

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**СТРАТЕГІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВТРУЧАННЯ З ПОДОЛАННЯ
ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З
МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Онопрієнко Тетяни Олександрівни

Науковий керівник: Н.А. Лопатинська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінака:ECTS _____

Допуск до захисту

Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	8
1.1. Навичка читання як вид мовленнєвої діяльності.....	8
1.2. Види порушень читання у дітей молодшого шкільного віку.....	15
1.3. Основні напрями логопедичної роботи з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	23
Висновок до першого розділу.....	33
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	35
2.1. Організація, принципи та методика констатувального експерименту.....	35
2.2. Аналіз порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	40
Висновок до другого розділу.....	49
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	50
3.1. Стратегія логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	50
3.2. Аналіз ефективності стратегії логопедичного втручання.....	62
Висновок до третього розділу.....	68
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одна з надважливих позицій сучасної освіти орієнтована на формування мовленнєвих особистостей носіїв мови, які визнають мову як соціокультурну та естетичну цінність і вільно володіють усіма видами мовленнєвої діяльності. Освоєння дітьми сучасного соціокультурного простору неможливе без повноцінного мовленнєвого розвитку і пов'язане з обробкою постійно зростаючого обсягу інформації на основі читання і письма, тому концепція мовленнєвої освіти полягає в послідовній трансформації читання і письма як основних предметів початкової школи, де відбувається формування базових універсальних здібностей (когнітивних, комунікативних, інформаційних), що забезпечує їх послідовне перетворення в засіб спілкування і когнітивного розвитку.

Порушення читання – одна з самих поширених проблем сучасної освіти. Зокрема, це порушення найпоширеніше у дітей молодших шкільного віку, оскільки з приходом до школи і новоутворенням навчальної діяльності як ведучої, читання стає найважливішою навичкою, що забезпечує високу успішність дітей молодшого шкільного віку, входження в колектив, мотивації до навчання тощо. Ця проблема має великі рамки розвитку, оскільки в загальноосвітніх школах приділяється мало уваги виявленню та корекції, або запобігати порушенням мовлення, які спричиняють виникнення дислексії, і, як наслідок, дисграфії. Ці порушення усного і письмового мовлення являють собою помилки в диференціюванні букв, за наявності здатності розуміти та читати їх.

Дисграфія та дислексія у школярів може бути результатом порушення будь-якого з компонентів, функціональної системи читання та письма: операцій з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійної організації рухів, програмування та контролю діяльності; виборчої

активації. Однак первинне порушення будь-якого з цих компонентів закономірно позначається на ряді інших функцій, до складу яких цей компонент входить. Отже, дисграфія та дислексія не є ізольованими порушеннями, а поєднуються з розладами усного мовлення та інших вербальних та невербальних психічних функцій. Причому ці розлади мають своєрідний характер залежно від того, який саме структурний компонент недостатньо сформований (І. Бугайова [3], О. Грінченко [8], Н. Голуб [9], В. Ільяна [17], В. Мартиненко [24], І. Марченко [25], Ю. Рібцун [29], Є. Соботович [32], В. Тищенко [34], А. Фамула-Юрчак [38], С. Ziegler Johannes [44], М. Wolf [45]). Однак, незважаючи на велику кількість теоретичних розробок і емпіричних даних психолого-педагогічних, нейропсихологічних, лінгвістичних та логопедичних досліджень, у ряді мовленнєвих порушень стратегія логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами залишається найбільш дискусійними об'єктами.

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та емпірично дослідити ефективність стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити аналіз теоретико-методичних засад формування передумов навички читання, діагностики та корекції порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.
2. Виявити труднощі у читанні дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами та здійснити кількісно-якісний аналіз результатів оцінювання.

3. Розробити, науково обґрунтувати та емпірично дослідити ефективність стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Об'єкт дослідження: читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Предмет дослідження – стратегія логопедичного втручання з подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Теоретико-методологічні засади дослідження склали: положення про механізми, діагностику та компенсацію навчальних втрат з читання молодших школярів (Н. Бібік, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Т. Павлова, О. Петрук, та ін.), стратегії розвитку читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання (А. Панченков, І. Старагіна, В. Терещенко та ін.), стратегії подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами (Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Мілевська, Н. Чередніченко та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні методи* – аналіз нейрофізіологічних, нейролінгвістичних, нейропсихологічних, логодидактичних, психолого-педагогічних джерел з метою визначення науково-теоретичного підґрунтя щодо формування передумов навички читання, діагностики та корекції порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами; *емпіричні методи:* констатувальний, формувальний та контрольний експерименти з метою визначення труднощів у читанні дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами й з'ясування ефективності стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання у дітей означеної категорії; *статистичні методи:* кількісний і якісний аналіз отриманих експериментальних даних.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальна робота на констатувальному, формувальному та контрольно-аналітичному етапах дослідження виконувалася на базі Баранівського ліцею №2 ім. О.Сябрук Баранівської міської ради Житомирської області. В експерименті взяли участь 12 дітей віком 7-8 років (по 6 типових та 6 з мовленнєвими порушеннями).

Елементи наукової новизни полягають у доповненні теорії та методики подолання порушень читання в дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, розроблено чек-лист «Навчання простим стратегіям читання» та матрицю методів удосконалення навички читання. Цінним результатом також є адаптація вправ із підручника для молодших школярів із мовленнєвими труднощами.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та впровадженні інструментів, що підвищують ефективність діагностики й корекції порушень читання в дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Чек-лист «Навчання простим стратегіям читання», матриця методів удосконалення навички читання та адаптовані вправи можуть бути безпосередньо використані практиками – учителями, вчителями-логопедами й спеціальними педагогами – для організації диференційованої підтримки та оптимізації інклюзивного навчання.

Апробація результатів дослідження: Апробація здійснювалась на базі Баранівського ліцею №2 ім. О.Сябрук Баранівської міської ради Житомирської області (довідка про впровадження).

Основні положення і результати дослідження:

– на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025);

— підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Лопатинська Н.А., Овчаренко М.С., Онопрієнко Т. Стратегії подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики»*. 11 листопада 2025 року. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 164–166;

— підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Лопатинська Н.А., Онопрієнко Т. Стратегія подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: збірник наукових праць; укладачі Петровська К. В., Попова А. С.* 2025. С. 73–76.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 1 додатку (14 сторінок), списку використаних джерел (45 найменувань, з них 6 – іноземними мовами). Повний обсяг роботи становить 93 сторінках, основного тексту – 70 сторінках. Робота містить 5 таблиць і 15 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

1.1. Навичка читання як вид мовленнєвої діяльності

Читання посідає важливе місце у житті людини, оскільки воно сприяє розвитку здатності мислити, дозволяє краще розуміти навколишній світ і збагачує духовно. Це не лише один із основних засобів спілкування, а й потужний інструмент збереження та передачі людської культури. Завдяки вмінню читати ми отримуємо знання та інформацію. Читання відіграє ключову роль у всебічному розвитку школярів: воно допомагає формувати мислення, виховувати моральні якості та впливає на світогляд. Окрім цього, читання може виконувати та розважальну функцію. Література, яку опановують учні, залишає глибокий слід у становленні їхньої особистості. Розвиток цього вміння є важливим складником у формуванні комунікативної компетенції.

Розглядаючи термін «читання», важливо зазначити, що дослідження цієї навички триває вже багато років, аби створити ефективні методичні матеріали для її навчання. На думку О. Гріненка, читання – це набагато більше, ніж проста механічна операція перекладу письмових знаків у мовну форму. Для повноцінного розуміння тексту однієї лише техніки читання недостатньо, важливо досягнути його зміст [11, с. 11].

З іншого боку, В. Ільяна розглядає читання як одну з форм мовленнєвої діяльності, нарівні зі слуханням, говорінням і письмом. [15, с. 37].

Читання є видом мовленнєвої діяльності, що пов'язане зі сприйняттям і тлумаченням тексту. Воно базується на зоровому сприйнятті й охоплює техніку читання, розуміння та аналіз інформації. Ця діяльність виконує функцію

отримання знань і їх передачі. Процес читання включає етапи попереднього орієнтування, планування, безпосереднього сприйняття тексту та оцінки отриманих результатів. У ході навчання читанню учні вдосконалюють навички роботи з різними типами текстів, оволодівають вмінням розуміти їх зміст [24, с. 35].

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, читання характеризується своєю унікальною структурою (Рис. 1.1):



Рис. 1.1. Структура читання

Джерело: побудовано автором на основі [30]

Читання як процес охоплює кілька етапів:

1. Попереднє орієнтування – визначення цілей читання (ознайомлення, здобуття інформації, критичний аналіз).
2. Планування діяльності – розподіл обсягу матеріалу для читання та часу, необхідного на роботу з текстом.
3. Виконання діяльності – безпосередній процес розуміння тексту через послідовний аналіз його змістовних частин.

4. Контроль – оцінка результатів читання у співвідношенні з початково поставленими завданнями та цілями.

Оскільки навичка читання тісно пов'язана з мовленнєвою діяльністю, детальніше звернемо увагу на структуру цього процесу:

- мотиваційний рівень;
- орієнтовно-дослідницький рівень;
- виконавчий рівень.

Розглянемо ці аспекти окремо.

Мотиваційний рівень передбачає зацікавленість учня відкривати щось нове, а також прагнення зрозуміти зміст написаного.

Орієнтовно-дослідницький рівень полягає у попередньому ознайомленні з текстом, організації роботи над ним й припущення щодо його загального змісту. Виконавчий рівень передбачає глибоке опрацювання написаного: аналіз тексту, виокремлення ключових думок, розставлення акцентів. У результаті цього учень досягає розуміння основного сенсу тексту.

Щоб мотивувати школярів до навчання й зробити читання навчальної літератури цікавим, враховуючи їх вік та інтереси, над цим працюють як педагоги, так і психологи. Розуміння прочитаного є важливим фактором, що спонукає продовжувати вдосконалювати навички читання. У сучасному контексті часто використовують термін «сміслове читання», щоб описати процес сприйняття тексту та засвоєння його змісту [8, с. 23].

Сміслове читання, за В. Ільяною, є процесом свідомого засвоєння тексту, яке дозволяє отримати необхідну інформацію відповідно до поставленого завдання. Це ключовий елемент навчання, адже саме уміння розуміти текст стає однією з основних вимог, які викладачі ставлять перед учнями. Іншими словами, читання – складний психологічний процес рецептивної мовленнєвої діяльності, що базується на сприйнятті письмового тексту, його розумінні та виокремленні потрібної інформації [15, с. 102].

Читання також має позитивний вплив на розвиток мовленнєвих функцій. Варто детальніше розглянути його основні функції, адже вони визначаються конкретною цільовою метою:

- пізнавальна;
- регулятивна;
- ціннісно-орієнтаційна [15, с. 135].

Однією з головних функцій є пізнавальна, яка спрямована на отримання нових знань. Регулятивна функція, за Ю. Бойчук, допомагає у засвоєнні та практичному застосуванні попереднього досвіду читача. Ціннісно-орієнтаційна функція впливає на особистість через читання, підвищуючи культурний рівень й сприяючи перегляду життєвих цінностей. Проте для ефективного сприйняття текстів необхідно оволодіти відповідними навичками читання [2, с. 52].

Одним із важливих елементів володіння технікою читання є механізм імовірнісного прогнозування, який провадиться як на смисловому, так і на вербальному рівнях. Механізм прогнозування дозволяє під час читання висувати припущення, використовуючи попередній як мовленнєвий, так і немовний досвід.

Імовірнісне прогнозування можна поділити на два типи:

- смислове прогнозування;
- вербальне прогнозування [8, с. 23].

Наведемо характеристику цих типів.

Смислове прогнозування передбачає здатність передбачати зміст тексту та розвиток подій, виходячи з заголовка або стилю написання.

Вербальне прогнозування дозволяє за початковими літерами відгадувати слова, за першими словами – синтаксичну структуру речення, а за початком абзацу – його подальший зміст. Розвиток прогнозувальних навичок відбувається завдяки формуванню гіпотез та очікувань читача. Здобутий досвід допомагає учням здогадуватися про зміст тексту і навіть читати слова цілком,

не розділяючи їх на склади. Це досягається завдяки активному залученню довготривалої пам'яті й фонового знання.

В. Ільяна наголошує на важливості як візуальної, так і не візуальної інформації в процесі читання. Візуальну інформацію учень отримує безпосередньо з тексту, тоді як не візуальна інформація базується на знаннях мови та особистого життєвого досвіду. Чим впевненіше учень володіє технікою читання, тим менше він потребує текстових підказок, більше покладаючись на прогностичні здібності [15, с. 26].

Для формування зрілого досвіду читання недостатньо лише використання прогнозування, адже читання – це складний і багатокомпонентний процес. Зокрема, Г. Якимчук виокремив низку важливих умінь, необхідних для повноцінного сприйняття тексту, а саме:

- здатність визначати окремі частини тексту, узагальнювати інформацію та встановлювати її ієрархію;
- уміння інтерпретувати приховані підтексти та робити висновки;
- навички співвіднесення смислових частин тексту між собою;
- здатність глибоко осмислювати прочитане [39, с. 137].

Основні види читання варто розглянути детальніше:

Ознайомлювальне читання передбачає отримання загальної інформації, без акценту на конкретні деталі. Основною метою такого підходу є виділення ключових відомостей із тексту, що потребує здатності розрізняти головну інформацію від другорядної. Для ефективного ознайомлювального читання важливо дотримуватися певної швидкості, яка не повинна бути нижчою за заданий рівень мовлення [34, с. 115].

Переглядове або ознайомлювальне читання передбачає формування загального враження про текст. Читач побіжно переглядає матеріал, виокремлюючи ключові моменти. Цей підхід часто застосовують для початкового знайомства зі змістом. Важливо, щоб швидкість переглядового

читання перевищувала певний стандартний рівень. Завдання, пов'язані з таким видом читання, спрямовані на розвиток уміння аналізувати структуру тексту та ефективно використовувати його інформацію відповідно до поставлених цілей [15, с.103].

Вивчальне читання, за Е. Данілавічюте, спрямоване на поглиблене розуміння тексту та його критичний аналіз. Це передбачає зосереджене опрацювання інформації, розбір змісту і подолання усіх можливих труднощів у сприйнятті. Для такого читання зазвичай обирають складні тексти з високою пізнавальною цінністю [12, с. 125].

Пошукове читання натомість орієнтоване на швидкий пошук конкретної інформації, яка відома заздалегідь. Воно потребує навичок швидкої орієнтації у тексті та здатності виділяти потрібні дані. У навчальному процесі цей вид читання ефективно використовується як вправа [12, с. 126].

Опанування техніки читання, за Н. Голуб, передбачає виконання різноманітних вправ, спрямованих на розвиток навичок і стратегій читання [10, с. 43].

Передтекстові завдання формують фонові знання, необхідні для розуміння тексту, водночас допомагаючи долати мовленнєві та семантичні труднощі. Під час виконання цих завдань враховуються особливості тексту, такі як лексико-граматичні структури, змістово-структурні характеристики та стилістичні чи культурологічні аспекти.

Текстові завдання пропонують виконання комунікативних вправ, які визначають тип читання (вивчальне, оглядове, переглядове або пошукове), швидкість та конкретні завдання, які потрібно опрацювати під час роботи з текстом.

Післятекстові завдання допомагають перевіряти розуміння змісту тексту, рівень сформованості навичок читання, а також дають змогу визначити, яку інформацію можна використовувати у майбутній професійній діяльності.

Оскільки читання – це складний розумовий процес із різними цілями, його поділяють на різноманітні види залежно від завдання: Читання вголос є важливим, особливо на етапі навчання рідній мові. Воно сприяє формуванню звукової бази у дітей, допомагаючи їм опанувати поєднання букв і звуків для подальшого освоєння навичок читання слів, речень і текстів. До того ж цей вид читання дає можливість вчителю коригувати можливі помилки у вимові учня. В процесі читання вголос також закріплюються навички автоматизації мовлення [7, с. 65].

Читання подумки полягає у внутрішньому озвучуванні тексту. Цей тип є одним із ключових у процесі навчання, оскільки більшість інформації сприймається саме завдяки читанню про себе. Завдання вчителя – сприяти вдосконаленню цього виду читання, звертаючи увагу на побіжність і автоматизацію процесу задля швидшого сприйняття інформації. Крім того, існують аналітичне та синтетичне читання, пов'язані з виконанням логічних операцій.

Аналітичне читання зосереджує увагу на детальному аналізі тексту, розгляді його складових елементів. Для молодших школярів такі практики можна реалізувати через аналіз простих текстів або лічилок із подальшим пошуком подібностей і відмінностей. Синтетичне читання дає змогу швидко сприймати написане й навчає загального розуміння простих текстів. Ці два види тісно взаємопов'язані, адже аналіз неможливий без синтеза [12, с. 126].

У тексті варто виділити різновиди читання, які застосовують різні логічні операції, а саме аналітичне та синтетичне. Аналітичне читання полягає в деталізованому розборі тексту та аналізі його складових частин. Для молодших школярів це може бути робота з аналізом лічилок або невеликих текстів. У процесі навчання дітей заохочують знаходити схожості та відмінності мовного змісту простих текстів, порівнювати та аналізувати їх. Синтетичне читання, навпаки, спрямоване на швидке сприйняття написаного і передбачає розвиток

навички розуміння простих текстів. Важливо зазначити, що ці два види читання тісно взаємопов'язані, оскільки аналітичний підхід неможливий без синтетичного і навпаки.

Державний освітній стандарт [13] у сфері формування читацьких умінь школярів висуває наступні вимоги:

- оволодіння базовим мовленнєвим мінімумом;
- здатність знаходити незнайомі слова та тлумачити їх значення з опорою на контекст;
- вміння відкидати менш важливу для розуміння інформацію і виділяти ключові моменти;
- здатність читати вголос тексти з використанням матеріалу, що вже був вивчений, дотримуючись правил читання та інтонації для розуміння прочитаного;
- вміння читати мовчки навчальні тексти й отримувати з них інформацію відповідно до поставленої комунікативної задачі [13].

Таким чином, читання є багатогранним і складним процесом мовленнєвої діяльності. Воно залучає внутрішнє мисленнєве промовляння, механізми короткочасної та довготривалої пам'яті, прогнозування змісту та осмислення прочитаного. Читання виконує декілька важливих функцій – пізнавальну, регулятивну й ціннісно-орієнтаційну. Для дітей молодшого шкільного віку надзвичайно важливо засвоїти різні види читання, адже це сприяє їх орієнтації в навчальній діяльності та формуванню мовленнєвої компетенції.

1.2. Види порушень читання у дітей молодшого шкільного віку

Як зазначає І. Бугайова, дислексія – розлад навички читання, викликаний порушенням вищої психічної діяльності, коли деякі психічні функції недостатньо розвинені чи з якихось причин ушкоджені [3, с. 28]. Захворювання

сильно відбивається на сприйнятті друкованого тексту: дитина з такою проблемою не завжди сприймає сенс прочитаного правильно, втрачає цілі слова та речення, що надалі позначається також на мовленні та психологічному самопочутті [8, с. 4].

Найчастіше дислексія діагностується у дітей молодшого шкільного віку під час підготовки до навчання у першому класі. Педагоги та батьки зауважують, що під час читання дитина не відтворює окремі звуки, ковтає їх або вимовляє неправильно. Також може спостерігатися проблема з розпізнаванням розділових знаків, через що інтонації при читанні дитина розставляє невірно, плутаючи, де початок і кінець речення.

У більшості випадків ознаки дислексії у дітей молодшого шкільного віку поєднуються з симптомами дисграфії – ще одного розладу вищої психічної діяльності, пов'язаної з порушеннями письма. Проблему дисграфії досліджувало багато авторів, а саме: І. Бугайова [3], Н. Голуб [10], О. Гріненко [8], Н. Чередніченко [36].

А. Фамула-Юрчак [38], Н. Голуб [10], вважають, що розлад читання – результат порушення роботи центральної нервової системи, що тягне за собою низку патологій неврологічного та нейробіологічного характеру. Найбільш ймовірними причинами дислексії у дітей можуть стати:

- гіпоксія (кисневе голодування мозку), що траплялася в період внутрішньоутробного життя малюка або в процесі появи на світ;
- токсична дія медикаментів, заборонених речовин, алкоголю, нікотину під час формування плода;
- різні інфекції, що зачіпають головний мозок та ЦНС, перенесені в період внутрішньоутробного розвитку або в дитячому віці (наприклад, краснуха, кір, вітряна віспа);
- механічні пошкодження голови і, як наслідок, головного мозку, що виникли внаслідок позаштатних ситуацій під час пологів.

Іншими причинами розладу мовлення можуть бути:

- черепно-мозкові травми;
- тривалі, що виснажують організм захворювання;
- нераціональний чи непотрібний прийом сильнодіяльних лікарських засобів;
- нейроінфекції.

В. Мартиненко [24], А. Ніконова [26] вказують спадковість як сприятливий чинник до дислексії: якщо у найближчих родичів були проблеми зі сприйняттям, розпізнаванням чи відтворенням письмового та розмовного мовлення, у дитини є реальна ймовірність зіткнутися з аналогічними проблемами.

До переліку соціальних факторів, здатних так чи інакше вплинути на становлення вищої психічної діяльності, входять:

- дефіцит мовленнєвого спілкування;
- взаємодія з членами сім'ї та оточенням кількома мовами;
- синдром «госпіталізму», коли малюк через негативні обставини розлучений з матір'ю;
- педагогічна занедбаність;
- занадто раннє або запізнене навчання елементарним навичкам читання та письма;
- несприятлива емоційне середовище у сім'ї;
- занадто великий обсяг покладених обов'язків та відповідальності, коли дитина змушена одночасно вирішувати свої та дорослі завдання, відвідувати велику кількість секцій та гуртків, одноосібно відповідати за побутові питання.

Основною передумовою для появи симптомів дислексії у м дітей молодшого шкільного віку залишається загальне недорозвинення мовлення та фонетико-фонематичне недорозвинення.

Розглянемо детальніше види порушень читання:

Дислексії, пов'язані з несформованістю сенсомоторних операцій. Ця група поєднує три форми:

1. Оптична дислексія є наслідком несформованості зорового гнозису, аналізу та просторових уявлень. При наявності даної форми дислексії учні, що неспроможні розрізнити букви, подібні графічно: літери, що відрізняються за просторовим розташуванням та літери, що відрізняються кількістю або якістю елементів.

Оптична дислексія може виявлятися на двох рівнях: вербальному та літеральному. Дзеркальне читання є різновидом цього виду дислексії. У малюванні та конструюванні у учнів є утруднення. Зазначається скорочення елементів у конструюванні та малюванні: спрощення фігур і неправильне розташування їх у просторі. Ця форма дислексії частіше спостерігається у учнів з церебральним паралічем, у шульг, у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та ЗПР. Прояви цього виду дислексії можуть бути помічені вже першому етапі оволодіння навичкою читання [15, с. 25].

2. Мнестична дислексія обумовлена порушенням зорової пам'яті. Учень не запам'ятовує, яка літера якому звуку відповідає. У нього насилу встановлюються зв'язки між фонемою та графемою. Учень або повністю не запам'ятовує всі літери, або не запам'ятовує окремі літери.

Під час читання спостерігаються специфічні помилки, такі як заміни, змішування або пропуск букв. Найчастіше ця форма дислексії зустрічається у дітей з церебральним паралічем, розумовою відсталістю, ЗПР.

3. Тактильна дислексія – дислексія специфічної форми, яка спостерігається у дітей з порушеннями зору та сліпих дітей.

Дислексії, пов'язані з несформованістю мовних операцій. У цій групі виділені фонематична, аграматична та семантична дислексії.

1. Фонематична дислексія розглядається у двох проявах:

- фонематична дислексія, обумовлена складністю засвоєння букв, які позначають близькі за акустикою звуки;
- фонематична дислексія, пов'язана з порушенням фонематичного аналізу та синтезу, через що відбувається спотворення звукової та складової структури слова. Наприклад: при збігах – булка-бука; у вставках голосних між приголосними при їх збігах; у перестановці звуків – калюжа – вулжа; у перепустках та перестановках складів – магазин – газимін, пакет – капет [16, с. 50].

Фонематична дислексія зазвичай починає проявляти себе на другому етапі оволодіння читанням.

2. Аграматична дислексія пов'язана з несформованістю морфологічних і синтаксичних зв'язків і виявляє себе в різні аграматизми під час читання.

Характерні помилки:

- неузгодженість прикметників та іменників;
- неправильне вживання форм імен іменників;
- недоліки у використанні у мовленні видів, часів та форм дієслів;
- відсутність узгодження займенників та іменників;
- недоречне вживання форм дієслів третьої особи минулого часу.

Ця форма спостерігається на аналітико-синтетичному та синтетичному етапах оволодіння читанням.

3. Семантична дислексія. Дана форма дислексії спостерігається в порушенні розуміння читаного тексту при правильному читанні технічно, особливо під час читання тексту та речень.

Порушення розуміння прочитаного тексту обумовлені двома факторами:

- труднощами звукового та складового синтезу та недиференційованістю, нечіткістю уявлень про синтаксичні зв'язки слів у реченні;
- несформованими граматичними узагальненнями.

У цій формі технічна сторона читання збережена, тобто дитина читає або за складами, або цілими словами, але загалом розуміння сенсу прочитаного порушено.

Семантична дислексія може виявлятися як на рівні слова, так і на рівні речення та тексту. На рівні слова нерозуміння пояснюється порушенням звукового та складового синтезу, тому що дитина не може з'єднати звуки та склади в одне ціле. Як результат, учень, не дізнається слово, отже, і не розуміє його сенс [16, с. 17].

Л. Нечипорук зазначає, що нерозуміння на рівні тексту та речення може бути обумовлене як порушенням звуко-складового синтезу, так і несформованістю граматичних зв'язків [27, с. 72]. Дитина не вловлює синтаксичний та граматичний зв'язок між словами та сприймає речення як набір випадкових слів, ізольованих один від одного.

Семантична дислексія проявляє себе на аналітико-синтетичному та синтетичному етапах оволодіння читанням.

Далі розглянемо часті прояви порушень читання, які спостерігаються у учнів початкової школи, тобто дітей молодшого шкільного віку.

Симптоматика дислексій у школярів визначається по-різному залежно від розуміння сутності цих порушень. Дислексія проявляється у уповільненні процесу оволодіння читання, а також уповільнення темпу, швидкості читання. У дітей спостерігаються порушення руху очей у процесі читання (хаотичні, безладні, нерівномірні, стрибкоподібні). Відзначається велика кількість регресій, зайва тривалість фіксацій, стійкі та специфічні помилки читання.

Як види помилок при симптоматичній дислексії можна назвати:

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

2. Літерне читання – неправильне злиття звуків у склади та слова. При буквальному читанні букви називаються по черзі, накладаються одна на іншу.

3. Спотворення звуко-складової структури слова, які виявляються в різноманітних помилках:

- а) пропусках приголосних при збігу;
- б) пропуски приголосних та голосних за відсутності збігу;
- в) додавання звуків;
- г) перестановки звуків;
- д) перестановки складів та ін [2, с. 52].

4. Порушення розуміння прочитаного виявляються лише на рівні окремого слова, а також речення та тексту. Ця група порушень читання виділяється у тих випадках, коли не спостерігаються розлади технічного боку процесу читання.

5. Аграматизми під час читання. Ця група помилок проявляється на аналітико-синтетичного та синтетичному ступені оволодіння навичкою читання. Зазначаються порушення у відмінкових закінченнях, у погодженнях іменника та прикметника, зміни закінчень дієслів та ін.

Характерні ознаки розладу можуть відрізнитися залежно від того, від якої форми захворювання страждає дитина. Основними симптомами дислексії у дітей молодшого шкільного віку є:

- довільна зміна порядку слів, чисел, букв і складів під час читання та усного складання речення;
- неправильне вживання парних шиплячих і свистячих звуків, плутанина між схожими за написанням або вимовою символами;
- слабкий словниковий запас;
- спілкування за допомогою коротких нерозповсюджених або мало поширених речень;
- нескладність мовлення;

- порушення послідовності окремих структур тексту під час читання та мовлення;
- утруднене розуміння прочитаного тексту;
- погане запам'ятовування матеріалу, засвоєного під час читання;
- неправильне вживання відмінків, закінчень прикметників та числівників, часів дієслів;
- неузгодженість частин мовлення за родом, числом, відмінком та іншими правилами;
- випадання зі слова окремих звуків під час вимови чи літер під час читання;
- дзеркальне читання, коли дитина починає відтворювати написаний текст праворуч наліво;
- часте зісковзування з одного рядка на іншу під час читання, при цьому дитина насилу знаходить місце, де він зупинився [7, с. 68].

Діти з таким розладом також погано сприймають розмовне мовлення на слух, просять повторити сказане, не розуміють зовсім або розуміють неправильно сенс деяких слів, насилу фокусують увагу, коли хтось довго говорить.

Дитина, яка має ознаки розладу читання, повинна пройти повне логопедичне обстеження, що складається з послідовної оцінки мовленнєвих, письмових навичок, читання та якості немовних процесів (уважності, вміння сфокусуватися на тексті, запам'ятовування тощо). Фахівець також перевіряє стан артикуляції, чіткість дикції, характеризує мовленнєву та ручну моторику.

Загалом діагностичні заходи можна розділити за трьома напрямками:

- оцінка мовлення, що включає вивчення особливостей звуковимови дитини, обсягу її словникового запасу, рівня фонетико-фонематичного розвитку, вміння правильно працювати зі структурою мовлення;

- оцінка письмових навичок, що передбачає виконання різних завдань на переписування текстів, письмо на слух, самостійне довільне написання слів та речень;
- нейропсихологічна оцінка, що включає аналіз оптико-просторових орієнтувань дитини, ступеня формування зорового розпізнавання та запам'ятовування друкованих об'єктів.

Додатково логопед може направити дитину на неврологічне та офтальмологічне обстеження. Важливим етапом діагностики дислексії також є вивчення способу життя дитини, особливостей її оточення, психологічної комфортності в сім'ї.

Виходячи з вищесказаного, симптоматика дислексій полягає у стійких і специфічних помилках, які зберігаються навіть за умови належного навчання. Для правильного тлумачення таких помилок логопеду необхідно чітко розуміти труднощі, з якими стикається дитина молодшого шкільного віку на етапі оволодіння читанням, а також особливості формування відповідних психолінгвістичних механізмів. Під час створення системи корекційних методів важливо визначити першопричину помилок, що проявляються у читанні, оскільки саме вона визначає характер дислексії та напрям подальшої роботи. Корекційні заходи мають бути спрямовані не лише на усунення помилок, а передусім на розвиток механізмів, що їх зумовлюють.

1.3. Основні напрями логопедичної роботи з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами

Виходячи з Державного стандарту початкової освіти, читання, поряд з письмом, є метапредметним умінням, необхідним для успішного навчання в наступних класах, тому учень, повинен оволодіти ним повною мірою.

Як зазначає Г. Барсуковська, дислексія визначається як, «стійке порушення технічних та/або смислових характеристик читання, пов'язане з недостатньою сформованістю будь-яких компонентів функціональної системи читання» [2, с. 75].

На даний час в Україні поширеність дислексії серед дітей із збереженим інтелектом становить 4,8 %. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення та ЗПР дислексія зустрічається у 20-50 % випадків [4].

Порушення читання можуть бути обумовлені як порушеннями розвитку мовлення, так і іншими причинами, пов'язаними з різними когнітивними дефіцитами. Роль спеціаліста-логопеда в корекції мовленнєвих і не мовленнєвих порушень, що лежать в основі дислексії, важко переоцінити.

Водночас підбір актуальних і сучасних засобів корекції порушень читання та профілактика дислексії на початковому рівні освіти викликають деяку скруту, пов'язану з адаптацією чинних та широко застосовуваних вправ для читання у логопедії для подолання порушень читання у конкретної дитини. Необхідно врахувати вік дитини, рівень її мовленнєвого розвитку, посидючість, тимчасові можливості та інші фактори.

У роботі В. Галущенко зазначено, що у школярів з порушеннями читання проводиться розгорнуте обстеження усного мовлення, а також компонентів функціональної системи читання та письма. На учнів, які відвідуватимуть логопедичні заняття, оформляється мовленнєва картка, до якої додаються зразки диктантів та списувань учня [7, с. 66].

Доцільно проводити експрес-обстеження учнів у навчальний час, оскільки воно забирає мінімум часу в учня і не створює перешкод для засвоєння програми. Водночас логопед може під час уроків поговорити з усіма школярами. Аналіз письмових робіт та розгорнуте психолого-педагогічне обстеження окремих учнів краще проводити у позаурочний час. Після заповнення журналу обстеження логопед зв'язується з батьками учнів, які

потребують логопедичних занять, та призначає час для індивідуальних консультацій.

На підставі проведеного обстеження логопед складає перспективний річний план роботи з кожною групою дітей, в якому вказує:

- основні цілі та завдання корекційної роботи;
- навчальні теми, що вивчаються протягом року;
- кількість годин, що відводиться вивчення кожної теми;
- граматичний та мовленнєвий матеріал до кожної теми [6, с. 37].

Крім групових занять з подолання порушень читання, логопед проводить індивідуальні заняття. Частіше всього на індивідуальні заняття запрошуються діти з порушеннями звуковимови. Це можуть бути як школярі, що відвідують групові заняття, так і діти, які мають порушення читання і письма. Логопед має побудувати свою роботу протягом року таким чином, щоб максимально виправити порушення звуковимови в учнів початкової школи.

Проводяться індивідуальні заняття двічі на тиждень по 15 хвилин. У міру виправлення порушень звуковимови протягом навчального року учні відраховуються з логопункту, і зараховуються діти, які чекали на свою чергу.

На індивідуальні заняття можуть бути запрошені також школярі, які мають тяжкі мовленнєві порушення, які потребують особливої корекції (важкі порушення голосу, ринолалію, дизартрію, заїкуватість).

І групові, і індивідуальні заняття проводяться у позаурочний час. Одночасно на логопункті має займатися не більше 25 осіб: від 12 до 20 дітей, які відвідують групові заняття протягом усього року, та від 13 до 15 дітей, зарахованих у міру звільнення місця на індивідуальні заняття.

На групових заняттях школярі виконують завдання у робочих зошитах. Ці зошити ведуться відповідно до шкільних вимог та зберігаються на логопункті. Домашні завдання для дітей, які відвідують групові заняття 3 рази на тиждень, не передбачено.

На індивідуальних заняттях з корекції звуковимови ведеться зошит, в якому логопед фіксує артикуляційні вправи, що відпрацьовуються, прийоми постановки звуків, мовленнєвий матеріал для автоматизації звуків. Цей зошит із домашнім завданням видається дитині додому.

Крім годин, відведених на групові та індивідуальні заняття, в робочому графіку логопеда може бути консультативний годинник (2 години на тиждень), який призначений для розмов з батьками, вчителями, додаткових обстежень учнів.

Логопед складає свій розклад, вказуючи час групових та індивідуальних занять, консультативний годинник. Логопед працює у позаурочний час. Розклад роботи логопедичного кабінету має бути затверджений директором школи.

Механізми специфічних порушень читання та письма є подібними, оскільки функціональний склад цих процесів дуже близькі. До структурних компонентів, що складають функціональні системи читання та письма, відносяться:

- довільне регулювання та серійна організація рухів;
- операції з переробки слухової, зорової, кінестетичної та полімодальної інформації;
- виборча активація (підтримка тону) [9, с. 23].

Ретельний аналіз письма, читання, мовлення, а також всього комплексу компонентів, що входять до складу читання та письма, дозволяє педагогу виявити «слабкі» сторони, що визначають виникнення дислексії. Залежно від структури виявлених у дитини порушень корекційна робота спрямовується на розвиток тих компонентів функціональних систем читання, які недостатньо сформовані.

Розглянемо можливі напрями корекційно-педагогічної роботи з подолання дислексії. Ці напрями відповідають функціональному складу читання:

- розвиток та корекція мовленнєвих функцій;

- розвиток та корекція переробки зорової інформації;
- розвиток та корекція переробки полімодальної інформації;
- розвиток та корекція серійної організації рухів;
- розвиток та корекція програмування, регуляції та контролю діяльності.

О. Гріненко [11], В. Ільяна [15] зазначають, що розвиток фонематичного сприйняття у школярів передбачає, перш за все, диференціацію звуків, що мають акустико-артикуляційну схожість. Логопедична робота з диференціації опозиційних приголосних та деяких голосних звуків будується з урахуванням помилок, які допускають у читанні учні.

Розвиток мовленнєвих функцій як напрям корекції дислексії, крім роботи над фонематичним сприйняттям, включає розвиток мовленнєвого аналізу та синтезу, словникового запасу та граматичного ладу мовлення, слухомовленнєвої пам'яті [10, с. 43].

Розвиток навичок мовленнєвого аналізу та синтезу передбачає поступовий перехід від аналізу та синтезу великих мовленнєвих одиниць до дрібніших і складається з кількох етапів: аналіз та синтез тексту, аналіз та синтез речення, складовий аналіз та синтез, і нарешті – звуковий. Отже, будується як логопедична робота, так і навчання грамоті аналітико-синтетичним методом.

Розвиток навичок складового аналізу та синтезу. Учні опановують вміння ділити слово на склади, складати слово зі складів. Під час роботи над цією темою неможливо обійтися без уточнення уявлень дітей про голосні та приголосні звуки, тому що учні повинні засвоїти складову роль голосного звуку і, виходячи з цього, будувати перевірку правильності поділу на склади. Таким чином, на початку роботи над складовим складом слова логопед приділяє увагу способам утворення голосних та приголосних звуків, діти виконують невелику кількість завдань на розрізнення голосних та приголосних. Потім переходять до власне складового аналізу та синтезу [10, с. 45].

Відповідно до досліджень Л. Калмикова, Н. Харченко, Х. Ключуков, І. Мисан, на початкових етапах роботи можна використовувати допоміжні прийоми, що полегшують поділ слів на склади [18, с. 15]. Наприклад, «проплескування» або «прошагування» слова з промовлянням по складах. Логопед може продемонструвати також промовляння слова по складах з долонею, розташованою під підборіддям. У слові стільки складів, скільки разів під час артикулювання підборіддя «вдарить» по руці. Цей прийом добре відомий у методиці початкового навчання. Однак при підборі мовленнєвого матеріалу слід враховувати, що широкий розчин рота при артикуляції (а значить і «удар» по руці) можливий лише при виголошенні негласних голосних. Отже, не можна давати для аналізу слова типу: «сумки», «осел» і т.д. (Зі звуками [о], [у]). Корисно також промовляння слова складами з одночасним показом на схемі. У логопедичній практиці краще використовувати ті схеми, якими діти користуються у класі залежно від особливостей обраної вчителем програми.

Розвиток звукового аналізу та синтезу. Логопедична робота починається з теми «Звуки мовлення» та диференціації понять «звук»–«літера», «звук»–«склад».

Важливо навчити дітей правильно називати букви та вимовляти звуки. Використання великої настінної абетки з назвами літер допоможе дітям запам'ятати «ім'я» кожної літери і правильно відповідати на запитання на кшталт: назви літеру – назви звук, яку букву пишемо в слові – який звук вимовляємо у слові тощо [12, с. 122].

На початку роботи з розвитку звуко-літерного аналізу та синтезу краще використовувати такий мовленнєвий матеріал, де літери вживаються у своїх основних значеннях: «кіт», «суп», «сумка» і т.д. Надалі логопед поступово формує у дітей уявлення про те, що одна літера може позначати кілька звуків, і навпаки – кілька літер можуть означати один звук. Розуміння такого роду звукобуквених відносин дозволяє дитині повною мірою опанувати, наприклад,

складовий принцип слова, різними способами позначення м'якості приголосних (за допомогою м'якого знака та голосних другого ряду), а також готує його до вивчення великої кількості орфографічних правил.

У процесі логопедичного обстеження, проведеного у період комплектування групи, логопед виявляє, які форми фонематичного аналізу та синтезу доступні учням, та визначає необхідний рівень складності матеріалу.

У разі потреби логопедична робота починається з простих форм звукового аналізу та синтезу. Розвиток словникового запасу та практичного вміння користуватися ним.

У ході логопедичної роботи з подолання порушень читання в учнів загальноосвітньої школи обов'язково приділяється увага розвитку словникового запасу дітей. Особливо важливою є робота над лексикою з погляду корекції порушень читання, оскільки саме лексичними труднощами обумовлені такі помилки, як читання з припущення, коли дитина, що досить швидко читає, орієнтується на контекст і «вгадує» таке слово. Проте недостатній словниковий запас і мовленнєва компетентність неможливо зробити це правильно, і по здогадці підбирається невідповідне слово. Крім того, з лексичними порушеннями у дітей з дислексією пов'язані проблеми розуміння прочитаного [16, с. 49].

Спеціальних логопедичних занять, присвячених розвитку словникового запасу учнів, у практиці загальноосвітньої школи, зазвичай, немає. У процесі вивчення інших тем (практично тотожних тем шкільної програми з рідної мови) школярі виконують завдання, створені задля подолання наявних лексичних порушень.

Робота над лексикою в учнів передбачає розширення та активізацію словника, уточнення значень слів, закріплення семантичних зв'язків між словами, удосконалення процесу пошуку слів.

Розвиток навичок словозміни та словотвору іменників включає:

- диференціація однини та множини іменників у називному відмінку;
- утворення множини іменників з чергуваннями в основі (лист – листя, вухо – вуха, пень – пні, левеня – левенята і т.д.);
- вживання незмінних іменників: кава, какао, пюре, піаніно, кіно, радіо, желе;
- утворення відмінкових форм іменників однини та множини (у тому числі деяких важких випадків утворення родового відмінка множини іменників типу апельсинів, баклажанів, мандаринів, помідорів, яблук; гольфів, шкарпеток, сандалів, петель, простирадла, рейтуз, рукавів, панчіх, блюдець, оладок, тортів; обручів, рушниць; рейок, шоферів і т.п.);
- утворення прийменниково-відмінкових конструкцій: іменник у прийменниковому відмінку з прийменниками *на, в*; в орудному відмінку з прийменниками *за, над, під, перед*; у давальному відмінку з прийменниками *по, до*; у знахідному відмінку з прийменниками *в, за, на, під*; у родовому відмінку з прийменниками *у, з, до, через, з-під*;
- утворення іменників найбільш продуктивними способами (суфіксальним та приставочно-суфіксальним): зменшувально-пестливих іменників, назв професій, назв предметів за призначенням, назв дитинчат тварин та ін.;
- утворення складних іменників додаванням основ: сінокосарка, пароплав, водопровід тощо.

Розвиток навичок словозміни та словотвору прикметників включає:

- узгодження прикметників з іменниками в однині та множині (у тому числі з іменниками типу пальто, штани, рукавички);
- узгодження прикметників з іменниками у роді (включаючи іменники середнього роду, а також деякі іменники, що становлять особливі труднощі для дітей: зал, завіса, калоша, клавіша, кава, манжета, рейка, сандалі, тюль, шампунь, какао, піаніно і т.д.);

- узгодження прикметників з іменниками у відмінку;
- утворення якісних прикметників з малопродуктивними суфіксами: дощовий, білуватий, довірливий, тоненький і т.д.;
- утворення відносних прикметників: вовняний, м'ясний, залізний, грушевий і т.д.;
- утворення порівняльного ступеня прикметників за допомогою суфіксів *-її*, *-ій*, *-е* (особливо з чергуванням приголосних): вище, довше, дорожче, дзвінкіше, простіше, різкіше, солодше, тугіше [19, с. 6].

Розвиток навичок словозміни та словотвору дієслів;

- узгодження дієслів та іменників у числі;
- узгодження дієслів минулого і іменників у роді;
- зміна дієслів за часом;
- зміна дієслів по особах у теперішньому та майбутньому часі;
- утворення дієслів приставним способом.

Навички словозміни та узгодження слів закріплюються у словосполученнях та реченнях. Школярі вчаться складати дієслівні та іменні словосполучення різного типу, словосполучення з прислівниками, займенниками та числівниками.

При роботі над реченням відбувається поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу. Діти спочатку аналізують і складають прості речення з одним другорядним членом. При цьому більш доступними за синтаксичною структурою є речення з доповненням (прямим та/або непрямым), більш складними – речення з обставиною місця, вираженням іменником з приводом. Використовуються вправи поширення речення, складання речень з однорідними членами. Надалі переходять до складання складних речень. Складносурядні речення становлять меншу складність для учнів, ніж складнопідрядні. Школярів спонукають відповідно до моделі вживати у своєму мовленні складні речення з

підрядними часу, місця, мети, причини, а також з визначальними підрядними [22, с. 218].

С. Кондукова, М. Шеремет говорять, що планомірна робота логопеда з корекції порушень читання полягає у підборі та застосуванні корекційних вправ, що послідовно ускладнюються, на розвиток як навички читання, так і базових когнітивних функцій (мовленнєвих і не мовленнєвих), що лежать в його основі [19, с. 6]. Необхідно використовувати ігрові вправи спрямовані на формування техніки читання (швидкості, коректності) та смислової сторони.

Для розвитку техніки читання на заняттях з логопедом використовуються, наприклад, такі вправи, як гімнастика артикуляції, читання по складах, ігри на складання слів з розрізаних картинок, читання текстів, написаних різними шрифтами, зорові диктанти, ігри «Пропущені літери», «Шифрування», «Складове лото» та інші.

Завдання та тексти потрібно поступово ускладнювати, рухаючись від правильного прочитання окремих слів до речень, текстів. Зазначимо, що для 1-2 класу особливо важливі вправи на автоматизацію логозлиття: читання складових таблиць, складове доміно, вправи на складовий синтез, стрічки складів, завдання з вільним зоровим пошуком. При цьому склади, що тренуються на занятті, повинні включатися до слів, словосполучень та речень, що забезпечує нерозривний зв'язок технічних та смислових параметрів читання.

При корекції смислового боку читання слід застосовувати прийоми повільного читання, читання-пояснення, читання-переказу; використовувати різні типи текстів (лінійні та нелінійні) та різні жанри (вірші, діалоги, оповідання); вводити питання до тексту та використовувати їх до читання, під час читання та після читання; пропонувати переказувати зміст прочитаного, пояснювати нові слова та ін.

На початковому етапі особливу важливість набуває формування готовності до отримання фактичної інформації: значення одиничних слів. Це,

здавалося б, нескладне завдання не так легко вирішується на етапі переходу від фонемного декодування читання цілими словами. Прочитуючи слово орфографічно, дитина має знайти у своєму лексиконі найближче фонетичне слово. Тільки цьому випадку здійснюється лексичний доступ. Тому корисні вправи-чистомовки, у яких читання слова передуює читання серії однакових складів, що римуються зі словом. Можна використовувати вправи з пошуком псевдослів, зв'єрення слова і картинки, а також короткі інструкції, комікси, мовленнєві ігри для поширення низки слів, підбір антонімів і синонімів [24, с. 58].

Таким чином, при корекції порушень читання необхідний комплексний підхід та облік низки принципів: поетапне ускладнення завдань, велика кількість повторень, доступність, наочність та конкретність. До напрямів, що відповідають функціональному складу читання, корекційно-педагогічної роботи з подолання дислексії відносять: розвиток та корекція мовленнєвих функцій; розвиток та корекція переробки зорової інформації; розвиток та корекція переробки полімодальної інформації; розвиток та корекція серійної організації рухів, розвиток та корекція програмування, регуляції та контролю діяльності.

Висновок до першого розділу

Порушення читання у молодшому шкільному віці – одна з найбільших поширених і водночас маловивчених проблем сучасної освіти. Люди, які належать до сфер освіти та виховання, завжди виділяли навички читання як одну з найважливіших, приділяли велику увагу тому, що людина прочитала і, головне, як вона зрозуміла прочитане.

Розглядаючи проблеми порушень читання, зробили висновок, що підходів до формування цієї навички безліч, як і відмінностей у визначеннях та аналізі. Наприкінці хотілося б звернути увагу, що логопедична робота з корекції

порушень читання у дітей молодшого шкільного віку дуже важлива, оскільки від навичок читання залежить формування зв'язного мовлення, розвиток уяви та інших психічних процесів, правильне виконання письмових та усних завдань, мотивація учнів до навчальної діяльності, інтерес до навчання тощо. Саме виходячи з вищесказаного, вважаємо логопедичну роботу, щодо виявлення, попередження та корекції порушень читання одним з найважливіших завдань сучасної освіти.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Організація, принципи та методика констатувального експерименту

Читання є головним провідником людини в інформаційній сфері, багато в чому встановлюючи її освітні здібності та добробут подальшої суспільної адаптації. Цим важливим умінням діти за умови типового, відповідного віку розвитку опановують в початковій школі. Однак у багатьох із них відзначаються порушення його формування, внаслідок чого стрімко зменшується навчальна мотивація через проблему освоєння тих чи інших предметів. Серед шкільних предметів, що викликають проблеми у тому освоєнні, перше місце постають ті, які вимагають найбільших навичок читання і письма.

Особливо актуальною стає проблема при корекції порушень читання у дітей з мовленнєвими труднощами. Це зумовлено тим, що в такому разі необхідно враховувати не лише механізми порушень читання, а й клінічну картину первинного порушення – мовленнєві труднощі, які в кожній дитини можуть бути різними і накладати відбиток на засвоєння навички читання.

Експериментальне дослідження виявлення порушень читання у дітей з мовленнєвими труднощами проводилось на базі Баранівського ліцею №2 ім. О.Сябрук Баранівської міської Ради Житомирської області. В експерименті взяли участь 12 дітей віком 7-8 років (6 з типовим розвитком та 6 з мовленнєвими порушеннями).

Для вивчення актуального рівня розвитку читання у дітей молодшого шкільного віку під час уроків літературного читання проведено дослідно-експериментальну діяльність, що складається з трьох етапів.

1 етап – констатувальний. Даний етап включає підбір методик для діагностики актуального рівня сформованості розвитку читання у дітей молодшого шкільного віку та аналіз результатів дослідження;

2 етап – формувальний. На даному етапі розроблялася та реалізовувалась стратегія, спрямована на подолання порушень читання у молодших школярів з мовленнєвими труднощами у початковій школі;

3 етап – контрольний етап. Характеризується аналізом отриманих результатів апробації стратегії, оформлення висновків щодо даного дослідження.

Дослідження проводилась з використанням методики діагностики читання (за Н. М. Баль, І. А. Захарченя). Мета якої полягає у з'ясуванні ступеня оволодіння учнями початкових класів навичками читання, виявлення типових помилок і труднощів, визначення рівня техніки та розуміння прочитаного.

Завдання експериментального дослідження включають:

- оцінку технічної сторони читання (спосіб, правильність, швидкість);
- дослідження рівня розуміння прочитаного тексту;
- виявлення специфічних помилок та окреслення напрямів корекційної роботи.

Методика діагностики читання (за Н. Баль, І. Захарченя) включає наступні компоненти:

1. Читання букв.
2. Читання складів.
3. Читання слів.
4. Читання фраз.
5. Читання тексту та розуміння прочитаного.

Дана методика допомагає виявити недостатньо сформовані багато функцій, недорозвинення яких може сприяти появі порушення читання, а саме:

- недорозвинення сенсомоторних функцій, які здійснюють процес читання в нормі (зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень), викликають труднощі в оволодінні зоровими образами букв, впізнанні та відмінності букв (оптичні дислексії);
- порушення вищих символічних функцій, недорозвиненням мовних узагальнень: фонематичних, граматичних, лексичних.

В Табл. 2.1. наведемо критерії оцінки рівня сформованості навички читання у дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.1

Критерії сформованості навички читання у дітей молодшого шкільного віку

Критерії оволодіння читанням	Рівні складності читацького матеріалу	Показники	Шкала оцінювання
оцінка технічної сторони читання (спосіб, правильність, швидкість)	Читання букв	Впізнавання великих і малих літер, здатність знайти та назвати букву, помічені помилки у написанні	0 – не впізнає букви, 1 – впізнає частково, 2 – впізнає всі правильно
	Читання складів	Техніка логозлиття, звуковий та буквенний синтез, розпізнавання різних типів складів (прямі, зворотні, зі збігом приголосних)	0 – не читає склади, 1 – читає частково, 2 – читає правильно всі типи складів
	Читання слів	Правильність та швидкість читання слів, розпізнавання помилок, розуміння значення слів	0 – не читає або не розуміє слова, 1 – читає частково/розуміє частково, 2 – читає правильно і розуміє значення
оцінка сторони	Читання фраз	Правильність читання	0 – не читає або не

читання (спосіб, правильність, швидкість) розуміння прочитаного		речень, розуміння синтаксичної структури, прогнозування змісту	розуміє фрази, 1 – читає частково, 2 – читає правильно і розуміє зміст
	Читання тексту та розуміння прочитаного	Техніка читання тексту (інтонація, паузація, наголос), розуміння змісту, послідовність викладу, зв'язне мовлення	0 – не читає або не розуміє текст, 1 – читає з помилками, розуміє частково, 2 – читає правильно, розуміє та відтворює зміст

Методика діагностики читання (за Н. Баль, І. Захарченя) включала наступний інструментарій:

1. Для дослідження читання букв: картки з літерами різного шрифту, накладені, дзеркальні, зміщені.
2. Для дослідження читання складів: таблиці зі складами прямими, зворотними, зі збігом приголосних.
3. Для дослідження читання слів: картки зі словами різної складності, із помилками, рідко вживаними.
4. Для дослідження читання фраз: картки з простими та складними синтаксичними конструкціями.
5. Для дослідження читання тексту: оповідання, вірші, діалоги, тексти-монологи, підібрані за віком та класом.

Основні засади визначення порушень читання (дислексії), якими керувались в процесі досліджень порушень читання у дітей:

- помилки читання: заміна, спотворення, перепустка, перестановка букв, складів та слів; труднощі з читанням окремих літер та їх поєднань; «дзеркальне» читання;
- труднощі розуміння: нерозуміння прочитаного, навіть за правильного читання слів;
- зниження швидкості читання: читання уповільнене, буквене або складове замість складового;

- регресії: часті повернення до прочитаного слова або фрази;
- мовленнєві труднощі: бідне мовлення, короткі речення, неправильне вживання закінчень, відмінків;
- труднощі із запам'ятовуванням: погане засвоєння прочитаного матеріалу, проблеми із запам'ятовуванням послідовності.

На підставі запропонованих критеріїв та показників визначили рівні сформованості інтересу до читання у молодших школярів: низький, середній, високий.

Високий рівень (21-25 бали): учень пізнає великі і малі літери, правильно розпізнає букви, правильно, швидко та чітко читає слова, розуміє значення слів, правильно читає речення, розуміє синтаксичну структури, прогнозує зміст. Техніка читання тексту відповідає нормативу (інтонація, паузація, наголос), розуміє зміст прочитаного, послідовно викладає зміст прочитаного.

Середній рівень (11-20 балів): учень частково розпізнає великі і малі літери, повільно читає слова, частково не розуміє значення слів, частково правильно читає речення, може спрогнозувати зміст. Техніка читання тексту з помилками.

Низький рівень (0-10 балів): в учня проблема з розпізнавання букв, проблеми у читанні складів, не може повноцінно прочитати речення та не розуміє їх зміст.

Таким чином, як основний метод дослідження було обрано методику діагностики читання (за Н. Баль, І. Захарченя).

2.2. Аналіз порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами

Аналіз порушень читання дітей молодшого шкільного віку включає оцінку швидкості, правильності, усвідомленості та способу читання, розуміння прочитаного тексту, а також визначення специфічних труднощів.

Респонденти були розподілені на експериментальну та контрольну групи відповідно до мети й завдань дослідження. Такий поділ дозволив порівняти результативність запропонованої корекційної методики з традиційними підходами та забезпечити об'єктивність отриманих даних. Експериментальна група включала дітей молодшого шкільного віку, у яких було виявлено різні типи мовленнєвих труднощів, що впливали на оволодіння читанням: порушення фонематичних процесів, недостатність мовленнєвого аналізу й синтезу, оптичні та артикуляційно-акустичні помилки.

Для подальшого аналізу особливостей вибірки наведемо узагальнену характеристику дітей експериментальної групи в таблиці 2.2, де подано ключові параметри, такі як вік, тип мовленнєвих порушень, рівень сформованості навички читання та попередні результати логопедичного обстеження.

Таблиця 2.2

Мовленнєві труднощі у дітей експериментальної групи

Дитина	Вік	Мовленнєве порушення	Характеристика труднощів
Олег	7	Порушення читання та письма, обумовлене фонетико-фонематичними труднощами	Порушення звуковимови, що проявляється у замінах, спотвореннях, пропусках звуків
Іван	7	Порушення читання та письма, обумовлене фонетико-фонематичними труднощами	Порушення звуковимови, що проявляється у замінах, спотвореннях, пропусках звуків.
Дарина	8	Порушення читання та письма	Порушення темпу та ритму мовлення, що

		обумовлене заїканням	супроводжується судомами.
Амелія	7	Порушення читання та письма обумовлене фонетико- фонематичними труднощами	Порушення звуковимови, що проявляється у замінах, спотвореннях, пропусках звуків
Катерина	8	Порушення читання та письма обумовлене системними порушеннями мовлення	Недорозвиток мовлення, спричинені органічними ураженнями головного мозку
Марк	7	Порушення читання та письма обумовлене структурними порушеннями	Порушення звуковимови та тембру голосу, пов'язане з вродженими аномаліями будови артикуляційного апарату (наприклад, розщепленням піднебіння).

Таким чином клас було поділено на 2 групи по 6 осіб з типовим розвитком (контрольна група), котрі не мають мовленнєвих проблем та 6 дітей з мовленнєвими труднощами (експериментальна група).

Окресливши критерії оцінки рівня сформованості навичок читання дітей молодшого шкільного віку був проведений кількісно-якісний аналіз результатів опанування читання.

Наведемо кількісні результати виконання завдання в частині читання букв (Рис. 2.2).

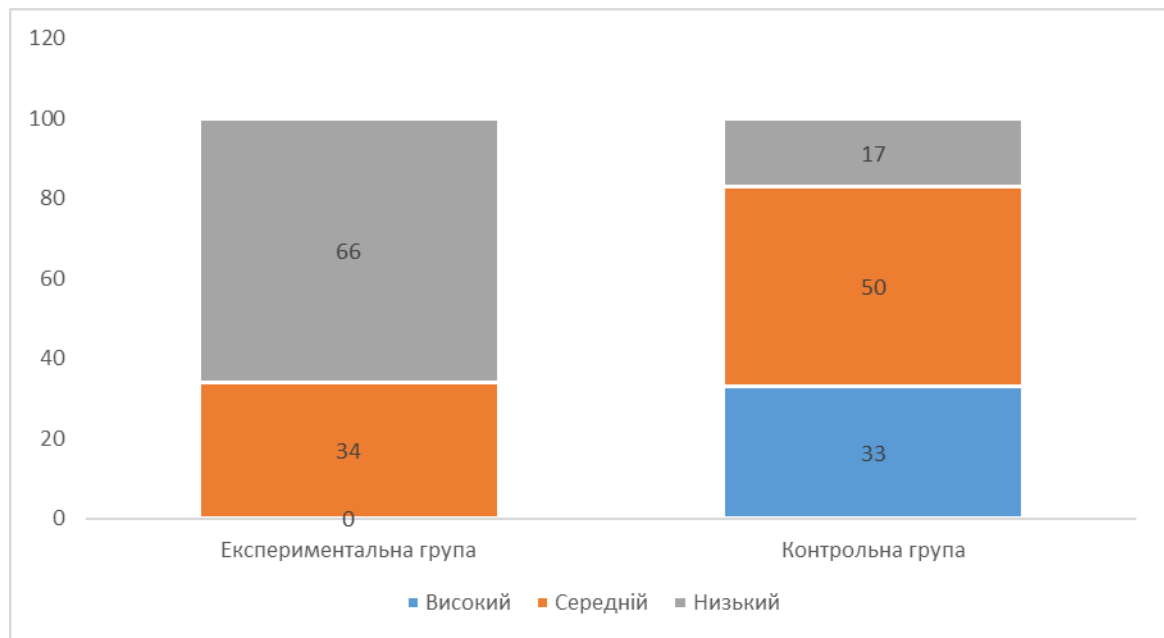


Рис. 2.2. Читання букв, осіб

Отже, в процесі роботи дітям необхідно було впізнати великі і малі літери, знайти та назвати букву, знайти помилки у написанні тексту. В експериментальній групі основна частина дітей показали достатньо поганий результат (66%). Зважаючи на мовленнєві труднощі діти не змогли віднайти більшу частину букв. Дві дитини частково справились з поставленим завданням. Стосовно дітей контрольної групи, то діти показали значно кращі результати, зокрема 33 % повністю правильно виконали завдання, ще 50% учнів мали декілька помилок, і лише 17 % учнів не справились з завданням та допустили велику кількість помилок.

Наступне завдання відповідно до методики дослідження полягало в оцінці розпізнаванні читання складів.

Дослідження полягало у оцінці техніки логозлиття, звуковий та буквений синтез, розпізнавання різних типів складів (прямі, зворотні, зі збігом приголосних).

Результати дослідження представлені на Рис. 2.3.

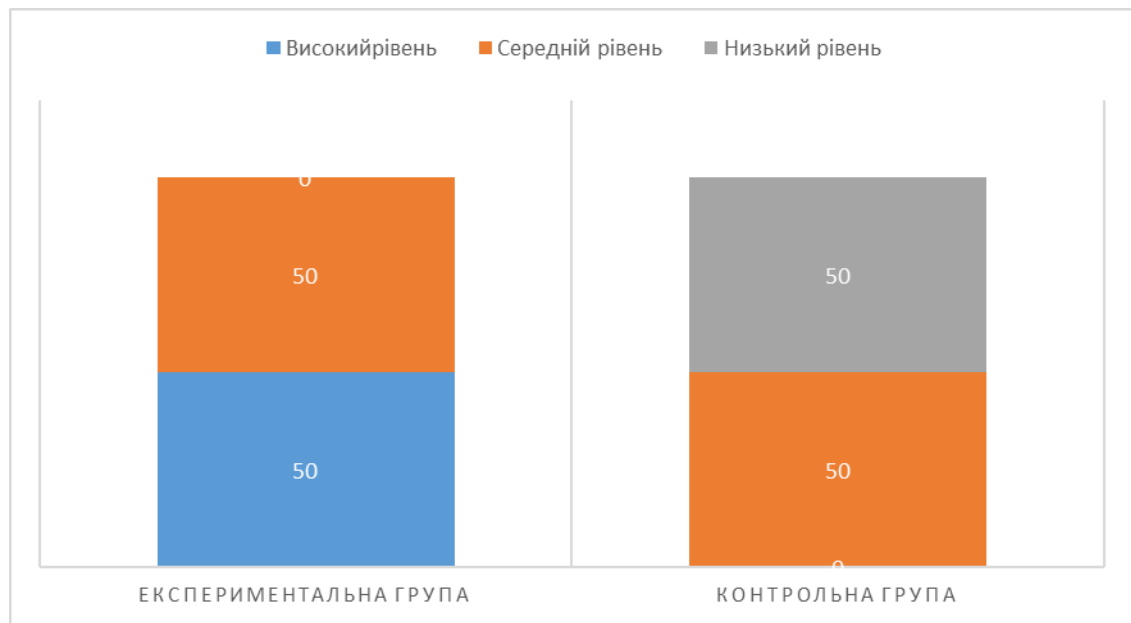


Рис. 2.3. Читання складів, осіб

Отже, в експериментальній групі частина дітей показали достатньо поганий результат (50%). Зважаючи на мовленнєві труднощі діти не змогли правильно читати склади, зокрема (за, са, ца, ра). Троє осіб частково справились з поставленим завданням. Стосовно дітей контрольної групи, то 50% осіб повністю правильно виконали завдання, ще 50% учнів мали декілька помилок, за що отримали середній бал.

На наступному етапі було проведено оцінювання правильності та швидкості читання слів, уміння розпізнавати та виправляти допущені помилки, а також рівня розуміння значення прочитаних слів. Цей етап дозволив комплексно оцінити сформованість основних компонентів навички читання: технічного (швидкість і точність), операційного (контроль і корекція помилок) та смислового (усвідомлення прочитаного). Отримані результати дали змогу визначити індивідуальні труднощі дітей, виявити типові помилки та простежити взаємозв'язок між технічною і смисловою сторонами читання. Узагальнені дані діагностичного етапу подано на Рис. 2.4.

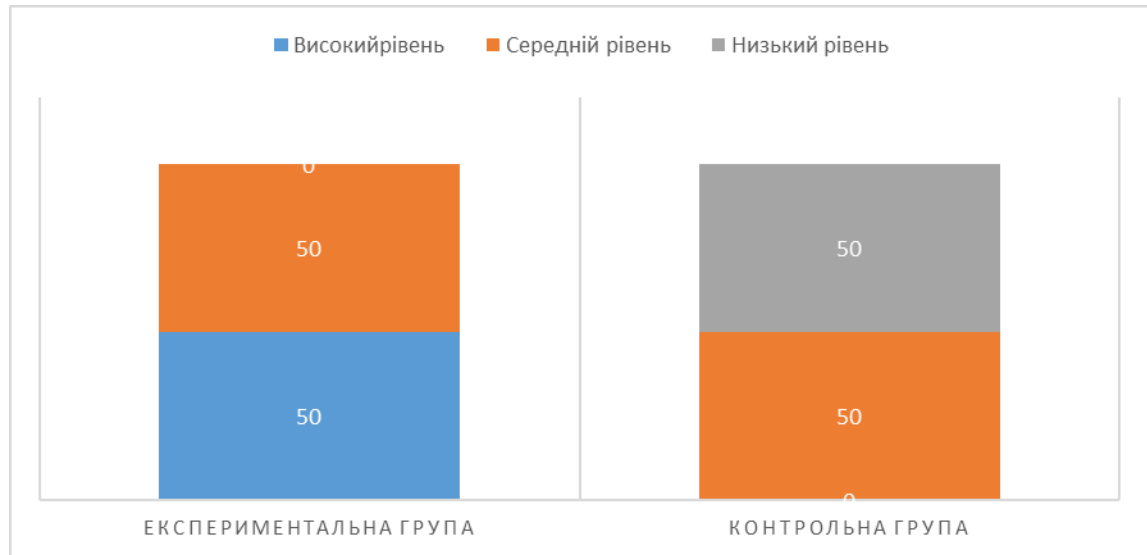


Рис. 2.4. Читання слів, осіб

Отже, отримані результати є подібними до попереднього завдання, що підтверджує стабільність виявлених труднощів у дітей молодшого шкільного віку з дислексичними проявами. В експериментальній групі половина учасників (50%) знову продемонстрували низький рівень виконання: діти припускалися значної кількості помилок під час читання, зокрема на буквах з, с, ц, р, щ, що свідчить про недостатність сформованості фонематичного розпізнавання, труднощі з артикуляційно-акустичним аналізом та слабкість механізмів звуко-буквених відповідностей.

Інші три учні експериментальної групи (50%) частково впоралися із завданням, однак у їхньому читанні також фіксувалися типові специфічні помилки: пропуски або недочитування складів, зміни звуків за місцем чи способом творення, а також нерозуміння значення окремих слів. Такі результати свідчать про несформованість семантичного компонента читання та недостатню взаємодію між технічною і смисловою сторонами процесу.

Щодо контрольної групи, то половина дітей (50%) продемонструвала повністю правильне виконання завдання: вони змогли прочитати всі запропоновані слова без суттєвих труднощів і порушень темпу. Інші 50%

школярів мали окремі неточності – декілька неправильно прочитаних слів або окремі помилки у звуко-буквеному аналізі. Однак загальний рівень читання в контрольній групі залишався значно вищим порівняно з експериментальною, що підтверджує наявність виражених специфічних труднощів у дітей із досліджуваної вибірки.

Більш складним було завдання читати фрази. Результати даного дослідження представлені на Рис. 2.5.

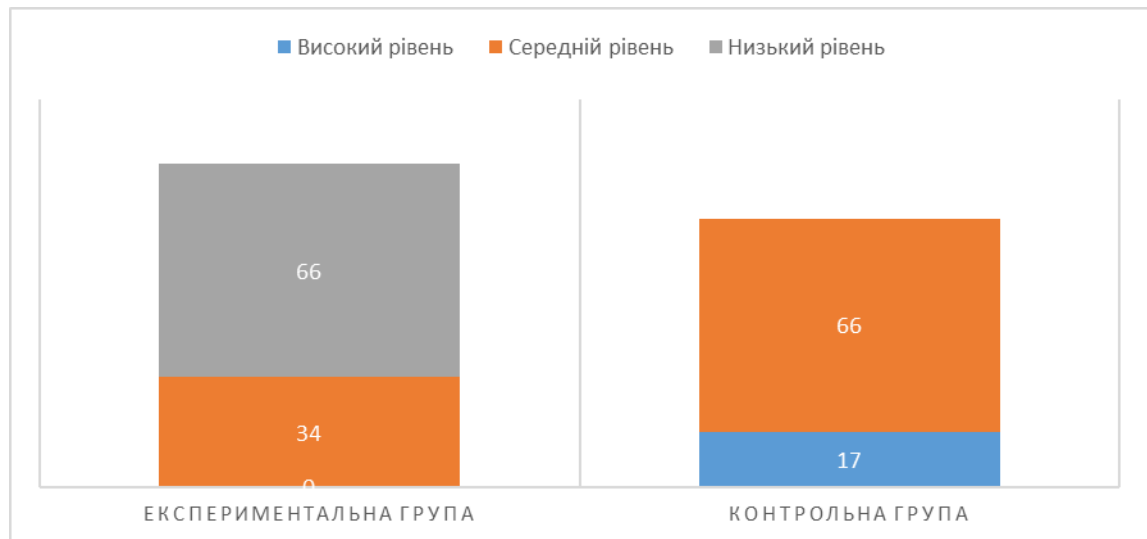


Рис. 2.5. Читання фраз, осіб

В ході дослідження оцінили правильність читання речень, розуміння синтаксичної структури, прогнозування змісту. Отже, в процесі роботи виявили, що в експериментальній групі основна частина дітей не змогли правильно прочитати представлені фрази (66%). Діти переставляли склади місцями, замінювали букви. Дві дитини (34%) частково справились з поставленим завданням та правильно прочитали найлегші фрази. Стосовно дітей контрольної групи, то діти показали такі результати, зокрема 17% осіб повністю правильно виконали завдання, ще 66% учнів мали декілька помилок, зокрема заковтували певні букви, пропускали букви у словах, пропускали слово і лише

17% не справилися з завданням та допустили велику кількість помилок при читанні фраз. Із них можна визначити: пропуск слів, заміна букв та складів.

Далі було визначено техніку читання тексту (інтонація, паузація, наголос), розуміння змісту, послідовність викладу, зв'язне мовлення. Результати представлені на Рис. 2.6.

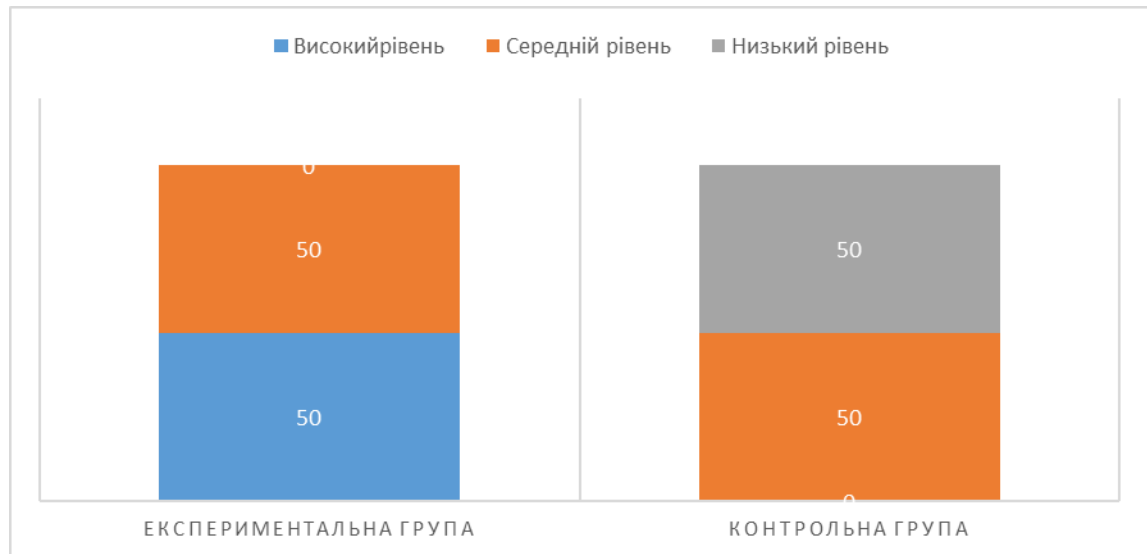


Рис.2.6. Читання тексту, осіб

Отже, в експериментальній групі 50% учнів частково впоралися з поставленим завданням: хоча під час читання вони припускалися окремих помилок у словах (пропуски, заміни, спотворення звуків), однак загалом зберігали здатність уловлювати основний зміст тексту та передавати його у вигляді короткого переказу. Це свідчить про відносну збереженість смислового компонента читання, попри недостатню сформованість технічної сторони навички.

Решта 50% учнів експериментальної групи не змогли успішно виконати завдання: значна кількість неправильно прочитаних слів, часті специфічні помилки та порушення послідовності читання призвели до того, що діти не зрозуміли зміст прочитаного та не змогли його відтворити. Така картина

характерна для глибших порушень мовленнєвого аналізу й синтезу, фонематичних процесів та семантичного сприймання тексту.

У контрольній групі результати виявилися суттєво кращими: 50% учнів повністю правильно виконали завдання, продемонструвавши достатній рівень технічної та смислової сторони читання. Інші 50% школярів мали окремі помилки – пропуски окремих слів у реченні, перестановки слів місцями або незначні порушення у темпі читання. Проте ці похибки не впливали критично на розуміння тексту та здатність його переказати, що свідчить про відсутність стійких специфічних порушень читання у дітей цієї групи.

Узагальнимо результати дослідження та представимо їх на Рис. 2.7 та Рис. 2.8.

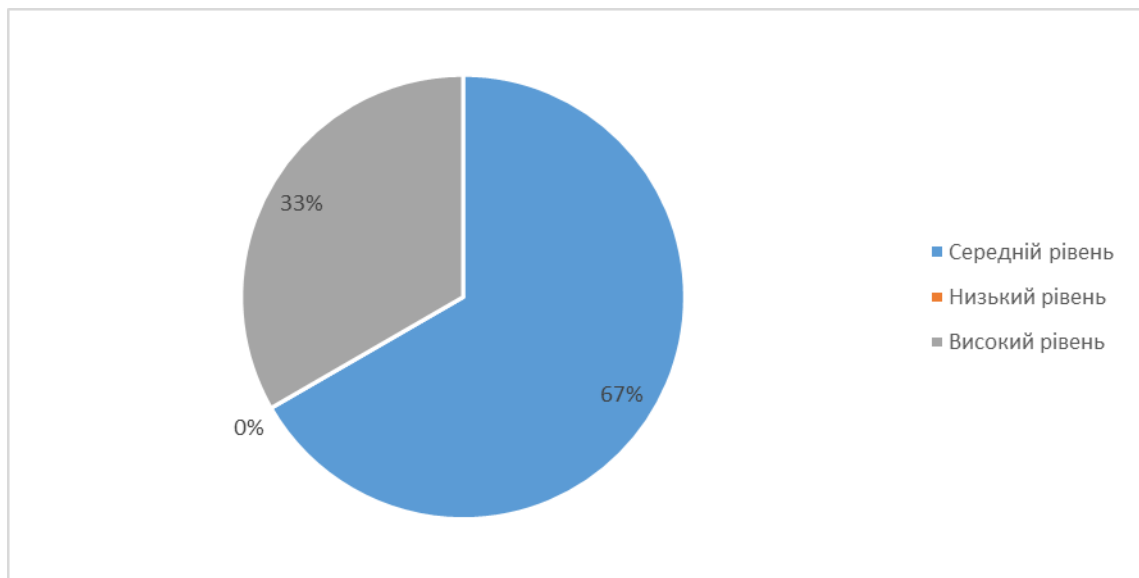


Рис.2.7. Середній показник дослідження читання в контрольній групі, %

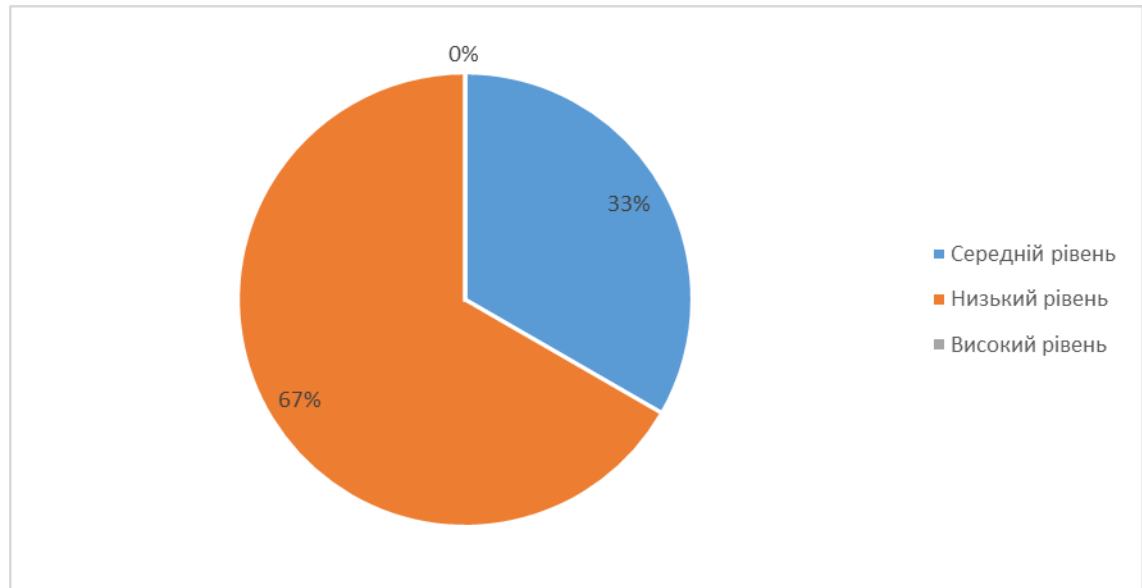


Рис.2.8. Середній показник дослідження читання в експериментальній групі, %

Узагальнюючі результати оцінювання читання дітей молодшого шкільного віку можемо зробити висновок, що відповідно до проведеного дослідження у експериментальній групі переважає низький рівень сформованості читання, а у аналізованій контрольній групі учнів переважає середній рівень сформованості читання. Також хотілось би відзначити, що є частина дітей котрі мають доволі низький рівень сформованості читання. Як показало дослідження діти слабо розуміють прочитаний текст, не можуть повноцінно переказати його та виділити основних героїв. Також діти експериментальної групи мали виражені помилки у звуковимові слів. Результати констатувального експерименту дали підстави для розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Висновок до другого розділу

Експериментальне дослідження виявлення порушень читання у дітей з мовленнєвими труднощами проводилось на базі Баранівського ліцею №2 ім. О.Сябрук Баранівської міської Ради Житомирської області. В експерименті взяли участь 12 дітей віком 7-8 років (по 6 типових та 6 з мовленнєвими порушеннями).

Дослідження проводилось з використанням методики діагностики читання (за Н. Баль, І. Захарченя). Мета якої полягала у з'ясуванні ступеня оволодіння учнями початкових класів навичками читання, виявлення типових помилок і труднощів, визначення рівня техніки та розуміння прочитаного.

Завдання експериментального дослідження включали:

- перевірку стану сформованості навички читання;
- оцінку технічної сторони читання (спосіб, правильність, швидкість);
- дослідження рівня розуміння прочитаного тексту;
- виявлення специфічних помилок та окреслення напрямів корекційної роботи.

Завдання експериментального дослідження повністю реалізовано та виконано.

На підставі кількісно-якісного аналізу встановлено, що у аналізованій групі учнів переважає середній рівень сформованості читання. Також хотілось би відзначити, що є частина дітей котрі мають доволі низький рівень сформованості читання. Як показало дослідження діти слабо розуміють прочитаний текст, не можуть повноцінно переказати його та виділити основних героїв. Результати констатувального експерименту дали підстави для розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

РОЗДІЛ 3.

КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

3.1. Стратегія логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами

Важливість стратегії корекції порушень читання у дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами є надзвичайно високою, оскільки ці два види порушень тісно пов'язані. Складнощі з усним мовленням часто є причиною проблем з читанням (дислексією), а нерозв'язані проблеми з читанням можуть негативно вплинути на розвиток усного мовлення, самооцінку дитини та її успішність. Багато проблем із читанням у дітей із мовленнєвими труднощами мають спільну фонологічну основу. Це означає, що дитина відчуває складнощі з розпізнаванням і маніпулюванням звуками мови. Ефективна стратегія корекції має враховувати цей зв'язок і працювати одночасно над обома аспектами – мовленням і читанням. Чим раніше буде виявлено та скориговано порушення, тим ефективнішим буде результат. Дослідження показують, що раннє втручання допомагає 95 % дітей, які борються з читанням, досягти рівня своїх однолітків. Без своєчасної допомоги проблеми можуть поглиблюватися і впливати на інші аспекти навчання.

Цілеспрямована стратегія корекції порушень читання – це комплексний і систематичний підхід, який розробляється логопедом, психологом та іншими фахівцями на основі детальної діагностики. Вона враховує індивідуальні особливості дитини та тип порушення (дислексія). Така стратегія має кілька ключових компонентів.

Як зазначає Н. Чередніченко [36] ефективна корекція порушень читання у дітей молодшого шкільного віку відбувається не лише на окремих корекційних заняттях. Важливо, щоб цілеспрямована стратегія була інтегрована в повсякденний навчальний процес і враховувала вікові особливості дитини.

Натомість В. Ільїна [17] наголошує на необхідності виявити першопричину порушення читання (наприклад, фонематичну, оптичну, семантичну дислексію). Тільки на основі точної діагностики можна розробити ефективну стратегію, яка буде враховувати індивідуальні особливості дитини. Враховуючи, що порушення читання можуть мати різну природу, індивідуальна стратегія корекції є ключовою. Вона враховує індивідуальні особливості, тип дислексії та супутні порушення.

Серед ефективних стратегій корекції порушень читання особливе місце займають структуровані, послідовні та мультисенсорні методи, доведені науковими дослідженнями.

Один із них – Метод Ортона-Гіллінгема (Orton-Gillingham) [42]. Його часто називають «золотим стандартом» корекції дислексії, оскільки він є основою для багатьох інших програм. Цей метод є мультисенсорним (одночасне залучення зору, слуху, дотику та руху), структурованим (передбачає послідовне вивчення правил фонетики) та кумулятивним (новий матеріал завжди ґрунтується на вже засвоєному). Основна мета методу Orton-Gillingham – навчити чіткого зв'язку між фонемами (звуками) та графемами (буквами чи їх сполученнями), а також закріпити правила складання та читання слів [42].

Тоді як метод Ортона-Гіллінгема акцентує увагу на фонематичних та лінгвістичних структурах, існують і альтернативні підходи, які зосереджуються на когнітивних та перцептивних аспектах дислексії.

Метод корекції дислексії Дейвіса (Davis Dyslexia Correction) [40]. Метод Дейвіса є нетрадиційним когнітивно-поведінковим підходом, спрямованим на усунення труднощів читання та навчання. Його теоретичне підґрунтя базується

на гіпотезі, згідно з якою дислексія спричинена порушенням цілісності просторового сприйняття та дезорієнтацією (або зміною перцептивної орієнтації), що призводить до некоректного сприйняття графічних символів (літер та слів) та, як наслідок, до помилок у декодуванні. Метод реалізується через дві основні корекційні стратегії: корекція орієнтації (використання спеціалізованих технік релаксації та ментального фокусування) та майстерність символів (створення тривимірних моделей проблемних літер, слів або понять за допомогою пластиліну/глини). Метод Дейвіса є нефонетичним і спрямований переважно на подолання труднощів, пов'язаних із візуально-просторовою обробкою інформації [40]. Він пропонується як цілісна програма, що має на меті не стільки тренування навичок читання, скільки усунення першопричини дислексії – перцептивної дезорієнтації.

Наступна стратегія належить до категорії компенсаторних та адаптивних втручань, яка не усуває першопричину порушення читання (дислексії), але створює умови для обходу дефіциту та забезпечення доступу учня до навчального матеріалу і його продуктивного функціонування в освітньому середовищі. Її ефективність особливо висока в умовах інклюзивного навчання. Однією з таких стратегій є використання програми для читання з виділенням (Text-to-Speech з підсвічуванням). Ця програма синтезує мовлення, озвучуючи цифровий текст, і при цьому динамічно підсвічує слово, яке читається в даний момент. Це створює аудіовізуальне підкріплення, яке допомагає учням: пов'язати графічну форму слова з його звучанням (фонологічний контур); підтримувати фокус уваги на тексті та запобігати втраті рядка; контролювати точність декодування, що є важливим для формування навичок самокорекції.

Отже, ефективне подолання порушень читання в умовах інклюзивного навчання є критичною передумовою для академічної успішності учнів. У корекційній роботі виділяють два основні напрями: каузальні (структуровані) методи: Ортона-Гіллінгема [42], Метод Дейвіса [40] та компенсаторні

(адаптивні) втручання: Text-to-Speech. Таким чином, цілісний, індивідуалізований та мультисенсорний підхід, що поєднує структуровану корекцію з технологічними адаптаціями, є найбільш дієвим для забезпечення повноцінного оволодіння навичкою читання та успішної інтеграції учнів з дислексією в освітнє середовище.

Актуальність розробки стратегії подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в системі інклюзивного навчання зумовлена необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб. Мета стратегії полягає у формуванні повноцінного процесу читання, забезпеченні його усвідомленості та плавності, а також запобіганні вторинним проблемам, пов'язаним з дислексією. Це допомагає дитині успішно засвоювати шкільну програму, підвищити самооцінку та інтегруватися в освітнє середовище.

Опишемо етапи стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Метою першого етапу запропонованої стратегії подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами було формування читацьких умінь відповідно до визначених критеріїв: розуміння змісту прочитаного, уміння знаходити необхідну інформацію, робити прямі висновки, інтерпретувати текстову інформацію, творчо розв'язувати читацькі завдання, а також аналізувати й оцінювати зміст і форму тексту.

Для досягнення зазначеної мети були поставлені такі завдання:

1. Навчання учнів основним стратегіям читання (передбачення, переказ, постановка запитань).
2. Формування мотивації до читання через використання інтерактивних форм роботи: книжкові/літературні квести, інсценізація уривків,

читацькі дебати, створення альтернативного фіналу, читацький щоденник, ігрові вікторини, валіза героя, книжковий тіндер.

3. Адаптація завдань та змісту занять відповідно до мовленнєвих потреб учнів розкрита у Табл. 3.3.

Навчання учнів основним стратегіям читання (передбачення, переказ, постановка запитань) відбувалось завдяки розробленим чек-листам.

Таблиця 3.3

Чек-лист навчання простим стратегіям читання

Назва стратегії	Що формує?	Коли застосовувати?	Як реалізувати?	Адаптація для учнів із МТ
Передбачення	– вміння прогнозувати зміст; – логічне мислення; – читацький інтерес	перед читанням або після окремих частин тексту	1. Запропонуй дітям подивитися на <i>заголовок, ілюстрацію, ключові слова</i>. 2. Запитай: – <i>Про що, на твою думку, буде цей текст?</i> – <i>Що може статися далі?</i> 3. Зафіксуй припущення на дошці або у зошиті.	– малюнкові варіанти передбачень; – вибір з готових варіантів (мнемокартки); – спільне прогнозування з дорослим
Переказ	– вміння структурувати текст; – розвиток усного мовлення; – пам'ять і увагу	після прочитання повністю або частинами	1. Дати дітям опорні слова або план: ● Хто? ♦ Де? ♦ Що трапилось? 2. Створити схему сюжету на дошці (початок – події – розв'язка). 3. Дозволити переказувати в парі або з опорою на малюнки	– серії картинок; – переказ за шаблоном; – спільний переказ із тьютором/учителем
Постановка запитань	– критичне мислення; – глибше розуміння;	до, під час і після читання	1. Навчити дітей формулювати питання: – «Хто?», «Що?»,	– використання карток-шаблонів: ■ «Я хочу дізнатися...»

	– ініціативність у читанні		«Чому?», «Навіщо?» 2. Проведення гри «Склади цікаве запитання до тексту». 3. Організація взаємного запитування в парах	☐ «Мене здивувало...» ☒ «А якби...?»
--	----------------------------	--	---	---

На першому – навчальному етапі реалізації стратегії подолання порушень читання застосовувався комплекс методів, спрямованих на вдосконалення навички читання, розвиток осмисленого читання та формування критичного мислення (Табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Матриця методів вдосконалення навички читання

Метод		Сутність методу	Формування компетентностей	Адаптація для дітей з МТ
методи активного читання	читання з передбаченням	прогнозування змісту за заголовком, ілюстраціями, першими реченнями	здатність до аналітичного мислення, уяви	візуальна підтримка, запитання-підказки
	позначки на полях	учень ставить умовні позначки («+», «-», «!», «?») під час читання	здатність до критичного мислення, рефлексія	шаблони позначок з піктограмами
методи розвитку критичного мислення	ромашка Блума	6 типів запитань: фактичні, інтерпретативні, оцінні тощо	здатність ставити запитання, до аналізу та оцінювання	готові картки із запитаннями
візуалізаційні методи	ментальні карти	побудова карт-схем за змістом тексту	узагальнення, структурування інформації	використання кольору, піктограм

Опишемо їх детальніше.

1. Методи активного читання. До цієї групи належали такі прийоми, як читання з передбаченням, метод SQ3R, «Впіймай головну думку». Застосування

цих методів сприяло глибшому розумінню змісту прочитаного й формувало в учнів навичку діалогу з текстом.

Наведемо приклади вправ:

Гра «Читає Незнайко»: учень читає текст, спеціально допускаючи помилки, а інші повинні знайти і виправити їх.

Завдання «Назви одним словом»: після прочитання абзацу учень має підібрати до нього влучну назву.

Вправа «Короткі фрагменти + регулярність»: читайте з дитиною короткі уривки тексту щодня. Завдання – обговорити, що сталося в цьому уривку.

Завдання «Збери слово»: з кожного слова в реченні взяти перший звук, щоб скласти нове слово.

Приклади вправ наведено в додатку А.

2. Методи розвитку критичного мислення: «кубування», «ромашка Блума», дискусійне читання, метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно. Ці методи забезпечували глибоке осмислення, аналіз і рефлексію прочитаного матеріалу.

3. Візуалізаційні методи. До них належали складання ментальних карт і граф-схем подій, заповнення таблиць типу «Хто? Що? Де? Коли? Чому?», а також створення карток персонажів (характеристика героя: риси, вчинки, мотиви поведінки). Використання таких прийомів допомагало дітям молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами структурувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та краще усвідомлювати зміст і композицію тексту.

У сукупності зазначені методи сприяли розвитку активного, осмисленого та критичного читання, формуючи у дітей цілісне уявлення про текст і власне ставлення до його змісту.

Отже, реалізація I етапу стратегії дозволив розвинути читацькі уміння відповідно до визначених критеріїв: розуміння прочитаного, знаходження

інформації, формулювання прямих висновків, інтерпретування інформації, творче розв’язання читацьких завдань, аналіз та оцінка зміст і форму тексту.

Метою другого – практичного етапу реалізації стратегії було вдосконалення читацьких умінь і навичок відповідно до визначених критеріїв. Для досягнення мети цього етапу було поставлено та реалізовано такі завдання:

1. Упровадження системи вправ, текстів і завдань, спрямованих на формування вмінь розуміння, аналізу та інтерпретації змісту прочитаного. Зокрема, подано приклад адаптованих вправ із підручника для молодших школярів із мовленнєвими труднощами (Табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Приклади адаптованих вправ із підручника для молодших школярів
із мовленнєвими труднощами**

Рівень читацької діяльності	Мета	Приклад завдання	Варіанти для дітей молодшого шкільного віку з МТ
розуміння	виявити загальний зміст тексту	<i>Прочитай текст і покажи, про що він: «Про тварин», «Про людину», «Про подорож».</i>	– використати піктограми або малюнки для вибору теми; – дати короткий текст із супровідними ілюстраціями
розуміння деталей	знайти конкретну інформацію	<i>Хто допоміг зайчику? Що він зробив?</i>	– текст з виділеними ключовими словами; – питання з малюнковими підказками
аналіз	визначити послідовність подій	<i>Розклади картинки за порядком і розкажи, що було спочатку, потім, в кінці.</i>	– картки з номерами подій; – опора на логічні з’єднання: спочатку → далі → потім
аналіз персонажів	порівняти героїв	<i>Хто добріший — Лисичка чи Ведмідь? Чому?</i>	– скласти таблицю: герой — дія — оцінка; – використати емоційні піктограми (веселий, сердитий тощо)
інтерпретація	уявити іншу ситуацію	<i>Що сталося б, якби Колобок повернувся назад?</i>	– дати варіанти відповідей у малюнках; – попросити намалювати свій варіант події
оцінка	висловити власну думку	<i>Який герой тобі більше сподобався? Чому?</i>	– використати смайлики/ картки настрою;

			– замість усної відповіді — наклеїти відповідну ілюстрацію
творча діяльність	створити власний варіант історії	<i>Придумай продовження казки про Котигорошка</i>	– дати шаблон: «Було... Потім... І тоді...»; – працювати в парі з дорослим або тьютором

2. Застосування диференційованого та індивідуального підходів у процесі подолання порушень читання, що є важливим чинником забезпечення ефективності навчання в умовах інклюзивного навчання.

3. Інтеграція методик підтримки у процес формування навички читання. Під методиками підтримки у навчанні читання розуміємо сукупність педагогічних і корекційно-розвивальних засобів, спрямованих на допомогу дітям, зокрема тим, які мають особливі освітні потреби, у подоланні порушень читання. В умовах інклюзивного освітнього середовища такі методики враховують індивідуальний темп і характер труднощів кожного учня, забезпечуючи адресну підтримку в процесі опанування навички читання. На II етапі реалізації стратегії ми використовували такі методики: логопедичні методики підтримки, методики формування розуміння змісту тексту, методики адаптації навчальних текстів, інтерактивні та мультимедійні методики, методики розвитку інтересу до читання. На цьому етапі активно застосовувалися інтерактивні (читання в парах, драматизація), ігрові (читання-естафета, читання з сюрпризом) та візуалізаційні (ментальні карти) методи навчання, спрямовані на підвищення залученості здобувачів освіти до процесу читання та осмислення тексту.

Наведемо приклади пропонованих вправ на даному етапі:

«Розкодуй текст»: учням дається текст, у якому деякі слова замінені на малюнки. Діти повинні розшифрувати текст, аналізуючи його зміст.

«Обери головне»: після прочитання тексту учні отримують набір речень і повинні вибрати ті, які передають основну думку твору.

«Чому?» Учитель просить учнів пояснити причини певних подій у тексті. Це допомагає дітям аналізувати причинно-наслідкові зв'язки.

Аналіз персонажів: учні обговорюють риси характеру персонажів, мотиви їхніх вчинків, їхні стосунки з іншими героями.

Пошук доказів: учні знаходять у тексті уривки, які підтверджують ту чи іншу думку або ідею.

«Що було б, якби...»: учням пропонується змінити хід подій у тексті, а потім обговорити, як це вплинуло б на фінал твору.

«Створи інший фінал»: учні повинні запропонувати свій варіант завершення історії, спираючись на отримані знання про персонажів і сюжет.

«Ілюстрація до тексту»: учні малюють ілюстрацію до прочитаного тексту, відображаючи своє розуміння та емоційне сприйняття.

«Моя думка про текст»: учні діляться своїми враженнями про прочитаний матеріал, висловлюють своє ставлення до персонажів і подій.

«Дискусійний клуб»: учні обговорюють проблемні питання, підняті в тексті, висловлюючи свої аргументи та думки.

Приклади текстів і завдань:

Текст 1: «Чорниця»

«Невеличку рослину в лісі недарма називають чорницею, тому що...».

Завдання: продовжити речення, пояснивши, чому рослину назвали чорницею, спираючись на отримані знання.

Інтерпретація: запропонувати учням уявити, як могла б називатися ця рослина, якби її ягоди були іншого кольору.

Текст 2: «Рушник»

«Ик – ук – ук – на стіні висить рушник».

Завдання: Обговорити, що символізує рушник у нашій культурі.

Інтерпретація: Попросити учнів описати, яким був би їхній рушник.

Текст 3: «Народна казка»

Взяти будь-яку українську народну казку.

Завдання:

Розуміння: запропонувати учням коротко переказати сюжет.

Аналіз: визначити, хто є головним героєм, які риси характеру йому притаманні, з якими перешкодами він стикається.

Інтерпретація: обговорити, чого вчить казка, яка її мораль.

Приклади вправ наведено в додатку А.

Отже, реалізація II етапу стратегії дозволив вдосконалити читацькі вміння й навички відповідно до визначених критеріїв: розуміння прочитаного, знаходження інформації, формулювання прямих висновків, інтерпретування інформації, творче розв'язання читацьких завдань, аналіз та оцінка зміст і форму тексту.

Третій етап стратегії мав на меті перевести сформовані читацькі вміння й навички у площину практичного використання – під час роботи з різними видами текстів: інформаційними, художніми, інструктивними тощо. Реалізація третього етапу стратегії супроводжувалася активним упровадженням творчих методів роботи з текстом, зокрема складанням продовження сюжету, написанням листів героям, варіюванням початку або кінцівки оповіді, заміною дійових осіб чи пори року, а також створенням ілюстрацій до прочитаного. Приклади вправ наведено в додатку А.

На всіх етапах стратегії ми підтримували позитивну мотивацію дитини до навчання, створювали ситуації успіху, а також активно співпрацювали з батьками та вчителями.

При реалізації стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами дотримувались таких принципів [17, с. 90]:

1. Принцип системності та послідовності:

- починати корекційну роботу з найпростіших завдань, які поступово ускладнюються, аби забезпечити системний розвиток навичок;
- враховувати вікові особливості дитини, її потреби та можливості;
- відстежувати взаємозв'язок між порушеннями усного та писемного мовлення, враховуючи, що вони мають спільну фонологічну основу.

2. Принцип індивідуалізації:

- корегувати методику та темп навчання, враховуючи індивідуальні особливості дитини;
- розробляти індивідуальну програму для дитини, враховуючи її тип порушення читання (фонематична, семантична, оптична тощо) та супутні порушення.

3. Принцип мультисенсорності:

- використовувати візуальні, аудіальні та тактильні методи для засвоєння інформації;
- задіювати різні сенсорні системи, що сприяє ефективнішому засвоєнню нового матеріалу.

4. Принцип свідомості та самостійності:

- формувати у дитини свідоме ставлення до свого читання, допомагаючи їй контролювати процес;
- навчати дитину самостійно виправляти помилки, що сприяє формуванню внутрішнього контролю та самокорекції.

5. Принцип мотивації:

- створювати позитивну мотивацію до навчання, використовуючи ігрові прийоми, похвалу та підтримку;
- не змушувати дитину читати вголос перед усім класом, оскільки це може травмувати її психіку.

6. Принцип співпраці:

- налагоджувати тісну співпрацю з батьками, вчителями, логопедами та іншими фахівцями;
- забезпечувати єдину позицію всіх учасників освітнього процесу, щоб дитина отримувала якісну підтримку як у школі, так і вдома.

7. Принцип корекційної спрямованості:

- застосовувати спеціальні методи та прийоми, спрямовані на подолання конкретних порушень;
- працювати не лише над читанням, але й над покращенням усного мовлення, фонематичного слуху та інших супутніх навичок.

Отож, використання цих принципів забезпечували цілісність, доступність, ефективність та наукову обґрунтованість педагогічного процесу, сприяли формуванню сталого інтересу до читання та розвитку функціональної грамотності.

Таким чином, розроблена стратегія спрямована на подолання порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами, забезпечуючи системний підхід до формування технічних і смислових компонентів читацької діяльності. Запропоновані методичні рішення інтегрують принципи інклюзивного навчання, психолінгвістичні засади опанування читання та індивідуально-диференційований підхід, що підвищує результативність корекційно-розвиткової роботи та створює підґрунтя для подальшої оптимізації педагогічних технологій.

3.2. Аналіз ефективності стратегії логопедичного втручання

Стратегія логопедичного втручання реалізовувалась лише з дітьми експериментальної групи. Наводимо кількісно-якісний результат оцінювання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Наведемо кількісні результати виконання завдання в частині читання букв (Рис. 3.9).

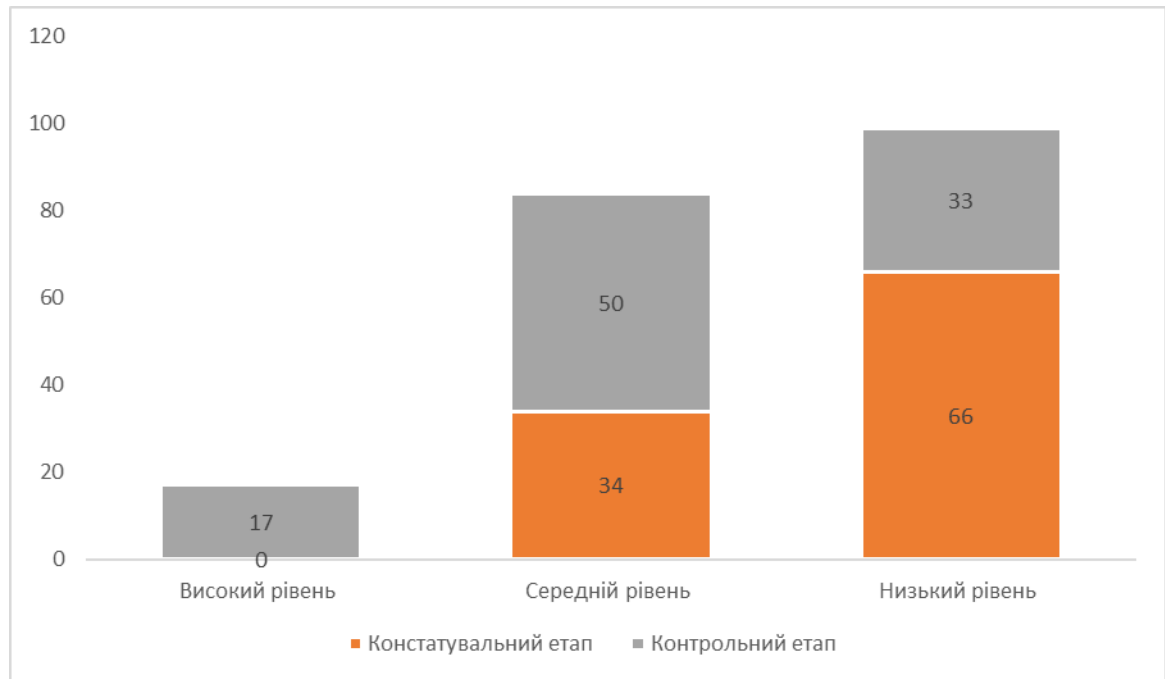


Рис. 3.9. Читання букв, осіб

Отже, бачимо кількісні зміни в показниках, так в експериментальній групі на констатувальному етапі основна частина дітей показали достатньо поганий результат (66%). Натомість на контрольному етапі, 17% учнів вийшли до високого рівня сформованості навички читання букв, ще 50% учнів частково справились з поставленим завданням. Ці учні неправильно називали букви, мали проблеми у визначенні великих та малих букв.

Наступне завдання відповідно до методики дослідження полягало в оцінці розпізнаванні читання складів.

Дослідження полягало в оцінці техніки логозлиття, звуковий та буквений синтез, розпізнавання різних типів складів (прямі, зворотні, зі збігом приголосних).

Результати дослідження представлені на Рис. 3.10.

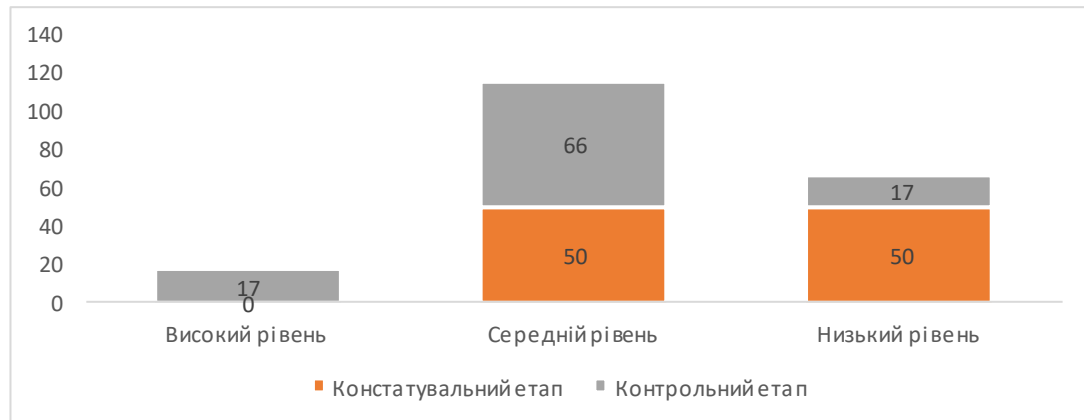


Рис. 3.10. Читання складів, осіб

Отже, в експериментальній групі на контрольному етапі основна частина дітей показали середній результат (66%). У загальному залишилась проблема читати склади, зокрема (за, са, ца, ра). 17% учнів повністю правильно виконали завдання, ще 17% учнів не виконали завдання, читали не вірно замінюючі букви та звуки.

На наступному етапі оцінили правильність та швидкість читання слів, розпізнавання помилок, розуміння значення слів, результати представлено на Рис. 3.11.

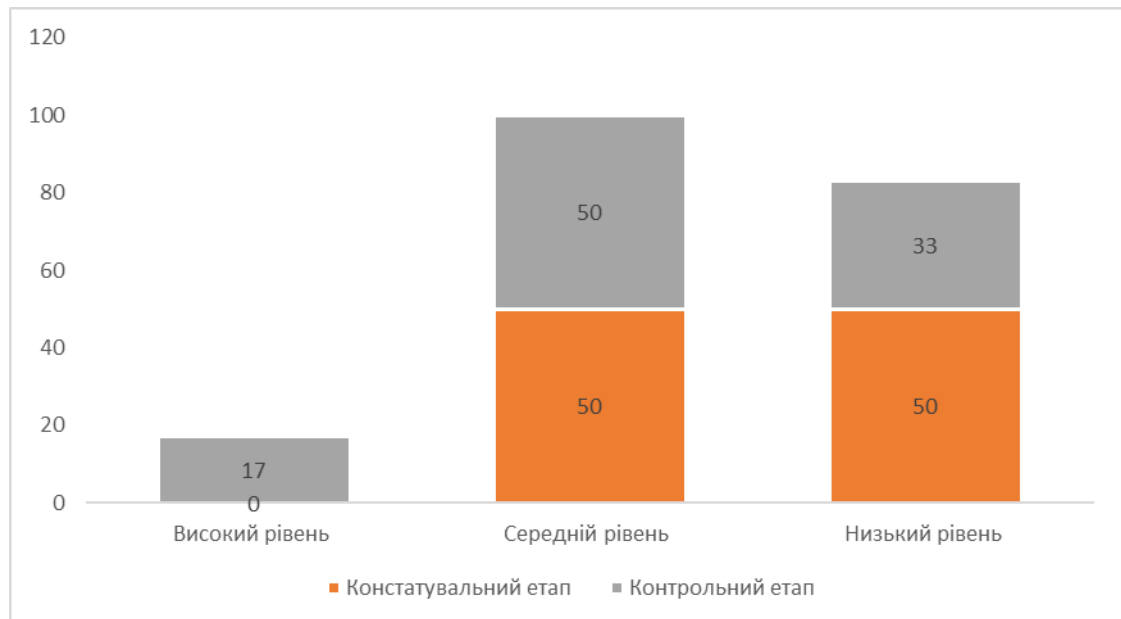


Рис. 3.11. Читання слів, осіб

Отже, отримані результати виявилися подібними до попереднього завдання, що свідчить про сталість труднощів, з якими стикаються діти експериментальної групи під час читання. Половина учнів (50%) знову продемонстрували середній рівень виконання: вони припускалися помилок при читанні слів, особливо тих, що містили звуки та букви з, с, ц, р, щ, які потребують достатнього рівня фонематичного розрізнення та артикуляційно-акустичної узгодженості. Такі помилки є типовими для дітей з несформованими механізмами звуко-буквених відповідностей та нерозвиненим фонематичним слухом.

Двоє дітей експериментальної групи (33%) не впоралися із завданням. У їхньому читанні спостерігалися систематичні пропуски складів, неправильні заміни звуків, а також відсутність розуміння значення окремих слів, що призводило до повної втрати смислової цілісності прочитаного. Це вказує на глибшу недостатність мовленнєвого аналізу й синтезу, а також на виражені труднощі у формуванні технічного й семантичного компонентів читання.

Разом із тим позитивною динамікою є те, що 17% дітей експериментальної групи повністю правильно виконали завдання та змогли безпомилково прочитати всі подані слова. Це свідчить про часткову успішність упровадженої корекційної стратегії та підтверджує, що для окремих учнів вона сприяла покращенню техніки читання й підвищенню рівня розуміння прочитаного.

Більш складним було завдання читати фрази. Результати даного дослідження представлені на Рис. 3.12.

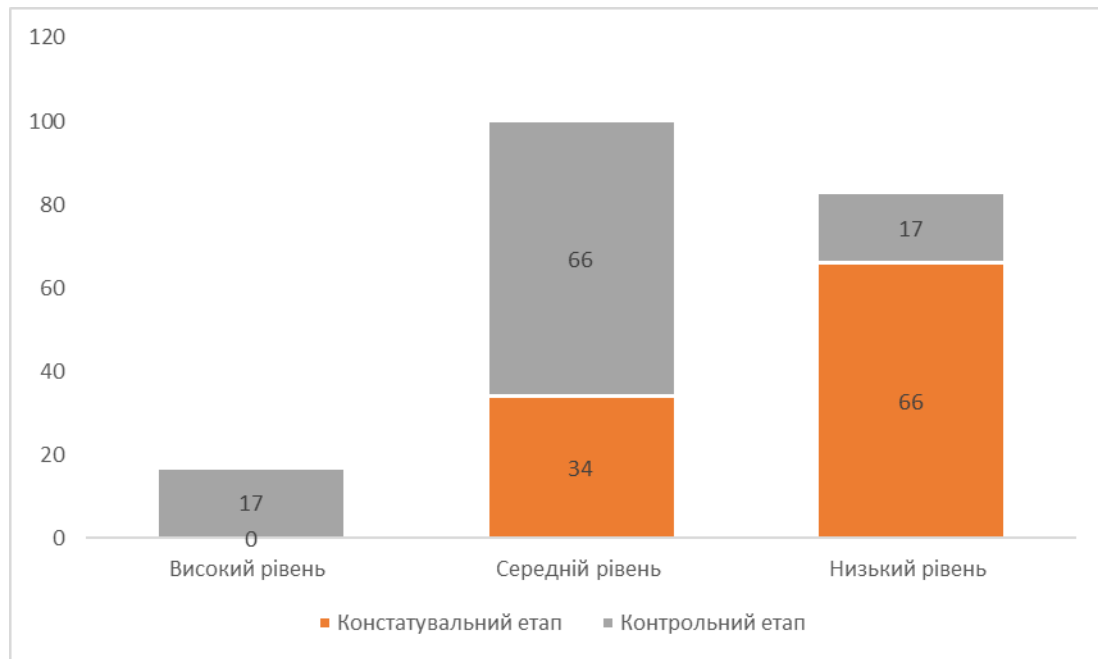


Рис. 3.12. Читання фраз, осіб

В ході дослідження повторно оцінили правильність читання речень, розуміння синтаксичної структури, прогнозування змісту. Отже, в процесі роботи виявили, що в експериментальній групі основна частина дітей змогли частково правильно прочитати представлені фрази (66%). Діти переставляли склади місцями, замінювали букви. Одна дитина (17%) повністю справилась з поставленим завданням та правильно прочитала фрази. 17% не справилися з завданням та допустили велику кількість помилок при читанні фраз. Із них можна визначити: пропуск слів, заміна букв та складів.

Далі було визначено техніку читання тексту (інтонація, паузація, наголос), розуміння змісту, послідовність викладу, зв'язне мовлення. Результати представлені на Рис. 3.13.

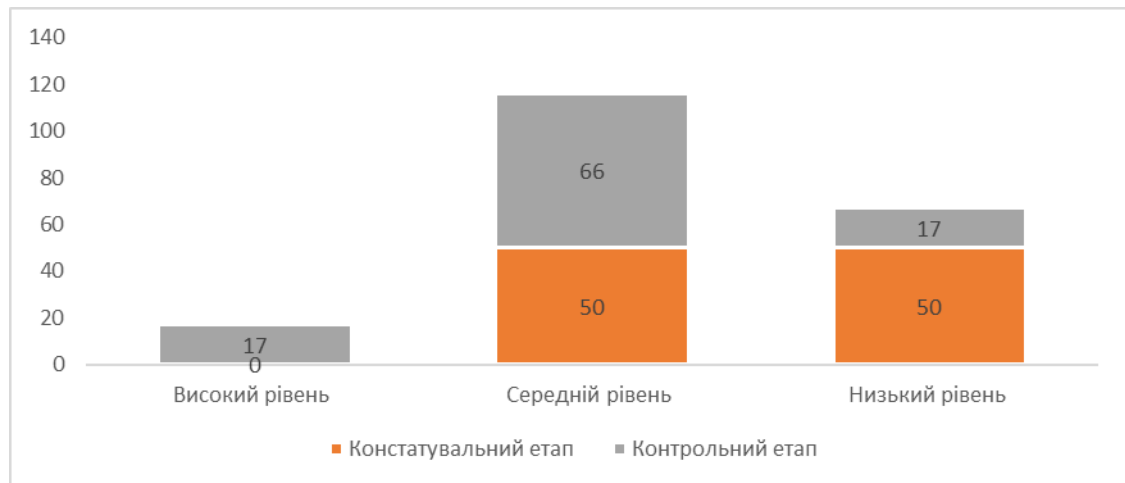


Рис. 3.13. Читання тексту, осіб

Отже, в експериментальній групі дітей 66% учнів практично справилась з поставленим завданням, зокрема частина дітей допускали незначні помилки у словах, але більш менш розуміли сенс прочитаного та могли його переказати. Ще 17 % учнів не виконали завдання зважаючи на неправильно прочитані слова діти не змогли зрозуміти сенс прочитаного.

Узагальнимо результати дослідження та представимо їх на Рис. 3.14 та Рис. 3.15.

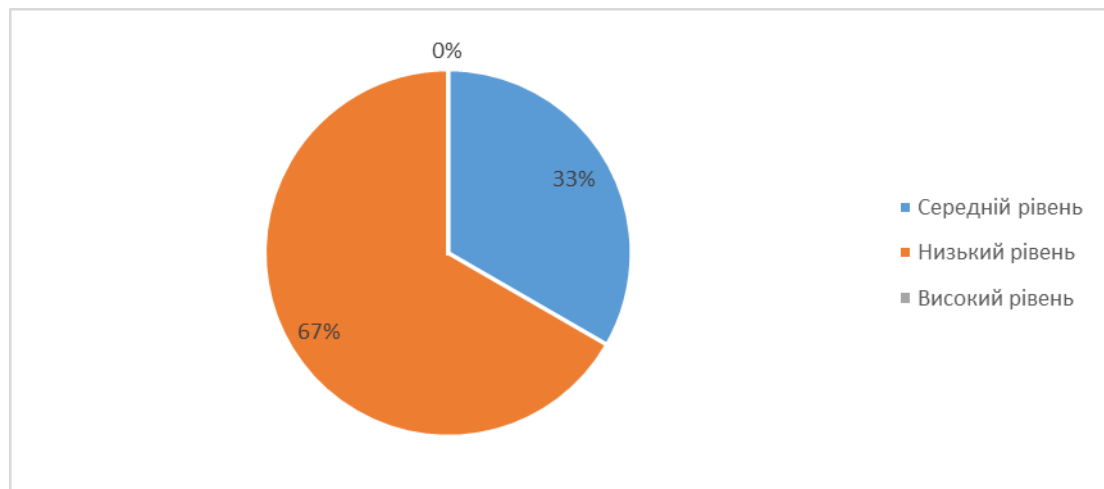


Рис. 3.14. Рівні сформованості читання дітей експериментальної групи на констатувальному етапі дослідження, %

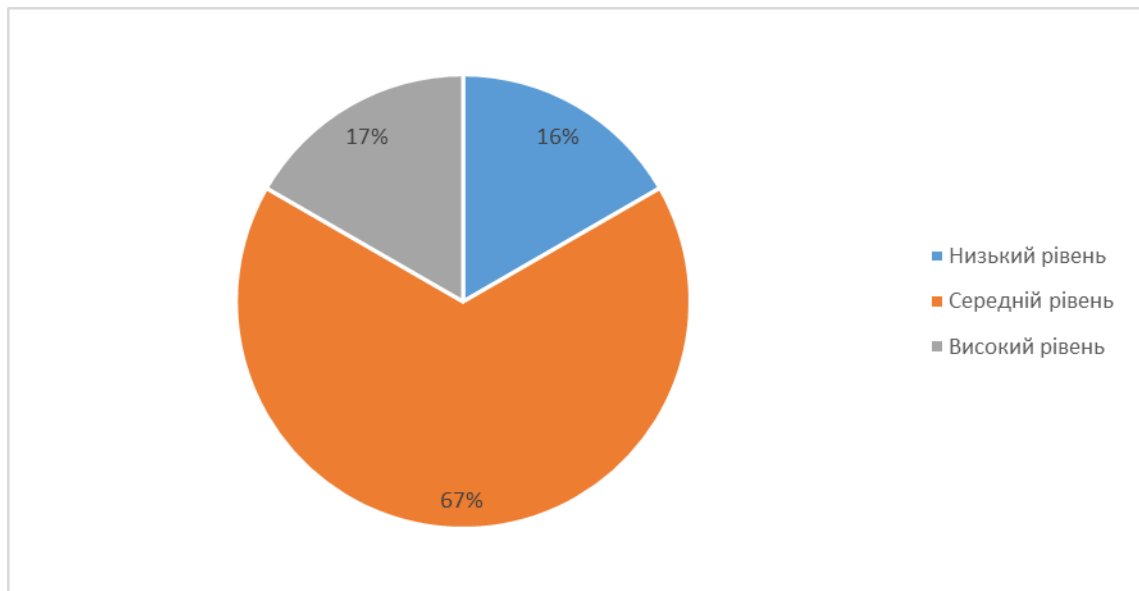


Рис. 3.15. Рівні сформованості читання дітей експериментальної групи на контрольному етапі дослідження, %

Узагальнюючі результати оцінювання читання дітей молодшого шкільного віку в експериментальній групі можемо зробити висновок, що відповідно до проведеного дослідження в експериментальній групі переважає середній рівень сформованості читання (67 %), в порівнянні з констатувальним етапом, переважав низький (67 %). Також хотілось би відзначити, що лише незначна частина дітей мають доволі низький рівень сформованості читання (17%). Результати контрольного експерименту дають підстави говорити про ефективність розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання молодших школярів з мовленнєвими труднощами.

Висновок до третього розділу

В рамках нашого дослідження для подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами було розроблено стратегію.

Мета стратегії корекції порушень читання у молодших школярів із мовленнєвими труднощами полягала у формуванні повноцінного процесу читання, забезпеченні його усвідомленості та плавності, а також запобіганні вторинним проблемам, пов'язаним з дислексією. Це допомагає дитині успішно засвоювати шкільну програму, підвищити самооцінку та інтегруватися в освітнє середовище.

На всіх етапах корекційної роботи підтримували позитивну мотивацію дитини до навчання, створювати ситуації успіху, а також активно співпрацювати з батьками та вчителями.

При реалізації стратегії корекції порушень читання у молодших школярів із мовленнєвими труднощами звертались до таких принципів: системності та послідовності, індивідуалізації, мультисенсорності, свідомості та самостійності, мотивації, співпраці, корекційної спрямованості.

Стратегія логопедичного втручання реалізовувалась лише з дітьми експериментальної групи.

Узагальнюючі результати оцінювання читання молодшими школярами в експериментальній групі можемо зробити висновок, що відповідно до проведеного дослідження в експериментальній групі переважає середній рівень сформованості читання (66%), в порівнянні з констатувальним етапом, переважав низький. Також хотілось би відзначити, що лише незначна частина дітей мають доволі низький рівень сформованості читання (17%). Результати контрольного експерименту дають підстави говорити про ефективність розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання молодших школярів з мовленнєвими труднощами.

ВИСНОВКИ

1. Здійснивши аналіз теоретико-методичних засад формування передумов навички читання, діагностики та корекції порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами відзначили, що читання є складним процесом мовленнєвої діяльності, що залучає внутрішнє промовляння, механізми короткочасної та довготривалої пам'яті, прогнозування, осмислення. Також різні функції читання, це пізнавальна, регулятивна, ціннісно-орієнтаційна функції. Для дітей молодшого шкільного віку важливе оволодіння різними видами читання, через те, що це дає доступ до орієнтації у навчальній діяльності та формує мовленнєву компетенцію.

Симптоматика дислексій – це стійкі, специфічні помилки. Для правильного розшифрування специфічних помилок логопеду, необхідно чіткіше і повніше усвідомлювати труднощі, які долає молодший школяр на етапі оволодіння читанням. При створенні системи прийомів та методів роботи з корекції дислексії необхідно встановити першопричину помилок у сукупності стійких та специфічних помилок, притаманних для учня.

При корекції порушень читання необхідний комплексний підхід та облік низки принципів: поетапне ускладнення завдань, велика кількість повторень, доступність, наочність та конкретність. До напрямів, що відповідають функціональному складу читання, корекційно-педагогічної роботи з подолання дислексії відносять: розвиток та корекція мовленнєвих функцій; розвиток та корекція переробки зорової інформації; розвиток та корекція переробки полімодальної інформації; розвиток та корекція серійної організації рухів, розвиток та корекція програмування, регуляції та контролю діяльності.

2. Виявивши труднощі у читанні дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами та здійснити кількісно-якісний аналіз результатів оцінювання відзначили, що особливо актуальною стає проблема при корекції

порушень читання у дітей з мовленнєвими труднощами. Це зумовлено тим, що в такому разі необхідно враховувати не лише механізми порушень читання, а й клінічну картину первинного порушення – мовленнєві труднощі, які в кожній дитини можуть бути різними і накладати відбиток на засвоєння навички читання.

Експериментальне дослідження виявлення порушень читання у дітей з мовленнєвими труднощами проводилось на базі Баранівського ліцею №2 ім. О.Сябрук Баранівської міської Ради Житомирської області. В експерименті взяли участь 12 дітей віком 7-8 років (6 з типовим розвитком та 6 з мовленнєвими порушеннями). Узагальнюючі результати оцінювання читання дітьми молодшого шкільного віку можемо зробити висновок, що відповідно до проведеного дослідження в експериментальній групі переважає низький рівень сформованості читання, а в аналізованій контрольній групі учнів переважає середній рівень сформованості читання. Також хотілось би відзначити, що є частина дітей котрі мають доволі низький рівень сформованості читання. Як показало дослідження діти слабо розуміють прочитаний текст, не можуть повноцінно переказати його та виділити основних героїв. Результати констатувального експерименту дали підстави для розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

3. Розробивши, науково обґрунтувавши та емпірично дослідивши ефективність стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами відзначили, що мета стратегії корекції порушень читання у дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами полягає у формуванні повноцінного процесу читання, забезпеченні його усвідомленості та плавності, а також запобіганні вторинним проблемам, пов'язаним з дислексією. Це допомагає дитині успішно

засвоювати шкільну програму, підвищити самооцінку та інтегруватися в освітнє середовище.

При реалізації стратегії корекції порушень читання у дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими труднощами звертались до таких принципів: системності та послідовності, індивідуалізації, мультисенсорності, свідомості та самостійності, мотивації, співпраці, корекційної спрямованості.

Стратегія логопедичного втручання реалізовувалась лише з дітьми експериментальної групи.

Узагальнюючі результати оцінювання читання дітей молодшого шкільного віку в експериментальній групі можемо зробити висновок, що відповідно до проведеного дослідження в експериментальній групі переважає середній рівень сформованості читання (66 %), в порівнянні з констатувальним етапом, переважав низький. Також хотілось би відзначити, що лише незначна частина дітей мають доволі низький рівень сформованості читання (17 %). Результати контрольного експерименту дають підстави говорити про ефективність розробки стратегії логопедичного втручання з подолання порушень читання молодших школярів з мовленнєвими труднощами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсуковська Г. П. Модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4. С. 234–246
2. Бойчук Ю.Д. Розвиток зв'язного мовлення дітей за допомогою логоказок. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* 2022., № 80, Т. 1 С. 49–53
3. Бугайова І. Якщо в дитини дислексія. «Психолог». 2004. №42. С. 28 – 29.
4. Британська Асоціація Дислексії: офіційний сайт. URL : <https://www.bdadyslexia.org.uk/>
5. Белова О. Мовлення дітей шести років з логопатологією: Особливості та стан розвитку. *Psycholinguistics*, 2023. № 34 (1). С. 50–84
6. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка. Вип. 43(2). 2022. С. 37–42
7. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. № 7 С. 62–70
8. Гріненко О.В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: Навч. посібник. Городище, 2010. 32 с.
9. Голуб Н. М. Пізнавальні завдання як засіб формування читацького інтересу в молодших школярів із ЗПР та дислексію *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 22–24.

10. 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.

11. Гріненко О.В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: Навч. посібник Городище, 2010. 32 с.

12. Данілавічюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*: Збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2006. С. 119–135

13. Державний стандарт початкової освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>

14. Заплатна С. М. До проблеми логопедичної діагностики дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ., 2015. Вип. 2. С. 5–64.

15. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158 с.

16. Ільяна В.М. Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми. *Всеукраїнський онлайн марафон до Дня науки* (16-24 травня 2022, Київ). Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. С. 48–51.

17. Ільяна В. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи вчителя-логопеда з попередження та подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 88–93

18. Калмикова Л., Харченко Н., Кючуков Х., Мисан І. Вплив мовленнєво-мовної компетентності дошкільників на успішність подальшого оволодіння L1 і розвитку мовлення в школі: результати порівняльного психолінгвістичного аналізу. *Preschool Education: Global Trends*, 2022. № 2. С. 7–37
19. Кондукова С. В., Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 27. Київ. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5–7
20. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2019. Вип. 13. С. 92–100
21. Ковиліна В. Г. Логопедична допомога дітям із порушеннями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 106–109
22. Ковиліна В. Г. Логопедична робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Перспективи та інновації науки* (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина"). 2023. № 14. С. 215–227
23. Москальова О. М. Логопедичний супровід дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення *Вересень*. 2024. № 4. С. 172–183
24. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
25. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушення порушень мовлення у дошкільників) Навчальний посіб. для студ. вищих педагогічних навчальних закладів. Київ.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

26. Ніконова А. А. Дислексія як часткове порушення читання в учнів на уроках з іноземної мови. *Напрями розвитку мовної освіти у XXI столітті: тези доповідей Всеукраїнської студентської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю (9-13 квітня 2018 р.)*. Житомир: IFZSU, 2018. С. 33–34

27. Нечипорук Л. Логопедичний практикум: як навчити дитину читати *Педагогічний пошук*. 2024. № 1. С. 71–73

28. Просіна О. В., Будагян А. С. Актуальні аспекти професійної діяльності педагога: дислексія як реалія сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. Серія: Теорія і методика професійної освіти. 2022. Випуск 44. Том 2. С. 92–97

29. Рібцун Ю. В. Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дошкіль. виховання*. 2018. №1. С. 12–17

30. Рібцун Ю. В. Дислексія Енциклопедія освіти: довідково-аналітичне вид. Нац. акад. пед. наук України. Київ. : Юрінком Інтер, 2021. С. 225–226

31. Романишина Л., Бопко І., Лоїк Г. Шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, педагогічні технології*, 2021. №5 (109). С. 245–251

32. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*. 2-ге вид. 2005. 276 с.

33. 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.

34. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. С.112–118

35. 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.

36. Чередніченко Н. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2019. Вип. 13. С. 312–324

37. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32(1). С. 23–27

38. Фамула-Юрчак А. Дислексія розвитку – це (не) проблема *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2023. Т. 10. № 1. С. 133–143.

39. Якимчук Г. В. Логопедичний супровід дітей з особливими мовленнєвими потребами в період воєнного стану: дистанційний формат *Габітус*. 2022. Вип. 44. С. 136–141.

40. Davis R., Braun E. *The Gift of Dyslexia*. Perigee Books, 2010. 261 p.

41. *Dysleksja rozwojowa: fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* pod redakcją naukową s. Marii Bogumiły Pecyna, SJE. Opole, 2011. 280 p.

42. Hussien B. Using online Orton-Gillingham lessons to teach reading comprehension and word recognition to preschool children at risk for dyslexia. *Psycholinguistics*. 2023. Special Issue 33 (2). P. 6–28.

43. Perrachione T. K., Del Tufo S. N., Winter R., Murtagh J., Cyr A., Chang P., Halverson K., Ghos, S. S., Christodoulou, J. A., & Gabrieli, J.

Dysfunction of Rapid Neural Adaptation in Dyslexia. Neuron, 2021. № 92(6), P. 1383–1397

44. Ziegler Johannes C., Perry Conrad, Ma-Wyatt Anna, Ladner Diana. Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal. Netherlands, 2003. 26 p.

45. Wolf M. Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. Waltham: Icon Books Ltd, 2008. 320 p.

***Підбір вправ
на формування навички правильного читання
та розвитку мовлення***

Гра "Переставлянки"

Переставити букви або склади в слові так, щоб вийшло нове слово.

Наприклад: рамка (марка), шкода (дошка), курча (ручка).

Гра "Із слова по звуку"

Із першого слова треба взяти перший звук, із другого — другий, із третього — третій і т. д. З них скласти нове слово.

Наприклад: масло, ліс, коса, жарт, ребро (місто); замок, рот, каша, долина, (газета (зошит)).

Гра "Дзеркальне речення"

Почитати написане на дошці речення.

Наприклад:

1. Мороз малює на інків ирозу.
2. Бабуся окдивш еж'яв икчивакур.

Гра "Розірви ланцюжок"

ВА	ШИ
НО	МА НА

Гра "Утвори слово"

Заєць + даремно + чари = (Задача)

Приказка + клас + диня = (Приклади)

Гра "Піраміда"

Слова записати за наростаючим принципом.

град
маляр

округа
власник
вигравав
сторопіли
спускалися

Гра "Плутанина"

Збери зі складів слова та запиши їх.

ше/ня/ки ре/че/ки/ви ду/по/ре/пе
кишеня черевики попереду

Гра "Слово розсипалося"

З букв склади слово.

р е г й о ц а з є ь и в н а д
(герой) (заєць) (диван)

Гра "Дзвіночок"

Для вправи потрібен звичайний дзвіночок. Перша подача сигналу — діти читають пошепки, другий сигнал — діти читають напівголосно, третій сигнал — діти читають голосно, четвертий сигнал — напівголосно, п'ятий сигнал — замовкають.

Перед виконанням вправи доцільно зорієнтувати учнів, що читати вони повинні чітко, спокійно, слідкувати тільки за силою голосу і дихання.

Гра "Не зіб'юсь"

Швидко прочитай слова. Не спіткнись на слові, яке відрізняється від інших однією чи кількома буквами.

- | | | | |
|----|---------|---------|-------|
| 1. | капуста | капуста | пусто |
| 2. | мишка | мишка | кішка |
| 3. | весна | весна | весла |
| 4. | зима | зима | сама |
| 5. | кіт. | кіт | кит |

- | | | |
|-------------|----------|----------|
| 6. поріг | поріг | пиріг |
| 7. гілка | гілка | білка |
| 8. листок | листок | місток |
| 9. горобець | горобець | стрілець |
| 10. горішки | шишки | горішки |

Гра "Букввнна криптограма"

Прочитай криптограму.

№ 1	№ 2
ПД Р	А Н ИД ЮЛА
ОЯІ	ВИРОСТА
ГСЗ	ВИРКДОЄ
ОВД	АЄПІЗНА
ДИ	СУЬТЕГЄ
	ЕЩОВСВІ
	Є ІТ

Гра "Ігри діда-буквоїда"

1. Вгадай слова за приголосними, перевір за словником.

дтн	срд	пндлк
дитина	середа	понеділок

2. Добери слово за голосними, перевір за словником.

еои	иао	уия
черговий	виразно	вулиця

Гра "Вилучи зайву літеру"

Марлина	Сморводина
---------	------------

Гра "Плутанка"

1. Сонце	мороз
	лютий
блищить	а тріщить

(Сонце блищить, а мороз тріщить)

2. Місяць питає чи
 взутий

(Місяць лютий питає, чи взутий)

Гра "Випадайка"

Добери відсутній склад, перевір.

вве-рі гар-роб те-фон
 (ввечері) (гардероб) (телефон)

Гра "Початок—кінець"

ф-тух о-ан м-нік
 (фартух) (океан) (механік)

Гра "Чарівний ланцюжок"

Знайти в ланцюжку слова.

Четвересень

Температурдіолень

Гра "Відшукай слова"

ю л а н и п о д р о с т о к р м о л о к о в б а с а н ю
т а о н а л и м и а н о н а з у б с т о н с м р у к а ї щ о
л а а р о г р к о с а н т и м у р к о м а о л н o н к o л
р н и м с п р т и к р а с и в o р ф.

Знайти слова на букву "к", "з", "м".

Гра "Впізнай з першого погляду"

Швидко, впізнай і прочитай слова з відсутніми літерами

Шк-л-р	г-р-б-ць	хв-л-н-
Вч-т-ль	ж-р-в-ль	с-к-нд-
Хл-б-р-б	с-р-к	г-д-н-
Ль-тч-к	в-р-н	т-жд-н-
Л-к-р	ж-йв-р-н-к-	м-с-ц-

Д-р-кт-р	с-л-в-й	в-вт-р-к
Б-д-в-льн-к	д-т-л	ч-тв-р
Щ-д-нн-к	бдж-л-а	л-ст-п-д
П-ртф-ль	п-в-к	бл-ск-вк-
Р-чк-	м-х-	з-в-р-х-
Гл-б-с	м-т-л-к	м-т-л-ц-
Дзв-н-к	м-р-шк-	х-рт-в-н-
П-нзл-к	к-м-р	сн-г-п-д
П-др-чн-к	цв-рк-т	зл-в-

Гра «Склади прислів'я»

Ідучи за лініями або цифрами-підказками, склади прислів'я (приказку).

- 1 пі 3 у 9 хвіст
6 за 2 шов 5 як
8 у 4 ріст 7 єїь
- 1 що 4 те 3 сієш
6 по 5 й 7 жнеш 2 по
- лас чи день вей
по тів на кін
ка а со ко
є ло є ча

Гра "Розкодуй текст"

Прочитати закодований текст.

аЗйці

єЗаьц воніч иьтохд яолпим, іласми ебз рстаху. І огйо ідєл япрмий. анрВці
інв ідв трахсу опничає улпатит ілєд. иМлєицїв амсі азтуплутьюєс у опвідоймун
ілєді і ивудтьєсю ихртощам язацї. А азєць і єн удамв ихртавиут, інв асм свього
оїбьтєс.

Зайці

Заєць вночі ходить полями, лісами без страху. І його слід прямий. Вранці він від страху починає плутати слід. Мисливці самі заплутуються у подвійному сліді і дивуються хитрощам зайця. А заєць і не думав хитрувати, він сам всього боїться.

Гра "Роз'єднай ланцюжок"

Дається речення з суцільно написаними словами. Учні потрібно правильно записати речення.

Підзеленимлістьямховаютьсяогірки.

Під зеленим листям ховаються огірки.

Гра "Музичні слова"

В багатьох словах є сполучення до, ре, мі, фа, ля, сі, що відповідають назвам нот.

1. Дітям пропонується знайти, в тексті слова де є «ноти».

2. Придумати слова з нотною грамотою.

3. Прочитати слова, де є сполучення до, ре, мі, фа.

(Береза, черешня, берег, трембіта, черевики, фабрика, помідор, ведмідь, каструля, цибуля, неділя, валянки, директор, вересень, очерет, середа).

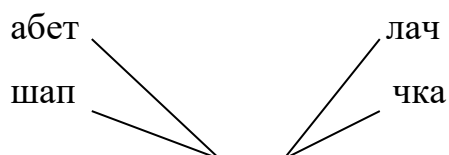
Гра "Заплющ очі"

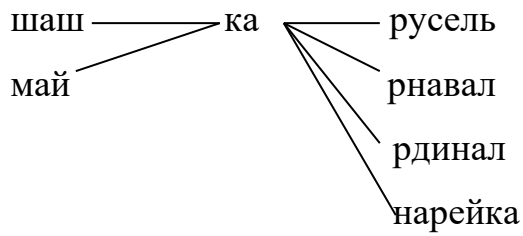
Учень читає вголос текст. Раптом вчитель дає команду заплющити очі. Учень із заплющеними очима промовляє ті слова, які він встиг побачити далі в рядку на той момент, коли пролунала команда.

Гра "Незнайко"

"Незнайко" або "Зіпсоване радіо". (Учитель або підготовлений учень читає у ролі Незнайка, допускаючи помітки, а учні виправляють його і читають правильно).

Доповни склади, щоб вийшло слово:





■ Склади слова:

	лок
пе	сик
пи	ле
по	лин
	лікан

■ Склади слова зі складів:

бу, ци, ля; ди, на, ти;

рі, а, ква, ум.

■ Із букв даного слова склади інші.

Ведмідь (мед, мідь, дім, дві, дід).

Редиска (диск, сир. рис, рак, риска).

■ З поданих рядків склади вірш.

Нам на втіху (2)

Клаптик снігу (4)

Під розлогим дубом (1)

Заховався від сонця (3)

— Які слова вжито в переносному значенні?

■ Доповни рядки вірша:

Ходить ... (осінь) по покосах,

В золоте фарбує ... (ліс)

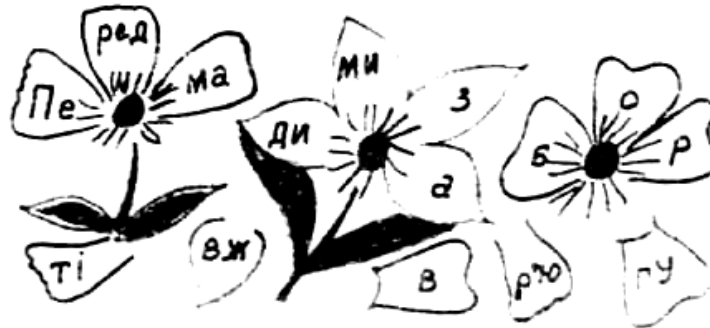
І горять шовкові... (коси)

У зажурених ... (беріз).

Пада, в'яне лист ... (багряний),

Золотиться сіножать. ... (Клен) в сорочці... (вишиваній)
Вийшов літо... (проводжать).

- Склади букет для мами. Прочитай прислів'я.



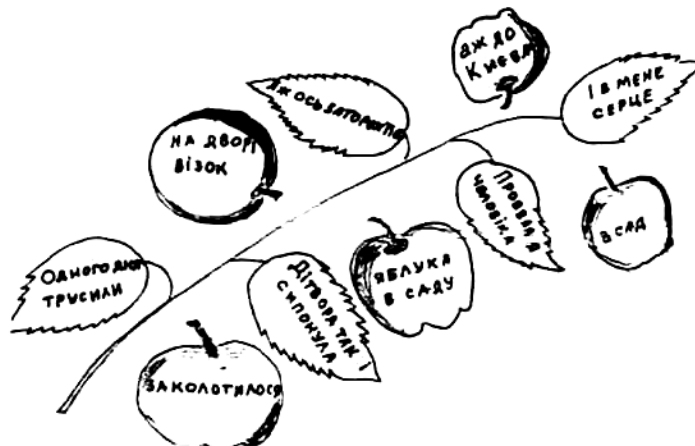
(Відповідь: "Перед матір'ю ми завжди в боргу".)

- Прочитай прислів'я.



(Відповідь: "До мішка грамоти треба віз розуму".)

- Знайди для кожного яблука відповідний листочок на гілці.



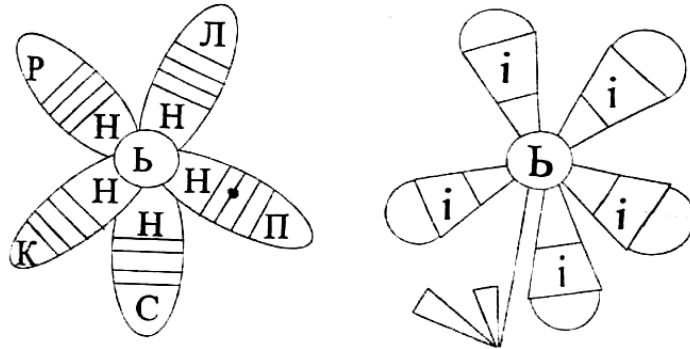
- Які слова можна записати на пелюстках квітки.

Поясни значення дібраних слів.

Наприклад: мідь - м'який метал жовтуватого або червонуватого кольору.

а) сіль, кінь, мідь, лінь, міль;

б) ремінь, липень, повінь, січень, камінь (корінь)



Гра "Розшифруй та прочитай слова".

513624 3241 34215

акшнат елнк бреза

"Буквена арифметика".

по + лин – н + в = ... (полив)

Ма + рис – с + кна – к = ... (Марина)

Гра "Висипались букви".

- Прочитай назви птахів:

с...р...ка

ч...пл...

г...р...б...ць

с...л...в...й

л...л...ка

л...ст...вк...

д...т...л

...р...л

з...з...ля

п...г...ч

Гра "Склади слова"

лівиці

киручпідни

никденцо

нійліка

СОЛОПИ

- Назви зайве слово. (Пилосос)

▪ Утвори слова і прочитай їх:

рі ва мок
 \ / \ / \
 ка за ро

▪ Прочитайте уривок вірша із пропущеними буквами, що позначають голосні звуки.

Ск_льк_ в н_с, л_б_др_з_,

Дл_ зв_рт_ни_ н_жи_я сл_в_

дл т_т_ к дл_м_т_с_,

Дл_ б_б_сь і д_д_с_в!

▪ Встав у віршик пропущені склади.

В теплий __щик че_лаха

Пара_ не відриває

Че_пака під_прек

Панцир підств_є.

▪ Допиши на кожному рядочку одну букву, щоб утворилося слово "Сонечко".

С_____

Со_____

Сон_____

▪ Допоможи Незнайці скласти слова. Букви їхні "порозбігалися", а Незнайко розгубився. Не знає з чого почати.

а к б х в
 \ / \ / \
 р й л і о

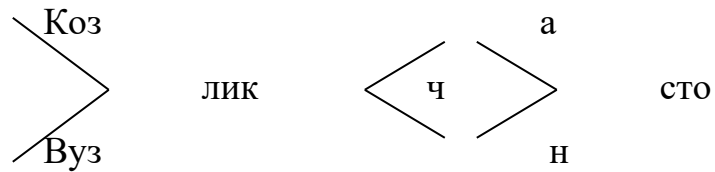
▪ Прочитай слова, дивлячись у центр на крапку.

Ді · док ді · ти

ду · бок діж · ка

ди · мок ду · га

- Слади слова самостійно, прочитай їх бабусі.



- У тексті про Якала читай кожне слово правильно:

Якало!

- Хто танцює гарно, дітки?
- Я! – Мишко озвався швидко.
- А найкраще хто співає?
- Я! – він руку підіймає.
- А найбільший хто хвалько?

Діти крикнули:

- Мишко!

- Із слова сторінка можна скласти понад 20 слів:

сторінка

ранок

стінка

сто

рік

рамка...

А скільки ти можеш скласти і прочитати правильно?

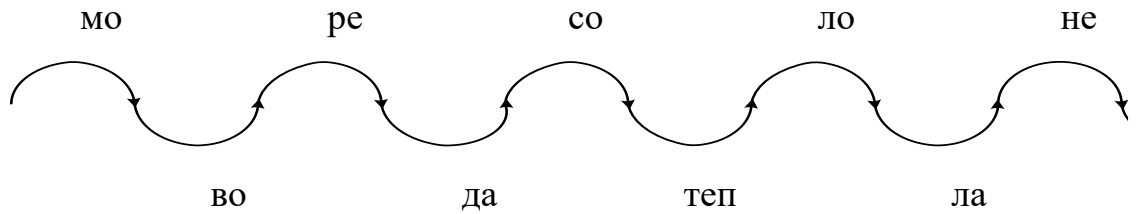
- Придумай слова із такими буквосполученнями:

Вор...а, со...к, ...ел, пі...нь, го...ць, зо...я, гу... .

- Зроби з палки-лапку, а з пилки-липку.

3	2	1	4	5	3	2	1	4	5
п	а	л	к	а	п	и	л	к	а

- Проглянь спочатку склади на верхніх хвиляках, а потім на нижніх. Прочитай їх як слова. Про що можна в них дізнатись?



- Прочитай уважно текст про свої ноги. Знайди слова, які в кінці мають букву ю. Підкресли ці слова.

Ніжки

Вранці часу я не гаю,

На зарядку вибігаю,

Марширую, присідаю,

Легко бігаю, стрибаю.

І не стомлююсь ні трішки,

Бо я дужі мою ніжки.

І. Січовик

- Прочитай "розірвані" склади за один раз.

зво	зити
зля	кати
зло	вити
за	вести
роз	мова
роз	мовляти
вимо	вити

- Встанови кордони слів:

минулобагатороків

цютіпіслясебезалишили

а залишатися треба добрі діла

- Додай букву або склад, утвори слова, прочитай їх.

	м	ха	ка
	к	руч	та
	н	річ	м
	к	ко	за
	зи	ра.	

- Розпалося речення. Треба поставити слова так, щоб можна було його прочитати правильно, навчився, букваря, читати, швидко, я.

- Перевір себе, чи зможеш ти висловити ці голосні звуки на одному видиху: (у), (н), (і), (е).

- Правильно і тихо вимови приголосні: (к), (т), (ж), (т), (ч), (х), (з), (в), (б), (л).

- Прочитай уважно склади і слова із буквосполученнями:

за-са, зо-со, зу-су, зе-се;

сі-зі, са-за, со-зо, су-зу, си-зи, за-ся, зю-сю.

зерно – село, коза – коса, зуб-суп,

замок – сам, зір – сік, золото – сорока.

- З цього тексту вискочили слова, а букви їх розсипались.

Склади їх правильно, прочитай і знайди їм місце у тексті – лічильці;

Сіль, роки, тааозо, тас, сіонь.

Тісві, лялечіл, мищаку, батре.

- Правильно промовляй чистомовки, намагайся і сам творити їх (за зразком)

би – би – би – вже пора забирати гри ... (би).

иб – иб – иб – ми знайшли великий ... (...)?

бу – бу – бу – знайк дмухає в тру... (бу)

уб – уб – уб – засихає старий д (...)?

ба – ба – ба – зацвіла уже вер... (ба)

аб – аб – аб – там росте великий ... (аб)

бі – бі – бі – грають діти на гор (бі)

іб – іб – іб – нам печуть духмяний .. (сб)

бо – бо – бо - ...

об – об – об – в поле вийшов хлібороб (об).

▪ Прочитай пірамідку слів, зосереджуючи погляд на вертикальній лінії:

м	ак	дзво	ник
кр	ан	дзер	кало
арм	іл	джзьо	бик
акро	бат	день	кіт
атом	сфера	дзюр	чати
ман	дрівка	дзиж	чати
кри	ниця		
Миро	слав		

▪ Проглянь слова, в яких десь заблукала буква. Знайди і допиши її. Тепер правильно прочитай ці слова:

айворонок, аба, снімнка, ало, арко, или, ито, інка.

Придумай слова, де буква ж була б третьою (ножі, лижі, ...)

▪ Проглянь словосполучення. Доповни пропущені слова.

Правильно прочитай кожне слово:

Услона – слоненя.

У тигриці - ...

У ... - левеня

У вовчиці - ...

У гуски - ...

У ... - теля

У вівці - ...

У ... - кошеня.

▪ Тут треба не тільки прочитати, а й обов'язково додати ті слова, які пропущено.

добре – погано

добрий –

високий – низький

білий – чорний

широкий -

ранок –

день -

небо – земля

м'який -

весело