

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота
магістра

з теми: **“ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ЗМІСТОВОЇ
СТОРОНИ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ”**

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL4-M22z
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія
Галина ЦЕРКОВНА

Керівник:
Світлана ПОЛЩУК,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент:
Олена ВЕРЖИХОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психолого-медико-педагогічних основ
корекційної роботи

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЧЕННЯ ПРО ДИСЛЕКСІЮ	8
1.1. Методологічні основи специфічних розладів процесу читання при дислексії	8
1.2. Порухення писемного мовлення як психолого-педагогічна і логопедична проблема.....	23
РОЗДІЛ II. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ... 36	36
2.1. Формування навички читання в умовах нормального мовленнєвого розвитку та психологічні основи успішного оволодіння навички читання.....	36
2.2. Обґрунтування експериментального етапу дослідження розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією.....	49
2.3. Аналіз результатів впровадження експериментального стану дослідження.....	62
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток української держави, інтеграція в європейську та світову спільноту, перехід від інформаційного суспільства – вимагають реформування вітчизняної освітньої системи, що знаходить свій прояв в переосмисленні змісту, методів, форм організації освіти в закладах загальної середньої освіти.

Саме на втілення цих перетворень направлена модернізація вітчизняної освітньої системи України, яка має сприяти зростанню інтелектуального потенціалу дітей та учнівської молоді і тим самим активізувати прискорення прогресивних змін у процесах забезпечення їх базових освітніх потреб.

Проблема порушень писемного мовлення у молодших школярів – одна з найактуальніших проблем, яка має велике поширення в закладах загальної середньої освіти України, оскільки письмо і читання, безумовно, є визначальним засобом отримання подальших знань учнівської молоді.

Поштовхом до написання нами випускної роботи на тему “Логопедична робота з розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією” є збільшення з кожним роком у початкових класах закладів загальної середньої освіти кількості дітей з різними видами дислексій.

Зазначена проблема потребує пошуку ефективних шляхів профілактики, усунення порушень писемного мовлення, цілеспрямованого розвитку в учнів з даним захворюванням змістово-сміслової сторони процесів читання і письма. При цьому слід відмітити, що порушення процесу читання у дітей вивчається давно, але до теперішнього часу це питання залишається одним із найбільш актуальних проблем логопедії.

Саме завдяки своєчасному виявленню порушень читання у молодших школярів, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, диференціація дислексій від помилок процесу читання іншого характеру – надзвичайно важливі для побудови системи логокорекційної роботи під час виправлення цього порушення.

Слід відмітити, що проблема дослідження та вивчення мовленнєвих порушень у молодших школярів у наш час стає все більш актуальною, що пояснюється суттєвим збільшенням кількості дітей, які мають порушення писемного мовлення (дислексію).

Збільшення кількості дітей з цим складним захворюванням (порушеннями писемного мовлення – дислексією) є гострою педагогічною проблемою сучасного суспільства і вітчизняної школи.

Внаслідок цього захворювання у дітей виникають труднощі, які призводять до зниження результативності навчального процесу, виникає психологічна напруга, відбувається негативне відношення дитини до навчання.

У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку та розвитку прогресивних (ефективних) методик направлених на формування у дітей молодшого шкільного віку навичок до правильного читання. Ця тема є предметом дослідження науковців, дефектологів, логопедів-практиків, а також вчителів початкових класів, які безпосередньо займаються з цією категорією дітей.

Результати наукових досліджень, проведені Л. Танцер, свідчать, що актуальність вирішення проблеми корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості молодших школярів ЗЗСО від 8% до 25%. Такі діти вже на початковому етапі навчання відчують певні труднощі. Саме все це зумовлює необхідність посилення (пошуку засобів і шляхів) допомоги дітям, які мають труднощі в здійсненні навчального процесу, науковцями відповідних програм і технологій, що має велике практичне значення.

Все вище сказане підкреслює актуальність обраної нами теми магістерської роботи.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукова робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка “Інноваційні технології в дослідженні і розвитку дітей з порушеннями інтелекту та мовлення в сучасних умовах становлення спеціальної та інклюзивної освіти”.

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

Предмет дослідження – корекційно-логопедична робота з розвитку словотворчих умінь у молодших школярів з дислексією.

Мета дослідження. Дослідити, обґрунтувати та виявити шляхи корекційно-логопедичні роботи з розвитку словотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку з дислексією та експериментально перевірити методику корекції дислексії.

У відповідності з метою дослідження визначено наступні **завдання**:

- 1) з’ясувати рівень розробки досліджуваної проблеми у спеціальній психолого-педагогічній, теоретичній та методичній літературі;
- 2) визначити та проаналізувати стан читання у молодших школярів з дислексією та дослідити рівень готовності педагогічних працівників початкових класів до роботи з дітьми з дислексією;
- 3) обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами з дислексією в умовах сучасного освітнього простору.

Елементи наукової новизни одержаних результатів дослідження полягає в наступному:

- поглибленому вивченню особистісних відношень дітей молодшого шкільного віку з дислексією до навчального процесу; з’ясовано (встановлено) актуальний стан готовності вчителів початкових класів до роботи з дітьми з порушенням писемного мовлення;
- уточнено та проаналізовано особливості проявів дислексії серед молодших школярів.

Методи дослідження:

- аналіз науково-методичних джерел злого корекційної роботи;

- спостереження за розвитком писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією;

- аналіз та обґрунтування результатів дослідження (математично статистичний аналіз).

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики корекційно-логопедичної роботи у молодших школярів з дислексією, що будується на трирівневій структурі взаємодії всіх учасників навчально-виховного та корекційного процесу закладів загальної середньої освіти; мікрорівень (рівень колективної взаємодії), під час якого здійснюється інформаційний супровід вчителів і батьків; макрорівень (рівень індивідуальної логокорекційної роботи) в умовах сучасного освітнього простору (класу, школи).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в збагаченні змісту роботи вчителів початкових класів з молодшими учнями з дислексією, новими логокорекційними прийомами, що сприятиме більш якісному вирішенню проблем роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення (дислексією).

Дослідження проводилось **на базі** Заставнівського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів Заставнівської міської ради Чернівецької області. У ньому приймало участь 12 дітей.

Апробація результатів дослідження. Здійснено доклад результатів дослідження на науково-практичній конференції викладачів та магістрантів КПНУ імені Івана Огієнка.

Результати дослідження опубліковані в статті “Симптоматика порушення читання. Форми дислексії”. Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології / за ред. О. Гаврилова. Вип. 16. Кам’янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2023. С. 108-112.

Структура та обсяг роботи визначення логікою дослідження. Робота містить: зміст, вступ, два основні розділи, висновки, список використаних літературних джерел та додатки.

Загальний обсяг роботи становить 89 сторінок, з них 75 сторінок основного тексту, список використаних літературних джерел (95 найменування), додатки. Робота містить таблиці та рисунки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЧЕННЯ ПРО ДИСЛЕКСІЮ

1.1. Методологічні основи специфічних розладів процесу читання при дислексії

Зважаючи на важливість та багатогранність представленої проблеми, ми зазначаємо, що їй приділяється багато уваги відомими вітчизняними і зарубіжними науковцями та дослідниками. Проблема діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дислексією розкривається в ряді фундаментальних класичних працях: Н. Голуба, О. Гриненка, Е. Даніловічюте, М. Ткача, Р. Левіна, Н. Строевої, Д. Орлової, Н. Чередніченко, Л. Стахова, В. Андрущенко, В. Бондара, Т. Ахутина, Г. Барішук, В. Блинова, М. Вашуленка, Н. Гаврилової, Л. Журавльової і інших.

Проблемам діагностики мовленнєвого розвитку, а також питанням виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу багато уваги приділяють науковці Л. Волкова, М. Земцова, В. Тищенко, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Коробко, Н. Чернищенко та інші. Крім всього іншого названі науковці розробили і впровадили (реалізували) в життя ряд цінних методик навчання читання дітей, які мають різного ступеня порушення психофізичного стану (розвитку).

Навички читання та письма у дітей молодшого шкільного віку є базовими. При порушенні їх засвоєння, що спостерігається при розвитку у них дислексії, діти не можуть повноцінно опанувати програмний матеріал, що негативно відбивається на їхньому психологічному стані.

За визначенням вітчизняних науковців і дослідників Н. Строевої та М. Ткача: “Дислексія – це порушення здатності до навчання, яке виражається у розладі навичок читання”. Через нього дитина не може правильно розпізнавати букви та символи, тому не може вловити суть прочитаного, з труднощами пише під диктування. Це, безумовно, є великою проблемою

школярів. Особливо великі прояви цього захворювання спостерігаються у ранньому дитячому віці. За статистичними даними вона зустрічається у 5-10% школярів молодших класів. Тому ми з впевненістю можемо стверджувати, що дислексія є одним з найпоширеніших розладів у дітей.

Найбільш вагомою причиною виникнення (поширення) дислексії у молодших школярів, безумовно, є недостатня сформованість психічних функцій або їхній розлад. Основною передумовою до розвитку цього захворювання є вроджені чи набуті порушення в структурі нервової системи мозку, яка відповідає за розумові здібності. Вони знаходять своє вираження в тому, що дані, які дитина сприймає візуально, не узгоджуються з тією інформацією, яка надходить при цьому процесі в мозок. Внаслідок цього, у дитини, яка має це захворювання, процеси розуміння того чи іншого явища, включаючи і процес читання, можуть займати набагато більше часу.

Дослідження свідчать, що у дітей з дислексією спостерігаються специфічні помилки, які можуть часто відрізнятися за механізмами виникнення і характерними проявами, але їхня наявність призводить до негативних наслідків, що проявляються через утруднення сприймання і розуміння або породження учнями мовленнєвого висловлювання, що відмічають в своїх наукових доробках вітчизняні дослідники цієї проблеми: Т. Ахутіна, Р. Левіна, І. Прищепова, Л. Парамонова, В. Тарасун, А. Ястребова та інші.

Крім вищезгаданих дослідників, зважаючи на складність захворювання цій проблемі, приділяють велику увагу науковці: Е. Данілавічюте, О. Корнєв, М. Сиротюк, М. Шеремет та ін., які здійснюють велику роботу з пошуку ефективних шляхів профілактики усунення порушень писемного мовлення, цілеспрямованого розвитку у молодших школярів (і не тільки) із дислексією змістово-сміслової сторони процесів читання і письма.

Ю. Рубінцун зазначає, що читання у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку “містить помилки різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які

позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер та складів, перестановки, дочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручення звукоскладової структури). Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), труднощі у формуванні умовків” [55].

Вищезгадані дослідники звертають нашу увагу на те, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (дислексією) доволі високий ризик виникнення порушень писемного мовлення, що часто пов'язано з парціальною несформованістю в них цілої низки психічних функцій внаслідок резидуально органічної патології центральної нервової системи (ЦНС). У період дошкільного розвитку в цієї категорії дітей спостерігаються недоліки усного мовлення, прояви недорозвинення гностичних, моністичних, мисленневих процесів, моторна незграбність, про що відмічають в своїх наукових роботах вітчизняні науковці, такі як: О. Корнєв, І. Мартиненко, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Савінова, В. Тарасун, Н. Пахомова, Т. Фотекова, М. Шеремет та інші. За їх словами, в початковій школі (де навчаються молодші школярі з наявним у них захворюванням – дислексією) у них досить часто виникають значні труднощі опанування навичками читання, письма, оволодіння знаннями з рідної мови тощо. В учнів порушується (страждає) як технічна, так і змістово-смілова сторони писемного мовлення (В. Ільяна, О. Корнєв, Е. Данілавічюте, Р. Левіна, Л. Парамонова, В. Тарасун, М. Шеремет та інші).

Крім всього іншого у молодших школярів, в яких виражені ознаки дислексії за словами науковців Т. Алтухової, Г. Бабіної, Н. Голуб, М. Русецької, А. Ястребової та ін., Часто не вміють правильно відтворити зміст прочитаного, виділити головну думку і структурні частини тексту, скласти його план.

Дослідження свідчать, що найскладнішим для молодших школярів з дислексією є опанування ними самостійним зв'язним писемним мовленням.

Науковці (Т. Ахутіна, О. Безрукова, Р. Лалаєва, І. Прищєпова, Г. Чиркіна та ін.) відмічають, що у процесі розбудови учнями писемного висловлювання привертає на себе увагу збідність їхнього словникового запасу, незадовільний рівень володіння граматичними засобами, порушення зв'язку між окремими реченнями, непослідовний і фрагментарний характер складного тексту.

Тому недаремне науковці Л. Вавіна, Л. Волкова, М. Земцова, С. Конопляста, Б. Коваленко, Н. Крилова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередниченко, М. Шеремет та інші докладають зусилля для порушення проблеми діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу та розробки методик навчання читанню дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку.

Це пояснюється тим, що процес читання являє собою складну форму мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес. У цьому процесі беруть участь різні аналізатори, а саме: мовноруховий, мовнослуховий, зоровий, загальноруховий. Під час здійснення процесу читання між цими аналізаторами встановлюється тісний зв'язок і взаємообумовленість. Тобто всі вони взаємодіють. Без цієї взаємодії відбувається “збій”, що негативно впливає на читання дитини.

Порушення проявляється у наступних симптомах:

- 1) побуквене читання;
- 2) заміна та перестановка літер;
- 3) пропуск букв, складів;
- 4) спотворення слів;
- 5) читання з порушеннями;
- 6) неправильне розуміння сенсу прочитаного.

Причини порушення читання впливають (визначаються) сутністю самого процесу читання (читання – це один із різновидів мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на перекладі буквеного коду в звуковий та

розумінні інформації, яка сприймається слуховим аналізатором), який сьогодні розглядається з психофізіологічних, психологічних та психокогнітивних позицій [24; 34; 77].

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

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

У психолінгвістичному аспекті читання розглядається як імпресивний вид мовленнєвої діяльності, сутність якого становить шлях від сприйняття друкованого тексту до розуміння його змісту, сенсу. В цьому ракурсі порушення читання можна розглядати як результат несформованості таких операцій: сприйняття і розрізнення букв; співвіднесення графеми з фонемою; візуального розподілу на склади, складкоутворення, складоузгодження; глобального читання (навички швидкого впізнавання цілісного зорового образу слова); синтезу слів у реченні; співвіднесення слова зі значенням, об'єднання значень слів в загальний зміст фрази; лексико-граматичного і смислового прогнозування; координації між антиципацією і зоровим сприйняттям; виокремлення в друкованому тексті висловлювання як закінченого в смисловому і інтонаційному плані одиниці; орієнтування на знаки пунктуації в процесі читання; навички використання інтонації в залежності від кінцевого розділового знака (О. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.) [35; 37; 75].

Зазначені причини впливають на якісну характеристику основних компонентів технічної і смислової сторін читання: способі, правильності, виразності, швидкості і розумінні. Слід зазначити, що компоненти читання можуть порушуватися або окремо, або в сукупності, складаючи при цьому різні комбінації [71]. (9 сторінка Скляр О.В. п'ятий абзац до 10 сторінки до абзацу уміння читати)

Слід відмітити, що структура процесу читання визначається етапом оволодіння навичкою, завданнями і характером цього процесу. Читання безпосередньо пов'язане з процесом усного мовлення відбувається тільки на основі досить високого рівня його розвитку.

Усне мовлення безумовно формується першим, а оволодіння процесом читання відбувається на основі сформованого усного мовлення.

Слід зауважити, що процес читання дорослої людини є автоматизованим і суттєво різниця від характеру читання дитини. У дорослого читання є цілеспрямованою діяльністю, основною метою якої є передача змісту прочитаного або його фіксації. Процес читання дорослої людини характеризується цілісністю, зв'язністю, тобто він є синтетичним процесом. Прочитане слово не розбивається по складах, а є єдиним моторним актом. Процес читання дорослої людини відбувається автоматизовано і протікає під подвійним контролем: кінестетичним і зоровим.

Аналіз наукових праць провідних вітчизняних вчених свідчить про те, що уміння читати включає в себе співвіднесення зорового образу мовної одиниці (слова, словосполучення, речення) з її слухомовленнєвим уявленням і останнього з його значенням. Триєдність цього процесу зберігається при будь-якому виді читання (чи то читання вголос, чи читання “про себе”).

Слід зазначити, що при читанні вголос мовленнєво-руховий компонент реалізується в зовнішньому мовленні; при читанні “про себе” – у внутрішньому. Слід також враховувати, що на початкових етапах оволодіння навичками читання роль поєднання однієї літери з іншою є дуже великою. Це

поєднання дає можливість уточнити характер звуку, відрізнити його від інших (подібних) звуків, визначити послідовність звуків у слові.

Вивченню питання про функціональну взаємодію мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів в процесі формування усного мовлення присвячені праці науковців та дослідників цієї проблеми: В. Бельтюкова, А. Валлон, М. Краснодарського, О. Гвоздівої, М. Швачкина та інших.

У функціональну систему, що забезпечує нормальне читання, за словами науковця Н. Стадненко, входять різні ділянки кори лівої півкулі головного мозку і різні системи аналізаторів (акустична, оптична, моторна), причому кожна з них забезпечує нормальний перебіг лише одного, будь-якого елемента в структурі читання, а всі разом – нормальні умови для здійснення складного цілісного процесу [70]. При цьому науковець підкреслює, що техніка читання охоплює такі компоненти, як: спосіб читання, виразність, правильність, темп. Кожний з них окремо і в сукупності, підпорядкований смисловій стороні читання, тобто розуміння тексту [70]. За О. Савченко, “техніка читання і рівень розуміння прочитаного є взаємопов'язаними поняттями. Разом з тим, підкреслює науковець, швидке читання не є вичерпним критерієм повноцінного читання. Швидкість тоді доцільна, коли не втрачається розуміння прочитаного [58, с. 124].

Підтвердженням вірності такого висновку є слова науковця В. Мартиненко, який стверджує, що удосконалена техніка читання дає змогу глибше розуміти зміст прочитаного і читання стає більш виразним” [45, с. 61].

Згідно визначення: “Дислексія – це частковий розлад навичок читання, який зумовлений розпадом або недостатньою сформованістю психічних функцій, які беруть участь в процесі читання [22]. Захворювання характеризується такими ознаками: при дислексії дитина неправильно розпізнає різні знаки і символи, внаслідок чого в розумінні змісту прочитаного з'являються складності. У більшості випадків до цього

порушення схильні діти, але зустрічається воно і у дорослих, проявом порушення у яких в дитинстві не було приділено належної уваги” [22].

Зважаючи на це, вивченням та розробкою різних питань, що безпосередньо пов'язані із дослідженням читацьких умінь молодших школярів, займалися і продовжують займатися ряд провідних вітчизняних науковців та дослідників, зокрема: О. Джежелей, О. Коваленко, В. Мартиненко, В. Єдігей, А. Ємець, О. Савченко, С. Гуріна та інших.

Зокрема О. Джежелей, А. Ємець, О. Коноваленко [23], В. Мартиненко [45] звертають нашу увагу на те, що “учні при переході до середньої школи повинні володіти універсальними навчальними вміннями, які дозволяють їм без напруження самостійно працювати із книгою, навчальним текстом. В основі цих умінь лежить читацька діяльність, що поєднує навичку читання й вміння працювати з будь-якими видами текстового матеріалу” [23; 45].

Зважаючи на це, стає очевидною необхідність боротьби з психологічним розладом (з дислексією), який має широке розповсюдження у дітей молодшого шкільного віку.

Поняття “дислексія” вперше було вжито у 1887 році німецьким медиком і офтальмологом Рудольфом Берліном, який описав ознаки цього захворювання. Підтвердженням вірності його висновків стала стаття англійського лікаря-терапевта В. Прінг Моргана “Вроджена словесна сліпота”, яка була надрукована в “Британському медичному журналі”. В цій статті автор описав унікальний психологічний розлад, який впливає на здатність читання [22].

У 1925 році це захворювання почав досліджувати лікар-невропатолог Самюель Т. Ортон, який встановив, що труднощі з читанням у дітей викликані асиметрією півкуль головного мозку, а не порушенням їх зору. Однак його теорія не була сприйнята вченими-дослідниками, які вважали головною причиною відхилення при читанні – проблему з візуальним сприйняттям інформації, яку отримують діти. І тільки в 70-х роках минулого століття появилася теорія, згідно якої дислексія – це результат порушень

метафонологічного або фонологічного розвитку. Саме зазначена теорія має на сьогоднішній день найбільшу кількість прихильників [8, с. 14].

Вчені виділяють такі причини виникнення дислексії:

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

В результаті страждають ділянки головного мозку, що забезпечують психологічні функції, які беруть участь в процесі читання. При наявності органічного ураження головного мозку, дислексіями, в більшості випадків, передує загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) [76].

2) Соціально-психологічні. До таких причин належать недостатність мовних контактів, педагогічна занедбаність тощо [29].

Крім вище згаданих причин, ряд вітчизняних науковців виділяють також соціальні та середовищені фактори дислексії. Науковець В. Ільяна виділяє такі фактори, як завищений рівень вимог до дитини щодо грамотності; вік початку навчання грамоті; методи і темпи навчання (в ідеалі повинні бути індивідуальними для кожної дитини) [30].

Науковці О. Джежелей, А. Ємець, О. Коваленко звертають нашу увагу на те, що етіологічне дослідження порушень процесу читання ускладнене тим, що воно завжди є ретроспективним по тій причині, що фактори, які викликають вищезазначені розлади, до моменту вступу дитини до школи можуть відійти на другий план. Проте аналіз літературних джерел наукового спрямування дає можливість встановити цілий ряд причин, що виникли одночасно або послідовно [23].

Дослідження свідчать, що порушення процесу читання у дітей молодшого шкільного віку, можуть бути викликані затримкою у формуванні певних функціональних систем, які є важливими для засвоєння писемного мовлення, внаслідок шкідливих чинників, що у різні періоди впливали на розвиток дитини. Крім того, за ствердженням науковців С. Блінкова, С.

Ляпідевського, О. Лурія та інших, дислексія може виникати при органічних мовленнєвих розладах.

Також дислексія, за словами науковців М. Рудінеско та Б. Хапірен може передаватись по спадковості, коли передається якісна незрілість окремих мозкових структур, які беруть безпосередню участь в організації писемного мовлення.

У літературі логопедичного спрямування поширеної є концепція науковця Р. Левіної, згідно якої порушення читання у дітей (школярів молодшого віку) є проявом системного порушення мовлення, як відображення недорозвинення мовлення у всіх його компонентах [40].

Дослідження науковців названої проблеми свідчать про те, що часто однією із важливих причин порушення читання у молодших школярів є проявом виникнення труднощів при встановленні процесу латералізації (функціональної асиметрії в діяльності парних сенсомоторних органів). За словами Р. Лалаєвої науковця [38], не сформована вчасно, а також перехресно складена латераліта виявляє, що не встановилася домінантна роль однієї з великих півкуль головного мозку. Це може стати серйозною причиною порушень мовленнєвого розвитку. За твердженням Р. Лалаєвої, у випадках затримки процесу латералізації і при різних формах “конфлікту домінування” утрудненим є корковий контроль за багатьма видами діяльності [38].

Крім всього іншого дислалія може виникати внаслідок розладів, що мають місце в поширеній області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії, за словами дослідників Ж. Ажуріагера, Ф. Кошера, М. Суле, полягає у труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності [42, 66; 82].

Дослідники і науковці Н. Гранжон і Ж. Ажуріагера висловлюють думку, що добре латералізована дитина має в своїй праворукості або чіткій ліворукості необхідні “довідкові пункти”, тоді як слабо або перехресно-

латералізована втрачає опорні пункти, важливі для її конструктивних дій. При цьому вони звертають нашу увагу на те, що зв'язок між поганою латералізацією та порушеннями процесів читання має опосередкований характер, тому що вирішальну роль відіграє не сам стан латераліти, а пов'язана з нею несформованість просторових уявлень і орієнтувань [18].

В науковій літературі розкритий також новий патогенетичний тип дислексії, при якому провідними є афективні розлади. Така точка зору (Ж. Орбі Рудінеско) була розвинена М. Гюттоном, який показав роль ефективного феномена в інтеграції тілесної схеми – у випадках дислексії, патологічну основу якої складають (становлять) недостатність або запізнення формування схеми тіла. Більшість прихильників цієї концепції, як симптому неврологічної зрілості, також розглядають можливість патогенезу, де провідними є ефективні порушення [25].

Заслуговують на увагу дослідження проведені групою науковців Інституту Клапареда, які в основі дислексії вбачають дію негативного зв'язку “мати-дитина”. За їх твердженнями, дитина, яку годують насильно і яка привчається чинити опір при вживанні їжі, засвоює ту ж модель поведінки щодо їжі інтелектуальної. Опір, який вона виявляє при спілкуванні з матір'ю і при нагоді переносить на педагога, дозволяє з часом пояснити механізми дислексій, коли помилки звичайні для початкового періоду навчання продовжують утримуватись і надалі [33].

Підтвердженням значимості первинних афективних розладів є рецидиви дислексії, коли частково подолані порушення читання виявляються знову з усіма своїми проявами.

Дослідження свідчить, що значна затримка в усвідомленні дитиною функціонування процесів читання може мати різні причини. Підтвердження достовірності такого висновку є дослідження проведені А. Фішо, що дало йому змогу визначити (встановити) наступні причини порушення, основними з яких, на думку вченого, є:

- порушення неврологічного характеру;

- афективні потрясіння;
- недолік знань дитини;
- недостатність моторного розвитку дитини.

Коли в подальшому часово-просторова організація вдосконалюється, то за словами А. Фішо, можуть проявитися у вигляді наслідків труднощів читання [83].

Найбільш детально (на наш погляд) причини виникнення у дітей молодшого шкільного віку, порушень писемного мовлення розкрив у своїх працях вчений О. Корнєв. Зокрема у етіології розладів писемного мовлення у дітей, науковець виділяє такі групи явищ, а саме:

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

2. Енцефалопатичні порушення, обумовлені шкідливими впливами в періоди пре-, пере - і постнатального розвитку. Пошкодження на ранніх 15 етапах онтогенезу частіше викликають аномалії розвитку підкіркових структур. Пізніше вплив патологічних факторів (пологи і постнатальний розвиток) більшою мірою зачіпають вищі коркові відділи мозку [34].

Вчений доводить, що вплив шкідливих факторів призводить до відхилень у розвитку мозкових систем. Зокрема він відмічає, що нерівномірність розвитку мозкових структур негативно позначається на формуванні функціональних систем психіки [34].

Викликають певний інтерес здійснені науковцями Т. Ахутіною та Л. Цветковою дослідження в області нейропсихології, згідно якими функціональна несформованість лобних відділів мозку і недостатність нейродинамічного компонента психічної діяльності можуть проявлятися в порушенні організації читання (нестійкість уваги, неутримання програми, недостатність самоконтролю) [2, 85].

З патогенезом порушення писемного мовлення у молодших школярів О. Корнєв виокремлює чотири варіанти дизонтогенезу, а саме:

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

Таким чином ми спостерігаємо, що труднощі в опануванні читанням, виникають в основному як результат поєднання трьох груп явищ: біологічної недостатності мозкових систем, що виникають на основі функціональної недостатності; зовнішніх умов, які пред'являють підвищені вимоги до дітей, що відстають в розвитку або мають незрілі психічні функції [35]. Вчений підкреслює, що порушення процесів читання частіше стає очевидним вже на початковому етапі навчання грамоті. Іноді дислексія згодом компенсується, але в ряді випадків залишається і в більш старшому віці, про що підкреслює в своїх наукових працях [35].

Важливими є також дослідження проведені О. Яструбінським відносно специфічних розладів процесу читання у молодших школярів з дислексією. Зокрема вчений зазначає, що в основі виникнення стійких «безглуздих», часто повторюваних помилок лежать не особистісні особливості дитини, а серйозні об'єктивні причини. Причини стійких порушень читання:

- 1) Соціально-економічного характеру:
 - а) слабка готовність дитини до школи;
 - б) нерегулярність шкільного навчання;
 - в) недостатня увага до розвитку дитини в сім'ї;
 - г) двомовність в сім'ї;
 - г) неправильне мовлення оточуючих, аграматизми;
 - д) ослаблене сомантичне здоров'я;
 - ж) несприятливий мікроклімат в сім'ї;
- 2) Психофізичного характеру:
 - а) порушення обумовлені органічним ураженням коркових зон головного мозку, що беруть участь в процесі читання;

- б) несформованість слухової уваги і пам'яті;
- в) несформованість зорової уваги, сприйняття і пам'яті;
- г) недостатність моторного розвитку;
- г) несформованість просторового сприйняття. Погана орієнтація у власному тілі, в приміщенні, на аркуші паперу;
- д) несформованість фонематичного сприйняття. Діти не в змозі оволодіти складовим і звукобуквенним аналізом (пропуски букв: місто – мсто; недописування букв і складів, збільшення слів зайвими буквами і складами: глибока – глибокав; перестановки букв або складів усередині слова: іноді – іонді; глибоке спотворення слова, злите написання слів : він зліз на дерево – вінлізндер; довільний розподіл слів: скочив на гілку – скочина гілку);
- е) несформованість фонематичного слуху. Труднощі в розрізненні звуків рідної мови, при читанні, проявляється у вигляді змішання букв по дзвінкості і глухості (бабуся – папуся), по акустико-артикуляторній подібності (сушка – суса), допускають помилки при підборі перевірочних слів (стовп – стовпик);
- є) несформованість слухового сприйняття;
- ж) при відставанні у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення труднощі в структурній побудові речення (Коля випив з глечика молока), не формується вміння користуватися граматичними зв'язками слів у реченні (погодженням і управлінням).

Лексичний запас дуже бідний і обмежений побутовими рамками (стільці – стілець). Невміння правильно утворювати нові слова (відерце – маленьке відро). Труднощі при утворенні прикметників від іменників навіть при опорі на зразок (м'ясний – м'ясні, шкіряний – шкірний) [87].

Жодна з вищевказаних причин не є вирішальною, але кожна з них є вагомим фактором в сукупності.

При цьому важливим компонентом з метою недопущення помилки пов'язаної з цим видом захворювання є встановлення його симптомів.

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

Помилки читання не є ні постійними, ні ідентичними для конкретного слова. Така мінливість порушень показує, що жоден з патогенних факторів не є вирішальним, але кожен має значення в сукупності з іншими. Неможливо знайти універсального пояснення, що застосовується до всіх випадків порушень читання. Ці порушення ґрунтуються на сукупності дисфункцій: недостатньо сформованого мовлення, дрібної моторики рук, орієнтації у просторі та почуття ритму (Ж. Ажуріагерра, С. Борель-Мезонні, Н. Гранжона, К. Лона). Різноманіття патогенних факторів розглянутих порушень дозволяє деяким дослідникам стверджувати, що немає дислексії, є дислексик (Ф. Рудінеско, Т. Трела). Така різноманітність наукових тлумачень природи порушень читання говорить про складність цієї проблеми [5; 26; 49].

Також ми повинні зважати на те, що помилки читання, які допускають учні молодшого шкільного віку, не є ні постійними, ні ідентичними для конкретного слова, що свідчить про те, що жоден з патогенних факторів не є вирішальним, але кожен з них багато важить в сукупності з іншими.

На основі проведених нами досліджень ми можемо стверджувати, що різноманіття патогенних факторів розглянутих порушень читання у молодших школярів з дислексією ґрунтуються на сукупності дисфункцій (недостатньо сформованого мовлення), дрібної моторики рук, орієнтації у просторі та почуття ритму). Це дає нам підстави зробити висновок про

складність цієї проблеми, яка потребує її вирішення, на що слід направити зусилля науковців і фахівців.

1.2. Класифікація дислексій та аналіз сучасних логокорекційних методик виявлення дислексії

Різноманіття патогенних факторів і різних механізмів порушення процесу читання у школярів молодшого шкільного віку свідчить про складність даного виду захворювання, яке має ряд специфічних ознак, внаслідок чого дослідниками цієї проблеми створено досить багато класифікацій дислексій, що стало результатом виникнення різноманітних термінологій, але зміст понять яких багато в чому співпадає. Так вітчизняний дослідник і науковець О. Корнєв вважає, що систематики дислексій розроблена недостатньо (немає чіткого впорядкування) і представлена в основному її педагогічними варіантами. Тоді як, за словами науковця І. Садовникової, будь-яка класифікація лише тоді життєздатна, коли вона стає “робочим інструментом” [61].

В основі проведених нами досліджень, ми можемо констатувати, що на сьогоднішній день існує декілька класифікацій дислексій, що свідчить про різний стан науки на момент їх розробки, а також свідчить про різне сприйняття і розуміння авторами механізмів розладу (М. Хватцев 50-ті роки ХХ століття; О. Токарева - 60-ті роки; Р. Лалаєва і співробітники кафедри ім. А.І. Герцена - 70-80-ті роки; О. Корнєв - 90-ті роки ХХ століття; Т. Ахутіна – початок ХХІ століття).

Так з позиції психофізіологічного підходу науковці С. Ляпилевський та І. Токарев, розглядаються дислексією, як результат порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. характеризуючи причини і механізми прояву дислексії. Вище згадувані вчені стверджують, що первинно недорозвинення аналізаторів і міжаналізаторських зв'язків призводить до недостатності аналізу і синтезу мандальної перцептивної інформації,

порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу (як приклад: переклад звуків в літери).

Найбільш поширеною серед усіх запропонованих варіантів, безумовно, є класифікація дислексії, яку запропонувала науковиця Р. Лалаєва, яка включає наступні види: фонематичну, семантичну, оптичну і мнестичну дислексію [36].

У класифікації, яку запропонували науковці Р. Лалаєва, В. Ковшиков та Є. Соботович, порушення фонематичного аналізу є одним з механізмів дислексії на основі порушення мовного аналізу і синтезу [39, 64].

Викликає певний інтерес гіпотеза дослідників Г. Каше, Р. Левіної та Л. Пірової про те, що якщо мовлення у дітей молодшого шкільного віку супроводжується порушенням слухової диференціації, несформованістю фонематичних уявлень, то вони призводять до виникнення партикулярно-акустичної дислексії.

Науковець цієї проблеми М. Хватцев, який вперше виділив цю форму дислексії, позначає її як захворювання на основі розладів усного мовлення, тоді як О. Корнев відносить цю форму до дисфонологічної дислексії і називає її паралічною, оскільки вона є наслідком алалії.

На проблему недостатнього (порушеного) розвитку фонематичного сприйняття звукової сторони слова та його сегментів, що призводить до таких помилок читання як системні заміни букв, які відповідають звукам, що змішуються під час вимови, приділяє в своїх дослідженнях науковиця Р. Левіна. Звуковимовна при цьому, за її словами, залишається, як правило, збереженою. Це пояснюється тим, що “в процесі читання для правильного розрізнення і вибору фонемі необхідний тонкий аналіз всіх акустичних ознак звуку, причому цей аналіз здійснюється у внутрішньому плані, за уявленнями” [42].

Таке порушення, за словами Р. Лалаєвої є “механізмом дислексії” на основі порушення фонемного розпізнавання. Науковець О. Токарев

стверджує, що це акустична дислексія, за класифікацією О. Корнєва – фонематичної дислексії [56].

Крім вищезгадуваних форм дислексії в наш час виділяється так звана аграматична дислексія, механізм якої полягає в несформованості лексичних та граматичних узагальнень, на що звертають увагу науковці Р. Лалаєва та С. Яковлів. Зокрема вони підкреслюють, що більшість помилок при цій формі дислексії виражається в порушенні зв'язку слів у реченні, а саме: в неправильному узгодженні й керуванні, що обумовлюється недостатнім рівнем мовних узагальнень.

Слід відмітити, що це є одна із форм дислексії, при якій дитина, для оволодіння читанням повинна засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними і мовноштовхаючими (артикуляційними) характеристиками. За словами науковця Г. Барищука [4, с. 27] у дитини повинні бути сформовані навички звукового і кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-просторового сприйняття, психологічною основою яких є повноцінний розвиток аналізаторів, так і встановлення зв'язків між ними [4, с. 28].

Дослідження свідчать, що ступінь недостатності міжаналізаторних зв'язків корелює зі ступенем і характером труднощів, які спостерігаються (мають місце) при оволодінні процесом читання. При цьому переважне порушення того чи іншого аналізатора дає можливість науковцям виділити відповідні види дислексії: моторну, акустичну і оптичну [79].

Одночасно ми повністю поділяємо думку тих дослідників, які стверджують, що сучасне психологічне і психолінгвістичне вивчення процесу читання свідчить про те, що воно є складною формою мовленнєвої діяльності, що включає велику кількість операцій різного рівня: семантичних, мовних і сенсомоторних. У зв'язку з цим виділення видів дислексій на основі порушень аналізаторного рівня є недостатньо обґрунтованими [83].

Науково-обґрунтованою класифікацією дислексії науковця і дослідника цього виду захворювання у дітей є теорія М. Хватцева, який, характеризуючи той чи інший вид дислексії, розглядав не тільки психофізіологічні механізми порушення, а й відповідні їм розлади мовленнєвої функції і мовленнєвих операцій процесу читання [68].

Досліджуючи проблему поширення дислексії у дітей, М. Хватцев виділив п'ять її видів. Згідно його дослідження два види дислексії розвиваються на ґрунті усного мовлення (недорікуватість в читанні) і оптична дислексія. Названі види дислексій мають місце в сучасній кваліфікації.

Розглянемо класифікацію дислексій М. Хватцева більш детально:

1). *Дислексія на ґрунті розладів усного мовлення* («графічна недорікуватість»). На думку М. Хватцева, вона виникає на ґрунті неправильної звуковимови. Заміни одних звуків іншими, відсутність звуків у вимові викликають відповідні заміни і пропуски букв під час читання [82].

2). *Оптична дислексія*. Дана форма дислексії, на думку М. Хватцева, викликається порушенням або недорозвиненням оптичних мовних систем в головному мозку, при цьому порушується формування зорового образу літери, слова. При літеральній дислексії у дитини порушується зоровий образ літери, спостерігаються спотворення і заміни ізольованих букв. При вербальній дислексії під час називання ізольованих букв є збереженим, проте з труднощами формується зоровий образ слова з грубими помилками. При оптичній дислексії дитина не розрізняє подібні графічно букви: *n-n, n-i, z-n, zo, i-ш, л-м*.

3). *Дислексію на ґрунті порушення вимовного ритму* М. Хватцев пов'язував з недостатнім розвитком чуття слухомовного ритму, що негативно позначається як в усному мовленні, так і в процесі читання. При такому порушенні діти пропускають голосні букви і склади, через які не дочитують закінчення слів. Відповідно до сучасних уявлень виділення цього виду дислексії не правомірне, так як ритмічна структура є елементарною

функцією, а в разі дислексії прийнято говорити про порушення вищих психічних функцій. Крім того, зазначені помилки можуть бути обумовлені або недорозвиненням фонематичного аналізу і синтезу, або спотвореннями звуко-складової структури слова [28].

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

5). *Дислексія при моторній і сенсорній афазії* спостерігається в випадках органічного ураження головного мозку відповідної локалізації та поєднується з порушеннями усного мовлення. Її характеризують специфічні для кожного варіанту цієї дислексії розлади аналізу і синтезу структури слів і речень [32].

Слід зазначити, що класифікація дислексій розроблена М. Хватцевим в наш час в практичній діяльності логопедів немає застосування. Однак вона вагомо (суттєво) розвинула вчення про дитячі дислексії. Теоретичні розробки його вчення становлять основу сучасних логопедичних класифікацій порушень читання і письма у дітей [82].

Існує і ряд інших підходів щодо проблеми виникнення дислексії. Так науковці С. Мухін та О. Корнєв розглядають цей вид захворювання з позиції клініко-психологічного (медико-психологічного) підходу. Згідно їх вчення дислексія розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входять в комплекс інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень. Вони вбачають причини розвитку дислексії у дітей у недорозвитку і пошкодженні центральної нервової системи, що знаходить свій відбиток в нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитарності

вищих психічних функцій, в функціональній недостатності їх вищих форм регуляції [50].

Науковець і дослідник порушення мовленнєвого читання в дітей О. Корнєв, розглядаючи дислексію з позиції клініко-психологічного підходу, виділяє не тільки помилки, які допускають діти в процесі читання, а й виділяє симптоми їх клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант читання. Крім вище сказаного О. Корнєв дослідив і обґрунтував нерівномірність психічного розвитку у дітей, а також встановив, що різні види дислексій супроводжуються у дітей різними за ступенем вираженості і сполученням розладів нервово-психічної діяльності. Автор виокремлює дисфонологічну дислексію (паралолалічну і фонематичну), які пов'язані з порушенням мовних операцій, а також дислексію, яка обумовлюється порушенням мовного аналізу і синтезу [50].

Викликає певний інтерес щодо розвитку дислексії у дітей теорія науковця О. Сиротюк, який, спираючись на дослідження нейро-психологів щодо складної мозкової організації читання, виділяє три провідних види його порушення:

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

Подібне вчення щодо розвитку дислексії у дітей притримується О. Логвіна, яка звертає нашу увагу на те, що психофізіологічний, клініко-психологічний і нейропсихологічний розлад дислексії з позиції її природи (порушення мозкових механізмів, порушення формування та розвитку вищих психічних функцій) мають велике значення для з'ясування причин виникнення цього порушення, його психопатологічних механізмів. За її словами клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволяють розширити

уявлення і про симптоматику дислексії, не обмежуючи її тільки помилками під час читання, але також характеризують особливості психічної організації дитини, що страждає розладами читання [41].

Є також і інші точки зору розуміння дислексії, які мають право на своє існування і на трактування цього виду відхилення, яке так часто спостерігається у дітей дошкільного віку. Так, з точки зору логопедичного підходу, дислексія характеризується, насамперед, як специфічне порушення мовних здібностей, що вимагає спеціальних педагогічних методів корекції. Логопедична теорія пов'язує причини дислексії у дітей з недостатністю вищих психічних функцій (мовних і зоровопросторових), що забезпечують процес читання, а механізм розладу – з неповноцінністю тих чи інших операцій читання, переважно лінгвістичних [22]. Зокрема М. Хватцев за порушеннями механізмами виділяє такі види дислексії: фонематичні, оптичні, оптико-просторові, семантичні та мнестичні. М. Хватцев вважає, що у дітей спостерігаються лише фонематичні і оптичні дислексії. Інші форми бувають при органічних ураженнях головного мозку, при афазії. Таким чином, найбільш обгрунтованим є виділення наступних видів дислексії у дітей з нормальним інтелектом: оптичних (М. Хватцев, О. Токарева), фонематичних (Р. Левина, Л. Спірова), аграматичної (Л. Спірова, Р. Лалаєва) [82].

Багато інших дослідників пропонують класифікації дислексії в залежності від їх патогенезу (С. Борель-Мезонів, Р. Беккер, О. Токарева та інші).

Проте, який би вид дислексії ми не розглядали, кожен з них потребує логокорекційних методик їх виявлення.

До сьогоднішнього дня знайдено досить багато предикторів дислексії, які можуть бути виявлені в дошкільному віці. У більшості з них виявляється різноманітна супутня симптоматика, яка сприяє встановленню (визначенню) логокорекційних методик виявлення дислексії і яка включає в себе наступне: недоліки мовленнєвого розвитку, порушення уваги і працездатності, явища

дисгармонії інтелектуального розвитку, своєрідну когнітивну недостатність [30].

Слід зазначити, що починаючи з перших описів (характеристик) дислексії і по сьогоднішній день є досить важливим питанням встановлення критеріїв симптомів дислексії, які відмежовують цей вид захворювання від неспецифічних форм відставання в процесі читання.

Симптоми дислексії можна згрупувати в дві групи, а саме:

- 1) обов'язкові, специфічні для дислексії симптоми, які покладені в основу виявлення тому, що вони спостерігаються у всіх дітей з дислексією;
- 2) необов'язкові симптоми, які можуть бути поширені у таких дітей, але тим не менш, можуть бути відсутніми. Наявність цих симптомів не є надійною діагностичною ознакою. Але оскільки вони часто зустрічаються у таких дітей і створюють додаткові труднощі в навчанні, їх треба знати і враховувати при плануванні корекційно-розвиваючої роботи.

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

Найбільш надійним показником труднощів в оволодінні читанням є тривале збереження незрілого, аналітичного способу читання. Починаючи з 28 2-го півріччя 1 класу зрілим слід вважати поскладове читання, тобто цілісне, одночасне прочитування коротких (двобуквених) прямих складів типу ПГ і ГП. У другому класі такий спосіб повинен поступово замінитися на цілісне читання більш великих складів (ППП і ПППП) і коротких знайомих слів. Ця характеристика відповідає низькій нормі.

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

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

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

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

– В тій чи іншій мірі у багатьох дітей страждає розуміння прочитаного. У простих за змістом, лексикою і синтаксисом текстах цей 29 недолік може бути не дуже помітний. Недоліки в більшій мірі відносяться до розуміння прихованого сенсу. У більш складних текстах недоліки помітніше. Цей показник варіює у дітей з дислексією в дуже широких межах. При цьому розуміння тексту пред'явленого аудіально зазвичай не порушене.

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

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

Необов'язкові симптоми. Порушення усного мовлення у дітей з дислексією зустрічаються приблизно в 45 % випадків [40]; серед недоліків найбільш часто зустрічаються порушення звукової сторони мовлення: порушення за типом артикуляційної диспраксії або функціональної дислалії [40].

Зарубіжні дослідники розглядають дислексію, як пов'язану з мовленнєвими фонологічними порушеннями, які розглядаються як вельми широка і не зовсім визначена група передумов: включають як мовленнєві, так і мета мовні явища в усному та писемному мовленні. Досить часто спостерігається низький рівень здібностей до створення наративів (розповідних текстів): основні труднощі полягають у створенні зв'язних (логічно і синтаксично) розгорнутих текстів [65].

– Вельми часто виявляється низька розумова працездатність, підвищена стомлюваність [40].

– Нерідко зустрічається дефіцит функції розподілу і концентрації зорової уваги [40].

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

– У багатьох дітей з дислексією виявляються труднощі в самоорганізації.

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

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

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

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

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

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

Симптоми, які виявляються в початковій школі:

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

Під час читання:

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

На письмі:

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

В інших навчальних предметах:

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

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

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

Сьогодні в педагогічному просторі широко використовується методика О. Корнева [39; 40]. У ній передбачені не тільки кількісна оцінка якості читання і розуміння прочитаного, але й визначення базових операційних показників, що характеризують навик читання. Таким чином, до дислексії правомірно відносити стану вибірково низької навченості навичкам читання (тобто техніці читання, декодування) у дітей з досить високим рівнем загальної здатності до навчання [43].

РОЗДІЛ II. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Формування навички читання в умовах нормального мовленнєвого розвитку та психологічні основи успішного оволодіння навички читання

Читання, безумовно, є складним фізіологічним процесом, який здійснюється за допомогою аналітико-синтетичної діяльності, тому з'ясування формування навички читання є досить важливим питанням. Особливо важливим є з'ясування сутності (змісту) здійснення цього процесу дітьми, хворими дислексією.

Дослідження спеціальної науково-методичної літератури з проблеми захворюваності дислексією свідчить про те, що формування будь-якої з авторизованих навичок (яким є читання) - це досить тривалий, поетапний процес, який передбачає просування за певною системою. Про це свідчить той факт, що становлення навички читання в учнів молодших класів відбувається в межах традиційного аналітико-синтетичного методу і полягає у поступовому переході від поскладового читання до читання цілими словами та словосполученнями.

Зокрема науковець В. Ільяна зазначає, що у процесі формування будь-якої навички можна виокремити в основному три етапи, зокрема:

- аналітичний;
- синтетичний;
- автоматизація.

На першому етапі учні оволодівають усвідомленим об'єднанням частинами цілого. У цей період оволодіння навичкою виникають специфічні завдання, які розв'язуються особливими прийомами. На аналітичному рівні розвитку навички читання його механізми перебувають на початковому етапі утворення.

Другому етапу властиве те, що він спирається на попередньо здобутий на першому етапі досвід, що забезпечує можливість глибшого синтезу. Ціле

виступає зі своїми специфічними ознаками, а не є лише сумою його складових частин.

Третій етап – етап автоматизації – виправляє, уточнює та закріплює зв'язки, які вже сформувались на перших двох етапах оволодіння навичкою. Ці етапи не мають чітких меж і психологи виокремлюють їх умовно. Як будь-яка навичка, читання у процесі формування проходить декілька етапів, якісно своєрідних ступенів, описаних вище. Кожен з них тісно пов'язаний із попереднім та наступним, поступово переходять із однієї якості в іншу. Формування навички читання відбувається у процесі довготривалого та цілеспрямованого навчання.

Виходячи з цього, Т. Єгоров виділив такі етапи формування навички читання. На аналітичному етапі він виділяє два особливих ступені:

- ступінь оволодіння буквеними позначеннями;
- ступінь складо-аналітичного (складового) читання.

Головним моментом ступеня оволодіння буквеними позначеннями є перебудова в дітей фонематичного слуху, утворення нових фонематичних уявлень, оволодіння буквами, об'єднання букв у слова та співвіднесення слів і фраз друкованого тексту відповідними словами та фразами усного мовлення. У цьому ступені розрізняють два етапи: початкове оволодіння буквою та оволодіння буквою у процесі читання. Типовим для цього ступеня є те, що одиницею читання тут є буква. Цьому ступеню притаманне формуванням зорового впізнавання букв слова та прочитанням складу після злиття букв.

Складо-аналітичному читанню властива різко виражена уповільненість. Це пояснюють відсутністю цілісних форм сприймання та необхідністю читати слова за принципом з'єднання складових частин. Тут ступінь оволодіння буквами замінюється складовим аналітичним ступенем. На складо-аналітичному ступені склад читається легко, проте наявні труднощі злиття складів у слова. Читання складами стає основним прийомом.

Наступним етапом розвитку навички читання Т. Єгоров називає ступінь становлення цілісних прийомів сприймання, який є новою фазою в розвитку читання – фазу переходу читача до цілісного акту сприймання. Слова перестають бути відокремленими від тексту і стають частинками фрази. Однак синтез у процесі сприймання ще недостатньо зрілий. Слова знайомі, прості за структурою, читаються цілісно, складні – за складами. Дитина синтезує слова в речення і в межах речення проявляється змістова здогадка.

Останній етап – ступінь синтетичного читання, для якого властиве характерно виникнення в більшій або меншій мірі повного синтезу не лише букв в ціле слово і відповідне цьому артикуляційне злиття звуків у склади та слова, але й синтез слів у систему фрази. У зв'язку з цим різко покращується розуміння тексту. Основне завдання читання – розуміння прочитаного – вирішується крізь цілісні процеси сприймання. На цьому етапі для читання стають доступними не лише слова і фрази, а й розповіді [29, с. 35-41].

Тобто вище сказане дає нам підстави констатувати, що аналітико-синтетичне читання проявляється переважно на ранніх етапах розвитку його у дитини, яка спочатку аналізує букви, переводить їх у звуки, які поєднує у склади, а зі складів синтезує слово. На пізніших етапах формування навички читання цей процес ускладнюється. На думку Д. Ельконіна, Т. Єгорова та ін., досвідчений читач вже не аналізує та синтезує всі елементи слова, він лише схоплює обмежений комплекс букв, який несе основну інформацію (найчастіше – кореневу частину слова). Саме за допомогою цього звуко-буквеного комплексу читач відновлює значення цілого слова. Для досягнення правильного розуміння сприйнятого під час читання слова, читач нерідко повертається до прочитаного та зіставляє гіпотезу з реальним словом. Під час читання достатньо знайомих слів читач впізнає відоме йому слово відразу, адже побуквений аналіз вже не є потрібним. На думку вчених, тут сукцесивне сприймання заміщується симультанним. Проте, якщо написано слово складніше за своєю будовою, то читач повертається до написаного,

зіставляє гіпотезу, яка виникла спочатку, з реальним написом і лише тоді декодує значення слова [57].

Така стратегія читання, за твердженням науковця Л. Трофименко, що виявляється забіганні вперед (антиципація) та в поверненні назад (зіставлення, контроль) по тексту, дезорганізує процес читання на всіх етапах його розвитку.

Рухи очима, за її словами, як компонент структури читання досліджували вчені раннього періоду.

Вченими Т. Єгоровим та Л. Рум'янцевою встановлено, що одиницею читання є слово, а не буква. Вони детально вивчили рух очей під час читання, приділивши при цьому особливу увагу регресивному руху очей, також його значення для читання. Ними також було встановлено, що більш значні утруднення виникають при уповільненні руху очей вперед за строчкою, оскільки ці рухи забезпечують так звану “зону прогнозу” . Т. Єгоров та Л. Рум'янцева вважають, що читання відбувається в момент фіксації очей і що одиницею читання є слово, а букви виконують лише роль орієнтирів у ньому. За їх словами, око в процесі швидкого читання сприймає не всі букви, а лише ті, які мають найбільше інформації про слово. Ці букви отримали назву домінантних [73].

Таким чином ми спостерігаємо, що науковці прийшли до висновку про те, що рухи очей є однією з необхідних умов читання. В цей же час, за твердженням психолінгвістів, безпосередній структурі читання властивою є взаємодія двох рівнів, а саме: сенсомоторного та семантичного, які перебувають у тісному взаємозв'язку.

Сенсомоторний рівень складається з таких взаємопов'язаних процесів:

- звуко-буквений аналіз;
- утримання інформації;
- змістові догади, які виникають на основі отриманої інформації;
- зіставлення, тобто контроль гіпотез, що виникають із письмовим матеріалом.

Сенсомоторний рівень, за твердженням науковця В. Тищенко, забезпечує технічну сторону читання. Мається на увазі швидкість його сприйняття та його точність. В результаті цього, на основі отриманих даних сенсомоторного рівня, семантичний рівень призводить до розуміння значення та усвідомлення інформації. Саме взаємодія цих рівнів створює сприятливі умови, які забезпечують процес читання як з боку швидкості та точності сприйняття знаків, так і з боку адекватного розуміння значення, яке мають ці знаки. Дослідження свідчать, що під час формування читання у дітей, зорове сприйняття буквених знаків обов'язково супроводжується вимовлянням вголос, тобто переводом зорової лексики в її звуковий кінестетичний аналог (артикулему). Точне, безпомилкове сприйняття є основою правильного розуміння прочитаного [74].

Це дає нам підстави зробити висновок, що основним завданням читання є розуміння письмового повідомлення. Зважаючи на це, ми можемо стверджувати, що розвиток розуміння прочитаного в процесі формування читання дітей проходить в тісному зв'язку з розвитком процесу сприйняття на перших етапах оволодіння навичкою. Ці етапи не мають чітких меж і психологи виокремлюють їх умовно. Як будь-яка навичка, читання у процесі формування проходить декілька етапів, якісно своєрідних ступенів, описаних вище. Кожен з них тісно пов'язаний із попереднім та наступним, поступово переходять із однієї якості в іншу. Формування навички читання відбувається у процесі довготривалого та цілеспрямованого навчання.

Виходячи з цього, Т. Єгоров виділив такі етапи формування навички читання. На аналітичному етапі він виділяє два особливих ступені:

- ступінь оволодіння буквеними позначеннями;
- ступінь складо-аналітичного (складового) читання.

Головним моментом ступеня оволодіння буквеними позначеннями є перебудова в дітей фонематичного слуху, утворення нових фонематичних уявлень, оволодіння буквами, об'єднання букв у слова та співвіднесення слів і фраз друкованого тексту відповідними словами та фразами усного

мовлення. У цьому ступені розрізняють два етапи: початкове оволодіння буквою та оволодіння буквою у процесі читання. Типовим для цього ступеня є те, що одиницею читання тут є буква. Цьому ступеню притаманне формуванням зорового впізнавання букв слова та прочитанням складу після злиття букв.

Складо-аналітичному читанню властива різко виражена уповільненість. Це пояснюють відсутністю цілісних форм сприймання та необхідністю читати слова за принципом з'єднання складових частин. Тут ступінь оволодіння буквами замінюється складовим аналітичним ступенем. На складо-аналітичному ступені склад читається легко, проте наявні труднощі злиття складів у слова. Читання складами стає основним прийомом.

Наступним етапом розвитку навички читання Т. Єгоров називає ступінь становлення цілісних прийомів сприймання, який є новою фазою в розвитку читання – фазу переходу читача до цілісного акту сприймання. Слова перестають бути відокремленими від тексту і стають частинками фрази. Однак синтез у процесі сприймання ще недостатньо зрілий. Слова знайомі, прості за структурою, читаються цілісно, складні – за складами. Дитина синтезує слова в речення і в межах речення проявляється змістова здогадка.

Останній етап – ступінь синтетичного читання, для якого властиве характерно виникнення в більшій або меншій мірі повного синтезу не лише букв в ціле слово і відповідне цьому артикуляційне злиття звуків у складі та слова, але й синтез слів у систему фрази. У зв'язку з цим різко покращується розуміння тексту. Основне завдання читання – розуміння прочитаного – вирішується крізь цілісні процеси сприймання. На цьому етапі для читання стають доступними не лише слова і фрази, а й розповіді.

Отже, аналітико-синтетичне читання проявляється переважно на ранніх етапах розвитку його у дитини, яка спочатку аналізує букви, переводить їх у звуки, які поєднує у складі, а зі складів синтезує слово. На пізніших етапах формування навички читання цей процес ускладнюється. На думку Д.

Ельконіна, Т. Єгорова та ін., досвідчений читач вже не аналізує та синтезує всі елементи слова, він лише схоплює обмежений комплекс букв, який несе основну інформацію (найчастіше – кореневу частину слова). Саме за допомогою цього звуко-буквеного комплексу читач відновлює значення цілого слова. Для досягнення правильного розуміння сприйнятого під час читання слова, читач нерідко повертається до прочитаного та зіставляє гіпотезу з реальним словом. Під час читання достатньо знайомих слів читач впізнає відоме йому слово відразу, адже побуквений аналіз вже не є потрібним. На думку вчених, тут сукцесивне сприймання заміщується симультанним. Проте, якщо написане слово складніше за своєю будовою, то читач повертається до написаного, зіставляє гіпотезу, яка виникла спочатку, з реальним написом і лише тоді декодує значення слова [30].

Разом з цим, слід зауважити, що розуміння слова, фрази під час читання забезпечується не лише точністю сприймання, а й впливом контексту. Підтвердженням цьому є дослідження, проведені науковцями Т. Єгоровим та А. Трошеним, які безпосередньо вказують на важливу роль цієї умови в процесі читання. Цьому читанню багато уваги також приділив дослідник О. Соколов, який експериментально довів значущість впливу контексту розуміння слова, фрази, абзацу під час читання.

Відповідні дослідження безпосереднього впливу контексту слова на процес читання, його швидкість та точність, здійснив Дж. Мортон, який, на основі проведеного ним експерименту, зробив висновок про те, що швидке та адекватне розуміння в процесі читання відбувається за рахунок вищого ступеня контексту слів. Зокрема вчений підкреслює, що високий ступінь контексту слів та максимальне використання контекстних здогадок, ведуть до збільшення швидкості читання, зменшення кількості фіксацій (мається на увазі, що об'єм та кут охоплення матеріалу оком збільшується), до збільшення точності сприймання, що виражається в зменшенні регресії під час руху очима.

У сучасній психолінгвістичній літературі розрізняють “зовнішній” та “внутрішній” контексти. “Зовнішній” контекст відбувається на основі впливу всього прочитаного тексту, тоді як “внутрішній” - лише на основі прочитаного абзацу. Дж. Мортон допускає, що існує потенціал читання, який не в повній мірі використовує недосвідчений читач і який (за його висловом) пов'язаний із знанням “статистичних властивостей мови” з вірогідністю слова. Збільшення вірогідності слова - стимулу, за словами вченого, може зробити його більш доступним для сприймання, що призводить до збільшення (підвищення) швидкості читання без втрати його розуміння.

Досліджуючи процес читання, слід зважати також на фізіологічну його основу, яка є не менш складною. Ряд вчених вважають, що читання здійснюється на основі роботи певної зони головного мозку, так званого центру читання.

Науковець В. Ільяна зауважує, що сучасна нейропсихологія вважає мозковою основою реалізації процесу читання сумісну роботу декількох видів мозку, а саме: задньолобних, нижньо-тім'яних, скроневих, потиличних відділів кори лівої півкулі. Кожен центр виконує певну роль, а їх взаємодія забезпечує мозкову основу процесу читання. Для здійснення розглядуваного нами процесу необхідна збереженість зорового, акустичного та кінетичного аналізаторів, взаємодія яких є частиною психофізіології і читання [22].

Все вищесказане дає нам підстави зробити висновок про те, що процес читання має надзвичайно складну психофізіологічну структуру. Нормальний процес читання містить чотири основних компоненти:

- звуко-буквений аналіз та синтез;
- утримання інформації;
- змістові здогадки;
- процес зіставлення “гіпотез”, що виникають під час читання з написаними словами.

Усі вищезгадані процеси можуть бути здійснені за умови складного руху очима, з одного боку, та при збереженості мотивів діяльності – з іншого.

З огляду на всю складність структури процесу читання та необхідність умов, стає зрозумілим, що в дітей (молодших школярів) з дислексією, можуть виникати порушення читання (передусім, за рахунок базової мовленнєвої патології, яка в свою чергу призводить до порушень й з боку інших вищих психічних функцій), які можуть мати різноманітну картину прояву стійких помилок в ході здійснення дітьми процесу читання.

Зважаючи на складність опанування навички читання дітьми молодшого шкільного віку з ознаками дислексії, необхідним є оволодіння (розробка) певних психолого-педагогічних технологій, які можуть в суттєвій мірі посприяти успішному вирішенню цієї проблеми.

Цією метою скористаємось схемою психологічної структури читання запропонованої науковцем і дослідником В. Ільяною (рис. 2.1.1)

Психологічна структура читання			
Правильне розпізнавання графічних одиниць (буква, графема, слово)			Достатнє розуміння прочитаного
зоровий аналізатор	мовленнєво-руховий аналізатор	слуховий аналізатор	
<i>Зорові функції та операції:</i>		<i>Слухові функції та операції:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • лексико-граматична сторона усного мовлення • мисленнєва діяльність
сприймання;	• фонетичній бік мовлення	• сприймання;	
увага;		• увага;	
пам'ять;		• пам'ять;	
контроль		• контроль	

Рис. 2.1.1. Психологічна структура читання

Дані приведенного нами рис. 2.1.1 свідчать, що навичка читання містить два основних компоненти, а саме:

- декодування тексту, який подано у графічній формі (переведення його в усномовленнєву форму);

- розуміння значення письмового повідомлення (змісту прочитаного).

На основі рис. 2.1.1 ми стверджуємо, що процес читання починається із зорового сприймання, розрізнення та впізнавання букв. Надалі відбувається співвідношення букв із відповідними звуками та здійснюється відтворення звуко-вимовного образу слова, його прочитування. В результаті співвіднесення звукової форми слова з його змістом відбувається розуміння прочитаного.

Процес декодування під час навчання здійснюється за допомогою аналітико-синтетичного методу. Цей метод застосовують в основному під час навчання читанню мовами, що мають фонетичний принцип письма, до групи яких належить українська мова. Цей метод на початковому етапі оволодіння читанням включає ряд операцій, основними з яких є:

- з'ясування звуко-буквеної відповідності;
- залиття складів;
- відтворення звукового образу слова.

Зважаючи на все вищесказане, ми повністю поділяємо твердження В. Ільяної, що читання є навичкою, виробленою шляхом безпосереднього цілеспрямованого навчання.

За вченням М. Бернштейна формування будь-якої навички формування будь-якої навички відбувається за певними законами. Відповідно до його теорії будь-яка навичка та операції, з яких вона складається, на початковому етапі формування відбувається під свідомим контролем. Схема регуляції та контролю за діями максимально розгорнута. Під час удосконалення навички окремі операції автоматизуються. Їхня регуляція здійснюється у згорнутішому вигляді поза свідомим контролем. На останньому етапі лише кінцевий результат усього ланцюга операцій свідомо контролюють. Ця схема є доцільною для розуміння оволодіння навичкою читання. На початковому етапі навчання операції читання реалізуються у певній послідовності:

спочатку впізнавання букв та співвіднесення їх з відповідною фонемою, далі відбувається злиття декількох букв у склад, злиття складів у слова та слів у фразу. Усі ці операції виконуються в зазначеній вище послідовності. Кожна з них потребує свідомого контролю й вимагає певного розумового зусилля. Далі за нормальних умов вони автоматизуються. Під свідомим контролем залишається лише осмислення прочитаної фрази або висловлювання. Як зазначає О. Корнєв, на кожному етапі розвитку навички читання існує операція, яка є найбільш відпрацьованою і протікає автоматизовано. Вона, на його думку, демонструє той рівень, на якому операції декодування набули завершеної зрілості, автоматизувались та не потребують свідомого контролю [35].

Ми повністю усвідомлюємо той факт, що для нормального опанування навичкою читання необхідною основою є психофізіологічна готовність дитини, основними умовами якої є достатній рівень розумового розвитку та усного мовлення, а саме зв'язного мовлення, правильності звукового оформлення мовлення та лексико-граматичної його сторони [54]. Недоліки, які можуть мати місце з боку вище названих компонентів, не лише негативно впливають на техніку читання, а й зумовлюють виникнення ряду проблем відносно розуміння дитиною прочитаного.

Слід також зазначити, що функції та операції, які забезпечують нормальну основу оволодіння читаннями потребують детального розгляду.

Важливим є також ознайомлення дитини з графічними образами звуків у неї були сформовані вміння виявляти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків того чи іншого слова. Дані вміння забезпечуються шляхом (завдяки) досягнення достатнього рівня сформованості фонематичних процесів - сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежить від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.

В. Ільїна відмічає, – коли дитина навчається читанню, фонетичні образи звуків із притаманними їм акустико-артикуляційними ознаками поєднуються із відповідними оптичними уявленнями, які відповідають певним графічним зображенням букв. Дитина опиняється на новому важливому етапі. До фонематичних уявлень додаються оптичні уявлення, і тепер звук набуває акустичних, артикуляційних та оптичних ознак. Формуються тимчасові зв'язки в корі головного мозку між фонемою, артикулемою та графемою. Установлення цих зв'язків потребує певного рівня розвитку розумових операцій. Успішне протікання зазначеного процесу забезпечується зоровим аналізатором та залежить насамперед від рівня розвитку зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю [29].

Наступним кроком в розвитку змістової сторони читання у дітей молодшого шкільного віку з дислексією, є поєднання декількох букв у складі. Під час здійснення цього процесу дитина прочитує склад, забігаючи при цьому очима вперед. Відбувається так звана антиципація. Учень, читаючи, спирається вже не на окрему букву, а вибирає певну артикуляцію відповідно до наступної букви.

Важливим моментом під час опанування читанням по складах є те, що прочитане набуває звукової схожості зі звучанням усного мовлення. Важливу роль в ході читання по складам відіграють такі аналізаторські системи: зорова, слухова та артикуляторна. При цьому слід зважати на те, що системи доповнюють зорову. Саме зорова система є головною. Тобто процес читання забезпечується наступними операціями:

- зоровим сприйняттям, увагою, пам'яттю та контролем;
- слуховою увагою та контролем;
- артикулярним контролем.

При цьому важливе значення відіграють розумові дії, які проявляються, насамперед, в суцесивному аналізі та синтезі.

Все вище сказане дає нам підстави стверджувати, що основними умовами успішним оволодіння навичкою читання дітьми молодшого

шкільного віку з дислексією є: достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу синтезу та мнезису.

Виходячи з цього, ми окреслили необхідні напрямки дослідження, які дають змогу детально дослідити ті функції та операції, які забезпечують процес читання.

З одного боку, писемне мовлення можливе та формується лише на базі усного мовлення, тому одним з напрямків діагностики має бути з'ясування стану сформованості усного мовлення, а саме детальне вивчення усіх його компонентів – *зв'язного мовлення, лексико-граматичної будови та фонетико-фонематичної сторони.*

З іншого боку, писемне мовлення забезпечується психофізіологічною основою, її базою в процесі читання є сумісна робота зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів. Ці аналізаторні системи забезпечуються рядом психічних функцій та операцій, які в процесі діагностики необхідно детально обстежити, а саме: *зоровим, слуховим сприйманням, увагою, пам'яттю та контролем* [52].

Слушним є також зауваження науковців Т. Пічугіна, Т. Суржук про те, що опанування навичкою читання, як і будь-якою іншою навичкою, відбувається за рахунок інтелекту, тому за необхідності (з метою уточнення) доцільно під час діагностики дослідити стан мисленнєвої діяльності.

На основі вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, що з метою здійснення (проведення) ґрунтовної діагностики молодших школярів з дислексією, а в подальшому й корекційно-розвивальної роботи, за представленими вище напрями логопед може вільно добирати відповідні вправи. Це сприятиме виявленню (встановленню) дітей так званої групи ризику з метою своєчасного здійснення корекційно-пропедевтичної роботи за

відповідними напрямками. Це в свою чергу забезпечить розвиток недостатньо сформованих компонентів, які складають психологічну структуру навички читання саме у тієї категорії дошкільників, які цього потребують. Відзначимо, що технологія логопедичної роботи має носити варіативний характер: корекції та розвитку мають піддаватись лише ті компоненти, які цього потребують в кожному окремому випадку. Таким чином, на перший план виходить індивідуальний підхід, який не виключає підгрупової роботи [53; 71].

2.2. Обґрунтування експериментального етапу дослідження розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією

Дослідження наукової літератури з питань розвитку змістової сторони читання у молодших школярів (і не тільки), в яких спостерігаються ознаки дислексії свідчать, що ця проблема давно привертає увагу науковців і дослідників, оскільки від неї багато в чому залежать результати подальшого їх навчання.

Вивченням та розробкою різних питань, які безпосередньо пов'язані з цією категорією дітей, тобто пов'язаних із дослідженням читацьких умінь у школярів початкових класів, займалися й займаються такі науковці як: О. Джежелей, С. Гуріна, А. Ємець, В. Едігей, О. Скляр, В. Мартиненко та інші.

Названі вчені виражають думку про те, що дана категорія дітей потребує диференційної діагностики їх захворювання, що є важливою складовою комплексної логопедичної роботи, оскільки дозволяє виявити структуру і ступінь порушення лексико-граматичних складових мовлення, які безпосередньо впливають на розвиток змістової сторони читання. При цьому слід зазначити, що у розв'язанні складних і багатопланових завдань корекційної роботи з школярами початкових класів, яким властивими є специфічні порушення процесів читання (дислексіями) важлива роль

відводиться вчителю-логопеду, вчителю та асистенту вчителя (при його наявності), які виконують такі функції:

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

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

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

4. Матеріальна – передбачає відбір й використання наочності, спеціального обладнання тощо [17].

Зважаючи на важливість піднятої нами проблеми щодо розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією з впевненістю можна заявити, що успішність її вирішення в закладах загальної середньої освіти залежить від ряду факторів, серед яких одними із важливих, безумовно, є професійна компетентність педагогічних працівників (кадрів). Досвід свідчить, що досягати значних успіхів в корекційній роботі, завданням якої є поліпшення мовленнєвого розвитку та психологічних основ успішного оволодіння навичками читання без педагогів високої професійної підготовки неможлива.

Зважаючи на це, ми можемо стверджувати, що питання забезпечення дітей з дислексією, високо кваліфікованими педагогічними кадрами є досить важливим. Саме педагогічні працівники повинні на високому професійному рівні володіти повною інформацією про анамнез дитини; вивчати стан уваги стомлюваності, темпу роботи кожної дитини; вміти спостерігати за дітьми та оцінювати динаміку їх розвитку в процесі навчання; адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб

дітей; навчитися визначати, оцінювати і створювати навчальне середовище для обраної категорії дітей; розуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків; мати високий професійний потенціал; володіти прийомами позитивної мотивації; створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми та формуванню колективу; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища; ставитися з повагою до дітей і батьків [17, с. 54].

Слід відмітити, що робота в закладі загальної середньої освіти є сприятливою в стимуляції педагогічного працівника до самовдосконалення, оскільки він має можливість поглиблювати свої знання, які безпосередньо стосуються закономірностей розвитку дітей, має всі необхідні умови виробляти власні позиції щодо ефективності навчальних технологій. Саме завдяки роботі у педагога проходить формування нового розуміння проблем учнів, які мають ті чи інші порушення, також робота розкриває перед ним стратегію і тактику психолого-педагогічної (а часто медичної) підтримки цих дітей.

Виходячи із вищесказаного, ми можемо стверджувати, що для педагогічного працівника досить важливим є поглиблення знань спеціальних прийомів та методики навчання та виховання учнів з дислексіями. Це дасть йому змогу більш ефективно використовувати під час проведення уроків наочний та роздатковий матеріал, проводити пропедевтику роботи з підопічними (учнями) з метою якісного засвоєння ними навчальної програми і відповідно поліпшення оволодіння навичкою читання, що є досить важливим для цієї категорії дітей.

При цьому, ми маємо зважати на те, що зміст, форми та методи навчання і виховання школярів з дислексією повинні мати корекційно-розвивальне спрямування. Це означає, що в основу розвитку цих дітей покладено сучасне розуміння їх психофізичного і інтелектуального рівня (зважаючи на їхні комплексні відхилення), формування у них ціннісних

позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується, насамперед, у процесі соціального навчання та психолого-педагогічного супроводу. Тому, корекційно-розвивальні технології навчання дітей, які мають комплексні порушення розвитку повинні сприяти розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічних кадрів спеціальних і інклюзивних закладів загальної середньої освіти, де навчаються та отримують психолого-педагогічну підтримку та допомогу діти з комплексними порушеннями розвитку. Кожна тема, що вивчається у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи з асистентом учителя, не лише сприятимуть засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню позитивної поведінки, а й спрямовуються на виправлення порушень процесу читання.

Досить важливим учасником навчання школярів з дислексіями в закладах загальної середньої освіти, безумовно, є асистент учителя, який по-суті є педагогом, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями, а також надає необхідну допомогу школярам в ході оволодіння ними та розвитку змістової сторони читання та разом з учителем відповідає за успішність таких учнів.

Не менш важливою в закладі загальної середньої освіти, в якому навчаються діти з проблемою дислексії є роль асистентів, до функцій яких входить визначення оптимальних шляхів та засобів навчання. Крім всього іншого асистент приймає безпосередню участь у розробці реалізації індивідуальної програми розвитку, здійснення соціально-педагогічного патронату учня, займається формуванням (розробкою) моделі поведінки з однокласниками, надає допомогу школярам у залученні їх до навчально-виховного процесу, що, безумовно, сприяє їх адаптації в стінах закладу освіти, породжує почуття колективізму, тощо. Це, безумовно, стимулює школярів до читання, не дає їм з цим патологічним відхиленням відчувати комплекс неповноцінності серед інших учнів школи.

Слід також звернути увагу на те, що педагоги закладу загальної середньої освіти де навчаються діти з дислексією, потребують постійної комплексної допомоги з боку фахівців у галузі спеціальної освіти, спеціальної психології, в розумінні й реалізації підходів індивідуалізації навчання дітей з специфічним порушенням процесу читання [31].

В цьому контексті важливу роль відіграє супровід навчальної діяльності дитини з дислексією, який, по-суті, представляє собою систему заходів, що направлена на забезпечення рівного доступу до навчання, тобто знищити або, принаймні, мінімізувати проблеми дітей цієї категорії в процесі навчання. Логопеди, вчителі-дефектологи, психологи, соціальні педагоги працюють в тісному зв'язку як з вчителями закладу загальної середньої освіти, так і з батьками учнів, постійно відслідковуючий розвиток дитини з мовленнєвими порушеннями, результативність її навчання.

Практика свідчить, що тільки при правильному та своєчасному застосуванні індивідуально-диференційованого підходу в процесі навчання дитини, яка має ознаки дислексії, можна досягти певного успіху в навчанні, тобто засвоїти навчальну програму і адаптуватись в соціумі. Саме на це направлені зусилля відповідних спеціалістів, завданням яких є здійснення діагностичних та корекційно-розвивальних заходів з школярами, а також проведення просвітницьких заходів та відповідних консультацій вчителів та батьків з приводу проблемних питань, які виникають в ході навчання дитини.

На основі здійсненого аналізу науково-методичної літератури з проблем розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією, враховуючи особливості дитини та специфіку проведення корекційно-розвивальної роботи з нею, можна виділити наступні основні завдання:

- 1) проведення комплексного психолого-медико-педагогічного вивчення учня/учениці з дислексією з метою визначення мовленнєвого, соматичного, соціального, психологічного та навчального статусу, а також змісту

корекційно-педагогічної допомоги для здійснення корекційно-розвивального навчання;

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

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

4) надання консультативної допомоги батькам, вчителям загальноосвітніх класів з питань розвитку, виховання та сприяння соціальнопедагогічної підтримки дітей з дислексіями. [60, с. 59].

У відповідності до цих завдань, спеціалісти закладу загальної середньої освіти визначають напрями педагогічного супроводу, врахувавши попередню специфіку своєї професійної діяльності і функціональних обов'язків пов'язаних з психологічною та медико-соціальною підтримкою дітей з дислексією.

Найбільш поширеними напрямками педагогічного супроводу, якими взяли за основу безумовно є:

1). *Логопедичний напрям.* Саме цей напрям забезпечує, як правило, вчитель-логопед. Його професійна діяльність, в першу чергу, направлена на усунення в учнів з вадами дислексії мовленнєвих порушень та удосконалення їх мовленнєвої та комунікаційної діяльності. Лише логопед володіє необхідним арсеналом прийомів, які дають змогу правильно визначити тип та причину порушення, а також розробити індивідуальну систему корекційної роботи, що враховує особливості кожної дитини (без чого неможливо добитись позитивних результатів в боротьбі з цим відхиленням). При цьому слід відмітити, що індивідуальний підхід, який так широко застосовується в закладах загальної середньої освіти де навчаються діти з дислексією, позитивно впливає на кожну дитину, якщо він здійснюється у певній послідовності і у системі.

До структурних компонентів професійної діяльності вчителя-логопеда належать: діагностична діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, 60 обстеження мовлення); складання індивідуальних корекційнокомпенсаторних планів роботи з кожною дитиною; визначення доцільних форм взаємодії з дитиною, видів корекційно-розвивальної роботи; здійснення планової корекційної роботи з метою створення ситуації успіху в засвоєнні програмного матеріалу з рідної мови, читання та розвитку мовлення; корекційна робота по виправленню порушень писемного мовлення; участь у розробці та реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з ППМ, що спрямовані на забезпечення повноцінного включення в навчальну діяльність; проведення консультативної та просвітницької роботи в межах своєї компетенції; аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини; участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта; пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю [60, с. 59].

Основною метою логопедичної роботи є усунення або зменшення мовленнєвого порушення та надання допомоги з проблем розвитку змістової сторони читання школярам з дислексією, а також допомогти їм адаптуватись у середовищі дітей з мовленнєвою нормою.

З метою виділення та вивчення індивідуальних особливостей кожного учня, в якого прослідковуються ознаки дислексії, вчитель-логопед проводить повне і ретельне його обстеження, зміст якого включає наступне:

- вивчення загальних відомостей про дитину та батьків;
- вивчення анамнестичних відомостей;
- вивчення педагогічної, психологічної та медичної документації;
- проведення первинного логопедичного обстеження.

Крім всього іншого, вчитель-логопед проводить групові, підгрупові та індивідуальні корекційні заняття з використанням передових методик, зміст

яких націлений на подолання порушень мовлення і формування у молодших школярів почуття (комплексу) повноцінності.

Логопедичний супровід передбачає запобігання та корекцію порушень усного та писемного мовлення, перевиховання неправильного мовлення і поведінки, розвиток слухового, зорового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності; формування навичок просторового орієнтування, соціально-побутового орієнтування; компенсаторних можливостей; розвиток комунікативної діяльності.

Основний принцип організації роботи вчителя-логопеда з молодшими школярами з дислексією – це надання комплексної їм психолого-педагогічної допомоги.

Слід також звертати увагу на те, щоб корекційно-розвиткова робота з дітьми була більш ефективною, необхідною умовою є співпраця вчителя-логопеда з їхніми батьками. Адже батьки також можуть проводити роботи з усунення вад звукомовлення і фонематичної системи мовлення при наявності консультації логопеда.

Особливий акцент у роботі з батьками слід зробити на необхідності проведення роботи з активізації та збагачення словника дитини, формування навичок правильної побудови речень і вміння послідовно, логічно і правильно висловлювати свої думки, розповідати про події та враження. Батьків знайомлять із способами з удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення, заснованих на дотриманні тематичного принципу угруповання матеріалу. Одночасне вивчення лексичної або граматичної теми на корекційних заняттях і закріплення матеріалу цієї теми вдома сприяють більш швидкому засвоєнню його дітьми. Батькам необхідно показувати, наскільки результативно можна використовувати щоденні ситуації спілкування, спільну діяльність для збагачення знань і уявлень дитини про навколишній світ, розширення її почуттєвого досвіду, активізації розумової і мовленнєвої діяльності.

2). *Педагогічний напрямок.* Не менш важливим педагогічного супроводу при здійсненні корекційно-логопедичної роботи з школярами молодшого шкільного віку з дислексіями є педагогічний напрямок. В реалізації цього напрямку провідна роль, безумовно, належить як вчителю-дефектологу, так і вчителю класу, в якому навчається дитина з цим видом захворювання.

Саме ці педагоги здійснюють та координують корекційно-педагогічну роботу з дітьми (з молодшими школярами), в яких виявлена дислексія.

Здійснюючи відповідну роботу, вчитель-дефектолог (логопед) вивчає мовленнєву діяльність цієї категорії школярів; визначає рівні засвоєння учнями різних розділів навчальної програми, можливості кожної дитини в оволодінні навчальним матеріалом; проводить моніторинг розвитку дитини та прогнозує подальший шлях навчання учня; вносить зміни до навчальних програм загальноосвітніх предметів та здійснює їх модифікації (введення пропедевтичних розділів з метою підготовки дітей до сприйняття навчального матеріалу, спеціальних навчальних предметів); планує разом з іншими спеціалістами і організовує цілеспрямовану соціально-педагогічну інтеграцію дітей з дислексіями в ЗЗСО; координує корекційну психолого-педагогічну та медичну допомогу дітям; на основі використання останніх досягнень науки сприяє забезпеченню повноцінного всебічного розвитку учня на кожному віковому етапі; консультує вчителів, соціального педагога щодо організації корекційно-педагогічного процесу та взаємодії всіх учнів класу, допомагає визначити зміст та методику проведення уроків в класі; проводить під групові та індивідуальні заняття зі школярами з дислексіями [59, с. 247].

Крім вищесказаного (виділеного) вчитель-логопед відслідковує результативність засвоєння даними школярами рекомендованих програм. При необхідності він інформує спеціалістів про необхідність внесення відповідних корективів в навчальні програми та уповільнює темпів проходження навчальних тем, коли в цьому виникає потреба.

Велика відповідальність за стан з дислексією лягає і на педагогів додаткового навчання, в обов'язки яких входить вивчення компенсаторських можливостей цієї категорії учнів.

Саме педагоги додаткового дня беруть безпосередню участь у складанні індивідуальних програм розвитку школярів, виявляють їх творчі здібності, а також сприяють створенню відповідних умов, що сприяють розвитку дітей; проводять індивідуальні, підгрупові та фронтальні корекційні заняття з цими учнями; консультують батьків щодо розвитку навчальних здібностей їх дітей в умовах сім'ї (поза навчальним закладом загальної середньої освіти).

Провідними принципами корекційно-педагогічної роботи, основним завданням і метою якої є спрямування входження школярів з дислексіями в освітній простір, на нашу думку, є:

- ретельний добір педагогічного персоналу, здатного застосовувати свої професійні здібності і знання з метою надання ефективної допомоги дітям з дислексією;
- запровадження гнучкого режиму проведення навчальних уроків з даною категорією дітей з метою їх адаптації, враховуючи при цьому їх індивідуальні особливості;
- інформування батьків щодо змін, які спостерігаються в ході проведення занять з їхніми дітьми, з метою допомогти їм у ліквідації труднощів, які спостерігаються в ході навчального процесу;
- залучати весь необхідний комплекс допомоги і задіяти всі можливі резерви для розвитку змістової сторони письма та читання.

В цьому контексті важливим питанням є вибір методів дослідження існуючої проблеми. В наших дослідженнях ми скористалися методом "теоретичного моделювання". Саме цей метод передбачає умовне відтворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків корекційно-педагогічного процесу.

Проведені нами дослідження свідчать про те, що експериментальна педагогіка виконує наступні дві провідні функції:

- суть першої функції полягає в об'єктивному реальному відбитті педагогічного процесу;

- інша функція тісно пов'язана з конструюванням науковим уявленням про структуру корекційно-педагогічного процесу з його специфікою, що безпосередньо відображає науково-експериментальний підхід з елементами новизни.

Такий підхід, за словами науковця О. Скляр, обумовлений особливостями процесу читання обраної категорії школярів, що зумовлює організацію експериментальної методики як проміжної ланки між висунутими теоретичними положеннями та її перевіркою у реальному житті.

Зважаючи на все вищесказане, ми можемо констатувати, що для здійснення навчального процесу в закладі загальної середньої освіти де навчаються діти з дислексією необхідним є дотримання наступних вимог, зокрема:

- побудова доступного освітнього середовища;
- реалізація оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу навчання школярів із дислексіями, добір методичного інструментарію, навчальних матеріалів, дидактичних засобів навчання (як колективного, так і індивідуального використання), застосування різних форм корекційно-розвивальних занять;
- забезпечення корекційно-розвивального напрямку відповідним педагогічним супроводом дітей з дислексіями до якого залучається міждисциплінарна команда фахівців.

У ході розробки процесу педагогічного супроводу у молодших школярів з дислексіями до закладів загальної середньої освіти було систематизовано перелік відповідних заходів (таблиця 2.2.1)

Таблиця 2.2.1

Заходи рекомендовані для здійснення педагогічного супроводу молодших школярів

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

Провідним у здійсненні педагогічного супроводу обраної категорії школярів є здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо виправлення специфічних розладів процесу читання.

Корекційно-розвивальна робота є досить важливим і відповідальним заходом в наданні практичної допомоги школярам з дислексією, оскільки вона спрямована на вирішення наступних завдань:

- розвиток зорового чи слухового сприймання, мовлення, корекцію пізнавальної діяльності, фізичний розвиток, формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування;

- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку учнів шляхом взаємодії з навколишнім середовищем на основі знань, умінь і навичок мовленнєвої, зокрема, комунікативної діяльності та творчості;

- формування компенсаційних способів діяльності як важливої передумови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в основній школі;

- створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності та життєвоважливих компетенцій, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (із Постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами).

Корекційно-розвиткова робота з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку має розв'язувати цілий комплекс завдань. Зокрема:

- корекція та розвиток пізнавальної діяльності дітей;
- формування навчальної діяльності та корекція її недоліків;
- збереження та зміцнення здоров'я дитини;
- розвиток психофізіологічних функцій;
- розвиток інтересів;
- корекція емоційно-вольової сфери;
- виховання моральних якостей;
- виховання соціально-нормативної поведінки [39; 138].

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечується декількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, спеціальні психологи);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину [47, с.138].

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи із дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку

дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід’ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

Метою корекційної роботи педагогів інклюзивного навчання, у тому числі вчителя-дефектолога, з учнями, які мають особливі освітні потреби, є, перш за все, усунення причин, які заважають їм навчатися, а це виявляється у розвитку загальних здібностей до навчання в межах особистісної, емоційно-вольової та інтелектуальних сфер. Однак, кожна дитина має свою «мозаїку» проблем, свої особливості розвитку. Тому корекційно-педагогічна діяльність вчителя інклюзивного навчання, асистента вчителя в загальноосвітньому закладі має бути спрямована на створення, перш за все, умов для розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку, а саме:

- у корекційно-педагогічній роботі колективу необхідно максимально реалізовувати вікові можливості дитини, спираючись на зону найближчого розвитку;

- у кожному віковому періоді необхідно розвивати в навчально-виховному процесі індивідуальні особливості учнів з проблемами розвитку: інтересів, схильностей, спрямованості, цінностей, життєвих перспектив тощо;

- у закладах освіти треба створювати позитивний настрій, здоровий психологічний клімат, який би сприяв розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку. Це – продуктивне спілкування, взаємодія дитини і педагога, дитини і однолітків (за Т. Калиновською).

Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивній школі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей, ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності. [15, с. 86].

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

2.3. Аналіз результатів впровадження експериментального стану дослідження

Метою експериментального дослідження було з'ясувати особливості розвитку та змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією.

Обстеження проводилося як за допомогою спеціальних діагностичних завдань, так і в ході спостереження за дітьми, під час проведення занять.

Здійснено аналіз отриманих результатів спостереження за комунікативною поведінкою молодших школярів з дислексією та школярів з нормальним розвитком (контрольна група) на прикладі таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Рівність сформованості вміння приймати та передавати інформацію
молодшим школярам

Рівні / опитуванні	Діти з дислексією (15 дітей)		Діти з нормальним розвитком (15 дітей)	
	п	%	п	%

Високий рівень	-	-	15	100
Достатній рівень	3	20		
Середній рівень	4	26.7		
Низький рівень	8	53.3		

Дані таблиці свідчать, що у всіх дітей з нормальним розвитком виявлено високий рівень сформованості вміння приймати і передавати інформацію (100%). Всі учні початкової школи були уважні до повідомлень вчителя, вміли передавати свій намір і прохання, володіли здатністю до поширеного повідомлення. Тобто діти з нормальним розвитком вміли аргументовано відповісти на запитання, довести свою думку тощо.

У школярів, які мають ознаки дислексії високого рівня сформованості цього вміння не виявлено. Достатній рівень вміння приймати та передавати інформацію продемонстрували тільки 20% дітей молодшого шкільного віку, які, в основному, слухали вчителя, були уважними під час проведення ним занять, приймали й засвоювали надану інформацію, однак в окремих випадках потребували повторення, додаткового звертання уваги на навчальні завдання.

Для 26,7% школярів з дислексією властивим є середній рівень сформованості вміння приймати і передавати інформацію. Ця категорія дітей, хоча й могла засвоїти інформацію з уст вчителя та самі передати повідомлення, думки та свої наміри не вміли. Ці діти, безумовно, потребують постійної допомоги вчителя, допоміжних (навідних) питань, вони недостатньо уважні під час проведення уроку, часто відволікалися від навчальних завдань.

Найбільша частина молодших школярів з дислексією, як свідчать результати проведених нами досліджень, мають низький рівень сформованості вміння приймати і передавати інформацію – 53,3%. У них спостерігається відсутність показників стійкості процесів приймання та передавання інформації, непостійність уваги під час проведення занять, відсутність зосередження (концентрації) на завданні вчителя.

Таким чином ми можемо стверджувати, що серед учнів з нормальним психофізичним розвитком переважає високий рівень сформованості вміння приймати і передавати інформацію – 100%, а серед школярів з дислексіями – низький – 53,3% та середній – 26,7%. Це вказує на необхідність посилення корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дислексією, що включає спочатку їх необхідності уважно слухати шкільний матеріал, сприймати всю необхідну інформацію, щоб на основі цього розвивати змістову сторону читання [9].

Також було проведено дослідження (як зазначалось вище) розвитку змістової сторони читання. З цією метою на формувальному етапі дослідження ми задіяли учнів других класів з проявами дислексії, рівень інтелектуального розвитку яких відповідав нормі. При цьому нами враховано, що згідно програмних вимог Нової української школи формування навичок читання відбувається протягом перших двох років навчання. Тому ми повністю переконані, що на початку другого класу наявність специфічних розладів процесу читання свідчить про наявність в них дислексії. Зважаючи на це, ми стверджуємо, що доцільність визначеної вікової категорії молодших школярів обумовлена:

- програмними вимогами нової української школи;
- наявністю чітких проявів специфічних розладів процесу читання цієї категорії дітей.

В ході проведеного нами дослідження щодо впровадження прийомів корекції ми порівнювали з результатами дислексичних проявів на початок року.

При цьому, з метою дослідження цієї проблеми, на формувальному етапі дослідження нами було задіяно 12 дітей з дислексіями, з них: 7 хлопчиків та 5 дівчаток молодшого шкільного віку (учні другого класу закладу загальної середньої освіти). Слід також відмітити, що дана група дітей з показниками пізнавального розвитку відповідала нормі. Головним критерієм, що безпосередньо впливав на отримання об'єктивної оцінки під

час дослідження, є психологічний і фізичний стан дитини, рівень її навчальних досягнень.

Головна мета здійснюваного нами формувального етапу дослідження полягала в встановленні ефективності впроваджуваних прийомів корекції специфічних розладів процесу читання у молодших школярів ЗЗСО.

В ході здійснюваного нами експерименту, на основі опитування залучених до експериментально-дослідної роботи вчителів, діти мали значні труднощі в ході здійснюваного навчального процесу, особливо ці труднощі проявлялися на уроках писання і читання. Рівень навчальних досягнень учнів встановлювався за шкалою: високий, достатній, середній і низький (дивитись рис. 2.3.1)

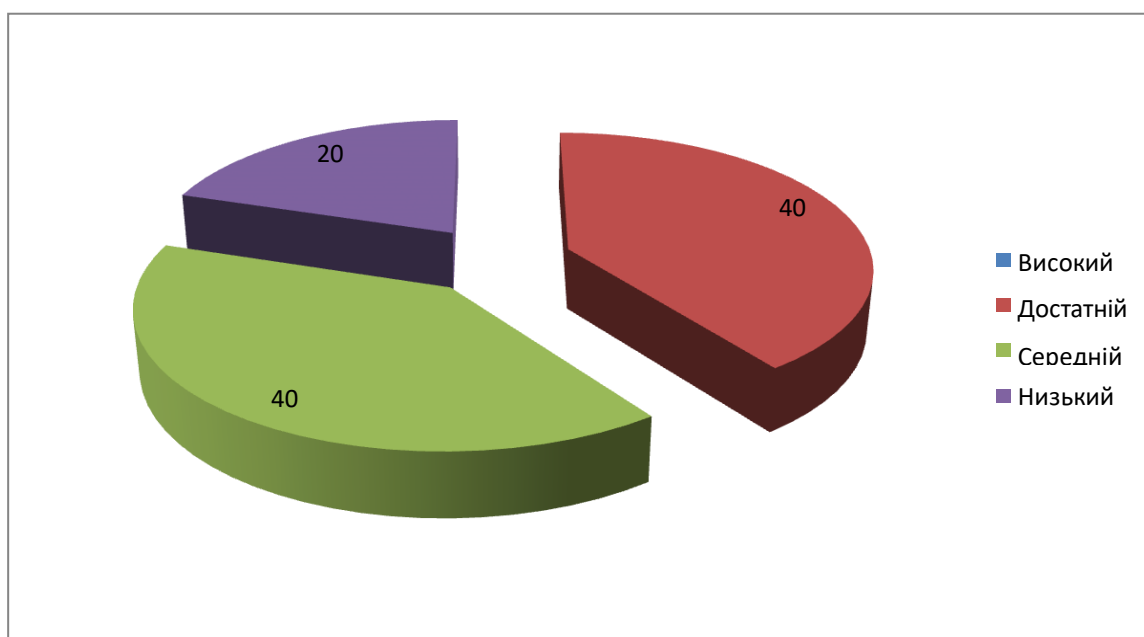


Рис. 2.3.1. Показники навчальних досягнень молодших школярів з дислексіями (у %)

Аналіз отриманих результатів щодо визначення відображених в діаграмі (рис. 2.3.1) показників обраної категорії школярів, здійснювався на основі опитування вчителів (здіяних в експерименті), яке свідчило про наявність значних труднощів, що ускладнює навчальний процес і негативно відбивається на навчальних успіхах задіяної категорії дітей. В проведених

нами дослідженнях звертаємо увагу на те, що результати констатувального та формувального етапів дослідження порівнювалися за показниками контрольної та експериментальної груп, до яких увійшли учні других класів, по 6 осіб в кожену групу. Контрольна група (КГ) складалася з 3-х хлопчиків і 3-х дівчаток, в яких спостерігались наступні види дислексії: 3-фонетична і 3-аграматична (про що свідчать результати логопедичних висновків). Відповідно в експериментальну групу (ЕГ) було залучено 4 хлопчики і 2 дівчинки, з яких 2 дитини мали фонетичну дислексію, 2 - аграматичну, 1 - оптичну і 1- мнестичну.

В результаті нашого дослідження (експерименту) розподіл школярів КГ за видами дислексії розподілився наступним чином (рис. 2.3.2).

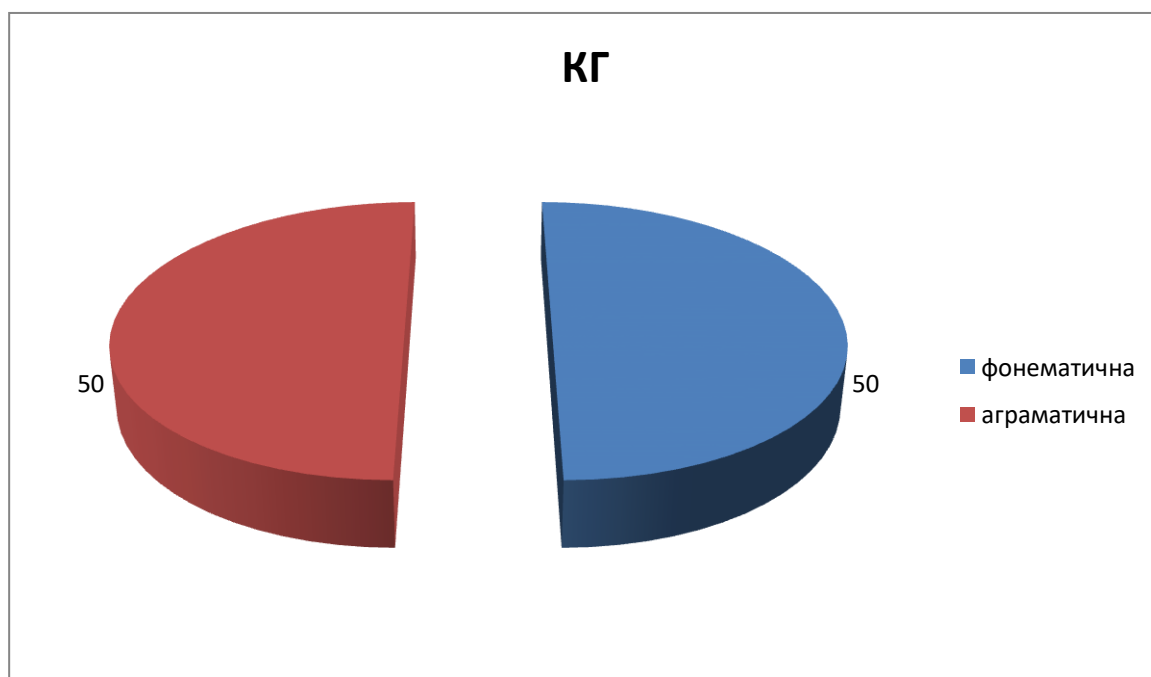


Рис. 2.3.2. Розподіл школярів КГ за видами дислексії

Аналітично представлено і розподіл школярів ЕГ за видами дислексії (рис. 2.3.3).

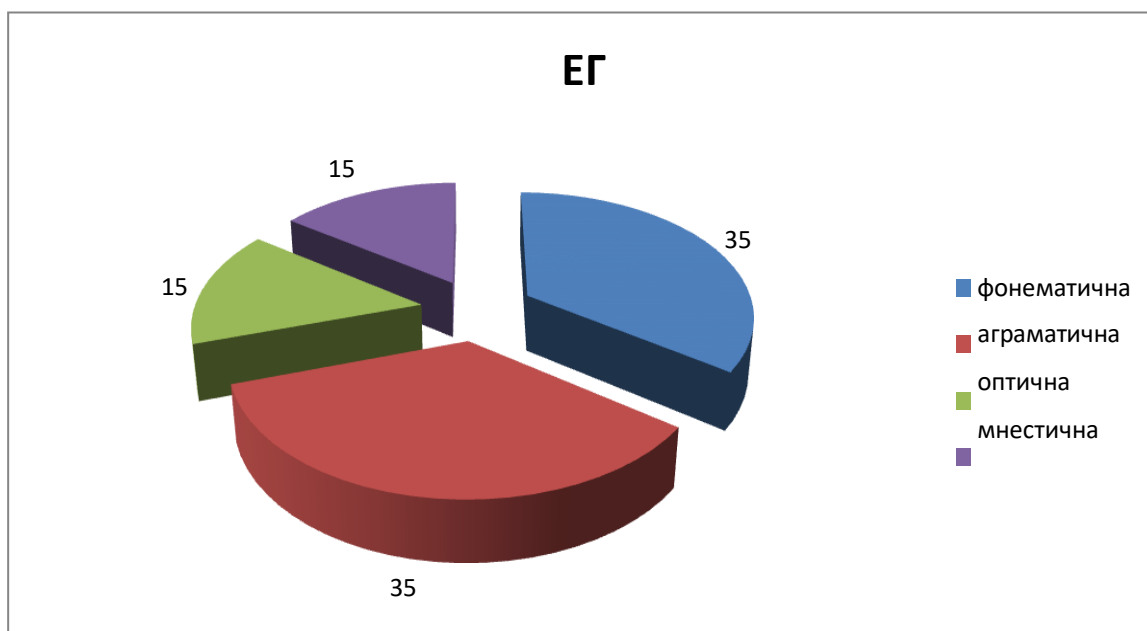


Рис. 2.3.3. Розподіл школярів ЕГ за видами дислексії

Аналіз застосовуваних прийомів корекції дислексії у молодших школярів показав нам наступне: найбільш ефективні результати були досягнені при корекції оптичної та фонематичної дислексії. При цьому зазначаємо, що запропоновані прийоми корекції було використано в роботі вчителя-логопеда та асистентів вчителів, які працювали з школярами експериментальної групи. Зауважимо, що по відношенню до школярів контрольної групи ці прийоми не застосовувались. Слід також взяти до уваги, що у зв'язку із запровадженням обмеженого доступу до закладу загальної середньої освіти експериментально-корекційна робота була проведена фахівцями, які безпосередньо працювали зі школярами експериментальної групи.

На основі порівняння результатів корекції дислексій у контрольній та експериментальній групах нами було встановлено, що найбільш якісні результативні показники були отримані в ході корекції оптичної дислексії, про що говорить той факт, що на завершення навчально-експериментальної роботи учень з цим видом дислексії чітко розрізняв пропоновані літери, які з'єднував у склади, практично не допускаючи помилок. Оскільки з цим видом

дислексії був тільки один учень, то експертною групою було прийнято рішення зарахувати (віднести) його в експериментальну групу з метою встановлення ефективності застосування вищезгадуваних нами прийомів корекції.

Досить складними і тривалим було застосування корекційного впливу відносно мнестичної дислексії, яка була встановлена також в одного учня. Цей учень також був зарахований в експериментальну групу, але, як свідчать результати наших досліджень, бажаного успіху щодо її усунення не було досягнуто. Тому корекція щодо цього виду дислексії потребує дальнішого продовження її впровадження.

Посилаючись на результати наших досліджень, ми можемо порівняти (співставити) тільки прояви фонематичної та граматичної дислексії. Так ми спостерігаємо, що у школярів, які були зараховані до експериментальної групи більш ефективних результативних показників було досягнуто при корекції фонематичної дислексії. Тоді як у школярів контрольної групи суттєвих позитивних результатів її корекції не було досягнуто. Також, як свідчать проведені нами дослідження, потребує більш тривалого корекційного впливу аграматична дислексія як у школярів контрольної, так і експериментальної груп. При цьому слід зазначити, що специфіка граматичної дислексії потребує (передбачає) комплексного корекційно-розвивального впливу на всі компоненти мовленнєвої діяльності. У зв'язку з обмеженістю тривалості дослідної роботи (ми мали часові обмеження), корекційно-розвивальна робота тривала впродовж другого півріччя навчального року, а через запровадження дистанційної форми навчання не мала можливості бути запровадженою в повному запланованому обсязі).

На основі проведеного нами дослідження відносно розвитку змістової сторони читання у молодших школярів з дислексією була підтверджена ефективність застосування (впровадження) педагогічного супроводу цих дітей. Враховуючи результати проведеного експерименту, ми прийшли до висновку, що, взявши до уваги специфіку проявів дислексій, інертність

провідних психічних процесів та специфіку їх формування, супровід дітей (школярів) цієї категорії в закладах загальної середньої освіти, доцільно проводити групою фахівців, з обов'язковим залученням вчителя логопеда.

Педагогічний супровід здійснювався за напрямками, які були спрямовані на створення та забезпечення необхідних умов для подолання дислексії у молодших школярів навчального закладу.

Це :

1. Була тісна взаємодія всіх учасників освітнього процесу: логопеда, дефектолога, вчителів, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку.

2. Мало місце проведення різних форм роботи з педагогами ЗЗСО і батьками з розвитку уявлень про дислексії у дітей молодшого шкільного віку. За першим напрямком «Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – логопеда, дефектолога, вчителів, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку» 85 вибудовували процес педагогічного супроводу по етапах, послідовне проходження яких необхідно для подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку [16].

Педагогічний супровід було побудовано в чотири етапи. Перший етап полягав в постановці проблеми (наявність дітей із дислексіями серед другокласників). Другий етап – уточнення проблеми за результатами проведення психолого-педагогічного вивчення. Індивідуальне і групове робота з дітьми, педагогами, батьками. Підготовка відповідної корекційно-розвиткової роботи з дітьми, інформування вчителями-логопедами вчителів, асистентів учителів, які працюватимуть з дитиною, батьків. Адаптація програмового змісту до можливостей дитини, розробка дидактичних матеріалів, з метою впровадження індивідуального підходу до дитини. Третій етап – корекційно-розвиткова робота з дитиною відповідними фахівцями (вчителем-логопедом, асистентом учителя), адаптація навчального освітнього простору до навчальних можливостей дитини з використанням відповідних

навчальних матеріалів та урахуванням провідного порушення – специфічних розладів процесу читання. Четвертий етап – виявлення актуального рівня досягнень дитини, виявлення стратегічних напрямів подальшої роботи з дитиною в умовах класу. Напрями педагогічного супроводу дитини з дислексією подано в таблиці (табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2.

Напрямки педагогічного супроводу дітей з дислексіями другого класу

№	Напрямки роботи	Відповідальні	Форми й методи проведення
1	Проміжне вивчення процесу читання	Логопед, вчитель початкових класів, асистент учителя	Вивчення з метою визначення актуального стану прояву порушення, ефективності проведеної попередньої роботи. Індивідуальні бесіди з батьками, педагогами з метою визначення або уточнення проблемних галузей в навчанні
2	Корекційно-розвивальна робота за результатами попереднього вивчення	Логопед, вчитель початкових класів, асистент учителя	Проведення уроків, відповідно до тематичного планування. Закріплення лексичних тем
3	Індивідуальне консультування батьків (опікунів), педагогів	Логопед, вчитель початкових класів, психолог	Рекомендації
4	Просвітницька робота з батьками (опікунами)	Логопед, вчитель початкових класів, психолог	<ul style="list-style-type: none"> - Батьківські збори. - Розробка пам'яток. - Інформаційні стенди. - Семінари.

При цьому слід зважати на те, що педагогічний супровід в закладі загальної середньої освіти носить системний характер, і педагогічна складова в цій системі є своєрідним результатом роботи всієї системи. Педагогічний супровід реалізується в ході освітнього процесу, що включає навчання, виховання та розвиток.

Основними напрямками педагогічного супроводу, завданням яких є забезпечення створення необхідних умов для подолання дислексії в школярів молодших класів були:

- взаємодія всіх учасників освітнього процесу – логопеда, дефектолога, вчителів, психолога, медичних працівників, батьків, орієнтоване на особливості індивідуального розвитку дітей молодшого шкільного віку;

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

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

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз психолінгвістичної, нейропсихолінгвістичної, психолого-педагогічний наукової літератури свідчить про великий інтерес науковців та дослідників до проблеми поширення дислексії у дітей як молодшого, так і старшого шкільного віку, що пов'язано з процесом читання у структурі писемного мовлення, розвитком передумов читання в онтогенезі та формування навички читання в нормального мовленнєвого розвитку та особливостей опанування навички читання дітьми з порушенням мовлення.

Встановлено, що у вивченні проблеми дислексії у молодших школярів з порушенням писемного мовлення недостатньо враховується найбільш суттєві для практики аспекти структури читання. Результати дослідження показують, що вибіркковість у вивченні окремих складових під час діагностики та у процесі корекції порушень писемного мовлення значно збіднює та знижує ефективність роботи щодо їх подолання.

Вивчення стану сформованості навички читання дало змогу виокремити різні типи помилок, які допускають учні з дислексією; визначити особливості їх прояву, а також дослідити тенденції прямого та зворотнього розвитку в читацькій діяльності молодших школярів з недорозвитком писемного мовлення, що свідчить про наявність у них дислексій.

Аналіз результатів експериментального стану проведеного нами дослідження дає змогу з'ясувати, що читання учнів в молодших класах недостатньо сформоване, про що свідчить велика кількість допущених ними помилок, які спостерігаються при оцінці технічної сторони навички. Крім цього прослідковуються також і значні труднощі в розумінні прочитаного.

Причиною допущених помилок, на наш погляд, є недостатній рівень сформованості основних компонентів психологічної структури читання, які потребують спеціально організованого дослідження. Це ми спостерігаємо в ході проведеного дослідження, в основі якого лягли спостереження за дітьми молодшого шкільного віку (учнів другого класу) з дислексією.

На концептуальному етапі проведеного нами дослідження було встановлено, що ця група дітей потребує значної адаптації до умов шкільного середовища в порівнянні з дітьми, які мають типовий розвиток. Було встановлено, що на адаптаційний період в молодшому шкільному віці здійснюють значний вплив непоодинокі фактори, а поєднання порушень компонентів соціально-психологічної адаптації через вираження ними емоцій (частої зміни їх настрою та проявів агресії, конфліктності, дратівливості тощо).

В ході концептуального етапу дослідження нами було розроблено, обґрунтоване та експериментально перевірено прийоми корекції дислексій в учнів молодших (других) класів в межах сучасного освітнього простору. В результаті даного дослідження було встановлено:

- достатній рівень вміння приймати та передавати інформацію дітей з розвинутою дислексією демонстрували лише 20% від загальної їх кількості. Ця група дітей в порівнянні з іншими в основному були уважними під час проведення занять, сприймали й засвоювали надану їм інформацію;

- 26,7% учнів з дислексією властивим є середній рівень сформованості вміння приймати і передавати інформацію, а тому ця група дітей потребує постійної допомоги вчителів. Вони часто (чи недостатньо) бувають неуважні під час проведення уроку;

- найбільш чисельною є група учнів молодшого шкільного віку з низьким рівнем сформованості вміння приймати і передавати інформацію – 53,3%. В них відсутні показники стійкості процесів приймання інформації, а також проявляється неуважність до завдань вчителя.

Тоді як діти (учні) з нормальним психофізичним розвитком в ході нашого експерименту продемонстрували 100% високий рівень сформованості вміння приймати та передавати інформацію. Це вказує на необхідність посилення корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого (і не тільки) шкільного віку, в яких є прояви дислексії, що, безумовно, сприятиме розвитку змістової сторони читання.

В основу нашого експерименту з дітьми молодшого шкільного віку з дислексією було застосовано методику О. Коренєва, застосування якої сприяє зміцненню звуко-буквених зв'язків, авторизації складозмиття, формування розуміння тексту. Під час добору найбільш ефективних прийомів корекції по відношенню до дітей враховувалась специфіка проявів різних видів дислексії.

До проведення експерименту були залучені вчитель-логопед та вчителі з певних дисциплін.

В ході здійснення експерименту було встановлено позитивний вплив корекційної роботи на школярів молодшого шкільного віку з дислексією. Так було виявлено покращення процесу читання та підвищення результативності навчання на 26,7% в порівнянні з дітьми контрольної групи.

Крім всього іншого, вище сказаного, результати експериментального навчання дали змогу встановити, що завдяки урахуванню психологічної структури порушених функцій та операцій виявилася можливою організація послідовної діяльності школярів з формування окремих компонентів, що входять до складу названої структури. Це дозволило проконтролювати процес розвитку кожного компонента, своєчасно усунути, все що стоїть на заваді (певні труднощі, що виникли) і включити його у звичайну діяльність.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці комплексу профілактичних заходів націлених на надання необхідної допомоги в боротьбі з процесами дислексії в досліджуваній нами групі учнів. Це сприятиме не тільки поліпшенню їх мовленнєвого розладу, а й зниженню в них відчуття неповноцінності, що є досить важливим для їх становлення як особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. Вища освіта України. 2009. №4. С.17-23.
2. Ахутіна Т.В. Порушення листа: діагностика та корекція. Актуальні проблеми логопедичної практики. СПб.: "Акціонер і К °", 2004. С. 225-246.
3. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2004. 36с.
4. Барищук Г.С. Усунення вад читання. Дидактичний матеріал. К.: Навчальна книга, 2003. 40 с.
5. Безруких М. М. Проблеми навчання у початковій школі. Донецьк: Ексмо, 2019. 464 с.
6. Блінова Г.Й. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей : посібник для вчителя / Блінова Г.Й., Пічугіна Т.В. Київ. Радянська школа. 1990. 111 с.
7. Богущ А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. К.: Видавничий Дім «Словник», 2010. 374 с.
8. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. Початкова школа. 2011. № 1. С. 14.
9. Виховання, навчання і психічний розвиток дитини. Особистість як об'єкт і суб'єкт самоствердження. Психологія: Підрч./ Ред. Ю.Л. Трофімов. К., 2001.
10. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер. соціально-педагогічна. Вип. ХХ : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 293–315.

11. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць: Вип. 11. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2018. С. 58-69.
12. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 10. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2017. С. 43-55.
13. Гаврилова Н.С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2012.
14. Гаврилова Н.С. Методика формування та стимуляції вимови фонем. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць: Вип. 13. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2019. С. 18-37.
15. Гаяш О.В. “Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Закарпатський інститут післядипломної освіти. Ужгород: Інф. вид.-чий центр ЗІППо, 2016. 120 с.
16. Гвоздьов О.М. Питання вивчення дитячого мовлення. К. : Лабіринт, 1961.
17. Голуб Н.М. Дидактичні матеріали з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч. 1. Вид. 1-е. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 384 с.
18. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Вип. 1(3), ч. 1, 2020. С.40-48.
19. Гопиченко Е.М., Соботович Е.Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. Москва, 1979. С. 83-99.

20. Данілавічюте Є.А. Порухення письма в учнів 2-4 класів з ДЦП та шляхи їх корекції: дис. ... канд. пед. наук. Київ. Інститут дефектології АПН України. 1997. 238 с.
21. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від № 87 від 21.02.2018 року [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
22. Дислексія: визначення, причини, симптоми та лікування. URL: <https://4brain.ru/blog/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%8B-%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D1%82%D0%BE%D0%BC%D1%8B-%D0%BB%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/>
23. Жежелей О.В., Ємець А.А., Коваленко О.М. Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас Методичний посібник. 2019. URL: https://vesna-books.com.ua/wpcontent/uploads/2020/04/Klasna-biblioteka_Robota-z-dytyachoyu-knyzhkoyu_1-klas_Metodychka.pdf
24. Журавльова Л.С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101-107.
25. Журавльова Л.С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Вип. 8. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. С. 89-101.
26. Журавльова Л.С. Теоретичні питання формування логокомпетентності вчителів початкових класів. Педагогічні науки. 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 72-76.

27. Заплатна С. До питання обстеження дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 3. Київ. Актуальна освіта. 2006. С. 35-41.
28. Засенко В., Колупасва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 20-29.
29. Ільяна В.М. Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ / В.М. Ільяна // *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць*. К. : Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 55-62.
30. Ільяна В.М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчально-методичний посібник. 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705558/1/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
31. Калініна І.Л. Вчимо дітей читати та писати. Д-к: Флінта, 2018. 64 с.
32. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. : НМЦВО, 2013. 300 с.
33. Колеченко О.К. Взаємодія різних форм супроводу в системі освіти. Психолого-педагогічне та медико-соціальне супроводження розвитку дитини [Текст]. СПб., 2011. С. 13-21.
34. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. Пособие. СПб.: МиМ, 1989. 286 с.
35. Корнев О.М. Про функціональну систему мови та мови в онтогенезі: мовні та процедурні аспекти. «Онтолінгвістика – наука ХХІ століття».

Матеріали міжнародної конференції, присв. 20-річчю кафедри дитячої мови РДПУ ім. А. І. Герцена. СПб. : «Золотоуст» С. 51-56.

36. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб. : Союз, 1989. 221 с.
37. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 1988. 224 с.
38. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением и письмом у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Дону: «Феникс», СПб.: «Союз». 224 с.
39. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1989. 303 с.
40. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. М. : Учпедгиз, 1940. 72 с.
41. Логінова Є.А. Порушення листа. Особливості їхнього прояву та корекції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: Навчальний посібник. СПб.: «ДИТИНСТВО-ПРЕС». 208 с.
42. Лозович О.Д., Тур Р.Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації. Херсон: РІПО, 2003. С. 64-73.
- 43.51. Лурія А.Р. Лист і мова: Навч. посібник для студентів вищих. навч. закладів, 2002. С. 281-287.
44. Маркова А.К. Особливості засвоєння складової структури слова у дітей, які страждають алалією / Хрестоматія з логопедії / Під ред. Л.С. Волкової і ін., 1997. Т.2. С. 41-51.
45. Мартиненко В.О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 104 с.

46. Мартиненко І.В. Особливості готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 6-7. С. 35-38.
47. Миронова С.П. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання // Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру : матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / за заг. ред.. Т.В. Махукової. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 137-139.
48. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2010. 264 с.
49. Парамонова Л.Г. Дисграфія: діагностика, профілактика, корекція. Спб. : Дитинство-прес, 2006. 123 с.
50. Пентилюк М.І. Основні аспекти навчання рідної мови. Початкова школа. 2017. № 4. С. 23-27.
51. Пічугіна Т.В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук. Київ. Інститут дефектології АПН України. 2001. 200 с.
52. Пічугіна Т.В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 6-9.
53. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6-12.
54. Пічугіна Т.В. Методичні рекомендації щодо обстеження дітей із дислексією і дисграфією. *Методичні матеріали на допомогу вчителів-дефектологів*. Львів. ЛОНМІО. 1998. С. 78-89.
55. Рубінсон Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во "Ранок", ВГ "Кенчуру", 2018. 40 с.

56. Румега Н.А. Вчимо дітей писати правильно. Ефективні методики розвитку навичок письма та просторових уявлень. Харків: Фенікс, 2009. С. 157.
57. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.
58. Савченко О.Я. Методика читання в початкових класах. К.: Освіта, 2007. 334 с.
59. Савченко О. Дидактика початкової школи. Київ. Генеза. 2002. 366 с.
60. Савчин М.В. Вікова психологія / Савчин М.В., Василенко Л.П. Київ. Академвидав. 2006. 360 с.
61. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1989. 255 с.
62. Сєдих Н.О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 107-111.
63. Соботович Є.Ф. Про механізми формування фонематичного сприйняття в дітей віком у процесі онтогенезу / Є.Ф. Соботович, І.Е. Соботович // Матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 2-3 листопада 1994р. К., 1994. С. 267-270.
64. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. Дефектологія. 2003. №2. С. 2-11.
65. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія. 2002. № 3. С. 2-5.
66. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення). Дефектологія. 2009. №1. С. 11-16.

- 67.Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.1. К.: Актуальна освіта, 2004. С. 7-34.
- 68.Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. К. : ІЗМН, 2007. 44 с.
- 69.Соботович Є.Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до школи. *Дефектологія*. 1997. № 1. С. 2-7.
- 70.Стадненко Н.М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Вид. 2-е, перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : Видвець ПП Зволенко Д. Г., 2006. 34 с.
- 71.Суржук Т.Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів. URL:
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/558/1/%D0%A1%D1%83%D1%80%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf>
- 72.Таранченко О. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 23-27.
- 73.Тарасун В. Морфо-функціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування : монографія / В. Тарасун. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2008. 299 с.
- 74.Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. К.: Актуальна освіта, 2007. С. 3-18.
- 75.Тищенко В.В. Логопедична терапія: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання*

корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-teranostikakoncept-novogo-naprjamu-diagnostiki-ta-korekcii-movlennjevih-porushen.html>.

- 76.Тенцер Л.В., Чередніченко Н.В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2012. Вип. 21. С. 172-178.
- 77.Тенцер Л.В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. Вип. 23. С. 341-349.
- 78.Тенцер Л.В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7720/1/Tentser.pdf>
- 79.Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Особлива дитина : навчання і виховання. 2015. № 1(73). С. 79-85.
- 80.Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. М., 1989. 44 с.
81. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина. М. : Альфа, 1990. 103 с.

82. Хватцев М.Є. Попередження та усунення недоліків мови: посібник [для логопедів, пед. вузів та батьків], 2004. 272 с.
83. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ: СДП, 2004. С. 58-63.
84. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К. : КНТ, 2006. 360 с.
85. Цветкова Л.С. Нейропсихологія рахунку, листи, читання: порушення та відновлення. Луганськ: Юрист, 2007. 256 с.
86. Цейтлін С.Н. Мова і дитина. Лінгвістика дитячої мови, 2000. 126 с.
87. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. Логопедія. 2012. № 2. С. 94-102.
88. Чередніченко Н.В., Клименко І.В., Тенцер Л.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика і корекція. Київ. ДІА. 2016. 248 с.
89. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. Медицина. 1974. 486 с.
90. Ярмолюк А.В. Технології вдосконалення культури писемного мовлення учнів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 10-14.
91. Beneventi H. Dyslexic children show short-term memory deficits in phonological storage and serial rehearsal: an fMRI study / H. Beneventi, F. E. Tonnesen, L. Ersland // *International journal of neuroscience*. 2009. No. 119. P. 2017-2043.
92. Blomert L. Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia? / L. Blomert, G. Willems // *Dyslexia*, 2010. No. 16 (4). P. 300-317.
93. Cavey D.W. *Dysgraphia: Why Johnny Can't Write: A handbook for Teachers and Parents* / Diane Walton Cavey. [the 3-d edition]. An International Publisher PRO-ED, 2000. 83 p.
- 94.12. Gooch D. Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms / D. Gooch, M. Snowling, C.

Hulme // Journal of child psychology and psychiatry, 2011. No. 52 (2). P. 195-203.

95. Richards R.G. The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia / Regina G. Richards. RET Centre Press, 1998. 64 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

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

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

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

Додаток Б

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

ФІП дитини _____

Дата народження _____

Скільки повних років _____

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12. Чи є у дитини афективна звичка до когось з дорослих?

(потрібно підкреслити): є – 1 бал; ні – 3 бали.

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

Додаток В

Мовленнєва карта

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

Додаток В.1

Лист спостереження за дитиною з дислексією

Метод: спостереження.

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

Прізвище та ім'я дитини _____

Вік _____ Дата спостереження _____

Час і місце проведення _____

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