МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ ДИСЛАЛІЄЮ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0163-з
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
освітньої програми «Логопедія»
А. І. Антонова

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, доцент,
к.пед.н. І. В. Кучерак

Рецензент: _____
_____
_____

Запоріжжя

2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології **Кафедра** соціальної педагогіки та спеціальної освіти**Рівень вищої освіти** магістерський
Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітня програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«_____»_____20__року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Антоновій Анастасії Ігорівни

1. **Тема** «Подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку із функціональною дислалією»
керівник роботи Кучерак Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
затверджені наказом ЗНУ від « 20 » лютого 2024 р. № 316-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. **Вихідні дані до роботи** матеріали педагогічної практики.

4. **Зміст розрахунково-пояснювальної записки** (перелік питань, що їх належить розробити) проаналізувати стан розробленості проблеми формування зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; з'ясувати психолого- педагогічні умови формування зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: зміст, методи, прийоми; розробити критерії й показники визначення рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; вивчити стан розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; розробитий експериментально перевірити систему роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

5. **Перелік графічного матеріалу** (із точним зазначенням обов'язкових креслень) рисунків – 3.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Кучерак І. В.		
Розділ 1	Кучерак І. В.		
Розділ 2	Кучерак І. В.		
Висновки	Кучерак І. В.		
Додатки	Кучерак І. В.		

7. Дата видачі завдання _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень-листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад-грудень	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Антонова А. І.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Кучерак І. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Апухтіна В. В.

ЗМІСТ

Вступ…… 9
Розділ 1. Сучасні уявлення про порушення читання у молодших школярів із функціональною дислалією……... 11
1.1. Психофізіологічні механізми читання…….. 13
1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку віку з функціональною дислалією…… 18
1.3. Симптоматика дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією……. 21
Розділ 2. Практичні аспекти подолання дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією……... 27
2.1. Структура і зміст системи подолання дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією 27
2.2. Мета, завдання і зміст експериментального дослідження щодо подолання дислексії у дітей означеного віку із функціональною дислалією 35
2.3. Методичні рекомендації щодо подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку із функціональною дислалією…… 59
Висновки……. 65
Список використаних джерел……... 66
Додатки…… 72

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ПМР – порушення мовного розвитку

ТВМ – тяжкі вади мовлення

ДМШВ – діти молодшого шкільного віку

ФСММ – функціональну систему мови та мовлення

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 82 с., 8 таблиць, 8 рисунків, 45 джерел, 3 додатки.

Мета дослідження: Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку із функціональною дислалією через впровадження корекційної освітньої програми.

Об’єкт дослідження: Процес корекції дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: Використання корекційних технік та підходів у подоланні дислексії у дітей із функціональною дислалією.

Теоретичні методи: Аналіз психологічної, педагогічної та лінгвістичної літератури; синтез і систематизація даних. Емпіричні методи: Діагностичні методи (тестування, інтерв’ю, формувальний експеримент).

Дослідження уточнює механізми розвитку дислексії у дітей із функціональною дислалією, розширює знання про її когнітивні, психологічні та лінгвістичні аспекти, а також обґрунтовує ефективні підходи до корекції читання. Отримані результати поглиблюють теоретичну базу логопедії та корекційної педагогіки.

Практичне значення: розроблена корекційна програма сприяє подоланню дислексії, формуванню навичок читання та мовленнєвої компетентності у дітей молодшого шкільного віку.

Галузь використання: результати застосовуються в логопедії, спеціальній педагогіці, інклюзивній освіті, психології та родинній педагогіці для діагностики, корекції та розвитку мовленнєвих навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями

ДИСЛЕКСІЯ, МОВЛЕННЄВА КОРЕКЦІЯ, ФУНКЦІОНАЛЬНА ДИСЛАЛІЯ, ДІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, КОРЕКЦІЙНІ МЕТОДИКИ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

SUMMARY

Antonova A. Correction of Dyslexia in Younger School-Aged Children with Functional Dyslalia. Zaporizhzhia, 2024. 78 p.

The qualification work consists of an introduction, two chapters, conclusions, the reference list (45 references to Ukrainian and foreign sources), and three appendices, all 8 pages long.The volume of the qualification work is 82 pages, of which the main text is 68 p.

The qualification work provides a theoretical survey and describes the experimental research on the problem of overcoming dyslexia in primary school students with functional dyslalia.

The relevance of the identified issues, social and practical significance, complexity and the complexity of the problem of developing speech skills in students of general secondary education institutions as the initial foundation for mastering all academic subjects.

The research object is the process of correcting dyslexia in primary school students.

The research subject –forms and methods of correcting dyslexia in primary school students with functional dyslalia.

The research aims to substantiate and experimentally verify the system's effectiveness for overcoming dyslexia in younger schoolchildren with functional dyslexia based on general theoretical provisions.

The tasks of the qualification work:

1. To conduct a theoretical analysis of modern ideas about reading disorders in primary school students with functional dyslalia.

2. Investigate the psychophysiological mechanisms of reading and the psychological and pedagogical features of primary school students with functional dyslalia.

3. To theoretically substantiate and experimentally verify the structure and

content of the system for overcoming dyslexia in primary school students with functional dyslalia.

4. To create methodological recommendations for overcoming dyslexia in primary school students with functional dyslalia.

The first chapter “Current concepts about reading disorders in young primary school students with functional dyslalia” provides data on the modern detection of speech disorders in children, their classification, and the functional causes of their occurrence. The evolution of views on this issue and the significant psychophysiological mechanisms of speech and reading are addressed.

The second chapter “Practical aspects of overcoming dyslexia in primary school students with functional dyslalia” is devoted to the practical aspect of overcoming dyslexia in children of primary school age. The measures presented include diagnosing speech disorders in children and a set of corrective measures to form coherent speech skills.

The analysis of the results determines the need to modernise the content of education, which we see in the development and testing of a complex differentiated system for the formation and correction of speech activity of primary school students, which, in our opinion, will become the basis for their successful further educational activities and integration into independent life.

Keywords: dyslexia, speech correction, functional dyslalia, younger school-aged children, correctional methodologies, inclusive education

ВСТУП

У «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» та «Державному стандарті початкової освіти» [1] окреслено ключові тенденції щодо розвитку та реформування сучасної системи спеціальних ланок освіти. Впровадження у загальноосвітнє середовище інклюзивного навчання вимагає створення для дітей із особливими освітніми потребами, значну кількість з яких складають діти із порушеннями засвоєння шкільних навичок, ефективних форм організації навчання, а також розробки сучасного змісту та технологій корекційно-розвивального впливу. Формування у молодших школярів із порушеннями усного та писемного мовлення, мовної та мовленнєвої компетенції займає провідне місце у чинних програмах з усіх навчальних предметів.

Актуальність проблеми організації логопедичного впливу з метою попередження дислексії у дітей з порушеннями мовлення зумовлюється необхідністю розроблення науково-методичного забезпечення відповідно до оновленого програмного змісту та недостатньою розробленістю проблеми у вітчизняній логопедії, що вимагає спеціальної організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей первинного мовленнєвого порушення. Читання, як відомо, є одним із важливіших компонентів писемного мовлення, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Розлади читання (дислексії) є достатньо поширеним порушенням мовлення у дітей 7-8 років з мовленнєвими розладами. Для правильної організації процесу навчання надзвичайно важливо ще у дошкільному віці своєчасно визначити ті диференційні ознаки, що призводять в подальшому до порушень читання, а також поглиблено вивчити особливості їх утворення.

Актуальність визначеної проблематики, соціальна та практична значущість, складність та комплексність проблеми формування в учнів ЗЗСО

навички мовлення як початкової першооснови засвоєння усіх навчальних предметів

Об’єкт дослідження: процес корекції дислексії в учнів молодшого шкільного віку

Предмет дослідження: форми та методи корекції дислексії в учнів молодшого шкільного віку із функціональною дислалією

Мета дослідження: на основі узагальнення теоретичних положень обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи подолання дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією.

Згідно поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасних уявлень про порушення читання у молодших школярів із функціональною дислалією.

2. Проаналізувати психофізіологічні механізми читання та психолого-педагогічні особливості молодших школярів із функціональною дислалією.

3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити структуру і зміст системи подолання дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією.

4. Підготувати методичні рекомендації щодо подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку із функціональною дислалією.

РОЗДІЛ 1
СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ ДИСЛАЛІЄЮ

Актуальність проблеми попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку шляхом розроблення нової науково-методичної основи має винятково важливе значення для сучасної української логопедії. Останні десятиліття відзначається значний інтерес науковців та практиків до процесу читання у структурі писемного мовлення, розвитку передумов читання в онтогенезі, формування навички читання в умовах нормального мовленнєвого розвитку та особливостей опанування навички читання дітьми з порушеннями мовлення. За даними різних авторів, стійкі розлади читання (дислексія) виявляються у 3-10% молодших школярів без тяжких мовленнєвих патологій та майже у третини дітей з ПМР у віці 7-9 років [2, 3].

В сучасній літературі для визначення порушень читання використовують терміни: «алексія» – для визначення повної відсутності читання; «дислексія», «дислексія розвитку», «еволюційна дислексія» – для визначення часткового порушення процесу оволодіння читанням, на відміну від тих випадків, коли акт читання розпадається внаслідок уражень кори головного мозку, тобто при афазіях. Формулювання діагнозу звичайно залежить від професійної приналежності фахівця: один і той же стан педагог визначить як «специфічне порушення читання», а лікар – «дислексія розвитку». Західні дослідники зазвичай включають у коло дислексій і порушення письма, термінологічно не виділяючи останні.

В Міжнародній класифікації хвороб (ICD – 10) [4] дислексія визначається як «специфічне порушення читання».

В логопедичній літературі дають таке визначення дислексії: дислексія – часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке обумовлене вчителя-логопеда (порушенням) вищих психічних функцій та проявляється в численних

помилках, які стійко повторюються під час читання [5].

Психологічне визначення дислексії звучить таким чином. Під дислексію розуміють стани, основним проявом яких є стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів та оптимальні умови навчання. Основним порушенням при цьому є стійка нездатність оволодіти складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що часто супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основі розладу лежать порушення специфічних церебральних процесів, що в цілому складають основний функціональний базис навички читання [2].

Синдром дислексії включає, крім вищезазначеного основного симптома, явища емоційно-вольової незрілості, симптомокомплекс сукцесивної недостатності, церебрастенічні порушення, специфічні порушення психічних процесів.

У західній педагогічній літературі до вибіркових, специфічних порушень читання слід відносити випадки, коли «вік читання» відстає від «розумового віку» на 20% і більше або на 2 і більше класи. Важливою діагностичною ознакою дислексії є наявність дисоціацій між загальним рівнем розумового розвитку та відповідним йому очікуваним рівнем техніки читання, з одного боку, та реальною сформованістю даної навички – з другого. Ця ознака включається майже у всі існуючі визначення дислексії та, напевно, є найбільш надійним діагностичним критерієм.

Дислексія, як і дисграфія є досить поширеним порушенням. В європейських країнах відмічається, за даними різних авторів, до 10% дітей з дислексіями, які мають нормальний інтелект: за даними З. Матейчека – 2-4% , за даними Б. Хальгрена –до 10%. За даними Р. Беккер, порушення читання спостерігаються у 3% дітей початкових класів загальної школи, в школах для дітей із тяжкими вадами мовлення ТВМ кількість дітей з дислексію досягає 22%. За даними О. Корнєва [2], дислексія спостерігається у 4,8% учнів 7-8-

літнього віку. В школах для дітей із ТВМ та із затримкою психічного розвитку дислексія виявлена у 20-50% випадків. За даними Р. Лалаєвої [5], у перших класах допоміжної школи порушення читання спостерігаються у 62% учнів. У хлопців дислексія зустрічається в 4,5 разів частіше, ніж у дівчат. Високий рівень розповсюдженості розладів читання у молодших школярів, недостатньо ефективна логопедична робота, спрямована на виявлення, попередження та корекцію дислексій зумовлюють ускладнення у навчанні в цілому та перешкоджають повноцінному оволодінню дітьми знаннями з предметів мовного циклу ще у початковій школі, що призводить в подальшому до стійких утруднень в опануванні академічними знаннями. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема виявлення схильності до дислексії у дітей дошкільного віку. З метою розв'язання означеної проблеми необхідною стає розробка спеціальних діагностичних методик, спрямованих на виявлення груп ризику виникнення дислексії, а також напрямків та прийомів корекційно-логопедичної роботи з попередження порушень читання.

1.1 Психофізіологічні механізми читання

Читання, як і письмо являє собою складний психофізіологічний процес, в акті якого беруть участь зоровий, мовноруховий та мовнослуховий аналізатори. В основі цього процесу, лежать «складні механізми взаємодії аналізаторів та тимчасових зв'язків двох сигнальних систем» [6]. За своїми психофізіологічними механізмами читання є більш складним процесом, ніж усне мовлення, але разом з цим воно не може розглядатись поза зв'язку писемного та усного мовлення.

Читання як вид діяльності визначається як процес декодування графічної (буквеної) моделі слова (технічна сторона читання), а також як процес розуміння письмових висловлювань (смислова сторона читання). Саме смислова сторона читання є основною метою процесу читання. Між смисловою

та технічною сторонами читання існує тісний зв’язок. Розуміння прочитаного визначається характером сприймання. З другого боку, зорове сприймання залежить від розуміння змісту раніш прочитаного.

В процесі читання доросла людина усвідомлює лише завдання, зміст прочитаного, а ті психофізіологічні операції, які передують цьому, здійснюються неусвідомлено, автоматично. Однак ці автоматизовані в процесі навчання грамоти операції складні та багатосторонні.

Процес читання починається із зорового сприймання букв, їх розрізнення та впізнавання за оптико-просторовими ознаками. В подальшому відбувається співвіднесення букв з відповідними звуками та здійснюється відтворення звуковимовного образу слова. І нарешті, внаслідок співвіднесення звукової форми слова з його значенням здійснюється розуміння прочитаного.

Першою операцією читання є впізнавання, розрізнення букв та їх співвіднесення з відповідними звуками. Оволодіння звуко-буквеними позначеннями відбувається протягом всього добукварного та букварного періодів навчання грамоти. Однак, за словами Д. Ельконіна [7], «сприймання та розрізнення букв є лише зовнішньою стороною процесу читання, за якою криються найсуттєвіші та основні дії зі звуками мови». Не звук є позначкою букви, а навпаки, буква являє собою знак, символ, позначення мовленнєвого звука. Тому складний процес засвоєння звуко-буквених позначень починається з пізнання звукової сторони мовлення, з розрізнення та виділення звуків з мовлення. І лише потім дітей знайомлять з буквами, які є зоровими зображеннями букв. Саме тому буква буде правильно та успішно засвоєною за наступних умов.

Дитина правильно вимовляє та диференціює звуки, тобто має чіткі фонематичні уявлення про акустичні та артикуляційні властивості даного звука, не змішуючи його ні на слух, ні у вимові.

У дитини сформувались уявлення про фонему як узагальнений образ звука. Тільки тоді в процесі навчання читання формується уявлення про графему, про відповідність букви до фонеми. Коли ж процес оволодіння

буквою починається зі сприйняття її зорового образу, засвоєння та співвіднесення її зі звуком має механічний характер.

Розрізнення букв між собою за оптико-просторовими та кінетичними ознаками потребує здійснення оптичного аналізу кожної букви та елементів, що їх складають. Засвоєння ж оптичного образу букви можливе лише за умов достатнього розвитку просторових уявлень у дитини, а також здатності запам'ятовувати та відтворювати в пам'яті зорові образи. Безпосередньо процес впізнання букви забезпечується достатнім рівнем розвитку зорового гнозису.

Таким чином, успішне та швидке засвоєння букв можливе лише при достатній сформованості таких функцій:

а) фонематичного сприймання (диференціації, розрізнення фонем);

б) аналізу (правильної вимови звуків);

в) фонематичного аналізу (можливості виділяти звуки мовлення);

г) зорового аналізу та синтезу (здатності визначати схожість та різницю букв);

г) зорово-просторового гнозису та просторових уявлень (здатності розрізнювати букви);

д) зорової пам'яті (можливості запам'ятовувати зоровий образ букви).

Друга операція читання – злиття звуків у склади та слова, тобто звуковий синтез, завдяки якому відбувається прочитання слова. Засвоєння цієї операції читання відбувається завдяки тим же психічним функціям та операціям, що і засвоєння звукового аналізу.

На початкових етапах навчання одиницею читання виступає буква, тобто зорове сприймання. А. Трошин [8] назвав цей етап «екранним читанням». Сучасна методика навчання читання передбачає з самого початку поскладове читання, орієнтацію на склад як одиницю читання. З метою подолання труднощів злиття звуків у склади необхідно сформувати у дітей не тільки уміння розрізнювати та виділяти звук, а й чіткі уявлення про звукову будову складу, слова, що передбачає високий рівень фонематичного розвитку дитини.

Третя операція читання – співвіднесення звукового образу слова з його

лексичним значенням, тобто розуміння прочитаного. Усвідомлення значення слова здійснюється часто лише після того, як прочитане слово промовлено вголос та прочитане декілька разів. Саме тому чіткість звукового образу має велике значення для розуміння його семантики. Достатній розвиток словникового запасу та сформованість граматичної будови мовлення – необхідні умови усвідомлення прочитаного. Нерозуміння значень окремих слів та граматичних категорій може призвести до порушення розуміння речення та цілого зв'язного висловлювання. Наступною умовою засвоєння третьої операції читання є сформованість узагальнюючого значення слова, що, безумовно, потребує певного рівня інтелектуального розвитку дитини. Порушення інтелекту негативно позначиться на засвоєнні кожної операції читання.

Особливі труднощі під час розуміння прочитаного відбувається при читанні речень. Привертання уваги дитини до технічної сторони читання послаблює їхню увагу до розуміння причинно-наслідкових зв'язків між словами в реченні та між реченнями в тексті. Причому на початковому етапі оволодіння навичкою читання смислова здогадка майже не використовується або використовується неправильно, що також призводить до труднощів у розумінні прочитаного.

Читання дорослої людини – це сформована дія, навичка. Як будь-яка навичка, читання в процесі формування проходить декілька етапів. Кожен із цих етапів тісно пов'язаний з попереднім та наступним, поступово переходить із однієї якості в іншу. Формування навички читання здійснюється в процесі довготривалого та цілеспрямованого навчання.

Т. Єгоров [9] виділяє такі етапи формування навички читання: 1) оволодіння звуко-буквеними позначеннями; 2) поскладове читання; 3) становлення синтетичних прийомів читання; 4) синтетичне читання. Кожен із етапів характеризується своєрідністю, якісними особистостями, певною психологічною структурою, своїми труднощами та завданнями, а також прийомами оволодіння. На перших двох етапах основна увага дитини спрямовується на технічну сторону читання, тобто процес декодування слів,

речень, тексту. Процес розуміння тексту ще значно відстає у часі від процесу зорового сприймання матеріалу, йде за ним. Основні труднощі полягають у синтезі складів у словах, особливо при читанні складних за будовою слів, а також у встановленні граматичних зв'язків між словами у реченні. На третьому та четвертому етапах на перший план виступає розуміння прочитаного. Основними способами читання є читання цілими словами та словосполученнями. Технічна сторона читання вже не утруднює читача. Однак, не зважаючи на це, існують певні труднощі, пов'язані з використанням під час читання смислової здогадки. Діти часто замінюють слова, закінчення у словах, що призводить до частих регресій, повернень до раніше прочитаного з метою виправлення помилок, уточнення змісту прочитаного або контролю. Темп читання на цих етапах зростає. На останніх етапах формування навички читання ще мають місце труднощі синтезу слів у реченнях, а речень – у тексті. Зміст тексту стає зрозумілим лише тоді, коли діти розуміють семантику кожного слова в реченні, розуміють причинно-наслідкові зв'язки між словами у реченні та ті зв'язки, які існують між реченнями в тексті. Отже, розуміння прочитаного залежить від рівня розвитку лексико-граматичної сторони мовлення та рівня інтелектуального розвитку дитини.

Основними умовами оволодіння навичкою читання є сформованість усіх сторін усного мовлення дитини (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної та синтаксичної), достатній розвиток вищих психічних функцій (зорово-просторових уявлень, зорової пам'яті), розумових операцій – зорового аналізу та синтезу, зорового та слухового контролю, а також високий рівень інтелектуального розвитку.

Питання про механізми виникнення дислексій, як і дисграфій, є складним. З позицій психологічного аспекту дислексія виникає внаслідок недостатності мовленнєвих та порушення психічних функцій, які забезпечують процес оволодіння читанням у нормі. Психолінгвістичний аспект вивчення порушень читання розглядає дислексію як порушення різних операцій процесу читання (зорового сприймання та розрізнення букв, вибору фонеми, злиття звуків у

склади, синтезу слів у речення, співвіднесення їх зі значенням) внаслідок недостатності сенсомоторних, мовних та семантичних операцій.

1.2 Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку віку з функціональною дислалією

Період життя дітей від 6-7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін і перетворень. Тому так важливий рівень досягнень, здійснених кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радість пізнання, не придбає вміння вчитися, не навчиться дружити, не набуде впевненості у своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі (за рамками сенситивного періоду) буде значно складніше й зажадає незмірно більш високих духовних і фізичних витрат. Саме тому вивчення особистості молодшого школяра є актуальною проблемою сучасних психологічних досліджень.

Період першого десятиліття життя людини є фундаментом, який визначає подальшу «конструкцію її особистості». Зрозуміло, що це час «проростання коріння» всіх фізичних і психічних процесів і «міцність» особистості, її оптимальний стан фізичної і психічної сфер.

Час перебування дітей у початковій школі для їх подальшого становлення та навчання – вирішальний, іноді доленосний. Саме в цей період у дитини активно вдосконалюються її енергетичні та фізичні параметри майбутнього життя. Визначаються потужність сили думки, розвиток її почуттів та уяви. Зрозуміло, що всі потенціали дитини формуються ще задовго до її приходу до школи, але вже в період навчання в початковій школі вони набувають певних контурів дорослої людини. Тому цей час важливий для визрівання та формування задатків, закладених у дитині, й інтенсивної розбудови майбутніх здібностей.

Для того щоб побудувати індивідуальний підхід до кожної дитини та забезпечити для його розвитку відповідні психологічні умови, педагогам потрібні знання характерних особливостей поведінки дітей залежно від типу їх темпераменту. Темперамент – сукупність індивідуальних особливостей, які характеризують динаміку та емоційні сторони поведінки людини, її діяльності та спілкування. Психофізіологічний аналіз структури темпераменту дає змогу, за В. Небиліциним [10], виділити три головні його компоненти, які виявляються в загальній активності індивіда, його мотириці та емоційності. Загальна активність індивіда полягає в тенденції особистості до самовираження, оволодіння та перетворення зовнішньої діяльності.

Темперамент як динамічна характеристика психічної діяльності особистості має певні властивості, які позитивно або негативно позначаються на його проявах. Розрізняють такі основні властивості темпераменту, як сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертованість та інтровертованість.

Сенситивність – міра чутливості до явищ дійсності, що стосуються особистості. Незадоволення потреб, конфлікти, соціальні події в одних людей викликають яскраві реакції, страждання, а інші ставляться до них спокійно, байдуже. Відомий радянський психолог Б. Ананьєв вважав, що сенситивність пов’язана з орієнтувальною рефлекторною діяльністю і входить до структури темпераменту. Вважається, що існують не лише окремі різновиди чутливості як потенційні властивості окремих аналізаторів, а й загальний для певної людини спосіб чутливості, що є властивістю сенсорної організації людини загалом. Сенситивність, на думку Б. Ананьєва, – порівняно стійка особливість особистості, в якій виражається тип нервової системи людини і яка відіграє свою роль у здібностях людини до різних видів діяльності [11].

Реактивність – це особливості реакції особистості на подразники, що виявляються в темпі, силі та формі відповіді, а найяскравіше — в емоційній вразливості, і відображаються на ставленні особистості до навколишньої дійсності та до самої себе. Бурхливі реакції при успіхах або невдачах у будь-

якій діяльності позначаються на різних особливостях темпераменту. Реактивність як особливість темпераменту виразно виявляється при психічних травмах – у реактивній депресії (пригніченість, рухова та мовна загальмованість), в афективно-шокових реакціях (реакції на катастрофи, аварії, паніка), для яких характерна або безладна рухова активність, або повна загальмованість, ступор.

Пластичність виявляється у швидкому пристосуванні до обставин, що змінюються. Завдяки пластичності певні сторони психічної діяльності перебудовуються або компенсуються завдяки пластичності вищої нервової діяльності. Слабкість, неврівноваженість або недостатня рухливість типу нервової системи за належних умов життя та виховання набирають позитивних якостей.

Ригідність – особливість, протилежна пластичності, складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у закляклості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності.

Резистентність – міра здатності опиратися негативним або несприятливим обставинам. Досить яскраво ця особливість виявляється у стресових ситуаціях, при значному напруженні в діяльності. Одні люди здатні опиратися найскладнішим умовам діяльності або обставинам, що несподівано склалися (аварії, конфлікти, асоціальна бравада), а інші розгублюються, легко здають позиції, стають нездатними продовжувати роботу, хоча за звичайних умов з ними цього не трапляється, незважаючи на втому, важкі умови праці.

Екстравертність та інтровертність – спрямованість реакцій та діяльності особистості назовні, на інших (екстравертованість) або на саму себе, на свої внутрішні стани, переживання, уявлення (інтровертованість). Вважають, що екстраверсія та інтроверсія як властивості темпераменту — це прояви

динамічних, а не змістових сторін особистості. Екстравертованим типам властиві сила і рухливість нервових процесів і у зв'язку з ними імпульсивність, гнучкість поведінки, ініціативність. В інтровертованого типу переважають слабкість та інертність нервових процесів, замкнутість, схильність до самоаналізу, а тому йому властиві ускладнення соціальної адаптації.

1.3 Симптоматика дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією

Симптоматика дислексії визначається по-різному в залежності від розуміння механізмів цих порушень. Немовленнєві порушення (порушення зорово-просторових уявлень, сукцесивних функцій та інш.), які майже завжди супроводжують дислексію, не є симптомами дислексії, а являють собою її патогенетичні механізми.

Дислексія проявляється в уповільненні процесу оволодіння читанням, а також в уповільненні темпу, швидкості читання за рахунок великої кількості регресій, підвищеної довготи фіксацій. Найбільш типовим проявом дислексії є стійкі та специфічні помилки читання. При дислексії спостерігаються такі типи помилок:

1. Заміни та змішування звуків при читанні, частіше фонетично близьких звуків, а також заміни схожих за накресленням букв.
2. Побуквене читання – порушення злиття звуків у склади та слова. При побуквеному читанні букви називаються по черзі, «бухштабіруються» (р,а,м,а).
3. Спотворення звуко-складової структури слова, яке проявляється в різноманітних помилках: а) пропусках приголосних під час їх збігу, пропусках приголосних та голосних при відсутності збігу, додаванні звуків, пропусках та перестановках.
4. Порушення розуміння прочитаного, які проявляються на рівні слова, речення, тексту, коли в процесі читання не спостерігається порушення технічної

сторони.

5. Аграматизми при читанні. Ця група помилок проявляється на аналітико-синтетичному та синтетичному етапах оволодіння навичкою читання. Відмічаються порушення відмінкових закінчень під час узгодження слів у реченні.

Симптоматика та протікання дислексії залежить від її виду, ступеня вираженості, а також від етапу оволодіння читанням.

На аналітичному етапі оволодіння читанням (оволодіння звуко-буквеними позначеннями та поскладове читання) порушення частіше проявляються у замінах звуків, порушеннях злиття звуків у склади (складовому читанні), спотворенні звуко-складової структури слова, порушенні розуміння прочитаного.

На етапі переходу до синтетичних етапів читання симптоматика дислексії проявляється у спотвореннях структури, замінах слів, аграматизмах, порушеннях розуміння прочитаного речення, тексту.

При синтетичному читанні спостерігаються також заміни слів, аграматизми, порушення розуміння прочитаного тексту.

Динаміка дислексії має регресуючий характер з поступовим зменшенням видів та кількості помилок при читанні, ступеню її вираженості. Порушення читання можуть негативно впливати на формування особистості дитини, призвести до негативних змін у її характері, зокрема до невпевненості у собі, або навпаки, агресивності, озлобленості, схильності до негативних реакцій.

За проявами виділяють два види: літеральна, яка проявляється у нездатності або труднощах засвоєння букв, та вербальна, яка проявляється в труднощах читання слів. Однак цей поділ є умовним, тому що ці два види можна зустріти одночасно у одних і тих самих дітей.

О. Токарева [12] з урахуванням первинного порушення аналізаторів виділяє акустичні, оптичні та моторні дислексії.

Сучасне уявлення про системну будову вищих коркових функцій вимагає урахування у класифікації не стільки аналізаторних порушень, скільки характеру

порушень вищих психічних функцій сенсомоторного та вищого, символічного, мовного рівня. Дослідження, проведені Р. Лалаєвою [5], дозволили визначити такі види дислексії (на основі порушених механізмів, тобто дефіциту операцій процесу читання, а також психічних функцій, які забезпечують процес читання в нормі): оптичну, мнестичну, фонематичну, семантичну, граматичну, тактильну (у сліпих дітей).

Оптична дислексія проявляється в труднощах засвоєння та у змішуванні графічно схожих букв та їх взаємозамінах. Змішуються та замінюються букви, які відрізняються додатковими елементами (Л-Д, З-В) та які складаються з однакових елементів, по різному розташованих у просторі (Т-Г, Ь-Р, Н-П-И). Ця форма дислексії пов’язана з недостатністю зорового сприймання форм, з нечіткістю уявлень про схожі форми, з недорозвиненням оптико-просторових уявлень, а також з порушенням зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу.

Спостерігається деяке порушення оптико-просторового гнозису та праксину на базовому рівні. Так, малювання за зразком та по пам’яті знайомих та простих за формою предметів виконується правильно, а під час перемальовування більш складних предметів відмічаються неточності, ще більше помилок спостерігається при малювання по пам’яті.

В процесі малювання та конструювання фігура спрощується, зменшується кількість елементів, неправильно розташовуються лінії у порівнянні зі зразком.

Виявляються труднощі впізнавання букв, записаних одна над іншою, діти не можуть відрізнити правильну букву від неправильної, погано конструюють знайомі букви, не можуть додати елемент, якого не вистачає, перетворити одну букву в другу (наприклад, з букви Р зробити букву В, з букви Н зробити букву П). Виконання подібних завдань потребує уміння визначати різницю схожих графічних зображень, аналізувати, уявляти зображення чи букву як ціле, яке складається з певних елементів, по-різному розташованих по відношенню один до одного.

Для деяких дітей з оптичною дислексією буква є складним оптичним утворенням, аналіз якого на елементи, що його складають, утруднений.

Внаслідок недостатності оптичного аналізу уявлення про графічно схожі букви є неточним та недиференційованим. Відмічаються утруднення у визначенні просторових відношень, у їх мовленнєвому визначенні. В тяжких випадках порушується схема тіла.

Мнестична дислексія проявляється у труднощах засвоєння усіх букв, у їх недиференційованих замінах. Вона обумовлена порушенням процесів встановлення зв'язків між звуком та буквою та порушенням мовленнєвої пам'яті. Діти не можуть відтворити в певній послідовності ряд із 3-5 звуків або слів, порушують порядок їх відтворення, скорочують кількість елементів ряду, пропускають звуки та слова. Порушення асоціації між зоровим образом букви та слуховимовним образом звука особливо яскраво проявляється на етапі оволодіння звуко-буквеними позначеннями.

Фонематична дислексія пов'язана з недорозвиненням функцій фонематичної системи. В. Орфінська [13] виділила такі функції фонематичної системи:

● змісторозрізнювальну функцію (зміна однієї фонеми або однієї змісторозрізнювальної ознаки – твердості-м'якості, дзвінкості-глухості, способу творення, місця творення, участі піднебінної завіси – призводить до зміни семантики слова);

● слуховимовна диференціація фонем (кожна фонема мови відрізняється від будь-якої іншої фонеми акустичними або артикуляційними ознаками);

● фонематичний аналіз, тобто розчленування сова на фонеми, які його складають.

У процесі формування усного мовлення у дітей опора на семантику є однією з основних умов розвитку мовленнєвої функції (тобто змісторозрізнювальна функція у дітей, які нормально говорять, сформовано). У дітей можуть порушуватися функції фонематичного сприймання, аналізу та синтезу в силу різних причин. З урахуванням не сформованості основних функцій фонематичної системи фонематичну дислексію можна поділити на дві форми.

Перша форма – порушення читання, пов’язане з недорозвиненням фонематичного сприймання та фонематичних уявлень, яке проявляється в труднощах засвоєння букв, а також замінах букв, схожих за акустико-артикуляційними ознаками.

Друга форма – порушення читання, обумовлене недорозвиненням функції фонематичного аналізу. При цій формі спостерігаються такі помилки: неточне читання; спотворення звуко-складової будови слова, яке проявляється у пропусках звуків, особливо приголосних під час їх збігу; перестановках звуків; додаванні зайвих голосних між приголосними під час їх збігу; пропусках та перестановках складів.

Семантична дислексія проявляється в порушенні розуміння прочитаних слів, речень, тексту при технічно правильному читанні (слова, речення, текст не спотворюються в процесі читання). Ці порушення можуть спостерігатися при поскладовому читанні. Після прочитання слова по складах діти не в змозі показати відповідний малюнок, відповісти на запитання, пов’язане зі значенням добре знайомого слова. Порушення розуміння речень можуть спостерігатися і при синтетичному читанні.

Порушення розуміння прочитаного обумовлене двома факторами: труднощами звуко-складового синтезу та нечіткістю або недостатньою сформованістю уявлень про синтаксичні зв’язки між словами в реченні.

Поділ слова на склади в процесі читання – одна з причин нерозуміння прочитаного. Діти з семантичною дислексією утруднюються у виконанні таких завдань: а) правильно вимовити слова, які пред’явлені у вигляді послідовно вимовлених ізольованих звуків з короткою паузою між ними (м,о,р,е); б) відтворити слова та речення, пред’явлені по складах (Ді-ти чи-та-ють о-по-ві-дан-ня).

Порушення розуміння прочитаних речень обумовлене несформованістю уявлень про синтаксичні зв’язки слів у реченні. При цьому в процесі читання слово сприймається ізольовано, поза зв’язку з іншими словами у реченні.

Аграматична дислексія обумовлена недорозвиненням граматичної будови

мовлення, морфологічних та синтаксичних узагальнень. При цій формі дислексії спостерігаються: зміни відмінкових закінчень та числа іменників, неправильне узгодження в роді, числі, відмінках іменника з прикметником; зміна числа займенників, зміна закінчень дієслів 3-ї особи минулого часу, а також форми часу та виду. Аграматична дислексія частіше проявляється у дітей із системними порушеннями мовлення різного ступеня, що проявляється на синтетичному етапі формування навички читання.

Тактильна дислексія спостерігається у сліпих дітей. В основі її лежать труднощі диференціації букв азбуки Брайля, які тактильно сприймаються. В процесі читання спостерігається змішування тактильно схожих букв, які складаються з однакової кількості крапок, розташованих дзеркально (е-и, ж-х), розташованих вище чи нижче або які відрізняються однією крапкою (а-б, б-л, л-к).

У сліпих дітей з тактильною дислексією мають місце порушення схеми тіла, часової та просторової організації, домінантності, затримки в розвитку мовлення.

Читаючи слово, сліпа дитина з дислексією сприймає кожну букву ізольовано від іншої. У неї спостерігається не глобальне читання, а аналітичне сприймання букв. Читання часто уповільнюється у в’язку з пошуками загубленого слова або речення. Прочитане спотворюється інверсіями, пропусками букв. Відмічається невпевненість і нерівномірність рухів пальців, повертання назад з метою більш точної розшифровки сприйнятого знака (крапок), коливання, зупинки та зайві рухи. Ці особливості є наслідком труднощів у процесі читання.

РОЗДІЛ 2
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ ДИСЛАЛІЄЮ

2.1 Структура і зміст системи подолання дислексії у молодших школярів із функціональною дислалією

Як зазначав один із провідних науковців нашої країни В. Синьов [14], до числа найважливіших напрямів корекційно-виховного впливу належать: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвого розвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки. Ми відокремлюємо для теоретичного аналізу й узагальнення закономірностей відповідної педагогічної діяльності лише другий із названих напрямів. Обґрунтування його важливості для розв’язання соціальних завдань закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями мовлення представлено в першому розділі. Цілісний аналіз стану проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку, структури й закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіопатогенетичних механізмів і вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення виявив, що діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності. Застосування в корекційно-розвивальній роботі єдиних стандартних методик і уніфікованих корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним, оскільки діти є поліморфною в когнітивному та емоційно поведінковому відношенні категорією осіб. Ми маємо всі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими

резерви комплексного багатоетапного впливу на розвиток дитини. Агреговані результати дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-розвивальної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності в дітей молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів. Комплексне вивчення стану й визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку як у звичному логопедичному просторі, так і через призму підсистем функціональної системи мови й мовлення з урахуванням стану сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, дозволило нам агрегувати весь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію й тактику навчально-експериментальної роботи, враховуючи віковий і дизонтогенетичний аспекти. Нами розроблено та змістовно забезпечено комплексну диференційовану систему формування й корекції мовленнєвої діяльності. Вона заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дітей у закладах освіти. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спільна робота фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів) із залученням членів родини. У спеціальній освіті в цілому (і в корекційній педагогіці зокрема) представлено низку робіт, у яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи [15-22]. За твердженням М. Супруна [23] сучасна олігофренопедагогіка розглядає корекцію насамперед із позицій практичної значущості. У межах сучасної спеціальної освіти українські науковці-дефектологи розглядають корекцію «як спеціально організований педагогічний процес, усі компоненти якого (цільовий, змістовий, методичний, організаційний і результативний) мають свої особливості, що відрізняють корекцію від навчання та виховання». Відповідно, «корекційне навчання – це корекційно спрямоване навчання, метою якого є виправлення недоліків розвитку дитини, а не лише засвоєння знань, умінь і навичок».

На думку В. Синьова [16], вітчизняна олігофренопедагогіка стверджує необхідність системного підходу до здійснення корекційного впливу на хід

розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що полягає в створенні конкретних педагогічних умов, у яких буде розвиватись особистість як цілісна структура в єдності таких її компонентів, як пізнавальні здібності, ставлення, потреби й інтереси, мотиви, установки, емоційно-вольові якості. У межах нашого дослідження ми трактуємо процес формування як цілеспрямований вплив на мовленнєву діяльність молодших школярів з метою забезпечення розвитку відповідних мовленнєвих компетентностей (фонетичної, лексичної, граматичної та діамонологічної); використання диференційованих прийомів і способів (методів і засобів) впливу. Відповідно, комплексну диференційовану систему ми розглядаємо як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Метою комплексної диференційованої системи є забезпечення умов диференційованої корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовлення, активізації когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів. Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, принципи логопедичної корекції.

Теоретико-методологічні принципи: об'єктивності, детермінізму, єдності свідомості й діяльності, розвитку, особистісного підходу, системності. Спеціально-методичні принципи: уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття («чуття мови»), випереджаючого розвитку усного мовлення перед писемним, прискорення темпів збагачення мовлення. Частково методичні принципи: комунікативної спрямованості навчання; навчання мові й мовленню як діяльності; взаємозв'язку сенсорного, пізнавального та мовленнєвого розвитку; забезпечення активної мовленнєвої практики; організації спостережень над мовним матеріалом; комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток. Принципи логопедичної корекції: принцип урахування

структури й механізмів порушень мовлення; принцип системності; принцип комплексності, поетапності й безперервності логопедичної корекції; каузальний принцип корекції (урахування причин, механізмів, структури мовленнєвого дизонтогенезу); виділення провідних розладів у структурі порушення; принцип розвитку; онтогенетичний принцип; обхідного шляху. Методика комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ (підготовчі – четверті класи) складається з авторських методичних прийомів, а також адаптованих і модифікованих відповідних методик корекційно-розвивального навчання й розвитку мовлення у психолінгвістичному, лінгво-педагогічному та психолого-педагогічному напрямах таких сучасних дослідників, як О. Боряк [24].

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний. Кожний модуль має функціональні блоки. Концептуально-стратегічний модуль – концептуальний блок. Технологічний модуль: діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий). Структура комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ Концептуально-стратегічний модуль комплексної системи включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належать до технологічного модулю, що включає: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності, до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі індивідуально орієнтованого навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно розвивальних програм; методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності формування та корекції

мовленнєвої структури комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ комплексний модуль є основою; принципи побудови системи; концепція: теоретичні положення, провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови технологічний модуль вихідні показники педагогічна технологія: інтегративна модель, її алгоритм; – програмно-методичне забезпечення; – методичні рекомендації для педагогів і батьків; – навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців показники результативності діяльності в ДМШВ; навчальна програма підготовки й підвищення кваліфікації фахівців. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Відповідно, запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний (корекційно-розвивальний), психологічний. Концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи особливості мовленнєвої діяльності дітей на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку й в учнів початкових класів ЗСО частково розкриті в наукових дослідженнях українських і зарубіжних науковців [5, 19, 25-29]. Концептуальний блок покладений в основу логопедичного модулю комплексної диференційованої системи включає:

I. Концептуально-стратегічний модуль (концептуальний блок): теоретико-методологічна основа;

1. Принципи побудови системи;

2. Вихідні концептуальні положення: теоретичні положення, провідні;

3. Положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови.

II. Технологічний модуль:

1. Діагностико-пропедевтичний блок.

2. Формувально-корекційний блок.

3. Результативно-оцінювальний блок.

1. Діагностико-пропедевтичний блок вихідні показники: варіанти мовленнєвого порушення; вік дитини

3. Результативно-оцінювальний блок

підсумково-діагностичний етап;

підсумково-аналітичний етап

2. Формувально-корекційний блок:

Педагогічна технологія (інтегративна модель) Етапи педагогічної технології формування й корекції мовленнєвої діяльності Пропедевтично-обов'язковий етап (підготовчий – 1 клас).

Мета – підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності Змістовно-корекційний (основний) (1 (2) – 3 (4) класи).

Мета – розвиток базових підсистем ФСММ, формування компетентностей мовленнєвої діяльності (усного й писемного мовлення): лексикограматичної, фонетичної, діамонологічної; формування та Функціонально-мовленнєвий (заключний) 4 клас.

Мета – удосконалення мовно-мовленнєвих компетентностей, мовленнєвої діяльності (як усного, так і писемного мовлення). Формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок

Програмно-методичне забезпечення – Програма з розвитку мовлення для підготовчих – 4 класів Забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм, методичні рекомендації для педагогів і батьків, навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців теоретичні положення, які розкривають процес формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ та ґрунтуються на психолінгвістичній періодизації мовленнєвого розвитку та критерії його оцінювання в лексичній, граматичній, фонетико-фонематичній ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних

мовленнєвих структур [30-32]; психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності в умовах типового й порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів формування мовленнєвої діяльності та корекції її порушень удосконаленні змісту освіти із позицій психолінгвістики та відповідного структурування корекційно-розвивального втручання в контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного психолінгвістичного та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу [2, 3, 34-38]; фундаментальних учень про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми та їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній і комунікативній ланках [34-39].

Було виокремлено: положення перше ґрунтується на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності ДМШВ повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності (імпресивного та експресивного, усного та писемного мовлення й особливостей розвитку пізнавальних процесів). Цей постулат нашої концепції ґрунтується на вченні про взаємозв’язок мовлення й мислення. Одночасно вважаємо правомірним розглядати в якості допоміжного засобу діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями всі результати мовленнєвого продукування учнями. Важливість диференційованого аналізу результатів мовно-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, синтаксичної, морфологічної сторін, результатів процесу читання й письма) набувають особливого значення у зв’язку з тим, що рівень їх сформованості всебічно характеризує мовленнєвий розвиток.

Ця необхідність обумовлена, на нашу думку, такими чинниками: по-перше, це пов’язано з різноплановістю напрямів дослідження (логопедичним і психолінгвістичним); по-друге, комплексний аналіз результатів діагностування буде також відображати стан пізнавальної діяльності учнів; по-третє, нерівномірність мовленнєвого розвитку повинна певним чином виявитися в

особливостях володіння школярами мовленнєвою діяльністю, у реалізації її сутнісних ознак: відповідності, зв'язності, змістовності. Таким чином, диференційований аналіз усного мовлення, процесів читання й письма, продиктованих молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями, дозволить виявити чинники та своєрідність їх мовленнєвого розвитку, забезпечує цілеспрямований пошук резервів процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності та, відповідно, суттєво підвищити її якість. Друге положення – формування й корекція мовленнєвої діяльності ДМШВ повинно бути спрямоване на формування й виправлення базових складових як експресивного, так і імпресивного мовлення.

Ми ґрунтуємося на тому, що цільовий і процесуальний компоненти мовленнєвої діяльності залежать не тільки від оволодіння учнями системою понять і уявлень про мову, кількісного та якісного різноманіття мовленнєвих засобів, але й від того, наскільки школярі володіють цими засобами в процесі мовленнєвої діяльності, що розглядається в більш широкому контексті – мовленнєвому спілкуванні. Третє положення – мовленнєва діяльність у єднанні провідних ознак – відповідності, зв'язності та змістовності – розглядається як предмет вивчення й основний засіб навчання.

Визначення мовленнєвої діяльності як «стрижневого» поняття, яке обумовлює відбір необхідного змісту навчання є, на нашу думку, тією необхідною умовою, що забезпечує розв'язання двох взаємопов'язаних завдань: з одного боку, формування комплексу мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для повноцінної мовленнєвої діяльності, з іншого – оволодіння системою мовленнєвих знань. Це зумовлює четверте положення експериментальної роботи – коригування основного спрямування процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, що виявляється в переході від вивчення мовної системи, що передбачає рефлексію над структурою мови, яка не може бути повною мірою можлива учням з інтелектуальними порушеннями, до безпосередньо мовленнєвого розвитку.

Теоретична значущість цього твердження обумовлена тим, що мова (як

система) функціонує лише в процесі функціонування – під час мовлення, лише в ньому вона набуває практичного значення, і тільки в ньому реалізується її потенційна можливість.

2.2 Мета, завдання і зміст експериментального дослідження щодо подолання дислексії у дітей означеного віку із функціональною дислалією

Усі (або переважно всі) види мовленнєвої діяльності опосередковані мовленням, як наслідок, розвивають його. Ми здійснюємо цілеспрямований вплив і на інші види, що особливо важливо, формуємо (і безумовно, коригуємо) пізнавальну діяльність учнів. Окрім цього, необхідно враховувати той факт, що мовлення є одним із вищих психічних функцій, як наслідок, удосконалення мовленнєвої діяльності сприяє якісному покращенню психічного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в цілому. Теоретичне вивчення проблеми порушень мовленнєвої діяльності ДМШВ свідчить, що вона не може бути вирішена тільки під час розвитку мовлення. Безумовно, ця проблема повинна вирішуватися в тому чи іншому ступені під час усього навчання. Таким чином, п’яте положення, ґрунтується на тому, що формування й корекція мовленнєвої діяльності повинна здійснюватися паралельно в процесі навчання іншим предметам шкільного курсу. Ця ідея виходить із витоків вчення Л. Виготського, де зазначається, що «різні предмети шкільного викладання взаємодіють під час розвитку дитини». З цього слідує, що уроки з розвитку мовлення, безсумнівно, відіграють провідну роль у формуванні й корекції мовленнєвої діяльності, але удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності учнів, систематично й цілеспрямовано повинно здійснюватись і під час уроків з інших навчальних предметів. Це стосується не тільки міжпредметних зв’язків у традиційному розумінні (інтегровані уроки), але й зміни в цілому пріоритетів у навчанні ДМШВ та необхідності взаємодії всього педагогічного колективу для здійснення

роботи, спрямованої на підвищення ефективності мовленнєвого розвитку школярів [40]. Крім цього, реалізація внутрішньопредметних і міждисциплінарних зв'язків під час формування й корекції мовленнєвої діяльності є запорукою цілісності педагогічного впливу, оскільки «Оволодіння науковою картиною світу вимагає якісно іншої діяльності, ніж та, яку здійснюють школярі в процесі знань у межах одного предмету». Таким чином, комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ повинна будуватися з урахуванням принципу єдності й цілісності мови як єдиної функціональної системи. Саме він покладений в основу експериментальної системи, яка передбачає взаємозв’язок у формуванні фонетичної, лексичної, граматичної та діамонологічної компетентностей мовленнєвої діяльності. Корекційно-розвивальна робота має будуватися з урахуванням: результатів діагностико-диференційованого виявлення порушень мовлення; своєчасного проведення пропедевтичної роботи щодо співвідношення порушених і збережених ланок мовленнєвої діяльності; врахування критеріїв типових показників розвитку мовлення; взаємозв’язку всіх компонентів мовленнєвої діяльності; паралельності розвитку мовленнєвої, пізнавальної та інших форм психічної діяльності. Покращення якості мовленнєвої діяльності може бути досягнуто в процесі оволодіння учнями усним і писемним мовленням, при цьому воно стає предметом вивчення й основним засобом спілкування. Для впровадження безперервності процесу мовленнєвого розвитку під час корекційно-розвивального навчання слід забезпечити взаємозв’язок усіх навчальних предметів, переважно, як мовно-літературної, так і природничої, соціально і здоров’язбережувальної, громадянської та історичної освітньої галузі в плані вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів. Закономірності процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ: загальні – урахування фундаментальних положень мовленнєвої діяльності: структурний компонент (формування фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей); функціональний компонент (розвиток діамонологічної компетентності та комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок); когнітивний компонент

(формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення); диференційована діагностика; взаємозв'язок формування мовлення та моторики, розвиток мовлення й пізнавальних процесів; урахування поетапності формування мовленнєвих навичок (спочатку – диференціація мовних одиниць на основі наочно-дійового, наочно-образного мислення з опорою на зовнішні дії, потім – процес закріплення засвоєного під час сприйняття в імпресивному мовленні (сприймання мовних фонем, але не вживання їх під час комунікативних дій), диференціація мовленнєвих одиниць в експресивному мовленні, інтеріоризація отриманих мовленнєвих умінь і навичок, формування вміння виконання дій у розумовому плані, за уявою); особистісно-орієнтований підхід; урахування зони актуального та найближчого розвитку; системний підхід; комплексний логокорекційний вплив; психоемоційний вплив; спеціальні – формування й корекція мовленнєвої діяльності у зв'язку з оволодінням різними видами практичної діяльності: ігрової, образотворчої, конструювання, елементарної, трудової; співвіднесення мовлення та змісту реальних практичних дій; урахування форм словесної регуляції на різних вікових етапах і періодах навчання; можливість формування мовленнєвих навичок засобами навчальної діяльності; професійна компетентність дорослих і мовленнєвий розвиток дітей, поетапність засвоєння й формування мовленнєвих знань, умінь і навичок; урахування інертності процесів під час формування й корекції (збільшення кількості часу, дозованість матеріалу тощо). Педагогічні умови формування й корекції мовленнєвої діяльності, зокрема: - науково-методичне забезпечення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, що сприяє становленню мовленнєвої компетентності педагогів у питаннях мовленнєвої підготовленості учнів, орієнтації батьків на мовленнєвий розвиток дитини у визначених напрямках; - диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загальної мовленнєвої підготовки та мовленнєвої комунікації; - моделювання мовленнєвого освітнього простору в системі мовленнєвої взаємодії (комунікації); - взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії мовленнєвого досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкт

процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності); - інтеграція цінностей культури та традицій художньо-мовленнєвої діяльності в навчально-виховному процесі тощо. Передбачається, що створення визначених умов сприятиме успішній інтеграції дітей у сучасний соціум, покращить їхню загальну мовленнєву підготовку, комунікативні можливості на основі впровадження сучасних технологій, інноваційних форм організації уроків з одного боку; з іншого – розвитку особистісної сфери школярів. Викладене вище забезпечує концептуально-стратегічний модуль комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ, окрім якого відокремлюється технологічний модуль, в основі якого обґрунтовано педагогічну технологію системи. Функціональними складовими розробленої системи є відповідні змістовні блоки. Як зазначалося вище, комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ складається з двох модулів: концептуально-стратегічного та технологічного. Кожний модуль складається з блоків, змістом яких є визначені етапи, що включають конкретну мету, відповідні завдання й напрями корекційно розвивальної роботи. Основа модульного принципу запропонованої системи – взаємодоповнюваність і мобільність внутрішніх структур (блоків, етапів), їх можливість виконувати конкретні завдання, але одночасно бути спрямованими на вирішення загальної кінцевої мети. Усе це забезпечує загальну варіативність, функціональність і мобільність, можливість кадрового забезпечення (його взаємодоповнюваність і взаємозаміну) та найбільш раціональне використання дидактичного матеріалу, наочно-технічних засобів та інноваційних технологій. Розроблена система побудована таким чином, що зміст окремих блоків розрахований на роботу як із кожною дитиною, так і з дітьми, які мають ускладнені варіанти як мовленнєвого, так і пізнавального розвитку.

В основу технологічного модулю покладені діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки.

1. Діагностико-пропедевтичний блок.

Мета – за результатами медиколого-, психолінгво-педагогічного вивчення

визначити вихідні показники особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Вихідні показники: 1) варіанти мовленнєвого розвитку (відповідно до показників розвитку мовлення та виявлених порушень мовленнєвої діяльності): умовно-типовий, дизонтогенетичний; 2) ступінь – легкий або помірний; 3) супутні порушення розвитку – урахування супутніх порушень психонервово-соматичного походження; 4) вік дитини.

Розробляючи зміст комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ ми чітко дотримувалися провідних положень концепції, висвітленої в концептуально-стратегічному модулі. По-перше, вважали, що недоцільно здійснювати роботу з формування й корекції мовленнєвої діяльності окремо від корекції порушень пізнавального розвитку, оскільки результати первинного етапу дослідження засвідчили тісну взаємообумовленість і взаємозалежність пізнавального та мовленнєвого розвитку в дітей цієї категорії; по-друге, розроблена система не повинна обмежуватися порушеннями мовленнєвої чи пізнавальної діяльності, оскільки тим самим буде втрачатися цілісність, системність і ефективність корекційно-розвивального впливу.

2. Формувально-корекційний блок.

Мета – апробація педагогічної технології формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ, визначення алгоритму її впровадження.

Пропедевтично-обов’язковий (підготовчий) етап.

Мета – розвиток функціональної мовно-мовленнєвої готовності: 1) механізмів мовлення (фізіологічних, психологічних); 2) актуалізація та систематизація наявного мовленнєвого матеріалу; розвиток вимовної, лексико-граматичної сторони; активізація, розвиток самостійного мовлення (залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку); 3) забезпечення індивідуальної траєкторії пізнавального та мовленнєвого розвитку. Тривалість – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку: підготовчий – при легкому ступені, підготовчий –

1-й клас – при помірному ступені розладу.

Змістовно-корекційний (основний) етап.

Мета – розвиток фонетичної, лексичної, граматичної, діамонологічної компетентностей, усного й писемного мовлення: 1) розвиток лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторони мовлення та зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; 2) удосконалення навичок слухання й говоріння; 3) розвиток/формування навичок читання й письма; попередження або корекція специфічних розладів писемного мовлення; Тривалість – залежно від рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку: 1–3-й класи.

Функціонально-мовленнєвий (заключний) етап.

Мета – удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності як усного, так і писемного мовлення: 1) зв'язного усного (діалогічного, монологічного) мовлення; 2) корекція специфічних розладів писемного мовлення, формування навичок читання й письма. Тривалість – залежно від рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – 4-й клас.

Результативно-оцінювальний блок.

Мета – виявлення результатів корекційно-розвивальної роботи: оцінювання фонетичної, лексичної, граматичної, діамонологічної компетентності; рівнів сформованості процесів читання й письма; корекції специфічних розладів писемного мовлення. Підсумково-діагностичний етап. Мета – дослідження рівнів сформованості показників мовленнєвої діяльності.

Підсумково-аналітичний етап.

Мета – системний аналіз агрегованих результатів навчально-експериментальної роботи; прогнозування напрямів подальшої роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. У межах результативно-оцінювального етапу було використано діагностичні методики лого-, психолінгво-педагогічного дослідження рівнів сформованості показників мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ молодших школярів діагностичний інструментарій був тотожнім з методиками констатувального етапу дослідження. Залежно від рівню мовленнєвого розвитку молодших школярів,

зміст і терміни формувально-корекційного блоку будуть різнитися.

Як свідчить практичний досвід, доцільним був би такий розподіл: при легкому ступені: пропедевтично-обов'язковий етап – підготовчий клас; формувально-корекційний етап – 1–3-й класи; функціонально-мовленнєвий етап – 4-й клас; пропедевтично-обов'язковий етап – підготовчий – 1-й клас; формувально-корекційний етап – 2–4-й класи; функціонально-мовленнєвий етап – з 5-го класу (відповідно до Типової освітньої програми корекційно-розвивальні заняття з розвитку мовлення передбачено до 7-го класу включно). Відповідно до мети, об'єкту, предмету дослідження, для чистоти експерименту, терміни проведення навчально експериментальної роботи було скориговано з огляду на вікову категорію – молодший шкільний вік, у межах початкової ланки навчання (початкові класи). Ці терміни й подано в обґрунтуванні педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів

Запропонована педагогічна технологія була покладена в основу формувально-корекційного блоку навчального експерименту. Сьогодні серед наукових досліджень педагогічного спрямування спостерігається стійка тенденція поширення поняття «педагогічна технологія». Існують певні варіанти його трактування, подаємо деякі з них. Технологія – це сукупність прийомів, що використовуються в певній справі, майстерності, мистецтві. У літературних джерелах подано такі визначення поняття «педагогічна технологія», ось деякі з них. Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов). На думку О. Беспалько, «педагогічна технологія» – це змістовна техніка реалізації навчального процесу. За твердженням В. Монахова, педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель сумісної педагогічної діяльності щодо проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для вчителя й учнів. Представники Організації Об'єднаних Націй з питаннях освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) визначають педагогічну технологію як

системний метод створення, впровадження та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. М. Кларін робить висновок, що педагогічна технологія позначає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей. У межах нашого дослідження ми трактуємо педагогічну технологію як спеціальний набір форм, методів, засобів, прийомів навчання й виховних засобів, що системно використовуються в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що завжди призводять до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення. Теоретико-методологічними засадами педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ є сучасні уявлення про суспільно-історичну природу психіки людини, про закономірності психічного розвитку дитини, про сутність феноменів відхилень у розвитку та їх закономірності, про психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу й дизонтогенезу, структуру мовленнєвого дефекту, про основні закономірності розвитку, навчання й виховання дітей із порушеннями мовлення. Педагогічна технологія процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності передбачає певну структуру та складається з таких компонентів: інтегративної моделі процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів, алгоритму її впровадження; програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи; навчальної програми підготовки й підвищення кваліфікації фахівців. Розроблена педагогічна технологія передбачає підвищення результативності освітнього процесу. Врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів забезпечує оптимальну

динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання в початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до психофізіологічних особливостей молодших школярів). Дотримання алгоритму поетапного формування та корекції як основи розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору врахування психофізіологічних функціональних особливостей і, відповідно, індивідуальних можливостей дитини. Формування та корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів мовленнєвої комунікації, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів. Реалізація технології формування та корекції мовленнєвої діяльності здійснювалася на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості формування мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей з урахуванням розвитку різних сфер особистості: пізнавальної (розв'язування в процесі мовленнєвої діяльності пізнавальних завдань у наочно-дійовому, наочно-образному та вербально-логічному планах; дотримання етапів оволодіння й удосконалення усного та писемного мовлення; формування й удосконалення усного зв'язного мовлення із залученням провідних пізнавальних (мисленнєвих) процесів); сенсомоторної (формування вмінь звукобуквенного та звукоскладового аналізу, оволодіння лексико-граматичною стороною мовлення на основі слухової, тактильної, зорової чутливості; розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук; навичок процесів читання й письма); емоційно-вольової (формування інтонаційно-мелодійної сторони мовлення, з метою висловлювання та розуміння відчуттів і емоцій; розвиток небайдужого ставлення до персонажів під час прослуховування й переказу текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, акцентують на них увагу, відтворюють більшу виразність, ніж інші частини тексту; розвиток тенденції співпереживання та співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії); особистісної (формування позитивного ставлення до вживання мовлення як засобу комунікації, готовності доводити розпочатий вислів до кінця; усвідомленої навчально-практичної мовленнєвої діяльності тощо); соціальної поведінки (формування системи свідомості (знання,

переживання, оцінки, звички, цінності, прагнення, внутрішні регулятори вчинків), усвідомлення й узагальнення соціально ціннісних поведінкових актів, дій, почуттів через мовленнєву діяльність). Важливою умовою реалізації запропонованої технології є забезпечення в разі необхідності дітей спеціальними технічними засобами: насамперед, інформаційно-комп'ютерними програмами з розвитку мовлення: для формування звукової сторони мовлення, лексико-граматичної, морфологічної, синтаксичної; інтерактивними дошками. Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність (пропедевтично-обов'язковий, змістовно-корекційний, контрольно-узагальнювальний етапи) на різних етапах навчання. У межах педагогічної технології нами була розроблена інтегрована модель і алгоритм її впровадження. Теоретична функція моделі ґрунтується на тому, що вона має наукове значення, описує процеси в навчальній діяльності шкільної практики, загальні закономірності побудови освітнього процесу не тільки на уроках із розвитку мовлення, але й на інших предметах (навчання грамоти (з 2-го класу – українська мова та навчання читанню), «Я досліджую світ», математика, малювання), розкриває сутність такого явища, як розвиток мовлення учня, науково її обґрунтовує, визначає спільні закономірності. Модель проектує взаємозв'язки, визначає умови, етапи діяльності, які допомагають будувати освітній процес, спрямований на досягнення мети – формування й корекцію мовленнєвої діяльності. У дослідженнях Ю. Лянного [41] поданий детальний опис визначення поняття «модель». Автор зазначає, що «моделювання у педагогічних дослідженнях є вищою і особливою наочністю, засобом упорядкування інформації, що дозволяє ґрунтовніше та глибше розкрити сутність явища, яке вивчається». Далі автор наголошує, що на думку Т. Володимирової, «модель є образно уявлений або матеріально реалізований аналог – цільова педагогічна програма, що відтворює досліджуваний об'єкт і здатна забезпечити заміну його таким чином, що з'являється можливість отримати нову інформацію про цей об'єкт». Вчена вважає, що ця стадія педагогічного проектування моделі може бути: 1) описом змісту і текстовою інформацією, яка містить основні принципи перетворення

освіти, етапи й технології перетворення, зв’язки між проблемою, змістом, засобами його переробки й результатами; 2) визначальною структурою, яка має склад та ієрархію взаємопов’язаних компонентів системи; 3) функціональною або функціонально-динамічною, в якій використовуються схеми й порівняльні таблиці, що дають опис зв’язків елементів і засобів функціонування системи; 4) евристичною, яка подає принципи побудови системи професійної підготовки; 5) інтеграційною, яка містить компоненти декількох або всіх видів моделей. Зазвичай, для створення моделі використовується метод моделювання. З точки зору педагогіки моделювання дозволяє розв’язати важливі завдання: аналізувати систему освітнього процесу по-частинах; відбирати, узагальнювати й оцінювати навчальний матеріал; використовувати різноманітні форми, методи й засоби навчання; перевіряти критерії об’єктивності оцінки сформованості знань, умінь, навичок учасників навчально-корекційного процесу. Технологічна функція моделі складається з того, що вона дозволяє педагогові здійснювати практичну діяльність, а саме – розробляти методичні матеріали (навчальні плани, навчально-дидактичні матеріали), оперуючи при цьому концепціями, що мають нормативне значення. Алгоритм упровадження інтегрованої моделі в навчально-корекційний процес (етапність процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, принципи побудови уроку з розвитку мовлення, умови реалізації моделі в навчальному процесі тощо) забезпечує технологічність висунутих положень. Теоретична основа побудови інтегрованої моделі переходить в практичну (технологічну) частину (алгоритм упровадження). Основна ідея покладена в основу моделі, ґрунтується на тому, що мовленнєва діяльність формується за рахунок пізнавальної діяльності. Тобто формування й корекція одного виду діяльності призводить до розвитку іншого. Результати теоретичного аналізу й результати власної педагогічної діяльності дозволили побудувати модель педагогічної технології, яка була покладена в основу формувально-корекційного блоку технологічного модулю комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ.

Як зазначалося вище, нами було виділено три етапи: пропедевтично-

обов'язковий (підготовчий), змістовно-корекційний (основний), контрольно - узагальнювальний (заключний). Кожний із вищезазначених етапів роботи мав власну мету й завдання. Одночасно всі визначені етапи включали напрями, зміст, методи та прийоми, які підпорядковувалися спільній меті й спрямовувалися на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань. В основу корекційно-розвивальної роботи покладений формувально корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямами: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письмо й формування на цій основі провідних мовленнєвих компетентностей: вимови звуків або фонетичної компетентності, словникового запасу або лексичної компетентності, граматичної будови мовлення або граматичної компетентності, зв'язного мовлення або діамонологічної компетентності. Під час розробки змісту педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ ми керувалися Програмою спеціальних (корекційних) освітніх закладів VIII виду (під редакцією. В. Воронкової) [42], методичним посібником для вчителів-логопедів «Логопедична робота в корекційних класах» (Р. Лалаєва) [43].

Метою пропедевтично-обов'язкового етапу є підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності.

Зміст етапу: корекція та розвиток фонаційного дихання, розвиток орального праксису та кінезису, засвоєння акцентно-просодичної моделі слова; корекція й формування звукової сторони мовлення (звуковимови); корекція та розвиток фонематичної (слухової) уваги; формування та/або корекція у взаємозв'язку лексико-граматичних, фонетико-фонематичних процесів і зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; підготовка дітей до опанування читанням і письмом: формування звукобуквеного аналізу, удосконалення навичок слухання й говоріння; формування мовленнєвої активності.

Форма роботи – урок за типом заняття в закладі дошкільної освіти, із використанням групових та підгрупових форми роботи (за необхідністю

індивідуальна робота).

Прийоми роботи: впізнавання й називання конкретних предметів; впізнавання й називання цих предметів зображених на малюнках; робота із ситуативними малюнками; моделювання ситуацій; складання простої фрази з опорою на запропонований малюнок; робота з нескладним сюжетним малюнком; зв'язний вислів за малюнком; робота із сюжетним малюнком, який вимагає встановити нескладні зв'язки, залежності; зв'язне висловлювання за малюнком; читання учням нескладних оповідань, казок; розглядання ілюстрацій; бесіда; переказ за запитаннями, самостійно.

Провідні напрями корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова. Імпресивний рівень: розвиток фонематичного (слухового) сприймання, мовленнєвого слуху, фонематичної (слухової) уваги. Експресивний рівень: розвиток фонаційного дихання; власних думок із приводу почутого орального та артикуляційного праксису й кінезису; розвиток просодичної сторони мовлення: модульованості, інтонації, тембру, темпу, сили й висоти голосу; засвоєння складової моделі слова. Формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій та операцій; формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях; формування й розвиток кінетичної, тактильної перцепції; кінетичного та постурального праксису; слухової перцепції та слухомовленнєвого гнозису; розвиток процесів консолідації артикуляційних операцій; фонологічного програмування та моторної регуляції. Розвиток операцій програмування – долінгвістичної та лінгвістичної стадій внутрішнього плану програмування; формування зовнішнього плану програмування; розвиток причинно-наслідкових зв'язків, узагальнень і понять; логіко-граматичних засобів для здійснення операцій умовисновків.

Логопедична складова. Слухання – аудіювання: визначення джерела звуку, кількості звучань (до 5); впізнавання, розрізнення й виділення ізольованих

голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із низки звуків, слів; розпізнавання та називання слів, що розпочинаються голосними та приголосними ([м, х, с]); виділення першого та останнього голосного звуку в слові, наголошеного голосного у двоскладових (багатоскладових) словах; виділення й називання першого звуку в складі слова (звуки І етапу навчання грамоти: [а, у, м, о, с, х, и, ш, л, р, н, к, п]); виділення останнього звуку в слові (звуки І етапу навчання грамоти); визначення місця звуку голосного та приголосного (початок, кінець) у складі, слові; диференціація звуків: [с-ш, р-л, с-з, ш-ж, х-г, в-ф, п-б, т-д]; диференціація фонем за глухістю – дзвінкістю. Визначення звукового складу односкладових слів типу: мак, суп, дим (перший, останній; звук, що стоїть у середині слова); визначення послідовності звуків у словах подібних за звуковою та складовою структурою та тих, що вивчаються на уроках (одно- двоскладові слова); аналіз і синтез слів, що включають раніше вивчені звуки; аналіз і синтез слів, що включають тверді та м'які приголосні. Розвиток слухового сприймання, слухової пам'яті на основі зверненого мовлення: простих поширених, непоширених речень.

Говоріння. Розвиток мовленнєвого типу дихання: носового вдиху, ротового видиху, з додавання вимови голосних звуків, ланцюжку складів, 2– 3-х простих слів; вимова звуків, складів із різною силою голосу, інтонацією; розвиток сили, точності, координованості, синхронності артикуляційних рухів і тактильних відчуттів до рівня мінімальної достатності для роботи над конкретним звуком і створення його артикуляційного образу. Фонетична компетентність. Розвиток артикуляційної моторики, мімічної мускулатури. Уточнення артикуляції голосних (з опорою на кінетичні відчуття, слуховий аналізатор). Формування артикуляційних укладів, образу ізольованої вимови звуків з опорою на зорові, слухові аналізатори, пропріоцептивні відчуття. Відпрацювання чіткої вимова (формування / корекція порушень) свистячих ([с, с', з, з', ц]), шиплячих ([ш, ж, ч, щ]), сонорних приголосних ([л, л', р, р']). Введення поставлених звуків у склади (закриті, відкриті, зі збігом приголосних), слова. Порівняння слів за двома виділеними звуками [а-о, о-у, м-х, м-с, х-с]. Уточнення вимови твердих і м'яких

приголосних. Закріплення вимови звуків, які ще неавтоматизовані: відсутні або спотворені в самостійному мовленні. Автоматизація звуків: голосних звуків ([а, е, и, і, о, у] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в простих односкладових словах (на початку, в кінці слова). Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та й інтонацією (питальною, окличною та розповідною). Автоматизація та диференціація (слухова й вимовна): з опорою на кінетичні відчуття та слух, з одночасним розвитком фонематичного слуху, аналізу й синтезу в 1, 2, 3-ох складових словах (на початку слова, в середині слова, в кінці слова). Закріплення диференційованої вимови звуків за твердістю – м'якістю: [с-с', з-з', т-т', д-д']. Вимова двоскладових слів з одним закритим складом, слів різної складової структури; повторення (складання) простих непоширених (поширених) речень. Складання речень із слів і словосполучень.

Лексична компетентність. Розуміння слів на основі порівняння, розрізнення й узагальнення предметів, дій, явищ. Розвиток словника за лексичними темами: «Іграшки», «Меблі класу», «Навчальне приладдя», «Овочі», «Фрукти», «Осінь», «Праця людей восени», «Одяг», «Взуття», «Зима», «Розваги дітей взимку», «Іде весна». Розширення словника словами, які починаються звуками [а, у, о, м, х] (поступове розширення словника словами, які розпочинаються зі звуків, що вивчаються). Відпрацювання вимови слів, які відповідають на запитання «Хто?», «Що?» в однині – множині. Утворення форм множини, за допомогою закінчення – и, складання речень із цими словами. Складання речень за предметними й сюжетними словами, наданими словами, наданим початком – кінцем. Складання розгорнутих відповідей за запитаннями, відповідно до лексичних тем.

Граматична компетентність. Розпізнавання за силою звучання, кольором, розміром (родові закінчення жіночого та чоловічого родів). Формування числових понять (однина – множина), вправляння у вживанні форм числа – роду іменників (огірок – огірки, помідор – помідори), відповідно до

лексичних тем; вживання іменників у непрямих відмінках. Порівняння значень слів, які мають різну граматичну форму, розуміння та вживання їх у самостійному мовленні. Вправляння у вживанні слів, які відповідають на запитання: який, яка, яке; що робить? Що роблять? Діамонологічна компетентність. Складання речень за дією, що спостерігається з виділенням предмета та дії (за опорними словами; з однорідними підметами). Складання словосполучень: предмет – дія, простих трьохслівних речень (за опорними словами). Розвиток діалогічного типу мовлення з опорою на наочність. Бесіда за змістом нескладних казок («Курочка Ряба», «Колосок» тощо), складання відповідей на запитання. Переказ короткого тексту за питаннями, з опорою на наочність, із заміною картинок на слова, з додаванням фактів. Розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, конструювання образів за їх допомогою, удосконалення рухових функцій кистей рук за допомогою вправ на релаксацію та динамічних вправ. Розвиток праксису постави при імітації окремих рухів дорослого (до 5 рухів). Автоматизація правильного охоплення олівця, стимулювання ритмічних ігор з олівцем.

Формування уявлень про «схему тіла», закріплення навичок просторового орієнтування (у просторі «Я» і просторі навколо дитини) [364]. Формування уявлень і понять про простір, орієнтації в зошиті. Метою змістовно-корекційного (основного) етапу педагогічної технології є подальший розвиток компетентностей мовленнєвої діяльності, усного й писемного мовлення; виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

Зміст етапу. Розвиток фонематичного (слухового) сприймання, фонематичної (слухової) уваги, просодичної та мелодико-інтонаційної сторони мовлення; удосконалення диференційованої рухливості артикуляційної, дихальної та граматичної сторони (словозміни, словотворення); формування морфологічної та синтаксичної систем; розвиток самостійного зв’язного мовлення й навичок спілкування; формування навичок правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень, текстів.

Форма організації – урок, із застосуванням індивідуальних, групових та

фронтальних форми роботи.

Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні, мовленнєві, слухові), дидактичні мовленнєві вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням; вправляння. Провідні напрями корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова: розвиток сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій і операцій; [329] формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях.

Логопедична складова. Слухання – аудіювання. Удосконалення навички розрізнення немовленнєвих і мовленнєвих звуків; розвиток фонематичних процесів: фонематичного слуху (впізнавання та розрізнення ізольованих голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із поданих звуків, простих слів на початку, в кінці, в середині слова, в словах зі збігом приголосних); фонематичного аналізу й синтезу: виділення звуку в слові (спочатку – голосних, потім – приголосних), уміння чути потрібний звук на основі складу, односкладових і багатоскладових слів; виділення наголошеного голосного в багатоскладових словах; визначення місця звуку (початок, кінець, середина); визначення послідовності звуків у словах; звукобуквенного та звукоскладового аналізу: визначення приголосних за твердістю – м’якістю, дзвінкістю – глухістю, кількісного складу слова, наголошеного складу в слові.

Аудіювання. Сприймання на слух висловлювань різної довжини (словосполучень – речень), різних жанрів (казка, оповідання). За наданим планом, наданим початком або кінцем відтворення мовленнєвого матеріалу. Слухання, сприймання й розуміння навчальних інструкцій і настанов з боку вчителя.

Говоріння. Розвиток нижньо діафрагмального типу дихання за допомогою вправ логопедичної та/або фонопедичної ритміки. Розвиток голосу: промовляння ланцюжків складів, слів на одному видиху з різною силою звучання й

інтонацією. Зміна тембральної окраси голосу.

Фонетична компетентність. Закріплення значення слів-понять: звук (голосний, приголосний, твердий, м'який, дзвінкий, глухий), буква, склад, слово; чітка вимова (подолання порушень) голосних звуків ([е, и, і]); вимова приголосних: свистячих ([с, с', з, з', ц, дз]), шиплячих ([ш, ж, дж, ч, щ]), сонорних приголосних ([л, л', р, р']) – у складах різної структури (прямих, обернених, зі збігом приголосних), простих (одно-двоскладових) словах (на початку, в середині, в кінці слова). Відпрацювання складних для вимови звуків (шиплячих – [ш, ж, ч, щ] та сонорних [л, л', р, р'] після індивідуальної логокорекційної роботи з їх постановки й автоматизації. Автоматизація звуків: голосних звуків ([е, и] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в одно-, дво- та багатоскладових словах (на початку, в кінці, в середині слова). Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в словах (на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у словах (звук на початку слова, в середині, у кінці слова). Диференціація та автоматизація (слухова й вимовна): голосних і наявних приголосних звуків.

Лексична компетентність. Формування словника за лексичними темами (від 5-ти слів): словника прикметників, дієслів, ознак предметів за основними характеристиками (розмір, колір, форма), узгодження та зіставлення.

Граматична компетентність. Морфологічна будова слів: корінь (спільнокореневі слова), суфікс, префікс, закінчення. Змінювання іменників однини та множини за відмінками. Узгодження іменників із дієсловом, прикметником однини та множини, за родами. Словотворення іменників, прикметників, дієслів. Формування вміння узгоджувати слова за родами, числом, часом.

Діамонологічна компетентність. Робота з реченнями: складання речень за допомогою схеми з опорою на предмети, сюжетні малюнки, наданими словами, початком і кінцем. Інтонаційна закінченість речення, відтворення інтонацій питального, окличного й розповідного типів речень. Складання

зв’язного тексту з 3–5 речень, за серією малюнків (до 5). Складання розгорнутих відповідей на запитання. Побудова самостійного зв’язного висловлювання в різних варіантах. Розвиток розуміння змістовної сторони висловлювання. Переказ почутого, прочитаного (за ілюстрацією або серією малюнків, за планом, стислий переказ, вибірковий, повний, переказ за картиносимволічною схемою). Складання тексту-оповідання за планом, за початком або закінченням, з опорою на наочність, опорними словами (*). Формування навичок читання, письма. Попередження / виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Диференціація фонем з опорою на різні аналізатори: мовленнєво слуховий, мовленнєворуховий, зоровий. Уточнення й розвиток відчуттів з опорою на зорові й тактильні чуття. Розвиток фонематичного аналізу й синтезу. Формування звуковимовної диференціації конкретних пар змішаних звуків. Уточнення артикуляції звуку з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання, а також кінестетичні відчуття. Виділення звуку зі складу. Формування вміння визначати наявність звуку в слові. Співставлення конкретних звуків, які змішуються, у вимовному та слуховому планах. Диференціація свистячих і шиплячих звуків ([с, ш]): ізольованих (визначення звуку за беззвучною артикуляцією, визначення звуку на слух без опори на зорове сприйняття), у складах (повторення складів зі звуками спочатку з однаковим голосним, із різними голосними; читання складів, запис складів під диктування), у словах (визначення звуків у словах на початку, в середині, в кінці; визначення місця звуків у словах), у реченнях, у зв’язному мовленні. Диференціація твердих і м’яких приголосних: слухова й вимовна диференціація в словах; засвоєння під час процесу читання того, що перед буквами є, ю, я, і приголосні м’які; читання приголосного з орієнтуванням на наступну букву; позначення м’якості на письмі за допомогою м’якого знаку; позначення м’якості приголосного на письмі за допомогою йотованих голосних ([я, ю, йо]), а також і. Слуховимовна диференціація твердих і м’яких приголосних звуків. Профілактика/виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Корекція семантичної дислексії. Розвиток звукового та складового синтезу. Робота з розуміння прочитаних слів, речень, текстів.

Корекція оптичної дислексії та дисграфії. Розвиток зорового сприйняття та впізнавання (зорового гнозису) у тому числі й буквеного; уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті; формування просторового сприйняття й уявлень; розвиток зорового аналізу та синтезу; формування мовленнєвих позначень зорово-просторових відносин; диференціація букв, які змішуються, ізольовано, в складах, словах, реченнях, текстах. Корекція порушення дислексії та дисграфії. Формування узагальнених уявлень про морфологічну будову слова й синтаксичну структуру речення: уточнення й закріплення граматичних форм у писемному мовленні.

Метою функціонально-мовленнєвого (заключного) етапу педагогічної технології є розвиток компетентностей мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок читання й письма, виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

Зміст етапу: вербалізація просторових уявлень на імпресивному та експресивному рівнях; формування розгорнутого, стилістично й емоційно збагаченого розмовного мовлення, формування синтаксично та граматично оформленого висловлювання; формування розгорнутого зв'язного усного мовлення: удосконалення діалогічного, монологічного та контекстного мовлення, розвиток ініціативного мовлення; корекція порушень писемного мовлення; удосконалення навичок читання й письма.

Форма організації – урок, індивідуальні та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні), дидактичні вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням, самостійна мовленнєва діяльність. Провідні напрями корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова: формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій і операцій; [333] формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях; формування

смислоутворюючої функції психічних процесів і довільної саморегуляції: формування різних типів систематизацій, узагальнень і понять, логіко граматичних засобів для здійснення операцій умовисновків.

Логопедична складова. Слухання – аудіювання: розвиток фонематичного слуху (впізнавання й розрізнення ізольованих голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із поданих звуків, простих слів на початку, в кінці, в середині слова, в словах зі збігом приголосних); фонематичного аналізу й синтезу: виділення звуку в слові (спочатку – голосних, потім – приголосних), уміння чути потрібний звук на основі складу, односкладових і багатоскладових слів; виділення наголошеного голосного в багатоскладових словах; визначення місця звуку (початок, кінець, середина); визначення послідовності звуків у словах; звукобуквенного та звукоскладового аналізу: визначення приголосних за твердістю – м'якістю, дзвінкістю – глухістю, кількісного складу слова, наголошеного складу в слові. Аудіювання. Слухання-розуміння мовлення вчителя. Відповіді на запитання вчителя. Переказування простої знайомої казки за ілюстраціями та запитаннями вчителя. Називання словом різних предметів за їх зображенням на малюнках. Говоріння. Розвиток дихання (* – за потребою): нижньо діафрагмального типу дихання за допомогою вправ логопедичної та/або фонопедичної ритміки. Розвиток голосу: вимова словосполучень, простих поширених речень із різною силою голосу, інтонацією. Розвиток комунікативних умінь і навичок відповідно до потреб навчальної діяльності (звертання, прохання, відповіді на запитання).

Фонетична компетентність. Автоматизація звуків: голосних звуків ([е, и] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в одно-, дво- та багатоскладових словах (на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у дво-, багатоскладових словах. Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури у словах (звук на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у словах (звук на початку слова, в середині, у кінці слова), зі збігом приголосних (звук на

початку, в середині, в кінці слова). Диференціація та автоматизація (слухова й вимовна): голосних і приголосних, твердих – м'яких, глухих – дзвінких.

Лексична компетентність. Позначення словом предметів. Засвоєння слів-назв предметів певних тематичних груп: класні меблі, навчальне приладдя, іграшки, овочі, фрукти, харчові продукти, посуд, свійські тварини, звірі, одяг та взуття, предмети особистої гігієни. Виділення слів, які позначають живі й неживі предмети (відповіді на запитання хто це? Що це?). Позначення словом дій предметів (за питаннями: Хто що робить?). Уявлення про один та кілька (багато) предметів. Ознайомлення з реченням: повторення речення за вчителем, поділ речень на слова, доповнення розпочатих учителем речень. Диференціація прийменників, числівників, прислівників, займенників. Споріднені слова. Морфологічна будова слів: корінь (спільнокореневі слова), суфікс, префікс, закінчення.

Граматична компетентність. Змінювання іменників однини та множини за відмінками. Узгодження іменників із дієсловом, прикметником однини та множини, за родами. Словотворення іменників, прикметників, дієслів. Діамонологічна компетентність. Робота з реченнями. Складання речень за допомогою схеми з використанням сюжетних малюнків, наданим початком і кінцем. Інтонаційна закінченість речення, відтворення інтонацій питального, окличного та розповідного типів речень. Складання зв'язного тексту з 4–5 речень, за серією малюнків (до 5), наданим планом. Розвиток розуміння змістовної сторони висловлювання. Переказ почутого, прочитаного (за ілюстрацією або серією ілюстрацій, за планом, стислий). Удосконалення навичок читання, письма. Попередження / виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Диференціація фонем з опорою на різні аналізатори: мовленнєво слуховий, мовленнєворуховий, зоровий. Уточнення й розвиток кінестетичних відчуттів з опорою на зорові та тактильні чуття. Розвиток фонематичного аналізу й синтезу. Формування звуковимовної диференціації конкретних пар змішаних звуків. Послідовне уточнення вимовних і слухових образів кожного зі звуків, які змішуються. Уточнення артикуляції звуку з опорою на зорове, слухове,

тактильне сприймання, кінестетичні відчуття. Виділення звуку зі складу. Формування вміння визначати наявність звуку в слові. Співставлення конкретних звуків, які змішуються, у вимовному та слуховому планах. Диференціація свистячих і шиплячих звуків ([с, ш]): ізольованих (визначення звуку за беззвучною артикуляцією, визначення звуку на слух без опори на зорове сприйняття), у складах (повторення складів зі звуками спочатку з однаковим голосним, із різними голосними; читання складів, запис складів під диктування), у словах (визначення звуків у словах на початку, в середині, в кінці; визначення місця звуків у словах), у реченнях, у зв'язному мовленні. Диференціація твердих і м'яких приголосних: слухова та вимовна диференціація в словах; засвоєння під час процесу читання того, що перед буквами є, ю, я, і приголосні м'які; читання приголосного з орієнтуванням на наступну букву; позначення м'якості на письмі за допомогою м'якого знаку; позначення м'якості приголосного на письмі за допомогою йотованих голосних ([йо, йа, йу]), а також і. Слуховимовна диференціація твердих і м'яких приголосних звуків. Формування навичок поскладового, автоматизованого читання. Формування навичок самостійного письма рукописних складів, слів, речень, письма під диктування. Виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Корекція семантичної дислексії. Розвиток звукового та складового синтезу. Робота з розуміння прочитаних слів, речень, текстів. Корекція оптичної дислексії та дисграфії. Розвиток зорового сприйняття та впізнавання (зорового гнозису) у тому числі й буквеного; уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті; формування просторового сприйняття й уявлень; розвиток зорового аналізу та синтезу; формування мовленнєвих позначень зорово-просторових відносин; диференціація букв, які змішуються, ізольовано, в складах, словах, реченнях, текстах. Корекція порушень дислексії та дисграфії. Формування узагальнених уявлень про морфологічну будову слова та синтаксичну структуру речення: уточнення й ускладнення структури речення, розвиток функції словозміни, формування навичок словотворення, розвиток уміння морфологічного аналізу слова, робота над спільнокореневими словами, закріплення граматичних форм у писемному

мовленні.

Відповідно до вищевикладеного нами запропоновано алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ. Алгоритм був розроблений для кожного із зазначених вище етапів процесу формування й корекції: пропедевтично-обов'язкового, змістовно-корекційного й функціонально-мовленнєвого та включав відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання. Завдання алгоритму співпадали зі змістом кожного з визначених етапів педагогічної технології процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності. Алгоритм розроблявся відповідно до порушень мовлення зазначеної категорії дітей: які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, системний недорозвиток мовлення, специфічні розлади писемного мовлення.

Під час розробки педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ нами було визначено й обґрунтовано психолого-педагогічні умови її впровадження. У дослідженнях М. Шеремет обґрунтовано положення про те, що всебічна якісна характеристика мовленнєвого розвитку не може бути вичерпною без визначення основних умов, які забезпечують саме цей розвиток та без визначення його показників . Науковець зазначає, що до числа основних провідних умов, які суттєво впливають на розвиток дитини можна віднести: зміст засвоюваного матеріалу, способи та прийоми як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності, які направлені на засвоєння матеріалу. У контексті цього дослідження ми розглядаємо психолого-педагогічні умови як сукупність зовнішніх обставин, свідомо сконструйованих педагогом відповідно до конкретного корекційно-педагогічного процесу, що мотивують індивіда (суб'єкта) до діяльності під час вирішення поставлених корекційно-педагогічних завдань. Нами були визначені й обґрунтовані психолого-педагогічні умови здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДМШВ, серед яких ми виділили: 1) зовнішні (або організаційно-дидактичні) умови: організаційні (створення мовленнєвого (залучення батьків) та спеціального корекційно розвивального середовища, постановка мети й завдань корекційно

розвивального процесу); змістовні (створення спеціального педагогічного інструментарію: науково-програмно-методичного забезпечення, здійснення керування та контролю за процесом навчання); матеріально-технічні (залучення всіх засобів корекції: вербальних і невербальних, наочних, технічних; використання інноваційних методів навчання); особистісні: особистість учителя-логопеда (дефектолога) (високий рівень кваліфікаційної підготовки, здійснення зворотного зв'язку з дитиною та батьками); 2) внутрішні умови: мотиваційні (створення позитивної мотивації та відповідного емоційного стану з метою усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи, вироблення внутрішньої (прояви пізнавальної активності під час навчальної діяльності) та зовнішньої мотивації (усвідомлення потреби в мовленнєвій діяльності, прагнення до досягнення вищого рівня мовленнєвого розвитку); урахування індивідуальних особливостей розвитку (психологічних, пізнавальних, мовленнєвих); самостійна пізнавальна та мовленнєва активність учнів (згідно з діяльнісним підходом формування й корекція мовленнєвої діяльності відбувається тільки під час самостійної активності пізнавальної діяльності).

2.3 Методичні рекомендації щодо подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку із функціональною дислалією

Представлена комплексна диференційована система формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів розрахована на вчителів-логопедів, дефектологів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Окремі матеріали системи можуть використовуватися фахівцями відповідного профілю закладів інклюзивної освіти, де навчаються молодші школярі з функціональною дислалією. Отже, нами доведено, що результативність процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з функціональною дислалією можлива за умов: – відповідності корекційно-розвивальної роботи

програмним вимогам, використання відповідних форм, методів і прийомів, урахування вікових, індивідуальних мовленнєвих та психофізичних особливостей дітей; – реалізації особистісно-орієнтованої спрямованості освітнього процесу, впровадження індивідуального та диференційованого підходу, дотримання вимог до його здійснення: систематичного та всебічного вивчення, володіння різноманітними елементами педагогічної техніки (вербальними й невербальними прийомами впливу); диференційовано-індивідуального оцінювання досягнень учнів, відповідно до показників розвитку мовленнєвих компетентностей; – розробки індивідуальних корекційно-розвивальних програм роботи з урахуванням пізнавальних можливостей та індивідуальної динаміки поступального розвитку молодшого школяра з функціональною дислалією; – взаємозв'язку в роботі педагогічного колективу, практичного психолога (за необхідністю фахівців медичного профілю – психіатра, психоневролога); – успішної адаптації учнів шляхом двостороннього емоційного контакту вчителя-логопеда (дефектолога): тактовного, доброзичливого ставлення до дитини, позитивної емоційної оцінки будь-якого її досягнення; - співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) з батьками, спрямованої на підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи, шляхом повідомлення про актуальні та потенційні можливості кожної дитини, залучення батьків до сумісної роботи в межах співпраці «учитель-логопед – дитина – батьки». Завдання вчителя-логопеда (дефектолога) закладу освіти: – створення єдиного корекційно-розвивального простору; – обладнання предметно-розвивального середовища, яке стимулює мовленнєвий, пізнавальний і особистісний розвиток учня; – пропаганда уроків із розвитку мовлення серед батьків, педагогів; – інтегрування зусиль педагогів, батьків, учнів з метою формування та корекції мовленнєвої діяльності. Можна виділити специфічні особливості корекційно-розвивальної роботи з обраною категорією дітей: постійний пошук індивідуальних підходів до учня, уроки з розвитку мовлення носять комбінований та ігровий характер, формування наслідувальної діяльності, організація контексту уроку, спостереження за внутрішнім станом

дитини, моделювання ситуацій досягнення, повільний темп формування нових навичок, постійна затребуваність придбаних навичок [44]. У процесі формування та корекції мовленнєвої діяльності вирішуються такі завдання: – формування в учнів фонетичної компетентності (закріплення вимови збережених звуків, виправлення вимови порушених звуків); – розвиток фонематичного сприймання; – формування навичок звуко-складового аналізу та синтезу; – формування лексичної компетентності (збагачення та актуалізація експресивного та імпресивного словників); – формування граматичної компетентності (корекція граматичних порушень); – розвиток діамонологічної компетентності (зв'язного мовлення, активної свідомої мовленнєвої діяльності); – розвиток просодичної сторони мовлення; – попередження/виправлення специфічних розладів писемного мовлення. У достатній кількості джерел методичного спрямування визначено посадові обов'язки вчителів-логопедів закладів дошкільної, загальної середньої освіти. Відповідно до Типової освітньої програми освітня галузь «Корекційно розвиткова робота» включає предмет – розвиток мовлення, з чотирьох годинним тижневим навантаженням. «Розподіл навчальних годин за темами, розділами, вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з функціональною дислалією, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтовних очікуваних результатів». З 1 по 15 вересня вчитель-логопед, дефектолог, практичний психолог, класовод (вчитель початкових класів) проводять обстеження дітей, яким за висновками рекомендовано навчання за відповідною програмою, новоприбулих дітей. Учителем-логопедом (дефектологом) визначається актуальний стан мовленнєвого розвитку, заповнюється відповідна документація. Чотири рази на тиждень, з підготовчого по четвертий класи, проводяться уроки з розвитку мовлення за класно-урочною системою навчання. Тривалість уроків визначена частиною п'ятою статті 16 Закону України «Про загальну середню освіту» і становить: підготовчі класи – 30 хв., перші класи – 35 хв., другі – четверті класи – 40 хв. Форми організації уроків – індивідуальні, групові або фронтальні,

залежно від наповнюваності класу учнями з мовленнєвими порушеннями. За розкладом, корекційно-розвивальна робота здійснюється з 11 години (для підготовчих класів), після 12 – для перших – четвертих класів, після завершення основного розкладу навчальних предметів. Готуючись до уроку педагог повинен: – визначити тему та мету уроку; – визначити основні етапи уроку, забезпечити їх взаємозв'язок і послідовність; - визначити фонетичний, лексичний і граматичний матеріал згідно з темою та метою уроку; – підібрати відповідний наочний матеріал; - продумати й підготувати використання дидактичного матеріалу (ігор, вправ, завдань); – передбачити прийоми, які забезпечують індивідуальний підхід і спонукають дітей до активної мовленнєвої та пізнавальної діяльності. Наприкінці вересня проводиться психолого-педагогічний консиліум (керівник закладу або заступник директора з навчально-виховної роботи, класовод, психолог, учитель-логопед (дефектолог), під час якого вчитель логопед (дефектолог) знайомить фахівців із результатами обстеження, стратегічними напрямами здійснення корекційно-розвивальної роботи. Ефективність і результативність корекційно-розвивальної роботи залежить від здійснення комплексного підходу (колективного впливу на учнів з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, у деяких випадках – лікарів, інструктора з ЛФК). З цією метою, на початок навчального року вчитель-логопед проводить консультування (виступи на педагогічних радах), щодо інформування педагогів закладу освіти про специфіку та прояви порушень мовлення в учнів, визначення стратегії інтегрованої взаємодії фахівців. Протягом навчального року (не менше трьох разів на навчальний рік) відбуваються наради щодо подальшої тактики здійснення сумісної корекційно-розвивальної роботи. У зошиті взаємозв'язку вчитель-логопед фіксує завдання для всіх учнів класу (групова робота), індивідуальні завдання для окремих дітей. Це можуть бути: дихальні вправи, вправи артикуляційної гімнастики, вправи на розвиток загальної та дрібної моторики пальців і кистей рух, вправи на розвиток артикуляційної моторики, мімічної мускулатури, фонопедичні вправи на розвиток сили та висоти голосу,

вправи на закріплення й автоматизацію правильної вимови звуків, розширення словника, вправляння навичок словозміни та словотворення. Важливим, на нашу думку, є сумісне планування й визначення спільної мети до уроків з інших навчальних предметів, спрямованої на провідні психічні процеси, які виступають базисом для мовленнєвої діяльності; закріплення та відпрацювання різних складових мовленнєвої діяльності. Під час здійснення комплексного підходу до процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей необхідно поєднувати навчальну роботу з корекційно-розвивальною. Це стосується сумісної співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) – практичного психолога протягом усього навчального року. Особливості мовленнєвої діяльності зумовлюють необхідність сумісної співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) з учителем музики: впровадження на уроках музичного мистецтва елементів логоритміки. Учитель музики під час роботи з учнями з порушеннями мовлення може вирішувати низку завдань логокорекційного (корекційно-розвивального) впливу: розвиток тембрового слуху, голосу, співочого діапазону, почуття ритму, слухової уваги, фонематичного слуху, артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, ротового видиху, дикції тощо. Обов’язковою рекомендацією є сумісне планування змістовної наповнюваності уроків: педагоги повинні знати, яка група звуків (звук) відпрацьовується на уроках із розвитку мовлення, яка лексична тема вивчається в певний період часу.

Аналізуючи й оновлюючи змістовну наповнюваність уроків розвитку мовлення ми виявили певні протиріччя, які, на нашу думку, негативно впливають на якість фонетико-фонематичної сторони мовлення обраної категорії дітей. У логокорекційній роботі існує певна технологія послідовності роботи над постановкою/виправленням звуків, в основу якої покладена та послідовність, яка визначена природним фізіологічним процесом формування звуковимови в дітей у нормі. Якщо спиратися на комплексний підхід до розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, то найбільші інтегровані зв’язки встановлюються з навчальними предметами мовно-мовленнєвого спрямування – формування навичок читання й письма. В основу букварного періоду опанування

грамотою покладений аналітико-синтетичний метод, в основі якого покладена певна періодизація вивчення звуків і букв, яка не співпадає з етапами логокорекційної роботи. Виникає певна розбіжність, коли учень з інтелектуальними порушеннями на уроках із розвитку мовлення опановує вимовою та слуховим аналізом одних звуків, а на уроках формування навичок читання й письма – вивчає зовсім інші, артикуляційно складні звуки. Як результат, відсутні або спотворені мовленнєві звуки на уроках закріплюються, що ускладнює та продовжує роботу над фонетико-фонематичною стороною мовлення на невизначений термін. Окремим напрямом роботи в аспекті комплексного впливу на розвиток мовлення ДМШВ є взаємозв'язок між учителем-логопедом (дефектологом) та батьками. Сьогодні батьки дітей із порушеннями мовлення, завдяки великому масиву інформації в Інтернет-джерелах, вважають себе достатньо освіченими щодо порушень мовлення та прийомів їх корекції. При цьому, самі батьки, як правило, провокують певні ускладнення в мовленнєвому розвитку своїх дітей. Не володіючи методиками виправлення та постановки звуків «домашні логопеди» сприяють появі в мовленні дітей великої кількості спотворень: горлової, міжзубної, бічної вимови, замін тощо, які потім важко корегуються. Інші батьки, які, на їх думку, володіють певними знаннями, висувають завищені вимоги до фахівців, які працюють з їх дітьми, при цьому уникають прикладання особистих зусиль, які б сприяли просуванню дитини в опануванні мовленням. Є батьки, які пасивні по відношенню до дитини, і навпаки, є такі, які висувають завищені очікування, щодо загального психомовленнєвого розвитку своєї дитини. Крім загально інформаційної роботи: консультацій із питань навчання й виховання; оформлення стендів, «папок-пересувок» та іншого наочного матеріалу – педагог здійснює й додаткові форми роботи з батьками. Першою такою формою роботи є пояснення вчителя логопеда (дефектолога), специфіки уроків із розвитку мовлення, особливостей мовленнєвого розвитку в нормі та при порушеному розвитку. Важливо, щоб робота щодо інформування батьків проводилася постійно й систематично.

ВИСНОВКИ

За результатами логопедичного вивчення мовленнєвої діяльності було виявлено 87,5 % дітей із різними проявами порушень. Навіть за відсутності порушень звуковимовної сторони мовлення молодшим школярам притаманні труднощі фонематичної уваги, фонематичного сприймання, фонематичної уяви, фонематичного контролю. Результати виявлення особливостей розвитку фонематичних процесів дають підстави стверджувати, що дітям притаманні вторинні парціальні порушення фонематичного сприймання, зумовлені порушенням процесу фонематичного аналізу й синтезу, в основу яких покладені психічні процеси, відповідно рівень їх розвитку не відповідає показникам норми.

За клініко-педагогічною логопедичною класифікацією серед дітей були поширеними такі порушення мовлення: дизартрії різного ступеня тяжкості (переважно – стерті форми, псевдобульбарна), алалії (з переважанням моторної форми над сенсорною), та заїкання (як невротичної, так і неврозоподібної форм).

Виявивши особливості актуального стану мовленнєвої діяльності, встановивши її взаємозв’язки та взаємозалежності, підсистемами ФСММ визначається необхідність осучаснення змісту освіти, яке ми вбачаємо в розробці й апробації комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів, яка, на нашу думку, стане підґрунтям для їх успішної подальшої навчальної діяльності, інтеграції в самостійне життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html (дата звернення: 22.06.2017).
2. Кучерак І. В. Сенсомоторний розвиток онлайн дітей-білінгвів дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. № 89. 2023. С. 33-36. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/6.pdf
3. Кучерак І. В. Логоритмічні вправи у системі розвитку просодики мовлення дошкільників з псевдобульбарною дизартрією на онлайн-заняттях. *Педагогічні науки: теорія та практика.* № 2(50). 2024. С. 39-43
4. Кучерак І. В., Соха Н. В. Логопедичний масаж у системі логокорекційної роботи із подолання псевдобульбарної дизартрії у старших дошкільників. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 4(48). 2023. С. 40-44.
5. Левицький В. Особливості кореляції розвитку особистості підлітка від наявності дизартрії. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільськ, 2011. Вип. 11. С. 411-418.
6. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27
7. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України. 2011. С. 47-50.
8. Тичина К. О., Кошман Д. А. Формування кінестетичного праксису у дітей середнього шкільного віку. Київ : Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка. 2020. С. 73-77.

9. Тубичко Ю. О. Стан мовленнєвого розвитку в старших дошкільників зі стертою формою дизартрії, як передумова оволодіння письмовим мовленням. *Наука і освіта*. 2010. №6. С. 192-197.
10. Тубичко Ю. О. Комплексна корекція порушень мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць. 2011. №2. С. 49-54
11. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. №104 (4), 2021. С. 28-45. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88 (дата звернення: 22.06.2017).
12. Токарєва О.А. Розлади читання і письма (дислексія та дисграфія). Розлади мови в дітей і підлітків / ред. С.С Ляпидевского. 2009. С. 140-161
13. Рібцун Ю. В. Особливості артикуляційної моторики у дітей п’ятого року життя із ФФНМ. *Педагогіка здоров’я* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. С. 326–331.
14. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). Ч. І. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
15. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: види сенсорних відчуттів і приклади найпростіших ігрових вправ. Світ здоров’я. URL: http://surl.li/aiytry (дата звернення: 15.11.2024).
16. Сімко А. В. Особливості покращення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами рухової активності. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 34. С. 504-512.
17. Стрілець А. В. Артикуляційна гімнастика в роботі з дітьми дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 12. С. 103-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_12_18. (дата звернення: 15.10.2020).

18. Тичина К. О., Кошман Д. А. Формування кінестетичного праксису у дітей середнього шкільного віку. Київ : Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка. 2020. С. 73-77.
19. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи : монографія. 2008. 373 с.
20. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. С. 39-69.
21. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка. Київ : «Вища школа», 1985. 328 с.
22. Тубичко Ю. О. Стан мовленнєвого розвитку в старших дошкільників зі стертою формою дизартрії, як передумова оволодіння письмовим мовленням. *Наука і освіта*. 2010. №6. С. 192-197.
23. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
24. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
25. 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.
26. 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.

27. Омельченко І. М., Тарасун В. В., Федорович Л. О. Вступ до спеціальності: Логопедія: навч. посібник. Кременчук : Християнська Зоря, 2011. 416 с.
28. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: подальша перспектива досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23 (2). С. 396–405.
29. 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.
30. Шеремет М. К. Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.
31. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 376 с.
32. Соботович Є. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції. Київ: ІСДО, 1995. 204 с.
33. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посібник. Київ : Знання, 2010. 239 с.
34. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.
35. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.
36. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напряму діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2016. № 7. URL: http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-

teranostika-koncept-novogo-naprjamu-diagnostiki-ta-korekcii-movlennjevih-porushen.html (дата звернення: 02.02.2019)

37. 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.
38. 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.
39. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. На*уковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 36. С. 114–119.
40. Яковенко, І. О. Солонська, А. А. (2020) Роль праксису в навчанні та вихованні дітей з порушеннями мовлення. *Scientific bases of solving of the modern tasks* : abstracts of XIX international scientific and practical conference, 1-2 June, 2020. pp. 394-396.
41. Лянной Ю. О. Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навальних закладах: теоретико-метоологічний аспект : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 566 с.
42. Притиковська С. Д., Кинєва К. П. Методи корекційно-логопедичної роботи при дизартрії у дітей дошкільного віку. *Проблеми реабілітації* : зб. наук. праць / редкол. : О.І.Форостян та ін. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 57-59.
43. Кєтова Є., Жадленко І. Теоретичний аспект вивчення фонетичних порушень при стертій формі дизартрії. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конф. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2018. С. 105-106.

44. Методичні рекомендації щодо організації логопедичної роботи в центрі-реабілітації дітей-інвалідів. *Специфіка логопедичної роботи*. URL: http://www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Met_logo.htm (дата зверенення: 23.02.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРОБЛЕМА ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анастасія Антонова, *здобувач вищої освіти*
ОП «Спеціальна освіта» (логопедія)
Запорізький національний університет,
Запоріжжя
Ірина Кучерак, *доцент кафедри соціальної педагогіки*
та спеціальної освіти
Запорізький національний університет,
Запоріжжя

На сьогодні дислексія є однією із найбільш поширених різновидів порушень у дітей молодшого шкільного віку. Порушення писемного мовлення зумовлено незрілістю певних вищих психічних функцій. Відповідно, вивчення та підготовка методів корекційного впливу передбачає комплексне втручання не лише учителів початкової школи, психологів, неврологів, а й логопедів. Ситуація ускладнюється тим, що часто це порушення супроводжується дисграфією. Незважаючи на актуальність порушеної тематики, і досі є потреба у розроблені теоретичних та науково-методичних засад вивчення і подолання дислексії на різних етапах формування читання. Означене зумовило вибір теми дослідження: проблема дислексії у дітей молодшого шкільного віку.

Потреба у попередженні дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку важлива для сучасної української логопедії. Останні десятиліття відзначається значний інтерес науковців та практиків до процесу читання у структурі писемного мовлення, розвитку передумов читання в онтогенезі, формування навички читання в умовах нормотипового мовленнєвого розвитку та особливостей опанування навички читання дітьми з порушеннями мовлення. За даними різних авторів, стійкі розлади читання (дислексія) виявляються у 3-

10% молодших школярів без тяжких мовленнєвих патологій та майже у третини дітей з ПМР у віці 7-9 років.

Високий рівень розповсюдженості розладів читання у молодших школярів, недостатньо ефективна логопедична робота, спрямована на виявлення, попередження та корекцію дислексій зумовлюють ускладнення у навчанні в цілому та перешкоджають повноцінному оволодінню дітьми знаннями з предметів мовного циклу ще у початковій школі, що призводить в подальшому до стійких утруднень в опануванні академічними знаннями. Основними умовами оволодіння навичкою читання є сформованість усіх сторін усного мовлення дитини (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної та синтаксичної), достатній розвиток немовленнєвих психічних функцій (зорово-просторових уявлень, зорової пам'яті), розумових операцій - зорового аналізу та синтезу, зорового та слухового контролю, а також високий рівень інтелектуального розвитку.

Дислексія проявляється в уповільненні процесу оволодіння читанням, а також в уповільненні темпу, швидкості читання за рахунок великої кількості регресій, підвищеної довготи фіксацій. Найбільш типовим проявом дислексії є стійкі та специфічні помилки читання. При дислексії спостерігаються такі типи помилок:

1. Заміни та змішування звуків при читанні, частіше фонетично близьких звуків, а також заміни схожих за накресленням букв.
2. Побуквене читання - порушення злиття звуків у склади та слова.
3. Спотворення звуко-складової структури слова, яке проявляється в різноманітних помилках: а) пропусках приголосних під час їх збігу, пропусках приголосних та голосних при відсутності збігу, додаванні звуків, пропусках та перестановках.
4. Порушення розуміння прочитаного, які проявляються на рівні слова, речення, тексту, коли в процесі читання не спостерігається порушення технічної сторони.
5. Аграматизми при читанні.

Зважаючи на те, що порушення читання можуть негативно впливати на формування особистості дитини, призвести до негативних змін у її характері, зокрема до невпевненості у собі, робкості або, навпаки, агресивності, озлобленості, схильності до негативних реакцій, означена проблема набуває особливої актуальності. Окрім того, посилення значення читання у соціокультурному розвитку дитини на фоні посилення освітніх вимог до якості читання передбачає потребу у перегляді системи логокорекційного супроводу молодших школярів із дислексією та розроблення системи подолання порушень читання на всіх етапах шкільного навчання. Реалізація таких завдань зумовлює пошук інноваційних методів діагностики та подолання дислексії.

Список використаних джерел

1. Кучерак І.В. Інформаційні технології в роботі сучасного педагога: виклики НУШ. Вісник ЧНУ. Серія «Педагогічні науки». 2020. №2. С.147-151.

2. Кучерак Ірина. Сенсомоторний розвиток онлайн дітей-білінгів дошкільного віку зі стертою дизартрією. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць. № 89. 2023.

3. Сорока О. Особливості корекції дислексії у молодших школярів //Редакційна колегія. – 2022. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/5d38cb16-641d-44bd-8e81-3c73e690f72d/download#page=111

4. Тихонова К. С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. – Ranok Publishing House Ltd, 2023. URL: https://books.google.nl/books?hl=ru&lr=&id=WznOEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=дислексія+&ots=T3Y-32XAQ0&sig=vPR0D01SBB17OBqOi5gQTpxZWro&redir_esc=y#v=onepage&q=дислексія&f=false

Додаток Б

Вебінар з теми: « Використання методу глобального читання у формуванні навичок комунікації та мовлення у дітей із ООП»

На вебінарі розглянула ключові питання використання методики глобального читання. Дізналася, коли потрібно розпочинати впровадження цього методу, які цікаві ігри сприяють розвитку глобального читання та як ефективно впроваджувати етапи роботи з програмою.



На Урок
освітній проект

ТОВ «На Урок»
ЄДРПОУ 41991148 (КВЕД 85.59)

СВІДОЦТВО

№ В1037-730234

підтверджує, що
Антонова Анастасія Ігорівна

Запорізька гімназія № 47

дистанційно підвищив (-ла) кваліфікацію під час вебінару «Використання методу глобального читання у формуванні навичок комунікації та мовлення у дітей із ООП»

за напрямами «Наскрізні навички», «Інклюзивна освіта», «Практичні прийоми»
(тривалість 2 години / 0,06 кредиту ЄКТС)

та набув (-ла) таких компетентностей, передбачених стандартами освіти: професійні, навчання впродовж життя, інклюзивна

веб-адреса сторінки вебінару:
https://naurok.com.ua/webinar/link/1037

Автор вебінару:
Салецька Людмила

Директор ТОВ «На Урок»
Перепелиця Д.О.
30.03.2024

«ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «НА УРОК» №41991148

QR-код для перевірки свідоцтва

Свідоцтво відповідає вимогам постанови КМУ від 21.08.2019 №800 зі змінами, внесеними згідно з постановою КМУ №1133 від 27.12.2019

Додаток В

Вебінар з теми: «Дислалія як одне з порушень мовлення. Практичні кейси дистанційної роботи»

Теоретично обґрунтували поняття дислалія та діти дислексики. Ознайомилася з видами корекційної роботи з дітьми під час дистанційного навчання. Висвітлили провідні шляхи організації навчання дітей дислексиків. Надали практичні поради щодо проведення логопедичних занять з дітьми під час дистанційного навчання.



ВСЕОСВІТА®
vseosvita.ua

UJ598343

Суб'єкт підвищення кваліфікації ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ

засвідчує, що

Антонова Анастасія Ігорівна

Вчитель початкових класів

Запорізька гімназія №47

пройшов(ла) підвищення кваліфікації
за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«Дислексія: як подолати труднощі та підвищити успішність в навчанні»

[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми

та успішно склав(ла) тестування з теми вебінару

Тетяна ЗДРАВЧЕВА
Авторка вебінару, дефектологиня, практична психологиня, вчителька початкових класів. Є засновницею та керівницею дитячого клубу раннього розвитку дітей в м.Києві.

Іван ЛИТВИНЕНКО
Директор ТОВ «Всеосвіта»

дата видачі
30.03.2024

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 (із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ
СЕРТИФІКАТ
№ 04-02/1188
засвідчує, що
Антонова Анастасія Ігорівна
взяла участь у III-ій Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції
«Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця»
Кількість годин/кредитів ЄКТС: 6 годин / 0,2 кредита
Дата проведення: 16 травня 2024 року
Директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
Вікторія СИДОРЕНКО
Ліцензія : рішення МАК від 17.02.1994, протокол № 9 (вперше), наказ Міністерства освіти і науки України від 15.11.2016 № 1492л (переоформлення)