

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ
ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ
ШКОЛЯРАМИ ПРИ ДИСЛЕКСІЇ**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 202 м групи
Солом'ян Є.В.

Керівник:

канд. педагогічних наук,
доцент **Танявська Я.А.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від « _____ » _____ 2025 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Солом'ян Є.В. Корекційна робота з молодшими школярами при дислексії. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. – 76 с.

У роботі розглянуто особливості дислексії у молодших школярів та ефективність логопедичної корекції порушень читання. Описано психолого-педагогічні засади формування навички читання, механізми та типи дислексії. Проведено обстеження дітей із труднощами читання, на основі якого розроблено корекційну програму з фонематичним, семантичним, аграматичним, мнестичним та оптичним компонентами. Корекційна робота сприяла покращенню фонематичних процесів, техніки й розуміння тексту та зменшенню дислексичних помилок.

Ключові слова: дислексія, порушення читання, молодший шкільний вік, логопедична корекція, смислове читання, фонематичний розвиток.

ABSTRACT

Solomian Y.V. Remedial Work with Primary School Children with Dyslexia. – Manuscript. Master's qualification thesis for obtaining the master's degree in Special Education (016). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. – 76 p.

The thesis examines dyslexia in primary school children and the effectiveness of speech-therapy remediation. It outlines psychological and pedagogical foundations of reading acquisition and describes key mechanisms and types of dyslexia. A comprehensive assessment of children with reading difficulties was carried out and used to design a corrective program integrating phonematic, semantic, agrammatic, mnemonic and optical components. The program improved phonematic skills, reading technique, comprehension and reduced typical dyslexic errors.

Key words: dyslexia, reading disorders, primary school age, speech therapy remediation, phonematic development, reading comprehension.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело. _____ Є.В. Солом'ян

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	8
1.1. Дислексія як психолого-педагогічна проблема: сутність, причини та класифікація.....	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із дислексією.....	19
1.3. Методичні основи організації логопедичної допомоги дітям із дислексією.....	27
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	35
2.1. Організація, мета, завдання та методика проведення експериментального дослідження.....	35
2.2. Реалізація корекційної програми з подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку.....	42
2.3. Аналіз і узагальнення результатів експериментального дослідження.....	50
Висновки до розділу 2.....	60
ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема дислексії — порушення процесу читання у дітей молодшого шкільного віку — набула особливої значущості у сучасній логопедичній науці й освітній практиці. За останні роки спостерігається стійке зростання кількості учнів, які мають труднощі в опануванні грамоти, що призводить до зниження навчальної мотивації, формування відчуття невпевненості у власних силах та труднощів соціальної адаптації. Своєчасне виявлення та корекція дислексії є необхідною умовою ефективного розвитку мовлення, мислення й пізнавальної діяльності дитини. Науковці (М. Шеремет, В. Тарасун, Е. Данілавічюте, Л. Тенцер, Н. Голуб, О. Гопіченко, Л. Журавльова) підкреслюють, що навчання грамоти для дітей із дислексією має спиратися на спеціально організовані логопедичні умови, урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей і використання диференційованих методів. Отже, дослідження корекційної роботи з подолання дислексії є актуальним завданням сучасної спеціальної освіти.

Стан дослідження проблеми. Проблема порушень писемного мовлення, зокрема дислексії, у дітей молодшого шкільного віку залишається однією з найактуальніших у сучасній логопедії, педагогіці та психології розвитку. Зростання кількості дітей із труднощами читання спостерігається як у закладах спеціальної, так і загальної середньої освіти, що зумовлює потребу в пошуку ефективних шляхів ранньої діагностики та корекції.

Сучасні дослідження українських учених (М. Шеремет, В. Тарасун, Є. Соботович, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Н. Голуб, Л. Журавльова, В. Ільяна, Н. Савінова, О. Славута, Г. Якимчук) розкривають питання природи, структури та механізмів дислексії, уточнюють класифікацію її форм і пропонують психолінгвістичні підходи до подолання порушень читання. Дослідники наголошують, що ефективність логопедичної допомоги залежить

від комплексного підходу, який поєднує розвиток фонематичних процесів, зорово-просторових функцій, уваги, пам'яті й мотивації до читання.

У працях А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Гавриш, Н. Скрипченко, Л. Василенко підкреслюється важливість навчання грамоти як провідного чинника мовленнєвого й особистісного розвитку дитини. Формування навичок читання розглядається як складний багаторівневий процес, який охоплює перехід від звуко-буквеного аналізу до смислового розуміння тексту. Вчені зазначають, що для дітей із дислексією цей процес ускладнений через недорозвиток фонематичного сприймання, порушення зорово-просторового синтезу та труднощі мовленнєвої координації.

Науковці Л. Тенцер, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна у своїх роботах відзначають, що від 8 % до 25 % учнів загальноосвітніх шкіл відчувають значні труднощі в опануванні грамоти вже на початкових етапах навчання, що свідчить про необхідність раннього логопедичного втручання. Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з дислексією розкриті у працях Н. Бастун, С. Іваненко, Т. Косаревської, І. Мартиненко, які акцентують на потребі індивідуалізованого підходу та створення сприятливого емоційного середовища навчання.

Проблема своєчасного виявлення дислексії, її діагностики та подолання також досліджується у працях сучасних українських науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України (Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, Ю. Рібцун), де обґрунтовано психолінгвістичні технології діагностики та диференційованої корекції дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема дислексії у дітей молодшого шкільного віку досліджується з різних наукових позицій — логопедичної, психолінгвістичної, нейропсихологічної та педагогічної. Проте,

незважаючи на значні напрацювання, залишається потреба в удосконаленні системи практичної корекційної роботи, спрямованої на розвиток усіх компонентів читання — технічного, когнітивного та емоційно-мотиваційного.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи логопедичної роботи, спрямованої на подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

Об’єкт дослідження — процес формування та розвитку навичок читання в дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Предмет дослідження — методи, засоби та педагогічні умови корекційної роботи, спрямованої на подолання дислексії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методичні засади проблеми дислексії у молодших школярів, з’ясувати її психолого-педагогічну природу, причини та класифікацію порушення читання.

2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

3. Обґрунтувати методичні основи організації логопедичної допомоги дітям із дислексією та розробити комплексну корекційну програму, спрямовану на подолання основних механізмів порушення читання.

4. Експериментально перевірити ефективність розробленої корекційної програми.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з логопедії, психології, педагогіки для визначення теоретичних основ проблеми; емпіричні: педагогічне спостереження, логопедичне обстеження навичок читання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), аналіз якісних і кількісних результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні розуміння сутності дислексії як складного психолінгвістичного порушення, що потребує комплексного підходу до діагностики й корекції.

Практичне значення дослідження полягає у розробці системи вправ та рекомендацій для логопедів і педагогів початкової школи, які можуть бути використані в роботі з дітьми з дислексією з метою формування правильного, свідомого та виразного читання.

Публікації. За темою магістерського дослідження опубліковано тези в матеріалах щорічної наукової студентської конференції Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, 12-15.05.2025 р.).

Структура роботи: роботі складається зі вступу, 2 розділів (1 теоретичного та 1 емпіричного), висновків, списку використаних джерел, який налічує 60 позицій. Загальний обсяг роботи – 76 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Дислексія як психолого-педагогічна проблема: сутність, причини та класифікація

Проблема порушень читання у молодших школярів у сучасних умовах набуває особливої актуальності, оскільки саме читання є провідним інструментом опанування змісту освіти, формування мовної особистості та ключових компетентностей учня. Державний стандарт початкової освіти та концепція Нової української школи підкреслюють важливість вільного володіння державною мовою, сформованості читацької грамотності, уміння розуміти, інтерпретувати й критично осмислювати текст, любові до читання та готовності використовувати українську мову в різних життєвих ситуаціях [18]. У «Стратегії розвитку читання на період до 2032 року» наголошується, що здатність читати й розуміти прочитане розглядається як життєва стратегія особистості та чинник успішної соціалізації дитини [48].

На цьому тлі дислексія виступає однією з найсерйозніших причин навчальної неуспішності. На думку дослідників Т. Чиркіна, М. Русецька, Л. Смовська, К. Зелінська-Любченко та ін., серед чинників, що детермінують труднощі в оволодінні шкільними навичками, саме дислексія посідає провідне місце, оскільки порушення процесу читання має системний вплив на навчальну діяльність, самооцінку й соціальні стосунки дитини [45, с.119]. У вітчизняній і зарубіжній логопедії накопичено значний досвід вивчення структури, симптоматики й механізмів дислексії, а також розробки диференційованих корекційних програм (Е. Данілавічюте, Н. Гаврилова, Л. Журавльова, В. Ільяна, М. Шеремет, Л. Тенцер, В. Тарасун, Л. Смовська, О.

Начинова, О. Траченко та ін.) [14; 16; 48; 50]. Водночас зростання кількості дітей із труднощами читання та підвищення вимог до якості освіти зумовлюють потребу в подальшому поглибленні теоретичних та методичних засад корекції дислексії.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі дислексія розглядається як частковий специфічний розлад процесу оволодіння читанням, що виявляється у стійких, масових помилках, зумовлених несформованістю або порушенням окремих психічних функцій, необхідних для опрацювання графічної та мовленнєвої інформації [55, с.117]. При цьому інтелектуальний розвиток дитини в межах норми, а наявні труднощі не пояснюються недостатністю навчання чи грубими сенсорними дефектами.

Міжнародна асоціація дислексії трактує її як специфічний розлад навчання нейробіологічного походження, що характеризується труднощами точного й швидкого впізнавання слів, порушенням навичок декодування та орфографії, зумовлених первинним дефіцитом фонологічної складової мовлення [10, с.62]. Вторинними наслідками дислексії є труднощі розуміння прочитаного, обмеження в опануванні лексики та загальних знань, зниження мотивації до читання.

Українські дослідники наголошують, що порушення читання тісно пов'язані з відхиленнями в розвитку усного мовлення: несформованістю фонематичного сприймання, фонетико-фонематичного та лексико-граматичного компонентів, недорозвитком мовленнєвої пам'яті та слухо-артикуляційної координації [56, с.202]. Відтак дислексія розглядається як мовленнєво-зумовлений розлад навички читання, а не ізольований дефект однієї психічної функції.

Важливою характеристикою дислексії є специфічність помилок: вони не відповідають рівню загального розвитку дитини, мають стійкий характер і

зберігаються протягом тривалого часу без спеціальної корекційної роботи [20, с.102]. На початковому етапі навчання читання помилки спостерігаються у більшості дітей, але за умов нормального розвитку вони швидко долаються. У дітей з дислексією помилки набувають системного й тривалого характеру, що дозволяє говорити про розлад, а не про тимчасові труднощі.

Таким чином, дислексія – це об’єктивно існуючий специфічний розлад навички читання, що базується на дисфункції низки нейрокогнітивних і мовленнєвих процесів, проявляється в характерних стійких помилках та призводить до суттєвих труднощів у навчанні й соціалізації дитини.

Сучасні наукові підходи до пояснення причин дислексії є мультифакторними. Умовно їх можна поділити на кілька груп:

1. Біологічні й нейропсихологічні чинники. До них належать: недорозвинення або ураження головного мозку у пренатальному, перинатальному чи ранньому постнатальному періодах; патологічний перебіг вагітності й пологів; гіпоксичні стани; тяжкі соматичні та інфекційні захворювання, що виснажують нервову систему дитини [14, с.117]. Внаслідок цього страждають ділянки мозку, відповідальні за мовленнєве сприймання, зорово-просторову переробку, програмування та контроль дій, що створює нейропсихологічне підґрунтя для дислексії.

2. Когнітивно-мовленнєві чинники. Доведено, що в більшості дітей з дислексією виявляються:

- дефіцит фонематичного сприймання й опрацювання звукового складу слова;
- недостатня слухова, зорово-просторова та вербальна пам’ять;
- труднощі послідовної переробки інформації;

– неформованість фонологічної обізнаності – вміння аналізувати й синтезувати звукову структуру мовлення [23, с.34]. Саме ці когнітивні особливості розглядаються як «ближчі» механізми дислексії.

3. Психосоціальні й дидактичні чинники. Певну роль відіграють обмежені мовленнєві контакти в родині, педагогічна занедбаність, надмірні або, навпаки, занижені вимоги до дитини, неадекватні методи навчання грамоти, відсутність індивідуалізації навчального процесу [27, с.27]. Хоч ці фактори самі по собі не спричиняють дислексію, вони можуть поглиблювати або маскувати її прояви.

4. Сучасні соціокультурні виклики. Дослідники відзначають вплив психологічних наслідків пандемії COVID-19, дистанційного навчання, воєнного стану, зростання тривожності та емоційного виснаження дітей на якість оволодіння базовими навчальними навичками, зокрема читанням [28, с.3]. Це потребує переорієнтації акцентів з виключно результатів навчання на збереження психологічного благополуччя та підтримку учнів із труднощами читання.

За таких умов акценти в освітньому процесі поступово зміщуються з виключно результативної складової (оцінки, швидкості і техніка читання) у бік збереження психологічного благополуччя дитини, підтримки її мотивації та впевненості у власних можливостях. Для дітей із труднощами читання особливо важливими стають емпатійне ставлення вчителя, гнучкість вимог, індивідуалізація темпу навчання та партнерська взаємодія з родиною. У цьому контексті дислексія розглядається не лише як специфічний мовленнєво-когнітивний розлад, а й як фактор ризику емоційної дезадаптації, який потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу.

На тлі зростання кількості дітей з труднощами читання й ускладнення освітнього середовища особливої ваги набуває науково обґрунтоване

пояснення механізмів дислексії. У спеціальній літературі окреслено кілька провідних теоретичних підходів, що дозволяють глибше зрозуміти природу цього розладу та визначити цільові напрями корекційної роботи [30, с.117]. Зазначені теорії не взаємовиключають одна одну, а радше доповнюють, висвітлюючи різні аспекти складної взаємодії біологічних, когнітивних і соціальних чинників.

Теорія фонологічного дефіциту вважається однією з найбільш визнаних. Вона виходить із того, що в основі дислексії лежить первинне порушення фонологічної обробки мовлення: дитині важко аналізувати звукову структуру слова, виокремлювати й диференціювати фонemi, виконувати звуковий аналіз і синтез. Це призводить до труднощів у декодуванні графічних символів, стійких замін звуків і букв, подовженого періоду побуквеного читання. З позицій цієї теорії корекційний вплив орієнтується насамперед на розвиток фонематичного слуху, фонологічної обізнаності та слухо-артикуляційної координації.

Теорія зорового дефіциту акцентує увагу на порушеннях зорового аналізу й синтезу, нестійкості зорових слідів, труднощах просторового орієнтування. Дитина з такими особливостями може змішувати графічно подібні букви, втрачати рядок під час читання, спотворювати просторове розташування елементів букв, демонструвати випадки «дзеркального» читання [7, с.512]. У межах цього підходу основний акцент робиться на розвитку зорового гнозису, просторових уявлень, зорової пам'яті й зорово-рухової координації, що вимагає спеціально підібраних візуально-графічних вправ.

Теорія дисфункції мозочка пояснює дислексію через порушення процесів автоматизації рухових і когнітивних дій. Мозочок розглядається не лише як центр моторної координації, а й як структура, що забезпечує точність, плавність та автоматизованість різних навичок, у тому числі читання. При його

функціональній недостатності дитина відчуває труднощі в автоматизації читання: кожен етап (розпізнавання букви, злиття в склад, усвідомлення слова) потребує надмірних зусиль, що уповільнює темп і швидко виснажує. Звідси – потреба в тривалому й дозованому тренуванні навичок, поетапному переході від усвідомлених дій до автоматизованих.

Теорія порушеної міжпівкульної взаємодії пов'язує дислексію з несформованістю узгодженої роботи правої та лівої півкуль головного мозку. Процес читання вимагає інтеграції зорової, слухової, мовленнєвої та моторної інформації: зоровий образ букви має бути швидко співвіднесений зі звуком, включений у послідовність складів, слів, фраз. За умов недостатньої міжпівкульної координації ця інтеграція ускладнюється, що виявляється в неточних зорово-просторових уявленнях, труднощах орієнтування на сторінці, нестійкості послідовності під час читання. У практиці це зумовлює потребу в вправах, спрямованих на розвиток міжпівкульної взаємодії (двобічні рухові вправи, координаційні ігри, поєднання руху з мовленням тощо).

Загалом аналіз наукових джерел засвідчує, що в Україні переважна більшість досліджень причин дислексії проводиться в межах концепції фонологічного дефіциту та ідей мовленнєво-зумовленого генезу порушень читання [57, с.109]. Така орієнтація сприяла розробці цілісної системи методик діагностування й корекції, зорієнтованих насамперед на розвиток фонематичних процесів, слухо-артикуляційної координації, навичок звукового аналізу і синтезу. У сукупності з іншими чинниками — нейробіологічними, когнітивними, соціальними — вони формують підґрунтя стійких труднощів оволодіння читанням, що не зникають спонтанно та потребують спеціально організованого логопедичного супроводу.

Разом із тим, для ефективної корекційної роботи недостатньо лише виявити механізми порушення — принципово важливо точно відмежувати

дислексію від інших труднощів читання, що можуть мати іншу природу та потребують інакших педагогічних підходів. Це зумовлює необхідність чіткого окреслення діагностичних критеріїв і розмежування дислексії з неспецифічними труднощами оволодіння читанням [43, с.408].

Важливим завданням сучасної логопедії є відмежування дислексії від несформованості навички читання, пов'язаної виключно з педагогічними, соціальними чи мотиваційними чинниками, а також від розладів, що супроводжуються загальною інтелектуальною недостатністю. Діти з істинною дислексією демонструють типові діагностичні ознаки:

- збережений інтелектуальний розвиток, що відповідає віковій нормі;
- відсутність грубих порушень зору та слуху, які могли б безпосередньо впливати на якість читання;
- наявність систематичного навчання, проте складності читання виявляються значно більшими, ніж можна очікувати від загального рівня навчальних досягнень;
- специфічні, стійкі помилки, які повторюються, не піддаються звичайним педагогічним заходам та утворюють стійкі синдромологічні комплекси [17].

Показовим є те, що в дітей з тимчасовими труднощами читання — наприклад, зумовленими недоліками педагогічного впливу, недостатньою практикою читання чи низькою мотивацією — помилки мають нестійкий характер і зникають у процесі регулярного навчання. Натомість при дислексії специфічні помилки можуть зберігатися протягом багатьох місяців і навіть років без спеціальної логопедичної допомоги.

З огляду на викладене, стає очевидним, що дислексія не є одноманітним порушенням і не зводиться до єдиного механізму чи універсального типу труднощів читання. Її прояви значною мірою варіюють залежно від того, яка

саме ланка психічної діяльності — фонологічна, зорово-просторова, граматична, мнемічна чи інтегративна — виявляється недостатньо сформованою. Саме різноманітність механізмів і функціональних порушень зумовлює широкий спектр клініко-педагогічних проявів, які потребують диференційованої оцінки [39, с.231].

У сучасній логопедичній практиці точне встановлення форми дислексії має принципове значення, оскільки воно визначає підбір методів навчання, тип корекційних завдань, логіку побудови уроку читання та темп опанування навчального матеріалу [15, с.216]. Відсутність такого розмежування нерідко призводить до неефективності педагогічних впливів, оскільки одна й та сама труднощі може мати різну психологічну природу.

Саме тому наступним кроком є звернення до науково обґрунтованих класифікацій дислексій, що дозволяють систематизувати різні типи порушень і визначити провідний механізм їх виникнення. Узагальнення підходів вітчизняних дослідників дає змогу структурувати форми дислексій відповідно до порушеної операції процесу читання та окреслити їх характерні симптоми [51, с.166].

У сучасній логопедичній науці запропоновано кілька класифікацій дислексій, однак найбільш поширеною є система, що враховує переважно порушену операцію процесу читання та психологічний механізм розладу [51]. Виділяють такі основні форми дислексій.

Фонематична дислексія. Її основою є недорозвинення фонематичних процесів: слухової диференціації фонем, фонематичного аналізу й синтезу. На практиці це виявляється у:

- змішуванні та замінах фонетично близьких звуків і відповідних букв;
- порушеннях звукового аналізу структури слова (пропуски, додавання, перестановка звуків і складів);

- подовженому періоді побуквеного читання, труднощах у злитті звуків у склад.

Фонематична дислексія часто поєднується з фонетико-фонематичним недорозвитком усного мовлення, порушеннями звуковимови, обмеженістю словника. Корекційна робота спрямовується на розвиток фонематичного слуху, опанування звукового аналізу й синтезу, постановку та автоматизацію звуків [1, с.93].

Аграматична дислексія. Аграматична форма пов'язана з недорозвиненням граматичної будови мовлення. Основні прояви:

- порушення узгодження слів у роді, числі, відмінку;
- помилки у вживанні прийменників, службових слів;
- заміни й спотворення граматичних форм;
- труднощі розуміння й побудови складніших синтаксичних конструкцій.

При читанні та відтворенні тексту виявляються помилки на рівні морфеми й речення, що відображає недостатню сформованість мовних узагальнень. Корекційний вплив спрямовано на формування словозміни, словотвору, оволодіння граматичними категоріями, розвиток розгорнутого фразового мовлення, роботу над розумінням і побудовою речень [21, с.91].

Семантична дислексія. За семантичної форми техніка читання відносно збережена, але порушене розуміння прочитаного. Дитина може читати слова й речення, однак:

- не вловлює смислових зв'язків між словами;
- фрагментарно розуміє текст;
- не виділяє головної думки;
- не може відповісти на змістові запитання.

Цю форму часто описують як «механічне читання». Її виникнення пов'язують із труднощами звуко-складового синтезу, порушенням операцій узагальнення й аналізу, нечіткістю уявлень про синтаксичні зв'язки. Корекційна робота включає: завдання на співвіднесення слова з предметом або дією, пошук у тексті слів та речень за завданням, перефразування, складання плану й ілюстрування змісту [25, с.11].

Мнестична дислексія. Основним механізмом є порушення зв'язку між звуком і літерою та недостатня слухомовленнєва й зорово-буквена пам'ять. Учні з менестичною дислексією:

- довго запам'ятовують графічний образ літер;
- плутають, замінюють або забувають їх;
- не можуть співвіднести звук із відповідною буквою;
- потребують постійних підказок і зразків.

Корекційна робота спрямована на розвиток усіх видів пам'яті (слухової, зорової, рухової): застосовують обведення, ліплення, викладання літер із дрібних предметів, їх вирізання та зображення рухами тіла з одночасним проговорюванням відповідних звуків [36, с.26].

Оптична дислексія. При оптичній дислексії порушується зорове впізнавання й диференціація букв. Спостерігаються:

- заміни й змішування графічно подібних букв (наприклад, п–т, ш–щ, л–м);
- спотворення просторового розташування елементів літери;
- дзеркальне читання (зправа наліво);
- «зісковзування» з рядка на рядок.

Такі прояви пов'язані з несформованістю зорового гнозису, просторових уявлень, зорово-рухової координації. Корекція передбачає орієнтування в просторі аркуша, тренування зорового аналізу й синтезу, розвиток зорової

пам'яті та диференціації подібних зображень, вправи на впізнавання й конструювання букв [12, с.69].

У практиці нерідко спостерігаються змішані форми дислексій, коли в структурі порушення поєднуються ознаки кількох типів (наприклад, фонематичної й аграматичної). Це вимагає індивідуальної діагностики й побудови корекційної програми з урахуванням провідного механізму розладу.

Результативність подолання дислексії значною мірою залежить від узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу. Дослідники підкреслюють, що:

- учитель-логопед здійснює поглиблену діагностику, визначає форму дислексії, планує й реалізує систему корекційних занять, відстежує динаміку;
- учитель початкових класів адаптує методи навчання, забезпечує індивідуалізацію темпу та обсягу завдань, використовує спеціальні прийоми роботи з текстом, не знижує оцінки за дислексичні й дисграфічні помилки [13, с.27];
- практичний психолог та соціальний педагог підтримують емоційний стан дитини, працюють із сім'єю, сприяють формуванню адекватної самооцінки, профілактиці шкільної дезадаптації.

Міждисциплінарний підхід дає змогу не лише компенсувати порушення читання, а й запобігти формуванню вторинних емоційно-особистісних проблем (невпевненість у собі, тривожність, агресивність, негативізм), про які наголошують сучасні автори [37, с.33].

Отже, дислексія розглядається сучасною логопедичною наукою як складна психолого-педагогічна проблема, що поєднує нейробіологічні, когнітивно-мовленнєві та соціально-дидактичні чинники. Її сутність полягає у специфічному порушенні процесу читання за збереженого інтелекту, а структура проявів відображає несформованість базових мовленнєвих і

пізнавальних функцій. Систематизований опис причин, механізмів та форм дислексії створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу психолого-педагогічної характеристики дітей із дислексією та розробки ефективних методичних підходів до її корекції в умовах сучасної початкової школи.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з дислексією

Психолого-педагогічна характеристика дітей з дислексією є ключовою для розуміння механізмів порушення та визначення ефективних шляхів корекційної допомоги. Сучасна логопедична наука розглядає дислексію як багатофакторний розлад, що виникає внаслідок поєднання нейробіологічних, когнітивних, мовленнєвих і соціальних чинників [41, с.239]. Тому характеристика таких дітей ґрунтується на аналізі особливостей їх мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового та навчального розвитку.

Порушення читання у дітей молодшого шкільного віку нерозривно пов'язані з рівнем сформованості усного мовлення, адже навичка читання будується на вже наявних мовних структурах. У більшості дітей із дислексією спостерігається системний характер мовленнєвих труднощів, що зумовлює недостатню якість переробки мовного матеріалу при читанні. Як зазначають Л. Журавльова, Є. Соботович та інші українські дослідники, мовленнєвий розвиток таких школярів порушений нерівномірно та вибірково, але має кілька стійких закономірностей [20; 46].

Однією з найбільш показових груп труднощів є дефіцит *фонематичних процесів*. У дітей з дислексією часто спостерігається:

- неточне або нестійке розрізнення фонем, особливо близьких за акустико-артикуляційними ознаками (п–б, т–д, с–з, ш–ж);

- змішування або заміни звуків у власному мовленні;
- труднощі визначення послідовності звуків у слові;
- помилки у виділенні першого або останнього звука;
- недостатність операцій фонематичного аналізу і синтезу.

Ці проблеми мають фундаментальний характер, адже навичка читання ґрунтується на вмінні співвідносити графему з фонемою. Недостатня чіткість фонематичної системи створює труднощі при декодуванні, що призводить до побуквеного, сповільненого читання, пропусків або перестановок елементів слова [31, с.27].

Наступною групою труднощів є *лексичні труднощі*. Діти з дислексією зазвичай мають:

- обмежений активний та пасивний словниковий запас;
- труднощі добору слів у процесі висловлювання;
- нестійкі або нечіткі уявлення про значення нових слів;
- повільне формування семантичних полів (груп слів за змістовою ознакою) [44].

Лексичний дефіцит впливає на розуміння тексту, оскільки для смислового читання дитині потрібно мати достатню кількість мовних одиниць для побудови семантичних зв'язків.

Третьою групою труднощів є порушення граматичної будови мовлення. Для молодших школярів із дислексією характерні:

- труднощі зі словотворенням та словозміною (чоловічий/жіночий рід, відмінки, числа);
- неправильне узгодження прикметників і іменників;
- заміни прийменників або пропуски службових слів;
- труднощі побудови речень зі складнішою синтаксичною структурою.

Недостатність граматичних узагальнень ускладнює перехід від технічного читання до смислового, оскільки дитина не завжди вловлює синтаксичні зв'язки слова у реченні.

Наступною групою труднощів є *порушення зв'язного мовлення*. У багатьох дітей з дислексією спостерігаються:

- труднощі послідовної передачі подій;
- порушення логічності висловлювання;
- бідність синтаксичних конструкцій;
- надмірно повільний або, навпаки, уривчастий темп мовлення.

Усе це свідчить про одноманітність мовних структур і недостатність смислової організації висловлення.

Мовленнєві порушення дітей з дислексією є системними та відображають недостатню сформованість базових мовних операцій. Саме тому корекційна робота повинна бути не лише спрямована на навички читання, а й комплексно охоплювати розвиток усного мовлення [41, с.115].

Поряд із мовленнєвими труднощами у молодших школярів з дислексією виявляються також специфічні особливості когнітивної сфери. Важливо наголосити: у більшості таких дітей загальний інтелект залишається у межах норми, а порушення мають вибірковий характер і стосуються тих функцій, що безпосередньо беруть участь у процесі читання.

Дослідження Ф. Брембаті та Р. Доніні показують, що діти з дислексією характеризуються:

- уповільненим темпом сенсорної та мовленнєвої переробки інформації;
- труднощами швидкого аналізу зорових та слухових стимулів;
- затримками у переключенні з одного виду діяльності на інший.

Унаслідок цього дитина може не встигати за темпом уроку, швидко виснажуватися при виконанні читання та списування [10].

Також у дітей спостерігаються порушення зорового аналізу й синтезу, які проявляюся у таких характерних особливостях як:

- нестійкість зорових образів;
- труднощі впізнавання графічних символів;
- сплутування схожих літер;
- слабкі просторові уявлення (право-ліво, вище-нижче, частина-ціле). Це

створює додаткові труднощі при засвоєнні техніки читання.

Щодо уваги, то характерними особливостями цього психічного процесу є:

- зниження концентрації;
- швидка втомлюваність під час читання;
- труднощі утримання уваги на тексті;
- збільшення кількості помилок наприкінці роботи.

Увага часто «розпадається», коли завдання передбачає декодування й одночасне розуміння.

Аналізуючи психічний процес пам'ять, варто відзначити, що для неї характерні такі специфічні особливості:

- знижений обсяг слухової пам'яті;
- нестійкість слухо-моторних слідів (складно повторити слово чи послідовність складів);
- труднощі запам'ятовування буквено-звукових відповідників;
- повільне засвоєння правил і алгоритмів читання. Це ускладнює опанування ключової навички — автоматизації читання.

Попри наявність виражених труднощів у перцептивній та мовленнєвій сфері:

- показники невербального інтелекту зазвичай відповідають віковій нормі;

- дитина може бути успішною у математиці, музиці, творчості, конструюванні; порушення є вибічковими та стосуються лише тих систем мозку, що відповідають за мовну обробку.

Тому дислексія не є проявом інтелектуальної недостатності, а є специфічним розладом окремих когнітивно-мовленнєвих процесів.

Психоемоційний стан дитини з дислексією є важливим компонентом її загальної психолого-педагогічної характеристики, оскільки системні труднощі читання неминуче впливають на самооцінку, мотивацію та поведінку. За даними психологічних досліджень у таких учнів нерідко формуються вторинні емоційні й поведінкові реакції, що значно ускладнюють навчальний процес і можуть призводити до шкільної дезадаптації [49].

Передусім, для дітей із дислексією характерне зниження самооцінки: вони гостро переживають власні труднощі, помічають, що їхні досягнення з читання значно відрізняються від успіхів однолітків, і часто починають сприймати себе як «гірших» або «неспроможних». До цього нерідко додається тривожність перед читанням, особливо вчительським опитуванням або публічним виконанням завдань, що потребують декодування тексту. Діти намагаються уникати діяльності, яка викликає у них стрес, що проявляється у небажанні читати вголос, просити про допомогу чи брати участь у роботі з текстом [41, с.213].

Поширеним є й емоційне напруження, яке супроводжує кожен етап роботи з текстом. Дитина боїться помилок, очікує негативної оцінки, часто перенапружується, що призводить до швидкої втомлюваності. У частини школярів виникає імпульсивність, коли дитина намагається читати надто швидко, пропускаючи букви або склади; у інших — навпаки, з'являється надмірна повільність, пов'язана зі страхом допустити неточність.

Важливо підкреслити, що ці реакції не є первинними симптомами дислексії, але є закономірною відповіддю дитини на постійні труднощі. Тому фахівці наполягають на необхідності ранньої психологічної підтримки, покращення навчального середовища, використання позитивного підкріплення, що сприяє зниженню тривожності й підвищенню впевненості школяра.

Навчальна діяльність дітей із дислексією має специфічні характеристики, які суттєво впливають на оволодіння програмовим матеріалом початкової школи. Зокрема, найбільш вираженими є труднощі, що безпосередньо стосуються формування навички читання [54, с.237]. Учні демонструють уповільнений темп засвоєння техніки читання, довше зберігають побуквенний спосіб декодування та недостатньо автоматизують злиття звуків у склади.

Такі діти часто читають несмислово, механічно, зосереджуючись на технічній стороні, а не на змісті. У результаті страждає розуміння прочитаного — навіть за відносно правильної техніки читання дитина не завжди може відповісти на запитання чи переказати текст. Це пояснюється тим, що значний обсяг уваги витрачається на декодування графічних символів, і ресурсів для смислової обробки не залишається.

Характерними є також орфографічні та орфоепічні труднощі, які супроводжують читання й письмо: пропуски, перестановки букв, непослідовність у написанні, нестійкість набутих навичок. Результати навчання відрізняються нерівномірністю, оскільки успіх залежить від того, наскільки дитина в конкретний момент зберігає увагу і не перебуває в стані емоційного напруження [40].

Головною особливістю є те, що такі труднощі мають системний і тривалий характер, що дозволяє відмежувати дислексію від тимчасових

труднощів адаптації до навчання. Лише спеціально організована логопедична та педагогічна підтримка дозволяє дитині поступово компенсувати дефіцити й досягти прогресу [38, с.47].

Хоча дислексія має нейробіологічне підґрунтя, її прояви й динаміка істотно залежать від соціального середовища розвитку дитини. Дослідження підкреслюють, що соціально-психологічні умови можуть як сприяти компенсації порушення, так і підсилювати його прояви [34, с.89].

До ключових чинників належать:

- недостатні мовленнєві контакти в родині: обмежена кількість спільного читання, невеликий обсяг комунікації;
- низька педагогічна підтримка, коли дорослі не розуміють специфіки труднощів дитини або не приділяють уваги формуванню навички читання в ранній період;
- нерегулярне або неякісне навчання грамоти, що не відповідає можливостям і потребам дитини;
- наслідки дистанційного навчання, пов'язані з пандемією COVID-19, воєнними діями: зниження мотивації, порушення саморегуляції, емоційна нестабільність;
- стресові або нестабільні умови в соціальному оточенні.

Ці чинники не є причиною виникнення дислексії, проте вони визначають інтенсивність проявів, швидкість прогресу та рівень адаптивності дитини. Негативний соціальний фон може поглиблювати як мовленнєві, так і емоційні труднощі, тоді як підтримуюче середовище здатне значною мірою компенсувати дефіцити.

Сучасна спеціальна педагогіка підкреслює важливість комплексної оцінки розвитку дитини, що дозволяє визначити провідний механізм

порушення та обрати оптимальні корекційні стратегії. Психолого-педагогічний портрет молодшого школяра з дислексією має охоплювати:

1. Мовленнєвий компонент — рівень сформованості фонематичних процесів, словникового запасу, граматичної будови та зв'язного мовлення.

2. Когнітивний компонент — стан уваги, пам'яті, мислення, зорово-просторових функцій та темп переробки інформації.

3. Емоційно-вольовий компонент — рівень тривожності, самооцінка, мотивація до навчання, здатність регулювати поведінку.

4. Особливості навчальної діяльності — темп роботи, характер типових помилок, рівень сформованості навчальних дій, здатність працювати за інструкцією.

5. Соціальний компонент — умови сімейного виховання, педагогічна підтримка, характер взаємодії з однолітками.

Такий комплексний підхід дозволяє отримати цілісне уявлення про труднощі дитини, що є необхідною умовою для побудови індивідуалізованої, науково обґрунтованої корекційної програми.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку з дислексією свідчить, що даний розлад має багатокomпонентний характер і охоплює мовленнєву, когнітивну, емоційну та навчальну сфери розвитку [59;60]. Діти з дислексією стикаються не лише з труднощами декодування тексту, але й із вторинними емоційними реакціями, нестійкою навчальною мотивацією та проблемами адаптації в освітньому середовищі. На перебіг порушення суттєво впливають соціально-психологічні умови, що визначають рівень підтримки дитини та можливості її корекційного супроводу [26].

1.3. Методичні основи організації логопедичної допомоги дітям із дислексією

Успішність педагогічної та логопедичної допомоги залежить від системного врахування всіх складових розвитку, чіткого визначення провідних механізмів дислексії та створення таких умов навчання, які б сприяли зниженню тривожності, підвищенню впевненості, формуванню позитивної навчальної мотивації та поступовому вдосконаленню читацьких навичок.

Організація логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку з дислексією ґрунтується на комплексному, поетапному й індивідуалізованому підходах, що враховують психологічну структуру навички читання, провідний механізм порушення та загальний психолого-педагогічний портрет дитини. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що ефективна корекційна робота неможлива без системної діагностики, чітко спроектованої програми навчання, міждисциплінарної взаємодії фахівців і партнерства з родиною [15; 17; 52].

Методичні підходи до логопедичної допомоги дітям із дислексією спираються на:

- компетентнісний та діяльнісний підходи у сучасній початковій освіті: формування не лише технічної навички читання, а й уміння працювати з текстом, розуміти і використовувати прочитане в навчальній діяльності;
- нейропсихологічний і психолінгвістичний підхід – орієнтація на структуру мовленнєвої діяльності, психологічну структуру читання, взаємодію зорового, слухового та кінестетичного аналізаторів;
- інклюзивний підхід – забезпечення доступності навчального матеріалу, адаптація освітнього середовища, диференціація завдань;

- особистісно орієнтований підхід – урахування емоційно-вольових, мотиваційних, соціальних особливостей дитини, її навчального досвіду, сімейного контексту.

Ці засади зумовлюють перехід від вузькоформатної «боротьби з помилками» до побудови індивідуальної траєкторії мовленнєво-когнітивного розвитку молодшого школяра з дислексією.

Організація корекційної роботи спирається на систему принципів, які конкретизують загальнопедагогічні засади у спеціальній освіті:

1. *Принцип раннього виявлення та попередження.* Логопедична допомога має розпочинатися ще на етапі виявлення груп ризику у старших дошкільників із ПМР: діагностика стану фонематичних процесів, зорових і слухових функцій, лексико-граматичної будови мовлення, зорово-просторових уявлень. Це дозволяє не лише виявити дітей із високою ймовірністю стійких розладів читання, а й організувати корекційно-попереджувальну роботу до початку систематичного навчання грамоти.

2. *Принцип системності й послідовності.* Логопедична програма передбачає послідовне опрацювання психологічних компонентів читання:

- слухові функції та операції (сприймання, увага, пам'ять, контроль);
- фонематичні процеси (сприймання, аналіз, синтез, уявлення – у зовнішньому й внутрішньому плані);
- зорові функції (сприймання, увага, пам'ять, контроль);
- зорово-просторові уявлення, операції аналізу й синтезу;
- власне навичка читання: декодування (буква – звук – склад – слово) і семантична переробка (розуміння прочитаного).

Системність проявляється у чіткому нарощуванні складності завдань, а також у взаємозв'язку діагностики й корекції: те, що виявлено як слабка ланка, стає предметом цілеспрямованого тренування.

3. *Принцип урахування провідного механізму порушення.* Логопедична допомога має бути диференційованою відповідно до форми дислексії та механізму порушення:

- при фонематичній – акцент на розвиток фонематичного сприймання, аналізу й синтезу, формування чітких звуко-буквених відповідностей;
- при оптичній – робота над зоровим гнозисом, зорово-просторовими уявленнями, розрізненням графічно подібних букв;
- при аграматичній – формування граматичних категорій, синтаксичних структур, морфемного аналізу;
- при семантичній – розвиток операцій осмисленого читання, смислове прогнозування, робота з текстом як цілісним висловлюванням;
- при мнестичній – зміцнення слухової, зорової, зорово-моторної пам'яті, автоматизація звуко-буквених відповідностей.

4. *Принцип опори на зону найближчого розвитку.* Завдання добираються так, щоб дитина виконувала їх із мінімальною допомогою дорослого, поступово переходячи до більш автономного виконання. Важливо забезпечити позитивний досвід успіху, щоб знижувати рівень тривожності й підвищувати мотивацію до читання.

5. *Принцип варіативності й гнучкості методики.* Корекційна програма не є жорстко заданим «набором вправ», а варіативною технологією, у межах якої логопед добирає матеріал за аналогією, змінює форму подачі завдань (індивідуально, у підгрупі, у грі, у навчальній ситуації), враховуючи вік, рівень стомлюваності, інтереси дитини.

6. *Принцип інтеграції логопедичної й навчальної діяльності*
Важливо забезпечити перенесення корекційних досягнень у навчальний процес: узгодження дій логопеда й учителя початкових класів, включення

спеціальних вправ у структуру уроків читання, української мови, інтегрованих курсів.

7. Принцип партнерської взаємодії з сім'єю. Логопедична допомога буде ефективною лише за умови інформованості й залучення батьків: проведення консультацій, інструктажів, добір домашніх ігор і завдань на розвиток читання без надмірного тиску й формального «натаскування».

З урахуванням психологічної структури читання виділяють три корекційні етапи, кожен з яких має свою методичну специфіку.

Перший етап: базова корекція слухових, фонематичних і зорових функцій. На цьому етапі головною метою є вирівнювання психофізіологічних передумов оволодіння читанням. Завдання спрямовані на:

- розвиток загальних слухових функцій: слухового сприймання, уваги, пам'яті, контролю (без опори на власне вимовляння дитини; логопед уникає звуків із ще не скоригованою звуковимовою);

- формування фонематичного сприймання й елементарних форм аналізу й синтезу за зразком правильного звучання логопеда;

- розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті й контролю на простому, зрозумілому, переважно кольоровому картинному матеріалі (зображення предметів, геометричних фігур, контурні зображення без надмірного «за-шумлення») [47].

Основний методичний акцент – на ігровій формі роботи (ігри-заплутанки, «хованки», «знайди пару», «лісові галявинки», «борщик», «літери-втікачі» тощо), що дозволяє знизити напруження, підвищити інтерес і створити позитивне емоційне тло [58, с.64].

Другий етап: ускладнення матеріалу та посилення ролі власної мовленнєвої активності дитини.

На даному етапі корекції розв'язуються завдання:

- розвиток слухових функцій на матеріалі слів, що містять звуки, які дитина раніше вимовляла неправильно (за умови їх часткової або повної компенсації);

- формування фонематичного аналізу й синтезу вже з опорою на власне артикулювання дитини (дитина вчиться самостійно контролювати звукобуквену структуру слова);

- розвиток фонематичних уявлень – виконання завдань без опори на слухове сприймання та проговорювання (робота «за уявленням»);

- ускладнення зорових завдань: перехід від кольорових до чорно-білих та контурних картинок, включення геометричних фігур, цифр, елементарних графічних візерунків.

На цьому етапі поступово вводяться звуко-буквені відповідності, вправи на впізнавання й конструювання букв, розрізнення графічно подібних елементів, прості завдання на антиципацію (прогнозування наступного елемента при читанні складу, слова).

Третій етап: формування й автоматизація навички читання, розвиток прогнозування. Найвищий рівень складності пов'язаний із цілеспрямованою роботою над власне навичкою читання:

- слухові завдання містять фонетично насичені слова зі збігом приголосних, акустично близькі звуки; розвивається здатність утримувати й аналізувати складні звукові послідовності;

- фонематичні процеси відпрацьовуються переважно за уявленням, без озвучування (аналіз і синтез у внутрішньому плані);

- зорові завдання виконуються на матеріалі друкованих букв та їх елементів, у тому числі на зашумленому фоні, з частково деформованими чи неповними зображеннями;

- розвивається прогнозування при читанні: завершення слів за початком, прогнозування наступного слова у реченні, добір заголовка до тексту, встановлення логічних зв'язків між частинами висловлювання.

На цьому етапі логопед активно поєднує тренувальні вправи (склади, слова, словосполучення, короткі речення) із роботою над змістом: ілюстрування прочитаного, складання плану, відповіді на запитання за змістом, добір заголовків, відновлення порушеної послідовності речень [3].

Методичні основи передбачають використання різних форм роботи, які доповнюють одна одну:

- індивідуальні заняття – для глибинної опрацювання провідного механізму порушення, відпрацювання складних для дитини операцій, корекції звуковимови;

- підгрупові заняття (2–4 дитини) – для опрацювання типових для групи механізмів (розвиток зорових і слухових функцій, фонематичних процесів, прогнозування), формування навичок спільної діяльності;

- включення корекційних вправ у структуру уроків – робота у співпраці з учителем: використання спеціально дібраних текстів, карток, вправ на уроках читання, української мови, інтегрованих курсів;

- консультативна робота з батьками – надання рекомендацій щодо організації домашнього режиму читання, ігор на розвиток слухової й зорової пам'яті, уваги, фонематичного слуху [5, с.102].

При плануванні корекційного навчання логопед дотримується таких вимог:

- відповідність віковим можливостям: обсяг текстів, шрифт, насиченість матеріалу мають відповідати можливостям уваги й пам'яті молодших школярів;

- поступове ускладнення: від простих завдань на звук – склад – коротке слово до багатоскладових слів, речень і текстів; від кольорових картинок до абстрактних графічних фігур і букв;
- емоційна привабливість: використання ігрових сюжетів, казкових персонажів, проблемних ситуацій, які викликають інтерес і стимулюють дитячу активність;
- варіативність засобів: поєднання мовленнєвих, рухових, зорових, тактильних компонентів (обведення, ліплення, конструювання букв і слів, використання пальчикових ігор, ритміко-музичних вправ);
- дозування навчального навантаження: врахування швидкої втомлюваності дітей із дислексією, обов'язкові «розвантажувальні» паузи, чергування видів діяльності [24].

Продумана методична система організації логопедичної допомоги дітям із дислексією забезпечує: цілісне охоплення усіх компонентів психологічної структури читання; узгодженість діагностики та корекції: від виявлення слабких ланок до цілеспрямованої роботи над ними; індивідуалізацію – побудову програм, що відповідають реальному профілю сильних і слабких сторін дитини; профілактику вторинних порушень – зниження тривожності, підвищення навчальної мотивації, формування адекватної самооцінки; стійкий переніс сформованих навичок у реальну навчальну діяльність.

Таким чином, методичні основи організації логопедичної допомоги дітям із дислексією виступають теоретичною й практичною платформою для побудови ефективної психолого-педагогічної технології, що поєднує ранню діагностику, поетапну корекцію, міждисциплінарну взаємодію та партнерство з родиною. На цій основі стає можливим розроблення конкретних програм корекційно-попереджувального навчання, спрямованих на попередження й подолання стійких розладів читання у дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до розділу 1

У першому розділі теоретично обґрунтовано зміст, природу та механізми дислексії як специфічного порушення процесу читання в дітей молодшого шкільного віку. Визначено, що дислексія має нейробіологічний, когнітивно-мовленнєвий і соціально-дидактичний характер та проявляється у стійких труднощах декодування тексту за збереженого інтелектуального розвитку. Проаналізовано основні причини й механізми порушення, зокрема фонологічний, зорово-перцептивний, моторний і міжпівкульний дефіцити, а також подано сучасну класифікацію форм дислексії.

Уточнено психолого-педагогічний портрет молодших школярів із дислексією, який охоплює системні порушення фонематичних процесів, лексико-граматичної будови мовлення, зорово-просторових функцій, слухової й зорової пам'яті, уваги та смислової переробки інформації. Показано, що розлад супроводжується емоційними та мотиваційними труднощами, вторинними поведінковими реакціями, зниженням самооцінки та нерівномірністю навчальних результатів.

Обґрунтовано методичні засади логопедичної допомоги дітям із дислексією, які включають комплексність, поетапність, індивідуальний підхід, опору на структуру читання та провідний механізм порушення, інтеграцію корекційної та навчальної діяльності, співпрацю логопеда, учителя й родини. Зазначено, що ефективність корекції забезпечується системною діагностикою, добором відповідних методів і засобів, а також створенням емоційно підтримувального освітнього середовища.

Отже, теоретико-методичний аналіз підтверджує необхідність комплексного підходу до подолання дислексії та слугує підґрунтям для розроблення й апробації ефективної корекційної програми, поданої в другому розділі роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація, мета, завдання та методика проведення експериментального дослідження

Експериментальне дослідження щодо вивчення ефективності логопедичної корекції дислексії було проведено на базі Інклюзивно ресурсного центру №1 м. Чернівці під час проходження практики, а також Годиївському ЗЗСО упродовж 2024–2025 н. р. Участь у дослідженні взяли 20 учнів 2–3 класів віком від 7 до 9 років, які мали ознаки порушення процесу читання. Вибірка формувалася таким чином, щоб репрезентувати різні форми дислексії (фонематичну, оптичну, мнестичну, семантичну, аграматичну) і забезпечити можливість комплексного аналізу механізмів її прояву, відповідно до теоретичної моделі, наведеної у підрозділі

В ході дослідження діти були поділені на дві групи: експериментальну групу (ЕГ) — 10 учнів, які отримували цілеспрямовану корекційну програму; контрольну групу (КГ) — 10 учнів, які навчалися за традиційними методиками без спеціального логопедичного втручання.

Метою експериментального дослідження було перевірити ефективність комплексної логопедичної програми, спрямованої на корекцію провідних механізмів дислексії (фонематичного, зорово-просторового, мнестичного, семантичного, граматичного) та зменшення типових дислексичних помилок у молодших школярів.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Визначити вихідний рівень сформованості навички читання та домінуючі механізми її порушення в учнів 2–3 класів.

2. Систематизувати типові помилки, характерні для різних форм дислексії (відповідно до їх класифікації, розглянутої у підрозділі 1.3).

3. Розробити та впровадити корекційну програму, адаптовану до структури виявлених порушень.

4. Провести формувальний експеримент та відстежити динаміку розвитку навички читання в ЕГ і КГ.

5. Здійснити порівняльний кількісний та якісний аналіз результатів двох груп і оцінити ефективність корекційної програми.

Експериментальна робота була побудована за класичною схемою психолого-педагогічного експерименту та включала три послідовні етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

I. Констатувальний етап. Констатувальний етап був спрямований на всебічне дослідження мовленнєвого та когнітивного розвитку дітей з метою:

- визначення провідних механізмів дислексії;
- встановлення рівня сформованості технічної (темپ, плавність, точність) і смислової (розуміння, логічне відтворення) сторін читання;
- аналізу супутніх психофізичних труднощів (нестійкість уваги, підвищена тривожність, імпульсивність, швидка виснажуваність), які впливають на процес читання.

Діагностика проводилася індивідуально у логопедичному кабінеті. Окремо здійснювалося структуроване спостереження за тим, як дитина працює з друкованим текстом: чи може просуватися по рядку без пропусків, чи повертається до місця помилки, чи перепитує незнайомі слова, наскільки вмотивована до читання.

Відповідно до структури механізмів читання, розглянутих у підрозділі 1.3, досліджувалися такі компоненти: фонематичні процеси, зоровий аналіз і гнозис, мнестичні функції, техніка та смислове розуміння читання, граматична будова мовлення.

Для виявлення стану фонематичних процесів використовувалися завдання за методиками Е. Данілавічюте, Л. Журавльової:

1. «Назви перший звук у слові» (сон, ріка, дорога, щука).
2. «Склади слово зі звуків» (м–а–к, к–і–т).
3. «Знайди слово зі звуком [ш]».
4. «Скажи, які слова схожі за звучанням: жук–шук.

Основними типовими порушеннями в ході дослідження було виявлено:

- плутання м'яких/твердих звуків;
- змішування свистячих і шиплячих;
- труднощі фонематичного аналізу (неможливість виокремити окремий звук);
- побуквене читання через не сформованість злиття.

Отримані показники «до експерименту» співвідносяться з даними таблиці 2.4, у більшості дітей як ЕГ, так і КГ було зафіксовано низький рівень розвитку фонематичних процесів (66,7 %), середній рівень — у 33,3 %, високий — відсутній.

Для оцінки зорово-просторових функцій і оптичних компонентів дислексії застосовано завдання за методиками О. Корнєва, Л. Тенцер:

1. «Знайди букву серед подібних»: л–м, и–ш, п–т.
2. «З'єднай однакові букви різних шрифтів».
3. «Виправ помилки в написаних буквах» (деформовані, недописані, повернуті).

Основними типовими порушеннями в ході дослідження було виявлено:

- плутання л–м, п–т, ш–щ;
- «дзеркальне» зчитування окремих літер (я, з, р);
- зісковзування з рядка, порушення просторового розташування.

Вихідні показники узагальнено у таблиці 2.5, правильне розпізнавання літер становило 58–60 %, кількість оптичних помилок — 33–34 %, що характерно для оптичної дислексії.

Оцінка мнестичних процесів була спрямована на виявлення обсягу та стійкості слухової, зорової й моторної пам'яті:

1. Повторення послідовності складів (ба–ла–са, ко–ро–му).
2. Запам'ятовування ряду букв (4–6 елементів) з подальшим відтворенням.
3. Вправа «Хто зник?» — запам'ятовування кількох букв із подальшим вилученням однієї.

Основними типовими порушеннями в ході дослідження було виявлено:

- відтворення складів у довільному порядку;
- швидке забування відповідності звук—буква;
- скорочений обсяг оперативної пам'яті.

За узагальненими результатами (табл. 2.8), у 75 % дітей було зафіксовано низький рівень розвитку пам'яті, 25 % мали середній, високий рівень був відсутній.

Під час дослідження техніки читання оцінювалися:

- спосіб читання (побуквене, складове, цілісне);
- кількість помилок;
- темп (слів/хв);
- плавність та інтонаційна виразність;
- розуміння прочитаного.

Тексти відповідали навчальній програмі 2–3 класу. Середні показники «до експерименту» (табл. 2.11): темп читання — 26–27 сл/хв (за норми 40–60 сл/хв); середня кількість помилок — 7,1–7,4 на текст обсягом 50–60 слів; плавність оцінювалася як низька; рівень розуміння тексту — 57–58 %.

Смислова сторона читання оцінювалася за такими завданнями:

1. «Склади заголовки до тексту».
2. «Вибери правильну відповідь» (тестові запитання за змістом).
3. «Розмісти малюнки у правильній послідовності відповідно до тексту».
4. «Поясни значення слова / вислову».

За узагальненими результатами (табл. 2.9) лише 4 із 20 дітей змогли відносно повно переказати основний зміст тексту, більшість демонструвала фрагментарне, поверхнєве розуміння, що узгоджується з даними про вихідні семантичні показники (розуміння тексту — близько 50–52 %, логічне відтворення — 44–46 %, відповіді на запитання — 53–55 %).

Граматичні компоненти читання та мовлення оцінювалися через:

- завдання на узгодження прикметників з іменниками;
- утворення форм множини і відмінкових форм;
- побудову речень за опорними словами;
- відновлення деформованих речень;
- добір граматично правильних форм у контексті.

За даними таблиці 2.10, у 66,7 % дітей було виявлено низький рівень граматичної сформованості, у 33,3 % — середній; високий рівень не зафіксовано, що підтверджує наявність аграматичних компонентів у структурі дислексії.

За результатами констатувального етапу виявлено всі основні форми дислексії, описані у підрозділі 1.3, та продемонстровано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Основні форми дислексії у молодших школярів

№	Форма дислексії	Кількість дітей	% дітей	Коротка характеристика проявів
1	Фонематична	11	55%	заміни, змішування звуків, труднощі злиття
2	Оптична	4	20%	плутання графем, дзеркальне читання
3	Семантична	3	15%	механічне читання з недостатнім розумінням
4	Аграматична	1	5%	порушення синтаксису і словозміни
5	Мнестична	1	5%	труднощі запам'ятовування букв та їх послідовності

У більшості дітей порушення навички читання мали комбінований характер: труднощі фонематичної обробки поєднувалися з недостатністю зорово-просторових функцій та зниженим рівнем смислового опрацювання тексту. Отримані дані свідчать, що 85 % учнів мали виражені порушення фонематичної або зорової складової читання, що безпосередньо впливало на точність декодування буквено-звукової інформації. У 90 % дітей темп читання виявився нижчим за вікову норму, що обумовлювало повільність, фрагментарність та нестійкість читацького процесу. Близько 75 % учнів продемонстрували недостатній рівень смислового читання: вони з труднощами встановлювали зв'язки між подіями, відтворювали зміст неповно або неточно. Додатково у 60 % дітей спостерігалися труднощі концентрації та переключення уваги, що створювало додаткові перешкоди для освоєння читацької діяльності. У 55 % школярів фіксувалися негативні емоційні реакції, такі як підвищена тривожність, уникнення читання, невпевненість у власних

можливостях, що також погіршувало якість виконання завдань. У сукупності ці дані свідчать про багаторівневий характер порушення читання та необхідність комплексної корекційної роботи.

II. Формувальний етап. Формувальний етап був спрямований на цілеспрямоване формування навички читання з урахуванням виявлених механізмів порушення. Тривалість — 12 тижнів, заняття проводилися 3 рази на тиждень. Зміст корекційних занять включав:

- розвиток фонематичної системи (аналіз, синтез, диференціація звуків);
- роботу над зоровим гнозисом і просторовою орієнтацією;
- тренування оперативної, слухо-моторної та зорової пам'яті;
- автоматизацію злиття звуків у склади та складів у слова і речення;
- розвиток смислової сторони читання (виділення головної думки, побудова висновків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків);
- формування граматичної будови мовлення (словозміна, побудова речень, робота з деформованими текстами).

III. Контрольний етап. На контрольному етапі повторно застосовувалися ті самі діагностичні методики, що й на констатувальному етапі. Це дозволило: оцінити динаміку техніки читання (темп, кількість помилок, плавність, розуміння); простежити зміну частотності різних типів дислексичних помилок; визначити рівень сформованості граматичного та смислового аналізу тексту; виявити зміни у мотиваційній та емоційній сфері ставлення до читання.

Проведений констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив, що більшість молодших школярів із дислексією мають системні та комбіновані порушення навички читання, які охоплюють фонематичний аналіз, зорово-просторову обробку, мнемічні функції, граматичну організацію висловлювання та смислове розуміння тексту. Діагностичні показники

продемонстрували переважання фонематичної та оптичної форм дислексії, значне уповільнення темпу читання, низьку плавність і високу частотність різних видів помилок. Виявлені особливості підтверджують багаторівневу природу порушення та обґрунтовують потребу у цілеспрямованій, комплексній корекційній програмі.

Отримані дані стали підґрунтям для розроблення та впровадження корекційної програми (підрозділ 2.2), зміст якої був структурований відповідно до виявлених порушень. Це дозволило забезпечити адресний вплив на провідні механізми читання та надалі здійснити об'єктивну оцінку ефективності корекційних заходів на контрольному етапі, результати якого представлено у підрозділі 2.3.

2.2. Реалізація корекційної програми з подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку

Корекційна робота при дислексії є одним із провідних напрямів спеціальної педагогіки, оскільки порушення навички читання безпосередньо впливає на успішність дитини, формування її пізнавальної активності, мовленнєвої компетентності та емоційного стану. Ефективна корекція потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання логопедичних, психологічних та педагогічних засобів, спрямованих на розвиток основних психічних функцій, що лежать в основі процесу читання.

Мета програми – формування у дітей з дислексією відносно повноцінної навички читання шляхом розвитку психічних функцій, які забезпечують сприймання, розпізнавання, аналіз, синтез та осмислення мовленнєвого матеріалу.

Основні завдання програми:

- а) відновити та скоригувати порушені компоненти процесу читання;
- б) розвинути навички фонематичного сприймання та мовленнєвого аналізу;
- в) сформувати вміння усвідомлено сприймати й розуміти текст;
- г) розширити словниковий запас та граматичну правильність мовлення;
- д) зміцнити зорову, слухову, моторну та оперативну пам'ять;
- е) скоригувати зорово-просторові уявлення та зменшити оптичні помилки;
- є) сформувати позитивну мотивацію до читання та навчальної діяльності загалом.

У межах дослідження було визначено п'ять провідних напрямів корекційної роботи, що відповідають структурі виявлених порушень:

- фонематичний;
- семантичний;
- аграматичний;
- мнестичний;
- оптичний.

Кожен із напрямів має свою мету, психолого-педагогічне обґрунтування та систему прийомів і вправ.

Реалізація програми корекції дислексії ґрунтувалася на принципах системності, поетапності, наочності, інтерактивності та особистісно орієнтованого підходу. Виділено три взаємопов'язані етапи: підготовчий, основний та підсумковий, які представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Етапи реалізації корекційної програми з подолання дислексії у дітей
молодшого шкільного віку**

№	Етап	Орієнтовна тривалість	Основний зміст	Очікувані результати
1	Підготовчий	1–2 заняття	Діагностично-пропедевтична робота, встановлення контакту, зниження тривожності	Визначено індивідуальний профіль порушень, сформовано позитивне ставлення до занять
2	Основний	3–14 заняття (з урахуванням 12-тижневої програми – основний блок)	Реалізація п'яти корекційних напрямів (фонематичного, семантичного, аграматичного, мнестичного, оптичного), інтеграція навичок у читання	Поступове зниження частотності дислексичних помилок, покращення техніки і розуміння читання
3	Підсумковий	15–16 заняття (завершальні)	Повторна діагностика, узагальнення досягнень, закріплення результатів	Об'єктивна оцінка ефективності програми, підвищення впевненості дитини у власних можливостях

Підготовчий етап мав діагностично-пропедевтичний характер і був спрямований на створення базових умов ефективної роботи. Основні завдання: уточнення типу дислексії, формування позитивної мотивації до навчання, зняття емоційної напруги, налагодження довірливого контакту між дитиною і логопедом.

Діагностичні завдання подавалися в ігровій формі («Знайди звук», «Повтори послідовність», «Слухай уважно» тощо), що дозволяло одночасно оцінити стан фонематичного слуху, пам'яті, уваги, граматичної будови мовлення та знизити тривожність.

Центральна частина основного етапу програми реалізовувалася через систему занять, де інтегрувалися всі п'ять напрямів корекційної роботи. Кожне заняття мало сталу структуру: мотиваційно-активізаційний блок → основний

корекційний блок → інтеграційна частина (читання слова, речення, тексту) → підсумок.

Підсумковий етап був спрямований на повторну діагностику та аналіз динаміки: оцінювалися темп, точність, плавність, розуміння тексту, здатність до переказу та рівень емоційної впевненості під час читання. Саме результати цього етапу стали підґрунтям для порівняльного аналізу ЕГ і КГ, поданого у підрозділі 2.3.

Розглянемо зміст роботи за кожним із напрямків корекційної роботи.

1) Фонематичний напрям. Фонематичний напрям є базовим у системі подолання дислексії, оскільки порушення фонематичного сприймання часто виступають первинною причиною утруднень у процесі оволодіння читанням. Відповідно до підходів Є. Соботович, В. Тарасун, фонематичні процеси забезпечують диференціацію звуків, аналіз звукової структури слова та формування звуко-буквених відповідностей.

Завдання напрямку:

- розвиток фонематичного слуху;
- формування звукового аналізу та синтезу;
- зміцнення звукобуквених зв'язків;
- автоматизація артикуляційних навичок.

Основними вправами для реалізації даного напрямку були: добір слів на заданий звук; гра «Звуковий ланцюжок»; визначення кількості звуків у слові; складання звукових моделей; розрізнення твердих/м'яких, дзвінких/глухих приголосних.

Систематична робота в цьому напрямі сприяла зменшенню фонематичних помилок, що відображено у динаміці показників у таблицях 2.4 і 2.12.

2) Семантичний напрям. Семантичний (смісловий) напрям спрямований на подолання розриву між технічною та смисловою стороною читання. Як зазначає Л. Калмикова, у дітей з дислексією часто спостерігається механічне декодування тексту без глибокого розуміння.

Завдання напрямку:

- розвиток словникового запасу;
- формування вміння розуміти контекст;
- розвиток логіко-граматичних зв'язків;
- тренування осмисленого сприймання тексту (слово – речення – текст).

Основними вправами для реалізації даного напрямку були: «Прочитай і покажи» (добір малюнка до слова); «Знайди помилку в історії»; «З'єднай картинку і речення»; «Продовж історію»; відновлення послідовності подій.

Заняття цього напрямку активізували когнітивні процеси, формували смислову цілісність читання, що підтверджується позитивною динамікою семантичних показників (табл. 2.9, 2.12).

3) Аграматичний напрям. Аграматична дислексія пов'язана з порушенням розуміння й продукування граматичних відношень у реченні. За даними А. Синиці (2024), такі помилки мають системний характер і відбивають недорозвиненість граматичного ладу мовлення.

Завдання напрямку:

- удосконалення граматичного чуття;
- формування морфологічних узагальнень;
- розвиток словотворчих і словозмінних умінь;
- корекція граматичних форм у мовленні.

Основними вправами для реалізації даного напрямку були: «Один — багато»; «Чий предмет?»; «Добери прикметник»; складання речень за

малюнком; робота з деформованими реченнями; конструювання фраз із правильними граматичними зв'язками.

У результаті цієї роботи діти поступово оволодівали граматично правильною побудовою речень, що відобразилося у зростанні показників граматичної сформованості (табл. 2.10).

4) Мнестичний напрям. Мнестична дислексія зумовлена порушенням слухо-мовленнєвої пам'яті та слабкістю асоціативних зв'язків між звуковим і графічним образом літери. Згідно з підходом Л. Василенко, для стійкої навички читання необхідна інтеграція слухових, зорових і моторних образів.

Завдання напрямку:

- розвиток зорової, слухової та моторної пам'яті;
- формування стійких звукобуквених асоціацій;
- тренування послідовного відтворення інформації.

Основними вправами для реалізації даного напрямку були: «Живі літери» (зображення літер рухами тіла); «Чудовий мішечок» (впізнавання літер на дотик); малювання та ліплення букв; викладання літер із дрібних предметів; гра «Запам'ятай і знайди».

Завдяки мультисенсорним прийомам у дітей формувалися міцні буквено-звукові зв'язки, що сприяло зменшенню мнестичних помилок (табл. 2.8, 2.12).

5) Оптичний напрям

Оптична дислексія проявляється у змішуванні або дзеркальному сприйманні графічно подібних літер, порушенні просторової орієнтації. Це пов'язано з недостатнім розвитком зорового гнозису, просторових уявлень, координації рухів очей.

Завдання напрямку:

- формування орієнтування в просторі (ліворуч–праворуч, вище–нижче, початок–кінець);

- розвиток зорової диференціації й зорової пам'яті;
- корекція дзеркального читання.

Основними вправами для реалізації даного напрямку були: «Знайди правильну букву серед подібних»; «Обведи контур», «Дописати літеру»; графічні диктанти; складання букв із паличок, ниток, геометричних фігур; завдання «Що не так на малюнку?».

Особливу роль відігравали вправи на міжпівкульну координацію («дзеркальні малюнки», малювання двома руками). Це сприяло зменшенню оптичних помилок, що підтверджується результатами таблиць 2.5 та 2.12.

Зміст корекційної роботи було структуровано за тематичним принципом: кожне заняття поєднувало кілька видів діяльності – пізнавальну, мовленнєву, сенсорну та ігрову. Такий підхід забезпечував не лише послідовне опрацювання окремих механізмів читання, а й їхню інтеграцію у реальну ситуацію роботи з текстом. У межах одного заняття одночасно активізувалися фонематичні, семантичні, граматичні, мнестичні та оптичні компоненти, що сприяло формуванню цілісної навички читання й підвищенню мотивації дітей до корекційної діяльності (див.табл.2.3.)

Таблиця 2.3

Тематика і зміст корекційних занять

№	Тема заняття	Зміст і методи	Очікувані результати
1	Подорож у країну звуків і букв	Фонематичні вправи («Впиймай звук», «Буквений потяг»), артикуляційна гімнастика	Дитина розрізняє звуки, установлює звуко-буквені зв'язки, підвищується точність фонематичного аналізу
2	Вчуся розуміти текст	Семантичні завдання («Прочитай і покажи», «Віднови послідовність», короткий переказ)	Формується осмислене читання, розвивається логічне мислення, здатність встановлювати смислові зв'язки
3	Гра зі словами	Аграматичні вправи («Один — багато», «Добери прикметник», «Знайди помилку»)	Зменшуються граматичні помилки, розвивається мовне

			чуття, удосконалюється граматична будова мовлення
4	Пам'ятаю, бачу, вимовляю	Мнестичні вправи («Живі літери», «Запам'ятай ряд», «Чудовий мішечок»)	Зміцнюються буквено-звукові асоціації, поліпшуються зорові та слухо-моторні пам'ятеві процеси
5	Літери і простір	Оптичні завдання (графічні диктанти, вправи на орієнтування «ліворуч– праворуч»)	Покращується зоровий гнозис, просторові уявлення, знижується кількість оптичних і дзеркальних помилок
6	Казкова зустріч	Інтегроване заняття: читання казки, встановлення послідовності подій, інсценізація	Узагальнюються набуті вміння, розвиваються творчість, самостійність, зростає позитивне ставлення до читання

Запропоновані теми є орієнтовними і можуть варіюватися залежно від індивідуальних особливостей дитини, типу дислексії та динаміки її подолання. Важливим є те, що кожне заняття будується як цілісний корекційно-розвивальний комплекс, у якому завдання різних напрямів органічно доповнюють одне одного.

Розроблена та реалізована корекційна програма з подолання дислексії у молодших школярів продемонструвала ефективність комплексного психолого-педагогічного підходу, що інтегрує роботу над фонематичними, семантичними, аграматичними, мнестичними та оптичними компонентами навички читання. Системність, поетапність, опора на ігрову діяльність, застосування міжсенсорної інтеграції та використання позитивного емоційного підкріплення забезпечили стійку позитивну динаміку в розвитку мовленнєвих і пізнавальних функцій дітей експериментальної групи.

Отримані на контрольному етапі результати, детально подані та проаналізовані у підрозділі 2.3, підтверджують, що запропонована програма є дієвим інструментом логопедичної та педагогічної роботи з дітьми молодшого

шкільного віку, які мають різні форми дислексії. Вона може успішно застосовуватися як у спеціальних, так і в інклюзивних умовах навчання, сприяючи не лише подоланню специфічних труднощів читання, а й формуванню в учнів більшої впевненості у власних можливостях і позитивного ставлення до навчальної діяльності.

2.3. Аналіз і узагальнення результатів експериментального дослідження

Контрольний етап експерименту був спрямований на визначення ефективності розробленої корекційної програми, впровадженої в експериментальній групі (ЕГ), шляхом порівняння результатів із дітьми контрольної групи (КГ), які навчалися за традиційною методикою. На основі отриманих результатів нами було здійснено потворний аналіз оцінки фонематичних процесів, результати яких представлено у таблиці.

Таблиця 2.4

Показники фонематичних процесів у молодших школярів у ЕГ і КГ після експерименту у %

№	Група	Рівень	До (у %)	Після (у %)	Динаміка (у %)
1	ЕГ	Високий	0	25,0	+25,0
		Середній	33,3	50,0	+16,7
		Низький	66,7	25,0	-41,7
2	КГ	Високий	0	8,3	+8,3
		Середній	33,3	41,7	+8,4
		Низький	66,7	50,0	-16,7

Аналізуючи дані таблиці, можемо стверджувати, що отримані результати засвідчують різний характер змін у сформованості фонематичних процесів у дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ) після проведення формувального етапу. До початку експерименту більшість дітей обох груп

мали низький рівень розвитку фонематичного слуху, аналізу й синтезу (66,7 %), що є типовим для дислексії фонематичного генезу. Середній рівень спостерігався у третини дітей (33,3 %), тоді як високий рівень був відсутній в обох групах.

Після впровадження корекційної програми в ЕГ зафіксовано суттєві позитивні зміни. Частка дітей із високим рівнем зросла до 25 %, тоді як у КГ — лише до 8,3 %, що свідчить про значно більшу ефективність цілеспрямованих логопедичних впливів. Також у ЕГ майже на половину зменшилася кількість дітей із низьким рівнем (з 66,7 % до 25 %), тоді як у КГ це зниження було незначним (з 66,7 % до 50 %).

Середній рівень у ЕГ підвищився на 16,7 %, що вказує на оптимізацію базових фонематичних операцій — фонемної диференціації, виділення та послідовності звуків. У контрольній групі приріст середнього рівня становив лише 8,4 %, що відповідає природній динаміці розвитку без спеціальної корекційної підтримки.

Таким чином, порівняльний аналіз демонструє чітку перевагу корекційної програми: фонематичні процеси покращилися у більшій кількості дітей експериментальної групи, і зміни мають більш значущий характер. Це є доказом ефективності цілеспрямованих логопедичних вправ у формуванні навичок, необхідних для успішного оволодіння читанням.

Наступною складовою оцінки в межах нашого дослідження є потворне визначення показників зорово-просторових функцій, які представлено у таблиці.

Таблиця 2.5

**Показники зорової диференціації у молодших школярів у ЕГ і КГ
після експерименту у %**

№	Група	Правильне розпізнавання букв	Оптичні помилки
1	ЕГ – До	58 %	34 %
2	ЕГ – Після	74 %	21 %
3	КГ – До	60 %	33 %
4	КГ – Після	65 %	29 %

Дані таблиці демонструють динаміку розвитку зорової диференціації та зменшення оптичних помилок у дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ). До початку корекційної роботи показники обох груп були приблизно однаковими: правильне розпізнавання букв становило 58 % в ЕГ і 60 % у КГ, а кількість оптичних помилок — 34 % та 33 % відповідно. Це свідчить про типову для оптичної дислексії несформованість зорового аналізу, недостатню диференціацію графічно подібних літер та нестійкі просторові уявлення.

Після впровадження корекційної програми в ЕГ спостерігається помітне підвищення здатності до правильного зорового розпізнавання — до 74 %, що становить приріст у 16 %. Водночас кількість оптичних помилок зменшилася із 34 % до 21 %, тобто на 13 %, що є статистично значущим показником для короткотривалого корекційного впливу. Така динаміка свідчить про ефективність застосованих вправ на розвиток зорового гнозису, просторової орієнтації, зорової пам'яті та координації рухів очей.

Натомість у КГ зміни менш виражені: правильне впізнавання літер зросло лише на 5 % (з 60 % до 65 %), а оптичні помилки зменшилися на 4 % (33 % → 29 %). Це відповідає природному, повільному темпу розвитку без спеціальної логопедичної підтримки.

Порівняльний аналіз показує, що діти експериментальної групи значно краще опанували навички зорової диференціації, що зменшило кількість замін, перестановок і дзеркального читання. Зниження оптичних помилок свідчить

про формування стійкіших зорових слідів і покращення механізмів зорово-просторової обробки, які є важливими передумовами для якісного читання

Наступним показником повторної оцінки є мнестичні процеси, зокрема показники мнестичної пам'яті, які представлено у таблиці.

Таблиця 2.6

**Показники мнестичної пам'яті у молодших школярів у ЕГ і КГ
після експерименту у %**

№	Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	ЕГ – до	0%	25%	75%
2	ЕГ – після	16,7%	50%	33,3%
3	КГ – до	0%	25%	75%
4	КГ – після	0%	33,3%	66,7%

Отримані результати свідчать про помірні, але чітко виражені позитивні зміни у стані мнестичних процесів дітей експериментальної групи. Якщо на початку дослідження переважна більшість учасників мала низький рівень розвитку пам'яті (75 %), то після проходження корекційної програми цей показник зменшився більш ніж удвічі — до 33,3 %. Одночасно зросла частка дітей із середнім рівнем (25 % → 50 %) та з'явилася група учнів із високими показниками пам'яті (16,7 %), чого не спостерігалось до формувального етапу. Такі зміни пояснюються систематичним застосуванням вправ на розвиток слухової, зорової та моторної пам'яті, використанням мультисенсорних прийомів (ліплення, обведення, викладання букв, «живі літери»), які забезпечують формування міцних звукобуквених асоціацій.

У контрольній групі результати залишилися практично на початковому рівні: високий рівень не сформувався, середній збільшився лише на 8,3 %, а нижчий рівень зберігає домінування (66,7 % після дослідження). Це свідчить

про відсутність значущої динаміки без спеціально організованої корекційної роботи.

Наступним показником є семантичне розуміння тексту, (виділення смислових зв'язків, відповіді на запитання) повторні результати якого представлено у таблиці.

Таблиця 2.7

Семантичні показники розуміння тексту (виділення смислових зв'язків, відповіді на запитання) у молодших школярів у ЕГ і КГ після експерименту у %

№	Показник	ЕГ До	ЕГ Після	КГ До	КГ Після
1	Розуміння тексту	52 %	70 %	50 %	58 %
2	Логічне відтворення	46 %	66 %	44 %	52 %
3	Відповіді на запитання	55 %	72 %	53 %	60 %

Представлені дані демонструють поступове, але чітке покращення семантичних компонентів читання у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. На констатувальному етапі показники розуміння тексту, логічного відтворення та відповідей на запитання в обох групах були майже однаковими (різниця не перевищувала 2–3 %), що підтверджує однорідність вибірки.

Після впровадження корекційної програми спостерігається суттєве зростання семантичних умінь у ЕГ: розуміння тексту зросло з 52 % до 70 % (+18 %); логічне відтворення змісту — з 46 % до 66 % (+20 %); уміння відповідати на змістові запитання — із 55 % до 72 % (+17 %).

Такі зміни є логічними наслідками цілеспрямованої роботи за методиками розвитку смислового читання: відновлення послідовності подій, добір заголовків, пошук ключових слів, робота з сюжетними малюнками, вправи на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У контрольній групі також спостерігається певна позитивна динаміка, однак вона мінімальна й коливається у межах 5–8 %, що відповідає природному темпу вдосконалення навички читання без спеціальної логопедичної роботи. Особливо низькою залишається здатність логічно відтворювати прочитане (44 % → 52 %), що підтверджує важливість системної корекції для формування смислової цілісності тексту.

Отже, отримані результати показують, що корекційна програма суттєво підвищує рівень осмисленого читання: діти краще встановлюють смислові зв'язки, точніше відповідають на запитання та логічно відтворюють зміст прочитаного.

Наступний показник граматична будова мовлення, зокрема аграматична його форма представлено у таблиці.

Таблиця 2.8

**Граматичні показники у молодших школярів у ЕГ і КГ
після експерименту у %**

№	Рівень	ЕГ До	ЕГ Після	КГ До	КГ Після
1	Високий	0%	16,7%	0%	0%
2	Середній	33,3%	58,3%	33,3%	41,7%
3	Низький	66,7%	25,0%	66,7%	58,3%

Показники, подані в таблиці, демонструють виразну позитивну динаміку у формуванні граматичної будови мовлення дітей експериментальної групи. До початку корекційного впливу більшість учнів ЕГ мала низький рівень опанування граматичних конструкцій (66,7 %), що підтверджувало системні труднощі зі словозміною, узгодженням слів та побудовою синтаксично правильних речень — характерних для аграматичної дислексії.

Після реалізації програми спостерігається істотне покращення: частка дітей із високим рівнем граматичної сформованості зростає з 0 до 16,7 %, а частка дітей із середнім рівнем зростає з 33,3 до 58,3 %.

показник середнього рівня збільшився з 33,3 % до 58,3 % (+25 %), кількість учнів із низьким рівнем майже удвічі зменшилася — з 66,7 % до 25,0 % (–41,7 %).

Такий прогрес досягнуто завдяки систематичному використанню вправ на словозміну, побудову речень, роботу з деформованими текстами, узгодження іменників і прикметників, формування граматичних категорій, а також застосуванню опорних схем і моделей речень.

У контрольній групі динаміка значно менш виражена: середній рівень підвищився лише на 8,4 %, а високий рівень не сформувався взагалі. Низький рівень залишається домінуючим (58,3 %), що свідчить про неефективність стихійного, несистемного формування граматичної будови мовлення без логопедичного втручання.

Отримані дані переконливо підтверджують ефективність корекційної програми в подоланні аграматичних проявів дислексії. Діти експериментальної групи суттєво покращили здатність граматично правильно будувати висловлювання, що позитивно впливає і на якість читання, і на загальний мовленнєвий розвиток.

Також нами було повторно оцінено показники по техніці читання, після експерименту. Результати аналізу подано у таблиці.

Таблиця 2.9

**Техніка читання (середні показники) у молодших школярів
у ЕГ і КГ після експерименту**

№	Показник	ЕГ До	ЕГ Після	КГ До	КГ Після
1	Темп (слів/хв)	26 сл/хв	35 сл/хв	27 сл/хв	30 сл/хв
2	Кількість помилок	7,4	4,3	7,1	6,2
3	Плавність читання	низька	середня	низька	низька—середня
4	Розуміння тексту	57 %	73 %	58 %	63 %

Аналіз узагальнених показників техніки читання демонструє помірний, але чітко виражений прогрес у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. До формувального етапу значення обох груп були майже однаковими: темп читання становив 26–27 сл/хв, кількість помилок — 7–7,4, рівень розуміння тексту — близько 57–58 %, а плавність оцінювалася як низька. Це підтверджує подібність вихідних стартових можливостей учасників дослідження.

Після проходження корекційної програми діти експериментальної групи продемонстрували суттєві покращення за всіма ключовими показниками: темп читання зріс із 26 до 35 сл/хв (+9 сл/хв), що є реалістичною динамікою для дітей із дислексією протягом 12 тижнів; кількість помилок зменшилась із 7,4 до 4,3, що свідчить про зміцнення звукобуквених асоціацій та зниження випадків пропусків, замін і перестановок звуків; плавність читання покращилася з низької до середньої, тобто діти почали частіше читати цілими словами та з меншим кількістю пауз; розуміння тексту зросло з 57 % до 73 %, що підтверджує ефективність роботи над смисловим аналізом, встановленням логічних зв'язків і розвитком словника.

У контрольній групі покращення менш виражені. Темп підвищився лише на 3 сл/хв, середня кількість помилок зменшилася незначно (із 7,1 до 6,2), а рівень розуміння тексту зріс лише на 5 %. Плавність читання залишилася на межі «низька — середня», що є типовим для дітей, які навчаються без спеціальної корекційної підтримки.

Загалом отримані результати свідчать, що комплексна корекційна програма значно інтенсифікує формування техніки читання, допомагаючи дітям стабільно підвищувати темп, точність та осмисленість читання. Це підкреслює важливість логопедичного супроводу для подолання стійких труднощів читання в молодшому шкільному віці.

Також нами на основі всіх узагальнених результатів було проаналізовано позитивні зміни щодо зменшення основних дислексичних помилок. Результати цих змін подано у таблиці та на рисунку.

Таблиця 2.10

Динаміка зменшення типових дислексичних помилок у молодших школярів у ЕГ і КГ після експерименту у %

№	Вид помилок	ЕГ До	ЕГ Після	КГ До	КГ Після
1	Фонематичні	41 %	25 %	40 %	34 %
2	Оптичні	34 %	20 %	33 %	29 %
3	Мнестичні	29 %	18 %	28 %	24 %
4	Семантичні	37 %	23 %	36 %	30 %
5	Аграматичні	25 %	14 %	24 %	20 %

Представлені дані наочно демонструють відмінності у динаміці помилок між експериментальною та контрольною групами, що дозволяє оцінити ефективність корекційної програми на різних рівнях мовленнєвої та когнітивної діяльності. До початку роботи обидві групи мали подібну частоту помилок за всіма типами: фонематичні, оптичні, мнестичні, семантичні та аграматичні коливалися в межах 24–41 %, що підтверджує однорідність вибірки та типовість порушень для дітей із дислексією.

Після формувального етапу в експериментальній групі зафіксовано стабільне, рівномірне зниження всіх типів дислексичних помилок: фонематичні помилки зменшилися з 41 % до 25 % (–16 %), оптичні — із 34 % до 20 % (–14 %), мнестичні — з 29 % до 18 % (–11 %), семантичні — із 37 % до 23 % (–14 %), аграматичні — із 25 % до 14 % (–11 %).

Середній показник зниження становить 12–17 %, що є цілком реалістичним і відповідає можливостям короткотривалої корекційної програми (12 тижнів). Така динаміка свідчить про комплексний характер позитивних змін, оскільки покращення простежується одночасно на

фонологічному, семантичному, граматичному, зорово-просторовому та мнемічному рівнях.

У контрольній групі зміни значно менші: зниження помилок становить лише 3–6 %, а за деякими показниками (аграматичні) динаміка практично відсутня. Це підтверджує, що без спеціально організованої системи вправ і міжсенсорної корекційної роботи дитина природно вдосконалює навичку читання дуже повільно. Отримані результати унаочнено та представлено на рисунку 2.1.

Отже, результати таблиці переконливо доводять, що корекційна програма не лише покращує окремі компоненти читання, а й цілісно зменшує кількість типових дислексичних помилок, що є ключовим критерієм її ефективності.

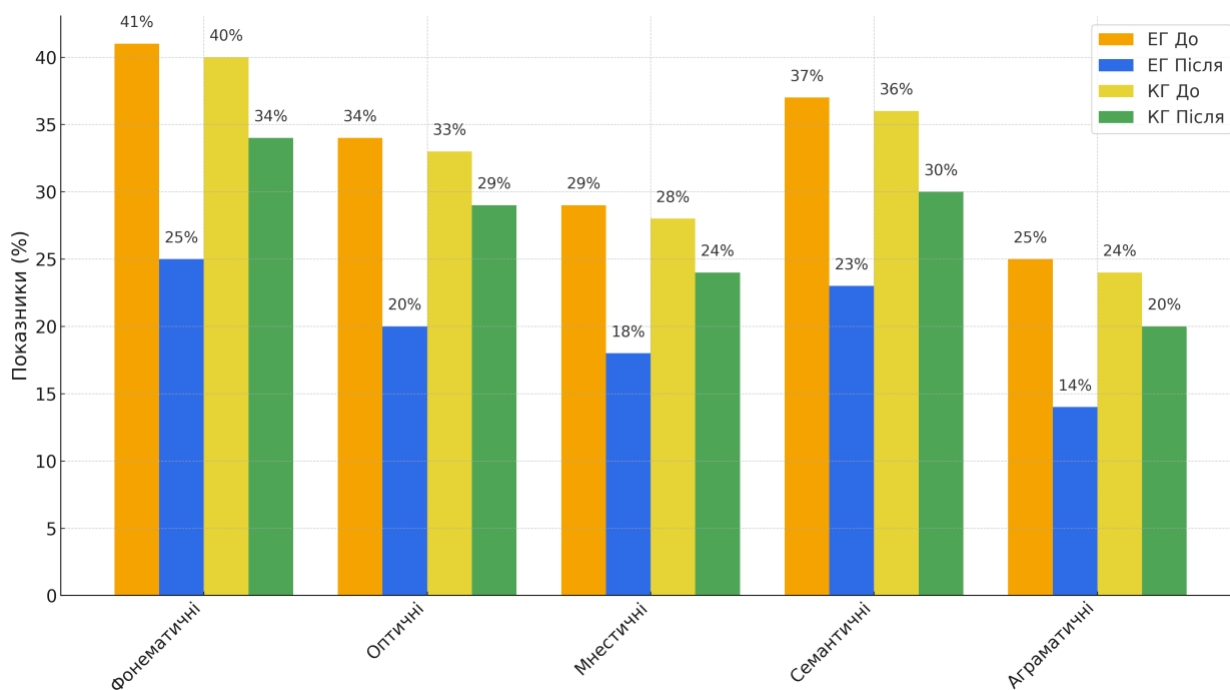


Рис.2.1 Динаміка зменшення типових дислексичних помилок у молодших школярів у ЕГ і КГ після експерименту у %

Отже, аналіз динаміки зменшення типових дислексичних помилок показує, що учні експериментальної групи продемонстрували значно вищі позитивні зрушення порівняно з контрольною. Після впровадження корекційної програми кількість помилок у дітей ЕГ суттєво зменшилася, що свідчить про ефективність застосованих методів. У контрольній групі зміни були мінімальними, що підкреслює результативність саме цілеспрямованого корекційного впливу.

Висновки до розділу 2

Експериментальне дослідження, проведене серед молодших школярів м. Чернівців, підтвердило ефективність комплексної корекційної програми, спрямованої на подолання різних форм дислексії. На констатувальному етапі було встановлено, що більшість дітей мали поєднані порушення читання: переважали фонематичні, оптичні та семантичні труднощі, що зумовлювало низьку точність, повільний темп та недостатнє смислове розуміння тексту.

Реалізація корекційної програми, яка охоплювала п'ять основних напрямів (фонематичний, семантичний, аграматичний, мнестичний та оптичний), забезпечила позитивні зміни у мовленнєвих, когнітивних та зорово-просторових функціях. У дітей експериментальної групи суттєво покращилися фонематичні операції, зорове впізнавання букв, обсяг слухової та зорової пам'яті, розуміння змісту тексту та сформованість граматичних зв'язків.

Порівняльний аналіз показників експериментальної та контрольної груп засвідчив, що в експериментальній групі динаміка розвитку є значно вищою: кількість типових дислексичних помилок зменшилася на 12–17 %, темп читання зріс у середньому на 9 слів за хвилину, а рівень розуміння тексту підвищився на 15–20 %. У контрольній групі зміни були незначними й відповідали природній віковій динаміці.

Отже, результати дослідження підтвердили, що системна, поетапна та міжсенсорна корекційна робота сприяє ефективному подоланню основних механізмів дислексії. Запропонована програма може бути рекомендована для використання у практиці логопедів та вчителів початкової школи, а її структура дозволяє адаптувати зміст під індивідуальні особливості кожної дитини.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно вивчити проблему дислексії у молодших школярів, обґрунтувати теоретичні засади її подолання та експериментально перевірити результативність запропонованої корекційної програми. Зміст і результати роботи дали змогу сформулювати низку узагальнених висновків відповідно до поставлених завдань.

У межах першого завдання було здійснено ґрунтовний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення сутності, природи та механізмів дислексії. Зокрема, встановлено, що дислексія є не ізольованим порушенням, а складним багаторівневим розладом, який виникає внаслідок недостатності певних психічних функцій, що забезпечують процес читання: фонематичного сприймання, зорово-просторового аналізу, мнемічних процесів, граматичної організації мовлення та смислової інтерпретації тексту.

Узагальнено підходи до класифікації форм дислексії та показано, що на практиці у дітей найчастіше зустрічаються змішані (комбіновані) варіанти, що зумовлює необхідність інтегрованої корекційної роботи. Аналіз літератури підтвердив актуальність раннього виявлення дислексії, оскільки без своєчасної логопедичної допомоги вона істотно впливає на подальший академічний розвиток, комунікативну активність, самооцінку та загальну успішність дитини.

У межах другого завдання проведено поглиблену психолого-педагогічну характеристику дітей із дислексією. Встановлено, що труднощі читання у молодших школярів характеризуються системністю та багатокomпонентністю. Виявлено типові прояви різних форм дислексії: заміни та змішування звуків, оптичні помилки, труднощі запам'ятовування букв, порушення звуко-буквених відповідностей, недостатність смислового розуміння, аграматизми.

Окрему увагу приділено аналізу супутніх когнітивних та емоційно-вольових особливостей. Зокрема, діти з дислексією часто мають знижену стійкість уваги, труднощі її переключення, уповільнений темп переробки інформації, фрагментарність сприймання тексту, підвищену тривожність і уникнення читання через страх помилки.

Здійснений констатувальний аналіз показав, що в більшості школярів спостерігалася комбінація фонематичних і зорово-просторових труднощів, що вказує на системність порушення та необхідність застосування багатовекторної корекційної програми.

У межах третього завдання було створено комплексну корекційну програму, що включає п'ять взаємопов'язаних напрямів: фонематичний, оптичний, мнестичний, семантичний та аграматичний. Програма ґрунтувалася на принципах системності, індивідуалізації, поетапності, ігрової спрямованості та міжсенсорної інтеграції.

У межах програми були розроблені вправи для розвитку фонематичного слуху, зорово-просторового гнозису, слухової та зорової пам'яті, граматичних категорій, навичок смислового аналізу тексту, плавності та темпу читання. Структура занять будувалася на тематично-інтегрованому підході, що дозволило поєднати пізнавальну, мовленнєву, сенсорну й ігрову активність дітей. Корекційна система була апробована у роботі з молодшими школярами та показала високу педагогічну доцільність і практичну ефективність.

У межах четвертого завдання було здійснено порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп. Отримані дані підтвердили, що цілеспрямована, комплексна корекційна робота сприяє значному покращенню технічної та смислової сторін читання. У дітей експериментальної групи зменшилася кількість фонематичних, оптичних, мнестичних, семантичних та аграматичних помилок, підвищився темп і

точність читання, покращилося розуміння тексту, сформувалися буквено-звукові асоціації та навички звукового аналізу.

Окрім мовленнєвих досягнень, відмічено позитивні зміни у поведінково-емоційному стані: знизилася тривожність, зросла навчальна мотивація, діти стали впевненішими у процесі читання.

Здійснене дослідження довело, що дислексія є складним комплексним порушенням, подолання якого можливе лише за умов системної, науково обґрунтованої та методично виваженої корекційної роботи. Запропонована авторська програма, спрямована на всі ключові механізми читання, продемонструвала високу результативність і може бути рекомендована для практичного використання у закладах загальної середньої освіти, логопедичних пунктах та інклюзивно-ресурсних центрах.

Результати роботи мають важливе теоретичне й практичне значення: вони розширюють наукові уявлення про природу дислексії, обґрунтовують дієвість комплексного підходу та пропонують практичний інструментарій для фахівців, які здійснюють корекційно-розвивальну роботу з дітьми молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюх М.А. *Логопедична допомога дітям з фонетико-фонематичними вадами мови* : методичні рекомендації. Київ : ІЗМН, 2006. 100 с.
2. Бастун Н. А. *Дислексія як освітня та історико-культурна проблема. Культуротвірна функція психологічної науки* : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 67-73.
3. Блінова Г. Й. *Дидактичний матеріал для подолання дислексії у дітей*. Київ : Проза, 2000. 143 с.
4. Богуш А., Гавриш Н. *Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах*. Київ : Слово, 2011. 705 с.
5. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. *Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах* : підручник. Київ : Слово, 2014. 302 с.
6. Богуш А., Маліновська Н. *Перші кроки грамоти : переддошкільний вік* : навч. посіб. Київ : Слово, 2013. 424 с.
7. Богуш А.М. *Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія* : навчальний посібник. Київ : Слово, 2005. 720 с.
8. Богуш А.М. *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років* : монографія. Київ : Слово, 2004. 224 с.
9. Богуш А.М., Луцан Н.І. *Мовленнєво-ігрова діяльність : мовленнєві ігри, ситуації, вправи* : навч. посіб. Київ : Слово, 2012. 304 с.
10. Брембаті Ф., Доніні Р. *Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання: Практичні рекомендації для батьків та педагогів*. Харків: Ранок. 2019. 160 с.

11. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2011. С. 14–17.

12. Вавіна Л. С. Оптична дислексія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 1 (3). С. 67-71

13. Волосюк А. А. *Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять* : тематичний збірник праць. Рівне : РОППО, 2014. 56 с.

14. Гаврилова Н.С. *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*: монографія. Київ ; Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2011. 200 с.

15. Гріненко О.В., Покотильська М.М., Філоненко Т.Я. *Подолання дислексії та дисграфії в дітей початкових класів* : навч. посіб. Городище, 2010. 32 с. Вип. 5. С. 215-218.

16. Данілавічюте Е. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2006. С. 119–136.

17. Данілавічюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Наук. світ, 2004.

18. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п> (дата звернення: 01.05.2025).

19. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 65–69.

20. Журавльова Л. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. С. 100–105.

21. Заїка І.С. Диференційована діагностика дислексії та дисграфії. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (16 квітня 2015 року). Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2015. Вип. 3. С. 290–294.

22. Каменщук Т. Коронавірусна пандемія COVID-19: психологічні проблеми у дітей. : *Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 берез. 2023 р.) (с. 213–215). Друк Плюс.

23. Ільяна В. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 31–38.

24. Ільяна В. Виявлення своєрідності формування компонентів психолінгвістичної структури читання у старших дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. №3. С. 13–15.

25. Ільяна В. М. Корекція дислексій в дітей молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.

26. Ільяна В. М. Технології визначення особливостей рецептивної діяльності в контексті попередження дислексій у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2012. №3. С. 26–31.

27. Ільяна В.М. До проблеми пропедевтики дислексії в контексті вивчення особливостей рецептивної діяльності у дітей з мовленнєвими розладами. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 3. С. 26-32.

28. Казачінер О.С. Дислексія – порушення навичок читання : шляхи подолання легких порушень читання на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2005. № 11, квітень. С. 2-4.

29. Карабаєва І. Я вчуся читати і писати. *Дошкільне виховання*. 2000. № 9. С. 6-7.

30. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. *Логопсихологія* : навч. посібник. Київ : Знання, 2010. 239 с.

31. Мартинюк І. В. Диференціація звуків [з], [с], букв з, с. Тема «Весна» : заняття для дітей з порушенням письма (дисграфія) та читання (дислексія). *Логопед*. 2018. № 5. С. 26-29.

32. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. *Профілактика оптичної дисграфії* : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М. П, Драгоманова, 2011. 101 с.

33. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.

34. Меліченко В. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2020. С. 88–91.

35. Начинова О., Траченко О. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2018. 4 (123), С. 58–61

36. Нетяженко Т. Дислексія на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу та синтезу : логопедичне заняття. *Дефектолог*. 2016. № 6. С. 21-30.

37. Ніколаєнко Я.І., Савінова Н.В. Пропедевтика дислексії у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Сучасна логопедія : інноваційні технології* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв : МНУ ім. В. Сухомлинського, 2021. С. 36-39.

38. Начинова О.В., Траченко О.О., Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасна логопедія : інноваційні технології* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв : МНУ ім. В. Сухомлинського, 2021. С. 47-52.

39. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. *Спеціальна психологія*. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

40. Рібцун Ю. В. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №104 (4), 2021. С. 28-45.

41. Савінова Н. В. Розвиток та особливості логопедичної термінології: змістовий. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 21. С. 238–243.

42. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 36. С. 114–119.

43. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. *Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки)*. Ч. I. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

44. Скляр О. *Корекція дислексії у молодших школярів* : кваліфікаційна робота. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. 121 с.

45. Смовська, Л. К., & Зелінська-Любченко, К. О. (2019). Науково-теоретичні засади проблеми порушення читання. У: *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (с. 118–120). Суми: СумДПУ.

46. Соботович Є. Ф. *Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції*. Київ: ІСДО, 1995. 204 с.

47. Сорока О. Особливості корекції дислексії у молодших школярів //Редакційна колегія. — 2022.
URL:<https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/5d38cb16-> (дата звернення: 11.12.2024).

48. Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». (2023). Розпорядження КМУ № 190-р від 03.03.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-p> (дата звернення: 01.05.2024).

49. Тарасун В. В. *Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейро- психологічний супровід) : монографія*. Київ, 2008. 299 с.

50. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.

51. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 36. С. 165–169.

52. Уварова Л. І. Подолання дисграфії і дислексії у майбутніх школярів умовах дошкільного закладу. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика*. 2013. С. 258-262.

53. Химирода Л. О. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією. *Логопед.* 2017. № 6. С. 38-42.

54. Хоменко С. Онтогенез артикуляційних можливостей в процесі мовленнєвого розвитку дитини раннього віку. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 жовтня 2020 року, м. Дніпро) / ред. колегія: В. В. Сиченко, Р. С. Аронова, В. М. Швидун, Н. А. Крупенина, О. О. Базилевська. 2020. 327с. с. 236-240.

55. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін. *Логопедія* : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 376 с.

56. Шеремет М. К. Боряк О. В. *Неврологічні основи логопедії* : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.

57. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 299.

58. Яцента Л. *Ігрові форми навчання читання*. Тернопіль : Астон, 2001. 64 с.

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

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

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразки діагностичних та корекційних завдань, використаних у ході експериментального дослідження

А.1. Діагностичні завдання для обстеження навички читання

А.1.1. Завдання для обстеження фонематичних процесів

1. Завдання «Назви перший звук у слові»

Мета: виявлення рівня сформованості фонематичного аналізу.

Інструкція:

«Зараз я називатиму слова. Скажи, який перший звук ти чуєш у кожному слові».

Стимульний матеріал:

сон, ріка, дорога, щука, кіт, мама, школа, яблуко.

Фіксація результатів:

«+» – правильна відповідь, «-» – неправильна; окремо позначаються випадки плутання твердих/м'яких, свистячих/шиплячих звуків.

2. Завдання «Склади слово зі звуків (складів)»

Мета: оцінка стану фонематичного синтезу.

Інструкція:

«Я назву звуки (склади) по черзі. Уважно слухай і потім скажи, яке слово вийшло».

Стимульний матеріал:

м–а–к (мак), к–і–т (кіт), р–у–к–а (рука), с–о–н (сон), д–о–р–о–г–а (дорога).

Фіксується здатність дитини поєднувати звуки у слово, збереження послідовності.

3. Завдання «Знайди слово зі звуком...»

Мета: визначення диференціації заданого звука.

Інструкція:

«Я назву кілька слів. Знайди слово, у якому є звук [ш] (або інший заданий звук)».

Приклад рядів:

1. кіт, суп, шуба, рак, сік;

2. шапка, тісто, вікно, шишка, лимон.

4. Завдання «Які слова схожі за звучанням?»

Мета: виявлення чутливості до мінімальних фонетичних відмінностей.

Інструкція:

«Послухай пари слів і скажи, у яких словах ти чуєш різні звуки».

Приклади пар:

жук – шук, сад – шат, коза – коса.

А.1.2. Завдання для обстеження зорово-просторових функцій (оптичні компоненти)

1. Завдання «Знайди букву серед подібних»

Мета: дослідження зорової диференціації графічно подібних літер.

Інструкція:

«Подивись на ряд букв. Обведи всі букви л (або іншу задану букву)».

Приклад стимульного матеріалу:

л м л л п т м л п л м т л

и ш и и п и ш и т и ш

п т п т п т п т п т п

Фіксується кількість правильно знайдених букв, характер оптичних помилок.

2. Завдання «З'єднай однакові букви різних шрифтів»

Мета: оцінка зорового гнозису букв.

На аркуші у лівому стовпчику розміщено друковані букви (А, Б, К, М, П, Т), у правому – відповідні рукописні.

Завдання: з'єднати лінією пари однакових букв.

3. Завдання «Виправ неправильні букви»

Мета: діагностика сприймання цілісної графічної форми букви.

На бланку подаються деформовані, повернуті або недописані літери (наприклад: дзеркальне «Р», «З» у протилежний бік, «П» без однієї ніжки тощо).

Інструкція:

«Подивись на ці букви. Деякі з них написані неправильно. Виправ їх так, як вони мають виглядати насправді».

А.1.3. Завдання для обстеження мнестичних процесів

1. Завдання «Повтори склади»

Мета: дослідження слухо-мовленнєвої пам'яті.

Інструкція:

«Я назву кілька складів. Слухай уважно й потім повтори їх у тому ж порядку».

Приклади рядів:

ба – ла – са;

ко – ро – му;

ти – ма – но – су;

ла – са – ма – ри.

Фіксується кількість правильно відтворених складів, збереження послідовності.

2. Завдання «Запам'ятай букви»

Мета: оцінка обсягу зорової пам'яті.

Інструкція:

«Подивись на ці букви. Запам'ятай їх. Через кілька секунд я закрию картку, а ти спробуєш назвати всі букви, які запам'ятав(ла)».

Приклади рядів:

Р – К – М – Л;

С – Т – Н – П – К;

А – О – И – Ш – Л – М.

3. Завдання «Хто зник?»

На картці подано ряд букв (наприклад: К – М – Т – Л – Р).

Інструкція:

«Подивись на ці букви. Запам'ятай їх. Тепер я заберу одну букву. Подивись ще раз і скажи, яка буква зникла».

Фіксується, чи зберігається цілісний образ ряду.

А.1.4. Текст і завдання для дослідження техніки та смислового читання

Текст для читання (2–3 клас)

Уранці діти йшли до школи. Надворі падав легкий сніг. Оля несла в портфелі улюблену книжку з казками. На перерві вона вирішила прочитати друзям нову історію про лісових звірів. Діти сіли біля вікна, слухали уважно й майже не помічали, як за шибкою кружляють білі сніжинки.

Показники, що фіксуються:

- спосіб читання (по складах / цілими словами);
- темп (слів/хв);
- кількість помилок;
- плавність, інтонаційна виразність;
- розуміння змісту.

Запитання до тексту:

1. Куди йшли діти вранці?
2. Що несла в портфелі Оля?
3. Що вона вирішила зробити на перерві?
4. Де сиділи діти, коли слухали казку?
5. Що відбувалося надворі?

Додаткові завдання:

Добери заголовок до тексту

Розмісти малюнки (діти йдуть до школи; Оля з книжкою; діти біля вікна; сніг за вікном) у правильній послідовності.

А.1.5. Завдання для обстеження граматичної будови мовлення

1. Завдання «Один — багато»

Інструкція:

«Я назву слово, яке означає один предмет. Скажи, як буде, коли таких предметів багато».

Приклади:

стіл — столи;

ліс — ліси;

книга — книги;

зошит — зошити.

2. Завдання «Чий предмет?»

Пред'являються малюнки (сумка, шапка, рюкзак, книжка).

Інструкція:

«Скажи, чий це предмет: мамин, татовий, хлопчика, дівчинки».

Приклади відповідей:

мамина сумка, татова шапка, хлопчиковий рюкзак, дівчинчина книжка.

3. Завдання «Склади речення»

Дитині пропонують картки зі словами у порушеній послідовності:

грає, у, діти, дворі

читає, книжку, хлопчик

Завдання: розташувати слова правильно й прочитати:

«Діти грають у дворі», «Хлопчик читає книжку».

А.2. Приклади корекційних завдань, використаних у формувальному етапі

А.2.1. Фонематичний напрям

1. «Впіймай звук» — дитина піднімає фішку, коли чує заданий звук у слові.

2. «Звуковий потяг» — складання слів із «вагончиків»-літер (м—а—к, к—і—т тощо).

3. «Звуковий ланцюжок» — дитина добирає слово, яке починається тим звуком, яким закінчується попереднє слово (кіт — трава — автобус...).

А.2.2. Семантичний напрям

1. «Прочитай і покажи» – дитина читає слово й добирає відповідний малюнок.

2. «Знайди помилку в історії» – логопед читає короткий текст із навмисними змістовими нелогічностями, дитина знаходить і пояснює їх.

3. «Продовж історію» – після прочитання короткого уривка дитина самостійно вигадує логічне продовження.

А.2.3. Аграматичний напрям

1. «Один — багато» – перехід від однини до множини (стіл – столи, рука – руки).

2. «Добери прикметник» – до поданого іменника дитина добирає прикметник (ліс – який? темний, зимовий).

3. «Виправ помилку» – логопед пропонує речення з граматичною помилкою («Діти бігла по дворі») – дитина виправляє («Діти бігли по дворі»).

А.2.4. Мнестичний напрям

1. «Живі літери» – дитина зображає форму літери рухами тіла або викладає літеру з паличок/мотузки.

2. «Чудовий мішечок» – на дотик впізнає літери або фігури, сховані в мішечку.

3. «Запам'ятай ряд» – логопед називає 3–4 слова, дитина повторює їх у заданому порядку.

А.2.5. Оптичний напрям

1. Графічні диктанти – за словесною інструкцією («дві клітинки вправо, одна вгору...») дитина малює лінії, отримуючи просту фігуру.

2. «Знайди відмінності» – порівняння двох схожих малюнків, виділення відмінностей.

3. «Дзеркальні малюнки» – домальовування другої половини фігури в дзеркальному відображенні.