

Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота

з теми:

“ Формування навички читання у дітей з порушеннями
писемного мовлення ”

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL2-M24z

ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія

Анна ГАЙДЕЙ

Керівник:

Оксана КОНСТАНТИНІВ,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент:

Олена ЧОПК,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

м. Кам'янець-Подільський – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ	
1.1. Характеристика труднощів у формуванні читання у дітей з порушенням мовлення	7
1.2. Особливості логопедичної роботи з формування навички читання у дітей з дислексією.	19
РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ	
2.1. Особливості дослідження розвитку читання у дітей з дислексією	27
2.2. Результати констатувального експерименту	36
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ	
3.1. Особливості розробки логопедичної абетки як засобу корекції фонетичних та оптичних типів помилок.....	46
3.2. Результати формувального експерименту.....	57
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми. Навичка читання є однією з фундаментальних академічних компетенцій, яка виступає ключовим засобом навчання і пізнання світу. Повноцінне оволодіння читанням забезпечує успішне майбутнє дитини, можливість інтегруватися в соціум та реалізувати свої здібності. Основою цього складного психофізіологічного процесу є здатність декодувати графічні символи (букви) у звукові образи та об'єднувати їх у смислові одиниці.

Читання – це складний психофізіологічний процес, що включає два взаємопов'язані компоненти: технічний (сприймання та декодування графічних знаків у звукові образи) та смисловий (розуміння прочитаного). Для його успішного засвоєння необхідна сформованість цілої низки вищих психічних функцій. [1]

Українські дослідники, зокрема В. Тарасун та Н. Чередніченко, відзначають стійку тенденцію до збільшення кількості молодших школярів, які мають значні труднощі в оволодінні навичкою читання. У логопедичній науці стійкі та специфічні помилки читання, які виникають у дітей при збереженому інтелекті та належних умовах навчання, визначаються терміном «дислексія». [2]

У дітей із труднощами навчання читання спостерігаються значні проблеми. Як зазначає В.Ільяна, у таких учнів часто виявляється несформованість базових передумов оволодіння цією навичкою. Їм складно автоматизувати зв'язок між звуком та літерою, що призводить до повільного, побуквенного та вгадуючого способу читання. У пасивному словнику таких дітей може бути достатньо слів, проте вони відчують труднощі саме в процесі декодування, що проявляється в замінах літер, пропусках або перестановках звуків та складів. Причиною цього є особливості функціонування вищих психічних процесів: недостатній розвиток фонематичного сприймання, зорово-просторових уявлень, порушення слухової та зорової пам'яті, дефіцит уваги та функцій програмування і контролю.

Стійкі порушення читання негативно впливають на емоційно-вольову сферу дитини та призводять до комунікативних труднощів. Коли учень не може в

достатній мірі швидко та правильно читати, він починає уникати навчальної діяльності, що створює передумови до замкнутості, формування "ситуації неуспіху" та низької самооцінки. Це спричиняє низку вторинних особистісних змін і впливає на всі сфери життя дитини.

Учням із дислексією, на відміну від їхніх нормотипових однолітків, не притаманний спонтанний процес автоматизації навички читання. Як підкреслює у своїх працях В. Ільяна, такі учні потребують систематичної, поетапної та диференційованої логопедичної роботи, спрямованої на ті базові механізми, що виявилися порушеними [3]. Стандартних методів навчання грамоти, що спираються переважно на зоровий та слуховий аналізатори, для цієї категорії учнів часто виявляється недостатньо.

Це зумовлює необхідність залучення додаткових підходів та спеціальних корекційних засобів. Саме тому в сучасній логопедії обґрунтовується важливість мультисенсорного підходу. Його ключова перевага полягає у тому, що він цілеспрямовано залучає до процесу засвоєння літери не лише зір та слух, але й кінестетичні (відчуття руху артикуляційного апарату та руки) і тактильні (дотикові) відчуття. Такий підхід дозволяє створити в мозку дитини міцний, багатоканальний образ літери, компенсуючи слабкість окремих аналізаторів.

Таким чином, постає актуальне питання дослідження особливостей порушень читання у молодших школярів та розробки ефективних ігрових методик для їх подолання.

Об'єкт дослідження – процес формування навички читання у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Предмет дослідження – методи, прийоми та корекційні засоби, які сприяють формуванню навички читання у дітей з дислексією.

Мета дослідження – визначити ефективні методи та прийоми формування навички читання у дітей з дислексією та розробити методику для покращення їхніх читацьких навичок.

Завдання дослідження:

1. Зробити теоретичний аналіз ігор на розвиток читання в логопедичній роботі з дітьми шкільного віку.
2. З'ясувати стан розвитку навички читання та проаналізувати типи помилок у молодших школярів (на основі констатувального експерименту).
3. Розробити та апробувати методику формування навички читання у дітей з дислексією.

Наукове дослідження проводилось на базі Комунального закладу “Немирівська спеціальна школа” м. Немирива, Вінницької області. У дослідженні взяли участь 10 учнів 2-го класу, які, згідно з результатами діагностики, мали стійкі труднощі в оволодінні навичкою читання (низький та середній рівень сформованості навички).

Методи дослідження: теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння та систематизація науково-методичної літератури), що дозволяє виявити особливості формування навички читання у дітей з порушеннями писемного мовлення та узагальнити ефективні методики навчання;

Емпіричні методи включають спостереження за поведінкою та читацькими навичками дітей під час навчальних і корекційних занять, тестування та діагностичні методики для визначення рівня розвитку навички читання і характеру порушень письма;

Аналітичні методи (статистична обробка отриманих результатів та порівняльний аналіз для визначення ефективності методики формування навички читання у дітей з порушеннями писемного мовлення).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та апробації методики корекційної роботи з подолання фонематичних та оптичних помилок читання в учнів молодшого шкільного віку.. Представлені в роботі дидактичні матеріали та система ігрових завдань можуть бути використані в практичній діяльності логопедами, корекційними педагогами, вчителями початкових класів, а також батьками для роботи з дітьми, які мають труднощі в оволодінні читанням.

Структура роботи: Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (60 джерел) та додатків. У роботі вміщено 16 таблиць та 6 рисунки. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – сторінок, з них - сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

1.1 Характеристика труднощів у формуванні читання у дітей з порушенням мовлення

Читання у сучасній педагогіці, психології та лінгвістиці визначається як складний вид мовленнєвої діяльності, що полягає у сприйманні та декодуванні графічної інформації з метою її розуміння, інтерпретації й осмислення. Читання охоплює як технічні процеси розпізнавання слів (декодування), так і смислові процеси переробки інформації (компрехенсія), а також передбачає активну взаємодію з текстом через мислення, прогнозування, рефлексію та оцінювання. У наукових моделях читання розглядають як інтеграцію двох компонентів: техніки читання та мовного розуміння, що разом забезпечують здатність читача відтворювати й інтерпретувати зміст тексту.

Одним із базових механізмів є фонологічна обізнаність, тобто здатність усвідомлювати звукову структуру слів. Міжнародні дослідження (Ehri L., Goswami U., Byrne B. & Fielding-Barnsley R., David Share & Max Coltheart) доводять, що вона є ключовим предиктором успіху у засвоєнні читання, адже забезпечує встановлення зв'язку між звуковою та графічною системами мови. В українській аналітично-синтетичній методиці розвитку читання (Т. Хорошковська, О. Савченко, Ю. Рібцун та ін) цей механізм посідає провідне місце.

Таблиця 1.1 Механізми є фонологічної обізнаності

Механізм	Автори / Рік	Джерело / Дослідження	Основні висновки
Фонологічна обізнаність	Ehri, L. (1995, 2005)	<i>Phases of learning to read words by sight</i>	Фонемний аналіз критично важливий для переходу від поелементного читання до автоматичного розпізнавання слів.
	Goswami, U. (2002)	<i>Phonology, reading development and dyslexia</i>	Маніпуляції зі звуками сприяють опануванню

			навички читання; дефіцит – причина труднощів.
	Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. (1993–1995)	<i>Phonemic awareness and children learning to read</i>	Діти, які добре опановують склади та фонемні, легше засвоюють читання.
	Share, R. (1995)	<i>Phonological recoding and self-teaching hypothesis</i>	Ігрові вправи стимулюють фонологічний аналіз та самонавчання при читанні.
	Хорошковська, Т. П. (2018)	<i>Формування читацьких умінь і навичок у школярів 5–6 класів</i>	Повторне читання складів і слів автоматизує навичку декодування.
	Рібцун, Ю. В. (2019)	<i>Варіативне формування навичок читання у дошкільників з порушеннями мовлення</i>	Індивідуалізація вправ підвищує ефективність розвитку фонологічної обізнаності.
Декодування / фонетичне читання	Coltheart, M. (2001)	<i>Dual-route cascaded model of reading aloud</i>	Декодування через лексичний та фонетичний маршрути забезпечує точне та швидке читання.
	Perfetti, C. (1999–2007)	<i>The Lexical Quality Hypothesis</i>	Точність і автоматизація словникових представлень визначають ефективність читання.
	Share, R. (1995)	<i>Phonological recoding and self-teaching hypothesis</i>	Фонетичне декодування активує самонавчання та збільшення словникового запасу.
	Лук'янчук, С. Ф., Комогорова, М. І. (2017)	<i>Формування навички читання англійською мовою засобами казок</i>	Використання художніх текстів розвиває фонетичне та смислове читання.
Автоматизація техніки читання / fluency	Samuels, S. J. (1979)	<i>The method of repeated readings</i>	Повторне читання покращує швидкість, точність та плавність.
	Rasinski, T. (2000–2012)	<i>Fluency instruction and its role in reading development</i>	Автоматизація техніки звільняє когнітивні ресурси для розуміння тексту.
	Хорошковська, Т. П. (2018)	<i>Формування читацьких умінь і навичок у школярів 5–6 класів</i>	Поетапна автоматизація техніки: від фонемного та складового аналізу до швидкого читання.
Просодія / виразне читання	Rasinski, T. (2000)	<i>Speed does matter in reading</i>	Інтонація, паузи та ритм підвищують розуміння тексту.
	Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B. (2010)	<i>Aligning theory and assessment of reading fluency</i>	Просодія впливає на плавність і розуміння тексту.
	Хвощевська, О. (2017)	<i>Виразне читання як засіб формування</i>	Виразне читання розвиває читацьку компетентність та

		<i>читацької компетентності молодших школярів</i>	розуміння тексту.
Стратегії запитування, прогнозування, узагальнення	National Reading Panel (2000)	<i>Teaching children to read</i>	Активні стратегії підвищують розуміння прочитаного.
	Duke, N. K., Pearson, P. D. (2002)	<i>Effective practices for developing reading comprehension</i>	Прогнозування та інтерактивне обговорення тексту підвищують читальну компетентність.
	Терещенко, Т. (2018)	<i>Інтерактивні технології у формуванні свідомого читання молодших школярів</i>	Стратегії прогнозування, запитування та узагальнення сприяють метакогнітивному читанню.
	Суржук, Т., Бісовецька, Л. (2019)	<i>Вдумливе читання наукових текстів у майбутніх учителів</i>	Активне застосування стратегій підвищує критичне і усвідомлене розуміння тексту.

Другим важливим механізмом є декодування та автоматизація техніки читання (див таб 1.2.). Згідно з міжнародною моделлю Dual-route, читання здійснюється двома шляхами: лексичним (із залученням словникової пам'яті) та фонетичним (через поелементне складання слова). Регулярні тренувальні вправи сприяють автоматизації цих процесів, що вивільняє когнітивні ресурси для розуміння тексту. В українській педагогічній практиці акцент робиться на послідовній автоматизації навички — від роботи зі звуками та складами до впевненого читання слів і речень.

Таблиця 1.2 Декодування та автоматизація техніки читання

Механізм	Автори / Рік	Дослідження / Джерело	Основні висновки
Декодування / фонетичне читання	Coltheart, M. (2001)	<i>Dual-route cascaded model of reading aloud</i>	Декодування здійснюється двома маршрутами: лексичним (запам'ятовані слова) та фонетичним (поелементне складання). Поєднання обох маршрутів сприяє швидкому та точному читанню.
	Perfetti, C. (1999–2007)	<i>The Lexical Quality Hypothesis</i>	Точність і автоматизація словникових представлень визначає ефективність читання та розуміння тексту.
	Share, R. (1995)	<i>Phonological recoding</i>	Фонетичне декодування активує

		<i>and self-teaching hypothesis</i>	механізм самонавчання, що сприяє розвитку читання та розширенню словникового запасу.
Автоматизація техніки читання / fluency	Samuels, S. J. (1979)	<i>The method of repeated readings</i>	Багаторазове повторне читання покращує швидкість, точність і плавність читання.
	Rasinski, T. (2000–2012)	<i>Fluency instruction and its role in reading development</i>	Автоматизація техніки читання звільняє когнітивні ресурси для глибокого розуміння тексту.
	Хорошковська, Т. П. (2018)	<i>Формування читацьких умінь і навичок у школярів 5–6 класів</i>	Поетапна автоматизація техніки читання: від фонемного та складового аналізу до швидкого і точного читання слів і речень.
	Рібцун, Ю. В. (2019)	<i>Варіативне формування навичок читання у дошкільників з порушеннями мовлення</i>	Розвиток фонетичного декодування та складового читання у дітей з мовленнєвими труднощами за допомогою адаптованих вправ.
	Лук'янчук, С. Ф., Комогорова, М. І. (2017)	<i>Формування навички читання англійською мовою засобами казок</i>	Використання художніх текстів сприяє одночасному розвитку фонетичного і смислового читання, підвищує автоматизацію техніки.

Наступним є метакогнітивне (усвідомлене) читання, яке охоплює процеси осмислення, побудови смислових зв'язків, формування інферентних висновків і контролю за розумінням. Відповідно до моделі Simple View of Reading, читання з розумінням є результатом поєднання технічного розпізнавання слів та мовного розуміння. Українські та міжнародні дослідники (Т. Rasinski, М. Kuhn, Р. Schwanenflugel, Е. Meisinger, Т. Терещенко О. Хващевська та ін.) підкреслюють важливість розвитку просодії, аналізу структури тексту, застосування стратегій запитування, прогнозування та узагальнення.

Таблиця 1.3 Механізми усвідомленого читання

Механізм	Опис	Приклади прояву під час читання	Корекційні/розвивальні стратегії
Планування	Усвідомлене встановлення цілей читання та вибір стратегії	Визначення мети: «Я хочу знайти відповіді на запитання», вибір способу читання: уважне читання, перегляд заголовків	Навчання ставити цілі перед читанням, обговорення стратегії, прогнозування змісту
Контроль розуміння	Постійне відстеження	Зупинка після абзацу, перевірка себе: «Я	Використання контрольних запитань, створення схем або

	того, наскільки прочитане зрозуміле	зрозумів, що відбувається?»	конспектів під час читання
Регулювання стратегії	Зміна підходу до читання, якщо виникають труднощі	Перехід від читання слова за словом до читання абзацами; повторне читання складного фрагмента	Навчання різним стратегіям читання (сканування, уважне читання, повторне читання)
Самоспостереження (моніторинг)	Усвідомлене спостереження за власним процесом читання	Усвідомлення того, що пропускає важливі деталі, або читає дуже швидко	Ведення нотаток, використання контрольних списків для моніторингу
Оцінка	Усвідомлена оцінка результатів читання	Визначення, наскільки текст відповідає поставленій меті, самоперевірка правильності розуміння	Порівняння власних висновків із джерелом, обговорення прочитаного з іншими
Активне перетворення інформації	Усвідомлена трансформація прочитаного для кращого розуміння	Створення схем, таблиць, переказів, узагальнень	Використання графічних органайзерів, конспектування, складання карт знань
Прогнозування	Передбачення змісту або логіки тексту	Передбачення розвитку подій у тексті, припущення значення незнайомого слова	Навчання прогнозувати за заголовками, ілюстраціями, ключовими словами

Важливим компонентом є також антиципація та стратегічне читання — здатність передбачати зміст тексту на основі контексту й попереднього досвіду. Українські дослідження демонструють ефективність стратегій до- і післятекстової роботи, що сприяють формуванню читача як активного інтерпретатора інформації.

Значний вплив на становлення навички чинить мотивація до читання. Формування інтересу до книг у ранньому віці, створення емоційного контакту з текстом, використання виразного читання та художніх матеріалів (казок, фентезі-літератури) підсилюють бажання читати й сприяють розвитку стійкої читацької компетентності.

Суттєвий внесок у розуміння механізмів читання роблять нейро-когнітивні дослідження. Зарубіжні вчені показують, що читання є результатом складної взаємодії мовних, зорових і моторних процесів, які визначають швидкість та точність обробки текстової інформації (Snowling, 2013; Stanovich, 1988). За

допомогою функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ), електроенцефалографії (ЕЕГ), магнітоенцефалографії (МЕГ) та методів відстеження рухів очей (eye-tracking) було встановлено, що у нормальних читачів активується специфічна мозкова мережа, яка включає ventral occipitotemporal cortex, зокрема так звану Visual Word Form Area (VWFA), ліві мовні зони та скроневі ділянки, відповідальні за фонологічну обробку (Cohen et al., 2000; BCBL Research, 2023).

У дітей з труднощами читання або дислексією нейро-когнітивні дослідження демонструють, що ці мережі функціонують менш ефективно. Так, фМРТ-дослідження показали гіпофункціонування VWFA та області Верніке, тоді як компенсаторно активуються альтернативні ділянки мозку, наприклад, у правій півкулі чи скроневих звивинах (Richlan, 2012). ЕЕГ-дослідження функціональної конективності показують, що у дислексиків під час читання локальна конективність мереж підвищена, тоді як глобальна ефективність інформаційної передачі знижена (Fraga González et al., 2016). Це означає, що мозкові мережі працюють більш «розрізнено», що ускладнює інтеграцію фонологічної, зорової та семантичної інформації під час читання.

Методика відстеження рухів очей дозволяє оцінити моторний компонент процесу читання. Дослідження, проведені Christodoulou et al. (2019) та Rello & Ballesteros (2019), показують, що у дітей з дислексією характерні специфічні патерни фіксацій та саккад: подовжені фіксації, часті повторні прочитання слів, короткі і нерівномірні саккади. На основі цих даних були розроблені адаптивні технології, які регулюють темп подачі тексту відповідно до рухів очей, що дозволяє покращити розуміння прочитаного та підвищити ефективність навчання. Так, технології read-aloud з динамічним регулюванням швидкості відстеження погляду підвищують розуміння тексту у дітей з дислексією на 20–25 % (Rello & Ballesteros, 2019). Отже, нейро-когнітивні дослідження підтверджують, що читання — це інтегроване явище, яке одночасно залучає зорові, моторні та мовні системи. Порушення будь-якої з цих складових може призвести до труднощів у читанні, а індивідуалізований підхід та використання адаптивних технологій, що

враховують нейропсихологічні особливості читача, є ключовими для ефективної корекційної роботи.

У науковій літературі часто згадується так званий ефект Матвія. Ефект Матвія — це феномен кумулятивного розвитку навичок, який отримав свою назву за біблійним висловом: «Тому хто має, тому буде дано...» (Stanovich, 1986). У контексті читання він описує ситуацію, коли ранні переваги в опануванні базових навичок перетворюються на все більшу прогресивну відмінність у пізнавальних результатах між дітьми. Іншими словами, учні, які на початкових етапах навчання освоїли читання та розширили словниковий запас, швидше опановують нові лексичні та граматичні структури, глибше розуміють тексти і, як наслідок, формують більш ефективні навички читання порівняно з однолітками, що відставали на початку.

З наукової точки зору ефект Матвія пояснюється кількома механізмами: *кумулятивне навчання* – раніше засвоєні навички створюють основу для опанування більш складних когнітивних структур (Snowling, 2013); *фонологічна автоматизація* – діти, які швидко засвоїли фонологічний код, витрачають менше когнітивних ресурсів на декодування слів і можуть спрямувати увагу на розуміння тексту (Stanovich, 1986; Vellutino et al., 2004); *словниковий та семантичний розвиток* – ранні успіхи у читанні сприяють більш швидкому збагаченню словникового запасу, що, у свою чергу, підвищує ефективність навчання нових слів і понять (Cunningham & Stanovich, 1997); *мотиваційний компонент* – позитивний досвід ранніх успіхів формує мотивацію до читання та самостійного навчання, що створює сприятливий цикл «успіх породжує успіх».

Ефект Матвія підкреслює важливість ранньої педагогічної підтримки, особливо для дітей із ризиком труднощів у читанні, адже своєчасне втручання може запобігти наростанню розриву між учнями з різним стартовим рівнем і сприяти більш рівномірному розвитку когнітивних та мовленнєвих компетенцій.

Українські науковці — Т. Хорошковська, Ю. Рібцун, С. Лук'янчук, М. Комогорова та інші — роблять вагомий внесок у дослідження технічного, змістового та іншомовного читання. У їхніх працях наголошується на важливості

поєднання когнітивних стратегій, мотиваційних чинників і педагогічних впливів для ефективного формування читацької компетентності.

Отже, навичка читання формується під впливом сукупності механізмів — фонологічних, технічних, когнітивних, мотиваційних і нейропсихологічних. Комплексний підхід, заснований на останніх наукових дослідженнях, забезпечує найефективніший розвиток умінь читати технічно вправно, усвідомлено й осмислено.

Формування навички читання — це складний і багатогранний процес, який потребує інтеграції мовленнєвих, когнітивних, слухових і моторних компонентів. У дітей із порушеннями мовлення (наприклад, дислексія) часто виникають значні труднощі в опануванні читання. Ці труднощі можуть мати різні джерела — наприклад: труднощі з фонологічною обробкою, недостатня пам'ять, увага, а також емоційно-мотиваційні фактори.

Дислексія — це специфічне порушення розвитку читання, що не пов'язане із загальним рівнем інтелекту, але проявляється труднощами у точному та автоматизованому розпізнаванні слів. У дітей з дислексією спостерігаються численні когнітивні, мовленнєві та метакогнітивні труднощі, які значно ускладнюють процес читання.

Однією з ключових проблем є порушення декодування тексту. Діти з дислексією мають труднощі у співвідношенні букв і звуків, що призводить до численних замін, пропусків і перестановок у словах та складаннях. Через нестійке фонологічне декодування темп читання знижується, а процес стає виснажливим і потребує значних когнітивних ресурсів.

Не менш суттєвими є труднощі зі словниковим та семантичним розпізнаванням. Обмежений словниковий запас ускладнює швидке впізнавання знайомих слів, а семантична дислексія проявляється тоді, коли техніка читання відносно збережена, але дитина не розуміє зміст прочитаного. Постійна потреба у декодуванні відволікає увагу від розуміння тексту та знижує ефективність навчання.

Дислексія також супроводжується порушенням плавності та темпу читання. Темп часто нерівномірний, з частими паузами, повтореннями або пропусками слів. Крім того, спостерігаються проблеми з просодикою: неправильна інтонація, відсутність логічних наголосів та ритму, що знижує виразність і ускладнює розуміння тексту.

До цього додаються метакогнітивні труднощі. Діти з дислексією мають проблеми із застосуванням стратегій самоконтролю та перевірки прочитаного. Відсутність автоматизації процесу читання змушує витратити значну когнітивну енергію на кожне слово, що обмежує можливості для аналізу та запам'ятовування змісту тексту.

Нарешті, тривалі труднощі читання можуть спричинити психоемоційні наслідки. Часті помилки та повільний темп читання формують у дітей негативне ставлення до читання, страх перед навчанням та занижену самооцінку. Без своєчасного педагогічного або логопедичного втручання ці проблеми мають тенденцію наростати, що підсилює ефект Матвія: діти, які на початковому етапі відстають у читанні, у подальшому відстають ще сильніше у навчанні та розвитку мовленнєвих навичок (Stanovich, 1986).

Таблиця 1.4 Типи мовленнєвих порушень та вплив на читання

Тип порушення мовлення	Ознаки / прояви	Вплив на читання
Фонетичні порушення	Спотворення, заміни, пропуски звуків (сигматизми, ротацизми)	Нестабільний образ звука → труднощі з декодуванням, сплутування букв; помилки при читанні, порушення темпу
Фонематичні (ФФНМ)	Неточне диференціювання фонем	Труднощі у засвоєнні буквених відповідників, блок на рівні складового синтезу; заміни фонетично близьких букв
Лексико-граматичні (ЗНМ / SLI / DLD)	Недостатній словниковий запас, аграматизми	Труднощі смислового аналізу тексту, неправильне прочитання закінчень і префіксів; семантичні помилки
Порушення просодики	Дизартрія, ринолалія, заїкання	Зниження виразності та розуміння тексту, проблеми з паузами і наголосами; неправильна інтонація, порушення темпу
Моторні порушення (дизартрія, апраксія)	Нестійкі артикуляційні жести, порушення внутрішнього проговорювання	Помилки при читанні складних слів, нестійкі фонологічні репрезентації; пропуски або перестановки звуків у словах

Сучасні підходи до класифікації помилок у читанні демонструють різноманітність методологічних перспектив, що дозволяють оцінювати дислексію та труднощі читання з різних наукових позицій (див таб. 1.4). Класична логопедична класифікація, яка виділяє фонематичну, мнестичну, семантичну, аграматичну та оптичну дислексію, забезпечує практичну диференціацію помилок на основі їх природи: фонологічної, пам'яттєвої, смислової, граматичної або візуальної. Цей підхід орієнтований на педагогічну і логопедичну практику, дозволяючи виявляти специфічні види порушень і розробляти корекційні програми на рівні навчальної діяльності.

Нейропсихологічний підхід розширює класифікацію, виокремлюючи фонологічні, лексико-семантичні, графемні та морфологічні помилки. Він ґрунтується на дослідженнях мозкових механізмів обробки мовної інформації та підкреслює, що труднощі читання не обмежуються технікою декодування, а включають проблеми смислового і граматичного аналізу тексту. Така класифікація дозволяє більш глибоко зрозуміти когнітивні механізми дислексії та пов'язати специфіку помилок з нейрофізіологічними процесами.

Структурний нейропсихологічний підхід (кінетичні, кінестетичні, оптико-просторові та регуляторні порушення) акцентує увагу на моторних та когнітивних компонентах читання. Він дозволяє виявляти порушення планування рухів, артикуляції та просторового сприймання символів, що є важливим для корекції технічних аспектів читання, особливо у дітей з дизартрією або апраксією мовлення.

Психолінгвістична класифікація виділяє фонологічні помилки декодування та глибинні (surface) помилки, демонструючи, що дислексія пов'язана не лише з технікою читання, а й з труднощами доступу до словникового запасу та семантичної обробки слів. Цей підхід відображає сучасні концепції взаємодії когнітивних і мовних процесів у читанні.

Сучасні англomовні дослідження концентруються на когнітивних механізмах дислексії: дефіцит фонологічної обробки, дефіцит швидкого доступу до лексики (RAN-дефіцит) та змішаний профіль (double-deficit). Таке визначення дозволяє

прогнозувати тяжкість порушення, розуміти його етіологію та планувати комплексні втручання, що враховують як технічну, так і когнітивну складову читання.

Нарешті, класифікація профілів порушень читання в Україні інтегрує особливості фонетичних, фонематичних та лексико-граматичних порушень, що робить її практично орієнтованою для діагностики і розробки індивідуальних корекційних програм.

Таким чином, наведена система класифікацій демонструє комплексне бачення дислексії, поєднуючи педагогічні, нейропсихологічні та психолінгвістичні підходи. Такий багаторівневий аналіз помилок у читанні забезпечує ґрунтовну основу для дослідження механізмів дислексії та ефективного планування корекційної роботи.

Таблиця 1.5. Класифікації помилок у читанні

Класифікація	Типи / ознаки
Класична логопедична	Фонематична, мнестична, семантична, аграматична, оптична дислексія
Нейропсихологічна	Фонологічні, лексико-семантичні, графемні, морфологічні помилки
Нейропсихологічна (структурний підхід)	Кінетичні, кінестетичні, оптико-просторові, регуляторні (лобові)
Психолінгвістична	Фонологічні помилки декодування, глибинні (surface) помилки
Сучасний англomовний підхід	Дефіцит фонологічної обробки, дефіцит швидкого доступу до лексики (RAN-дефіцит), змішаний профіль (double-deficit)
Профілі порушень читання в Україні	Визначення профілів порушень читання у дітей з мовленнєвими дефіцитами, аналіз взаємозв'язку фонетики, фонематики та лексико-граматичних порушень

Формування навички читання у дітей з порушеннями мовлення є складним багаторівневим процесом, який охоплює інтеграцію фонологічних, лексико-граматичних, моторних і когнітивних механізмів. Труднощі читання у таких дітей зазвичай виникають через нестійкі фонологічні репрезентації, дефіцити фонематичного сприймання, обмежений словниковий запас та порушення просодичних і моторних компонентів мовлення.

Механізми формування навички читання включають: фонологічний аналіз та синтез — здатність виділяти і поєднувати звуки у склади і слова; візуально-графічне розпізнавання букв і складів — створення стійких асоціативних зв'язків

між символами та звуками; семантичний і морфологічний аналіз — розуміння значення слів і структурних елементів тексту; метакогнітивні процеси — самоконтроль, перевірка правильності прочитаного та інтеграція інформації у змістовну цілісність.

Діти з порушеннями писемного мовлення часто демонструють типові помилки, характерні для дислексії: фонологічні (заміни, пропуски, перестановки звуків і букв), семантичні (не розуміють сенс прочитаного при збереженій техніці читання), морфологічні (помилки у закінченнях і префіксах) та оптико-графічні (змішування візуально схожих букв). Наявність таких помилок відображає порушення основних когнітивних механізмів читання, зокрема фонологічного декодування, автоматизації розпізнавання слів та інтеграції смислу тексту.

Таким чином, труднощі читання у дітей із мовленнєвими порушеннями мають мультикомпонентний характер і потребують комплексного корекційного підходу, що включає розвиток фонологічних навичок, удосконалення словникового запасу, тренування морфологічного і семантичного аналізу, а також формування метакогнітивних стратегій. Розуміння механізмів формування навички читання та типів помилок при дислексії дозволяє прогнозувати складність труднощів, планувати індивідуальні корекційні програми та підвищувати ефективність педагогічного втручання.

1.2 Особливості логопедичної роботи з формування навички читання у дітей з дислексією

Логопедична робота з дітьми, які мають дислексію, є системною діяльністю, спрямованою на корекцію порушень читання та розвиток фонологічних, лексико-граматичних, моторних і когнітивних компонентів мовлення. Дислексія характеризується дефіцитом фонологічної обробки, порушенням автоматизації розпізнавання слів і труднощами у семантичному аналізі тексту, що визначає специфіку логопедичної роботи (Snowling, 2000; Stanovich, 1986; Ільїна, 2010).

Основними напрямками логопедичної роботи є фонологічна корекція, мультесенсорний підхід, розвиток лексико-граматичних та семантичних навичок, корекція темпу та ритму читання, а також формування метакогнітивних стратегій. Фонологічна корекція включає тренування фонематичного слуху, синтезу та сегментації слів, а також використання фонетичних вправ і ігор для закріплення стійких звуко-буквених відповідностей. Мультесенсорний підхід передбачає одночасне використання зорового, слухового, тактильного та моторного каналів, що сприяє формуванню стійких асоціацій між звуком і буквою та підвищує точність декодування слів (Birsh, 2011).

Розвиток лексико-граматичних та семантичних навичок включає розширення словникового запасу, тренування морфологічного аналізу слів, роботу з узгодженням закінчень та синтаксисом, а також вправи на розуміння прочитаного. Ці методи дозволяють зменшити ризик семантичної дислексії, коли техніка читання збережена, але порушене розуміння тексту (Rack et al., 1992; Snowling, 2000; Ільїна, 2012). Корекція темпу, ритму та просодики читання забезпечується через вправи на плавність, інтонацію та логічні паузи, що знижує когнітивне навантаження і підвищує виразність тексту (Norton & Wolf, 2012). Метакогнітивна робота включає розвиток самоконтролю, перевірку прочитаного та стратегій запам'ятовування, що сприяє автономному читанню (Stanovich, 1986; Ільїна, 2010).

Організація логопедичної роботи передбачає індивідуальний підхід, використання ігрових форм навчання для підвищення мотивації, поступове ускладнення матеріалу та поєднання технічних і когнітивних вправ. Комплексність занять, що охоплює фонологічну, семантичну, моторну та метакогнітивну складові, забезпечує ефективне формування навички читання у дітей з дислексією.

Логопедична робота з дітьми, які мають дислексію, спрямована на корекцію специфічних труднощів читання, що проявляються у різних типах помилок: фонологічних, семантичних, морфологічних та оптико-графічних (Snowling, 2000; Stanovich, 1986; Ільїна, 2010; Лалаєва, 2003). Кожен напрямок корекційної роботи

відповідає певним механізмам порушення і дозволяє усунути або зменшити відповідні труднощі.

Логопедична робота при фонологічних помилках передбачає тренування фонематичного слуху, виділення і диференціацію звуків, синтез і сегментацію слів, а також використання фонетичних вправ і ігор для закріплення стійких звуко-буквених відповідностей. Наукові дослідження показують, що дефіцит фонологічної обробки є ключовим чинником дислексії, а його корекція значно підвищує ефективність читання (Snowling, 2000; Pennington, 2009; Ільїна, 2010).

Мультисенсорний підхід поєднує роботу зорового, слухового, тактильного та моторного каналів і спрямований на закріплення правильних асоціацій між звуком і буквою, що допомагає уникати оптико-графічних помилок та покращує автоматизацію читання. Використання магнітних букв, роботи з піском, пластиліном та інтерактивних карток сприяє одночасному розвитку декількох сенсорних каналів (Birsh, 2011).

Розвиток лексико-граматичних та семантичних навичок усуває морфологічні та семантичні помилки, коли дитина читає слово правильно, але неправильно інтерпретує його значення або читає граматично змінені форми слова. Робота з розширення словникового запасу, морфологічного аналізу слів і синтаксису, а також вправи на розуміння тексту допомагають формувати смислове сприйняття прочитаного та правильну інтерпретацію граматичних форм (Rack et al., 1992; Snowling, 2000; Ільїна, 2012).

Корекція темпу, ритму та просодики читання зменшує вплив інтонаційних та ритмічних помилок, що часто проявляються у дизартрії, заїканні або порушеннях пауз і логічних наголосів. Вправи на плавність, ритм, інтонаційне виділення слів і частин речень допомагають покращити виразність та розуміння тексту (Norton & Wolf, 2012; Лалаєва, 2003).

Метакогнітивна робота включає розвиток самоконтролю, перевірку прочитаного та стратегій запам'ятовування, що сприяє автономному читанню та компенсації дефіциту декодування. Формування метакогнітивних навичок

підвищує здатність дітей ефективно працювати з текстом (Stanovich, 1986; Ільїна, 2010).

Ігри забезпечують комплексний розвиток читання у дітей з дислексією завдяки одночасному впливу на фонологічний, візуально-графічний, семантичний, морфологічний та метакогнітивний компоненти. Вони стимулюють фонологічний аналіз, диференціацію звуків, синтез складів, розвиток словникового запасу, морфологічний аналіз, розуміння тексту, а також формують метакогнітивні навички — самоконтроль, перевірку прочитаного, планування дій та використання стратегій читання (Snowling, 2000; Stanovich, 1986; Ільїна, 2010).

Мультисенсорні ігри одночасно задіюють зоровий, слуховий, тактильний та моторний канали, компенсуючи дефіцит одного сенсорного каналу за рахунок іншого, сприяючи автоматизації навички читання та зменшенню фонологічних і оптико-графічних помилок (Birsh, 2011; Матюшкіна, 2015).

Особливу роль у комплексному розвитку читання відіграють ігри, які формують метакогнітивні навички. В ігровій формі дитина не лише виконує завдання, а й усвідомлено контролює власний процес читання. Під час складання слова з окремих літер або складів дитина аналізує правильність вибору букв, порівнює результат із зразком і самостійно виправляє помилки. Ігри на пошук помилок у тексті чи словах стимулюють уважність та здатність перевіряти прочитане. Квести та інтерактивні завдання допомагають планувати послідовність дій, обирати оптимальні стратегії для розв'язання завдань та передбачати наслідки своїх рішень. Змагання та командні ігри мотивують дитину оцінювати власні результати, співставляти їх із досягненнями інших та робити висновки для наступних завдань. Таким чином, ігри сприяють формуванню усвідомленого контролю над процесом читання, розвитку здатності самостійно виявляти і виправляти помилки, планувати дії та використовувати ефективні стратегії читання, що є ключовим для дітей із дислексією (Snowling, 2000; Pennington, 2009; Ільїна, 2010).

Ігри забезпечують комплексний розвиток читання у дітей з дислексією завдяки одночасному впливу на різні компоненти мовленнєвої та когнітивної

діяльності. По-перше, вони розвивають фонологічний компонент, допомагаючи дитині диференціювати звуки, виділяти склади та поєднувати звуки у слова через фонетичні ігри, римування, анаграми або фонетичне лото. Це сприяє зменшенню фонологічних помилок і формуванню стійких звуко-буквених відповідностей.

По-друге, ігри стимулюють візуально-графічне сприйняття, що допомагає боротися з оптико-графічними помилками. Використання карток, магнітних букв, інтерактивних дошок або пальцевого написання дозволяє дитині одночасно бачити символи, відчувати їх форму та повторювати артикуляцію, що закріплює асоціацію між звуком і буквою.

По-третє, ігри сприяють розвитку семантичного і морфологічного компонента, адже завдання на складання слів, формування речень чи розуміння змісту тексту тренують словниковий запас, морфологічний аналіз і розуміння прочитаного.

Крім того, ігри забезпечують мотиваційний та психоемоційний ефект, створюючи безпечне та цікаве середовище, яке знижує тривожність під час навчання. Це дозволяє дитині більше концентруватися на завданні і активно застосовувати нові навички.

Нарешті, ігрові методики формують метакогнітивні навички, зокрема самоконтроль та перевірку прочитаного, що дозволяє дитині усвідомлено контролювати процес читання і самостійно коригувати помилки.

Таблиця 2.1 Типи ігор з розвитку навички читання

Тип ігор	Мета / Компонент читання	Приклади завдань	Очікуваний ефект
Фонологічні ігри	Фонологічний аналіз, фонематичне сприймання	Римування, фонетичне лото, складання слів із складів	Поліпшення диференціації звуків, зменшення фонологічних помилок, формування стійких звуко-буквених відповідностей
Візуально-графічні ігри	Оптико-графічне сприйняття, декодування	Магнітні букви, картки зі словами, пальцеве написання в піску	Закріплення асоціації звук-буква, зменшення оптико-графічних помилок, автоматизація декодування
Лексико-граматичні та семантичні ігри	Розширення словникового запасу, морфологічний аналіз, розуміння тексту	Складачі речень, словесні пазли, пошук слів за змістом	Поліпшення розуміння прочитаного, формування граматично правильного мовлення, зменшення семантичних і морфологічних

			ПОМИЛОК
Ігри на ритм і просодіку	Інтонація, темп, ритм читання	Віршування, співи, ритмічні вправи з читанням	Покращення темпу, ритму та інтонаційної виразності, підвищення розуміння тексту
Ігри на розвиток метакогнітивних навичок	Самоконтроль, перевірка прочитаного	Квести, ігрові перевірки тексту, «пошук помилок» у словах	Формування усвідомленого контролю над читанням, здатності самостійно виправляти помилки, розвиток стратегій читання

Таким чином, ігри інтегрують навчальні, когнітивні та мотиваційні аспекти одночасно, що і забезпечує комплексний розвиток навички читання у дітей з дислексією (Snowling, 2000; Stanovich, 1986; Ільїна, 2010).

Особливістю ігор при дислексії є їх мультисенсорна спрямованість, тобто одночасне задіяння кількох сенсорних каналів — зорового, слухового, тактильного та моторного. Такий підхід ґрунтується на принципах мультимодальної навчальної терапії, яка довела свою ефективність у корекції фонологічних та оптико-графічних порушень у дітей з дислексією (Birsh, 2011; Snowling, 2000; Ільїна, 2010).

У мультисенсорних іграх діти одночасно бачать символи (зорове сприйняття), слухають звук (аудіальне сприйняття), відтворюють його артикуляційно (моторне) та торкаються букв або предметів (тактильне). Наприклад, використання магнітних букв, пальцевого написання у піску, роботи з пластиліном або інтерактивними картками дозволяє закріпити правильну асоціацію між звуком і буквою та стимулює формування стійких фонологічних і графемних представлень слова.

Мультисенсорні ігри особливо ефективні для дітей з дислексією, оскільки вони компенсують дефіцит одного сенсорного каналу за рахунок іншого. Наприклад, якщо дитина має труднощі у слуховому сприйнятті звуків, залучення зорового та тактильного каналів допомагає закріпити правильний звук-буквений зв'язок. Це сприяє автоматизації навички читання та зменшенню фонологічних і оптико-графічних помилок.

Крім того, мультисенсорні ігри інтегрують когнітивні та мотиваційні аспекти: вони підтримують концентрацію уваги, стимулюють пам'ять і мислення,

а також створюють позитивну емоційну атмосферу, що підвищує мотивацію до навчання. Завдяки такому комплексному впливу діти швидше формують навички декодування, читання вголос і розуміння тексту (Birsh, 2011; Матюшкіна, 2015; Ільїна, 2010).

Таким чином, мультесенсорні ігри є ефективним засобом корекції дислексії, оскільки одночасно розвивають фонологічну, оптико-графічну, моторну і когнітивну складові читання, забезпечують мотиваційну підтримку та створюють умови для усвідомленого засвоєння навички читання.

Особливу роль у комплексному розвитку читання відіграють ігри, які формують метакогнітивні навички. В ігровій формі дитина не лише виконує завдання, а й усвідомлено контролює власний процес читання. Наприклад, під час складання слова з окремих літер або складів дитина аналізує правильність вибору букв, порівнює результат із зразком і самостійно виправляє помилки. Ігри на пошук помилок у тексті чи словах стимулюють уважність та здатність перевіряти прочитане. Квести та інтерактивні завдання допомагають планувати послідовність дій, обирати оптимальні стратегії для розв'язання завдань та передбачати наслідки своїх рішень. Змагання та командні ігри мотивують дитину оцінювати власні результати, співставляти їх із досягненнями інших та робити висновки для наступних завдань. Таким чином, ігри сприяють формуванню усвідомленого контролю над процесом читання, розвитку здатності самостійно виявляти і виправляти помилки, планувати дії та використовувати ефективні стратегії читання, що є ключовим для дітей із дислексією (Snowling, 2000; Pennington, 2009; Ільїна, 2010).

Таким чином, логопедична робота з дітьми, які мають дислексію, є багаторівневою, системною та комплексною. Вона включає корекцію фонологічних, оптико-графічних, морфологічних, семантичних та просодичних помилок за допомогою спеціальних вправ, мультесенсорних методик та ігрових завдань, що дозволяє сформувати стійкі навички декодування, правильного інтерпретування тексту та виразного читання.

Інтеграція метакогнітивних стратегій у процес логопедичної роботи забезпечує автономність дитини у читанні, розвиток здатності до самоконтролю, усвідомленого виправлення помилок та ефективного використання різних стратегій роботи з текстом. Такий комплексний підхід підвищує ефективність корекції дислексії та сприяє адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб кожної дитини.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури дозволив узагальнити сучасні уявлення про читання як складну багатокомпонентну функціональну систему, що включає технічну сторону — декодування графічних знаків, та смислову — розуміння змісту прочитаного. Успішне оволодіння цією навичкою базується на інтеграції фонологічних, зорових, семантичних і моторних процесів, а також вимагає достатнього рівня сформованості базових передумов: фонологічної обізнаності, зорового гнозису, просторових уявлень, пам'яті та уваги. Встановлено, що діти з порушеннями усного мовлення становлять групу ризику щодо виникнення дислексії, оскільки дефіцитарність мовленнєвих та немовленнєвих функцій перешкоджає встановленню стійких звуко-буквених зв'язків та автоматизації процесу читання.

У ході дослідження з'ясовано, що специфічні порушення читання учні молодшого шкільного віку мають стійкий характер і проявляються у вигляді типових помилок, серед яких домінують фонематичні та оптичні заміни, спотворення звуко-складової структури слів та аграматизми. Ці труднощі не лише гальмують академічну успішність, спричиняючи «ефект Матвія» (наростання розриву в знаннях), але й негативно впливають на психоемоційний стан дитини, формуючи тривожність та знижуючи мотивацію до навчання. Сучасні нейрокогнітивні дослідження підтверджують, що в основі цих розладів лежать специфічні особливості функціонування мозкових мереж, що потребує особливих підходів до корекції.

Аналіз методик логопедичної роботи засвідчив, що подолання порушень читання вимагає системного, диференційованого та мультисенсорного впливу, спрямованого на розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи та вищих

психічних функцій. Провідним та найбільш ефективним засобом корекції в молодшому шкільному віці визначено ігрову діяльність. Використання спеціально дібраних дидактичних ігор (фонологічних, візуально-графічних, семантичних) дозволяє компенсувати недостатність базових функцій, активізувати пізнавальну діяльність та сформувати метакогнітивні стратегії самоконтролю в умовах зниженого психоемоційного напруження, що є необхідною умовою для успішної корекції дислексії.

РОЗДІЛ 2

ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ

2.1 Особливості дослідження розвитку читання у дітей з дислексією

Метою констатувального етапу дослідження стало вивчення актуального стану сформованості навички читання у дітей 2 класу із труднощами у навчанні та виявлення типових помилок і труднощів читання відповідно до методики, розробленої В.Ільяною «Методика діагностики порушень читання у молодших школярів з ТПМ» [джерело: *В. Ільяна, 2010*], адаптованої для умов загальноосвітньої школи.

Основними завданнями констатувального етапу були:

1. Визначити вихідний рівень сформованості компонентів навички читання (техніки читання, швидкості, способів читання, розуміння прочитаного) у досліджуваної групи дітей молодшого шкільного віку.
2. Провести комплексне обстеження стану розвитку мовленнєвих (фонематичне сприймання, лексико-граматична сторона) і немовленнєвих психічних функцій (пам'ять, увага, зорово-просторові орієнтації), що лежать в основі читання, для встановлення ймовірних механізмів виявлених помилок.
3. На основі отриманих даних сформувані експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи для подальшого формувального експерименту.

Діагностика проводилася з використанням адаптованого комплексу завдань, розробленого на основі методики В.Ільїани. Методика передбачає комплексне обстеження стану навички читання та психофізіологічних функцій, що її забезпечують, ґрунтуючись на принципах системності, диференційованості, діяльнісного підходу та індивідуалізації.

Обстеження проводилося індивідуально з кожною дитиною у першій половині дня, у спокійній обстановці логопедичного кабінету. Завдання подавалися послідовно, від простіших до складніших, з чіткими інструкціями.

Весь процес фіксувався у спеціально розробленому протоколі обстеження, а процес читання тексту записувався на диктофон для подальшого детального якісного аналізу помилок.

Методика діагностики, розроблена на основі підходів В.Ільяної включала два основні блоки:

1. Дослідження стану сформованості самої навички читання.
2. Дослідження стану мовленнєвих та немовленнєвих функцій, що забезпечують процес читання.

На першому етапі, з метою виявлення рівня сформованості технічної та смислової сторін читання, а також типових помилок, дітям пропонувались такі види завдань:

- Читання спеціально підібраних складових таблиць різної структури.
- Читання окремих слів, дібраних за принципом нарощування складності (за кількістю складів, складовою структурою, наявністю опозиційних фонем та графічно схожих літер).
- Читання серії речень різної довжини та синтаксичної структури.
- Читання адаптованого тексту з подальшим аналізом швидкості, способу, правильності та розуміння прочитаного.

Методика констатувального обстеження включала два основні блоки:

Блок 1. Дослідження стану сформованості навички читання

Цей блок передбачав оцінку технічної (спосіб, швидкість, правильність) та смислової (розуміння) сторін читання шляхом виконання серії завдань зі зростаючою складністю.

1. Читання складових таблиць: Дитині послідовно пред'являлися таблиці зі складами різної структури:

- Прямі відкриті (СГ: *ма, ро, си, лу*).
- Обернені (ГС: *ам, ор, ул, іс*).
- Закриті (СГС: *мак, сом, кіт, дуб*).
- Зі збігом приголосних на початку слова (ССГ: *ста, кри, два, сло*).
- Зі збігом приголосних у кінці слова (СГСС: *тигр, вовк, лист*).

- З м'якими приголосними (СГ, СГС: *ля, сьо, ліс, тінь*).
- Метою було оцінити рівень засвоєння букв, сформованість базової навички злиття звуків у склади різної структури, виявити специфічні труднощі (наприклад, читання складів зі збігом приголосних).

- Фіксувалося: Спосіб читання (побуквене називання з паузою, повільне поскладове злиття, автоматизоване читання складу), точність (заміни, пропуски звуків), швидкість та рівномірність читання рядка складів.

- *Матеріали:* Стандартизовані або спеціально розроблені друковані складові таблиці.

2. Читання окремих слів: Учням пропонувався для читання вголос стовпчик (або кілька стовпчиків) слів, дібраних за принципом нарощування складності та з урахуванням потенційних труднощів:

- За кількістю складів: від односкладових (*дим, ліс, гра*) до 3-4-складових (*сорока, машина, черепаха, температура*).

- За складовою структурою: слова з різними типами складів (відкриті, закриті, зі збігом приголосних у різних позиціях – *стіл, струмок, брат, листок, транспорт*).

- За наявністю опозиційних фонем: слова, що містять пари акустично та артикуляційно схожих звуків, які часто змішуються дітьми (*коса-коза, шапка-сапка, гірка-гірка, бабка-папка, дім-дим*).

- За наявністю графічно схожих літер: слова з літерами, подібними за накресленням (*пив-лив, дім-бім, каша-каца, пар-тар, бак-дак, шило-мило*).

- Мета: Виявити специфічні помилки (фонематичні, оптичні, структурні), оцінити здатність дитини застосовувати навичку складового читання до слів різної складності, перевірити розуміння прочитаного слова.

- Фіксувалося: Спосіб читання кожного слова (по складах, цілісно, вгадує), точність відтворення звуко-складової структури, характер допущених помилок (які саме літери/звуки замінюються, пропускаються, переставляються), розуміння значення прочитаного (дитину просили пояснити значення 2-3 слів або показати відповідний малюнок).

- *Матеріали:* Друковані стовпчики слів (не менше 20-30 слів), набір предметних малюнків до деяких слів.

3. Читання речень: Учням пропонувалося прочитати 3-5 речень різної довжини та синтаксичної структури (від простих непоширених до простих поширених та складних з 1-2 підрядними частинами).

- *Мета:* Оцінити здатність до плавного, виразного читання в межах синтагми, дотримання пауз, розуміння змісту на рівні речення.

- *Фіксувалося:* Наявність запинок, повторів, інтонаційне оформлення (чи відповідає типу речення – розповідне, питальне), дотримання пауз на розділових знаках, відповіді на питання за змістом речення ("Про кого/що йдеться в реченні?").

- *Матеріали:* Картки з окремими реченнями.

4. Читання тексту: Пред'являвся незнайомий, адаптований за віком (2 клас) та лексикою текст обсягом 40-60 слів (коротке оповідання або опис).

- *Мета:* Комплексна оцінка рівня сформованості всіх характеристик навички читання в умовах роботи з цілісним текстом.

- *Оцінювалося:*

- *Швидкість читання:* За допомогою секундоміра фіксувався час читання тексту, потім розраховувалася кількість слів за хвилину.

- *Спосіб читання:* Відзначався домінуючий спосіб (побуквене, відривчасте складове, плавне складове, читання цілими словами, комбінований).

- *Правильність читання:* У протоколі детально фіксувалися всі помилки із зазначенням їх типу: заміни літер (з уточненням характеру: фонематичні – $з \leftrightarrow с$, $ш \leftrightarrow ж$; оптичні – $п \leftrightarrow т$, $в \leftrightarrow д$; інші), пропуски букв/складів, перестановки букв/складів, додавання зайвих елементів, спотворення слів (напр., через неправильне складання складів), повтори складів/слів, помилки наголосу.

- *Розуміння прочитаного:* Оцінювалося шляхом відповідей дитини на 3-5 запитань за змістом тексту (питання на відтворення прямої інформації та на розуміння причинно-наслідкових зв'язків). Також дитину просили коротко переказати прочитане, оцінювалася повнота та послідовність переказу.

- *Матеріали:* Друкований текст відповідного рівня складності (на окремому аркуші), секундомір, протокол обстеження читання, диктофон.

Блок 2. Дослідження стану мовленнєвих та немовленнєвих функцій, що забезпечують процес читання

Цей блок спрямований на виявлення можливих причин труднощів читання шляхом оцінки стану базових психічних процесів, що лежать в основі оволодіння цією навичкою.

1. Обстеження стану усного мовлення: Проводилося стандартне логопедичне обстеження, що включало оцінку стану артикуляційної моторики (виконання основних вправ), звуковимови (особливо наявність замін чи змішувань опозиційних звуків), фонематичних процесів (див. нижче), словникового запасу (активного та пасивного, розуміння значень слів), граматичної будови мови (вміння будувати речення різних типів, використовувати правильні граматичні форми слів) та зв'язного мовлення (складання розповіді за серією сюжетних картинок, переказ короткого тексту).

Матеріали: логопедичні альбоми для обстеження мовлення, набори сюжетних картинок.

2. Дослідження фонематичних процесів:

- *Фонематичне сприймання:*
- Повторення серій складів з опозиційними приголосними (дзвінками-глухими: *па-ба-па*; свистячими-шиплячими: *са-ша-са*; сонорними: *ра-ла-ра*).

- Диференціація слів-паронімів з опорою на картинки (за інструкцією "Покажи, де...", дитина мала показати відповідний малюнок: *миска/мишка, коса/коза, рак/лак*).

- Вправа "Впіймай звук": дитині пропонувалося плеснути в долоні (або підняти сигнальну картку), коли вона почує заданий звук у ряді інших звуків, потім у ряді складів, потім у словах.

- *Навички звукового аналізу та синтезу:*
- Визначення першого/останнього звука в слові (використовувалися предметні картинки: *Що це? Який перший/останній звук у слові "мак"?*).

- Визначення місця звука в слові (початок, середина, кінець): *"Де чуєш звук [p] у слові "риба"? А у слові "корова"? А у слові "тигр"?"*
 - Визначення послідовності та кількості звуків у простих словах (СГС, СГСС, ССГС): *"Назви по порядку всі звуки у слові "сом". Скільки їх?"* (можна використовувати допомогу у вигляді фішок).
 - Утворення слова із заданих звуків (синтез): *"Які звуки я назвав(ла)? [л], [и], [с]. Яке слово вийшло?"*
 - *Матеріали: картинки-пароніми, предметні картинки, набори фішок для звукового аналізу.*
3. Дослідження зорового сприймання, аналізу та синтезу (гнозису):
- *Предметний гнозис:* Впізнавання реалістичних, контурних, перекреслених ("зашумлених"), накладених одне на одне зображень предметів.
 - *Літерний гнозис:* Швидке впізнавання та називання літер українського алфавіту (друкованих та рукописних), пред'явлених у розрізненому порядку; знаходження заданої літери серед ряду інших, зокрема графічно схожих (наприклад, знайти всі букви "П" у ряду: Н Т П К Г Р П Ш). Впізнавання літер, написаних різним шрифтом або розміром, а також "недописаних" літер.
 - *Зоровий аналіз та синтез літер:* Завдання на порівняння пар графічно схожих літер (*п-т, в-д, и-ш, х-ж*) з проханням знайти спільні та відмінні елементи ("Чим схожі? Чим відрізняються?"); складання літер з готових елементів (паличок, півкіл, гачків).
 - *Матеріали: набори карток із зображеннями предметів (різного типу), картки з літерами, таблиці літер для пошуку, розрізні елементи літер.*
4. Дослідження зорово-просторових функцій:
- *Орієнтація у схемі власного тіла:* Виконання інструкцій за пробою Хеда (*"Покажи лівою рукою праве око", "Правою рукою візьмись за ліве вухо"*).
 - *Орієнтація у просторі:* Визначення розташування предметів відносно себе (праворуч, ліворуч, попереду, позаду, вгорі, вниз).
 - *Орієнтація на аркуші паперу:* Виконання інструкцій типу *"Постав крапку у верхньому лівому кутку", "Намалюй коло посередині", "Проведи лінію з*

правого верхнього кута в лівий нижній". Виконання простих графічних диктантів по клітинках.

- *Матеріали: аркуш паперу в клітинку, олівець.*

5. Дослідження мнестичних процесів (пам'яті):

- *Слухомовна пам'ять: Запам'ятовування та негайне відтворення серії з 4-6 не пов'язаних за змістом слів (напр., *стіл, річка, сонце, гриб, вікно*); повторення речення з 5-7 слів після одноразового прослуховування.*

- *Зорова пам'ять: Запам'ятовування та відтворення (називання або показ по пам'яті) серії з 4-6 предметних картинок або абстрактних геометричних фігур, пред'явлених на 5-10 секунд.*

- *Матеріали: заздалегідь підготовлені списки слів, речення, набори картинок/фігур.*

6. Дослідження стану граматичної будови мови: Перевірка розуміння та вміння правильно вживати граматичні форми, важливі для розуміння текстів: відмінкові закінчення іменників та прикметників (напр., "Покажи, де *маленький м'яч*, а де *маленька лялька*"), дієслівні форми (час, особа, число), прийменниково-відмінкові конструкції (розуміння значення прийменників *під, над, біля, за, перед* за допомогою маніпуляцій з предметами або за картинками). *Матеріали: предметні та сюжетні картинки, іграшки.*

7. Оцінка навичок самоконтролю: Проводилася шляхом спостереження за діяльністю дитини під час виконання всіх діагностичних завдань, особливо під час читання. Фіксувалося, чи помічає дитина власні помилки, чи намагається їх самостійно виправити, чи потребує вказівки дорослого на помилку, як реагує на зауваження.

Якісний аналіз помилок читання дозволив класифікувати виявлені труднощі за їхнім характером. При цьому, відповідно до завдань дослідження, особливу увагу було зосереджено на двох основних типах специфічних помилок, які, за попередніми спостереженнями та даними аналізу письмових робіт, були найбільш поширеними у досліджуваної групи учнів:

- Фонематичні помилки: До цієї категорії відносили стійкі заміни літер, що позначають акустично або артикуляційно близькі звуки (наприклад, *б-п, з-с, ш-ж, р-л*), а також труднощі злиття звуків у склади, що призводило до побуквеного читання або спотворення складової структури слова.

- Оптичні помилки: Сюди включали заміни графічно схожих літер (*п-т, в-д, и-ш, е-є*), дзеркальне читання окремих літер або складів, а також труднощі утримання рядка під час читання (перестрибування рядків).

Інші типи помилок (помилки, пов'язані з порушенням звуко-складового аналізу/синтезу – пропуски, перестановки, додавання; аграматизми при читанні; порушення темпу та плавності; труднощі розуміння прочитаного) також ретельно фіксувалися під час обстеження, проте в рамках даного дослідження розглядалися як супутні або вторинні по відношенню до фонематичних та оптичних.

Результати обстеження навички читання та стану базових функцій були занесені до індивідуальних протоколів для кожного учня, де фіксувалися як кількісні показники (швидкість читання, кількість помилок кожного типу), так і проводився детальний якісний аналіз характеру труднощів.

Для глибшого розуміння механізмів порушень читання та верифікації природи виявлених помилок було проведено комплексне логопедично-психолого-педагогічне обстеження рівня сформованості мовленнєвих і немовленнєвих функцій, що забезпечують процес читання. Обстеження проводилося індивідуально, у формі адаптованих завдань, результати яких детально описані вище.

Після завершення комплексного обстеження основний фокус аналізу було спрямовано на виявлення зв'язку між допущеними помилками читання та станом відповідних психічних функцій, що дозволило верифікувати фонематичний та оптичний характер помилок у кожного учня. Процедура їх виявлення та аналізу базувалася на співставленні даних з обох блоків діагностики:

Виявлення та аналіз фонематичних помилок читання ґрунтувався на:

- Аналізі помилок під час читання: Фіксувалися всі випадки стійких заміні літер, що позначають акустично або артикуляційно близькі звуки

(наприклад, читання слова *бабка* як "папка", *шуба* як "суба", *гора* як "кола"). Оцінювалася частота та системність таких замін. Також аналізувалися труднощі злиття звуків у складі (побуквене читання).

- Співставленні з результатами обстеження фонематичних процесів: Низькі показники у завданнях на диференціацію опозиційних фонем на слух (повторення складів, розрізнення паронімів), а також труднощі у виконанні завдань на звуковий аналіз (визначення місця звука, послідовності) розглядалися як підтвердження того, що заміни літер при читанні мають саме фонематичну природу, тобто пов'язані з нерозрізненням відповідних звуків або несформованістю навичок аналізу звукового складу слова.

Виявлення та аналіз оптичних помилок читання здійснювалося через:

- Аналіз помилок під час читання: Реєструвалися всі випадки стійких замін літер, схожих за графічним накресленням (наприклад, читання *тато* як "папо", *вода* як "бода", *липа* як "пипа"), випадки дзеркального читання літер або складів, перестрибування між рядками.

- Співставлення з результатами обстеження зорового гнозису та зорово-просторових функцій: Труднощі дитини у впізнаванні та називанні графічно схожих літер (літерний гнозис), помилки при їх порівнянні, складанні з елементів, а також низькі результати у пробах на орієнтацію в просторі (проба Хеда, орієнтація на аркуші) свідчили про те, що заміни літер при читанні мають оптичний характер, тобто спричинені несформованістю зорового аналізу, синтезу та просторових уявлень.

Для кількісної оцінки рівня сформованості окремих функцій та компонентів навички читання використовувалася бальна система, детально описана у підрозділі 2.2

2.2 Результати констатувального експерименту

На цьому етапі представлено кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, отриманих у ході констатувального та контрольного етапів дослідження. Метою аналізу є порівняння рівнів сформованості навички читання та стану

базових психічних функцій в учнів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп до та після проведення формувального експерименту для визначення ефективності розробленої корекційно-розвиткової програми.

На даному етапі дослідження було проведено первинний діагностичний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості навички читання в учнів 2 класу. Дослідження проводилося на базі Комунального закладу “Немирівська спеціальна школа” м. Немирів Вінницької області. У ньому взяли участь 10 учнів другого класу, які, згідно зі спостереженнями вчителів, демонстрували стійкі труднощі в оволодінні читанням.

Для об'єктивної оцінки виконання діагностичних завдань (як читання, так і обстеження функцій) нами було використано бальну систему та визначено рівні сформованості відповідних навичок:

Шкала оцінювання виконання завдань:

- 3 бали (високий рівень): 0-1 помилка. Дитина виконує завдання переважно правильно, самостійно. Навичка сформована.
- 2 бали (середній рівень): 2-4 помилки. Дитина виконує завдання з помилками, може потребувати навідних запитань. Навичка сформована, але недостатньо автоматизована.
- 1 бал (низький рівень): 5 і більше помилок. Дитина допускає численні помилки, читає побуквенно, має суттєві труднощі. Навичка перебуває на початковому етапі формування.

Результати діагностики стану фонематичних процесів та їх проявів у читанні описані в таблиці 2.1

Таблиця 2.1 Результати діагностики фонематичних процесів на констатувальному етапі

№ учасника	Типові фонематичні помилки при читанні та у діагностичних пробах	Кількість помилок (при читанні)	Бал	Рівень
Дитина 1	Численні заміни дзвінких/глухих ("коза" → "коса"), свистячих/шиплячих. Плутає пароніми на слух.	7	1	Низький
Дитина	Численні заміни [д]-[т] та [з]-[с].	6	1	Низький

№ учасника	Типові фонематичні помилки при читанні та у діагностичних пробах	Кількість помилок (при читанні)	Бал	Рівень
2	Побуквене читання, труднощі злиття складів.			
Дитина 3	Помилки немає. Впевнено диференціює всі опозиційні звуки на слух. Звуковий аналіз у нормі.	0	3	Високий
Дитина 4	Змішування [з] і [ж] ("жук" → "зук"). Не завжди точно визначає послідовність звуків у слові.	3	2	Середній
Дитина 5	Заміни [б]-[п] при читанні. Не завжди впевнено диференціює дзвінкі/глухі при повторенні складів.	5	1	Низький
Дитина 6	Змішування [ш] і [с] ("миска" → "мишка"). Труднощі аналізу слів зі збігом приголосних.	6	1	Низький
Дитина 7	Заміни [р]-[л] при читанні ("риба" → "либа"). Плуває ці звуки при повторенні складів.	4	1	Низький
Дитина 8	Помилки немає. Фонематичні процеси сформовані добре.	0	3	Високий
Дитина 9	Помилки немає. Фонематичні процеси сформовані добре.	0	3	Високий
Дитина 10	Іноді плуває дзвінкі/глухі ("дуб" → "дуп"). Пароніми розрізняє з підказкою.	3	2	Середній

Як свідчать дані таблиці 2.1, у 7 з 10 учнів (70%) виявлено труднощі у диференціації опозиційних фонем та/або виконанні операцій звукового аналізу (низький або середній рівень).

Результати діагностики оптико-просторових функцій та їх проявів у читанні описані в таблиці 2.2

Таблиця 2.2 Результати діагностики оптико-просторових функцій на констатувальному етапі

№ учасника	Типові оптичні помилки при читанні та у діагностичних пробах	Кількість помилок (при читанні)	Бал	Рівень
Дитина 1	Читає: "тут" (пут), "вода" (бода). Плуває букви <i>n-t</i> , <i>v-d</i> при називанні.	5	1	Низький
Дитина 2	Заміни <i>и-ш</i> . Погано копіює графічний візерунок (пропускає	4	2	Середній

№ учасника	Типові оптичні помилки при читанні та у діагностичних пробах	Кількість помилок (при читанні)	Бал	Рівень
	елементи).			
Дитина 3	Численні заміни графічно схожих літер (<i>n-m, в-д</i>). Дзеркальне читання літери <i>Е</i> .	6	1	Низький
Дитина 4	Читає <i>и</i> замість <i>ш</i> (" <i>шшика</i> " замість " <i>шшика</i> "). Не завжди впізнає "зашумлені" літери.	4	2	Середній
Дитина 5	Помилка немає. Впевнено розрізняє всі літери.	0	3	Високий
Дитина 6	Дзеркальне читання літер <i>Е, Я</i> . Змішує <i>б-д</i> при читанні. Труднощі орієнтації на рядку.	6	1	Низький
Дитина 7	Помилка немає. Впевнено розрізняє всі літери.	0	3	Високий
Дитина 8	Численні заміни <i>б-д</i> . Дзеркальне читання окремих складів. Помилки в пробі Хеда.	7	1	Низький
Дитина 9	Стійкі заміни <i>n-m</i> . Помилки у графічному диктанті.	4	2	Середній
Дитина 10	Плутає літери, що відрізняються одним елементом (<i>ц-ш, ш-ц</i>).	3	2	Середній

Результати, наведені в таблиці 2.2, демонструють, що у 8 з 10 учнів (80%) спостерігаються труднощі оптико-просторового характеру, що проявляються в оптичних помилках читання.

Співставлення даних Таблиць 2.1 та 2.2 дозволило нам виявити різні профілі труднощів у 10 обстежуваних учнів. Всі 10 учнів мали низький або середній загальний рівень, оскільки у кожного з них була виявлена принаймні одна проблемна сфера.

1. Переважно фонематичний тип порушення (Низький/Середній рівень у Табл. 2.1 та Високий рівень у Табл. 2.2):

- Діти: Дитина 5, Дитина 7.
- *Характеристика:* Ці учні добре розрізняли літери візуально, але плутали їх при читанні через нерозрізнення відповідних звуків на слух.

2. Переважно оптичний тип порушення (Високий рівень у Табл. 2.1 та Низький/Середній рівень у Табл. 2.2):

- Діти: Дитина 3, Дитина 8, Дитина 9.
- *Характеристика:* Ці учні добре розрізняли звуки на слух, але плутали літери при читанні через їхню графічну схожість або проблеми з просторовою орієнтацією.

3. Змішаний тип порушення (Низький/Середній рівень в обох таблицях):

- Діти: Дитина 1, Дитина 2, Дитина 4, Дитина 6, Дитина 10.
- *Характеристика:* Ці учні мали виражені труднощі як у сфері фонематичного сприймання, так і у сфері зорового аналізу, що призводило до комбінації різних типів помилок.

Таблиця 2.3 Розподіл учнів за типами порушень читання на констатувальному етапі

Тип порушення	Кількість учнів	Відсоток %
Переважно фонематичний	2	20%
Переважно оптичний	3	30%
Змішаний	5	50%
Всього	10	100%

Для візуалізації співвідношення різних типів порушень у досліджуваній групі представимо дані у вигляді діаграми (Рис. 2.1).

Діаграма (Рис. 2.1) наочно демонструє, що половина обстежених учнів (50%) мала змішаний тип порушень, тоді як 30% мали переважно оптичні, а 20% – переважно фонематичні труднощі. Це підтверджує необхідність диференційованого підходу при плануванні корекційної роботи.

Розподіл учнів за типом порушення письма

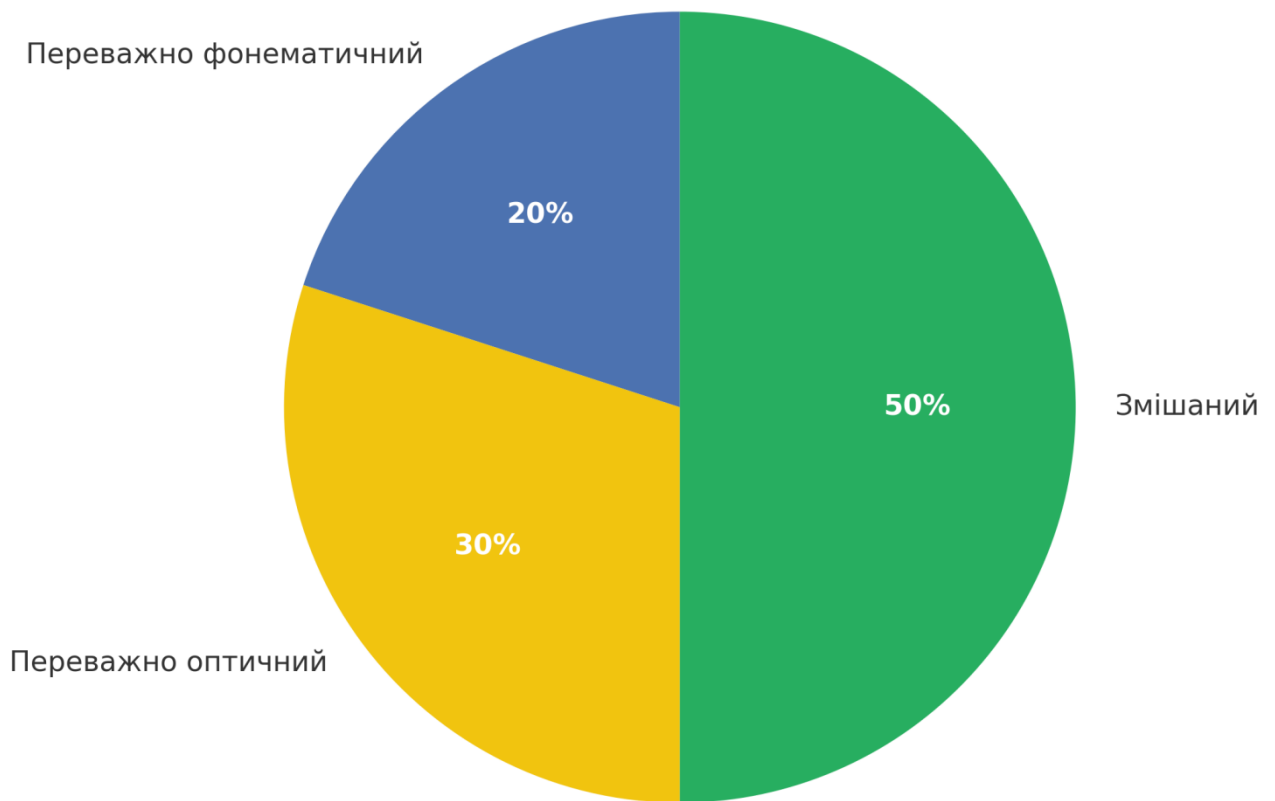


Рис. 2.1. Співвідношення типів порушень читання в учнів на констатувальному етапі (у %)

Формування експериментальної та контрольної груп

На основі узагальнених даних констатувального етапу було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Розподіл здійснювався таким чином, щоб групи були максимально співставними як за кількістю учнів з низьким/середнім рівнем, так і за представленістю різних профілів порушень.

Таблиця 2.4 Розподіл учасників на експериментальну та контрольну групи

Група	Номери учасників	Загальний рівень (Низький / Середній)	Профіль порушень (Фон. / Опт. / Зміш.)
Експериментальна (ЕГ)	Дитина 1, Дитина 3, Дитина 5, Дитина 6, Дитина 9	4 Низький / 1 Середній	1 фон. / 2 опт. / 2 зміш.

Група	Номери учасників	Загальний рівень (Низький / Середній)	Профіль порушень (Фон. / Опт. / Зміш.)
Контрольна (КГ)	Дитина 2, Дитина 4, Дитина 7, Дитина 8, Дитина 10	3 Низький / 2 Середній	1 фон. / 1 опт. / 3 зміш.

Аналіз складу сформованих груп (Таблиця 2.4) показує їхню високу гомогенність за вихідними показниками. Обидві групи складаються з 5 учнів, переважно з низьким та середнім загальним рівнем, та мають схоже представництво різних профілів порушень, що дозволяє вважати їх співставними для подальшого порівняння ефективності корекційного впливу.

Для більш наочної візуалізації співвідношення учнів за рівнями в обох групах, представимо цей аналіз у вигляді діаграми (Рис. 2.2).

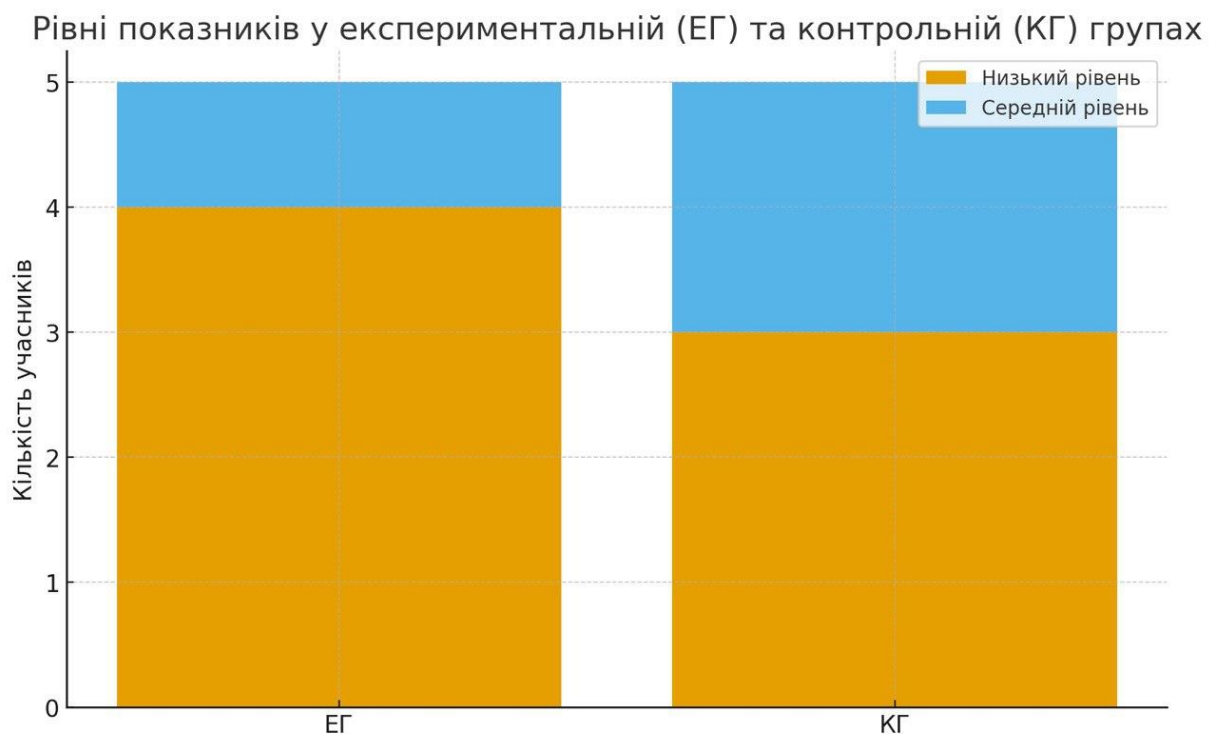


Рис. 2.2. Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями сформованості навичок на констатувальному етапі

Як демонструє діаграма (Рис. 2.2), кількісний та якісний склад обох груп на початку експерименту є дуже близьким, що підтверджує об'єктивність умов для подальшого дослідження.

Таким чином, результати констатувального етапу підтвердили наявність стійких фонематичних та оптичних помилок читання у відібраній групі учнів, що обґрунтовує необхідність проведення цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Після завершення формувального експерименту було проведено повторний контрольний зріз з використанням аналогічного діагностичного інструментарію.

Таблиця 2.5 Результати діагностики фонематичних процесів на контрольному етапі

№ Учасника	Група	Кількість помилок (після)	Бал	Рівень	Динаміка помилок (порівняно з Табл. 2.1)
Дитина 1	ЕГ	3	2	Середній	-4
Дитина 2	КГ	5	1	Низький	-1
Дитина 3	ЕГ	0	3	Високий	0
Дитина 4	КГ	3	2	Середній	0
Дитина 5	ЕГ	2	2	Середній	-3
Дитина 6	ЕГ	3	2	Середній	- 3
Дитина 7	КГ	4	1	Низький	0
Дитина 8	КГ	0	3	Високий	0
Дитина 9	ЕГ	0	3	Високий	0
Дитина 10	КГ	3	2	Середній	0

Таблиця 2.6 Результати діагностики оптико-просторових функцій на контрольному етапі

№ учасника	Група	Кількість помилок (після)	Бал	Рівень	Динаміка помилок (порівняно з Табл. 2.2)
Дитина 1	ЕГ	2	2	Середній	- 3
Дитина 2	КГ	4	2	Середній	0
Дитина 3	ЕГ	2	2	Середній	-4
Дитина 4	КГ	4	2	Середній	0

№ учасника	Група	Кількість помилок (після)	Бал	Рівень	Динаміка помилок (порівняно з Табл. 2.2)
Дитина 5	ЕГ	0	3	Високий	0
Дитина 6	ЕГ	3	2	Середній	- 3
Дитина 7	КГ	0	3	Високий	0
Дитина 8	КГ	6	1	Низький	-1
Дитина 9	ЕГ	2	2	Середній	-2
Дитина 10	КГ	3	2	Середній	0

Порівняння даних констатувального (Таблиці 2.1, 2.2) та контрольного (Таблиці 2.5, 2.6) етапів дозволяє оцінити ефективність проведеної корекційної роботи. Для об'єктивного аналізу ми розрахували середню кількість помилок на одного учня для кожної групи до та після експерименту, враховуючи склад груп з Таблиці 2.4 (ЕГ: 1, 3, 5, 6, 9; КГ: 2, 4, 7, 8, 10).

1. Динаміка подолання фонематичних помилок:

- Експериментальна група (ЕГ): Середня кількість помилок зменшилася з 3.6 $((7+0+5+6+0)/5)$ до 1.6 $((3+0+2+3+0)/5)$. Зниження становить 55.6%.
- Контрольна група (КГ): Середній показник змінився незначно – з 3.2 $((6+3+4+0+3)/5)$ до 3.0 $((5+3+4+0+3)/5)$. Зниження становить 6.3%.

2. Динаміка подолання оптичних помилок:

- Експериментальна група (ЕГ): Середня кількість помилок зменшилася з 4.2 $((5+6+0+6+4)/5)$ до 1.6 $((2+2+0+3+1)/5)$. Зниження становить 61.9%.
- Контрольна група (КГ): Середній показник практично не змінився: з 3.6 $((4+4+0+7+3)/5)$ до 3.4 $((4+4+0+6+3)/5)$. Зниження становить 5.5%.

Аналіз динаміки:

В експериментальній групі спостерігається виражена позитивна динаміка. Кількість фонематичних помилок скоротилася на 55.6%. Якісний аналіз показує, що учні з низьким рівнем (Дитина 1, 5, 6) впевнено перейшли на середній, зменшивши кількість помилок більше ніж удвічі.

Аналогічна значна динаміка спостерігається у подоланні оптичних помилок в ЕГ, де загальне зниження склало **61.9%**. Усі учні з низьким та середнім рівнем (Дитина 1, 3, 6, 9) показали суттєвий прогрес, перейшовши на середній рівень (або, у випадку Дитини 3, значно покращивши показники в межах рівня), а Дитина 5 (яка мала високий рівень) його зберегла.

У контрольній групі значущих змін не зафіксовано. Незначне зниження кількості помилок (6.3% для фонематичних та 5.5% для оптичних) є статистично незначущим і демонструє природний, але вкрай повільний темп подолання труднощів без спеціалізованого втручання. Це підтверджує стійкість порушень читання та необхідність цілеспрямованої корекційної допомоги.

Для наочності порівняльної динаміки представимо узагальнені дані на діаграмі (Рис. 2.3).

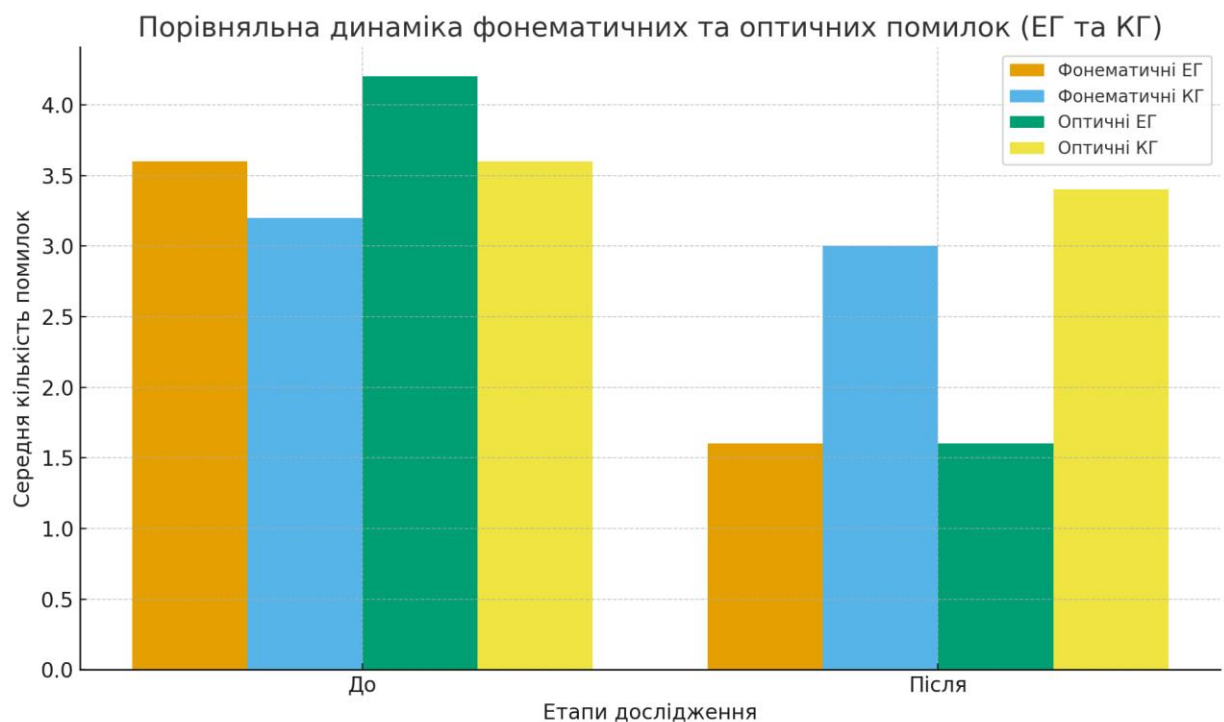


Рис. 2.3. Порівняльна динаміка середньої кількості фонематичних та оптичних помилок читання в ЕГ та КГ

Якісний аналіз змін в експериментальній групі також показав не лише зменшення кількості помилок, а й покращення **способу читання** (перехід від побуквеного та відривчастого складового до більш плавного складового читання),

підвищення швидкості читання та покращення **розуміння прочитаного** завдяки зменшенню зусиль, що витрачалися на технічну сторону процесу. Спостереження під час контрольного зрізу також зафіксували більшу впевненість учнів ЕГ при виконанні завдань.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ

3.1 Особливості розробки логопедичної абетки як засобу корекції фонематичних та оптичних помилок читання

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив домінування фонематичних та оптичних помилок у процесі читання учнів молодшого шкільного віку з труднощами навчання. Це свідчить про недостатній рівень сформованості ключових психофізіологічних функцій, що забезпечують процес читання, а саме: фонематичного сприймання, аналізу та синтезу, а також зорово-просторових уявлень, зорового аналізу та гнозису. Виявлена специфіка порушень обґрунтовує необхідність розробки цілеспрямованих корекційних засобів, які б враховували механізми виникнення саме цих типів помилок.

Традиційні методики навчання грамоти та корекції дислексії не завжди повною мірою враховують індивідуальні труднощі дитини та специфіку несформованості базових функцій. Часто робота зводиться до механічного зачитування складів або глобального запам'ятовування слів, що є недостатньо ефективним при наявності глибинних порушень фонематичних чи зорово-просторових процесів. Як наголошують українські дослідниці Н. Ільїна та О. Ткач, ефективна корекція порушень читання вимагає диференційованого підходу, спрямованого на виявлення та подолання конкретних механізмів, що лежать в основі цих труднощів.

У сучасній логопедії виділяють два ключові підходи до розуміння природи порушень писемного мовлення: психолінгвістичний та нейропсихологічний (або психофізіологічний).

- Психолінгвістичний підхід розглядає читання як складну мовленнєву діяльність, зосереджуючись на аналізі мовних операцій: декодування графем у фонемі, навичках складозлиття, засвоєнні лексико-граматичних норм для

розуміння прочитаного. Труднощі читання при цьому пояснюються несформованістю мовної системи дитини.

- Нейропсихологічний (психофізіологічний) підхід аналізує читання з точки зору психічних функцій, які забезпечують його реалізацію. Він пов'язує труднощі читання з недостатнім розвитком або дисфункцією певних мозкових механізмів: зорового та зорово-просторового гнозису (впізнання літери), слухового сприймання, серійної організації сприйняття, пам'яті, уваги та контролю діяльності. Саме цей підхід дозволяє детально вивчити, які саме когнітивні компоненти є "слабкою ланкою" у конкретної дитини.

Враховуючи, що метою нашої роботи є корекція фонематичних (пов'язаних із звуковою диференціацією та аналізом) та оптичних (пов'язаних із зоровим впізнанням та диференціацією графем) помилок читання, при розробці логопедичної абетки ми вирішили спиратися переважно на нейропсихологічний підхід, інтегруючи в нього досягнення психолінгвістики.

Нейропсихологічний підхід дозволяє розглянути процес засвоєння кожної літери та її впізнавання через призму тих базових психічних функцій, які для цього необхідні. Це дає можливість:

1. Виявити потенційні "зони ризику" для кожної літери (наприклад, для літер Б-Д – ризик оптичного змішування через схожість елементів та їх просторове розташування; для літер Ш-Ж – ризик фонематичного змішування через акустико-артикуляційну близькість).

2. Розробити цілеспрямовані завдання для кожної літери, які б не лише знайомили з її графічним та звуковим образом, а й одночасно тренували ті психічні функції, що є критично важливими для її засвоєння (зоровий аналіз, просторову орієнтацію, фонематичне сприймання, слухо-зоро-мовленнєві зв'язки).

Таким чином, нейропсихологічний підхід забезпечує системність та диференційованість корекційного впливу вже на етапі знайомства з абеткою, що, на нашу думку, сприятиме більш ефективній профілактиці та подоланню фонематичних та оптичних помилок читання.

З огляду на це, виникла ідея розробки специфічного дидактичного засобу – логопедичної абетки, орієнтованої на профілактику та корекцію саме фонематичних та оптичних помилок у молодших школярів.

Метою розробки даної абетки є створення комплексного інструменту, який би сприяв:

- Формуванню чітких та стійких слухових та зорових образів літер.
- Розвитку навичок диференціації акустично близьких фонем.
- Розвитку навичок диференціації графічно схожих графем.
- Удосконаленню фонематичного аналізу та синтезу, навичок складозлиття.
- Розвитку зорово-просторових уявлень та навичок зорового сканування.
- Підвищенню мотивації дитини до вивчення літер та процесу читання загалом.

При розробці структури та змісту логопедичної абетки ми керувалися ключовими науковими засадами корекційної педагогіки. Провідним принципом, на якому побудовано всю методику роботи з абеткою, було обрано принцип мультисенсорного підходу.

Мультисенсорний підхід — це стратегія навчання, яка передбачає одночасне та цілеспрямоване залучення кількох каналів сприйняття інформації для формування навички.

Важливість цього підходу у контексті нашого дослідження є вирішальною. Як було встановлено у Розділі 2, в основі фонематичних та оптичних помилок читання лежить несформованість базових функцій: фонематичного (слухового) сприймання та зорово-просторового (візуального) аналізу. Дитина може мати "слабку ланку" в одному з цих каналів. Наприклад, вона візуально не розрізняє графічно схожі літери п і т (оптична дислексія) або не диференціює на слух звуки [с] і [ш] (фонематична дислексія).

Мультисенсорний підхід дозволяє компенсувати цю слабкість, створюючи в мозку дитини додаткові, обхідні нейронні зв'язки. Замість того, щоб покладатися

лише на проблемний зоровий чи слуховий канал, ми формуємо комплексний, об'ємний "3D-образ" літери, який одночасно має:

- свій вигляд (що я бачу?);
- своє звучання (що я чую?);
- свою артикуляцію (що я відчуваю ротом?);
- свій рух при написанні (що я відчуваю рукою?).

Цей міцний, багатоканальний образ літери значно полегшує її впізнавання (декодування) під час читання та зменшує кількість помилок. Саме тому кожна сторінка нашої абетки розроблена для активізації всіх ключових аналізаторів.

Застосування мультисенсорного підходу в абетці:

1. Зоровий канал: Це базовий канал для читання. Ми активізуємо його через:

- Графічний образ: Чітке зображення друкованих та рукописних літер (великої та малої).
- Кольорове кодування: Поділ літер на голосні (червоний колір) та приголосні (синій), що візуально закріплює їхню базову класифікацію.
- Асоціативний образ: Яскравий малюнок, що асоціюється з формою літери (напр., 'Д' - *дерево*), для емоційного та візуального "якоря".
- Візуалізація артикулеми: Схематичний фото-малюнок положення органів мовлення, що дає зорову опору для правильної вимови.

2. Слуховий канал: Цей канал є ключовим для подолання фонематичних помилок. Він залучається через:

- Акустичний образ: Чітке називання звука, який позначає літеру.
- Лексичний матеріал: Прослуховування та повторення слів-прикладів (*Банан, Барабан*).
- QR-код: Надання доступу до аудіо- та відеосупроводу, де дитина чує правильну вимову звука та слів.

3. Кінестетичний канал: Цей канал об'єднує два типи рухів:

- Артикуляційна кінестетика: Відтворення положення органів мовлення (губ, язика) відповідно до опису та малюнка. Це дає дитині "відчутти" різницю між

близькими звуками (напр., [с] та [ш]), що є критичним для корекції фонематичної дислексії.

- Графомоторна кінестетика: Завдання на обведення літери, її прописування, проходження лабіринтів. У контексті корекції читання, ці рухи слугують не для навчання каліграфії, а для закріплення образу літери через м'язову пам'ять руки. Це потужний інструмент для подолання оптичних помилок.

Таким чином, саме комплексне застосування мультисенсорного підходу в структурі кожної сторінки абетки дозволяє формувати у дитини цілісний, міцний та багатоканальний зв'язок "звук-артикуляція-літера-рух", що є науково обґрунтованою запорукою подолання фонематичних та оптичних помилок читання.

Аналіз існуючих ресурсів

Першим етапом розробки абетки став аналіз наявного ринку навчально-методичних посібників та дидактичних матеріалів для навчання грамоти в Україні. Було встановлено, що, незважаючи на велику кількість якісних букварів та посібників для дошкільної підготовки, практично відсутня комплексна абетка, яка б системно, з перших етапів знайомства з літерою, інтегрувала б завдання, цілеспрямовано розроблені для одночасної профілактики та корекції саме фонематичних та оптичних помилок читання (дислексії).

Більшість існуючих посібників фокусуються на загальному навчанні грамоти (ознайомлення з літерою та звуком, навчання злиття складів). Вони не розраховані на дітей "групи ризику", які мають несформованість базових функцій (фонематичного сприймання, зорово-просторових уявлень). Спеціалізовані логопедичні посібники, в свою чергу, зазвичай пропонують окремі вправи для корекції вже наявних, стійких помилок, але не інтегрують цей корекційний компонент у сам *початковий процес вивчення літер*.

Праці відомих українських фахівців надають надзвичайно цінні діагностичні інструменти та загальні методичні рекомендації для корекції дислексії та дисграфії. Проте, готового структурованого дидактичного матеріалу у форматі абетки, який би об'єднував нейропсихологічний підхід, мультисенсорні

техніки та ігрові методики для профілактики і читання, і письма одночасно, наразі бракує.

Аналіз закордонного досвіду показав високу ефективність мультисенсорних структурованих підходів (Multisensory Structured Language Education - MSLE) для роботи з дітьми з дислексією. Такі всесвітньо відомі методики, як Orton-Gillingham (США) або Wilson Reading System, базуються на одночасному залученні зорового, слухового, кінестетичного та тактильного каналів для формування стійкого зв'язку "звук-буква".

Однак, ці методики мають кілька особливостей:

1. Вони є комплексними, довготривалими програмами корекції, а не інструментом для *початкового* ознайомлення з абеткою.

2. Вони розроблені для англійської мови та не враховують фонетичних, артикуляційних та графічних особливостей української мови (наприклад, специфіку йотованих, диференціацію твердих/м'яких приголосних, графіку літер *и, й, є, ї, щ*).

Прямої аналогії розробленій абетці, яка б поєднувала специфічні завдання для корекції фонематичних та оптичних помилок в межах вивчення кожної літери українського алфавіту, використовувала нейропсихологічні ігрові прийоми (як-от лабіринти, зорові пошуки) та була інтегрована з сучасними технологіями (QR-коди), виявлено не було.

Це підтвердило актуальність та новизну розробки власного дидактичного продукту. Розробка логопедичної абетки здійснювалася на основі принципів, обґрунтованих вище, з метою створення цілісного інструменту для профілактики та корекції фонематичних і оптичних помилок читання (та, як наслідок, і письма) у молодших школярів. Процес створення включав ретельний відбір змісту та розробку структури подачі матеріалу для кожної літери українського алфавіту.

Для забезпечення системності та комплексного впливу, матеріал для кожної літери алфавіту було структуровано у два основні блоки, що зазвичай розміщуються на окремих сторінках або розвороті:

1. Інформаційно-ознайомлювальний блок: Спрямований на формування чіткого мультисенсорного образу літери та відповідного їй звука.

2. Практично-ігровий блок: Містить систему вправ та завдань для закріплення образу літери, розвитку необхідних психічних функцій (що лежать в основі читання) та диференціації з іншими літерами/звуками.

Змістове наповнення інформаційно-ознайомлювального блоку

Цей блок розроблено з урахуванням принципів мультисенсорності та нейропсихологічної обґрунтованості, залучаючи різні канали сприйняття для формування стійкого образу літери та звука. Він включає такі компоненти:

1. Графічне зображення літери:

- Друковані літери (велика і мала): Надаються у чіткому, класичному накресленні для формування первинного зорового образу та полегшення впізнавання у текстах.

- Рукописні літери (велика і мала): Демонструють каліграфічний зразок. Це використовується для формування цілісного, повного образу літери та профілактики оптичних помилок читання, пов'язаних із плутанням графічно схожих рукописних та друкованих літер.

- Кольорове кодування: Для кращого запам'ятовування та візуальної диференціації, голосні літери подаються одним кольором (червоним), а приголосні – іншим (синім). Це допомагає дитині наочно засвоїти базову класифікацію звуків і літер, що є важливим для фонематичного аналізу та навички декодування.

2. Артикуляційно-акустичний комплекс:

- Звуковий символ: Транскрипційне позначення основного звука (напр., [б], [д]).

- Візуалізація артикулеми: Схематичний малюнок або фото-малюнок положення органів артикуляції (губ, язика, зубів) під час вимови звука. Це надає дитині зорову опору для усвідомлення правильної вимови та допомагає диференціювати акустично близькі звуки при читанні.

- Словесний опис артикуляції: Короткий, доступний для дитини опис основних рухів та положень органів мовлення ("Губи зімкнені", "Верхні зуби торкаються нижньої губи").

- Фонетична характеристика: Стисла характеристика звука (приголосний/голосний, дзвінкий/глухий, твердий/м'який), що сприяє розвитку фонематичного аналізу.

- Призначення: Цей комплекс безпосередньо спрямований на профілактику та корекцію фонематичних помилок читання, формуючи чіткий та міцний зв'язок між звуком, його артикуляцією та графічним символом (літерою).

3. Асоціативний образ:

- Яскравий малюнок, що візуально нагадує форму літери або асоціюється з нею (наприклад, бегемот для 'Б', метелик для 'В', дерево для 'Д'). Це допомагає закріпити зоровий образ літери через емоційно значущу асоціацію, що є вкрай корисним для профілактики оптичних помилок читання (оптичної дислексії).

4. Лексичний матеріал:

- 3-4 предметні картинки зі словами, що починаються на дану літеру (*Банан, Барабан, Буряк, Білка; Ваза, Вовк, Вишня, Велосипед; Дерево, Доц, Двері, Диван*).

- Призначення: Закріплення звуко-буквеної відповідності, активізація словника, підготовка до звукового аналізу слів та практика початкового читання (читання підписів до малюнків).

5. QR-код:

- Елемент інтерактивності з підписом "Відскануй qr-код".
- Призначення: Надання доступу до відеоресурсу, де озвучується літера, демонструється її написання, а також називаються та показуються слова на цю або з цією літерою. Це розширює навчальний простір, використовує сучасні технології та залучає додатковий аудіовізуальний канал сприйняття для закріплення образу літери та звука.

Змістове наповнення практично-ігрового блоку

Цей блок реалізує принципи опори на ігрову діяльність, цілеспрямованості, диференціації та нейропсихологічної обґрунтованості. Завдання підібрані таким чином, щоб комплексно впливати на функції, відповідальні за виникнення фонематичних та оптичних помилок читання:

1. Завдання на розвиток зорового сприймання, уваги та диференціації (профілактика/корекція оптичної дислексії):

- "Знайди та обведи/розфарбуй літеру": Пошук заданої літери (великої та малої) серед інших літер, цифр або символів різного розміру та шрифту. Це тренує зорову увагу та вміння впізнавати (декодувати) графему з візуального шуму.

- Лабіринти: Проведення лінії лабіринтом, який має форму літери або веде до неї. Розвиває просторове мислення та зорово-моторну координацію, необхідну для послідовного сканування рядка тексту.

- Порівняння графічно схожих літер: (Застосовується після вивчення обох літер з пари) Завдання на знаходження відмінностей між літерами (наприклад, *б* і *д*), що прямо спрямоване на профілактику їх плутання при читанні.

2. Завдання на розвиток фонематичних процесів (профілактика/корекція фонематичної дислексії):

- Читання та аналіз складів: Прочитання прямих та обернених складів, з'єднання літер у склади. Це є базовою вправою для формування навички злиття звуків та автоматизації процесу читання.

- Звуковий аналіз слів: Визначення наявності/відсутності звука в слові ("Знайди слова, у яких є буква В і підкресли їх"), визначення місця звука, підбір слів на заданий звук до картинок.

- Складовий аналіз та синтез: Складання слів із розрізнених складів (у вигляді пазлів: "Склади слова зі складів...").

- Диференціація опозиційних звуків: (Застосовується після вивчення обох літер з пари) Ігри "Впіймай звук" (на слух), завдання на вибір правильної літери в слові (*ко(з/с)а*), що тренує зв'язок "звук-буква".

3. Завдання на розвиток графомоторних навичок (як мультисенсорний компонент):

- Обведення літери: За пунктиром, по контуру, по крапках.
- Дописування елементів літери.
- Самостійне написання літери: Прописування літер у рядках.
- Графічні візерунки: Відтворення візерунків, що складаються з елементів літери.

- Призначення: Ці завдання використовуються не для навчання каліграфії, а як потужний кінестетичний та моторний компонент мультисенсорного підходу. Відтворення руху руки під час написання літери допомагає закріпити її образ у моторній пам'яті, що, в свою чергу, полегшує її впізнавання (декодування) під час читання та сприяє корекції оптичної дислексії.

Послідовність вивчення літер також враховує принципи диференціації. Літери, що позначають акустично близькі звуки (наприклад, С-Ш, З-Ж, Д-Т) та літери, схожі за графічним накресленням (П-Т, Б-Д, Й-Ш), вивчаються не поспіль, а розносяться у часі. Між їх вивченням вводяться інші літери, а після засвоєння обох членів опозиційної пари пропонуються спеціальні ігрові вправи на їх активну диференціацію як на слух, так і у читанні.

Таким чином, розроблена логопедична абетка є системним дидактичним посібником, де кожна сторінка комплексно вирішує завдання не лише ознайомлення з новою літерою та звуком, а й цілеспрямованого розвитку фонематичних, зорово-просторових та графомоторних функцій. Інтеграція ігрових елементів, мультисенсорний підхід та опора на нейропсихологічні принципи роблять її ефективним інструментом для профілактики та корекції фонематичних та оптичних помилок читання у молодших школярів.

3.2 Результати формувального експерименту

Формувальний етап дослідження був спрямований на апробацію ефективності розробленої логопедичної абетки як основного засобу корекції

фонематичних та оптичних помилок читання в учнів експериментальної групи (ЕГ). Зміст та структура абетки, детально описані у підрозділі 3.1, були розроблені з урахуванням виявлених на констатувальному етапі труднощів та базувалися на принципах мультисенсорності, ігрової діяльності та нейропсихологічного підходу.

Організація корекційної роботи з використанням абетки

Корекційно-розвиткова робота з учнями експериментальної групи (5 осіб, визначених у Таблиці 2.4: Дитина 1, 3, 5, 6, 9) проводилася протягом одного навчального семестру. Основним інструментом корекції виступала розроблена логопедична абетка, яка використовувалася комплексно, залучаючи логопеда, вчителя та батьків:

1. Логопедичні заняття: Робота з логопедом відбувалася один раз на тиждень індивідуально або у підгрупах (2-3 учні). На цих заняттях матеріал абетки використовувався для:

- Ознайомлення з новою літерою, її звуковим та артикуляційним образом з опорою на мультисенсорні прийоми.
- Виконання ігрових завдань з відповідної сторінки абетки, спрямованих на розвиток фонематичного сприймання, аналізу, зорово-просторових функцій та навичок складозлиття.
- Відпрацювання диференціації акустично та оптично схожих звуків/літер під час читання складів, слів та речень.

2. Робота в класі: Для забезпечення послідовності та інтеграції корекційної роботи в навчальний процес вчителям початкових класів було надано друковані варіанти сторінок абетки. Це дозволило їм використовувати відповідні матеріали під час індивідуальної роботи з учнями експериментальної групи на уроках читання або у позаурочний час для закріплення навички впізнавання літер та читання складів.

3. Залучення батьків та самостійна робота учнів: Для систематичного закріплення навичок вдома було використано можливості електронної платформи "Єдина школа".

- Батьківський доступ: Батьки учнів ЕГ отримували через платформу домашні завдання, розроблені на основі матеріалів абетки. До кожного завдання додавалася відео-інструкція, яка пояснювала мету вправи та спосіб її виконання. Також був прикріплений файл із самим завданням в електронному варіанті, що давало змогу дитині виконувати його разом з батьками на ноутбуці або планшеті.
- Учнівський доступ: Учні також мали доступ до матеріалів абетки через свої акаунти в "Єдиній школі", що дозволяло їм самостійно повертатися до вивчених літер та ігрових завдань на читання.

Така організація роботи забезпечувала системний та багаторівневий вплив на процес формування навичок читання в учнів експериментальної групи. Учні контрольної групи (КГ, 5 осіб) протягом цього періоду продовжували навчання за стандартною освітньою програмою без використання розробленої абетки.

Аналіз динаміки подолання помилок в експериментальній групі

Для оцінки ефективності використання логопедичної абетки було проведено детальний аналіз результатів діагностики учнів експериментальної групи (ЕГ) на констатувальному (ДО) та контрольному (ПІСЛЯ) етапах.

Як видно з даних таблиці 3.1, застосування абетки сприяло суттєвому зменшенню кількості фонематичних помилок читання в учнів ЕГ.

Дані для аналізу взяті з підрозділу 2.2 (Таблиці 2.1, 2.2, 2.5 та 2.6) та зведені нижче для наочності.

Таблиця 3.1 Динаміка подолання фонематичних помилок читання в експериментальній групі (ЕГ)

№ учасника (ЕГ)	Кількість помилок (ДО) (з Табл. 2.1)	Рівень (ДО)	Кількість помилок (ПІСЛЯ) (з Табл. 2.5)	Рівень (ПІСЛЯ)	Зміна (кількість помилок)
Дитина 1	7	Низький	3	Середній	- 4
Дитина 3	0	Високий	0	Високий	0
Дитина 5	5	Низький	2	Середній	-3
Дитина 6	6	Низький	3	Середній	-3

№ учасника (ЕГ)	Кількість помилок (ДО) (з Табл. 2.1)	Рівень (ДО)	Кількість помилок (ПІСЛЯ) (з Табл. 2.5)	Рівень (ПІСЛЯ)	Зміна (кількість помилок)
		й			
Дитина 9	0	Високий	0	Високий	0
Середнє	3.6	-	1.6	-	-2.0

Як видно з даних таблиці 3.1, застосування абетки сприяло суттєвому зменшенню кількості фонематичних помилок читання в учнів ЕГ.

Аналогічно, аналіз даних щодо оптичних помилок читання (Таблиця 3.2) також демонструє значну позитивну динаміку в експериментальній групі.

Таблиця 3.2 Динаміка подолання оптичних помилок читання в експериментальній групі (ЕГ)

№ учасника (ЕГ)	Кількість помилок (ДО) (з Табл. 2.2)	Рівень (ДО)	Кількість помилок (ПІСЛЯ) (з Табл. 2.6)	Рівень (ПІСЛЯ)	Зміна (кількість помилок)
Дитина 1	5	Низький	2	Середній	-3
Дитина 3	6	Низький	2	Середній	-4
Дитина 5	0	Високий	0	Високий	0
Дитина 6	6	Низький	3	Середній	-3
Дитина 9	4	Середній	2	Середній	-2
Середнє	4.2	-	1.8	-	-2.4

Аналогічно, аналіз даних щодо оптичних помилок читання (Таблиця 3.2) також демонструє значну позитивну динаміку в експериментальній групі.

Якісний аналіз результатів підтверджує позитивні зміни. В учнів експериментальної групи спостерігалось суттєве зменшення типових помилок читання. У фонематичній сфері (Дитина 1, 5, 6) стали значно рідшими заміни

дзвінких/глухих та свистячих/шиплячих. Це свідчить про покращення фонематичного сприймання та зміцнення зв'язку "звук-буква".

У сфері оптичних помилок помітне значне зменшення замін графічно схожих літер (зокрема, *n-m*, *в-д* у Дитини 3; *б-д* у Дитини 6). Це свідчить про позитивний вплив завдань абетки (лабіринти, конструювання літер) на формування стійкого зорового образу літери та розвиток зорово-просторових уявлень. Важливо, що хоча помилки не зникли повністю, вони стали менш стійкими та частіше виправлялися учнями самостійно, що вказує на розвиток навичок самоконтролю.

Аналіз індивідуальної динаміки показує стабільну ефективність методики для дітей з різними профілями порушень:

- Дитина 1 (змішаний тип): Продемонструвала хороший прогрес в обох сферах, зменшивши фонематичні помилки з 7 до 3 та оптичні з 5 до 2, перейшовши з низького рівня на середній.
- Дитина 3 (переважно оптичний тип): Показала найкращу динаміку в подоланні саме оптичних помилок (з 6 до 2), підтверджуючи цілеспрямованість впливу абетки.
- Дитина 5 (переважно фонематичний тип): Цілеспрямовано покращила результати у фонематичній сфері (з 5 до 2 помилок), зберігши високий рівень оптичних навичок.

Спостереження за учнями експериментальної групи під час формувального етапу також підтверджують позитивний вплив методики. Педагоги та батьки відзначали підвищення інтересу дітей до занять. Діти стали активніше використовувати запропоновані в абетці прийоми (наприклад, асоціативні образи для пригадування літер, звертали увагу на артикуляцію). Відмічалось також покращення загальної уважності під час читання. Вчителі відзначали зручність друкованих матеріалів, а батьки позитивно оцінили наявність відео-інструкцій у системі "Єдина школа".

Для наочної демонстрації позитивних змін, що відбулися в експериментальній групі, представимо порівняльні дані щодо середньої кількості помилок до та після формувального етапу у вигляді діаграми (Рис. 3.1).

Як чітко видно з діаграми (Рис. 3.1), після проведення формувального експерименту з використанням логопедичної абетки в учнів експериментальної групи відбулося значне зниження середньої кількості помилок обох типів. Середня кількість фонематичних помилок зменшилася з 3.6 до 1.6 (зниження на 55.6%), а оптичних – з 4.2 до 1.8 (зниження на 57.1%).

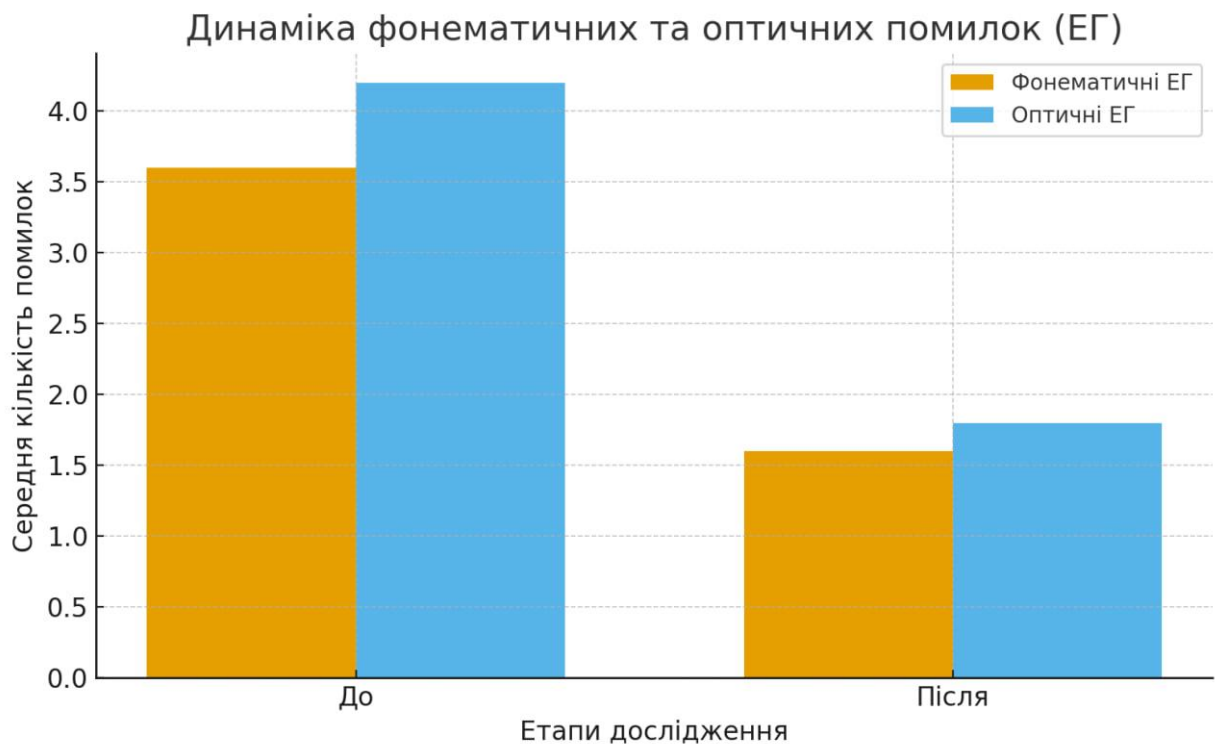


Рис. 3.1. Порівняльна динаміка середньої кількості фонематичних та оптичних помилок читання в експериментальній групі (ЕГ) до та після корекційної роботи

Порівняльний аналіз з контрольною групою

Для підтвердження того, що позитивна динаміка в ЕГ є наслідком саме цілеспрямованого корекційного впливу, проаналізуємо зміни, що відбулися у контрольній групі (КГ), яка навчалася за стандартною програмою.

Для порівняння, в контрольній групі, яка займалася за стандартною програмою, суттєвих змін не відбулося.

Таблиця 3.3 Динаміка фонематичних помилок читання в КГ

№ учасника (КГ)	Кількість помилок (ДО) (з Табл. 2.1)	Рівень (ДО)	Кількість помилок (ПІСЛЯ) (з Табл. 2.5)	Рівень (ПІСЛЯ)	Зміна (кількість помилок)
Дитина 2	6	Низький	5	Низький	-1
Дитина 4	3	Середній	3	Середній	0
Дитина 7	4	Низький	3	Середній	-1
Дитина 8	0	Високий	0	Високий	0
Дитина 10	3	Середній	3	Середній	0
Середнє	3.2	-	2.8	-	- 0.4

Таблиця 3.4 Динаміка оптичних помилок читання в КГ

№ учасника (КГ)	Кількість помилок (ДО) (з Табл. 2.2)	Рівень (ДО)	Кількість помилок (ПІСЛЯ) (з Табл. 2.6)	Рівень (ПІСЛЯ)	Зміна (кількість помилок)
Дитина 2	4	Середній	4	Середній	0
Дитина 4	4	Середній	4	Середній	0
Дитина 7	0	Високий	0	Високий	0
Дитина 8	7	Низький	6	Низький	-1
Дитина 10	3	Середній	3	Середній	0
Середнє	3.6	-	3.4	-	↓ 0.2

Порівняння даних з таблиць (3.1-3.4) чітко демонструє різницю в ефективності роботи.

- Фонематичні помилки: В ЕГ зниження на 55.6%. У КГ – лише на 12.5% (з 3.2 до 2.8).
- Оптичні помилки: В ЕГ зниження на 57.1%. У КГ – лише на 5.5% (з 3.6 до 3.4).

Наочно продемонструємо відсутність значущої динаміки в учнів контрольної групи на діаграмі (Рис. 3.2).

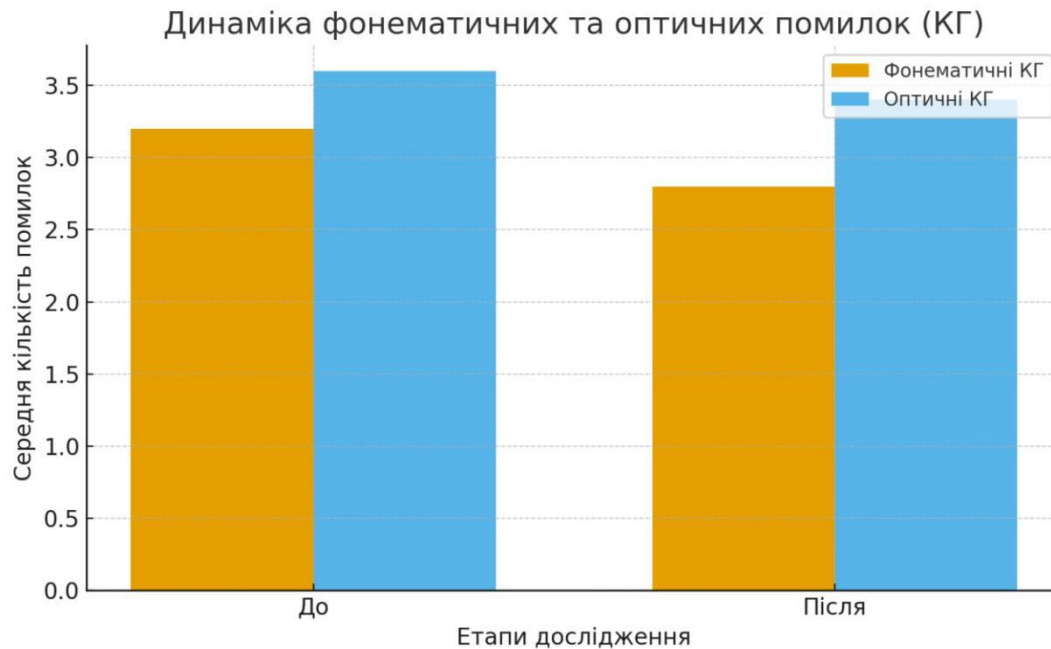


Рис. 3.2. Порівняльна динаміка середньої кількості фонематичних та оптичних помилок читання в контрольній групі (КГ)

Для підтвердження того, що позитивна динаміка в експериментальній групі є наслідком саме нашого цілеспрямованого корекційного впливу, а не простого навчального ефекту чи природного дозрівання, важливо проаналізувати зміни, що відбулися у контрольній групі (КГ).

Наочно продемонструємо динаміку середньої кількості помилок в учнів контрольної групи, які продовжували навчання за стандартною програмою, на діаграмі (Рис. 3.2).

Ці результати переконливо свідчать, що спостережувана позитивна динаміка в експериментальній групі є прямим результатом цілеспрямованого корекційного впливу за допомогою розробленого дидактичного засобу.

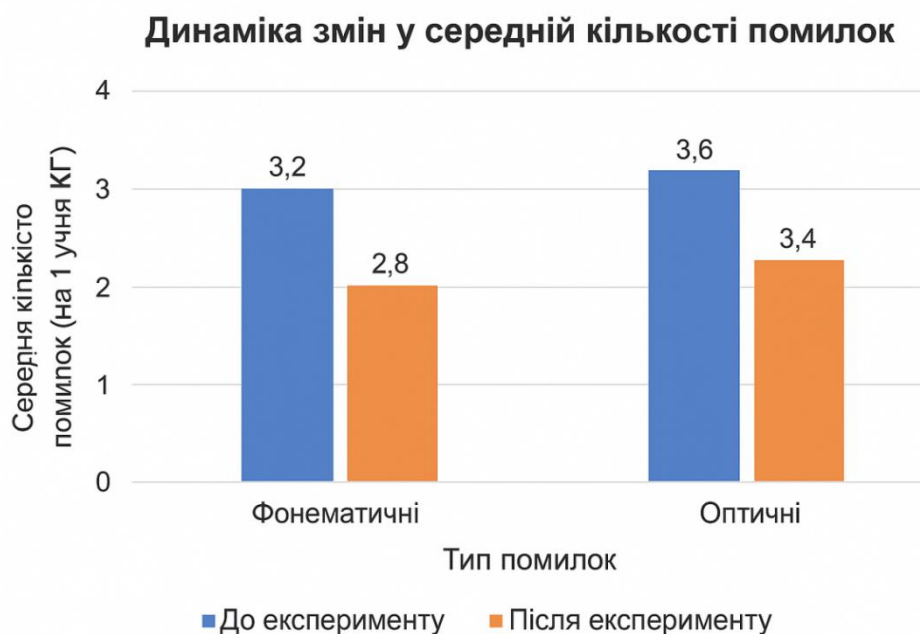


Рис. 3.2. Порівняльна динаміка середньої кількості фонематичних та оптичних помилок читання в контрольній групі (КГ)

Аналіз отриманих результатів у співвіднесенні з теоретичними засадами, закладеними в основу абетки, дозволяє підтвердити їхню дієвість. Значне зменшення оптичних помилок читання підтверджує ефективність застосованого мультисенсорного підходу (особливо візуальних, кінестетичних та тактильних прийомів) та завдань, спрямованих на розвиток зорово-просторових функцій (лабіринти, конструювання, аналіз елементів). Істотне покращення у диференціації фонем та зменшення помилок звукового аналізу при читанні свідчить про дієвість вправ на розвиток фонематичного сприймання та аналізу,

інтегрованих в абетку. Висока мотивація дітей та їхня активна участь підтверджують переваги використання ігрової діяльності у корекційній роботі.

При цьому варто зазначити певні особливості використання розробленої абетки. Вона сфокусована на корекції фонематичних та оптичних механізмів дислексії і меншою мірою охоплює роботу над аграматизмами чи порушенням розуміння тексту на синтаксичному рівні, що може потребувати залучення додаткових методичних матеріалів. Хоча абетка розроблена для використання як у друкованому вигляді, так і на різних електронних пристроях (планшет, ноутбук), а електронна версія доступна офлайн після завантаження, повна реалізація її інтерактивного потенціалу, зокрема використання QR-кодів, що ведуть до зовнішніх відеоресурсів, потребує наявності доступу до мережі Інтернет хоча б під час сканування коду. Таким чином, максимальна ефективність усіх компонентів абетки досягається за умови наявності у користувачів (дітей, батьків, педагогів) відповідних технічних засобів та періодичного доступу до мережі.

Отже, результати формувального експерименту свідчать про високу ефективність застосування логопедичної абетки, побудованої на мультисенсорному, ігровому та нейропсихологічному підходах, для корекції фонематичних та оптичних помилок читання у молодших школярів. Системне використання абетки логопедом, а також її інтеграція в роботу вчителя та батьків через надання друкованих матеріалів та використання платформи "Єдина школа", дозволило досягти значного зниження кількості специфічних помилок та підвищити загальний рівень сформованості навичок читання в учнів експериментальної групи.

ВИСНОВКИ

Вивчення проблеми корекції порушень читання (дислексії) в учнів молодшого шкільного віку є одним із пріоритетних та актуальних завдань сучасної логопедії та корекційної педагогіки. Розвиток ефективних ігрових методик для подолання цих труднощів має ключове значення для успішного навчання та соціальної адаптації дитини. Проведене нами теоретико-експериментальне дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. У ході теоретичного аналізу теми «Ігри на розвиток читання в логопедичній роботі з учнями шкільного віку» було встановлено, що читання є складною, багатокомпонентною психічною функцією. Його успішне формування вимагає достатнього рівня розвитку базових передумов: фонематичних процесів (сприймання, аналізу, синтезу), зорово-просторових уявлень, зорового гнозису, пам'яті та уваги. Аналіз праць провідних українських фахівців (Н. Ільїної, Н.В. Чередніченко, В. Тарасун) підтверджує, що в основі стійких порушень читання (дислексії) у молодших школярів лежить саме несформованість цих базових функцій, що призводить до появи специфічних помилок. Було з'ясовано, що ігрова діяльність є науково обґрунтованим та провідним методом корекційної роботи в молодшому шкільному віці. Вона відповідає психофізіологічним особливостям учнів, підвищує навчальну мотивацію та дозволяє реалізувати мультисенсорний підхід, цілеспрямовано розвиваючи ті "слабкі ланки", що лежать в основі порушень читання.

2. Для з'ясування стану розвитку навички читання та аналізу типів помилок було проведено констатувальний експеримент. У ньому взяли участь 10 учнів 2-го класу з труднощами навчання. Результати діагностики, проведеної за адаптованою методикою В. Ільїни, засвідчили, що 100% обстежених учнів мали труднощі в оволодінні навичкою та перебували на низькому (70%) або середньому (30%) рівні сформованості навичок читання та базових психічних функцій. У жодного учня не було виявлено високого рівня одночасно в обох

ключових сферах. Якісний аналіз помилок дозволив виявити три різні профілі порушень: 50% учнів мали змішаний тип (труднощі як фонематичного, так і оптичного характеру), 30% – переважно оптичний тип (труднощі розрізнення графічно схожих літер), та 20% – переважно фонематичний тип (труднощі розрізнення звуків на слух). Ці дані підтвердили необхідність диференційованого корекційного впливу. На основі отриманих даних було сформовано дві рівноцінні групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ).

3. У результаті аналізу теоретичних джерел та експериментальних даних було розроблено та апробовано методику формування навички читання у дітей з дислексією. Ця методика була реалізована у форматі логопедичної абетки, що базується на нейропсихологічному, мультисенсорному та ігровому підходах, детально описаних у Розділі 3. Абетка була спрямована на одночасне формування чіткого образу літери та розвиток базових функцій (фонематичного сприймання, зорового аналізу, просторових уявлень). Результати апробації методики в ході формувального експерименту довели її високу ефективність. Після проведення корекційної роботи учні експериментальної групи (ЕГ), які займалися за розробленою абеткою, показали значно кращі результати, ніж учні контрольної групи (КГ), які продовжували використовувати лише звичайні (стандартні) навчальні матеріали.

Порівняльний аналіз динаміки продемонстрував наступні результати:

- У фонематичній сфері середня кількість помилок в ЕГ зменшилася на 55.6% (з 3.6 до 1.6 помилки на учня). У той же час, в КГ зниження склало лише 6.3% (з 3.2 до 3.0 помилки).
- У оптичній сфері середня кількість помилок в ЕГ зменшилася на 57.1% (з 4.2 до 1.8 помилки). В КГ зниження склало лише 5.5% (з 3.6 до 3.4 помилки).

Якісний аналіз підтвердив, що в учнів ЕГ відбувся перехід від побуквеного до більш плавного складового читання, значно зменшилася кількість специфічних замінів та покращилося розуміння прочитаного. Учні КГ продемонстрували, що без цілеспрямованого втручання фонематичні та оптичні помилки читання мають стійкий характер.

Таким чином, впровадження в систему логопедичної роботи розробленої методики, заснованої на ігровій логопедичній абетці, є ефективним та науково обґрунтованим методом корекції фонематичних та оптичних помилок читання у молодших школярів. Успішність експериментальної групи підтверджує доцільність використання диференційованого, мультисенсорного та ігрового підходу для розвитку базових функцій, що лежать в основі читання.

Дана робота не вичерпує всіх аспектів вивчення цієї складної проблеми. Подальшої уваги потребує розробка методичних рекомендацій для вчителів та батьків щодо використання ігрових методів для профілактики дислексії, а також дослідження ефективності запропонованої методики для корекції супутніх порушень письма (дисграфії та дизорфографії) в учнів молодшого шкільного віку.