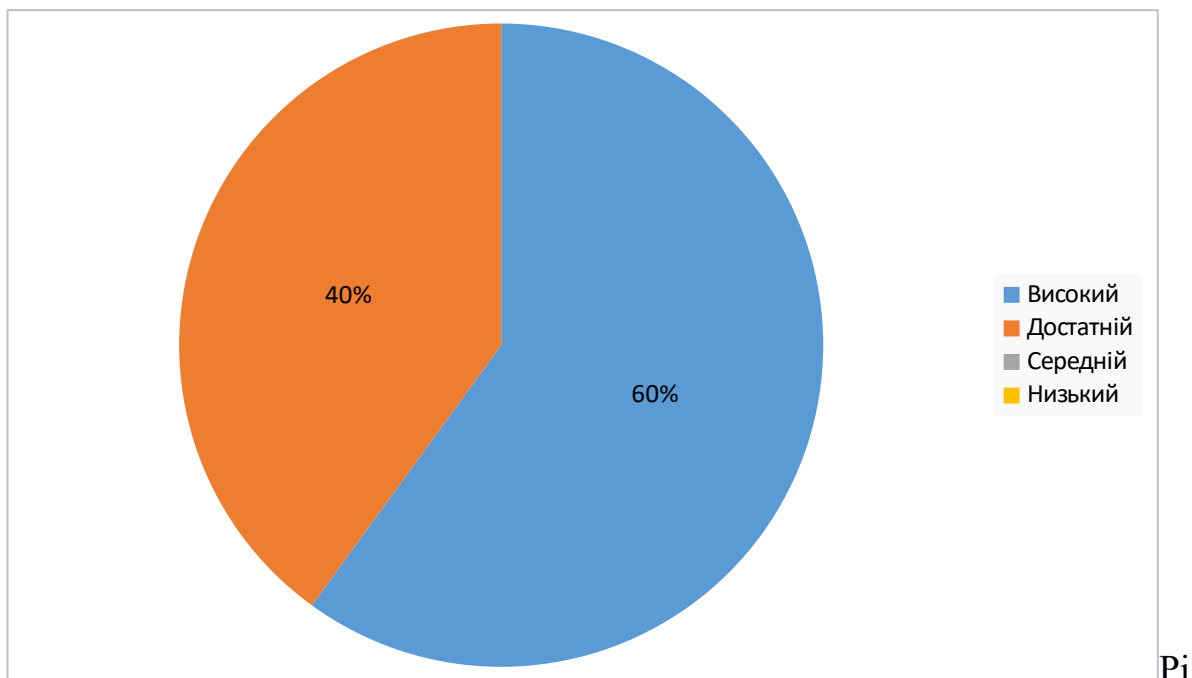
Рівень усного мовлення у дітей з нормою розвитку



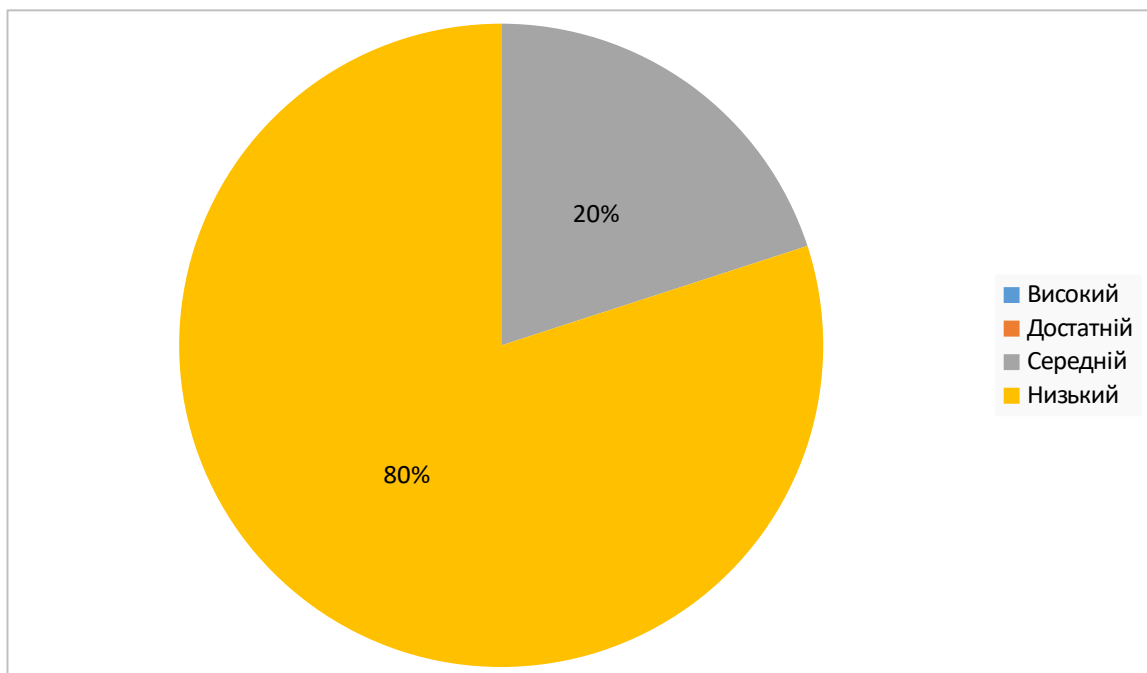
ДОДАТОК Г

Результати аналізу другого блоку дослідження

Рівень розвитку зорового та слухового сприймання у дітей з нормою розвитку



Рівень зорового та слухового сприймання у дітей з нормою розвитку



ДОДАТОК Д

Наочний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку символічного мислення

Рівень 1

1. Водій



2. Сонце



3. Людина



4. Повільність

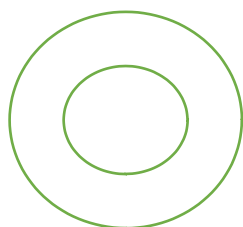


5. Легкий

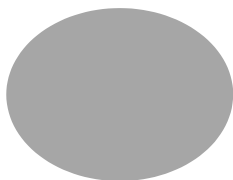


Рівень 2

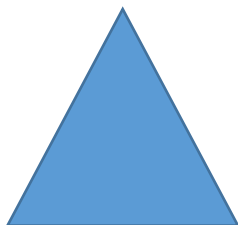
1. Водій



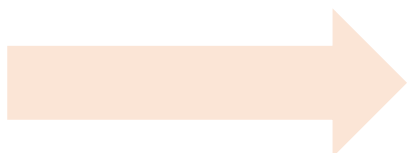
2. Сонце



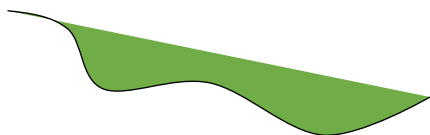
3. Людина



4. Повільність



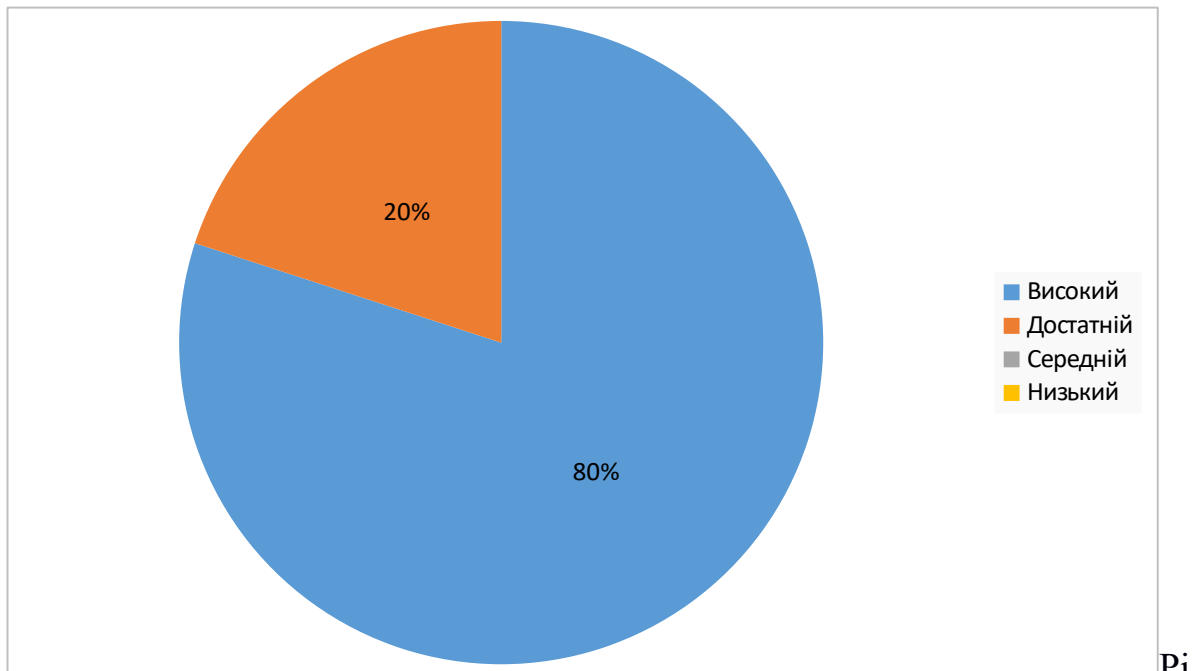
5. Легкий



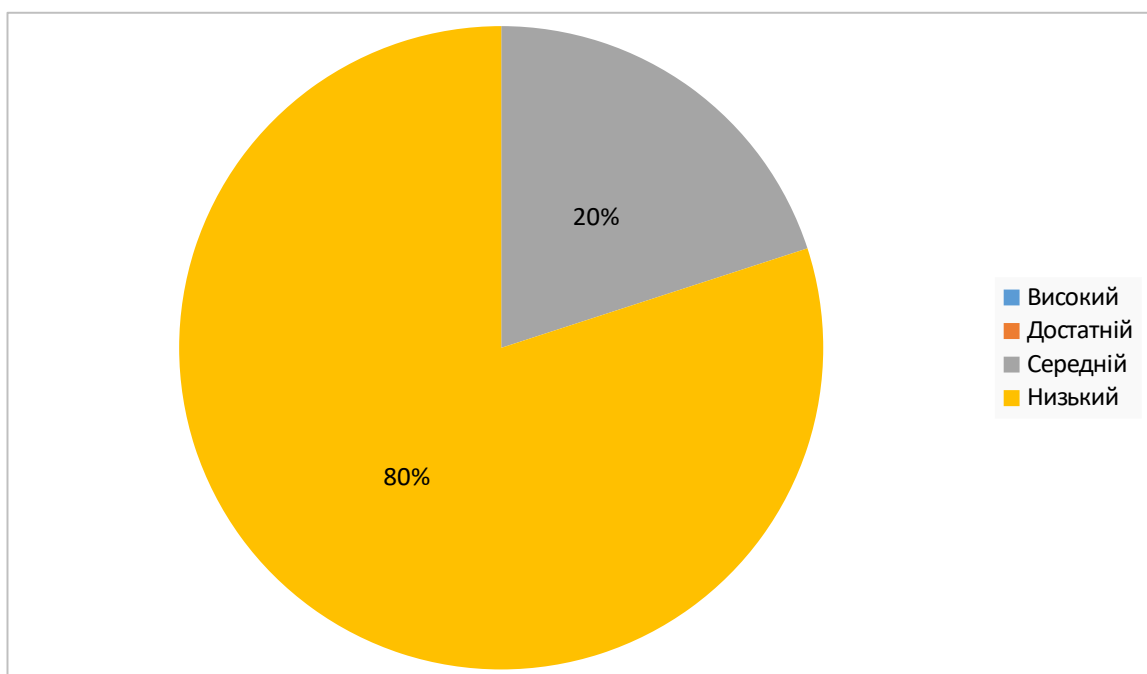
ДОДАТОК Е

Результати аналізу третього блоку дослідження

Рівень розвитку символічного мислення у дітей з нормою розвитку



Рівень символічного мислення у дітей з нормою розвитку



ДОДАТОК Ж

Наочний та вербальний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку символічного мислення

1. Випробувані повинні були розрізняти і виділяти звуки зі складу слова. Спочатку перевірялося уміння виділяти голосні звуки.

Логопед вимовляв голосно і протяжно звуки *а* й *о*. Діти повинні були повторювати ці звуки за ним. Потім логопед називав слова, де ці звуки стоять на початку і знаходяться під наголосом (*оси, Аня, Аля, Оля* та ін.), а учні повинні були визначити, який перший звук у кожному слові. Аналогічно відпрацьовувалися всі інші голосні звуки.

Після цього дітям було запропоновано виділити приголосний звук, що знаходився наприкінці слова, потім — на початку.

Логопед називав слова, а дитина піднімала руку, якщо почує слово, що закінчується (починається) на заданий звук.

2. Діти повинні були придумувати слова, що починаються на заданий звук.

Логопед спочатку сам називав ряд слів, що починаються на певний звук, наприклад: *мило, мама, хлопчик, муха, машина*. А потім дитина повинна була придумати і назвати слова, що починаються на звук *ш*, далі — на звук *с* и т. д.

3. Учні повинні були порівняти слова (пароніми) по звуковому складу. Випробуванням пред'являвся набір картинок, з яких вони повинні були підібрати такі пари, назви яких розрізняються лише одним звуком, наприклад: *рак — лак, мак — бак, коза — коса*.



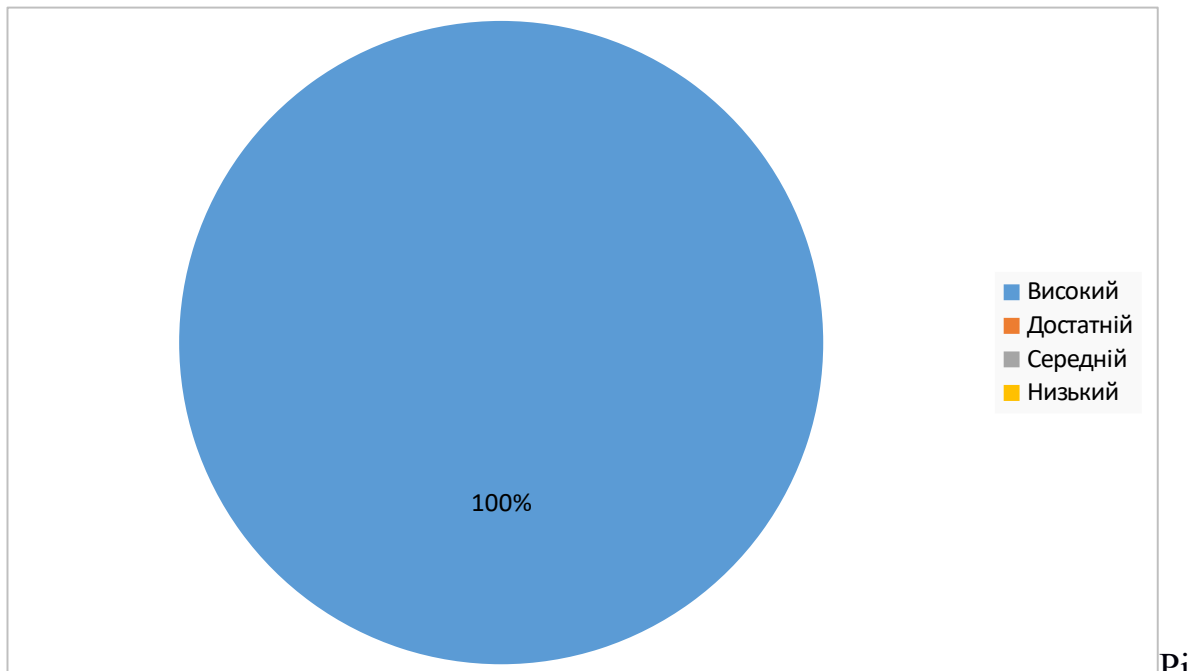




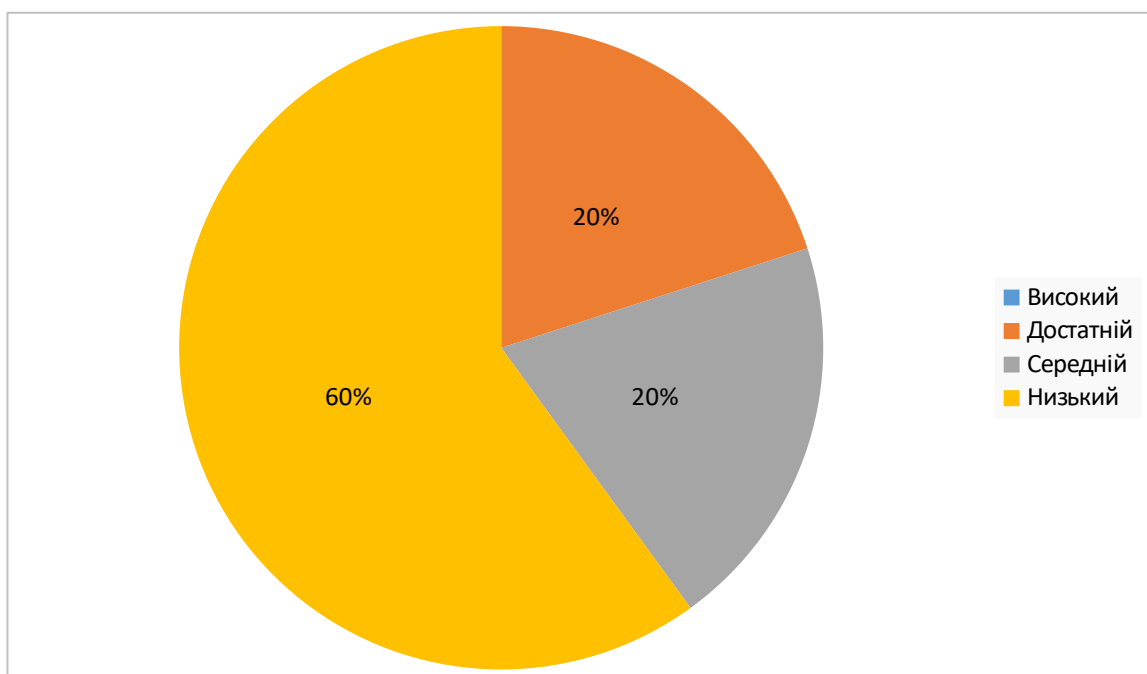
ДОДАТОК 3

Результати аналізу четвертого блоку дослідження

Рівень розвитку аналізу та синтезу у дітей з нормою розвитку



Рівень розвитку аналізу та синтезу у дітей з нормою розвитку



ДОДАТОК К

Вербальний матеріал до завдань на визначення рівня розвитку просторового орієнтування

А) Проста орієнтація.

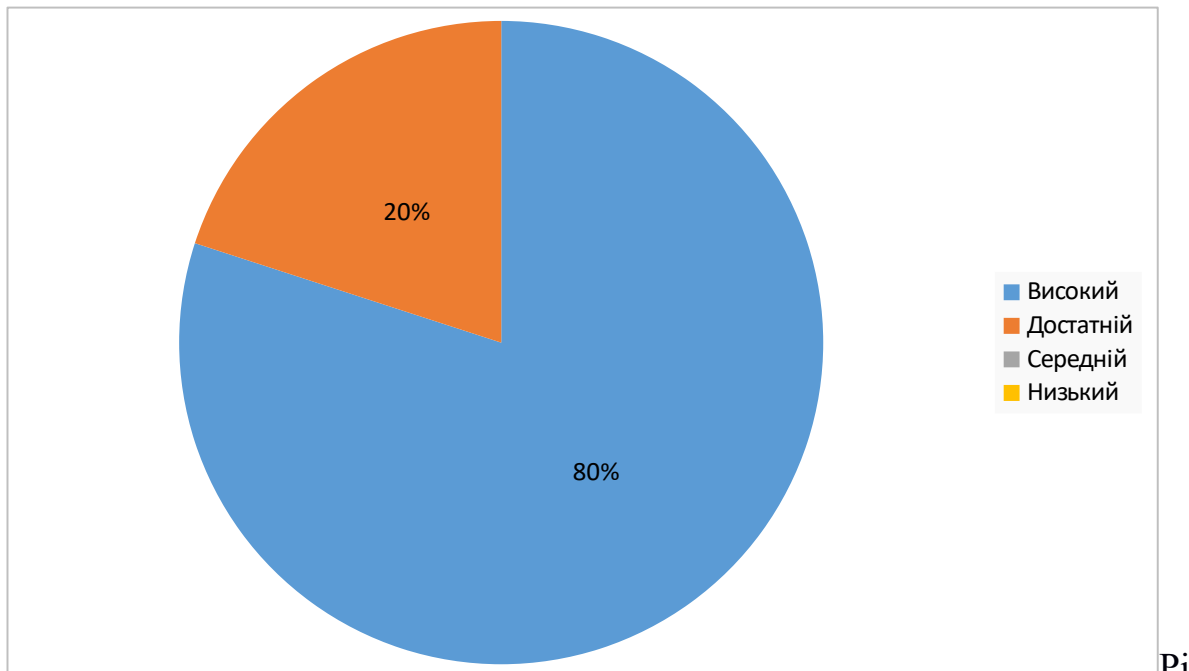
Інструкція: Підніми ліву руку (починати слід обов'язково з лівої), покажи праве око, ліву ногу. (Коли завдання виконано, переходять до наступного, якщо ні — припиняють.)

Б) Мовна проба. Інструкція: Візьмися лівою рукою за праве вухо; правою рукою за праве вухо; правою рукою за ліве вухо; покажи лівою рукою праве око.

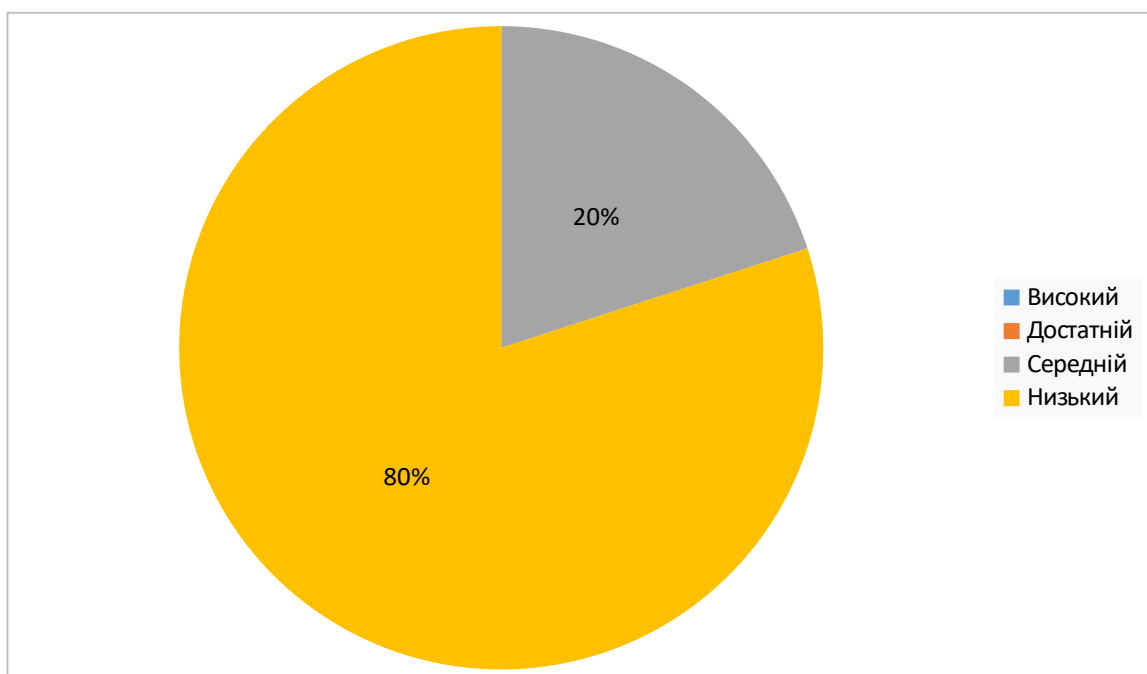
ДОДАТОК Л

Результати аналізу п'ятого блоку дослідження

Рівень розвитку просторового орієнтування у дітей з нормою розвитку

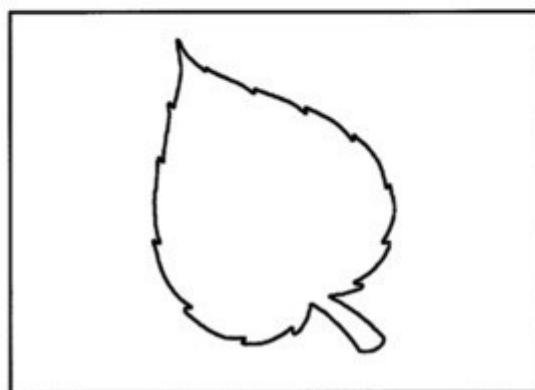
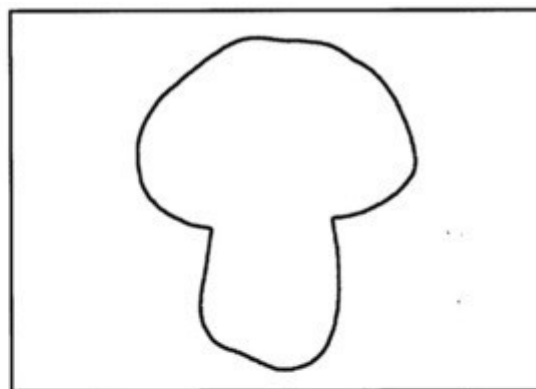
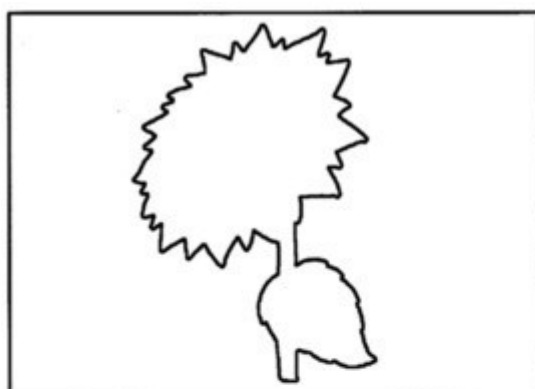
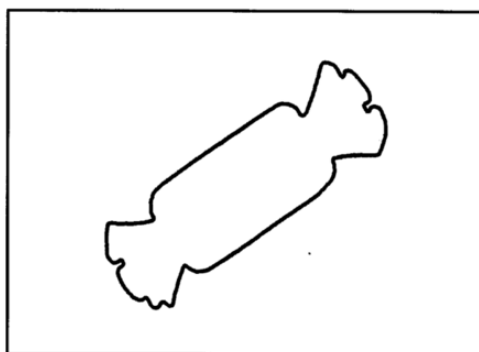
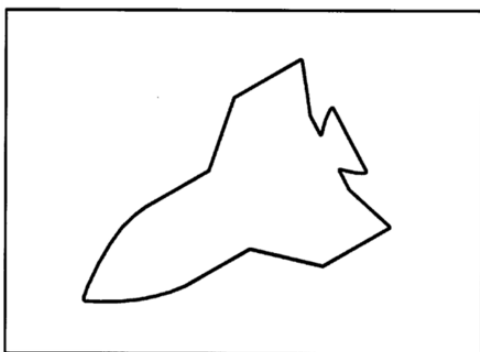
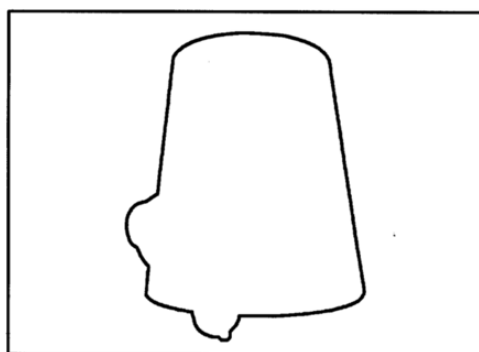
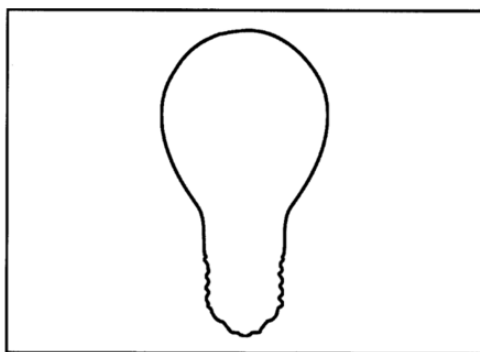


Рівень розвитку просторового орієнтування у дітей з нормою розвитку



ДОДАТОК М**Комплекс вправ для розвитку передумов писемного мовлення****М.1. Розвиток зорового сприймання і зорово-просторової орієнтації**

1. Назвати предмети за їх контурами.



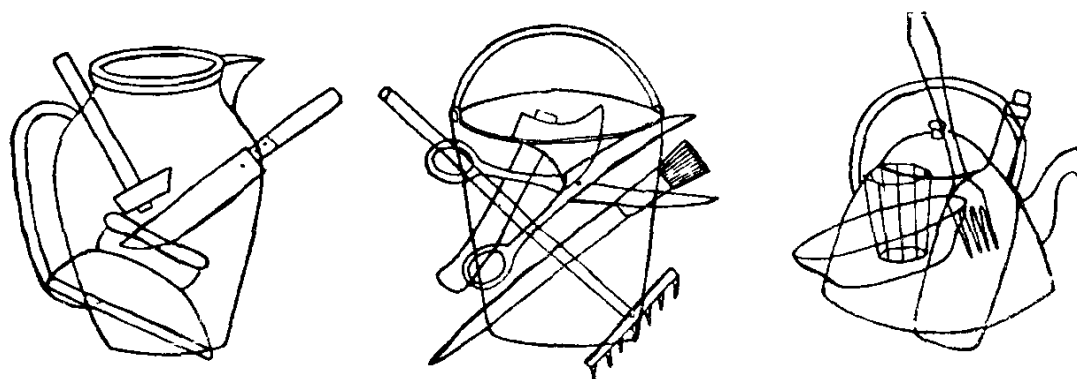
2. Назвати перекреслені зображення.



3. Назвати недомальовані предмети.



4. Виділити предметні зображення накладені одне на одне.



5. Визначити, що неправильно намалював художник. (Гра «Дивний художник», в якій використовуються картки з безглуздими зображеннями (складеними із двох предметів). Діти повинні вгадати, що чи кого хотів намалювати дивний художник).

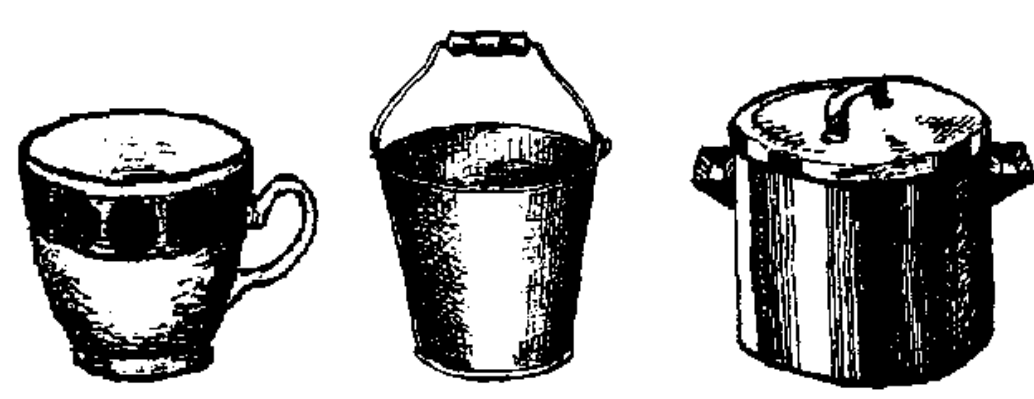


6. Розподілити предмети за величиною (враховуючи реальні розміри).



7. Розподілити зображення предметів за їх реальною величиною.

Пропонуються однакові за величиною зображення предметів, які реально відрізняються за величиною.



8. Підбір картинок до певного кольорового фону.

Дітям пропонуються фони («галявини») різного кольору: червоного, зеленого, жовтого, синього, а також картинки з зображенням предметів різного кольору: огірка, жаби, зеленої чашки; сонця, дині, жовтого листка; помідора, вишень, маку; синьої сукні, сливи, волошки.

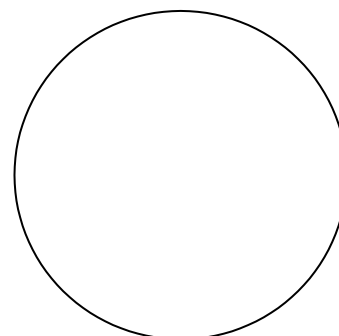
Дається завдання покласти картинку на свою галявину.





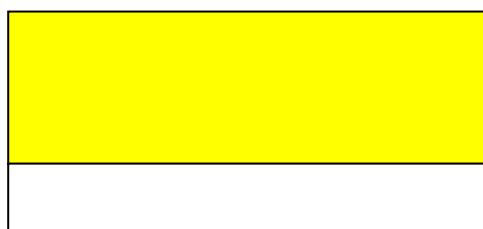
9. Гра «Геометричне лото». Дітям роздаються картки. На кожній із карток геометрична фігура: коло, квадрат, прямокутник, овал, трикутник. Крім того, даються картинки із зображенням різних предметів. Логопед показує намальований предмет. Діти визначають, на що схожий цей предмет (на круг, овал, трикутник, квадрат). Зображення предмета кладеться на картку із схожою геометричною фігурою.

Можна запропонувати наступні предметні картинки: телевізор, прапорець, м'яч, портфель, яблуко, пірамідка, квітка тощо.



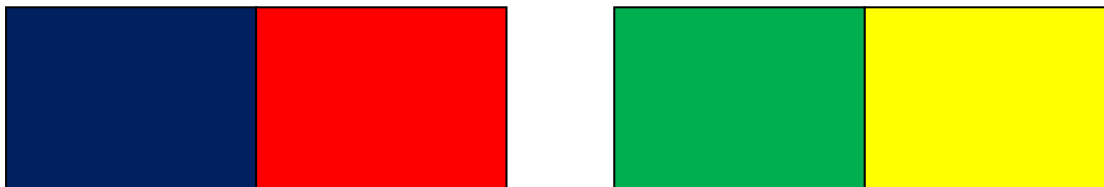
10. Підбір однакових смужок. Дітям пропонуються різнокольорові смужки, що складаються із двох частин (з білою смужкою внизу).

Логопед показує одну із смужок. Діти знаходять аналогічну смужку.



11. Визначення правої і лівої частини різнокольорових смужок. Пропонуються наступні види завдань:

- а) Покажи смужку, на котрій справа синій колір.
 б) Назви колір правої частини цієї смужки.
 в) Знайди смужку, де зліва синій колір, а справа - червоний.

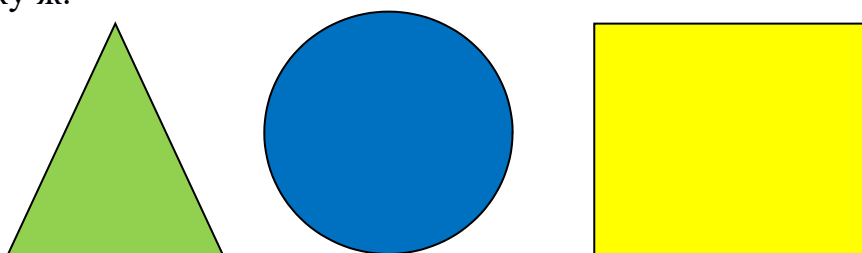


12. Підбір парних карток з геометричними фігурами. Пропонуються картки з трьома геометричними фігурами. Наприклад: трикутник, квадрат, коло.

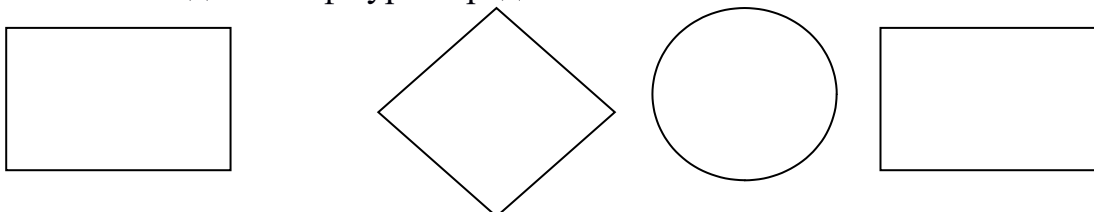
Кожній дитині дається серія із трьох карток.

Фігури можуть бути розфарбовані різним кольором: синій трикутник, зелене коло, жовтий квадрат, червоний прямокутник тощо.

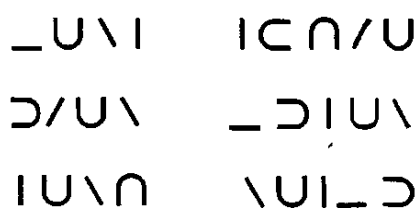
Логопед показує одну з карток. Дітям дається завдання показати точно таку ж.



13. Знаходження фігури серед інших.



14. Змальовування серії півкіл і ліній (за С. Борель-Мезоні).



15. Знайти задану фігуру серед двох зображень, одне з яких таке ж як пред'явлене, друге є його дзеркальним відображенням.



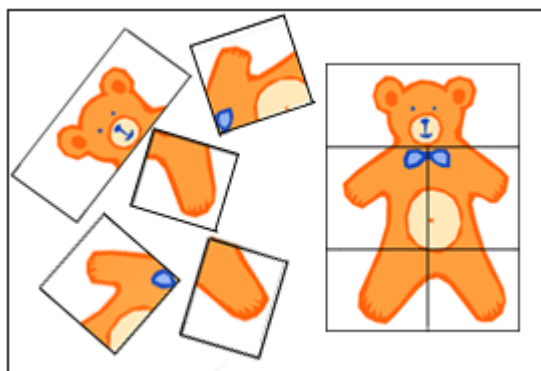
16. Домальовування незакінчених контурів кіл, трикутників.



17. Домальовування симетричних зображень.



18. Складання розрізних картинок (із 2-6 частин).



24. Аналіз нісенітниць. Дітям пропонується розглянути картинки і визначити, що на них намальовано неправильно.

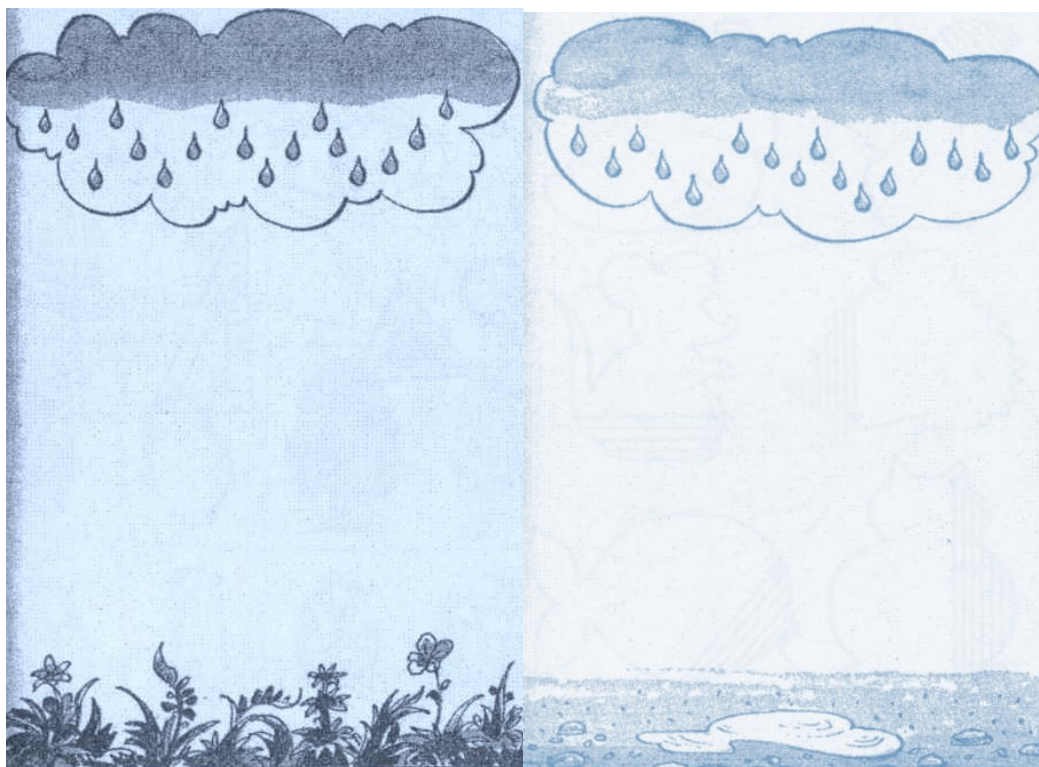


М.2. Розвиток графомоторних навичок і конструктивного праксису

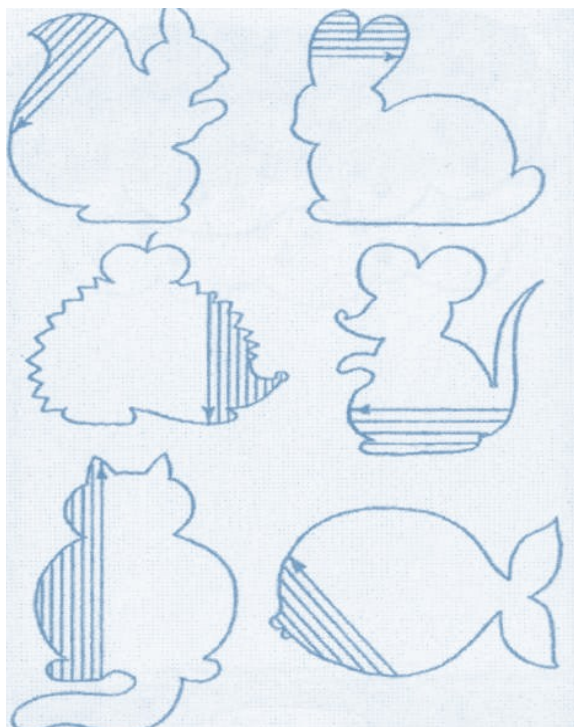
Доріжки



Дощик



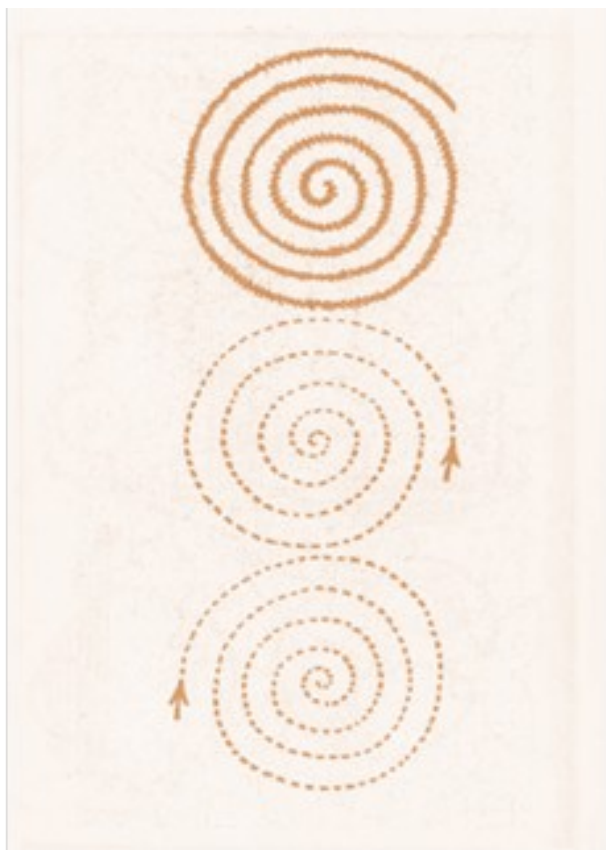
Штрихування



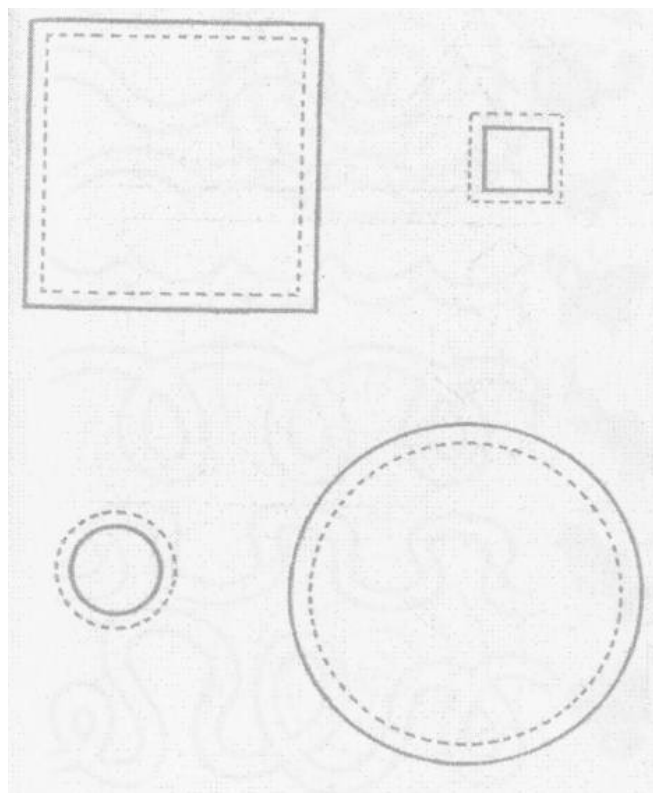
З'єднай за крапками



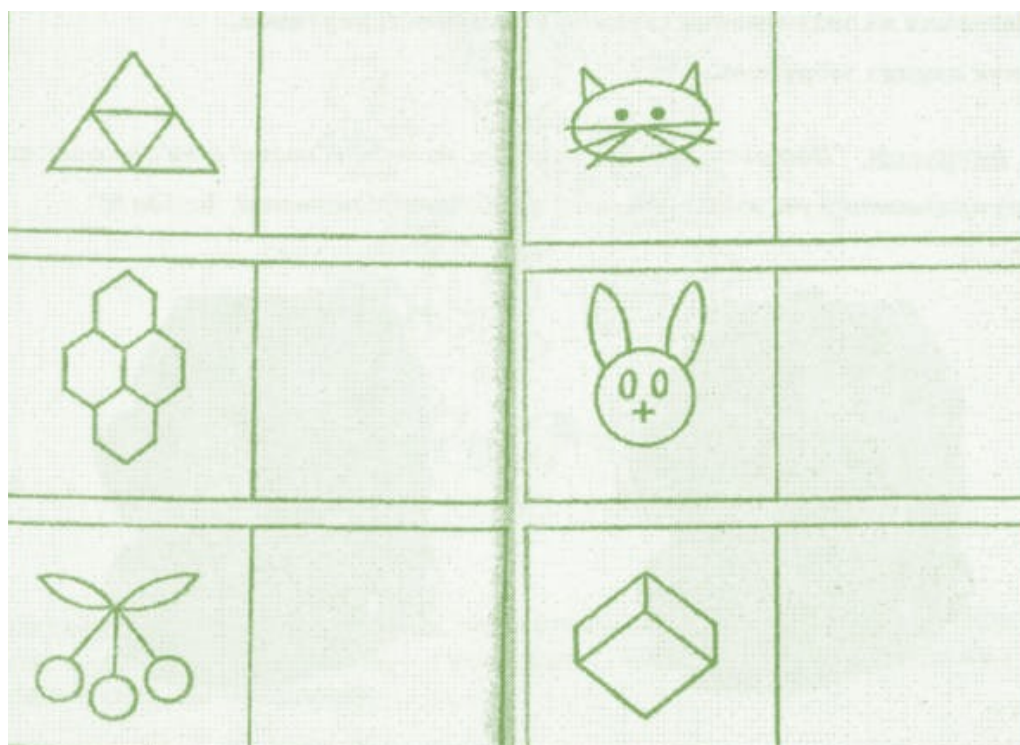
Клубочки



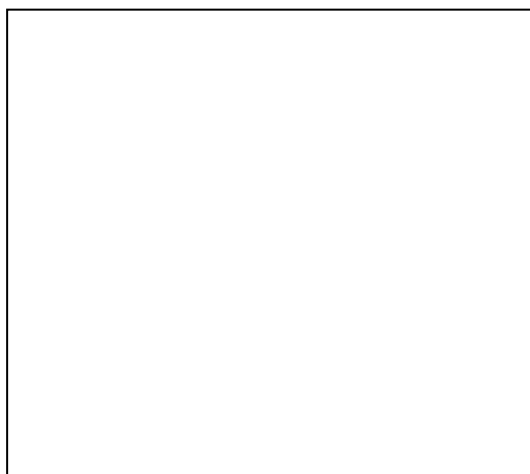
Намалюй фігури



Намалюй поряд таку ж картинку



М.3 Розвиток зорової пам'яті і уваги



Додаток Н

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Курамішина Ольга Леонідівна, учасниця 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.

_____ (дата)

_____ (підпис)

Ольга Курамішина

(ім'я, прізвище)