

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

**Логопедичний супровід здобувачів початкової освіти з
навчальними труднощами (дислексію)**

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

Виконала: здобувачка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Білоіваненко Анна Миколаївна

Керівник: канд. пед.наук, доцентка
Кабельнікова Н.В.

Рецензентка: кандидатка пед. наук, доцентка
в.о завідувачки кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка
Ласточкіна О.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЄЮ) В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	8
1.1. Психофізіологічні механізми опанування навичкою читання	8
1.2. Дислексія як різновид навчальних труднощів	14
1.3. Нормативно-правове врегулювання логопедичного супроводу учнів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання	23
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЄЮ)	29
2.1. Організація експериментально-дослідної роботи	29
2.2. Методика діагностики стану сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією	31
2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту	42
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЄЮ) В УМОВАХ СПІВПРАЦІ З ФАХІВЦЯМИ КОМАНДИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	51
3.1. Організаційно-педагогічні умови роботи логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу учня з навчальними труднощами (дислексією)	51
3.2. Напрями та зміст логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання	54
3.3. Аналіз результатів контрольного експерименту	72
ВИСНОВКИ	79
ДОДАТКИ	91
Додаток А. Текст для дослідження навичок читання	91
Додаток Б. Серії слів, різних за складовою структурою, що містять букви у звуковій відповідності схожі за акустико-артикуляційними ознаками, та графічно схожі букви	92
Додаток В. Серія великих і рядкових букв, дібраних за акустико- артикуляційною або графічною схожістю	93
Додаток Г. Критерії оцінювання навички читання	94
Додаток Ґ. Наочний матеріал для розвитку фонематичних процесів	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема труднощів опанування навчальними навичками у здобувачів початкової освіти на сьогодні є досить вагомою. Нові технології навчання, зміна формату організації освітнього на змішаний та дистанційний, освітні втрати внаслідок воєнного стану в Україні упродовж останніх років – з одного боку, та високий відсоток перинатальної патології, яка визначає незрілість вищих коркових функцій, наявність мовленнєвих порушень у дітей, ослаблення їх соматичного стану – з іншого, всі ці та інші фактори негативно впливають на процес адаптації учнів до школи та процесу навчання і, зокрема, на формування читацької компетентності.

Читання є складним комунікативно-когнітивним процесом, активне опанування яким відбувається у період здобуття початкової освіти. Ключова роль читання обумовлена його визначальним значенням для сприйняття та засвоєння всієї системи знань, що викладаються в школі, а також для подальшої соціалізації та формування наскрізних умінь та ключових компетентностей за всіма освітніми галузями відповідно Державного стандарту початкової та базової середньої освіти.

Стійкі специфічні труднощі опанування процесом читання учнями початкових класів зі збереженими аналізаторними системами та нормотиповим інтелектуальним розвитком в логопедичній науці розглядають як дислексію.

Дислексія впливає на здатність дитини розшифровувати слова - розбити їх на компоненти звуки (або фонеми), а потім синтезувати та озвучити слова, інтерпретувати їх значення. Труднощі можуть спостерігатися на літеральному, вербальному, синтаксичному та інших рівнях. Порушення читання часто поєднуються зі специфічними стійкими труднощами опанування письмом (дисграфією). Обидва стани за типологією освітніх труднощів відносяться до навчальних. Характерним для зазначеної категорії

дітей є невідповідність між здібностями та досягненнями: учні не здатні опанувати читанням, незважаючи на достатні загальноінтелектуальні здібності, що не дозволяє їм досягти оптимальних академічних результатів.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу, зокрема, впровадження інклюзивного навчання, дозволяють значно полегшити процес опанування навчальним матеріалом для дітей з дислексією, забезпечити якісну логопедичну корекцію в системі комплексного психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти.

Науковцями розроблено клінічний та психологічний аспект проблеми порушення читання: стандартизована методологія вивчення навичок читання та методологія скринінгу раннього виявлення схильності до дислексії (А. Baddeley O.Kornev, A., R Savage, A.Fowler); методи та прийоми психолого-педагогічної корекції дислексії (Н.Голуб, Е.Данілавичюте, К.Зелінська-Любченко, В.Ільяна, Н.Компанець, Л.Лісова, О.Начинова, О.Траченко, М.Шеремет, Л.Яценюк та ін.); нейропсихологічні методи дослідження навички читання (В.Ільяна, В.Меліченко, Ю.Ріюцун, С.Скрипник, В.Тарасун, P.Gardner, T. R. Miles, P. Ott та ін.). Вивчення проблеми дислексії з позиції навчальних труднощів та розробка логопедичного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти представлено у роботах Н.Базими, Ф.Брембаті, Р.Доніні, О.Качуровської, Ю.Коломієць, І.Мартиненко, К.Тихонової та ін.

Як українські, так і закордонні науковці та практики наголошують на необхідності ранньої діагностики труднощів опанування навичкою читання у молодших школярів, а також розробки ефективних прийомів логопедичної корекції та розвитку дефіцитарних ланок психофізіологічного базису зазначеної загальнонавчальної навички в системі комплексного клініко-психолого-педагогічного підходу.

Необхідність подальшої теоретичної розробки та практичного вирішення проблеми і зумовили вибір теми магістерського дослідження:

«Логопедичний супровід здобувачів початкової освіти з навчальними труднощами (дислексією)»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерська робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Технології корекційно-розвиткової, абілітаційної та реабілітаційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів суспільства» (0124U004367 від 11.10.2024.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити напрями та зміст логопедичного супроводу здобувачів початкової освіти з навчальними труднощами (дислексією).

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати загальнодидактичну та спеціальну літературу з проблеми дослідження.
2. Вивчити сучасний стан організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів з навчальними труднощами в умовах інклюзивного навчання.
3. Експериментально дослідити рівень сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією.
4. Виокремити організаційно-педагогічні умови організації логопедичної корекційно-розвиткової роботи з учнями початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в структурі психолого-педагогічного психолого-педагогічного супроводу.
5. Розробити напрями і зміст логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання та перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – логопедичний супровід учнів початкових класів з навчальними труднощами в закладах загальної середньої освіти .

Предмет дослідження – напрями та зміст логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення та аналіз психолого-педагогічних, нейропсихологічних та психолінгвістичних наукових розробок для визначення стану і теоретичного обґрунтування проблематики дослідження; *емпіричні:* спостереження, вивчення мовленнєвої діяльності учнів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний), спрямовані на виявлення рівня та особливостей сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією; *статистичні:* використання методів математичної статистики з метою кількісної та якісної обробки одержаних емпіричних даних.

Елементи наукової новизни дослідження. Науково-теоретично *обґрунтовано* необхідність підвищення ефективності корекційно-розвиткової логопедичної роботи з учнями з дислексією під час реалізації психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі; *уточнено* сутність понять: «логопедичний супровід», «навчальні труднощі», «дислексія», експериментальні дані про стан сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією; *подальшого розвитку* набули положення про доцільність використання сучасних підходів до логопедичного супроводу учнів з дислексією в системі психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення дослідження. Одержані результати можуть бути використані логопедами закладів загальної середньої освіти, вчителям початкових класів під час організації психолого-педагогічного супроводу учнів з навчальними труднощами. Теоретичні та експериментальні дані стануть у нагоді здобувачам освітньої програми «Логопедія» під час підготовки до практичних занять, розробки наукових досліджень.

Апробація дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації: Особливості прояву специфічних порушень читання в учнів початкових класів. *Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в*

умовах кризових викликів суспільства: збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 14-15 травня 2025 р. /Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний університет [та ін.]. / за заг. ред. Л.Є. Петухової, О.В.Саган, Н.І. Сидоренко, А.С.Бальохи, Н.М.Борисенко. Івано-Франківськ, 2025. С.216-218.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота містить вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел та додатки.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЄЮ) В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Психофізіологічні механізми опанування навичкою читання

Для розуміння функціональності дитини в процесі формування загальнонавчальних навичок, до яких відноситься читання, важливим є визначення вікові та індивідуальних характеристик психофізіологічних функцій та нейрофізіологічних механізмів, що лежать в основі їх реалізації. Однією з найважливіших навичок дитини, яка є важливою для забезпечення ефективності освітньої діяльності, є розвиток писемного мовлення. Писемне мовлення складається з двох видів мовленнєвої діяльності: продуктивного – письма (кодування усно мовленнєвої моделі в графічні знаки) та непродуктивного – читання (процес відтворення звукової форми слів відповідно до їх графічної моделі) [1].

Читання, за допомогою якого учні одержують більшу частину інформації, відіграє величезну роль у процесі асиміляції та накопичення знань. Значення цієї навички збільшується в умовах існуючої системи здобуття освіти, яка передбачає розвиток диференціації та індивідуалізації навчання та збільшення частки самонавчання школярів. У цих умовах особливо важливим є розвиток здатності використовувати читання як засіб опанування новими знаннями про оточуючий світ і не тільки в межах шкільної програми. Водночас в практиці початкової школи все частіше виявляються випадки, коли у межах приблизно одного віку учні не однаково засвоюють навички читання. Виділяються діти, які зазнають значних труднощів в опануванні цим процесом і до кінця здобуття початкової освіти в них читацька компетентність на рівні вимог типової програми не формується [12].

Слід зазначити, що психофізіологічні та нейропсихологічні механізми функціонального базису навички читання є предметом вивчення одночасно декілька галузей науки. Більшість досліджень спрямовані на виявлення патологічних порушень опанування читанням на початкових етапах навчання [10; 14; 15; 19; 30; 37; 39 та ін.]. Окремі публікації, переважно психолого-педагогічного та нейропсихологічного напрямів, присвячені учням середніх класів, які мають труднощі в оволодінні цією навичкою [40; 45; 46 та ін.].

Вирішення проблеми виявлення порушень читання та пошуку причин їх виникнення неможливі без урахування багатокomпонентної ієрархічно побудованої структури процесу читання. Одні й ті самі зовнішні прояви труднощів можуть мати в своїй основі порушення різних механізмів, і, крім того, на початковій стадії опанування навичкою читання та відповідної стадії онтогенезу у функціональній структурі нейрофізіологічної системи може спостерігатися затримка у формуванні нейронних зв'язків між різними структурами мозку. Вік 6-7 років життя відзначається як чутливий (критичний) період розвитку системи візуальної сприйняття, яка відіграє головну роль у візуальному сприйнятті тексту, вдосконалення якого триває на наступних стадіях онтогенезу [36].

Ідея про системну організацію психічних функцій (П.Анохін, О.Лурія) засвідчує, що розвиток навички читання заснований на вдосконаленні функціональної організації інтегративної діяльності мозку, в результаті чого здійснюється якісна реструктуризація характеристик навичок читання таких, як швидкість, точність та розуміння прочитаного. Слід зазначити, що вік та індивідуальні характеристики організації мозку визначають здатність дитини опанувати навичкою читання, а оцінювання операцій читання відбувається на основі дослідження механізмів, в реалізації яких беруть участь різні структури мозку. Отже, ступінь морфофункціональної зрілості мозку на різних стадіях розвитку дитини відображається в специфіці організації процесу читання [43].

В.Тарасун [37] розглядає читання як складну когнітивну здатність, що складається з набору взаємопов'язаних когнітивних процесів, а, отже, виникають певні труднощі у виділенні конкретних функціональних систем, що забезпечують його реалізацію. Використовуючи лише аналіз самого процесу читання, неможливо розділити візуальне та фонематичне сприйняття, процеси інтеграції аналізу та синтез графічних одиниць та їх семантичного змісту, довільну увагу та функції планування, регулювання та контролю власної діяльності. Тому для вивчення багатокomпонентної функціональної організації мозку в процесі розвитку навичок читання обираються методи електрофізіологічних досліджень, що дозволяють визначити взаємопов'язану активність структур мозку під час читання у дітей [37].

Гетерохронія та тривалість дозрівання різних психофізіологічних функцій, що беруть участь у формуванні навичок читання, визначають необхідність вивчення інтегративної активності мозку в процесі читання на різних стадіях онтогенезу та на різних етапах формування цієї навички.

Механізм читання – це системний акт, формування якого має певну послідовність та інтегрування різних частин мозку шляхом створення нейрозв'язків.

Нейропсихологічні механізми навички читання трактують з позиції структурно-функціональної організації вищих психічних функцій. О.Лурія виділив три функціональні блоки, утворені спеціальними структурами мозку та на різних рівнях, що виконують усі психічні функції: перший блок забезпечує тонус і неспання; другий – виконує прийом, обробку та зберігання інформації; третій блок реалізує програмування, регуляцію та контроль психічної діяльності [1]

У нейропсихологічних дослідженнях виділено компоненти, включені у функціональну систему читання:

- селективна активація;
- обробка візуальної інформації;

- обробка слухової інформації;
- обробка кінестетичної інформації;
- обробка візуальної просторової інформації;
- серійна організація рухів, що обслуговують читання (окуломотор та артикуляція);
- програмування, регулювання та контроль операцій з читання [40].

Селективна активація як компонент функціональної системи читання є частиною одиниці регуляції тону та неспання і обумовлена роботою стовбура та підкіркових структур мозку. Ці відділи створюють оптимальний тонус кори, її енергетичну базу, необхідну для її активності та оптимального функціонування. Структури першого блоку, які не мають специфічного впливу на кіркові центри, також підтримують стан готовності до реакції, тобто вони виконують функцію уваги. Дисфункція структур першого функціонального блоку призводить до порушення загальних динамічних характеристик будь-якої активності, зокрема, знижується швидкість та зменшується продуктивність вищих психічних функцій, натомість різко підвищується їх виснаження [40; 43].

Для опанування дитиною навичкою читання її мозок повинен перебудувати нейронні системи для усного мовлення та візуальної обробки інформації з метою опосередкування писемного мовлення. Важливу роль у цьому відіграють: дорсальна сублексична система мозку, що графічні знаки з усномовленнєвими (звуками), вентральна лексична система, яка розвива візуальні навички для швидкої обробки знаків на рівні слів, а також нейронні зв'язки, що забезпечують когнітивний контроль (залучення уваги) під час читання [22].

Другий блок включає задні частини кори головного мозку: потиличні, тім'яні та скроневі області лівої та правої півкулі – це блок отримання, обробки та зберігання інформації, що реалізує такі функціональні компоненти зчитування, як обробка візуальної та зорової просторової, слухової та кінестетичної інформації. Відмінна особливість другого блоку,

порівняно з першим, полягає в його ієрархічній структурі – розвитку первинних, вторинних та третинних полів.

Обробка візуальної інформації здійснюється потиличними частинами півкуль головного мозку. Проекційні поля лівої та правої півкулі приймають первинну інформацію, що надходить із візуального аналізатора. Гностичні поля відповідають за аналіз, обробку та зберігання цієї інформації, і ці операції розподіляються між лівою та правою півкулям мозку нерівномірно. Права півкуля, що має цілісну (симультанну) стратегію обробки інформації, виокремлює суттєві ознаки об'єкту та синтезує інтегральне зображення, а потім визначає формування зображень та зображень-елементів, тобто ця півкуля здійснює глобальне сприйняття [40].

Ідентифікація зорових подразників залежить не лише від зовнішніх властивостей об'єкту, що сприймається, але і від внутрішніх: вербалізовані подразники ідентифікуються в основному лівою півкулею мозку. Однак, точне візуальне сприйняття може бути забезпечено лише спільною діяльністю лівої та правої півкулі [16].

Обробка слухової інформації здійснюється слуховою зоною кори головного мозку. Її основні поля приймають всю слухову інформацію, яка потім обробляється вторинними, гностичними полями лівої півкулі – зони Верніка. Процеси фонематичного сприйняття, а також слухомовленнєвої пам'яті пов'язані з роботою гностичною ділянкою середньої та нижньої області скроневої зони кори мозку домінантної півкулі.

Як відомо, фонематичний аналіз мовленнєвих звуків неможливий без їх вимови, оскільки він заснований на встановленні зв'язків між акустичними відчуттями та артикуляцією. Обробка кінестетичної інформації відбувається в тім'яній зоні кори головного мозку.

Візуальна та просторова інформація обробляється третинними полями другого функціонального блоку, які є зонами тім'яних та потиличних областей. Ці поля інтегрують діяльність кінестетичних та візуальних аналізаторів. Цей компонент функціональної системи читання забезпечує

орієнтацію на площині сторінки, відповідність послідовності читання слів, рядків тощо [18].

Другий блок також в науковій літературі називається «мнестичним», оскільки він пов'язаний з пам'яттю та мовою. Він відіграє вирішальну роль у реалізації короткочасної та оперативної пам'яті. Синапси утворюють горизонтальні та вертикальні нейронні ансамблі і цей етап розвитку мозку триває від 3х до 8-ми років. У цей період у дитини активно формується здатність обробки інформації у мовній формі та вербальна комунікація.

Взаємодія гіпокампу, скроневої ділянки, що відповідає за мовленнєві функції, відіграють ключову роль у процесах пам'яті та опанування навичкою читання.

Серійна організація рухів, програмування, регулювання та контролю читання відносять до функцій третього блоку, який включає передні частини мозку.

Програмування, регулювання та серійна організація читання реалізуються в артикуляційних та довільних око-локомоційних рухах. У процесі читання вголос виникає зовнішня програма артикуляції, під час якої окремі елементи поєднуються в послідовні кінетичні мелодії [43], що забезпечує відтворення цілісних образів. Рухи очей, що лежать в основі візуального компонента читання, тобто відстеження тексту, також уявляють собою послідовно організовані акти [21].

Таким чином, психофізіологічні механізми функціональної системи читання забезпечуються інтегрованою активністю різних зон мозку. Кожен з них посідає своє місце в ієрархічно побудованій складній структурі навички. Порушення діяльності будь-якої із зазначених структур мозку може призвести до відхилень у роботі всієї системи, що, безумовно, негативно позначиться на повноцінному опануванні читанням та призведе до специфічних труднощів.

1.2. Дислексія як різновид навчальних труднощів

Перші відомості про порушення читання у дітей в науковій літературі з'явилися у 1896 році, коли Морган та Кегг описали у своєму звіті 14-річного підлітка, у якого виявлена нездатність до читання, незважаючи на достатній інтелектуальний рівень, збереженість сенсорної сфери та регулярне навчання. Автори пояснили ці труднощі порушенням зорової пам'яті, які визначають помилки розпізнавання зорових подразників (букв) і називали цей стан «словесною сліпотою» [11].

У XX столітті, завдяки впровадженню універсальної освіти дітей, початком систематичного вивчення конкретних труднощів у навчанні, стали виявлятися випадки стійких порушень читання як у молодших школярів, так і в учнів більш старшого віку. Період інтенсивного вивчення порушень читання у дітей та виявлення причин цього розладу розпочався починаючи з 60-х років XX століття в педагогічній науці. Дислексію почали розглядати не як поодинокий симптом, а як компонент основної нездатності до навчання.

На сучасному етапі існують різні підходи до розуміння природи порушень читання у дітей. Зазначимо, що погляди закордонних та українських авторів суттєво відрізняються.

Іноземні дослідники під терміном «дислексія» об'єднують сукупність проблем у навчанні, включаючи, окрім порушень читання, розлади письма, рахунку, сприйняття та декодування музичних знаків тощо [45; 46]. Більше того, на їхню думку, ці порушення можуть виявлятися не тільки в процесі навчання, але і у повсякденному житті. У Сполучених Штатах визначення дислексії, зазначене в «Законі про освіту для всіх дітей з обмеженими можливостями (публічне законодавство 94-142)» (1968) та визнане Товариством дислексії Ортона (1994). Відповідно до цього визначення, дислексія пояснюється «конкретними труднощами навчання», які виникають під впливом порушень основних психічних процесів. Дислексія переважно визначається як мовне порушення органічної генези, що характеризується труднощами декодування окремих слів, відображаючи неформальність

фонологічних процесів. Особливо акцентується увага а тому, що «специфічні труднощі навчання» не включають такі умови як: первинні порушення зору, слухового сприйняття рухових навичок, інтелектуального розвитку, емоційні розлади, а також несприятливі соціокультурні чи економічні умови життя [45; 46].

Британська асоціація дислексії розширила концепцію дислексії, зазначаючи про додаткові симптоми в структурі цього порушення. Дислексія характеризується вченими асоціації як неврологічний стан органічного походження, симптоми якого можуть виявлятися у вигляді ізольованого або тотального порушення читання, письма, писемного мовлення, арифметичних дій та музичного письма. Загальна картина цього стану може також включати рухової та регуляторної дисфункції [1].

Українські дослідники-логопеди під терміном «дислексія» об'єднують порушення, пов'язані тільки з процесом оволодіння навичкою читання. Інші порушення (письма рахунку та інших освітніх навичок) виділяються окремо. Хоча слід зазначити, що на сьогодні в інклюзивному навчанні використовується типологія освітніх труднощів в учнів закладів загальної середньої освіти, серед яких виділяють навчальні, куди входять порушення опанування всіх загальнонавчальних навичок (читання, письмо, рахунок та довільна поведінка) [24].

В логопедичній літературі існують різні визначення терміну «дислексія»:

1) дислексія характеризується як специфічне часткове порушення процесу читання, що виражається у наявності специфічних та стійких помилок, зумовлених порушеннями чи недорозвиненням функцій, які забезпечують процес читання [14].

2) дислексія розглядається як частковий розлад процесу читання, що характеризується труднощами в оволодінні навичкою читання і помилками під час читання [16].

3) дислексія – це стан, основним проявом якого є стійка вибіркова нездатність опанувати навичкою читання, не дивлячись на достатній для цього рівень мовленнєвого розвитку, збереженість інтелекту, аналізаторів та застосування адекватних (оптимальних) методик навчання грамоти [18].

Дислексія, як зазначає В.Ільяна, може бути як самостійним порушенням, так і перебувати в складі інших важких порушень мовленнєвої діяльності – алалії, дизартрії, ринолалії тощо [11].

З позиції визначення ступеня тяжкості прояву навчальних труднощів, порушення опанування навичкою читання може варіюватися від поодиноких труднощів до найтяжчого ступеня.

Деякі експерти у досліджуваній проблематиці (Z. Matejsek, S. Orton, S. Witelson,) чітко розрізняють поняття «порушення читання» та «дислексії».

До порушення читання включають труднощі в опануванні навичкою читання, внаслідок різних варіантів порушень, але які не призводять до повної нездатності до розпізнавання писемного мовлення, тоді як «дислексія» розглядається як стійка специфічна нездатність швидко та правильно розпізнавати слова, здійснювати декодування письмових текстів, незважаючи на достатньо розвинений рівень інтелекту, мовленнєві можливості та відсутність порушень аналізаторних систем [40].

В. Ільяна у своїх дослідженнях зазначає, що відмінною ключовою особливістю дислексії є те, що йдеться про вибіркового розлад спроможності опанувати навичкою читання при збереженій загальній здатності дитини до навчання. Тлумачення дислексії розкривають сутність концепції специфічних порушень читання та підкреслюють первинну неушкодженість інтелектуальних функцій, а також збережений стан слухового та зорового сприйняття. У разі виявлення відхилень у зазначених станах, труднощі з читанням класифікуються як неспецифічні розлади писемного мовлення, тобто такі, що виникають внаслідок порушень інтелектуальної сфери, слуху або зору. В таких випадках застосування терміну дислексія вважається некоректним [13].

Характеризуючи дислексію як різновид навчальних труднощів необхідно розуміти етіологію та патогенез цього патологічного стану.

Більшість дослідників, що вивчають проблему дислексії у дітей, виділяють дві групи патологічних факторів – біологічні та соціальні [1; 12; 16 та ін.].

До біологічних факторів відносять, які мають вагомий вплив на правильне формування мозку у внутрішньоутробний період відносять:

1. Гіпоксичне пошкодження мозку, що спостерігається на різних етапах внутрішньоутробного розвитку внаслідок анемії та вад серця у матері, вроджених вад серцево-судинної системи у плода, феотоплацентарної недостатності, порушення пуповини, аномального перебігу пологів, передчасного відшарування плаценти, асфіксії плоду в пологах тощо.

2. Токсичне пошкодження центральної нервової системи, що виникає під час інтоксикації (алкогольної, наркотичної, медикаментозної), гемолітичної хвороби та ядерної жовтяниці новонароджених.

3. Інфекційне пошкодження мозку дитини в внутрішньоутробний період може спричинити під час вагітності ТОРЧ-інфекції (краснуха, кір, герпес, токсоплазмоз та ін.).

4. Механічне пошкодження мозку пов'язане з черепно-мозковими пологовыми травмами, крововиливами у мозок [22].

У постнатальний період (переважно у перші три роки життя) затримку дозрівання та функціонування структур кори головного мозку, що призводить до дислексії, може ініціювати: механічна травма мозку, нейроінфекції, інтоксикації, загальна астенизація організму дитини.

В закордонній літературі широкого розповсюдження набула теорія спадкової схильності до дислексії в осіб з провідною правою гемісферою та пов'язаним з цим специфічним типом сприйняття та обробки інформації [45].

Серед соціальних факторів дислексії виділяють:

1. Дефіцит мовленнєвого спілкування, синдром «госпіталізму».
2. Педагогічна занедбаність.

3. Несприятливе мовленнєве середовище, білінгвізм.

4. Ранній початок навчання читанню та високі вимоги до дитини, мозок якої фізіологічно та функціонально незрілий та неготовий до опанування такою складною навичкою [21].

Провідною умовою для виникнення дислексії у дітей є парціальний або тотальний первинний недорозвиток усного мовлення (фонетико-фонематичний або загальний недорозвиток мовлення).

У реалізації читання як психофізіологічному процесі беруть участь зоровий, слухомовленнєвий та мовленнєворуховий аналізатори, що забезпечують: візуальне сприйняття; розпізнавання та розрізнення букв, їх співвідношення з відповідними звуками; злиття звуків у склади; синтез складів у слово та слова у реченні; розуміння й усвідомлення прочитаного. Порушення послідовності та єдності цих процесів є механізмами дислексії з точки зору психолінгвістики [11].

В психологічному аспекті механізми дислексії розглядаються з позиції парціальної затримки розвитку когнітивних функцій, які забезпечують процес читання: зоровий гнозис, просторова орієнтація, мнестичні процеси, фонематичне сприйняття, лексико-граматична система мовлення, зорово-моторна координація та слухомовленнєва координація, а також увага та емоційно-вольова сфера [26].

Аналіз логопедичної літератури дав можливість комплексно підійти до вивчення симптоматики дислексії та виділити психолого-педагогічні та клініко-психопатологічні її прояви.

Основними психолого-педагогічними симптомами дислексії є:

- заміни, змішування букв, що позначаються звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками (с-ш, с-з, ш-щ, ц-ч, в-ф та ін.);
- заміни та змішування графічно схожих букв (х-ж, В-З, т-г, Г-Т, д-л, н-и-п тощо);

- пропуски, перестановки, додавання зайвих букв, складів («слон» - «лон», «брат» - «бирати», «машина» - «маши», «шоколадка» - «кошолодка» та ін.);
- запам'ятовування звуко-буквенних позначень (забування букв);
- побуквенне читання (бухштування);
- занадто повільний темп читання (у порівнянні з нормами відповідно вимог до програмних результатів навчання в школі);
- порушення розуміння прочитаного (на рівні слова, речення або тексту) [26].

Характерною особливістю дислексичних помилок, на відміну від труднощів опанування читанням (псевдодислексії), є їх стійкість, регулярність прояву та специфічність.

Психолого-педагогічна симптоматика дислексії відрізняється залежно від різних її форм.

Розробники систематизують форми дислексії на основі різних критеріїв, зокрема за:

- ступенем прояву тяжкості порушень читання;
- порушеннями діяльності аналізаторних систем, що беруть участь процесі читання;
- порушеннями певних психічних функцій;
- патогенезом порушень опанування навичкою читання;
- дефіцитарністю/порушеннями операцій процесу читання [16] .

Звертає на себе увагу систематика дислексій на основі принципово нового підходу – мультидисциплінарного – до виділення форм порушення навички читання у дітей. В основі порушення лежить дисфункція специфічних церебральних процесів, які складають основний функціональний базис навички читання [18].

Дислексія розглядається як синдром, що включає, крім психолого-педагогічної та психолінгвістичної симптоматики, явища емоційно-вольової

незрілості, симптомокомплекс сукцесивної недостатності, церебрастенічні порушення, специфічні порушення уваги та пам'яті та ін.

Систематика дислексії на основі мультидисциплінарного підходу є складною для практичного застосування, оскільки потребує від логопеда міждисциплінарних знань та володіння методами клінічної діагностики.

Натомість широкого застосування в шкільній логопедії набула класифікація дислексії за характером порушень вищих психічних функцій сенсомоторного та вищого, символічного, мовного рівнів. Відповідно цієї класифікації виділяють наступні форми дислексії:

1. Фонематична дислексія. Виявляється у замінах та змішуваннях букв, що позначаються звуками, схожими за акустичними та артикуляційними ознаками (свистячі, шиплячі, африкати). У деяких випадках спостерігається побуквенне читання, пропуски, перестановки, додавання звуків та складів. Виникає внаслідок недорозвитку функцій фонематичної системи.

2. Семантична дислексія. Характеризується «механічним читанням», тобто за сформованості технічної сторони читання порушується здатність до розуміння прочитаного (слів, фраз та тексту в цілому). Може виникати внаслідок труднощів звуко-складового синтезу, недиференційованості уявлень про синтаксичні зв'язки між словами в реченні.

3. Аграматична дислексія. Виявляється в аграматизмах під час читання: зміни відмінкових закінчень та числа іменників, неправильне узгодження в роді, числі, відмінках іменника з прикметником; зміна числа займенників, зміна закінчень дієслів 3-ї особи минулого часу, а також форми часу та виду дієслів. Обумовлена недорозвиненням граматичної будови мовлення, морфологічних та синтаксичних узагальнень. Ця форма характерною є для дітей із загальним або лексико-граматичним недорозвитком мовлення.

4. Мнестична дислексія. Виявляється у порушенні запам'ятовуванні звуко-буквенних позначень та відповідно, замінах та змішуваннях букв під час читання. Виникає внаслідок порушенням слухової пам'яті – труднощів

закріплення зв'язку між візуальною формою букви, вимовою її звукового позначення та акустичним ефектом.

5. Оптична дислексія. Характерним симптомом є змішування та зміни під час читання графічно схожих букв (тих, що складаються з однакових елементів, по різному розташованих у просторі або тих, що відрізняються одним основним або додатковим елементом). До цієї форми відноситься дзеркальне читання. Для всіх дітей з оптичною дислексією властивим є труднощі утримання рядка під час читання та переходу з одного рядка на інший [14].

В представленій класифікації виділяють також тактильну дислексію (у незрячих дітей). Виникає вона внаслідок труднощів диференціації букв азбуки Брайля, які тактильно сприймаються. Доцільність виокремлення цієї форми в межах розглянутої класифікації, на наш погляд, є дискусійним, оскільки вона суперечить тим критеріям, за якими дислексія диференціюється з порушеннями опанування навичкою читання вторинного характеру, що і спостерігається в осіб з грубою дефіцитарністю зорового аналізатора.

Симптоми дислексії є динамічними і можуть по різному виявлятися на кожному ступені здобуття освіти.

Так, на рівні початкової школи дитина з дислексією переважно користується поскладовим або навіть побуквеним методом читання без переходу до читання цілими словами. Темп дуже повільний, читання позбавлене плавності, спостерігаються персеверації, пропуски, перестановки букв та складів, заміни та змішування за акустико-артикуляційними та графічними ознаками. Характерною помилкою є читання «за здогадкою», коли дитина не читає слова, а вгадує їх. Учні не можуть дати відповіді на запитання щодо прочитаного тексту. У деяких випадках спостерігається порушення координації рухів очей під час читання та гальмування в розвитку елементарних навичок читання [17].

У середній школі технічні операції читання можуть покращитися: учні користуються синтетичними прийомами читання, але можуть припускатися замінів та змішування букв, пропуски букв, особливо під час збігу приголосних. Темп читання прискорюється, але все ще залишається повільним. Спостерігаються значні труднощі з переказом прочитаного тексту. Діти не можуть впоратися з усними та письмовими завданнями. У них незрозумілий почерк, є проблеми з пам'яттю, їм важко зрозуміти міміку та інші сигнали. За відсутності оптимальних умов організації освітнього процесу та корекційно-розвиткової логопедичної роботи в учнів розвиваються психологічні девіації, пов'язані зі стійкою шкільною неуспішністю [18].

Дислексії у старшокласників супроводжується низьким рівнем не сформованості навичок читання та письма. Вони зазнають значних труднощів під час сприйняття, узагальнення та переказування отриманої в письмовій формі інформації. Шкільна неуспішність є стійкою, закріплюються психопатологічні явища. Їм важко адаптуватися до будь-яких змін, не розвивається здатність до саморегуляції, порушується довільна поведінка [21].

Окрім порушень навички читання, учні з дислексією характеризуються:

- 1) підвищеною збудливістю та руховою активністю;
- 2) емоційною нестабільністю (немотивованою зміною настрою, конфліктністю, агресією, спалахами гніву, тривожністю);
- 3) низькою продуктивністю, включаючи розумову (дитина здатна працювати лише в певному темпі, специфічним для неї);
- 3) підвищеною втомлюваністю (діти швидко втрачають інтерес до діяльності, навчальне навантаження може призводити до спалахів дратівливості та хворобливих станів - головного болю, нудоти, запаморочення, задухи тощо);
- 4) порушеннями координації рухів у ручній, мімічній, загальній скелетній моториці;

- 5) несформованістю різних видів пам'яті, уваги, розуміння, що обумовлені дефіцитарністю регуляторної функції мовлення;
- 6) низьким самоконтролем [22].

Отже, різні підходи до вивчення механізмів та проявів дислексії в учнів дозволяють інтерпретувати психолого-педагогічну симптоматику порушень опанування процесом читання, а також виявити нерівномірність психічного розвитку у зазначеної категорії дітей, визначити, що різні види дислексії можуть мати різний патогенез, ступінь вираженості та поєднуватися з порушеннями нервово-психічної діяльності. Основними труднощами у зазначеної категорії дітей є стійка нездатність опанувати складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що нерідко супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основі порушення лежать порушення специфічних церебральних процесів, що в цілому складають основний функціональний базис навички читання. Все це необхідно враховувати організовуючи корекційно-розвиткову логопедичну роботу із учнями з дислексією в умовах інклюзивного навчання.

1.3. Нормативно-правове врегулювання логопедичного супроводу учнів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання

Законодавча база, що регулює питання здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами в Україні, склалася за останнє десятиліття минулого століття, два десятиліття нинішнього та продовжує активно розвиватися і на сьогодні.

Право на освіту для кожного було проголошено в Декларації прав людини (1948 р) та затверджено деклараціями Організації Об'єднаних Націй, прийнятими в наступні роки. У березні 1990 року в Джоомтієн (Таїланд) відбулася Всесвітня конференція з освіти для всіх. На ній було представлено цільові вказівки щодо розвитку освіти у світі – задоволення основних освітніх потреб кожного людини, якими потреба у письмі, читанні,

арифметичних діях, оскільки з кожним роком все більше і більше людей через особливості свого розвитку стикаються з труднощами в оволодінні цими основними навчальними навичками [3].

Значний вплив на становлення інклюзивної освіти у світі і, зокрема в Україні, здійснила Саламанська декларація (1994 р.), прийнята на Всесвітній конференції, присвячених проблемам доступності освіти для всіх (м.Саламанка, Іспанія). Категорія учнів, які зазнають труднощів в опануванні писемним мовленням була віднесена до осіб з особливими освітніми потребами. Визначено цільові дії, які стосуються зазначеної категорії учнів, зокрема, - це необхідність адаптації навчання до особливих потреб дітей, не пристосовуючи їх до встановлених стандартів [40].

Активна роль у захисті освітніх прав осіб з порушеннями читання належить Міжнародній асоціації дислексії (1997 р.). Ця некомерційна організація з прав людини, штаб -квартира якої базується в Балтіморі, штат Меріленд, США, має партнерів у 21 країнах світу. Міжнародна асоціація популяризує інформацію про дислексію, організовує дослідження та здійснює захист прав людей з дислексією через юридичні та державні законодавчі системи. Завдяки дослідженню, організованому цією асоціацією, були визначені навички, важливі для читання (фонематична компетентість, оптико-просторові уявлення, довільність, словник та розуміння) [32].

Нормативно-правова база для організації освіти здобувачів з особливими освітніми потребами, зокрема з навчальними труднощами, сформувалася в Україні.

В Законі України «Про освіту» [6] дано визначення ключовим поняттям «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план», «інклюзивне навчання», «розумне пристосування», «спеціальне освітнє середовище» та ін.

Уточнено поняття «особа з особливими освітніми потребами» - це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [6]. Психолого-

педагогічний супровід розглядається як «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку» [6].

Зазначено, що особи з особливими освітніми потребами можуть одержувати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги.

Психолого-педагогічні послуги – це «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, іншими фахівцями» [6].

Корекційно-розвиткові послуги (допомога) – «комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення» [6].

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 06.09.2018 № 2541-VIII) [5] акцентує увагу державній політиці щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері позашкільної освіти... Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі забезпечує асистент вчителя. Відповідно до індивідуальних особливостей освітньої діяльності для кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку дитини - документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків

дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» [5].

Усі уточнення, зазначені у Законі, стосуються освіти осіб з дислексією, оскільки тяжкі та стійкі труднощі читання є перешкодою для засвоєння учнями освітньої програми. І зазначена категорія дітей потребує адаптації освітнього середовища на різних рівнях (способів засвоєння змісту матеріалу, методів навчання, критеріїв оцінювання, темпу навчання тощо). Адаптація освітнього середовища до особливостей розвитку учнів з дислексією відбувається на основі висновку Інклюзивно-ресурсного центру або висновку психолого-педагогічного консилиуму закладу загальної середньої освіти (за наявності труднощів легкого ступеня прояву).

Важливе значення для організаційно-методичного врегулювання навчання учнів з особливими освітніми потребами має Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти від 15.09.2021. № 957 [24].

Зазначена Постанова поширюється тільки на заклади загальної освіти і не застосовується у спеціальних закладах та спеціальних класах, які функціонують у закладах загальної середньої освіти, навчально-реабілітаційних центрах.

В документі зазначаються: порядок зарахування учнів на інклюзивне навчання, наповнюваність інклюзивних класів, типологія освітніх труднощів, характеристика ступеня їх прояву та критерії визначення рівня підтримки, рівні здійснення адаптацій та модифікацій в освітньому процесі для створення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів з освітніми труднощами. Окреслено особливості організації корекційно-розвиткових занять, які можуть проводитися як в індивідуальній, так і підгруповій формі. Тривалість індивідуальних психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять для учнів становить від 20 до 25, а групових – від 35 до 40 хвилин [24].

Логопедичний супровід учнів з навчальними труднощами, зокрема з дислексією регламентується Наказом МОН «Про затвердження Примірного

положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (від 08.06.2018 № 609) , в якому чітко визначено завдання та функції фахівців команди супроводу, особливості надання корекційно-розвиткових послуг [20].

Акцентується увага, що логопед як учасник команди супроводу учня з особливими освітніми потребами, здійснює: «Надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР; моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР; надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій); консультативна робота з батьками дитини з ООП» [20].

Про діяльність логопеда у закладах загальної освіти зазначено у Проєкті «Порядку надання логопедичних послуг у системі освіти» (2024 р): «...Логопеди забезпечують корекційну підтримку, керуючись персональною програмою розвитку учня, яка створюється на основі результатів всебічного психолого-педагогічного обстеження дитини та/або відповідно до навчальної програми освітнього закладу, що включає компонент корекційно-розвиткової роботи [25].

Відповідно документу, інформація про досягнуті результати логопедичної підтримки та поради щодо майбутньої логокорекційної роботи записуються до персональної програми розвитку учня та особисто повідомляються батькам або офіційним опікунам дитини. Логопеди закладів загальної освіти виконують такі функції:

- проводять первинне обстеження мовленнєвих порушень;
- забезпечують логопедичну підтримку в межах закладу освіти;

- є учасниками групи фахівців (команди психолого-педагогічного супроводу), що супроводжують дітей з особливими освітніми потребами та створюють індивідуальні програми розвитку;
- звітують про результати логопедичної роботи батькам або законним представникам учня, який логокорекційну допомогу;
- проводять консультації для батьків або опікунів щодо наявних мовленнєвих проблем та шляхів їх усунення; взаємодіють з інклюзивно-ресурсними центрами у питаннях допомоги учням, які мають порушення мовлення;
- роз'яснюють батькам (законним представникам) та вчителям функції інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема щодо всебічного оцінювання розвитку дитини;
- відвідують навчальні заходи, семінари та дискусії, присвячені проблемам мовленнєвих порушень; розвивають свої професійні навички шляхом формальної та неформальної освіти [25].

Отже, розроблена міжнародна та українська нормативно-правова база, що регламентує здобуття освіти учнями з труднощами у навчанні, особливого значення надає психолого-педагогічній підтримці дітям з дислексією, індивідуалізації їх освітньої траєкторії та корекційно-розвиткової допомоги. При цьому акцент робиться на формуванні у зазначеної категорії учнів процесу читання на початкових етапах здобуття освіти, з урахуванням порушених структурних компонентів та механізмів цієї навички, що сприятиме профілактиці труднощів опанування освітніх галузей на наступних етапах здобуття освіти в умовах різних форматів організації освітньо-корекційного процесу (очного, змішаного, дистанційного). Відповідно, система логопедичного супроводу учнів початкових класів з дислексією потребує удосконалення шляхом оновлення, пошуку нових методологічних фундаментів та теоретичних підходів до організації логопедичної підтримки зазначеної категорії учнів.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЮ)

2.1. Організація експериментально-дослідної роботи

Дислексія як специфічна форма труднощів у навчанні, для якої характерним є складнощі, пов'язані з точністю та швидкістю розпізнавання слів під час читання, а також під час письма під диктовку, з дотриманням правил орфографії та здійснення звукового аналізу [26].

Причиною цих труднощів, як уже зазначалося у попередньому розділі, є дефіцит психофізіологічного базису навички читання, стан якого не відповідає рівню розвитку когнітивних здібностей та достатній здатності до шкільного навчання. Вторинними проявами є труднощі розуміння прочитаного, а також недостатні обсяг запам'ятовування прочитаного матеріалу.

Проявами дислексії в учнів початкових класів є відставання від однолітків в опануванні технікою читання, дуже повільний темп читання, неправильне розпізнавання букв, помилки під час читання.

Успішність корекційно-розвиткової логопедичної роботи залежить від правильно проведеної діагностики, інтерпретації одержаних даних та встановлення взаємозв'язку типології помилок під час читання з механізмами їх виникнення.

Мета експериментального дослідження полягала у встановленні рівня опанування навичкою читання у молодших школярів з дислексією, вивченні типів помилок, встановленні механізмів їх виникнення та розробці системи логопедичного супроводу з подолання дислексії у зазначеній категорії учнів.

Традиційно експериментально-дослідна робота складалася з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного експериментів.

На констатувальному етапі нам було потрібно вирішити наступні завдання:

1. Добрати методи дослідження рівня сформованості навички читання (технічний та смисловий компоненти) в учнів початкових класів з дислексією та стану сформованості психофізіологічних операцій, що беруть участь в опануванні цієї навички.

2. Визначити типи специфічних помилок під час читання у молодших школярів з дислексією та встановити механізми їх виникнення (дефіцитарні операції та функції).

3. Співвіднести типи специфічних помилок читання з формами дислексії.

Експериментальною роботою було охоплено 6 учнів 3-х класів Новопавлівського ЗЗСО №1 віком від 8,2 р. до 9,4 р. Характеристика учасників експерименту представлена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Характеристика контингенту учнів початкових класів-учасників експерименту

<i>Ім'я учня</i>	<i>Висновок ІРЦ (тип труднощів, ступінь прояву, рівень підтримки)</i>	<i>Висновок логопеда ЗЗСО</i>
Рустем І.	мовленнєві труднощі помірного ступеня, навчальні труднощі помірного ступеня; 2 рівень підтримки	Дислексія та дисграфія на основі НЗНМ
Олександр В.	мовленнєві труднощі легкого ступеня, навчальні труднощі помірного ступеня; 2 рівень підтримки	Дислексія та дисграфія на основі НЗНМ
Дмитро С.	навчальні труднощі помірного ступеня; 2 рівень підтримки	Дислексія на основі НЗНМ
Захарій К.	мовленнєві труднощі помірного ступеня, навчальні труднощі помірного ступеня, соціоадаптаційні труднощі помірного ступеня; 3 рівень підтримки	Дислексія та дисграфія на основі НЗНМ

Андрій Л.	мовленнєві труднощі помірного ступеня, навчальні труднощі помірного ступеня, 3 рівень підтримки	Дислексія та дисграфія на основі НЗНМ
Інна Г.	навчальні труднощі помірного ступеня, 3 рівень підтримки	Дислексія та дисграфія на основі НЗНМ

Експериментальна робота тривала упродовж 2024-2025 навчального року: констатувальний етап – листопад – грудень 2024 року, формувальний – лютий – травень 2025 року, контрольний – червень 2025 року.

2.2. Методика діагностики стану сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією

Для реалізації першого завдання дослідної роботи нами було обрано методики діагностики, спрямовані на дослідження у молодших школярів з дислексією:

- 1) стану навички читання;
- 2) стану психофізіологічного базису навички читання (гностико-практичного, мовного та мовленнєвого рівнів)

Методика вивчення стану навички читання

Дослідження навички читання здійснювалося з використанням методики В.Ільїної [26].

В результаті аналізу методичної літератури визначено параметри, за якими визначається якість навички читання в учнів 3-го класу. Воно має бути свідомим, правильним, виразним, швидким та здійснюватися за допомоги цілісних (синтетичних) способів читання.

Усвідомлене читання характеризується глибоким розумінням тексту, здатністю встановлювати логічні зв'язки між подіями та давати оцінку діям персонажів. Таке розуміння можливе лише за умови усвідомленого сприйняття лексичного значення слів, які граматично оформлені в речення для вираження думок автора. Читання вважається свідомим, коли читач може

не тільки переказати зміст, але й висловити власні думки та міркування щодо прочитаного.

Правильне читання має такі характеристики, як:

- точна відповідність звукової вимови літерним позначенням (читання без пропусків, замін або переставляння букв, складів та слів);
- плавність читання (злите промовляння складів у словах та службових слів з повнозначними частинами мови);
- дотримання орфоепічних норм (правильний наголос, коректна вимова слів).

Швидкість читання вважається оптимальною, якщо вона відповідає темпу усного мовлення. Для учнів різних класів встановлені програмові нормативи швидкості читання. В третьому класі ці показники складають – на кінець першого півріччя – 60-70 слів, другого – 70-80 слів. Однак, основним призначенням перевірки темпу читання є вивчення здатності свідомого сприйняття змісту тексту з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного учня.

Виразне читання передбачає емоційне інтонування тексту. Читачеві необхідно вміло використовувати різні характеристики голосу – висоту, силу та тембр, правильно розставляти паузи та логічні наголоси, дотримуючись відповідного темпу.

Якість читання визначається також способом читання. Розрізняють такі способи читання: побуквене, читання окремими складами, плавне читання складами, читання цілими словами та реченнями [26].

Вивчення сформованості навички читання відбувалося за зазначеними параметрами у трьох видах завдань Учням пропонувалося прочитати:

1. Незнайомий текст з подальшим його переказом. Текст за кількістю слів та змістом відповідає нормативним вимогам для учнів 3 класу (Додаток А).

2. Серії слів, різних за складовою структурою, що містять букви, що позначаються схожими за акустико-артикуляційними ознаками звуками та букви, схожі за графічним зображенням (Додаток Б).

3. Окремих великих і рядкових букв дібраних за акустико-артикуляційною або графічною схожістю (Додаток В).

Критерії оцінювання представлено у додатку Г

Для зручності обчислення рівнів сформованості навички читання в учнів з дислексією за визначеними параметрами нами визначено кількісні показники:

високий рівень – 11-15 балів;

середній рівень – 7-10 балів;

низький рівень – 1-6 балів.

Методика дослідження психофізіологічного базису читання

Ступінь тяжкості та характер прояву дислексії не співвідноситься з рівнем інтелектуального розвитку дитини, водночас специфічні помилки під час читання можуть бути пов'язані з недостатністю окремих розумових (інваріантних, за В.Тарасун) операцій, що відносяться до сукцесивного аналізу, синтезу та симультанних синтезів (оптичного аналізу, зорового синтезу, здатності до серійної організації кодових знаків тощо) [38]. Тому для визначення патогенезу специфічних помилок читання в учнів з дислексією та диференціації їх від неспецифічних у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку було дібрано методики, спрямовані на комплексне дослідження психофізіологічного базису читання .

З цією метою нами використано:

1. Графо-моторні методики.
2. Конструктивні методики.
3. Методики дослідження сукцесивних процесів.
4. Методики дослідження мовленнєвих процесів (програмування мовленнєвих висловлювань)

Дамо характеристику зазначеним методикам.

1. Графо-моторні методики

1.1. Методика «Перемальовування фігур» (Е. Тейлор) [21]

Мета: дослідження просторових уявлень, зорово-моторної координації.

Хід виконання: Перед дитиною кладуть білий аркуш паперу А4 та простий олівець і просять максимально схоже змалювати рисунок (Рис.2.1.)

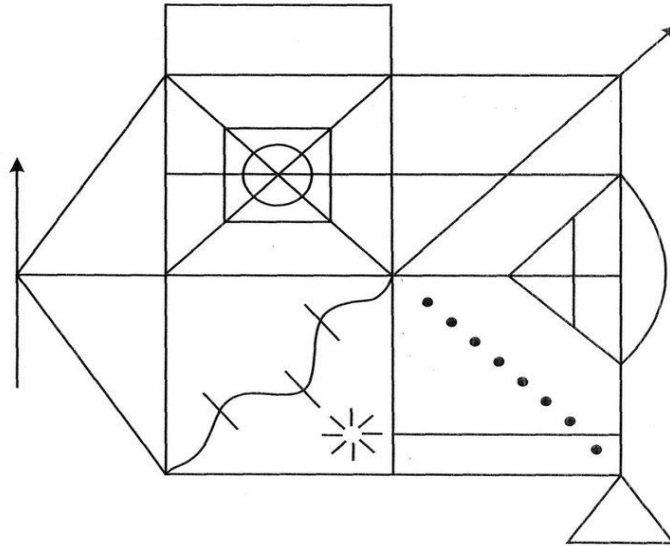


Рис.2.1. Фігура Е.Тейлора для змальовування

Критерії оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – рисунок максимально схожий, можуть спостерігатися неточності у відтворенні елементів окремих елементів, їх диспропорційність але просторове розташування фігур збережено.

Середній рівень (2 бали) – рисунок наближений до зразка, але порушено просторове співвідношення 3-х елементів, не дотримано пропорційність, тенденція до зменшення чи, навпаки, збільшення розмірів фігур; відтворення не всіх елементів.

Низький рівень (1 бал) – рисунок приблизно нагадує зразок, редукований, фрагментарний, просторове відношення та розміри наявних елементів не збережено, порівняння зразка з відтвореною фігурою, уточнюючі питання експериментатора не покращують якість виконання. Відмова від виконання завдання.

1.2. Графічний тест Елліс

Мета: дослідження оптичного гнозису та зорової пам'яті

Хід виконання: Дитині пропонується 10 зображених фігур. На них потрібно уважно подивитися та запам'ятати, потім намалювати по пам'яті (Рис. 2.2.)

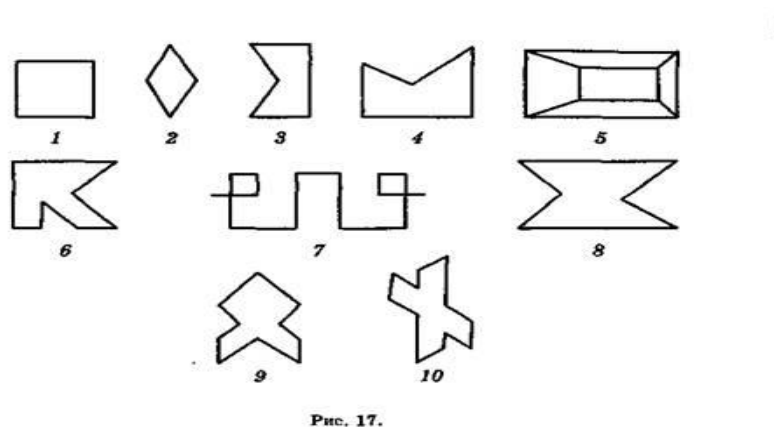


Рис. 2.2. Наочний матеріал до графічного тесту Елліс

Критерії оцінювання:

За кожен правильно відтворену фігуру нараховується 1 бал; відтворення з похибками – 0,5 балів; неправильне відтворення – 0 балів.

Рівні виконання завдання:

8-10 балів – високий рівень;

5-7 балів – середній;

0-4 бали – низький.

2. Конструктивні методики

2.1. Паличковий тест Гольдштейн-Ширера (адаптований для дітей)

Мета: вивчення конструктивного праксису

Хід виконання: Тест складається з двох частин: тренування та тестування. У навчальній частині дитині пропонують відтворити перші три фігури з паличок різної довжини від паличок. У тестовій частині дитина відтворює десять фігур по черзі з тих же елементів із пам'яті (Рис 2.3).

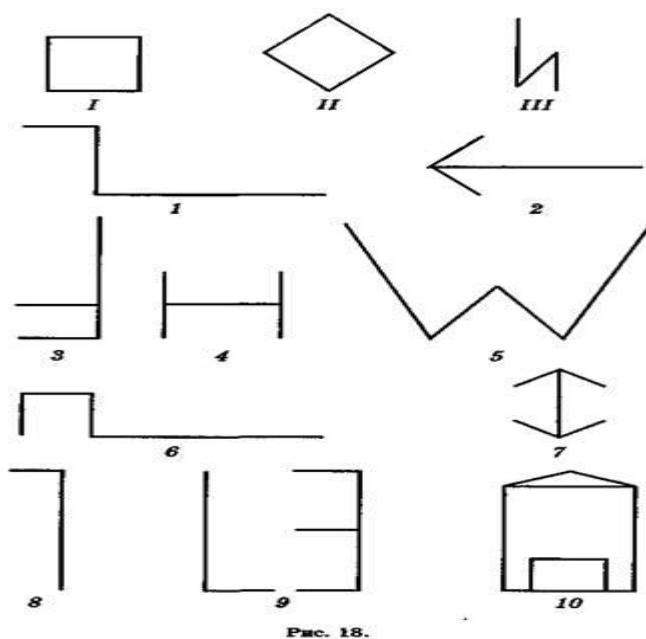


Рис. 2.3. Наочний матеріал до Паличкового тесту Гольдштейн-Ширера

Критерії оцінювання:

Фігури № 1, 4, 6, 7, 10 оцінюються з правильною продуктивністю 2 балами, з помилкою розміру - 1 балом, з іншими помилками - 0 балами .

Фігури № 2, 3, 5, 8, 9 – відповідно, 1 балами та 0 балами.

Рівні виконання завдання:

14-15 балів – високий рівень;

10-13 балів – середній;

0-9 балів – низький.

2.2. Кубики Кооса

Мета: вивчення сформованості зорово-просторового аналізу та синтезу, рівня розвитку наочно-образного мислення, здатність до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності.

Хід виконання: Дитині пропонується скласти з чотирикольорових кубиків фігуру 2, зображені на рисунку 2.4.

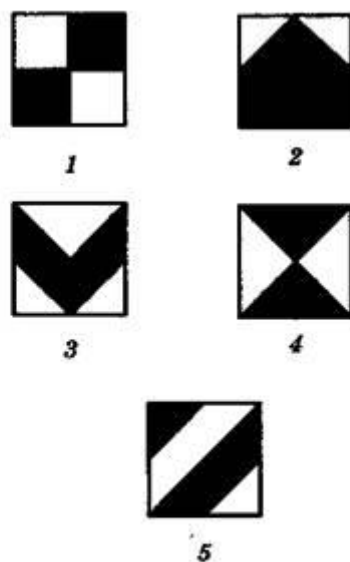


Рис. 19.

Рис.2.4. Наочний матеріал до методики «Кубики Кооса»

На думку Тейлора, на рисунку 1 доступний для безпомилкових результатів більшості дітей віком від 6 років і старше (далі - нижні межі норми). Фігура 2 – для дітей віком від 7 років, 3 – для дітей віком від 9 років і старше, 4 та 5 – для дітей 10 років і старше.

Критерії оцінювання:

Оцінювання виконання відбувається залежно від часу виконання за чотирибальною системою (Табл.2.3).

Таблиця 2.3.

Шкала оцінювання Фігури 2 методики «Кубики Кооса»

№ рис.	Час виконання завдання (у секундах)			
	0-20	21-30	31-50	>50
Бали	3	2	1	0
Рівні	високий	середній	низький	

3. Дослідження сукцесивних процесів [38]

3.1. Повторення серії цифр.

3.1.1. Повторення цифр у прямому порядку

Мета: вивчення стану сукцесивної слухомовленнєвої пам'яті

Хід виконання: учня просять повторити ряди цифр у тому ж порядку, в якому вони були названі. Для відтворення надається ряд з 5 цифр. Цифри називаються один раз:

14569 31792

3.1.2. Повторення цифр у зворотному порядку

Мета вивчення стану оперативної пам'яті

Хід виконання: учню дають інструкції про те, що ряд цифр потрібно повторити у зворотному порядку, починаючи з кінця, і це демонструється прикладом з 2 цифр. Ряди цифр:

629 7415

Критерії оцінювання (оцінюється завдання 3.1.1 та 3.1.2 окремо):

Високий рівень (3 бали) – учень відтворює правильну послідовність цифр, припускається поодиноких помилок, які сам виправляє.

Середній рівень (2 бали) – учень відтворює цифри, що входять до заданого цифрового ряду, але не зберігає послідовність ; поодинокі персеверації або антиципації.

Низький рівень (1 бал) – учень відтворює з цифрового ряду 1-2 цифри; послідовність не зберігається, самокорекції не відбуваються; відмова від виконання завдання.

3.2. Відтворення звукових ритмів [29]

Мета: дослідження здатності до розрізнення та відтворення послідовностей слухових ритмів

Хід виконання: Учня просять за зразком експериментатора відтворити послідовність ударів олівцем по поверхні столу (удари розділені довгими та короткими паузами). Пропонують 3 серії ритмів, кожна з яких ускладнюється за структурою. Ритми для відтворення:

Серія 1 !!!, !

Серія 2 !!!, !, !!!, !!

Серія 3 !!!, !!!, !!, !!!, !, !!!

Критерії оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень відтворює серії ритмів, припускається 1-2-х помилок, які самостійно виправляє.

Середній рівень (2 бали) – учень припускається 2-3 помилки під час відтворення ритмів; поодинокі персеверації або антиципації.

Низький рівень (1 бал) – учень не здатний відтворити серію 2 та 3, припускається численних персеверацій та антиципацій або відстукує ритми недиференційовано; відмовляється від виконання завдання.

4. Методики дослідження мовленнєвих процесів (програмування мовленнєвих висловлювань)

Зупинимося на описі тільки тих методик, які спрямовані на вивченні суцесивних операцій під час побудови мовленнєвих висловлювань

4.1. Методика дослідження складних форм контекстного мовлення [37]

Мета: вивчення стану сформованості суцесивних синтезів на інтелектуальному рівні

Хід виконання: Учні пропонуються завдання скласти оповідання. Якщо дитина не може самостійно скласти оповідання або замість нього перелічує предмети, експериментатор ставить навідні питання.

4.1.1. Скласти розповідь за сюжетними картинками (Рис. 2.5)

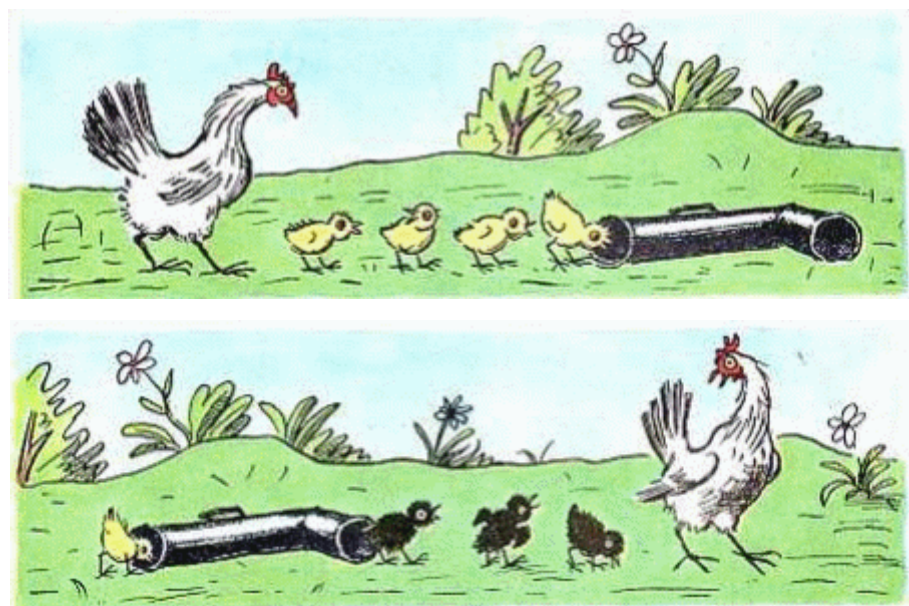


Рис. 2.5 Наочний матеріал для складання розповіді

4.1.2. Скласти оповідання на тему «Пригода на ріці».

4.1.3. Скласти оповідання на власну тему.

Критерії оцінювання:

1. Структура оповідання (зв'язність, повнота, правильність опису послідовності подій):

а) оповідання складено самостійно без суттєвих помилок, зміст відповідає темі – 3 бали;

б) оповідання складено за навідними питаннями без грубих помилок або самостійно з грубими помилками (випущена суттєва частина, порушена послідовність подій), оповідання загалом відповідає темі – 2 бали;

в) замість оповідання перераховуються предмети або дії, оповідання складається з 1 речення, що не відповідає темі – 1 бал.

2. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків:

а) правильне встановлення та пояснення – 3 бали;

б) встановлення та пояснення неповне, за допомогою навідних запитаннями – 2 бали.

в) нездатність до встановлення та пояснення -1 бал.

Підсумкова оцінка складається з суми першого та другого критерію:

- високий рівень – 5-6 балів;
- середній рівень – 3-4 бали;
- низький рівень – 1-2 бали.

4.2. Складання висловлювань різного рівня самостійності [38]

Мета: дослідження здатності до плавного та послідовного розгортання висловлювання.

Хід виконання: Учня просять виконати завдання

4.2.1. Доповнити запропоновані речення:

Дівчинка малює.....

Чайка летить.....

Чай гарячий, а.....

Кішка біжить

У лисиці.....

4.2.2. Скласти речення із заданих слів:

Учні, вчити, вчитель.

Гілка, співати, синичка, на.

Кістка, гризти, великий, собака.

Сашко, коза, для, трава, косити.

Петро, дарувати, кулька, червоний, сестричка.

4.2.3. Самостійно скласти речення за сюжетною картинкою

Учня просять скласти 5 речень за сюжетною картинкою (Рис. 2.6.)



Рис. 2.6. Наочний матеріал для завдання 4.2.3.

Критерії оцінювання (завдання 4.2.1., 4.2.2. та 4.2.3 оцінюються окремо):

Високий рівень (3 бали) – складає поширені речення з дотриманням граматичних норм; без труднощів будує та розгортає програму висловлювання з використанням лексики, адекватної задуму.

Середній рівень (2 бали) – складає поширені речення, але припускається аграматизмів; спостерігаються труднощі побудови та реалізації програми висловлювання, потребують додаткових запитань; неточне використання лексики (вербальні парафазії).

Низький рівень (1 бал) – замість складання речення перераховує слова без граматичного оформлення; спостерігається грубе порушення здатності

будувати та реалізувати програму висловлювання навіть за допомоги навідних питань; неточне використання лексики (вербальні парафазії, персеверації).

Незважаючи на те, що наявність психопатологічних симптомів суттєво не впливає на механізми порушення читання, їх аналіз дозволяє доповнити одержані у ході експериментальної роботи результати.

В учнів з дислексією, на думку В.Тарасун [28], виявляється широкий спектр психопатологічних синдромів: від гіперактивності та порушення уваги до грубих психорганічних симптомів. Серед найпоширеніших психопатологічних порушень відмічають так звані «порушення діяльності та уваги» [36]. В інтерпретації психопатологічної симптоматики важливим є з'ясування особливостей прояву основних симптомів, зокрема, чи мають вони ситуативний, чи генералізований характер.

У першому випадку існує ймовірність того, що цей розлад є невротичним і є одним із проявів «шкільної фобії». При цьому симптоми загальної розгальмованості і відволікання переважно пов'язані із посиленою тривожністю учня з дислексією.

Генералізовані ж розлади діяльності та уваги мало залежать від ситуації, входять в структуру мінімальної дисфункції мозку та поєднуються з церебрастенією, але також можуть мати конституційний характер [38].

Таким учням до логопедичного супроводу необхідно включати психологічну корекцію та консультування вчителів щодо адаптації освітнього процесу, стилю роботи вчителя відповідно особливостей поведінки таких дітей та ставлення їх до навчання.

2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту

В експериментальній роботі брали участь 6 учнів початкових класів з навчальними труднощами, які здобувають освіту за інклюзивною формою навчання. Всі діти мають висновок ІРЦ або психолого-педагогічного консилиуму закладу, логопедичні висновки. Констатувальний експеримент

тривав упродовж листопада – грудня 2024 року в змішаному форматі. Діагностичні завдання пропонувалися дітям дозовано, діагностичне заняття тривало 20 хв в дистанційному форматі з дотриманням санітарно-гігієнічних норм, 35-40 хв – в очному. При цьому враховувалися індивідуальні особливості дітей, наявність клініко-психопатологічної симптоматики.

Дослідження стану сформованості навички читання в учнів 3-х класів з дислексією відбувалося за такими параметрами, як: усвідомленість (у); правильність (п); швидкість (ш); виразність (в); спосіб читання (сч) відповідно рівнів В- високий, С – середній, Н – низький. Проба «Читання окремих звуків» оцінювалася тільки за параметрами «правильність» та «швидкість». Критерії визначення рівнів сформованості за кожним параметром оцінювання навички читання описано у підрозділі 2.1. Результати представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості читання в 3-х класів з дислексією

Учень	Читання незнайомого тексту з переказом					Читання серії слів					Читання окремих букв	
	у	п	ш	в	сч	у	п	ш	в	сч	п	ш
Рустем І.	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	С	С	Н	Н
Олександр В.	С	Н	С	Н	С	С	Н	Н	Н	С	С	С
Дмитро С.	С	С	В	С	В	В	С	В	С	В	С	В
Захарій К.	Н	Н	С	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	С
Андрій Л.	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	Н	С	Н	С
Інна Г.	С	С	Н	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н

Під час читання незнайомого тексту з подальшим його переказом в учні з дислексією припускалися наступних помилок:

- порушення прогнозування (їжаки – їжачки, завбачливий – необачливий, заглибині - глибині);

- заміни та змішування букв, що позначаються звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками (злякався – слякався, лежала – лешала, їжачок- їзацьок, машина - мащина);

- заміни та змішування графічно схожих букв (їжачок – іжачок, полювання – нолювання, ще – ше, південь – південі);

- пропуск букв (обліплена – оліпена, стала – тала, звірок – вірок, хтось - тось);

- перестановки складів (килим – ликим, шуму - мушу);

- монотонність голосу, порушення інтонування;

- уповільнення темпу читання;

- аналітико-синтетичний спосіб читання.

Під час переказу прочитаного тексту типовим є спрощення програми, бідність лексики, акцентування уваги на окремих подіях з пропуском значущих фрагментів оповідання. Також типовою помилкою у дітей було порушення послідовності викладення сюжет оповідання, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Використання навідних питань для уточнення подій, як правило, не покращувало якість мовленнєвої продукції.

Дослідження читання серії слів, різних за складовою структурою, що містять букви, що позначаються схожими за акустико-артикуляційними ознаками звуками та букви, схожі за графічним зображенням засвідчило виявило значні труднощі, які якісно знижували правильність читання, а також темп читання. Серед типових помилок:

- антиципації (ведмідь – медвідь, абрикос –абрикос, креветка –креветка, делікатний -телекатний);

- пропуски букв під час збігу (сторгувати – торгувати, зубки – зуби, стежка – тяжка, гриміти – риміти, гербарій – гербарій, дисципліна - дисипліна);

- перестановки складів (коробка – коборка, лебідка – бесідка, черевики - вечерики);

- заміни та змішування букв, що позначаються звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками (печиво – бечиво, горизонт – хорисонт, розбріти – розпроіти, безмежжя - безмешшя);

- заміни та змішування букв, що позначаються графічно схожими буквами (ведмідь – ведміль, ліжко – ліхко, довідка – довідка, спяти – сняти, розбріти – розбріти, склаїти – склеїти, розповідь - розповіді);

- поскладове читання.

Під час вивчення читання окремих великих і рядкових букв дібраних за акустико-артикуляційною або графічною схожістю виявлено помилки у вигляді різкого уповільнення темпу читання, персеверації, втрата порядку букв. Порушення звуко-буквенного позначення демонстрували учні із первинним недорозвитком усного мовлення (Рустем І., Захарій К. та Андрій Л). Інші діти переважно припускалися помилок, намагаючись прискорювати темп, допущені помилки під час повторного читання виправляли самостійно.

На підставі аналізу параметрів, за якими здійснювалася оцінка читання нами було узагальнено рівні сформованості навички читання в учнів з дислексією (Рис. 2.7.)

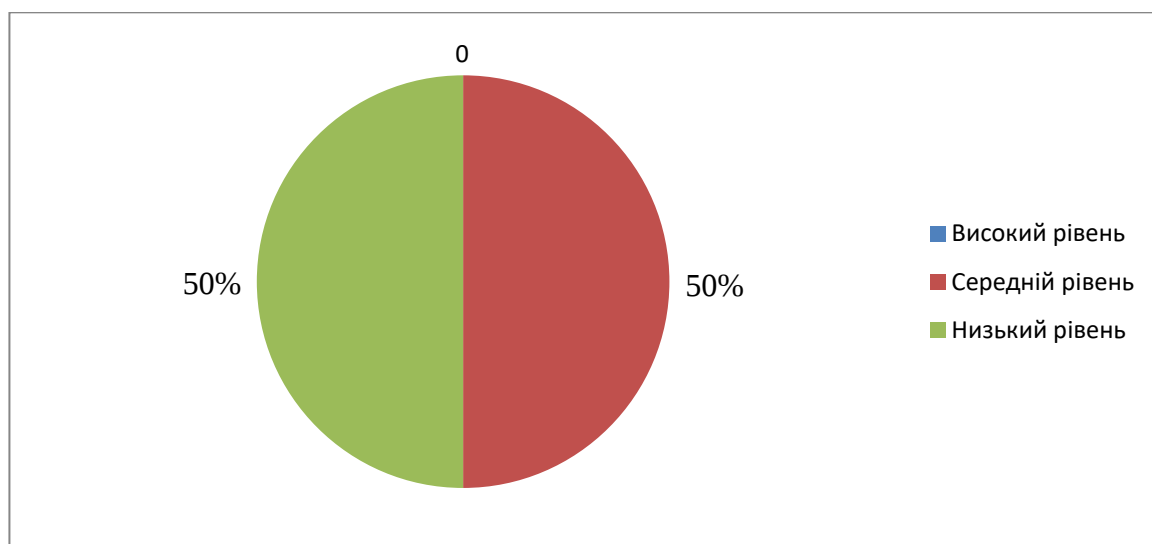


Рис. 2.7. Рівні сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією

Узагальнені результати засвідчують про розподіл учнів з дислексією на дві групи: з середнім та низьким рівнем сформованості навички читання. За якісним складом ці групи учнів неоднорідними. В групі з середнім рівнем переважно учні, в яких порушена смислова сторона читання. До низького рівня ввійшли молодші школярі з тотальним недорозвитком усного мовлення, у яких несформована як технічна, так і смислова сторони процесу читання.

Результати дослідження рівнів сформованості психофізіологічного базису навички читання в учнів 3-х класів з дислексією представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Діагностичні методики	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	5
1. Графо-моторні навички						
1.1. «Перемальовування фігур»	1	16,6	2	33,4	3	50
1.2. Графічний тест Елліс	1	16,6	2	33,4	3	50
2. Конструктивний праксис						
2.1. Паличковий тест Гольдштейн-Ширера	1	16,6	2	33,4	3	50
2.2. Тест «Кубики Кооса»	-	-	3	50	3	50
3. Сукцесивні процеси						
3.1. Повторення серії цифр	-	-	1	16,6	5	83,4
3.2. Відтворення звукових ритмів	-	-	1	16,6	5	83,4
4. Програмування мовленнєвих висловлювань						
4.1. Побудова складних форм контекстного мовлення	-	-	2	33,4	4	66,6
4.2. Складання висловлювань різного рівня складності	-	-	2	33,4	4	66,6

Під час виконання учнями з дислексією графо-моторних тестів (1.1. та 1.2.), спрямованих на дослідження просторових уявлень, зорово-моторної координації оптичного гнозису та зорової пам'яті з'ясовано, що 1 (16,6%)

учень з дислексією продемонстрував високий рівень, припускаючись поодиноких помилок, які самостійно під зоровим контролем виправляв; 2 (33,4%) показали середній рівень та половина дітей експериментальної групи – 3 (50%) – низький рівень. Діти зазнавали значні труднощі в просторовому розташування елементів фігури Е.Тейлора, недотримувалися пропорційного співвідношення, що засвідчує про дефіцитарність гностичних полів тім'яно-потиличної зони кори головного мозку. Під час виконання графічного тесту Елліс, учні переважно правильно відтворювали по пам'яті 4-5 фігур, з низьким – 2-3 прості фігури з 10, що засвідчує про недостатній розвиток зорової пам'яті.

Дослідження конструктивного праксису (тести 2.1. та 2.2.) показало, що високий рівень за Паличковим тестом Гольдштейн-Ширера досягла 1 (16,6) дитина, правильно відтворивши 7 та з помилками 2 зображення; 2 (33,4%) учня виконали завдання на середньому рівні, відтворивши правильно 5-6 та за помилками 2 зображення; на низькому – 3 (50%) учнів, які правильно виклали 1-3 зображення, інші – з помилками, або відмовилися від подальшого виконання завдання. Отримані дані засвідчили про недостатність розвитку конструктивного праксису.

Під час виконання тесту «Кубики Кооса», де учням з дислексією необхідно було побудувати складну фігуру, високого рівня не досягла жодна дитина, виконали з помилками – середнього рівня 3 (50%) дітей і стільки ж 3 (50%) учні взагалі не змогли виконати завдання, що було віднесено до низького рівня. Одержані результати свідчать про недостатність зорово-просторового аналізу та синтезу, рівня розвитку наочно-образного мислення, здатності до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності в учнів початкових класів з дислексією.

Особливих труднощів зазнавали діти з дислексією під час виконання тестових методик на дослідження суцесивних процесів (3.1. та 3.2.). Повторення серії цифр у прямому та оберненому порядку та відтворення звукових ритмів засвідчило, що жоден учень з дислексією не досяг високого

рівня, тільки 1 (16,6)% продемонстрували середній рівень і більшість – 5 (83,4%) – низький рівень.

Якісний аналіз виконання завдання на відтворення серії цифр засвідчив, що більш складно учням з дислексією було називання цифр в зворотньому порядку, що засвідчує про низький рівень сформованості оперативної пам'яті за більш розвиненій суцесивній слухомовленнєвій пам'яті. Розрив між називанням цифр у прямій та оберненій послідовності засвідчує про правопівкульну недостатність (О.Корнєв). Крім того, наші спостереження за учнями під час виконання проби виявили порушення активної уваги, що також впливало на якість виконання завдання

Труднощі виконання тесту зі звуковими ритмами у дітей з дислексією зумовлені як з порушенням здатності розрізняти їх на слух (дефіцитарність скроневих структур правої півкулі), так і з кінетичним відтворенням (дефіцитарність пре моторних структур правої півкулі).

У процесі вивчення здатності молодших школярів із дислексією до програмування мовленнєвих висловлювань (тестові проби 4.1. та 4.2.) з'ясовано, що високого рівня не досягла жодна дитина, 2 (33,4%) продемонстрували середній та 4 (66,6%) – низький рівень.

Результати дослідження здатності до побудови оповідання засвідчують про значні труднощі розгортання сюжету, оповідання складено за навідними питаннями з грубими помилками (випущена суттєва частина, порушена послідовність подій) або замість оповідання учні перераховують предмети або дії без логічного зв'язку та розкриття сюжету; значні труднощі під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Одержані дані демонструють переважно низький рівень сформованості в учнів з дислексією суцесивних синтезів на інтелектуальному рівні.

Для побудови висловлювань різного ступеня складності (тест 4.2) учні з дислексією користуються переважно простими поширеними реченнями, складні речення будують за навідними питаннями, при цьому припускаються численних аграматизмів, парафазій, персеверацій. Відмічаються порушення

здатності будувати та реалізувати програму висловлювання на суцесивному рівні.

На підставі одержаних результатів нами було узагальнено рівні сформованості психофізіологічного базису навички читання в учнів 3-х класів із дислексією (Рис. 2.8.)

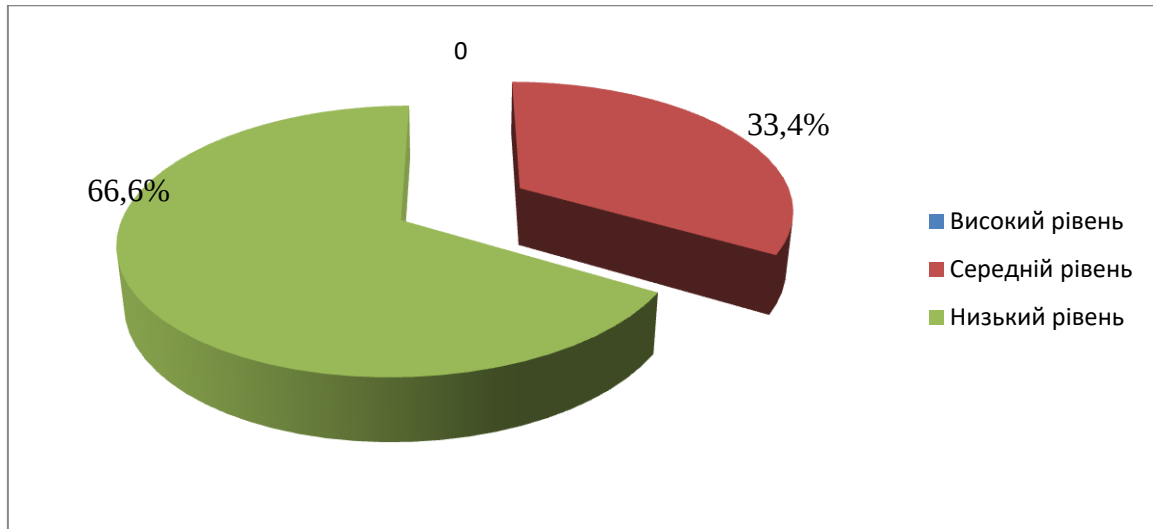


Рис.2.8. Кількісні показники рівнів сформованості психофізіологічного базису читання учнів початкових класів із дислексією.

Результати експериментального дослідження засвідчили, що високий рівень сформованості психофізіологічної основи навички читання не виявлено у жодного учня з дислексією, у 2-х учнів (33,4%) встановлено середній рівень та у 4 (66,6%) – низький.

В результаті порівняльного аналізу рівнів розвитку технічної та смислової сторін процесу читання в учнів початкових класів з дислексією з рівнями сформованості у них психофізіологічного базису навички читання нами встановлено патогенез порушення цієї навички. У всіх дітей з дислексією виявлено поєднання недостатньої сформованості оптичних уявлень, зорово-просторового аналізу та синтезу, наочно-образного мислення, здатності до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності з порушеннями суцесивних операцій (синтезів) на інтелектуальному рівні та здатності будувати та реалізувати програму

висловлювання з використанням мовних засобів. У зазначеній категорії учнів супутньою симптоматикою в різному ступені є зниження зорової та слухомовленнєвої уваги і пам'яті, підвищена виснажливість психічних процесів, прояви негативізму та роздратування як реакція на труднощі виконання завдання.

Отже, одержані у ході експериментально-дослідної роботи результати дають підстави стверджувати про необхідність удосконалення логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) з метою корекції та компенсації порушених операцій, що беруть участь в опануванні та реалізації навички читання та підвищення якості технічної та смислової сторін цього процесу. Саме на це було спрямовано розробку методики формувального експерименту.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ (ДИСЛЕКСІЄЮ) В УМОВАХ СПІВПРАЦІ З ФАХІВЦЯМИ КОМАНДИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Організаційно-педагогічні умови роботи логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу учня з навчальними труднощами (дислексією)

Відповідно Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти [20] постійним учасником команди супроводу учня із навчальними труднощами, зокрема дислексією є вчитель-логопед, який як фахівець спеціальної освіти виконує наступні функції:

- надає корекційно-розвиткові послуги учневі з особливими освітніми потребами згідно висновку та рекомендацій Інклюзивно-ресурсного центру, психолого-педагогічного консилиуму закладу освіти, індивідуальної програми розвитку дитини;
- здійснює моніторинг досягнень у розвитку усного та писемного мовлення учня відповідно його індивідуальної програми розвитку;
- розробляє та надає рекомендації педагогам закладу щодо особливостей організації освітнього процесу з учнями з мовленнєвими та навчальними труднощами, реалізації корекційно-розвиткових завдань в процесі навчання, впровадження технології для досягнення кінцевих цілей навчання, окреслених в Індивідуальній програмі розвитку, застосування адаптацій (модифікацій) в освітньому процесі;
- проводити консультативну роботу з батьками дитини з мовленнєвими та навчальними труднощами щодо оптимізації освітньо-корекційного процесу [20].

Виходячи із зазначеного, а також враховуючи особливості прояву клініко патологічної та психолого-педагогічної симптоматики в учнів з дислексією нами виокремлено організаційно-педагогічні умови логокорекційної роботи в структурі психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями читання.

1. Проведення комплексної діагностики стану усного та писемного мовлення шляхом використання спеціальних методик, у тому числі й стандартизованих з метою виявлення структури порушення, якісного аналізу симптоматики та виявлення патогенезу порушень читання [14].

2. На основі логопедичного висновку разом з іншими фахівцями команди супроводу здійснення розробку індивідуального плану логокорекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, стану усного та писемного мовлення, їх впливу на навчальну діяльність учня з особливими освітніми потребами, визначення його індивідуальної освітньої траєкторії, розробку логокорекційних стратегій та заходів для усунення або запобігання причин шкільної неуспішності у дітей з дислексією [28].

3. Організація підтримки учня з навчальними труднощами (дислексією) у співпраці з вчителем, психологом та, за необхідності, вчителем-дефектологом з метою реалізації цілей освітньо-корекційного процесу, адаптації (модифікації) на різному рівні, визначених в індивідуальній програмі розвитку учня та моніторингу динаміки просування дитини у мовленнєвій сфері та навчальній діяльності [28].

4. Під час здійснення логопедичного супроводу учнів з дислексією враховувати сильні сторони його розвитку, залучати збережені аналізатори та психічні функції для корекції або компенсації порушених процесів [8].

5. Застосування у логопедичній роботі з подолання дислексії системного підходу – вплив на всі компоненти, що складають навичку читання, але основну увагу слід приділяти первинно порушеним операціям, що складають психофізіологічний базис цієї навички (фонематичні процеси, оптико-просторові уявлення, конструктивний праксис, оптичний гнозис,

зорова та слухомовленнєва увага і пам'ять, процеси регуляції, довільні форми діяльності тощо). При цьому орієнтуватися не на форму дислексії, а на механізм дислексичних помилок [26].

6. Коригування індивідуального плану логопедичної роботи та цільових методичних установок залежно від динаміки розвитку операцій читання, змін (позитивних чи негативних) у навчальній діяльності учня, зміни формату надання корекційно-розвиткових послуг тощо. За необхідності на початкових етапах логокорекції потрібно вирішувати завдання когнітивного розвитку, корекції звуковимови, а потім вже переходити до активного формування спеціальних операцій читання. Також коригується кількість годин, що відводиться на вивчення тієї чи іншої теми [24].

7. Організація, форма логопедичної роботи, залучений мовленнєвий та наочний матеріал має відповідати індивідуальним особливостям учня з дислексією, ступеню тяжкості порушень читання, можливостям залучення батьків до корекційного процесу. Для досягнення максимально високих результатів в корекції дислексії необхідно дотримуватися наступних умов:

- ретельний добір дидактичного та наочного матеріалу для корекційно-розвиткових занять;
- оптимальний розподіл часу для кожного етапу заняття з чергуванням різних видів діяльності та залученням різних аналізаторів;
- компетентне, науково-обґрунтований добір навчального матеріалу;
- застосування поєднання різних традиційних форм, методів та прийомів логопедичного впливу з інноваційними освітньо-корекційними технологіями ;
- використання комп'ютерних технологій та технічних навчальних посібників тощо [38].

8. Систематичне залучення батьків (законних представників) учнів з навчальними труднощами до корекційної роботи та сприяння підвищенню їх психолого-педагогічної компетентності шляхом регулярного проведення

консультативної та просвітницької роботи у тому числі з використанням месенджерів, соціальних мереж, платформ ZOOM Moodle; ознайомлення з методами та прийомами корекційно-розвиткової роботи; надання додаткових матеріалів для занять в домашніх умовах [21].

Дотримання зазначених організаційно-педагогічних умов в логопедичному супроводі учнів початкових класів з дислексією сприятиме кісному підвищенню ефективності корекційно-розвиткової роботи.

3.2. Напрями та зміст логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання

У зв'язку з тим, що інклюзивне навчання є пріоритетною формою здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами і кожен заклад освіти має надавати освітньо-корекційні послуги зазначеній категорії дітей, постає необхідність в удосконаленні системи психолого-педагогічного супроводу учнів з освітніми труднощами. Особлива роль у супроводі учнів початкових класів з навчальними труднощами, зокрема дислексією, надається логопеду [30].

Мета логопедичного супроводу учня з дислексією – корекція та компенсація порушень писемного мовлення (читання) шляхом формування психофізіологічного базису навички читання, сприяння розвитку загальнонавчальних навичок, розвитку особистості, збереження та зміцнення здоров'я [25].

Логопед є одним з ключових фахівців в команді психолого-педагогічного супроводу учнів з навчальними труднощами (дислексією). Нами представлено модель співпраці (Рис.3.1)



Рис. 3.1. Модель співпраці фахівців у психолого-педагогічного супроводу учня з навчальними труднощами (дислексією)

Як бачимо, реалізація логопедичного супроводу учня з дислексією в умовах інклюзивного навчання відбувається у тісному взаємозв'язку з іншими фахівцями та батьками дитини, що дозволяє комплексно підійти до

вирішення освітньо-корекційних та корекційно-розвиткових завдань супроводу та досягти цілей, зазначених в індивідуальній програмі розвитку.

Зупинимось більш детально безпосередньо на методиці логопедичного супроводу учнів з дислексією.

Аналіз літературних джерел та одержані у процесі констатувального експерименту результати засвідчують, що в учнів початкових класів дислексією специфічні помилки читання виникають в результаті поєднання порушень окремих компонентів інтелектуальної діяльності (зорова, слухомовленнєва увага та пам'ять, саморегуляція тощо), оптико-просторових уявлень, сукцесивних операцій, мовних узагальнень і мовленнєвих процесів, що засвідчує про змішаний патогенез дислексії – дизгнозичний (немовленнєвий) та дизфазичний (мовленнєвий). Відповідно зміст логокорекційної роботи був спрямований на корекцію та розвиток зазначених операцій.

Логопедичний процес з корекції дислексії ґрунтувався на загальнодидактичних та спеціальних принципах (доступності, систематичності навчання, послідовності, взаємозв'язку мовлення з іншими розумовими процесами, активності, диференційованості, науковості; принцип урахування структури порушення, етіопатогенетичний, системності, діяльнісного підходу, принцип максимальної опори на полімодальні аналізатори та ін.) [13].

Оскільки логокорекційна робота проводилася за розробленим індивідуальним планом для кожного учня, враховуючи ступінь та характер порушення навички читання, вважаємо доцільним виділити не напрями логопедичного впливу, а модулі. Такий модульний підхід дозволяє коригувати логокорекційний вплив, переміщуючи акценти (комбінуючи модулі) залежно від динаміки опанування відповідних операцій, гнучко реагуючи на першочергові потреби дитини у формуванні навички читання.

Модулі логокорекційної роботи з подолання дислексії у молодших школярів

Модуль 1. Розвиток фонематичних процесів. Корекція звуковимови.

Модуль 2. Розвиток інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності.

Модуль 3. Удосконалення здатності оперування сенсорними еталонами та опанування відповідними вербальними поняттями.

Модуль 4. Розвиток графо-моторних навичок, зорово-моторної координації, уточнення графічної символізації.

Модуль 5. Розвиток сукцесивних процесів.

Модуль 6. Розвиток оптичного сприйняття, оптико-просторових уявлень, наочно-образного та конструктивного мислення.

Модуль 7. Розвиток смислової здогадки під час читання.

Опишемо зміст виділених модулів

Модуль 1. Розвиток фонематичних процесів. Корекція звуковимови.

Розвиток фонематичних процесів ми здійснювали за традиційною методикою Ю.Рібцун [28; 31], особливу увагу звертали на формування здатності розрізняти звуки мовлення на слух на матеріалі окремих звуків, складів, слів, речення та тексту, обов'язково підкріплюючи акустико-артикуляційні ознаки звука з відповідною буквою. Спочатку диференціювали звуки, які учень правильно артикулює, потім у процесі корекції звуковимови і тих, що вимовляються неправильно. Формування правильної звуковимови відбувалася за методикою Л.Федорович [42]. Під час диференціації звуків мовлення на слух та букв, що позначаються схожими за акустико-артикуляційними ознаками звуками ми дотримувалися принципу навчання грамоти – від звука до букви. Для закріплення сформованих умінь та учню з дислексією пропонувалося читання слів, текстів з подальшим аналізом звукового складу.

Так, наприклад учню потрібно було прочитати вірш, знайти виділені слова, визначити, яким першим звуком вони відрізняються або прочитати слова та знайти пари слів, що відрізняються одним звуком (Додаток Г).

Роботу з формування слуховимовної диференціації фонем ми поєднували з розвитком навичок фонематичного аналізу. Фонематичний аналіз є складною розумовою дією, тому під час його розвитку ми дотримувались поетапності формування розумових за П.Гальпериним (Табл. 3.1.) [38]

Таблиця 3.1.

**Етапи опанування фонематичним аналізом як розумовою дією
(за П.Гальпериним)**

Етап формування	Зміст дії
Перший етап (мотиваційний)	Ознайомлення з складовими компонентами дії фонематичного аналізу на практичному рівні. Ознайомлення зі зразком виконання дії фонематичного аналізу.
Другий етап (орієнтувальний)	Дія фонематичного аналізу здійснюється у зовнішньому плані з реальним предметами або їх заміниками (схема для звукового аналізу, фішки тощо). На цьому етапі відбувається розчленування складної дії фонематичного аналізу на окремі елементи: дії та операції (виділення звука, його характеристика та позначення на схемі та ін.).
Третій етап (матеріальний)	Виконання дій фонематичного аналізу відбувається без безпосередньої опори на реальні предмети або їх заміники. Дія на цьому етапі не тільки озвучується, але й представлена у вигляді мовлення.
Четвертий етап (промовляння у зовнішньому плані)	Здійснюється перенесення зовнішнього мовленнєвого виконання фонематичного (звукового) аналізу цілісно.
П'ятий етап (промовляння «про себе»)	Формування дії фонематичного аналізу у внутрішньому мовленні
Шостий етап (внутрішньо мовленнєва дія)	Зовнішнє мовлення починає перетворюватися на внутрішнє. Дія та її деталі стають несвідомими, повністю переходять у внутрішній (інтелектуальний план).

Модуль 2. Розвиток інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності

За результатами проведеного експериментального дослідження в учнів з дислексією виявлено порушення сукцесивних операцій (синтезів) на інтелектуальному рівні та здатності будувати та реалізувати програму висловлювання з використанням мовних засобів. Відповідно, в логокорекційній роботі значну увагу приділяли формуванню здатності учнів

будувати та розгортати програми як окремих висловлювань (речень), так і зв'язних текстів. З цією метою ми використовували завдання:

1. Придумати речення до запропонованих малюнків (Рис.3.2.)



Рис. 3.2. Скласти речення за малюнками

Учнів за допомогою навідних питань стимулювали до відображення логіко-граматичних та причинно-наслідкових зв'язків з використанням різноманітної лексики. Після складання кожного речення, діти їх записували та визначали граматичну основу та зв'язки між членами речення.

2. Складання речень з наданими словами (Рис.3.3)

Під час складання речень увага дітей зверталася на те, що слова у реченнях узгоджуються між собою за допомогою закінчень та розташовуються у певному порядку. Спочатку надавався зразок виконання завдання, потім діти самостійно складали та записували речення з позначенням у словах закінчень.

Слова в реченнях повинні бути вірно узгоджені між собою.

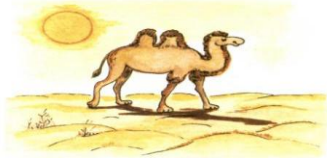
вовк
густий
сірий
у
ліс
жити



У густому лісі живе сірий вовк.

З наведених слів склади зв'язні речення.

по
верблюд
крокувати
пустеля



.....

ваза
стояти
квіти
у
гарний



Рис.3.3. Складання речень з наданими словами

3. Складання оповідання за опорними словами (Рис. 3.4.)

Спробуй скласти цікаву розповідь за малюнком, використовуючи слова: діти, ліс, кошики, ягоди, гриби, збирати, їжачки, злякались, побачили, сміялись.



Рис.3.4. Складання оповідання за опорними словами

Складання оповідань, які мають містити заданий перелік слів, для учнів з дислексією є нелегким завданням. Для полегшення виконання завдань такого типу ми використовували допомогу у вигляді складання плану з

виділенням ключових елементів, навідних питань, що дозволяли учням дотримуватися логіки викладення та фіксації у полі зору слів, які мають бути використані. Це попереджало виникненню таких ситуацій, коли учень намагався використати всі задані слова, втрачаючи логічність та послідовність розгортання сюжету оповідання.

4. Складання розповіді за сюжетними картинками (Рис. 3.5.)



Рис. 3.5.Складання розповіді за сюжетними картинками

Відомо, що завдання на складання розповіді за серією сюжетних картинок є більш простим, ніж за однією сюжетною картинкою, однак у своїй роботі ми використовували серії картинок, які містили прихований смисл і учневі потрібно його зрозуміти, передати у розповіді, зробити висновок та придумати назву своїй розповіді, яка б відображала цей смисл [12].

Модуль 3. Удосконалення здатності оперування сенсорними еталонами та опанування відповідними вербальними поняттями

Зміст цього модуля спрямовано на розвиток в учнів з дислексією зорового гнозису на основі сприйняття символічних зображень предметів в різних умовах.

З учнями з дислексією ми проводили наступні вправи [1]:

1. Вправи на диференційованість зорового сприйняття та розвиток, стійкості зорового гнозису незалежно від розміру зображення (Рис.3.6.)

Учневі пропонували контурні зображення різних розмірів та просили в кожному ряді знайти та обвести певний предмет (наприклад, грибочок, прапорець тощо).

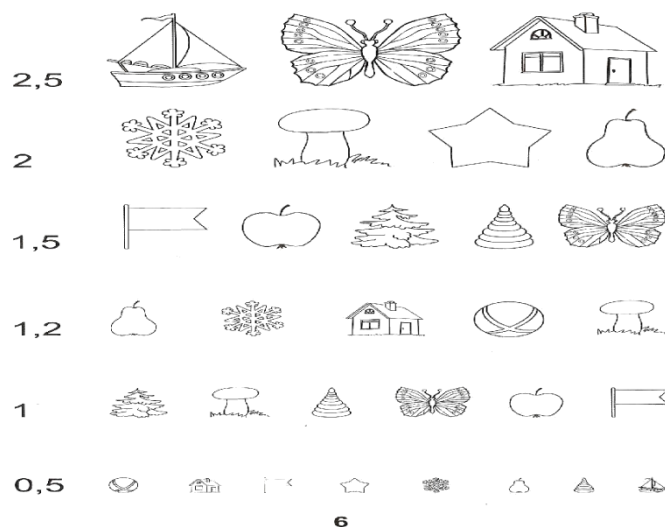


Рис. 3.6. Наочний матеріал до вправи на розвиток зорового сприйняття та оптичного гнозису

2. Вправи на розвиток цілісності зорового сприйняття (Рис. 3.7.)

Дітям пропонувалися правильні цілісні та неповні контурні зображення, давалася інструкція: знайти та обвести заданий предмет та його часткове зображення у всіх рядках, наприклад, яблука; або знайти і обвести прапорці, які забув домалювати художник. Такого типу завдання виконувалися в різних варіаціях контурних зображень. Також пропонувалося виконати це завдання на час.

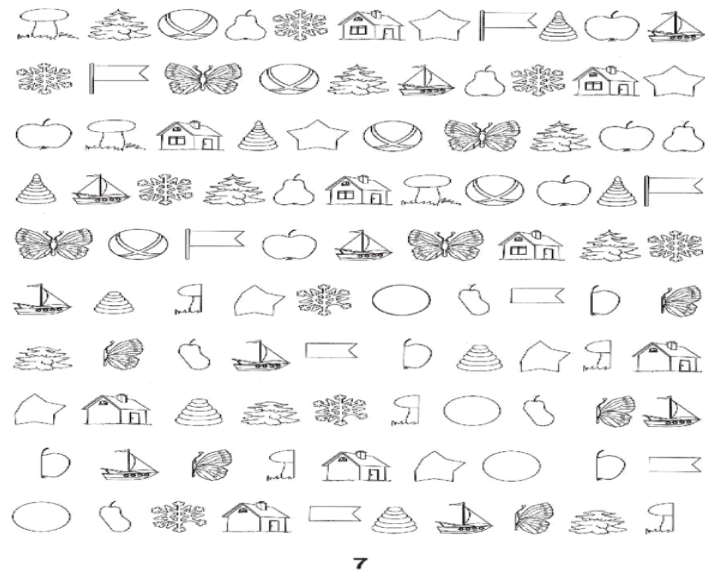


Рис. 3.7. Вправа на розвиток цілісності зорового сприйняття

3. Завдання на розвиток аналізу зображення з розрізненням геометричних форм (Рис. 3.8.)

Перед учнями клали малюнок із контурним зображенням, що складається з різних геометричних фігур. Дорослий просив намалювати та назвати всі геометричні фігури, з яких складається будинок. Також просили назвати місце розташування геометричної фігури по відношенню до інших, наприклад, де знаходиться овал (вгорі над великим прямокутником, всередині верхнього маленького квадрата і т.д.)

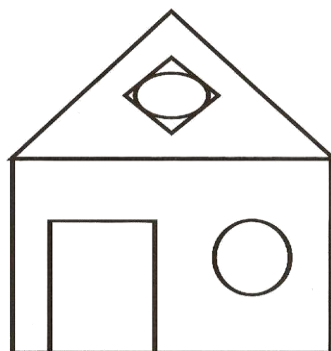


Рис. 3.8. Наочність до завдання на розвиток аналізу зображення з розрізненням геометричних форм (Рис. 3.8.)

4. Вправи на розвиток зорового сприйняття та оптичного гнозису в ускладнених умовах (Рис. 3.9.)

Учням з дислексією пропонувалися картки з накладеними або закресленими контурними зображеннями і пропонувалося назвати (записати) всі предмети.

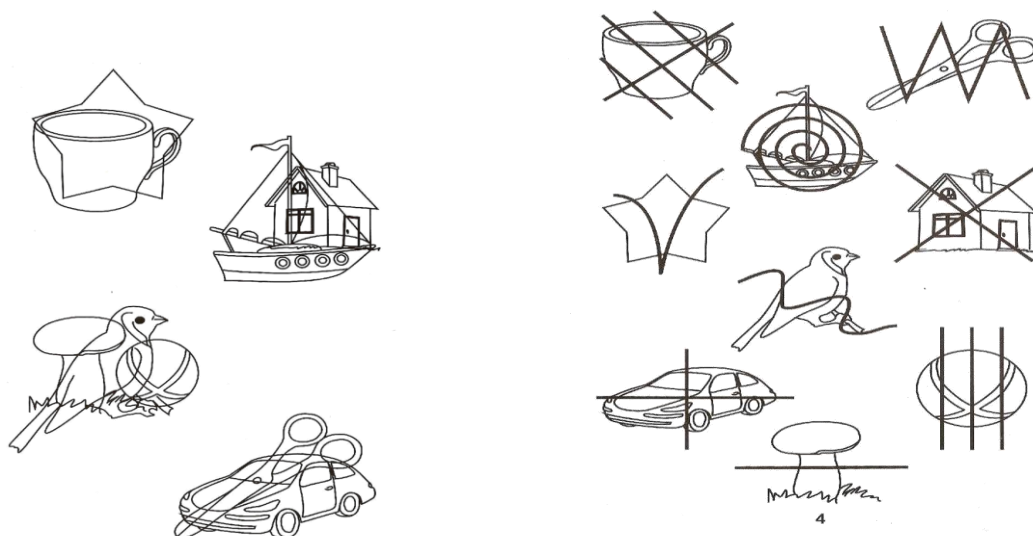


Рис. 3.9. Наочний матеріал для вправ на розвиток зорового сприйняття та оптичного гнозису в ускладнених умовах

5. Вправи на розвиток здатності оперувати зоровими образами, ментальної ротації (Рис. 3.10.) [19]

Дітям пропонували картки, на яких контурні зображення представлено в різних ракурсах, потрібно назвати (записати) всі предмети

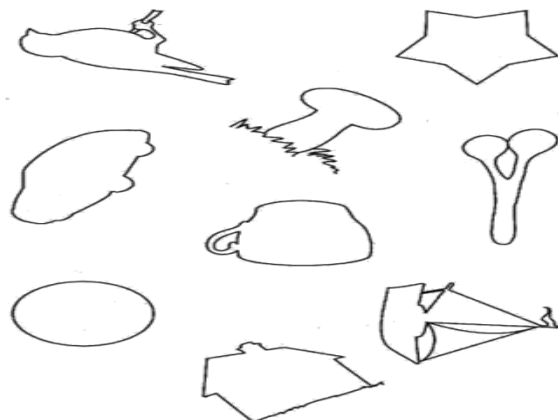


Рис. 3.10. Наочний матеріал для вправи на розвиток здатності оперувати зоровими образами, ментальної ротації

Модуль 4. Розвиток графо-моторних навичок, зорово-моторної координації, уточнення графічної символізації

Вдосконалення графо-моторних навичок в учнів з дислексією передбачало врахування те, що ці навички складаються з автоматизованих компонентів усвідомлених дій, які виробляються у процесі їх багаторазового виконання. Однією з умов їх успішного розвитку у зазначеної категорії учнів є правильний розподіл вправ за часом, використання вправ в різних варіаціях, навчити помічати та виправляти помилку. Це є надзвичайно важливим для учнів з дислексією, оскільки у них як правило, спостерігаються такі ж специфічні помилки на письмі (дисграфія).

Працюючи у цьому напрямі ми пропонували дітям різні вправи:

1. Вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії (Рис.3.11) [12].

Пропонувалося одночасно правою та лівою рукою обвести фігури

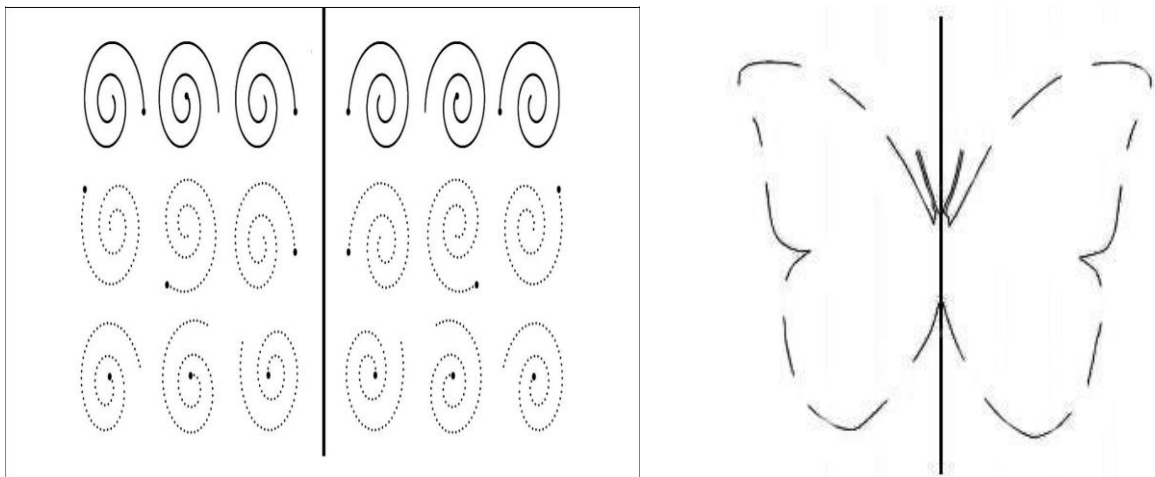


Рис.3.11 Наочний матеріал для вправ на розвиток міжпівкульної взаємодії

2. Вправи на формування зорово-моторної координації, проходження лабіринтів (Рис.3.12) [12].

Для розвитку зорово-моторної координації ми на заняттях пропонували учням проходження лабіринтів різного ступеня складності. Під час руху олівця ,лінія не має торкатися стінок доріжки.

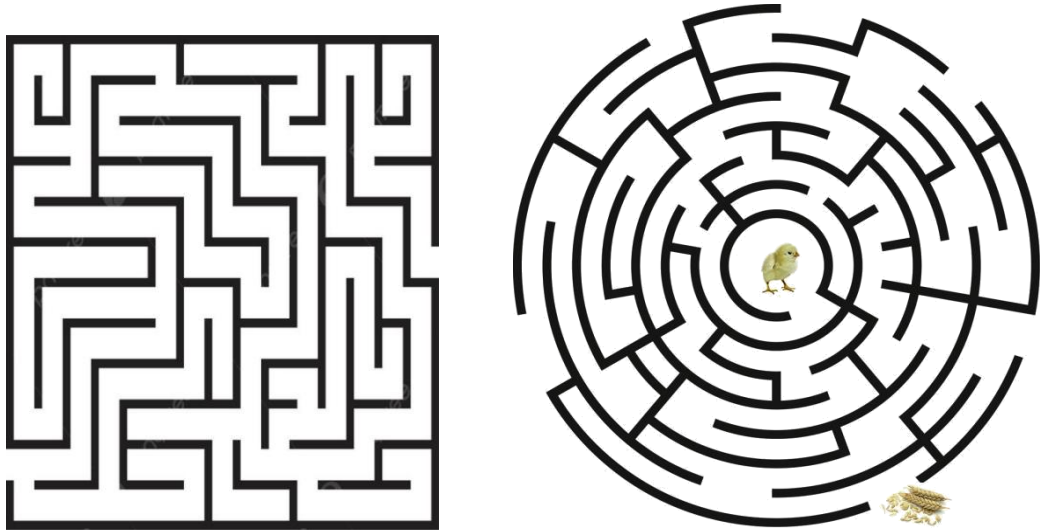


Рис. 3.12. Вправа «Пройди лабіринт»

3. Копіювання схематичних зображень (Рис.3.13.)

Учням пропонувалося різні варіанти завдання: перемалювати схематичні зображення по черзі, тільки перше, четверте та шосте, тільки друге та восьме тощо. Зверталася увага на правильність відтворення та просторове розташування елементів.



Рис. 3.13. Копіювання схематичних зображень

Модуль 5. Розвиток суцесивних процесів [38].

1. Завдання на дотримання кінетичної програми (Рис.3.14)

Перед дітьми кладуть аркуш із зображеннями геометричних фігур. Дається інструкція, відповідно якої вони мають позначити геометричні фігури певним знаком (квадрат – галочкою, трикутник – крапкою, овал – знаком «+», ромб – знаком «-»). Під час виконання таких вправи з різними зображеннями спочатку акцент робився на правильність, ближче до кінця

курсу корекційних занять – на час. Зазначені вправи сприяють не тільки розвитку здатності до дотримання кінетичних програм, а й розвивають зорову та кінетичну пам'ять, здатність до переключення.

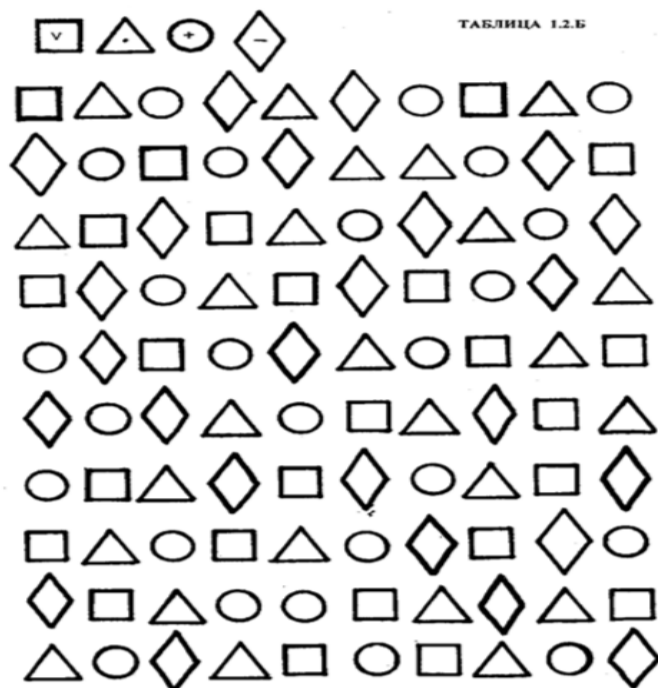


Рис. 3.14. Наочний матеріал до вправи на розвиток здатності дотримання кінетичної програми

2. Завдання «Знайди та обведи слова» [12] Учням пропонувалися картки, на яких зображено ряди з буквами, їм потрібно знайти та обвести якомога більше слів. Спочатку такі вправи виконувалися на правильність, потім – на час.

КРСТЛІСУЗВТНКІТСВЛІКОТЬБЗМАНМРЛДІТИХИТЬВЦГІВТХТ
ШПАВІЧКИСІЛЬНБЪМЗИНКТСЪВДБІЛКАНЯЪАОЛЖБАОРГЦКЕ
СРЮУВЛІТОПАОЛЩШГПОЛІЦІЯМТСЧІМІСІКАЦІЧКПІВВКЗ

3. Вправи на розвиток часових послідовностей [38]

Ми використовували дидактичні ігри «Частини доби», «Доміно часу», «Хронологічна послідовність подій», «Поштрар» З учнями викладали послідовність подій, вчили орієнтувати на циферблаті. Варто зазначити, що учні з дислексією навіть у третьому класі зі значними труднощами правильно

визначають час за стрілочним годинником, тому такі завдання регулярно ми вводили в зміст занять (Рис. 3.15).



Рис. 3.15 Вправа на визначення часу за годинником

4. Розвиток сприйняття та відтворення звукових ритмів [29]

Як засвідчили результати експериментального дослідження в учнів з дислексією недостатньо сформована здатність до відтворення ритмів. Для розвитку цієї здатності ми використовували на заняттях елементи логоритміки та спеціальні вправи на відтворення ритмічних малюнків на основі сприйняття та за схемами, наприклад:

!!! !! !!! !! !!! !!
 !! !! !!! !! !!! !! !!!
 ! !!! !! ! !!! !! ! !!! !!

Модуль 6. Розвиток оптичного сприйняття, оптико-просторових уявлень, наочно-образного та конструктивного мислення.

У цьому модулі використовувалися вправи як на матеріалі символічних зображень, так і графем. Дітей вчили орієнтуватися у просторі, вербально його позначати, розвивали здатність до навігації, масштабування, цілісного оптичного сприйняття, ментальної ротації. Крім того працювали над розширенням поля зору, розвитком зорової уваги та пам'яті.

Як приклад, наведемо наступні вправи:

1. Читання рядів цифр (Рис. 3.16.)

Дитині потрібно дивлячись на центральну лінію, під час кожного руху очей бачити цифри, які знаходяться по різних сторонам рядка. Якщо учень припускається помилки, повертається на два кроки назад і продовжує. Подібні вправи виконуються із горизонтальними та горизонтальними та вертикальними рядками, що дозволяє розширити поле зору учнів із дислексією

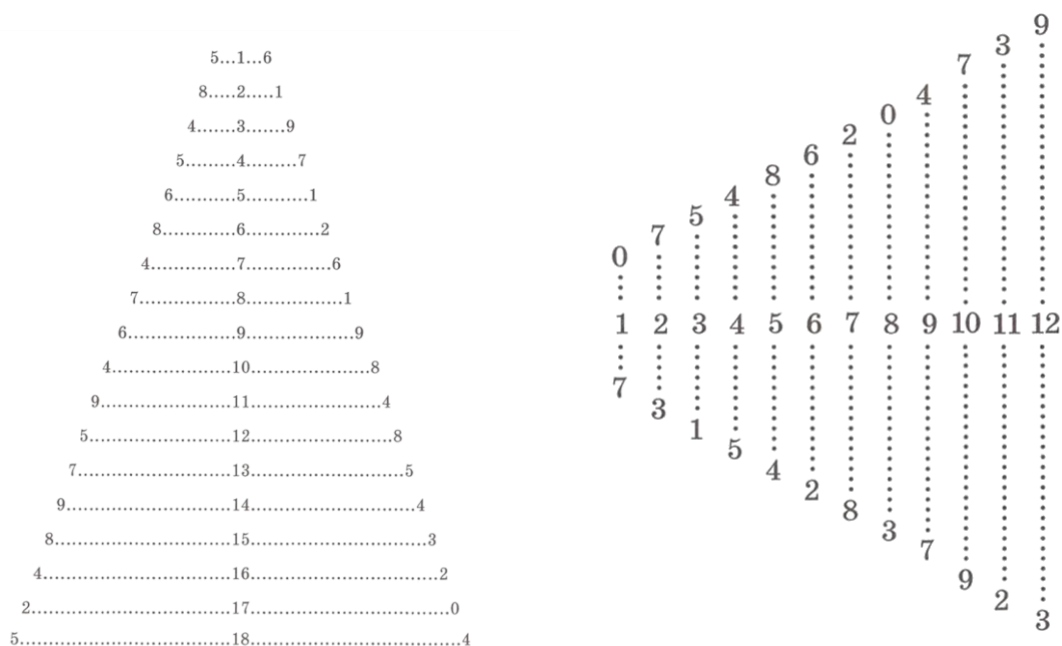


Рис. 3.16. Читання рядів цифр

2. Впізнавання букв [1]

Учням пропонувалися картки, на яких зображення букв є фрагментарними, їм потрібно їх впізнати та дописати, потім букви потрібно було впізнати у словах та їх записати (Рис. 3.17)

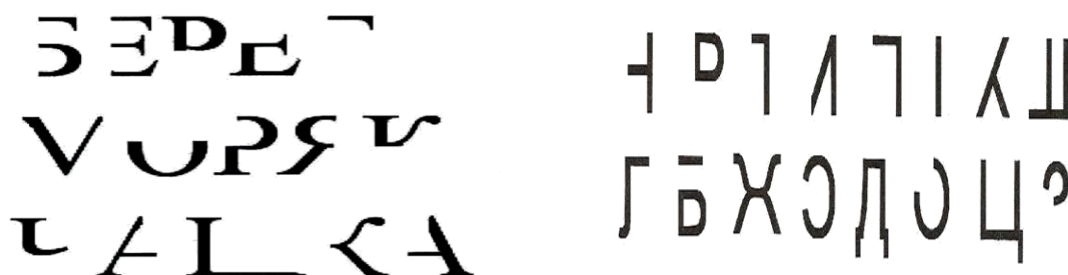


Рис. 3.17. Впізнати букви

3. Вправа на розвиток наочно-образного та конструктивного мислення
Учням пропонувалося знати саме такий ключ, як у Буратіно (Рис. 3.18.)

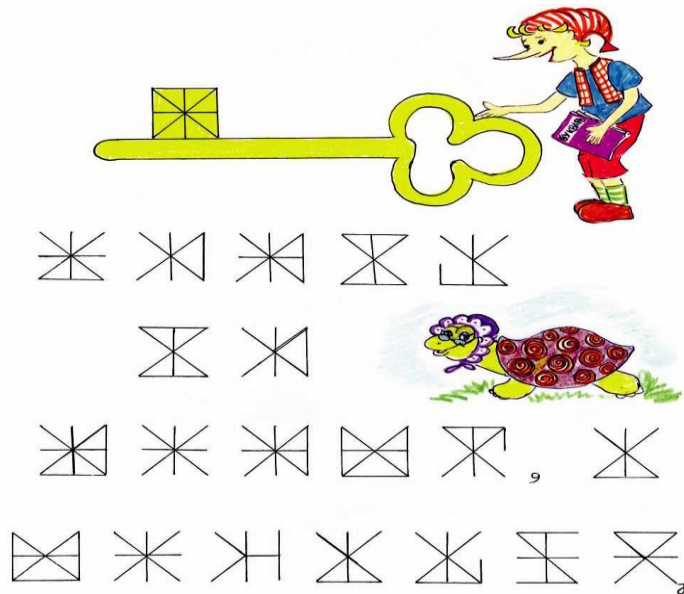


Рис. 3.18. Вправа на розвиток наочно-образного та конструктивного
мислення

Модуль 7. Розвиток смислової здогадки під час читання [12].

Правильна смислова здогадка відіграє значну роль у процесі читання, вона формується у процесі автоматизації синтетичних прийомів читання. Порушення граматичної будови мовлення, недостатність словникового запасу в учнів з дислексією призводить до неправильного відтворення учнями тексту («придумування» закінчень слів, самих слів або навіть частини речення). Розвиток правильної смислової здогадки під час читання відбувалося у тісному взаємозв'язку з формуванням з технічною стороною процесу читання. З цією метою нами використовувалися наступні вправи [1]:

1. Вправа «Пастка»

Логопед читає знайомий текст і замінює деякі слова на синоніми, а учень шукає заміну.

2. Вправа «Стрибки»

Логопед та учень читають текст через слово.

3. Вправа «Голова та хвіст»

Логопед починає читати речення, учень швидко знаходить його і читає разом.

4. Вправа «Перше і останнє»

Читання першої та останньої букви в слові; першого чи останнього слова у реченні.

5. Вправа «Схованки»

Пошук у тексті слова за певною ознакою: починається з літери А, складається з двох складів, з наголосом в кінці слова тощо.

6. Вправа «Фотооко»

На екрані стовпчик слів, які учень читає певний час, потім слова прибирають і дитина по пам'яті їх називає.

7. Вправа «Здогадайся»

а) антиципації слів, фразеологізмів, прислів'їв;

б) читання тексту через решітку.

8. Вибіркове читання

Знайти у тексті опис героя, природи тощо

9. Вправа «Пропущене слово»

Логопед читає текст і пропускає одне слово, учень має вставити слово, відповідне за значенням.

10. Відновлення логічної послідовності тексту

Логопед пропонує учневі статті з журналів, газети, які розрізані на частини і у змішаному вигляді даються в конверті.

11. Фантограми

Використання різних фантазій під час роботи з текстом:

а) у добре відомому тексті змінюється одна умова: герой, пора року, місце дій тощо, учень фантазує, як зміниться зміст;

б) придумати продовження історії;

в) закінчити історію (дитині даються написані 2-3 фрази - це початок історії, вона далі продовжує по своєму.

12. Вправа «Задум автора»

Учню пропонують назву тексту (розповіді, оповідання) і питають про можливий зміст тексту на основі його назви, потім читають текст і порівнюють зі здогадкою учня.

13. Вибір прислів'я та приказки, що розкривають тему тексту та інші.

Упродовж всього курсу корекційно-розвиткової роботи з учнями з дислексією проводилася робота з розвитку та активізації словникового запасу, корекції граматичної будови мовлення, удосконалення навичок довільної регуляції діяльності, саморегуляції, самоконтроля, розумових операцій, мотивації до навчання.

3.3. Аналіз результатів контрольного експерименту

Логокорекційна робота з учнями 3-х класів з дислексією (6 осіб) проводилася упродовж лютого-травня 2025 року. Заняття проводилися додатково до індивідуальних корекційно-розвиткових занять, зазначених в індивідуальній програмі розвитку учня – одне заняття на тиждень в змішаному форматі. Всього було проведено 12 занять. Упродовж формувального навчання відбувалася тісна співпраця з усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу: вчителем початкових класів, асистентом вчителя, психологом, вчителем-дефектологом, батьками дітей, надавалися рекомендації та враховувалися досягнення дитини у всіх сферах розвитку. На останньому тижні травня нами здійснено контрольний експеримент з метою перевірки ефективності запропонованої системи логопедичного супроводу зазначеної категорії учнів в умовах інклюзивного навчання.

Зупинимося на аналізі одержаних результатів під час контрольного у порівнянні з констатувальним етапами експерименту.

Дослідження стану сформованості навички читання в учнів 3-х класів з дислексією відбувалося за такими параметрами, як: усвідомленість (у); правильність (п); швидкість (ш); виразність (в); спосіб читання (сч) відповідно рівнів В- високий, С – середній, Н – низький. Проба «Читання

окремих звуків» оцінювалася тільки за параметрами «правильність» та «швидкість». Порівняльні показники загальних рівнів сформованості навички читання представлено на Рис 3.19.

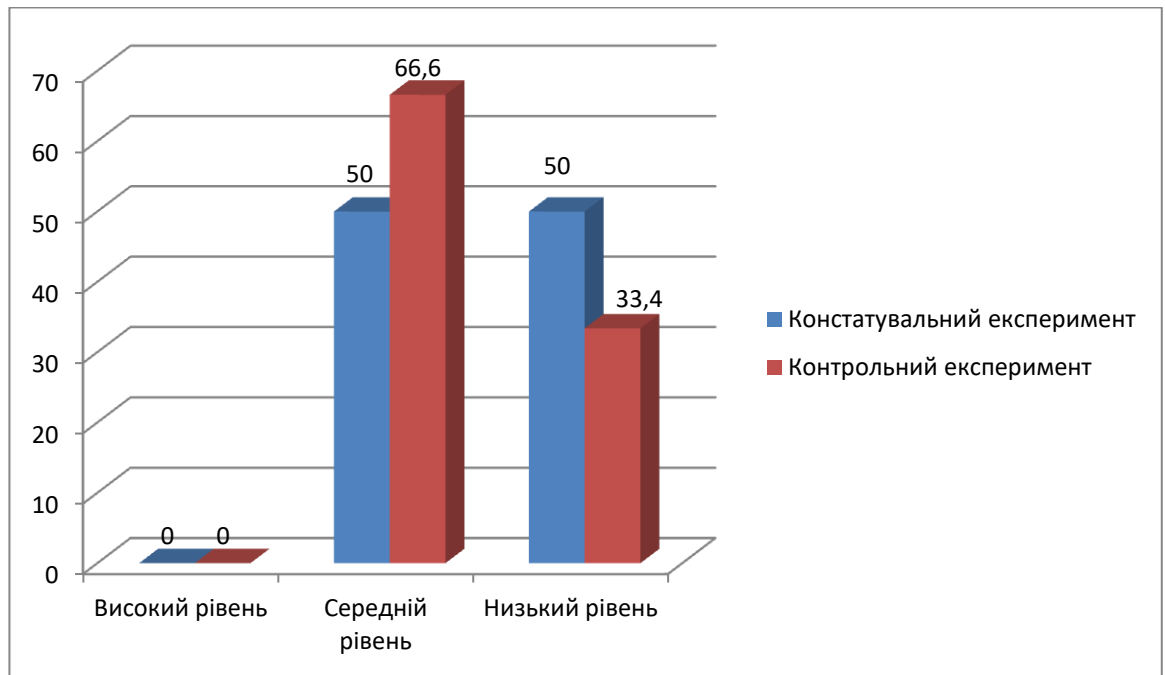


Рис. 3.19. Порівняльні показники рівнів сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією (у%)

Не дивлячись на те, що високого рівня сформованості навички читання в аспекті технічної та смислової сторін не досягла жодна дитина з дислексією, спостерігається збільшення кількісних показників середнього рівня – на 1 учня (16,6%) та зменшення на стільки ж показників низького рівня – 2 (33,4%) учнів.

Під час виконання завдань учні з дислексією припускалися помилок, однак, наприклад, кількість замін букв, що позначаються звуками, схожими за акустико-артикуляційними ознаками значно зменшилася, але залишилися змішування. Так само значно зменшила кількість замін букв за графічною схожістю, але спостерігалися переважно змішування. Також зменшилася кількість помилок на прогонування під час читання (смилову здогадку). Позитивна динаміка, спостерігалася у Рустема І., Захарія К. – прискорився темп читання та відбувся перехід на синтетичні прийоми читання.

Порівняльні показники рівнів сформованості психофізіологічного базису навички читання в учнів 3-х класів з дислексією представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Порівняльні показники рівнів сформованості психофізіологічного базису навички читання в учнів початкових класів з дислексією

Діагностичні методики	РІВНІ											
	Високий				Середній				Низький			
	конст.екс		контр.екс.		конст.екс		контр.екс.		конст.екс		контр.експ.	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1. Графо-моторні навички												
1.1. «Перемальовування фігур»	1	16,6	2	33,4	2	33,4	3	50	3	50	1	16,6
1.2. Графічний тест Елліс	1	16,6	1	16,6	2	33,4	4	66,6	3	50	1	16,6
2. Конструктивний праксис												
2.1. Паличковий тест Гольдштейн-Ширера	1	16,6	2	33,4	2	33,4	2	33,4	3	50	2	33,4
2.2. Тест «Кубики Кооса»	-	-	1	16,6	3	50	3	50	3	50	2	33,4
3. Сукцесивні процеси												
3.1. Повторення серії цифр	-	-	-	-	1	16,6	4	66,6	5	83,4	2	33,4
3.2. Відтворення звукових ритмів	-	-	1	16,6	1	16,6	3	50	5	83,4	2	33,4
4. Програмування мовленнєвих висловлювань												
4.1. Побудова складних форм контекстного мовлення	-	-	1	16,6	2	33,4	3	50	4	66,6	2	33,4
4.2. Складання висловлювань різного рівня складності	-	-	1	16,6	2	33,4	3	50	4	66,6	2	33,4

Під час виконання учнями з дислексією на контрольному етапі експерименту графо-моторних тестів (1.1. та 1.2.), спрямованих на дослідження просторових уявлень, зорово-моторної координації оптичного гнозису та зорової пам'яті з'ясовано, що кількість учнів з дислексією,

які продемонстрував високий рівень за тестом 1.1 не змінилася, - 1 (16,6%), за тестом 1.2. - збільшилася на 1 (16,6%) 2 (33,4%). на 1 (16,6%) збільшилися показники середнього рівня за обома тестами та значно зменшилися показники низького рівня за обома тестами – з 3 (50%) до 16,6%.

Дослідження конструктивного праксису (тести 2.1. та 2.2.) засвідчило також позитивну динаміку: високий рівень за Паличковим тестом Гольдштейн-Ширера збільшився на 1 (16,6) і склали 2 (33,4%), та за тестом «Кубики Кооса» - досягли 1 (16,6%) учнів. На констатувальному етапі високого рівня не виявлено було. Показники середнього рівня за обома тестами не змінилися і склали 2 (33,4%) та 3 (50%) учнів – відповідно. Натомість значно зменшилася кількість учнів, які продемонстрували низький рівень – 2 (33,4%) за обома тестами. Одержані результати засвідчують про позитивну динаміку у розвитку зорово-просторового аналізу та синтезу, наочно-образного мислення, здатності до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності в учнів початкових класів з дислексією.

Під час виконання тестових методик на дослідження суцесивних процесів (3.1. та 3.2.). у тесті «Повторення серії цифр у прямому та оберненому порядку» високого рівня не досягла жодна дитина з дислексією, у за тестом «Відтворення звукових ритмів» виявлено зростання на 1 (16,6 %) учнів. Показники середнього рівня за обома тестами з 1 (16,6%) зросли до 4 (66,6%) учнів – тест 3.1. та до 3 (50%) учнів – тест 3.2.

Якісний аналіз виконання завдання на відтворення серії цифр засвідчив, що в учнів з дислексією покращилася здатність до називання цифр в зворотньому порядку, що засвідчує про підвищення рівня сформованості оперативної та суцесивної слухомовленнєвої пам'яті. Розрив між називанням цифр у прямій та оберненій послідовності скоротився – це результат покращення міжпівкульної взаємодії. Наші спостереження за учнями під час виконання проби після корекційної роботи виявили підвищення активної уваги, здатності до її концентрації та переключення.

У процесі вивчення здатності молодших школярів із дислексією до програмування мовленнєвих висловлювань (тестові проби 4.1. та 4.2.) з'ясовано, що показники високого рівня збільшилися на 1 (16,6%) дітей за обома тестами. На етапі констатувального експерименту високого рівня не виявлено. Так само на 16,6 зросли кількісні показники середнього рівня - з 2 (33,4%) до 3 (50%) учнів за обома тестами. Водночас, кількість учнів з дислексією з низьким рівнем зменшилася на 33,4%. На констатувальному експерименту цей показник був 4 (66,6%).

Порівняльний якісний аналіз результатів дослідження до та після формувального навчання засвідчив, що у дітей покращилася здатність до побудови оповідань. Хоч учні з дислексією демонстрували можливість розгорнути сюжет, встановити логічні зв'язки, дотримуватися програми висловлювання, але все ще потребували у навідних питаннях. Одержані дані демонструють підвищення рівня сформованості в учнів з дислексією суцесивних синтезів на інтелектуальному рівні.

Для побудови висловлювань різного ступеня складності (тест 4.2) учні з дислексією користувалися складними поширеними реченнями з різними типами зв'язку, хоча припускалися помилок у вигляді аграматизмів узгодження, окремих парафазій та персеверацій. Загалом в учнів з дислексією покращилася здатність будувати та реалізувати програму висловлювання на суцесивному рівні.

Нами було здійснено порівняння кількісних показників узагальнених рівнів сформованості психофізіологічного базису навички читання в учнів 3-х класів із дислексією на етапах констатувального та контрольного експерименту (Рис. 3.20.)

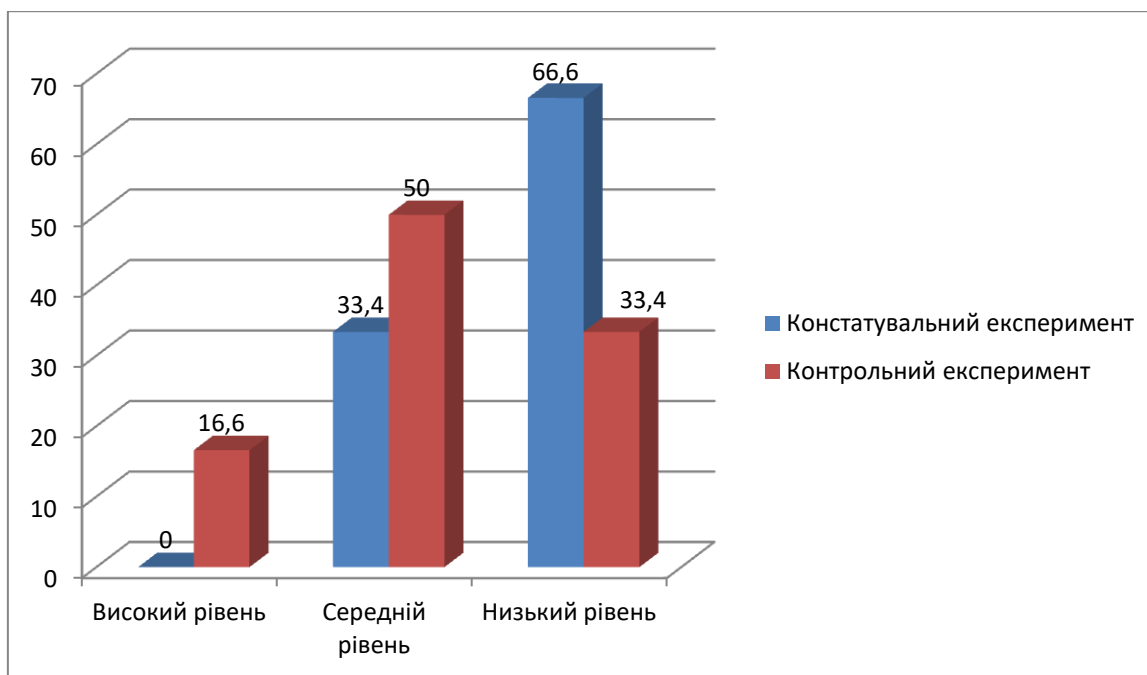


Рис.3.20. Порівняльні кількісні показники рівнів сформованості психофізіологічного базису читання учнів початкових класів із дислексією (у %)

Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження до та після формувального навчання засвідчили про позитивну динаміку у розвитку операцій, що складають психофізіологічну основу навички читання. Так показники високого рівня досягли 1 (16,6%) учнів, показники середнього рівня збільшилися з 2 (33,4%) до 3 (50%) учнів, натомість низького – зменшилися з 4 (66,6%) до 2 (33,4%) дітей.

В результаті порівняльного аналізу рівнів розвитку технічної та смислової сторін процесу читання в учнів початкових класів з дислексією з рівнями сформованості у них психофізіологічного базису навички читання нами виявлено позитивну динаміку у розвитку оптичних уявлень, зорово-просторового аналізу та синтезу, наочно-образного мислення, здатності до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності з порушеннями сукцесивних операцій (синтезів) на інтелектуальному рівні та здатності будувати та реалізувати програму висловлювання з використанням мовних засобів. В учнів покращилися зорова та слухомовленнєва увага і

пам'ять, знизилася виснажливість психічних процесів, зменшилися прояви негативізму та роздратування, підвищилася мотивація до навчання.

Отже, одержані у ході контрольного експерименту результати засвідчили про позитивну динаміку у формуванні навички письма в учнів початкових класів з дислексією та підтверджують ефективність розробленої нами системи логопедичного супроводу зазначеної категорії школярів в умовах інклюзивного навчання у тісній співпраці з іншими фахівцями команди.

ВИСНОВКИ

Результати аналізу загальнодидактичної та спеціальної літератури з проблеми дослідження засвідчують, що навичка читання, за допомогою якого учні одержують більшу частину інформації, відіграє величезну роль у процесі асиміляції та накопичення знань під час навчання та у подальшому житті індивіда. Значення цієї навички збільшується в умовах існуючої системи здобуття освіти, яка передбачає розвиток диференціації та індивідуалізації навчання та збільшення частки самонавчання школярів. У цих умовах особливо важливим є розвиток здатності використовувати читання як засобу опанування новими знаннями про оточуючий світ і не тільки в межах шкільної програми.

Порушення читання включають труднощі в опануванні навичкою читання, внаслідок різних варіантів порушень, але які не призводять до повної нездатності до розпізнавання писемного мовлення, тоді як «дислексія» розглядається як стійка специфічна нездатність швидко та правильно розпізнавати слова, здійснювати декодування письмових текстів, незважаючи на достатньо розвинений рівень інтелекту, мовленнєві можливості та відсутність порушень аналізаторних систем.

У процесі теоретичного вивчення сучасного стану організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів з навчальними труднощами в умовах інклюзивного навчання виокремлено нормативно-правову базу реалізації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, визначено роль логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу учнів з навчальними труднощами (дислексією), особливості організації корекційно-розвиткової логопедичної роботи залежно від ступеня прояву труднощів та рівня підтримки. Встановлено, що зазначена категорія дітей потребує адаптації освітнього середовища на різних рівнях (способів засвоєння змісту матеріалу, методів навчання, критеріїв оцінювання, темпу навчання тощо).

Експериментальне дослідження рівень сформованості навички читання в учнів початкових класів з дислексією дало можливість виявити типові помилки та визначити їх механізми. На підставі аналізу параметрів, за якими здійснювалася оцінка читання нами виділено дві групи учнів з дислексією, що розподілилися навпіл – 50% з середнім та 50% з низьким рівнем. Дослідження рівня сформованості психофізіологічної основи навички читання засвідчили, що високий рівень не виявлено у жодного учня з дислексією, у 2-х учнів (33,4%) встановлено середній рівень та у 4 (66,6%) – низький. В результаті порівняльного аналізу рівнів розвитку технічної та смислової сторін процесу читання в учнів початкових класів з дислексією з рівнями сформованості у них психофізіологічного базису навички читання нами встановлено змішаний патогенез порушення зазначеної навички.

На підставі вивчення літературних джерел та результатів експериментального дослідження виокремлено організаційно-педагогічні умови організації логопедичної корекційно-розвиткової роботи з учнями початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в структурі психолого-педагогічного супроводу: проведення первинної комплексної діагностики стану усного та писемного мовлення та безперервного оцінювання динаміки розвитку навички читання; здійснення розробки індивідуального плану логокорекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; організація та реалізація постійної підтримки учня з навчальними труднощами (дислексією) у співпраці з вчителем, психологом та іншими; враховувати сильні сторони розвитку учня, залучення збережених аналізаторів та психічних функцій для корекції або компенсації порушених процесів; застосування системного підходу; коригування індивідуального плану логопедичної роботи та цільових методичних установок залежно від динаміки розвитку операцій читання; залучення батьків (законних представників) учнів з навчальними труднощами до корекційної роботи.

Виокремлено напрями логопедичного супроводу учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією) в умовах інклюзивного навчання на основі модульного підходу та розроблено зміст логокорекційної роботи до кожного модуля: розвиток фонематичних процесів, корекція звуковимови; розвиток інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності; удосконалення здатності оперування сенсорними еталонами та опанування відповідними вербальними поняттями; розвиток графо-моторних навичок, зорово-моторної координації, уточнення графічної символізації; розвиток сукцесивних процесів; розвиток оптичного сприйняття, оптико-просторових уявлень, наочно-образного та конструктивного мислення; розвиток смислової здогадки під час читання.

Результати контрольного експерименту підтвердили ефективність запропонованих напрямів та підходу до змісту логопедичного супроводу учнів з дислексією. Так, показники низького рівня сформованості навички читання зменшилися на 16,6%. Показники рівнів сформованості психофізіологічного базису письма підтверджують позитивну динаміку: виокремилася група учнів з високим рівнем 16,6% учнів, показники середнього рівня збільшилися з 33,4% до 50%, натомість низького – зменшилися з 66,6% до 33,4% дітей.

Позитивна динаміка прослідковується у розвитку оптичних уявлень, зорово-просторового аналізу та синтезу, наочно-образного мислення, здатності до програмування та послідовної реалізації конструктивної діяльності з порушеннями сукцесивних операцій (синтезів) на інтелектуальному рівні та здатності будувати та реалізувати програму висловлювання з використанням мовних засобів. В учнів з дислексією покращилися зорова та слухомовленнєва увага і пам'ять, знизилася виснажливність психічних процесів, зменшилися прояви негативізму та роздратування, підвищилася мотивація до навчання.

Отже, мету кваліфікаційного дослідження досягнуто, завдання реалізовано, ефективність запропонованих напрямів та змісту логопедичного

супроводу учнів з навчальними труднощами (дислексією) експериментально підтверджено.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. М. Дидактичні матеріали з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч. 1. Вид. 1-е. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 384с.
2. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 1(3). Ч. 1, 2020. С.40-48.
3. Гриневич Лілія: Один із найбільших викликів для інклюзивної освіти – навчити учителів та дітей жити в новій для себе реальності. URL : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iznajbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/> (дата звернення: 22.11.2024).
4. Державний стандарт початкової освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 21.11.2024).
5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 06.09.2018 № 2541-VIII) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii#Text> (дата звернення: 22.11.2024).
6. Закон України «Про освіту» 2017 р., редакція зі змінами від 01.01.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.11.2024).
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № № 2145-VIII., редакція зі змінами від 01.01.2025 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.11.2024).
8. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН

України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/1/%D0%91%D0%95%D0%97%D0%91%D0%90%D0%A0%27%D0%84%D0%A0%D0%9D%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC%20%D0%86%D0%A1%D0%9F%D0%9F_2024.pdf (дата звернення: 21.11.2024).

9. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчально-методичний посібник. 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>. (дата звернення: 03.12.2024).

10. Ільяна В. М. Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2021. № 2. С. 50–63. URL: http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/71 (дата звернення: 12.01.2025).

11. Ільяна В. М. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2022. № 3. С. 52–62. URL: http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/114 (дата звернення: 05.12.2025).

12. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf (дата звернення: 08.12.2025).

13. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ,

2023. 158 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf
(дата звернення: 22.11.2024).

14. Кондратенко Л. О., Прищепа О. Ю. Технології попередження дислексії. К.: Главник, 2015. 284 с.

15. Ласточкіна О. В. Діагностика зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобом пізнавальних знань. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 1. С. 47-53. 47.

16. Левіт Т. Дослідження поняття дислексії та причин її виникнення у дітей молодшого шкільного віку. URL: https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/1422/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_10-11%20%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D0%B4%D0%B0-95-101.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 06.03.2025).

17. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушення порушень мовлення у дошкільників). Навчальний посіб./ для студ. вищих педагогічних навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

18. Меліченко В. М. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. праць*. К. : Актуальна освіта, 2007. Вип. 4. С. 88 – 91.

19. Момот Т.Л. Корекція дислексій. Тернопіль. 2021. 16 с.

20. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 22.11.2024).

21. Начинова О. В., Траченко О. О. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 4 (123). С. 58–61. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4030/2/Elena%20Nachinov%D0%B0.pdf> (дата звернення: 10.01.2025)
22. Неврологічні основи логопедії. За ред. Шеремет М. К., Боряк О. В. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Boryak_Nevrologichni_osnovy.pdf (дата звернення: 13.12.2024).
23. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : розпорядження Кабінету Міністрів України № 989 від 14.12.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.05.2025).
24. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти від 15.09.2021. № 957. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a957> (дата звернення: 22.12.2024).
25. Проект «Порядок надання логопедичних послуг у системі освіти» URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2023/12/15/HO-proyekt.Poryadku.nadannya.lohoped.posluch.v.systemi.osvity-15.12.2023.docx> (дата звернення: 28.12.2024)
26. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник /Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

27. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика сенсорно-перцептивних процесів дошкільників з функціонально-мовленнєвими труднощами: Монографія, 2023. 372с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737296/1/%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84_2023.pdf (дата звернення: 18.03.2025).

28. Рібцун Ю. В. Навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка* : Навчально-методичний посібник / Н.Б.Адамюк, Л.Є.Андрусишина, О.О.Базилевська та ін.; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; за ред. В.В.Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макаруч, В.І. Шинкаренка. Київ, 2014. С. 146–151. URL: https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2021/04/Logopedichna_literatura.pdf (дата звернення: 15.06.2025).

29. Рібцун Ю. В. Роль суцесивних і симультанних факторів у психомовленнєвому розвитку дітей. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*. 2022. С. 280. URL: https://www.researchgate.net/publication/381460255_Rol_sukcesivnih_i_simultan_nih_faktoriv_u_psihomovlennevomu_rozvitku_ditej (дата звернення: 27.08.2025).

30. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.- метод. посіб. для пед. працівників, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Ribtsun-Uchni-poch-kl-iz-tyazh-porush-movl-navch-ta-rozv.pdf> (дата звернення: 19.06.2025).

31. Рібцун Ю. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посібн. К. : Педагогічна думка, 2014. 238 с. URL: <https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%>

[BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf](#) (дата звернення: 03.07.2025).

32. Смовська Л. К., Зелінська-Любченко К. О. Науково-теоретичні засади проблеми порушення читання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукр. заочної наук.-практ. конф. Суми, 2019. С. 118–120. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/6824/1/%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf> (дата звернення: 11.06.2025).

33. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції. К.: ІСДО, 1995. 204 с.

34. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. К. : ІЗМН, 2007. 44 с.

35. Суржук Т. Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/558/1/%D0%A1%D1%83%D1%80%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата звернення: 20.08.2025).

36. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід). К.: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2008. 304 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23366/1/Tarasun%20VV%20Morphofunctional.pdf> (дата звернення: 11.04.2025).

37. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: наук.-метод. посібник. К.: Актуальна освіта, 1998. 104 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715191/1/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BE.pdf> (дата звернення: 13.04.2025)

38. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: Каравела, 2017. 354 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714740/1/%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%94%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%90.%202017.pdf> (дата звернення: 18.04.2025).

39. Тенцер Л.В., Чередніченко Н. В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С. 172-178. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Tentser.pdf (дата звернення: 16.05.2025).

40. Тихонова К.С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, дискалькулія. Харків, Ранок. 2020. 152с.

41. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-teranostikakoncept-novogo-naprjamy-diagnostiki-ta-korekcii-movlennjevih-porushen.html> (дата звернення: 18.09.2025).

42. Федорович Л. Формування правильної вимови у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Методичні рекомендації та дидактичний матеріал. Полтава, 2011. 387с.

43. Фізіологічні механізми мовної діяльності. URL : https://pidru4niki.com/15341220/psihologiya/fiziologichni_mehanizmi_movnoyi_diyalnosti (дата звернення: 11.04.2025).

44. Яценюк Л. І. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4. С. 101-105. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1833184> (дата звернення: 18.09.2025).

45. Dyslexia: The Dividends from Research to Practice. 23–30 March 2004, University of Warwick. UK. BDA, 2004. 122p.

46. Reid G. Dyslexia. A Practitioner's Handbook. Third Edition – England: John Wile & Sons Ltd., 2003. 420 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Текст для дослідження навичок читання

Їжаки готують постіль [26]

Увечері поверталися ми з полювання. Їхали лісом. Під машину лягав жовто-коричневий килим з листя. Підстрибуючи на нерівній лісовій дорозі, машина йшла поволі. Раптом ми зупинилися. Перед машиною лежала темна кулька, обліплена опалим листям.

Це їжачок злякався світла та шуму мотора і завмер на дорозі. Трохи освоївшись, звірок засопів, ворухнувся і боляче вколов долоню. Я покотив його по опалому листі. Кулька стала ще більша.

Завбачливий їжачок, що ніс на своїх голках постіль, примусив усіх нас подумати про зиму. Хтось згадав, що бачив, як промчав на південь табунець диких качок. Я згадав клен, який ще так недавно яскраво полум'янів перед вікнами квартири, а тепер скинув своє розкішне вбрання і стояв незахищений на холодному осінньому вітрі.

А їжачок у роздягнутому лісі готує з листя зимову постіль. Десь у заглибині, під корінням дерева, засне він до весни.

(За Володимиром Пархоменком)

Додаток Б

**Серії слів, різних за складовою структурою, що містять букви у
звуковій відповідності схожі за акустико-артикуляційними ознаками, та
графічно схожі букви [26]**

Ведмідь, делікатний, чернетка, гербарій, секунда, скатертина, дисципліна, температура, вечеряти, керівник, понеділок, бетон, левада, черговий, календар, метушня, герой, медаль, печиво, горизонт, користь.

Велосипед, черешня, шеренга, гриміти, черевики, тривати, дрижати, стереже, деревина, абрикос, коридор, очерет, телефон, перерва, арифметика, криниця, лелека, кричати, глибокий, телеграма, крижаний, бригада, середній.

Блузка, берегти, садки, дубки, ложка, бризкати, боязкий, солодкий, м'ясорубка, лебідка, дужка, дошка, катушка, креветка, вигадка, дудка, крадіжка, домішка, бігти, нелегкий, брязкіт, гризти, колодка, заморозки.

Стежка, завдовжки, завширшки, вудка, губка, довідка, скребти, зарядка, звідки, зрідка, випрягти, замазка, мотузка, вокзал, зразковий, ліжко, коробка, жабка, навприсядки, арабський, виразка, в'язка, вогкий, зубки.

Сховати, спланувати, стривожити, сторгувати, склеїти, схуднути, скомбінувати, стемніти, спаяти, скинути, стерти, список.

Згинути, зчистити, зцідити, зшити, зміряти, зварити, злити, зсипати, зрізати, зв'язати, здути, змішати, знайти, зрадити, змужніти.

Розбити, роззброїти, розписати, розвідати, розгромити, розбудувати, розвантажити, розгладити, розчистити, роз'єднати, розказати.

Безсоння, безмежжя, беззубий, безбілетний, безсильний, безкрилий, безголосий, безхмарний, безаварійний, безлісний. Збити, списати, розфарбувати, роззутися, скупатися, зсохнути, спускати, розминутися, розкроїти, зважити, роздати, безмоторний, розповідь, розщебетався, зламати, скінчити, схвилювати, безнадійний, безкозирка.

Додаток В

**Серія великих і рядкових букв, дібраних за акустико-артикуляційною
або графічною схожістю**

А Б В Г Г Д Е Є Ж З И І Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ю Я
О А Ю Д Т Л М Х Г Ф Г Н П Б С З Ц Т Ш Щ Ц Ъ Р Ї Й І Ч Т Д Н Ж Є
С Е Є У Ю Г К

а б в г г д е є ж з и і й к л м н о п р с т у ф х ц ч ш щ ь ю я б п в д в ф с з
х л м и у и й н п т д ч т ц щ ш а о а я ю у к ж
р ь ф є є і м п б т д н х г г к ж з ш с

Додаток Г

Критерії оцінювання навички читання

Досліджуваний параметр	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
	кількість балів		
	3	2	1
Усвідомленість	Глибоке розуміння тексту, здатність встановлювати логічні зв'язки між подіями та давати оцінку діям персонажів; розуміння лексичного значення слів, які граматично оформлені в речення для вираження думок автора; здатність висловити власні думки та міркування щодо прочитаного.	Розуміння тексту, поверхневе встановлення логічних зв'язків між подіями та труднощі під час надання оцінки діям персонажів; труднощі розуміння лексичного значення слів, які граматично оформлені в речення для вираження думок автора; труднощі висловлення власних думок та міркувань щодо прочитаного.	Нерозуміння тексту, не здатність встановлювати логічні зв'язки між подіями та неможливість надання оцінки діям персонажів; труднощі розуміння лексичного значення слів, які граматично оформлені в речення для вираження думок автора; не здатність висловлювати власних думок та міркувань щодо прочитаного.
Правильність	Правильне відтворення звуко-буквенного позначення; читання без пропусків, заміन перестановок букв, складів та слів; плавне промовляння складів у словах та злита вимова службових слів з повнозначними частинами мови; дотримання орфоепічних норм.	Порушення відтворення окремих звуко-буквенних позначень; забування букв; читання з поодинокими пропусками, замінами перестановками букв, складів та слів; під час читання слів, у тому числі службових частин мови інтравербальні паузи, злита вимова слів недоступна; недотримання орфоепічних норм: неправильно розставляються паузи та логічні наголоси відповідно інтонації, недотримання відповідного темпу.	Порушення відтворення більшості звуко-буквенних позначень; забування букв; під час читання численні помилки у вигляді пропусків, замін перестановок букв, складів та слів; грубе порушення плавності читання, тотальне порушення орфоепічних норм: неправильно розставляються паузи відсутні логічні наголоси, невиражена інтонація відповідно змісту, темп читання асинхронний.
Швидкість	55-75 слів за хвилину	40-54 слів за хвилину	>39 слів за хвилину
Виразність	Адекватне емоційне інтонування всього	Емоційно інтонується фрагмент тексту;	Інтонування тексту; не можливе; під час

	тексту; правильне використання різних характеристик голосу – висоти, сили та тембру; правильне розставляння пауз та логічних наголосів, дотримуючись відповідного темпу.	порушення використання різних характеристик голосу – висоти, сили та тембру; розставляння пауз та логічних наголосів переважно порушене, спостерігаються спроби дотримуватися необхідного темпу, але безуспішно.	читання спостерігається монотонність голосу, нездатність до зміни характеристик голосу, паузації та логічного наголосу відповідно змісту тексту, та інтонації; темп читання асинхронний.
Спосіб читання	синтетичний (плавне читання цілими словами та реченнями)	використання аналітико-синтетичного способу (плавне читання переважно складами, коротких слів - цілісно)	побуквенне, аналітичний (поскладове)
Загальна кількість балів	15	10	5

Додаток Г

Наочний матеріал для розвитку фонематичних процесів 96

 Прочитай вірш. Які слова відрізняються першим звуком?



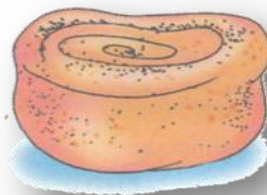
ДЯТЕЛ

По рецепту на базарі
Дятел вибрав о-ку-ля-ри,
Натягнув собі на ніс,
Полетів трудитись в ліс.
У осінню хмуру пору
Хитрий жук заліз під кóру.
Дятел глянув, сів на сук,
Носом тук – і згинув жук.
Бо чудові о-ку-ля-ри
Вибрав дятел на базарі!

За М. Стельмахом

 Прочитай слова та знайди ті, що відрізняються одним звуком.

банан	оса	мило	слон
баран	коса	сон	грак
коник	булка	тісто	кошик
рак	шило	місто	будка



булка



будка