

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Корекція порушення читання у молодших школярів
із використанням комп'ютерних технологій

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ДМП-ОПН 22
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

_____ / Анатолій ШЕВЯКОВ
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Борис ХОМУЛЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Оксана ЧУЄШКОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри
Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

студенту Анатолію Васильовичу Шевякову

1. Тема: «Корекція порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій».

затверджена наказом по академії № 4801-5/925 від “11” квітня 2025 року

2. Термін здачі закінченої роботи «16» червня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проекту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити експериментально перевірити методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій; об'єкт дослідження: процес навчання молодших школярів; предмет дослідження: методика корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій; завдання дослідження: на основі аналізу логопедичної, педагогічної, психологічної, нейропсихологічної та психолінгвістичної літератури визначити сучасні методи логопедичної роботи з подолання порушень читання у молодших школярів; обрати відповідні діагностичні методики та виявити особливості порушень читання в учнів; розробити методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій; експериментально перевірити ефективність методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

4. Зміст роботи/проекту (перелік питань, які належить розробити): сучасні методи логопедичної роботи з подолання порушень читання у молодших школярів; відповідні діагностичні методики та особливості порушень читання в учнів; методика корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

5.Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

_____ (підпис)

Борис ХОМУЛЕНКО

(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

_____ (підпис)

Анатолій ШЕВЯКОВ

(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

| № з/п | Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання | Термін виконання | Поз. про вик. завдань |
|-------|--|------------------|-----------------------|
| 1 | На основі аналізу логопедичної, педагогічної, психологічної, нейропсихологічної та психолінгвістичної літератури визначення сучасних методів логопедичної роботи з подолання порушень читання у молодших школярів. | 05.05.2025 | |
| 2 | Вибір відповідних діагностичних методик та виявлення особливостей порушень читання в учнів. | 15.05.2025 | |
| 3 | Розробка методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. | 25.05.2025 | |
| 4 | Експериментальна перевірка ефективності методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. | 05.06.2025 | |

Студент

_____ (підпис)

Анатолій ШЕВЯКОВ

(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

_____ (підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Корекція порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної педагогіки і логопедії – корекції порушення читання у молодших школярів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити експериментально перевірити методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

Об'єкт дослідження: процес навчання молодших школярів.

Предмет дослідження: методика корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

В роботі проаналізовано логопедичну, педагогічну, психологічну, нейропсихологічну та психолінгвістичну літературу для визначення сучасних методів логопедичної роботи з подолання порушень читання у молодших школярів; обрано відповідні діагностичні методики та виявлено особливості порушень читання в учнів; розроблено методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій; експериментально перевірено ефективність методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

Ключові слова: порушення читання, молодші школяри, методика корекції порушення читання, комп'ютерні технології.

ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Correction of Reading Disorders in Primary School Children Using Computer Technologies."

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, interim and general conclusions.

The work is dedicated to a pressing issue in modern pedagogy and speech therapy — the correction of reading disorders in primary school children.

The aim of the study is to theoretically substantiate, develop, and experimentally test a method for correcting reading disorders in primary school children using computer technologies.

Object of the study: the learning process of primary school children.

Subject of the study: the method of correcting reading disorders in primary school children using computer technologies.

The thesis analyzes speech therapy, pedagogical, psychological, neuropsychological, and psycholinguistic literature to identify modern methods of speech therapy aimed at overcoming reading disorders in young learners; appropriate diagnostic tools were selected and specific features of reading disorders in students were identified; a method for correcting reading disorders in primary school children using computer technologies was developed and its effectiveness experimentally tested.

Keywords: reading disorder, primary school children, method of reading disorder correction, computer technologies.

ЗМІСТ

| | стор. |
|---|-------|
| ВСТУП..... | 7 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ І КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 10 |
| 1.1. Психологія оволодіння навичкою читання у нормі в учнів молодшого шкільного віку | 10 |
| 1.2. Дислексія як спеціальне порушення читання..... | 19 |
| 1.3. Організація логопедичної роботи з подолання порушення читання в учнів молодшого шкільного віку | 28 |
| 1.4 Використання комп'ютерних технологій у корекції порушення читання в учнів молодшого шкільного віку..... | 34 |
| Висновки до розділу 1..... | 41 |
| РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 43 |
| 2.1. Виявлення рівня сформованості навички читання у молодших школярів. Констатувальний експеримент..... | 43 |
| 2.2. Способи корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. Формувальний експеримент..... | 49 |
| 2.3. Аналіз ефективності методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. Контрольний експеримент..... | 60 |
| Висновки до розділу 2..... | 64 |
| ВИСНОВКИ..... | 66 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 67 |

ВСТУП

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що майже в кожному класі є учні, які володіють навичкою читання лише на рівні, передбаченому шкільною програмою, і лише в установлені строки. Навчаючись у другому, третьому та наступних класах, діти часто не вміють читати правильно, вільно, усвідомлено й виразно. Оскільки навичка читання є базовою умовою для засвоєння знань з інших предметів, учні з подібними труднощами потребують системної корекційної роботи.

Останніми роками спостерігається зростання кількості школярів із порушеннями читання. За даними дослідників, дислексія виявляється у 10–25% учнів початкової школи. Батьки часто скаржаться на неуважність, гіперактивність, відсутність інтересу до навчання та небажання вчитися. У більшості випадків ці скарги є виправданими, однак нерідко за ними ховаються серйозніші причини: неврологічні, фізіологічні, психологічні або мовленнєві порушення, а також труднощі в опануванні навички читання. За даними у 20–30% учнів кожної паралелі, а це близько 9–10 дітей у класі, спостерігаються подібні труднощі.

Читання - це засіб здобуття нових знань, які є необхідними для успішного навчання. Дитина, яка не читає або читає з труднощами, не зможе повноцінно засвоювати навчальний матеріал. Адже навчальний процес передбачає самостійну роботу учня, зокрема з книгою. Відсутність сформованої навички читання, а особливо - нерозуміння прочитаного, призводить до серйозних труднощів у навчальній діяльності, що може стати причиною низької успішності.

У сучасній логопедії існує багато варіантів корекційної роботи з дітьми, які мають порушення читання. Частина з них є малоефективними, інші потребують значних часових витрат.

Нові інформаційні технології (НІТ) стали перспективним інструментом корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Глобальна комп'ютеризація відкриває нові можливості для навчання, пов'язані з унікальними ресурсами сучасної електроніки та телекомунікацій (І.Г. Белавіна, Д.К. Відерхольд, В.В. Грамолін).

Корекційно-виховна робота з дітьми, які мають порушення розвитку, передбачає застосування спеціальних адаптованих комп'ютерних програм, що навчають, діагностують та розвивають учнів. Ефективність таких програм залежить передусім від професійної компетентності вчителя-логопеда, його вміння інтегрувати новітні технології у навчальний процес, формуючи високу мотивацію до занять і позитивне психологічне налаштування, надаючи дітям свободу у виборі форм і засобів роботи.

Зважаючи на це, одним із пріоритетних завдань сучасної логопедії залишається пошук ефективних шляхів подолання порушень читання, що й визначає тему нашого дослідження: «Корекція порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити експериментально перевірити методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

Об'єкт дослідження: процес навчання молодших школярів.

Предмет дослідження: методика корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

Гіпотеза дослідження: корекція порушень читання у молодших школярів буде ефективнішою за умови використання комп'ютерних технологій.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу логопедичної, педагогічної, психологічної, нейропсихологічної та психолінгвістичної літератури визначити сучасні методи логопедичної роботи з подолання порушень читання у молодших школярів.

2. Обрати відповідні діагностичні методики та виявити особливості порушень читання в учнів.

3. Розробити методику корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

4. Експериментально перевірити ефективність методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій.

Методи дослідження:

- теоретичні - аналіз літературних джерел, визначення бази й учасників експерименту, аналіз медико-психолого-педагогічної документації,
- емпіричні – спостереження, співбесіди, констатувальний, формувальний і контрольний експерименти.

Теоретична значущість дослідження: розширення та узагальнення знань про подолання порушень читання в молодших школярів шляхом використання комп'ютерних технологій.

Практична значущість дослідження полягає в можливості застосування розробленої методики логопедичної роботи з використанням комп'ютерних технологій у практиці логопедів, учителів початкових класів, дефектологів та інших фахівців, що працюють з дітьми з порушеннями читання. Запропонований підхід може бути використаний у закладах загальної середньої освіти, корекційних класах і спеціалізованих навчальних закладах для вдосконалення навичок читання, підвищення мотивації до навчання та поліпшення загальної успішності молодших школярів.

Окрім того, результати дослідження можуть бути використані при складанні індивідуальних корекційно-розвивальних програм та проведенні навчальних семінарів для педагогів, що впроваджують сучасні освітні технології в роботі з дітьми, які мають труднощі у навчанні.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ І КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Психологія оволодіння навичкою читання у нормі в учнів молодшого шкільного віку

Проблема навчання читання - одна зі стрижневих у педагогічному процесі, вона багаторазово привертала пильну увагу психологів та педагогів (Б. Г. Ананьєв, М. С. Васильєва, В. І. Городилова, Л. І. Кліманова, Р. Ф. Спірова [2; 7; 11; 24; 41] та інші).

Читання - це непростий психофізіологічний процес, у якому беруть участь такі аналізатори: зоровий, мовленнєворуховий, мовленнєвослуховий. В основі процесу читання, як вважає Б. Г. Ананьєв, задіяні складні механізми двох сигнальних систем: узгодженість аналізаторів та тимчасових зв'язків [3, с. 18].

Відомо, що читання - це вид писемного мовлення, який є більш пізньою та ускладненою основою, ніж усне мовлення. Розвиток писемного мовлення на основі усного є найбільш значущим періодом мовного дозрівання. Складні умовно-рефлекторні зв'язки писемного мовлення долучаються до вже організованих частин другої сигнальної системи (усного мовлення) і формують її. У результаті до писемного мовлення вводяться нові сполучні ланки між словом, яке ми чуємо, вимовляємо, і словом, яке бачимо. Якщо усне мовлення значною мірою реалізується діяльністю таких аналізаторів, як мовленнєворуховий та мовленнєвослуховий, то писемне мовлення буде слухомоторною, а зорово-слухомоторною основою [3]. Писемне мовлення - це зорова конфігурація наявного усного мовлення. Позначаючись встановленими графічними знаками, вона моделюється, акустичний зміст

слів усного мовлення, непостійне послідовне звучання перетворюється на просторовий ланцюг графічних обрисів, тобто літер.

Подібним чином, за своїми психофізіологічними механізмами читання є більш важким процесом, ніж усне мовлення, водночас даний вид не може розглядатися поза зв'язком, поза цілісністю писемного та усного мовлення.

М. С. Васильєва [7], В. І. Городилова [11] зазначають, що читання виникає з зорового розуміння, розрізнення та впізнавання літери. Така основа відбувається зі зіставлення літер з відповідними звучаннями та реалізує відтворення фігури слова, його прочитування. І далі, внаслідок співвідношення акустичної зміни слова з його змістом здійснюється осмислення прочитаного. Таким чином, у ході читання можна умовно виділити дві сторони: технічну (співвіднесення зорового образу написаного слова з його вимовою) та смисловою, яка виражається основною метою процесу читання. Осмислення, як зазначає Б. Г. Ананьєв, «реалізується на підставі звукової форми слова, з яким пов'язане його значення» [3, с. 19]. Між цими сторонами процесу читання є тісний, нерозривний зв'язок, тобто осмислення прочитаного залежить від характеру сприйняття. Проте дані операції, доведені до автоматизму під час навчання грамоти, є непростими та багатогранними. Складність техніки процесу читання яскраво виражено вже при розгляді рухів очей читача.

М. І. Оморокова зауважує, що рух ока досвідченого читача відбувається стрімкими стрибками, від однієї точки фіксації до іншої [37]. У процесі читання відбувається рух не тільки вперед (у правий бік), а й назад. Повернення до раніше прочитаного, рух назад, має назву регресії. Сприйняття слів, тобто сам процес читання, відбувається в момент фіксації, зупинки ока на рядку. У процесі природного руху очей сприйняття не відбувається. Про це свідчить і тривалість фіксації очей. У процесі читання період зупинок у 12-20 разів більший за час руху очей по рядку. Крім цього, при зміні умов читання, при ускладненні тексту кількість і тривалість фіксацій зазнають певних змін, тоді як період руху очей від однієї зупинки до

іншої залишається стабільним. Кількість зупинок на рядку буває різноманітною, вона залежить від числа літер чи слів у рядку, оскільки фіксації очей можливі як між словами, так і на середині їх. Кількість зупинок змінюється залежно від послідовності умов: від структури слова, наскільки слово знайоме, застосовується у прямому чи переносному значенні тощо.

Особливо значний вплив на впізнавання слова надає остання фраза прочитаного тексту. Безперечно, при читанні першого слова речення, тексту або малознайомих слів, а також при сприйнятті незвичної граматичної конструкції роль смислової здогадки значною мірою знижується. Читання в такому випадку ґрунтується на невимушеному зоровому сприйнятті слів. Подібним чином, роль смислового припущення при читанні обумовлюється як місцем слова в реченні, так і особливостями словника та граматичної структури тексту, що читається.

У зв'язку з позитивним значенням застосування смислової гіпотези, як зазначила Т. В. Ахутіна, нерідко призводить до заміни слів, перестановок літер у слові, пропусків, що свідчить про суб'єктивне привнесення сенсу в процесі читання [3]. Відбувається це в тому випадку, коли смислова здогадка недостатньо перевіряється зоровим сприйняттям читача.

Читання - це навичка, що склалася в дію. І як будь-яка навичка, читання в процесі свого формування проходить ряд періодів, якісно своєрідних етапів. Будь-який з цих етапів тісно пов'язаний з наступним і попереднім, поступово переходить з однієї якості в іншу. «У попередньому періоді накопичуються ті елементи, які визначають собою перехід до наступного, значнішого ступеня розвитку» (Т. В. Ахутіна) [3, с. 15]. Формування навички читання реалізується в процесі тривалого та цілеспрямованого навчання.

Відомий психолог Т. Г. Єгоров визначає наступні чотири стадії формування навички читання:

1. Засвоєння звуко-літерних позначень.
2. Поскладове читання.

3. Фаза становлення синтетичних прийомів читання (швидкість читання).

4. Стадія синтетичного читання.

Кожна з них характеризується оригінальністю, якісними особливостями, певною психологічною структурою, завданнями та прийомами оволодіння, своїми труднощами [14].

Проаналізуємо кожну стадію докладніше.

Стадія проходження звуко-літерними позначеннями здійснюється протягом усього добукварного та букварного періоду. Разом з тим психологічна структура цього процесу на добукварному етапі і на початку букварного буде іншою, ніж у завершенні.

На цьому етапі проходження звуко-літерного позначення діти розбирають речення, мовний потік слів, дроблять слова на склади та звуки. Виокремивши звучання з мови, учень зіставляє його зі знайденим надрукованим зображенням, літерою. Потім під час читання він виконує узагальнення літер у склади і слова, зіставляє прочитане слово зі словом мовлення.

У ході читання в першу чергу візуально сприймаються графічні відображення, розрізняються і впізнаються літери, які зіставляються зі своїми звуковими значеннями. Проте сприйняття і розрізнення літер є лише зовнішнім боком процесу читання, за яким ховаються найголовніші та найважливіші події зі звуками мови [25]. Не звук буде назвою літери, а, навпаки, літера виступає у вигляді знака, символу та позначення мовного звуку. Отже, складний процес оволодіння звуко-літерними позначеннями починається з засвоєння знань акустичної сторони мови, з розрізнення та вичленування звучань мови. Пізніше вводяться літери, які є зоровими відображеннями звуків. Враховуючи цю ситуацію процесу осягнення звуко-літерного позначення, можна вважати, що буква буде вірніше і благополучно засвоєна в таких випадках:

а) якщо дитина розрізняє звуки мови, наприклад, коли у неї спостерігається виразний образ звучання, коли звук не зливається з іншими ні артикуляторно, ні на слух. Зіставлення звуку з літерою стає скрутним, коли немає чіткого звукового образу. Ідентична буква може змішуватися не з одним, а з декількома звуками, що плутаються, і навпаки, різні літери можуть передавати один і той же звук. Опанування літерою тоді відбувається повільно, за літерою не закріплюється певного, конкретного звучання.

б) якщо дитина здатна уявити та узагальнити звук мови, фонему; звучання в потоці мови та звук, проговорений ізольовано, не є однаковими. Тому що звук мовлення має встановлені матеріальні властивості, обумовлені символами, як суттєвими для даної мови, так і неважливими [25]. Суттєвими будуть розрізнявальні за змістом ознаки звуку, які призначаються у трансляції значення слів, у зміні яких змінюється і зміст слова (так, приглушеність та дзвінкість: кози – коси, твердість та м'якість: милий та милий). Поряд з цим, у кожному окремому епізоді вимови звуку відзначаються індивідуальні якості: висота, темброве забарвлення, інтонаційна складова. На характер звуку також впливатимуть і сусідні звуки, зокрема наступні за ним. Ідентичний звук у мовному потоці чується по-різному незалежно від розташування у слові та від характеру суміжних звуків. Наприклад, звук "с" чується по-різному в словах: сом, осі, косинка, сніговик. Але у всіх цих прикладах суттєві ознаки звуку зберігаються. Цей звук залишається глухим, твердим, неносовим, фрикативним, передньомовним. Ось реальні критерії, які мають різне значення і незалежно від інших, незначних показників звуку, вони становлять єдину фонему [25].

При виявленні звуку з мовного потоку дитині необхідно в усьому розмаїтті його звучання, що змінюється залежно від положення звуку в слові, вловити окрему найважливішу стійку якість варіацій звуку, вільних від її непостійних властивостей. Внаслідок чого, дитині необхідно відійти від незначних характеристик звуку та виділити його фонему. Тільки після цього

у учня під час навчання читання виробляється уявлення про будову, про співвіднесення літери з фонемою. Після чого процес розуміння літери починається насамперед із сприйняття її зорового образу, дослідження та порівняння її зі звуком носить уже автоматичний характер.

Для дошкільника, який тільки почав вчитися читати, буква не виглядає як найпростіший елемент. Вона складна за графічним складом, оскільки складається з кількох форм, розташованих у просторі неоднаково щодо один до одного. У нашому алфавіті лише кілька таких форм, елементів надрукованого шрифту, накреслення (Б. Г. Ананьєв) [3]. Внаслідок чого в абетці є дуже багато літер, схожих за своїм написанням. Виділимо дві групи графічних та подібних літер:

а) групи літер, що складаються з однакових графічних елементів, але різноманітно розташованих у просторі (П – Н – І, Р – Б).

б) групи літер, відмінних одна від одної якимось елементом (И – Ъ, У – З, У – Р, Л – А, Л – М).

Б. Г. Ананьєв у дослідженнях зауважує, що дитина вільніше визначає схожість різних елементів, ніж відмінність схожих елементів [3]. Даний факт він пояснює тим, що в основі визначення відмінності знаходиться процес диференційованого гальмування, який формується у дитини набагато пізніше і має слабший характер, ніж тонічне, збуджуюче.

Щоб відрізнити літеру, що освоюється, від інших літер, включаючи й аналогічні за написанням, потрібно привести в виконання зорове розпізнання літери за її символами, елементами. Оскільки відмінність деяких літер полягає лише у різноманітному просторовому положенні ідентичних літерних елементів, навпаки, освоєння оптичного зображення літери можливе лише за нормального, повного дозрівання просторових уявлень в учня [3].

Процес осягнення оптичного зображення літери реалізується на підставі здатності запам'ятовувати і відтворювати в пам'яті зорові образи.

Розпізнавання літер відбувається шляхом порівняння безпосередньо прийнятого зорового образу з уявленням про цей образ.

Отже, благополучне і швидке засвоєння літер можливе тільки при достатній сформованості таких функцій, як:

- а) фонематичне сприйняття (розрізнення фонем на слух);
- б) фонематичний аналіз (здатність вичленування звуків з мовного потоку);
- в) зоровий аналіз і синтез (можливість розрізнити букви на графічному рівні);
- г) просторове мислення та розвиток мнези.

Освоївши літери, дитина починає читати склади та слова з ними. Але під час читання мови одиницею зорового розуміння на цьому етапі є буква. Початківець-читач спочатку сприймає букву мови, яка стоїть на початку, зіставляє її зі звуком, потім – другу букву, далі синтезує в єдиний стиль. У цей час дитина, що читає, візуально сприймає не цілий відразу склад або слово, а лише окрему букву, тобто за рахунок зорового сприйняття читання виходить буквене. А. Трошин називає цю стадію «поскладовим промовлянням» [35, с. 11]. Тим не менш, нинішня методика навчання читання виправдано передбачає спочатку поскладове відображення слова, що читається. Внаслідок цього, як тільки дитина візуально впізнала букви мови, вона читає цей склад разом і повністю. У зв'язку з цим істотною складністю цього ступеня, як і всього процесу осягнення читання, є важкість об'єднання звуків у склади. При прочитанні мови в ході злиття звучань юному читачеві необхідно здійснити перехід від відокремленого узагальненого звуку до того звуку, який звучить у потоці мови, тобто озвучити стиль так, як він чується в мові.

Темп читання на цій фазі дуже повільний, він обумовлюється, перш за все, характером, структурою складів, що читаються. Елементарні склади (ка, па) прочитуються швидше, ніж складові ряди зі збігом приголосних (нра, сту, кро тощо).

Процес усвідомлення характеризується встановленими особливостями. Зокрема, осмислення того, що читається, розбирається відведено за часом за рахунок зорового сприйняття слова. Осмислення слова реалізується тільки після того, як розібране слово сказано вголос. Але розібране слово не завжди негайно осмислюється, тобто зіставляється з відомим словом у своєму словнику. Ось чому юний читач, щоб зрозуміти прочитане слово, часто дублює, повторює його.

Особливості, що зустрічаються під час читання речення, такі як, наприклад, будь-яке слово в реченні читається ізольовано, тому дитина з великими труднощами розуміє речення чи сполучні ланки деяких слів у ньому. При цьому під час читання словосполучень та речень практично не застосовується смислове припущення. На цьому етапі читання гіпотеза застосовується тільки для прочитання закінчення слова і визначається не раніше прочитаним, а попередньою його частиною.

На етапі поскладового читання дітям вдається дізнаватися літери та зливати звуки у склад без видимих перешкод. Складові ряди під час читання досить швидко зіставляються з належними акустичними комплексами, потім із одиницею читання, залишаючи єдиний склад.

Темп читання в цьому періоді досить уповільнений. Швидкість читання ще втричі повільніша, ніж на наступних стадіях, у II класі. Це можна пояснити тим, що спосіб читання у школяра ще зберігається аналітичним, відсутнє узагальнене читання, єдине сприйняття. Учень прочитує слово за складовою структурою, потім зливає склади в слово і тільки потім осмислює прочитане.

На цій фазі вже смислова гіпотеза набирає чинності, зазвичай при читанні закінчень слова. Властивим є бажання повторювати, дублювати прочитане слово. Нерідко дублюються при читанні довші та складніші слова. Пояснюється це тим, що слово, розібране, прочитане складами, штучно поділене на частини і не схоже на належне слово мовлення. Тому слово впізнається не відразу і не відразу осмислюється. Так, учень намагається

дідзватися, вгадати прочитане слово та зіставити його з призначеним знайомим йому словом вербальної мови. Відтворення слів під час читання пояснюється бажанням відновити втрачену смислову ланку [19].

Процес усвідомлення текстового матеріалу відстає ще у часі від процесу зорового сприйняття прочитаного, слідує за ним, а не поєднується зі сприйняттям тексту.

Подібним чином, на цій фазі ще зберігається складність звукобуквеного аналізу та синтезу, злиття мови в слово, особливо, коли прочитати доводиться довгі і непрості за структурою слова; складність у знаходженні граматичних зв'язків між словами у реченні.

Етап розвитку цілісних методів сприйняття служить переходом від аналітичних до узагальнених засобів читання. На даному етапі прості і знайомі слова читаються неподільно, а слова незнайомі або малознайомі, нелегкі за звуко-складовою структурою, сприймаються знову по складах.

У цьому періоді важливу роль відіграє смислова здогадка. Ґрунтуючись на сенс раніше прочитаного і не маючи змоги швидко і точно перевірити припущення за допомогою зорового сприйняття, учень нерідко замінює слова, закінчення слів, тобто у нього явне вгадує читання. В результаті подібного читання трапляється яскраво виражена розбіжність прочитаного з надрукованим, виникає велика кількість помилок. Неправильність читання призводить до нерідких регресій, повернень до раніше прочитаного для коригування, контролю. Припущення добре в межах лише речення, а не суцільного змісту тексту. Найбільш розвинений у цій фазі проявляється синтез слів у реченні. І темп у цьому періоді підвищується.

Потім етап синтетичного читання характеризується цілісними прийомами читання: словами, словосполученнями, групами слів. Тут вже не ускладнює юного читача технічний бік читання. Найважливіше завдання – осмислення прочитаного. Процеси осмислення змісту переважають процеси сприйняття. У цій фазі дитина виконує як синтез слів у реченні, як на попередньому етапі, а й синтез фраз у єдиному контексті. Смислова здогадка

визначається як змістом прочитаного речення, а й змістом і логікою всієї розповіді. Помилки під час читання припускаються одиничними, оскільки гіпотеза перевіряється нормально розвиненим єдиним сприйняттям. Темп читання швидкий.

Удосконалення процесу читання надалі реалізується у розвитку швидкості та виразності. На кінцевих стадіях навички читання все ще зберігаються порушення синтезу слів у реченнях і синтезу речень у текстах. Школяр розуміє прочитане тільки в тому випадку, якщо знає значення довільного слова, усвідомлює сполучні ланки, які є в реченні. Отже, розуміння прочитаного можливе лише за високого ступеня розвитку лексико-граматичної сторони мовлення [24].

Таким чином, найважливішими умовами благополучного засвоєння навички читання дитиною є достатньо сформоване усне мовлення, фонетико-фонематична (чітка вимова, розрізнення на слух фонем української мови, фонематичний аналіз і синтез) і лексико-граматична сторона мовлення, повний розвиток просторових уявлень, а також ...

1.2. Дислексія як спеціальне порушення читання

На сьогоднішній день в літературі для визначення порушень читання зустрічаються терміни: «алексія» - що означає повну відсутність читацької здібності, та «дислексія, дислексія розвитку, або еволюційна дислексія» - тобто частковий розлад процесу оволодіння читанням, на відміну від тих випадків, коли акт читання розпадається, наприклад, через набуті порушення.

Термін "дислексія" вивчали різні автори: Т. В. Ахутіна [3], М. В. Єрмолаєва [15], А. М. Корнєв [28], Р. І. Лалаєва [30], Р. Є. Левіна [32], І. М. Садовнікова [39], М. Є. Хватцев [35] та ін.

М. Є. Хватцев визначає дислексію як частковий розлад процесу читання, що ускладнює засвоєння звички читання і призводить до багатьох

помилки під час читання (пропускання літер, складів, заміни, перестановки, пропусків прийменників, сполучників, заміщення слів, пропусків рядків) [35]. Група дослідників дислексії - Всесвітня федерація неврології, що представляє комплекс міжнародних досліджень у неврології, педіатрії, психології та педагогіці, - визначила дане поняття як специфічна дислексія розвитку, тобто порушення, що являє собою складність засвоєння читання, незважаючи на нормальне навчання, інтелектуальний розвиток та відсутність очевидних неврологічних проблем [3].

Ці поняття не відмежовують дислексію від інших порушень читання: від помилок читання, що закономірно зустрічаються на перших стадіях оволодіння читанням, від порушень читання у дітей, педагогічно занедбаних, важких у поведінковому аспекті тощо. У понятті дислексії бажано вказувати на основні характеристики помилок.

Особливістю дислексичних помилок є їх типовість, характер, що повторюється. Труднощі читання виявляються в замінах літер, що дублюються, перестановках, пропусках тощо. Помилки читання можуть бути і у досвідченого читача через втому, відволікання та інше. Хоча ці помилки не будуть характерними, типовими, періодичними, а носитимуть випадковий характер. Помилки під час читання слів, тексту, як відомо, зустрічаються і у дітей без порушення читання. Багато дошкільнят, які починають вчитися читати, припускаються схожих помилок, але вони спостерігаються у них короткочасно і швидко зникають. У дітей, які страждають на дислексію, ці помилки зберігаються тривалий час, місяці і навіть роки. Отже, дислексія виражається не за кількома, часто випадковими, помилками читання, а за їх сукупністю і стійким характером [38].

Визначення дислексії, все ж таки, має включати як підтвердження прояву порушень читання і специфічний характер цих проявів, а й ті труднощі, які визначають дислексичні порушення. Наявність помилок читання у дошкільнят ще не доводить наявності дислексії. Як зазначалося раніше, помилки читання можуть бути у всіх дітей, які починають читати, у

дітей педагогічно занедбаних, лінивих тощо. Порушення читання можуть бути результатом порушень поведінки. Невдачі зустрічаються у цієї категорії дітей у навчанні читання і письма, а й у інших шкільних предметів. Тут вже йдеться не про дітей, які мають дислексію, оскільки помилки читання не є характерними та стійкими, також не розглядаються результатом несформованості психічних функцій, які виконують процес читання. При дислексії ж порушення читання нерідко є вибірковими і є очевидною невідповідністю з успіхами з інших предметів. З іншого боку, наявність лише труднощів у оволодінні читанням без виражених помилок читання ще не дає підстави говорити про дане порушення [35].

Симптоматика, прояви дислексії встановлюються по-різному залежно від усвідомлення тяжкості порушень.

Тим не менш, найбільш точним є встановлення симптомів дислексії як прояву природних розладів читання, не охоплюючи тих порушень, як, наприклад, несформованість просторової орієнтації, дрібної та великої моторики та ін. Вони часто і визначають дислексію, також відіграють велику роль фактори патогенетичного характеру.

Дислексія виявляється у сповільненості читання. Дитина з дислексією читає з характерними, стійкими та різними помилками. При вивченні грамоти зустрічаються труднощі її оволодіння, всілякі сплутаності як графічно подібних, так і літер, що позначають звуки, близькі за акустичними ознаками. Учні з дислексією не мають труднощів у вивченні голосних букв. Часом при дислексії спостерігається дзеркальне читання, тобто дитина читає справа наліво.

Прояви дислексії можуть виражатися і в перестановках звуків, у перестрибуванні з одного рядка на другий, в невмінні виконати звуковий розподіл у ході читання слів. Якщо школяр легко об'єднує склади в слова, він вміє читати і не відчуває при цьому труднощів. Навпаки, якщо дитина не здатна синтезувати слова, навіть якщо вона прочитала правильно всі склади і

слова, але часто не розуміє значення слова, що читається, то потрапляє в групу ризику дислексиків.

Р. Є. Левіна зараховує дислексію до характерних, яскраво виражених помилок під час читання: пропуск літер, повторення, вставку додаткових звуків, заміну одного слова іншим, помилки у вимові літер, додавання, пропуски слів [32].

У літературі трапляються і спроби систематизувати симптоми порушень читання. Р. Є. Левіна виділяє прояви дислексії у неправильному прочитуванні слова, фрази, нестачі злиття букв у склади, недостатньому засвоєнні букв - все це найважливіші види порушень [32].

О. М. Корнєв виділяє два види: неправильне поєднання літер у словах і неправильне впізнавання літер. Автор стверджує, що даний факт проявляється у наступних формах дислексії: вербальна, що виявляється в нездатності читання слів, і літеральна, що виявляється у труднощах засвоєння літер. Проте такий поділ є умовним, оскільки обидві зміни можна зустріти одночасно у тих самих дітей [28].

Багато авторів, такі як О. А. Токарева, Беккер Р. та ін., описують класифікації дислексії залежно від їх патогенезу [5; 44]. Беккер Р. розділив дислексії на чотири групи:

1. Дислексія внаслідок порушення усного мовлення.
2. Дислексія через несформовані просторові уявлення у дитини.
3. Змішані випадки.
4. Випадки хибної дислексії (несправжньої) [5].

У дітей I групи (дислексія внаслідок порушення усного мовлення) недостатньо сформована слухова пам'ять, спостерігаються порушення слухового сприйняття. Школярі важко встановлюють зв'язок між слуховим і зоровим сприйняттям, між звуком і літерою. У легких випадках ці перцептивні порушення виявляються лише на етапі оволодіння писемним мовленням, у важких випадках ці порушення впливають і на процес

оволодіння усним мовленням. У мовленні у даної категорії дітей спостерігаються різні порушення.

Розкриваючи механізм цього виду дислексії, автор поєднує всю складну картину мовного недорозвинення дітей із сенсорними (слуховими) порушеннями, з порушеннями слухової пам'яті, сприйняття. Беккер Р. аналізує усне мовлення, передусім, як слухову функцію [5]. Однак сучасні дослідження свідчать, що сприйняття мови у дитини здійснюється взаємодією мовленневослухового та мовленневорохового аналізаторів. Оскільки мова є непростим багаторівневим процесом, який неможливо звести лише до елементарного слухового сприйняття і моторного відтворення, мовна функція матиме складну системну будову. Багатофункціональна будова мовної системи передбачає, що розлад усного та писемного мовлення неможливо звести до примітивних порушень сенсомоторного порядку. Порушення читання визначаються здебільшого недорозвиненням функцій вищої послідовності, а також несформованістю символічного мовного рівня та недорозвиненням мовних функцій.

У дітей II групи (випадки «несправжньої» дислексії, через несформовані просторові уявлення у дитини) зустрічаються розлади при сприйнятті форми, розміру, у встановленні, де верх, низ, права, ліва сторони, розташування в просторовому орієнтуванні. У важких випадках - порушення кінестетичної пам'яті, неможливість уявити незвичні пози рук і ніг у просторі, порушення схеми тіла. У таких учнів часом відзначаються і незграбні моторні рухи, які яскраво помітні на листі.

У дітей III групи (змішані випадки), які мають змішані випадки дислексії, вони ж і найпоширеніші. Спостерігаються розлади зорового та слухового сприйняття, а також моторне недорозвинення. Такі школярі з цією формою дислексії помилково вимовляють різні звуки, слова, утруднюються у побудові фрази, у доборі слів, плутають поняття право-ліво, також розрізняють фігури за формою і величиною. Зустрічаються синкінезії, апатичні реакції.

У учнів IV групи (немає стійких і виражених мовних порушень, немає недорозвинення просторових уявлень). Але, попри це, діти не вміють добре читати з різних причин, наприклад, через використання неправильної методики навчання, неналежних умов виховання в сім'ї, чи з причини педагогічної занедбаності.

Труднощі у вивченні грамоти можуть виникати при застосуванні батьками помилкової, неправильної методики навчання читання, наприклад, методики глобального читання (цілими словами) чи буквоскладальної (п + а = па).

Проблеми читацької здатності з'являються при засвоєнні читання маленькими дітьми. Так діти шестирічного віку вільно опановують читання, діти ж 3-4 років ще не схильні до освоєння читання. Внаслідок цього зусилля навчити маленьких дітей читати супроводжуються закономірними труднощами під час читання [26].

У зв'язку з цим фактом не бажано розпочинати навчання читання надмірно рано чи надмірно пізно, використовувати в школі та вдома різну методику навчання читання. Також важливим є виявлення серед дітей, які погано читають, дітей, які мають дизартрію, з якими має проводитися систематична, цілеспрямована корекційна робота за характерною методикою. Навчання читання дітей цієї категорії проводиться більш тривалий час та повільними темпами.

Р. І. Лалаєва, Л. В. Бенедиктова за розладнаними механізмами виділяють фонематичні, оптичні, оптико-просторові, семантичні та мнестичні дислексії [31]. Автори вважають, що у дітей відзначаються фонематичні та оптичні дислексії. Інші форми бувають при органічних ураженнях головного мозку, афазіях.

Фонематична дислексія. За такої форми дислексії діти не можуть навчитися правильно читати протягом 2-4 років. Одні з великими труднощами досягають окремі літери, але не можуть зливати їх у склади, слова. Інші освоюють літери без особливих труднощів, але в процесі читання

складів і слів припускаються великої кількості помилок. У таких дітей, на думку Р. І. Лалаєвої та Л. В. Бенедиктової, «літера не виражає сигнал узагальненого звуку мови (фонемі), значить, не є і графемою (узагальненим графічним знаком)» [31, с. 15]. Такий низький зв'язок звуку та літери зумовлений несформованим фонематичним слухом. Звуки мови у цих дітей нечіткі, нестійкі, вони їх не розрізняють, особливо опозиційні, близькі за звучанням. Тому літери з великими труднощами запам'ятовуються.

У ході читання слів діти не можуть зливати звуки в склади та слова за аналогією з вже завченими складами, часом візуально не впізнають склади.

Оптична дислексія, на думку М. Є. Хватцева, полягає «у невпізнаванні букв як загальних графічних знаків відповідних фонем, тобто букви не розуміються як графемі» [35, с. 56]. Подібним чином, порушення утворення уявлень про зв'язки фонемі з графемою відзначається і при фонематичній, і при оптичній дислексії. Не дуже розбірливо представлено відмінність механізмів порушення зв'язку між фонемою та графемою при даних формах дислексії.

У школярів з оптичною дислексією спостерігаються спотворення зорового сприйняття поза мовою. Багато з них насилу розпізнають знайомі обличчя, схожі предмети, малюють погано.

Автор зазначає, що при ураженні правої півкулі зустрічаються труднощі при читанні лівої частини слова (Маша - каша), дзеркальне читання, слово прочитується справа наліво, помічає перестановки літер та слів під час читацької діяльності.

Т. В. Ахутіна, у свою чергу, виділяє різноманіття видів порушень читання. Автор групує їх у такі види:

1. Природна вербальна сліпота.
2. Дислексія.
3. Брадилексія.
4. Легастенія. Проте основу цієї класифікації лежить не патогенез дислексії, а рівень прояву порушень читання [3].

О. А. Токарева визначає розлади читання залежно від того, який із аналізаторів спочатку порушений. Якщо порушений слуховий, зоровий чи руховий аналізатори, дислексія може бути: звукова (акустична), оптична та моторна. На думку автора, найпоширеніша дислексія – це акустична.

Розглянемо всі види дислексії, описані О. А. Токаревою [44].

При акустичній дислексії відзначається недиференційованість слухового сприйняття, недостатній розвиток звукового аналізу. Діти з великими труднощами зливають букви в склади і слова, тому що буква не сприймається ними як сигнал фонемі. Нерідкими є змішання звуків, подібних до артикуляції або звучання (свистячих і шиплячих, дзвінких і глухих, м'яких і твердих).

Акустичні розлади читання зустрічаються як при недорозвиненні мовлення (дизартріях, дислаліях), так і при затримках мовного розвитку. Отже, з точною ймовірністю визначається зв'язок між розвитком усного та писемного мовлення, які розглядаються як різні, але тісно пов'язані сторони єдиного процесу мовного розвитку.

Наступний вид дислексії – оптична. При оптичній дислексії відзначається мінливість зорового сприйняття та уявлень. У ході читання діти погано освоюють окремі літери, не можуть встановити зв'язок між зоровою фігурою літери та звуком, немає ясного зорового образу літери, тому одну й ту саму літеру вони сприймають по-різному. Діти нерідко плутають літери, подібні до накреслення (Н - П, І - Н, Ц - Щ, Щ - Ш, О - С). Під час читання слів у школярів зустрічається вербальна дислексія, порушується впізнавання слів під час читання.

Моторна дислексія у школярів виявляється у труднощах руху очей під час читання. У процесі читання відбуваються різні рухи очного яблука, у дітей, які правильно читають, як правило – у напрямку рядків. Процес читання реалізується лише за умови узгодженої, взаємозалежної роботи зорового, слухового та рухового аналізаторів. О. А. Токарева вважає, що розлади координації цих аналізаторів породжують різноманітні порушення

читання [44]. Цей вид дислексії проявляється у звуженні зорового поля, у нерідкій втраті рядка або окремих слів у ньому. В інших випадках порушується мовленнєворухове відтворення. Виявляється це в тому, що школярі не можуть узгоджено відтворювати необхідні артикуляційні рухи в процесі читання за відсутності паралічів і парезів. При цьому наголошується на неможливості згадати необхідні мовні рухи.

Класифікація дислексій

Таким чином, найбільш доведеним є виділення наступних видів дислексії у дітей з нормальним інтелектом:

1. Оптичні (О. А. Токарева, М. Є. Хватцев) [35, 44]
2. Фонематичні (Р. Е. Левіна, Л. Ф. Спірова) [32, 42]
3. Аграматичні (Р. І. Лалаєва, Л. В. Бенедиктова) [31]
4. Мнестичні (Р. І. Лалаєва) [31]
5. Семантичні (Р. І. Лалаєва) [31]

Оптичні дислексії виражаються у труднощах засвоєння літер через нечіткість їх сприйняття, нестійкість уявлень про зорові образи літер. Дуже часто у процесі читання школярі змішують літери, близькі за накресленням. При оптичних дислексіях можуть спостерігатися порушення зорового аналізу структури слова, перестановки літер і слів під час читання.

Фонематичні дислексії виникають внаслідок недорозвинення фонематичних узагальнень, передусім несформованості функції фонематичного аналізу в дитини. Фонематичні дислексії беруть початок у спотвореннях звукової та складової структури слова (пропусках, перестановках, додаваннях, замінах звуків під час читання).

Аграматичні дислексії – це результат недорозвинення граматичних узагальнень у школяра. Виявляються, зазвичай, у спотвореннях і замінах певних морфем слова під час читання (суфіксів, закінчень).

Таким чином, знання загальних та приватних закономірностей у патогенезі та проявах дислексій у різних груп дітей дозволяє точніше діагностувати розлади читання та надалі правильно побудувати логопедичну

роботу з профілактики та усунення дислексій у комплексному процесі реабілітації дітей з порушеннями мови.

1.3. Організація логопедичної роботи з подолання порушення читання в учнів молодшого шкільного віку

У процесі логопедичної роботи необхідно врахувати всі принципи, які є основою побудови цілеспрямованої диференційованої методики усунення порушень читання. Істотними є такі:

а) Принцип комплексності. Це означає, що дислексія не є відокремленим, ізольованим порушенням. Основні механізми, що спричиняють її виникнення, зумовлюють порушення мовлення та процесу письма. Отже, при корекції дислексій логопедичний вплив спрямовується на весь комплекс мовних вад (усне мовлення, читання та письмо) [16].

б) Принцип причинності (патогенезу), або, іншими словами, механізм порушення (патогенетичний принцип). В окремих випадках, ідентичні за зовнішнім проявом ознаки порушень читання мають у своїй основі різноманітні механізми. Наприклад, заміни звуків при оптичній дислексії взаємопов'язані з недорозвиненням зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, з нездатністю розпізнати графічно схожі літери. При фонематичній дислексії, що провокує заміну звуків під час читання, є порушення фонематичного сприйняття. І зрештою, заміни звуків під час читання можуть здійснюватися через розлади мнестичних процесів. У кожному з наведених випадків план логопедичної роботи буде різноплановий, оскільки буде спрямований на подолання основного механізму порушення [16].

в) Принцип, що враховує симптоматику та ступінь вираженості дислексій. Порушення читання диференціюють як за механізмами, так і за симптоматикою, а також за рівнем вираженості. Характерність прояву цього порушення залежить від стадії оволодіння читанням. Наприклад, фонематична дислексія на аналітичному періоді при оволодінні звуко-

літерними визначеннями виражається в замінах звуків, на аналітико-синтетичному періоді - у буквальному читанні та викривленні звуко-складової структури слова. Внаслідок цього корекційна, логопедична робота з усунення порушень читання повинна враховувати властивості симптоматики, рівень вираженості порушення та стадію оволодіння читанням [16].

г) Принцип поетапного розвитку розумових здібностей. У психологічних дослідженнях наголошується, що формування розумових здібностей - складний і тривалий процес, який починається зі знаходження розгорнутих зовнішніх операцій, потім скорочується, автоматизується, поступово формуються отримані знання і здійснюється в прихованому, у внутрішньому порядку (А. М. Леонт'єв) [16]. П. Я. Гальперін виділяє такі основні фази розвитку розумових процесів:

Формування завчасного уявлення про завдання.

1. Оволодіння дією з предметами, тобто період матеріалізації дії, на якому реалізація дії можлива тільки з опорою на допоміжні засоби та дії, тобто у зовнішньому порядку.

2. Етап здійснення дії у плані голосного мовлення, а саме з опорою на зовнішнє промовляння.

3. Перенесення дії в інтелектуальний план, здійснення дії у прихованому порядку.

4. Завершальне становлення розумової дії [16].

Подібний розвиток розумових дій є особливо значним у випадках мовленнєвої патології, у тому числі при порушеннях читання. При фонематичній дислексії у школярів не сформований звуковий аналіз. Засвоєння ним у плані голосного мовлення не дає явних позитивних результатів. Встановлення послідовності та кількості звуків у слові проходить поступово, спочатку з опорою на додаткові, допоміжні засоби (фішки, готова схема слова), далі в плані голосного мовлення і - як висновок - формування у внутрішньому порядку. Отже, у процесі корекційної,

логопедичної роботи поступово відбувається інтеріоризація, перехід дії звукового аналізу.

д) Принцип поступового ускладнення завдань та мовного матеріалу. Логопедична робота з формування тих чи інших мовних функцій, порушених під час дислексій, повинна враховувати «зону найближчого розвитку». У дітей з дислексіями розвиток тих чи інших функцій, необхідних для нормального оволодіння навичкою читання, затримується. Особливості формування мовних функцій визначають поетапне включення труднощів у корекційну роботу. Завдання необхідно будувати на простому мовному матеріалі. І лише тоді, коли буде сформовано ту чи іншу інтелектуальну дію, можна перейти на складніший мовний матеріал [16].

е) Принцип системності. Система усунення кожного виду дислексії є порядком методів, спрямованих на подолання основного порушення, на формування певної функціональної системи. Застосування кожного методу визначається основною метою та його місцем у спільній системі роботи.

ж) Онтогенетичний принцип передбачає врахування тієї послідовності у формуванні мовних функцій, що має місце в онтогенезі. У роботі з корекції оптичних дислексій важливо враховувати послідовність утворення просторового сприйняття та просторових уявлень в онтогенезі:

1. Розрізнення правих та лівих частин тіла.
2. Орієнтування у навколишньому просторі.
3. Визначення просторових відносин елементів графічних зображень, літер.

У роботі з корекції фонематичних дислексій розвитку звукового аналізу також важливо враховувати послідовність формування цієї функції в онтогенезі: від простої форми звукового аналізу (визначення наявності звуку в слові) до більш складних форм фонематичного аналізу (місця звуку в слові, визначення кількості, послідовності).

У логопедичній роботі з корекції дислексій враховуються і дидактичні принципи: принцип наочності, доступності, принцип індивідуального підходу та врахування вікових особливостей дитини [14].

Стадії корекційної роботи (за Р. І. Лалаєвою)

Р. І. Лалаєва виділяє наступні стадії корекційної роботи [22]:

I етап. Конкретизувати мовні ресурси дитини, ступінь сформованості мовних засобів (вимова, словник, граматичний устрій, зв'язне мовлення), визначити рівень комунікативних умінь та навичок, здійснити формування та вдосконалити психологічні передумови до активної навчальної діяльності (стабільність уваги, здатність до міркування, умовиводу).

Протягом усього підготовчого періоду на даному етапі проводиться робота над уточненням та постановкою ізольованих звуків та паралельно над формуванням та удосконаленням фонематичних процесів. У ході роботи діти набувають практичного уявлення про звук, букву, склад, слово, наголос, голосні, приголосні та про речення. На перших заняттях виробляється уявлення про звукову структуру слова, підготовка апарату артикуляції, виховання самостійності та здійснення навчальної діяльності, а також корекція вимови.

II етап. Удосконалення зв'язного мовлення, проводиться робота з реченням як основною мовною одиницею [22].

Корекційна робота з усунення порушень письма та читання повинна проводитися невинно, оскільки між недорозвиненням усного мовлення та порушенням писемного мовлення, читання існує тісний взаємозв'язок. Внаслідок цього корекція порушень не обходиться без єдиної системи логопедичного впливу, тому дисграфія і дислексія не є ізольованими дефектами і часто супроводжують один одного.

Л. Ф. Спірова відзначає основні напрями корекційної роботи [42]:

Формування фонематичного сприйняття (диференціація опозиційних звуків: су-цу, ач-ащ, са-ша), складів, як на слух, так і в закріпленні у писемному мовленні; виховання фонематичного сприйняття проводиться за

участю мовленнєворухового аналізатора, тому одночасно з формуванням фонематичного слуху виконується корекція звуковимови.

Корекція звуковимови – це усунення недоліків, правильне вироблення артикуляції, щоб запустити мовленнєворуховий аналізатор.

Формування навичок звукового аналізу та синтезу; робота з розвитку фонематичного сприйняття плавно перетікає в процес з виховання навичок звукового аналізу, даний процес виконується, як правило, на матеріалі звуків, що правильно вимовляються [42].

У корекційній логопедичній роботі велике значення приділяється формуванню пізнавальної діяльності, для цього необхідно розвивати психічні процеси: сприйняття, мислення, пам'ять, мовлення, а також спрямовувати психічну діяльність дитини, вміння бути уважним, самостійно організовувати і звертати інтерес на виконання будь-якої запропонованої вправи, завдання. Можна використовувати такі дидактичні ігри (картотека з 27 ігор), наприклад: "Якого кольору?", "Чого не стало?", "Впізнай по голосу", "Що закреслити?", "Що підкреслити?", "Нерозлучні кольори", "Підбери за формою" тощо [41].

Для розвитку психічних процесів автор радить працювати за картинкою (предметною, сюжетною серією). Малювати за планом, послідовно, з виділенням основних, значущих елементів. Вчити дитину вслухатися, вдивлятися, впізнавати предмети за допомогою аналізу, розгляду. Впізнавання – це складний період сприйняття, який безпосередньо пов'язаний з пам'яттю, мисленням, мовленням, внаслідок цього сприйняття цілеспрямоване, осмислене, супроводжується мовленнєвим супроводом.

Розвиток дітей здійснюється в їх безпосередній практичній ігровій діяльності; виробляючи різні операції з предметами, дитина пізнає їх властивості, вчиться бачити специфічні якості, пробуджується зацікавленість до пізнання. Діти вчать бачити (виділяти) частини з цілого, визначати колір, час, форму, завдяки цьому виробляється цілісне уявлення про предмет. Формується просторово-часове сприйняття, його дефіцит впливає на

успішність навчання: учні втрачають рядок (не дотримуються), важко пишуть елементи букв, читають по складах. Також на занятті необхідно звертати увагу на мовлення, воно виробляється в діяльності і пов'язане з іншими психічними процесами. Непогано встановити мовний контакт і вводити нові слова, тим самим збагачуючи його. У дітей знижено вміння сприймати та розпізнавати звуки на слух у словах (недостатньо сформований фонематичний слух). Для цього потрібно більше грати зі словами, картинками (знаходити, де знаходиться певний звук, визначати, де чується звук тощо). Також важлива і смислова (семантична) сторона слова, що гармонує в тій чи іншій ситуації, комплект слів з близьким значенням, протилежним змістом (вимов «навпаки»), у зв'язку з тим, що мова учня мізерна прикметниками, невиразна, йому важко її граматично оформити, немає узгодження слів у реченні. Застосування вправ: "Встав потрібне слово", "Закінчи речення", "Говори чітко, виразно". На формування інтонаційної сторони мовлення, на заняттях прийомом осмисленого запам'ятовування використовується класифікація предметів (на картинках, вербально) [39].

Засоби та прийоми виховання навичок читання залежать від того, на якому етапі оволодіння читанням знаходиться окрема дитина.

При найважчій варіації дислексії, де слабо засвоєні навіть звуко-літерні зв'язки, необхідно одночасно з вихованням мовних передумов читання формувати стабільний графічний образ літери (графема) на поліаналізаторній основі.

На перших заняттях оволодіння читанням учні з дислексією утруднюються не тільки в складослитті, а й у розподілі читаних слів на склади. Що створює додаткові труднощі під час читання. Для подолання цих труднощів необхідно використовувати:

а) Колірне маркування складів, наприклад: Настала осінь. Оля та Саша збирають листя (на картці виділені склади позначаються іншим кольором, зокрема червоним).

б) Рационально включати в навчальну діяльність вправи з поділу слів тексту на склади. У тексті необхідно розділити всі слова на склади вертикальними лініями [32].

Таким чином, суттєві зусилля щодо корекції дислексії зосереджуються на формуванні та автоматизації навичок складослиття чи читання цілими словами. Найчастіше в учнів з дислексією певною мірою порушено повноцінне розуміння прочитаного. Виявляється це, насамперед у сфері прагматичного використання інформації, що міститься у тексті. При цьому формальний контроль розуміння за допомогою переказу може надати дуже непогані результати. За окремих варіацій дислексії у школярів розуміння прочитаного страждає ґрунтовно. Внаслідок чого корекційна робота з формування вміння до повноцінного розуміння друкованих текстів є обов'язковою у всіх випадках.

1.4 Використання комп'ютерних технологій у корекції порушення читання в учнів молодшого шкільного віку

Інформаційні технології належать до найрезультативніших засобів навчання, що все частіше використовуються в сучасній педагогіці. На сьогоднішній день досі ведуть відкриті дискусії про зміст, форму, методи та прийоми спеціального навчання та характер професійного мислення експертів. Будь-яка «новоспечена» задача формуючого навчання видозмінюється на проблеми методу, розробки обхідних шляхів навчання, які дозволяли б домагатися найбільшого можливого успіху в розвитку дитини з особливими пізнавальними потребами (І. К. Воробйов, М. Ю. Галаніна, Н. М. Кулішов, О. І. Кукушкіна) [10].

Аналіз обраної нами літератури доводить, що комп'ютерні можливості виступають для фахівця, що працює з дітьми, не як частка структури корекційного навчання, а як додатковий комплект потенціалів у корекції патологій у формуванні та розвитку дитини. Вчителю-логопеду, який

використовує у роботі комп'ютерну технологію, необхідно вирішити два найважливіших завдання спеціального корекційного навчання:

1. Навчити дітей користуватися комп'ютером.
2. Використовувати комп'ютерні технології на заняттях для їх розвитку, навчання, корекції психофізіологічних розладів.

Пріоритетне, найважливіше завдання застосування даних технологій у спеціальній педагогіці полягає не у навчанні учнів обчислювальної техніки та адаптованим основним принципам інформатики, а у різнобічному, комплексному перетворенні їх довкілля, у формуванні нових науково-обґрунтованих розробок виховання діяльної творчої особистості дитини.

Результативність навчання дітей із різними порушеннями, зокрема і з мовними, багато в чому залежить від рівня готовності методик для фахівців із комп'ютерних програм. Вивчення спеціальної літератури дає зрозуміти, що більшість розробок з даної проблеми фрагментарні і розкривають лише деякі сторони впровадження інформаційних технологій у корекційний процес за двома напрямками:

- Використання комп'ютерних програм при навчанні письма, читання, застосування комп'ютера як засобу навчання – ось основна мета.
- Використання його як засіб навчання в системі розвиваючої дидактики – найпоширеніший напрямок застосування комп'ютера учнями молодшого шкільного віку [3].

Перші експерименти використання комп'ютера виявили, що у співвідношенні з традиційними формами і прийомами навчання учнів комп'ютер має низку переваг. Демонстрація інформації на моніторі комп'ютера в ігровій діяльності викликає у дітей величезний інтерес до роботи з ним. «Комп'ютерний друг» несе у собі певний образ типу інформації, зрозумілий школярам, які ще не досконало володіють технікою читання і письма. Рух, звучання, мультиплікація надовго привертають увагу дитини.

Також це чудовий засіб утримання умов та завдань навчання. Рішення завдань, заохочувальні моменти, похвала дитини при вірній відповіді або вирішенні самим комп'ютером стимулює пізнавальну активність учня. Комп'ютер надає можливість індивідуалізації шкільного навчання. У процесі роботи чи іншої маніпуляції за комп'ютером у школяра з'являється впевненість у собі та у своїх силах, усвідомлення того, що він багато на що здатен. Оскільки комп'ютер дуже «терплячий», ніколи не дасть учневі негативну оцінку помилок, а дає можливість виправити помилку самому, вказавши на правильну відповідь. Крім того, комп'ютер не скаже: «ні, це неправильно»; такими словами ми даємо дитині почуття тривоги та усвідомлення невдачі, натомість дитина чує ту відповідь, на яку натиснула, а потім її просять знайти потрібну [26].

Отже, можна вважати, що інформаційні технології - це шлях до інтелектуалізації учня, допомога у діагностиці розвитку та виховання, вдосконалення всього педагогічного процесу, розвиток дитячої ініціативи та допитливості, організації елементів розвиваючого середовища, індивідуально-диференційованого підходу до дитини та позитивного емоційного настрою. Використання інформаційних технологій допустиме і необхідне, оскільки сприяє підвищенню інтересу до навчання, його ефективності та всебічно розвиває учня.

Основний контингент дітей з порушеннями мовного розвитку – це діти із загальним недорозвиненням мови. Всі типи помилок, які відзначаються у них в усному мовленні, знаходять свій прояв у писемному мовленні: нестача звукового та літерного аналізу, утруднення у використанні складних складових структур, недостатній розвиток лексико-граматичного ладу мови. Відзначаються стабільні труднощі при оволодінні навичкою читання та осмислення прочитаного.

Для дітей з мовними вадами бажані подібні методи навчання. Після пошуку найбільш ефективних методів виконання стандартних і корекційних завдань, нових форм навчання виникла потреба впровадження

інформаційних технологій у спеціальне корекційне навчання. Використання даних технологій у навчальному процесі дозволяє розумно поєднувати традиційні та сучасні засоби, методи навчання, збільшуючи тим самим інтерес до матеріалу, що вивчається.

Також необхідно відзначити і негативні моменти під час роботи з комп'ютером. З обережністю слід використовувати інформаційні технології, якщо у учня зафіксовані судомні реакції, невротичні розлади, зорові порушення, оскільки комп'ютер може посилити стан здоров'я [27].

Логопедична робота з комп'ютерними програмами

В учнів других класів логопедична робота з подолання порушень читання з використанням комп'ютерних програм, таких як:

1. «Логопедійка» (Інтерактивні комплекти на флеш-накопичувачі)

Серія «Від букви до слова» - логопедичні ігри для дітей з дислексією. Вправи на розпізнавання звуків, складів, букв, інтерактивна підтримка дитиною. Тренажер правильного читання та письма - фокусує увагу на звукобуквенному аналізі (діференціація звуків, складів).

Гра «Відкрий слово» - карткова гра-вікторина з візуальною і звуковою підтримкою та контролем результатів.

Методично і схематично містить зоровий, кінестетичний і слуховий компоненти, відповідає сучасним вимогам корекції дислексії.

2. Онлайн-платформа WordWall (через «Логопедійка»)

Набір інтерактивних онлайн-ігор (387+), у тому числі фонематичних ігор, які підтримують слуховий аналіз звуків. Автозапуск із можливістю домашнього доступу педагогом і батьками.

3. eKidz – український мовний додаток

Електронні книги з караоке-текстом (текст підсвічується при озвученні).

Тести на розуміння прочитаного, завдання на переказ, слухове сприйняття та письмо.

Можливе налаштування рівнів складності, що підходить дітям різного рівня готовності.

4. Засоби корекції від МОН (інклюзивний підхід).

Комп'ютерні тренажери для розвитку фонематичного сприйняття, дикції, мови у дітей з особливими освітніми потребами.

Апаратні засоби: інтерактивна підлога, слухомовленнєві комплекси, візуальні комунікатори.

У ресурсних кімнатах поєднані навчальні та психологічно-ігрові зони, що сприяє зниженню тривожності.

У ході корекційно-логопедичної роботи на їх основі формуються:

1. Точні мовні навички.
2. Самоконтроль за своїм мовленням.
3. Навичка читання.

Це дозволяє результативно та ефективно в більш короткі терміни усунути мовні та письмові порушення.

Робота на комп'ютері різноманітна і приваблива, тому викликає позитивний емоційний настрій, що є запорукою успіху. Робота в текстовому редакторі порівнянна з уроком навчання грамоти - пошук необхідної кнопки затягується в часі і супроводжується промовлянням вголос, артикулюванням кожного звуку. Далі включаються мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий та зоровий аналізатори. Руховий аналізатор діє на рівні руху пальців по клавішах, що сприяє розвитку дрібної моторики руки учня. У міру введення літер, складів, слів, фраз школяр може простежити рядок зліва направо, що важливо для дітей, які мають дислексію [10].

Переваги комп'ютерних технологій у логопедії

Інформаційні технології дозволяють вчителю-логопеду весь роздатковий матеріал з корекції та розвитку мовлення перенести в електронні картотеки, у міру своєї діяльності збагачувати їх та використовувати за потреби, що вкрай зручно та естетично для вузького спеціаліста.

Коли необхідно внести виправлення, прибрати друкарську помилку, видалити або перемістити слово, речення, замінити частину завдання, пригадується зручність та ефективність роботи на комп'ютері.

Для кожного учня важливо побачити кінцевий результат виконаного ним самостійно або за допомогою вчителя-логопеда завдання. Зважаючи на цей факт, набраний текст може бути надрукований за допомогою принтера і його правильний варіант внесений у зошит.

Орієнтовні види завдань для роботи з комп'ютером на логопедичних заняттях:

Робота на синтаксичному рівні.

Основне завдання: формування мовного аналізу та синтезу.

Приклади: Розподілити надруковані без пробілів між словами речення, потім визначити кількість слів та пробілів між ними, розставити межі речення; змінити порядок слів у реченні; об'єднати два речення в одне; усунути помилки в реченні; вміти розрізнити прийменник від приставки тощо.

Робота на лексичному рівні.

Основне завдання: розвиток лексичного словникового запасу, формування лексико-граматичного устрою мовлення.

Приклади: Вміти підбирати прикметники до іменників; безпомилково знайти дієслово до іменника (придумати і скласти речення); вміти утворювати однину і множину іменників; а також іменники зі зменшувально-пестливими суфіксами; розшукати синоніми (антоніми) тощо.

Робота фонетико-фонематичного рівня.

Основне завдання: формування фонематичного аналізу та синтезу.

Приклади: Вміти вставляти пропущені літери; усунути помилки, де потрібно; вставити необхідні склади; замінити літеру тощо.

Таким чином, нами було розглянуто теоретичні засади проблеми та корекції порушень читання у учнів молодшого шкільного віку з використанням комп'ютерних технологій.

Писемне мовлення в онтогенезі вимагає свого формування відволікання; порівняно з усним мовленням воно вдвічі абстрактніше: по-перше, дитині необхідно відволіктися від мовлення, що звучить і вимовляється; по-друге, їй необхідно перейти до абстрактного мовлення, яке вживається не словами, а показами слів.

Різноманітність недоліків, їх клінічних і психолого-педагогічних симптомів передбачає використання різних методик корекції та застосування різноманітних інформаційних технологій. Їх використання сприяє зростанню ефективності корекційно-освітнього процесу. Внаслідок цього розробка нових прийомів, методів та засобів корекційного навчання дітей з порушеннями читання видається одним із актуальних завдань розвитку спеціальної педагогіки.

Інформаційні технології, призначені для профілактики та корекційного навчання школярів, насамперед враховують особливості та закономірності їх розвитку, а також ґрунтуються на сучасних методиках попередження та подолання порушень читання.

Висновки до розділу 1

У розділі, присвяченому проблемі корекції порушень читання в учнів молодшого шкільного віку, особливу увагу приділено складності процесу читання як психофізіологічної діяльності, що вимагає злагодженої роботи зорового, мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів. Читання, як форма писемного мовлення, значно складніше за усне, оскільки вимагає формування нових умовно-рефлекторних зв'язків і залучення другої сигнальної системи. Процес читання має технічну сторону — розпізнавання і декодування графічного образу слова — та смислову, пов'язану з розумінням прочитаного. Важливим є врахування психофізіологічних особливостей зорового сприйняття: рух очей під час читання є нерівномірним і включає регресії, які можуть свідчити про труднощі в розумінні.

Успішне оволодіння навичкою читання передбачає проходження кількох етапів: від засвоєння звуко-буквеного рівня — до цілісного осмисленого читання. Це можливо лише за наявності сформованого усного мовлення, фонематичного слуху, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень та граматичної бази. У цьому контексті дислексія розглядається як стійке часткове порушення процесу читання при збереженому інтелекті, що проявляється у типових і повторюваних помилках (перестановках, замінах, пропусках звуків і літер, труднощах синтезу слів). Дислексію необхідно чітко відмежовувати від тимчасових труднощів або педагогічної занедбаності.

Описано основні види дислексії: фонематичну, оптичну, аграматичну, мнестичну, семантичну, моторну та акустичну, кожна з яких пов'язана з порушенням певного рівня мовленнєвої діяльності. Причинами порушень є недорозвинення фонематичних, зорових, слухових та просторових функцій, порушення усного мовлення, моторики або помилки в методиці навчання. Ефективна діагностика потребує врахування не лише характеру помилок, а й їхньої систематичності та стійкості.

Корекційна логопедична робота базується на таких принципах, як комплексність, причинність, поетапність, диференційований підхід та онтогенетичність. Методика має враховувати ступінь вираженості порушень та тип дислексії. Вона реалізується в кілька етапів: від розвитку фонематичних процесів до формування зв'язного мовлення. Основними напрямками є формування фонематичного сприйняття, розвиток навичок аналізу та синтезу, активізація пізнавальної діяльності. Застосовуються конкретні прийоми: поділ слів на склади, колірне маркування, дидактичні ігри, семантичні завдання.

Особливу роль у корекційній роботі відіграють комп'ютерні технології. Вони створюють нове розвивальне середовище, сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищенню зацікавленості та емоційної включеності дітей. Застосування таких програм, як «Логопедійка», WordWall, eKidz, а також ресурсів МОН, дає змогу ефективно поєднувати традиційні та сучасні засоби навчання. Комп'ютерні технології забезпечують позитивну мотивацію, стимулюють самоконтроль, розвивають моторні й мовленнєві навички, дозволяють гнучко адаптувати завдання. Разом із тим, необхідно враховувати обмеження у використанні ІКТ для дітей із певними медичними протипоказаннями.

Таким чином, комп'ютерні технології розглядаються не як допоміжний, а як ключовий інструмент у формуванні читацької компетентності, розвитку мовлення, уваги й пам'яті. Їх інтеграція в логопедичну практику є необхідною умовою ефективного й сучасного корекційного процесу, спрямованого на подолання дислексії та формування повноцінних навичок читання.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Виявлення рівня сформованості навички читання у молодших школярів. Констатувальний експеримент

Дослідження порушень читання у дітей проходило на базі ЗОШ №149, у період з вересня 2024 по квітень 2025 року. У дослідженні взяли участь 14 дітей 2 класу: 7 хлопчиків та 7 дівчаток. Розгляд протоколів ПМПК та мовних карт показав, що учні, які брали участь в обстеженні, мали висновок психолого-педагогічної комісії про наявність аграматичної дислексії. У обстежуваних школярів первинно збережені зір, слух, інтелект.

Дане дослідження складалося з трьох етапів:

Констатувальний етап. На цьому етапі було проведено первинну діагностику рівня порушень читання у дітей 2 класу (у період з вересня по жовтень 2024 року, у двох груп дітей).

Формувальний етап. На цьому етапі проведено логопедичну роботу з корекції порушень читання у дітей 2 класу з використанням інформаційних технологій (комп'ютерних програм: «Онлайн-платформа WordWall» та «Логопедійка») у період з жовтня 2024 по квітень 2025, у дітей експериментальної групи.

Контрольний етап. На цьому етапі було виконано вторинну діагностику рівня порушень читання у дітей 2 класу, проведено порівняльний аналіз отриманих результатів, що дозволяє говорити про правильність підібраних методів роботи та про результативність сформованих умов для вирішення проблеми дослідження (у період з березня 2016 року по квітень 2016 року, у двох груп дітей).

Характеристика дітей експериментальної групи (група 1):

Олена С., 8 років. Аграматична дислексія. Одна дитина в сім'ї. Батьки в розлученні.

Марія А., 8 років. Аграматична дислексія.

Дарія Б., 8 років. Аграматична дислексія. У сім'ї є ще двоє дітей: молодший брат (з діагнозом затримка психічного розвитку) та старша сестра. Батьки в розлученні. У сім'ї з дітьми займаються, дбають про них.

Віра Р., 8 років. Аграматична дислексія. Одна дитина в сім'ї.

Катя П., 8 років. Аграматична дислексія. Одна дитина в сім'ї. Батьки в розлученні. Бабуся з мамою займаються вихованням доньки, вони дуже люблять її та піклуються про неї.

Петро А., 8 років. Аграматична дислексія.

Рома Р., 8 років. Аграматична дислексія.

Характеристика дітей контрольної групи (група 2):

Таня М., 8 років. Сім'я повна, двоє дітей, старший брат із діагнозом затримка психічного розвитку.

Влад К., 8 років.

Олексій А., 8 років. Сім'я повна, в ній одна дитина. Батьки піклуються про здоров'я та розвиток дитини.

Антон С., 8 років. Сім'я повна. Одна дитина в сім'ї. Батько працював тренером. У сім'ї велике значення надається фізичному вихованню, загартовуючим процедурам. Дитину розвивають у всіх напрямках.

Федір Г., 8 років.

Коля Д., 8 років.

Іра К., 8 років. Сім'я повна. Одна дитина в сім'ї.

Мета та завдання констатуючого етапу

У ході констатуючого етапу експериментального дослідження було поставлено таку мету – виявити особливості використання інформаційних технологій у корекції порушень читання у дітей 2 класу з аграматичною дислексією.

З поставленої мети впливали такі завдання:

Підібрати діагностичну методику для обстеження особливостей навички читання у дітей 2 класу з граматичною дислексією.

Провести діагностику особливостей порушень читання у дітей 2 класу з аграматичною дислексією.

Провести кількісний та якісний аналіз результатів обстеження особливостей порушень читання у дітей 2 класу з аграматичною дислексією.

Для виявлення рівня сформованості навички читання нами використано комплект методик, представлених А. М. Корнєвим [28]. Запропонована автором стандартизована методика дослідження навички читання (СМІНЧ) надає достовірні результати, проста в обробці та дозволяє отримати дані про такі параметри, як: навичка читання, спосіб, швидкість, точність та розуміння прочитаного.

Перше завдання: розуміння прочитаного та техніка читання голосно, вголос.

Напрямок завдання: вивчити ступінь читання – спосіб і темп читання, число та характер допущених помилок, встановити, як учень розуміє прочитане.

Організація обстеження: школяр читає вільний за структурою та змістом слів текст, наприклад, «Як ловив раків», текст, запропонований А. М. Корнєвим.

Для встановлення розуміння прочитаного діти відповідають на питання, заздалегідь виведені на дошці за текстом.

Методика фіксації та оцінювання читання

Спосіб читання фіксується у графі 3 таким чином:

- учень читає по літерах - літ.;
- словами уривчасто - сл/відр.;
- складами плавно - скл/пл.;
- цілими словами - ц. сл.

Таблиця 2.1

Показники техніки читання

| № п/п | Ім'я та прізвище учня | Показники, значення техніки читання | | | Ступінь техніки читання | Розуміння прочитаного |
|-------|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------|
| | | Способи читання | Число та характер помилок | Темп та час читання | | |
| 1 | Олена С. | сл/пл | 2 закінч. | 36 сл. / хв. | 3 рівень | 4 рівень |

Поєднання способів читання фіксуються за допомогою символів, наприклад, скл/пл. + ц. сл.

За помилку у графі 4 вважається неправильно прочитане слово або епізод, коли школяр читає слово за допомогою вчителя-логопеда. Безпомилкове читання – дитина допускає одну помилку на 45-50 слів. У цій графі відзначається характер допущених помилок: наголос, м'який знак, закінчення – значення м'якості приголосних літер тощо.

Далі у графі 5 фіксується кількість слів, прочитаних за 1 хв.: число слів ділиться на час їх прочитання.

Оцінювання техніки читання

Четвертий рівень:

Рівне читання єдиними словами.

Читає без помилок або 1 помилка на 45-50 слів.

Темп читання за хвилину 55-70 слів або більше. Основні показники: спосіб читання та його правильність.

Третій рівень: два основних показники в нормі: методи читання та вірність читання.

Другий рівень: допускаються два показники в нормі, один з яких може бути спосіб читання або точність читання.

Перший рівень: усі інші варіації.

Оцінювання ступеня розуміння

Четвертий рівень: досконале розуміння значення прочитаного, учень відповів правильно приблизно на сім питань із десяти.

Третій рівень: недостатнє розуміння, дитина відповіла приблизно на п'ять питань.

Другий рівень: уривчастість або незначна видозміна значення ситуації.

Перший рівень: повна відсутність розуміння прочитаного та явне перекручування сенсу.

Друге завдання: розуміння прочитаного та читання подумки

Мета завдання: вивчити рівень читання подумки: швидкість читання подумки та встановити, як учень розуміє прочитане.

Організація обстеження: школяр читає нескладний за структурою та змістом текст, наприклад, «Невдячна ялина», запозичений у О. М. Корнева. Для встановлення осмислення прочитаного дітям пропонується письмово відповісти на питання з тексту, також заздалегідь виведені на дошці, але спочатку не представлені.

Оцінювання читання подумки (швидкість читання та розуміння прочитаного)

Четвертий рівень: два показники в нормі.

Школяр відповів на сім питань із десяти.

Його швидкість читання подумки перевершує читання вголос на десять і більше слів.

Третій рівень: лише один показник у нормі.

Другий рівень: школяр відповів на п'ять питань, швидкість читання нижча за нормативні значення.

Перший рівень: школяр впорався з найменшою частиною питань, і швидкість читання показав нижчу за норму.

У таблицю 2.1 для розгляду читання додаються три графи: «Швидкість читання про себе», «Розуміння читання», «Рівень читання подумки, про себе».

Оцінювання сформованості навички читання є одним із важливих компонентів в обстеженні порушень читання. Навичка читання в нормі, після того як сформується, починає автоматизуватися. Водночас уже не потрібно контролювати будь-яку операцію, з якої складається навичка читання. Це значно заощаджує витрати енергії під час читання, створюючи при цьому звичку постійним, тобто швидким.

На основі вищеописаної методики роботи формування навичок розшифровки та складослиття було сформовано «Тест оперативних одиниць читання» (ТООЧ) О. М. Корнєвим [28]. Тест складається з шести списків, що містять сто складів (псевдослів) або слів, а також з одного додаткового списку, що містить сто чисел, назва яких складається з однокладових слів.

У ході проведення обстеження школяреві дається завдання на швидкість, але бажано не допускати помилок: прочитати спочатку сто літер, потім сто відкритих складів. Логопед зазначає час, протягом якого учень виконав завдання, а також число та характер допущених помилок.

Таким чином, процедура виявлення сформованості навички читання проходить у три фази:

Перша фаза: встановлюється ступінь сформованості навички читання голосно, тобто вголос, та розуміння прочитаного за допомогою СМІНЧ.

Друга фаза: встановлюється рівень сформованості навички читання подумки, тобто про себе, та осмислення прочитаного.

Третя фаза: визначається тип складів, з повторення яких потрібно розпочати роботу, складова вага слів, доступних школяреві для прочитання на цьому етапі, також за допомогою ТООЧ.

2.2. Способи корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. Формувальний експеримент

Застосовуючи описану вище методику на констатувальному етапі експериментальної роботи, було отримано такі результати. Нормативні показники читання у 2 класі – 40-50 слів за хвилину. Різниця між підсумком кожного школяра та нормативними показниками є суттєвою.

Високого рівня за результатами дослідження не виявили в жодного школяра з дислексією та без порушень читання.

У трьох школярок з дислексією рівень сформованості навичок читання вголос і про себе вищий за середній. Це Олена С., Марія А., Дар'я Б.

Зазначимо, що всі дівчатка допустили по дві помилки, викликано це було тим, що вони під час обстеження були неуважні і поспішали. Четверо учнів з порушенням читання показали нижче середнього рівня сформованості навичок, швидкість читання при цьому у всіх дітей нижче норми, вони часто допускали помилки, читали запропонований текст єдиними словами, а слова складніші – складами.

У семи учнів низький рівень розвитку техніки читання та розуміння прочитаного. Тут відзначається швидкість читання нижче норми, багато помилок, читання за літерами та складами.

Відсоткове співвідношення школярів вийшло наступним: у 11% рівень сформованості навичок читання вищий за середній, у 23,3% – нижче середнього рівня, у 38% – середній рівень, у 28% – низький рівень.

Оцінювання розуміння прочитаного показало, що осмислення під час читання подумки, зазвичай, збігається з рівнем розуміння під час читання вголос або вище цього значення.

Припустимо, що представлений результат пояснюється тим, що, як правило, при читанні про себе дитина не відволікається на контроль, перевірку своєї вимови і краще сприймає сенс прочитаного.

Таким чином, аналіз результатів проведеного нами дослідження показав, що у обстежених школярів:

Рівень сформованості навичок читання у класі порівняно низький; у третини учнів (Олена С., Марія А., Дар'я Б., Антон С., Коля Д.) показали результати, наближені до норми.

Більшість школярів продовжують використовувати читання за складами.

Рівень розуміння прочитаного високий. Немає жодного учня з низьким рівнем цієї навички.

Підсумки констатувального етапу дослідження нами враховувалися при побудові логопедичної роботи з усунення порушень читання у учнів других класів.

При реалізації логопедичної роботи з корекції порушень читання у дітей молодшого шкільного віку, учнів у другому класі, застосовувалися зазначені комп'ютерні програми. Програми побудовані на основі методик навчання дітей з порушеннями читання.

Застосовувані нами програми мають низку позитивних моментів:

Підвищення мотиваційної сфери учнів (ігрова форма, сучасна технологія, відстеження динаміки, самоконтроль).

Ймовірність самореалізації дітей.

Індивідуалізація (врахування тяжкості порушення, компенсаторних можливостей школяра та зони найближчого розвитку).

Розвиваючий характер (робота на різних рівнях складності залежно від потенціалу школяра, стимулювання дитини до вищих досягнень).

Ймовірність швидкої зміни змісту структури заняття, відповідно до динаміки зростання, врахування стану здоров'я та емоційно-психологічного настрою учня.

Скорочення проміжків часу корекції.

Дидактичне обладнання (усуває необхідність оформлення всіляких карток та іншого наочного посібника).

Весь період корекційного впливу нами було поділено на 40 занять. Заняття проводилися з учнями другого класу 2 рази на тиждень, підгрупами (3-4 особи) тривалістю 45 хв. На початку заняття застосовували по два завдання з програми «Логопедійка» і Онлайн-платформи WordWall. Заняття з комп'ютерних завдань тривало відповідно до вимог санітарно-гігієнічних норм 10-15 хв., являло собою набір з кількох комп'ютерних відеоігор - уривків цього завдання.

Wordwall — це онлайн-платформа, яка дає змогу швидко створювати інтерактивні навчальні ігри та роздруковувані матеріали — вікторини, кросворди, розмітку, упорядкування, анаграми тощо . Інтерфейс — інтуїтивно простий: учитель обирає шаблон і додає свій контент, а система сама генерує готову вправу wordwall.net²wordwall.net²otl.du.edu². Платформа підтримує більше 35 інтерактивів, 21 формат для друку, і дозволяє переключати одну активність між різними шаблонами без повторного введення даних wordwall.net.

Функціонал корекційної роботи з дислексією:

1. Спеціалізовані шаблони

Платформа містить сотні ресурсів для корекції дислексії, особливо за Ортона–Гіллінгема: вправи на фонемний аналіз, анграмування, match-up, group sort, whack-a-mole зі специфічними звуками (“-ck”, довгі голосні, кінцеві “-ing”) linkthings.org⁸wordwall.net⁸wordwall.net⁸.

2. Мультимодальні підходи

Підтримуються зорові (анімації, кольорове виділення), аудіо (автоматичне озвучення), кінестетичні (перетягування елементів). Це дозволяє активізувати компенсаторні механізми у дислексиків за рекомендаціями на кшталт “Логопедійки”.

3. Персоналізація й адаптація

Учитель може створити власні вправи під конкретну потребу учня: поєднувати слова, зображення, звуки. Є можливість налаштовувати рівень

складності, додавати підказки чи аудіо, варіювати тривалість завдання — все це сприяє індивідуалізації заходів.

4. Моніторинг прогресу

Wordwall відстежує результати — час виконання, правильні/неправильні відповіді, прогрес групи otl.du.edu+1linkthings.org+1. Також можна відправляти результати на домашнє завдання для подальшого аналізу.

5. Універсальність використання

Підходить як для індивідуальної роботи, так і для групи чи фронтального режиму: інтерактив через екран або роздруківка для паперової практики .

Інтеграція до корекційних уроків

1. Фонічний аналіз: завдання “match-up” для діти, щоб зіставляти буквосполучення, вивчати правила типу "ck" або "dge" .

2. АНАГРАМУвання: анаграми допомагають структурувати послідовність букв, розвивати орфографічні навички.

3. Складання речень: “unjumble” дозволяє тренувати граматику та вміння створювати осмислені речення.

4. Игри зі словниковим запасом: “Instant Words”, флеш-картки, hangman – для розширення зорово-фонетичного словника .

Переваги для дітей із дислексією

| Перевага | Опис |
|-----------------------------------|---|
| Зорово–аудіальний баланс | Вправи містять текст, зображення, озвучення |
| Кінестетична взаємодія | Перетягування, вибір — активна участь |
| Гейміфікація | Забезпечує мотивацію через інтерес до гри |
| Гнучкість адаптації | Вчитель налаштовує за змістом і складністю |
| Миттєвий зворотний зв’язок | Дитина бачить свої результати одразу |

Специфічні вправи для корекції дислексії, які реалізовано в українській комп’ютерній програмі «Логопедійка» (флеш-носій або інтерактивна платформа), базуються на методиках корекції дислексії, зокрема через

розвиток фонематичного слуху, зорового сприймання, просторового орієнтування та мовленнєвої пам'яті.

Структура програми:

1. Модулі та навчальні блоки

- Фонематичний аналіз – вправи на розрізнення звуків, робота зі слабкими і сильними звуками, тренування навичок фонематичного слуху.
- Зорове розпізнавання букв та їхніх комбінацій – інтерактивні вправи з буквами, складання складів, робота з "пастками" (літери, які плутаються).
- Читання складів та слів – плавне нарощування складності, від простих складів до коротких слів і речень.
- Розпізнавання та виправлення помилок – вправи на виявлення типових помилок, їх корекцію, порівняння різних варіантів.
- Слухові підказки – інколи задля підтримки дітей активується звуковий супровід (наприклад, озвучення складів), що допомагає компенсувати слабкі сторони.
- Кінестетичні треки – клікабельна взаємодія (натискання, перетягування) сприяє формуванню умовно-рефлекторних зв'язків.

2. Динаміка та контроль

- Програма аналізує показники дитини: швидкість, точність розпізнавання, частітсть допущення помилок.
- Адаптує складність — від простіших до складніших завдань у міру прогресу.

3. Мотиваційні елементи - гейміфікація: збір балів, заохочення онлайн-наклейками, рівнями досягнень. При цьому не вводяться оцінки – акцент на прогресі й задоволенні від досягнень.

4. Індивідуалізація.

- Можливість встановлення індивідуальних цілей (наприклад, на тиждень).

- Персональні рекомендації для вчителя-логопеда автоматично генеруються за результатами.

Як працює логопедичний механізм:

- Візуальний канал активізується через чітке, виразне застерегальне відображення букв, знаків, складів.

- Слуховий канал підключається у складних моментах: озвучення літер/складів або слів під час читання.

- Кінестетичний канал — діти активно натискають, перетягують символи та склади, що формує рефлекторні зв'язки між сенсорним сприйняттям та моторними діями.

Такий підхід допомагає активувати компенсаторні механізми мозку — розвинути альтернативні шляхи розпізнавання букв, слова і корекції помилок.

Типові вправи:

- «Склади слово»: з набору складів потрібно утворити слово, підсвітити чи пересунути потрібні складові.

- Пошук “помилкових” букв: в реченні одна буква не пасує – знайди й виправ.

- Запис під диктовку: прослуховуємо слово та вводимо його.

- Швидкісне читання: завдання на час, щоб підвищити біглисть читання.

- Підтримка зворотного зв'язку: програма повідомляє про помилку, показує коректний варіант — дитина повторює.

Психолого-педагогічна основа:

- Використано методики з корекції дислексії - фонематичний підхід, читання по складам, краще розуміння структур.

- Програма забезпечує системність: починаючи з найпростіших звуків, до складних текстів - поступова навантажена траєкторія.

- Інтерактивність → активізує мотивацію та увагу дитини.

- Компенсаторні механізми формуються за рахунок підтримки різних сенсорних каналів.

Переваги «Логопедійки»:

- Чітка диференціація на фонетичному та зоровому рівнях.
- Інтеграція різних сенсорних каналів — слуху, зору, руху.
- Автоматичне аналізування результатів і адаптація.
- Гейміфікація замість оцінювання — стимуляція до навчання.
- Зручна форма для батьків і логопедів — можливість бачити прогрес.

Приклади вправ:

1. Розпізнавання літер і звуків

Завдання: розрізнити подібні за написанням або звучанням літери (б–д, п–т, м–н, г–г).

Форма: дитина має зіставити літеру зі звуком або знайти "зайву" букву серед ряду.

Мета: формування стійкого звукобуквеного зв'язку, зниження помилок при читанні.

2. Фонематичний аналіз

Завдання: поділ слів на звуки та склади, визначення першого/останнього звука.

Форма: інтерактивна гра «Склади звукову модель» (заповнення кружечків: синій — голосний, червоний — твердий приголосний, зелений — м'який).

Мета: розвиток слухового аналізу та фонематичного сприймання.

3. Порівняння слів, що різняться однією літерою

Завдання: знайти пару слів, які відрізняються лише однією буквою (кіт–літ, мак–рак).

Форма: гра «Слуховий детектив» — учень вибирає правильний варіант із кількох.

Мета: розвиток уваги до морфемної структури слів, профілактика «дзеркального» читання.

4. Зорове впізнавання слів

Завдання: відновити слово за підказкою — малюнком або початковими літерами.

Форма: гра «Слово з пазлів» — скласти слово з частин, які зникають або перемішані.

Мета: тренування зорової пам'яті та впізнавання знайомих слів.

5. Орієнтація в просторі слова

Завдання: вказати напрямок читання, правильне розташування букв, складів.

Форма: гра «Що спочатку?» або «Прочитай навпаки» (діти читають дзеркально написане слово).

Мета: корекція просторового сприймання, актуального для дітей із дислексією.

6. Читання із сенсорним супроводом

Завдання: читання текстів з підсвіткою складів або слів, озвученням.

Форма: інтерактивні книжки з вбудованим диктором, який читає разом із дитиною.

Мета: формування темпу і ритму читання, опора на слуховий аналізатор.

7. Вправи на рими та ритм

Завдання: добір рими до заданого слова або рядка вірша.

Форма: гра «Закінчи речення» з варіантами для вибору.

Мета: розвиток фонологічного слуху, підвищення мовної інтуїції.

8. Мовленнєва пам'ять та увага

Завдання: відтворення послідовностей складів, слів або коротких фраз.

Форма: гра «Повтори за мною» (дитина слухає і натискає правильну послідовність).

Мета: тренування короткочасної мовленнєвої пам'яті.

- Особливості корекційної роботи з «Логопедійкою»:
- Адаптивність – вправи ускладнюються поступово.
- Візуальна та слухова опора – кольорові маркери, підказки, диктор.
- Зворотний зв'язок – програма дає підказки й оцінює відповідь.
- Індивідуалізація – логопед може вибирати саме ті блоки, які відповідають труднощам дитини.

Специфічні вправи для корекції дислексії:

Читання словосполучень навпаки, за літерами. Надруковане прочитується справа наліво так, що будь-яке слово, починаючи з останнього, озвучується літерами у зворотному порядку. Ця вправа формує вміння чіткого буквального аналізу кожного слова (прогнозування виключається), розвиває довільність регуляції рухів очей, а також скорочує досить поширені помилки «дзеркального» читання (коли, наприклад, слово «**кіт**» читається як «**тік**» і учень не помічає помилки).

Читання лише другої половини слів. При прочитанні пропускалася перша половина кожного слова і озвучувалася тільки остання; для даної назви: -ня-лько-рой-вини-ов; риса смуги проходила приблизно посередині слова, абсолютна точність була необов'язковою. Така вправа акцентувала для учня завершення слова як основну його частину, яка потребує такого ж правильного сприйняття, як і початок, і виховувала навичку буквального аналізу слова. Це призводило до різкого зменшення поширених помилок, коли точно прочитувався лише початок слова, а кінець його або домислювався, або читався із спотвореннями.

Читання пунктирно надрукованих слів. Демонструвалися картки зі словами, літери в яких були написані не повністю, з відсутністю окремих їх частин, проте так, щоб зберігалася однозначність їх прочитання. Учню озвучували, що на стародавньому папірусі були написані важливі для всіх відомості, проте згодом папірус занепав, і написані слова частково

зруйнувалися; необхідно, незважаючи на це порушення, все-таки отримати з них сенс. Рівень розпаду букв з кожним разом потроху збільшується. Дана вправа фіксує в пам'яті школярів цілісні зорові зображення літер та їх поєднання, формує та покращує вторинну зону потиличної кори лівої півкулі (18 та 19-ті поля Бродмана), природне, повноцінне функціонування якої є нейропсихологічною основою сприйняття вербального змісту.

Читання рядків, словосполучень із закритою верхньою половиною.

Тут необхідно читати лише за нижніми частинами букв. Дана вправа розвиває міцну ігрову мотивацію, що викликає швидке прочитання, швидке засвоєння одночасно серії слів (потрібно встигнути прочитати нижній рядок, безумовно, поки він відкритий), а також читання не вголос, а про себе (оскільки це необхідно приховати) або у випадку невдачі виправити невірно прочитане слово.

Пошук у тексті заданих слів. Далі пропонуються два-три слова, які учень повинен якнайшвидше знайти в тексті. Спочатку ці слова пред'являються візуально, далі на слух. Бажано, щоб ці слова дублювалися в тексті кілька разів. Знайшовши, школяр може наголосити або обвести кружком ці слова. Дана вправа виховує вміння охоплювати цілісні зображення слів і базуватися на них у пошуку, а також розвиває словесну пам'ять і покращує її стійкість до інтерференції.

Компенсація пробілів у реченні словами з підказкою деяких букв.

Тут пропущене слово підказується надрукованими літерами, що чітко його визначають, наприклад: «**Ніколи в житті ще король так не кричав, не був таким _____**». Ця вправа формує вміння одночасно поєднувати висунення смислових припущень про слово з його твердим буквальним аналізом.

Швидке багаторазове виголошення речень. Школяреві пропонується речення чи строфа вірша, яку потрібно кілька разів поспіль вимовляти вголос, без пауз і швидко. З підгрупою дітей влаштовують змагання: кожен учень повинен 10 разів жваво сказати вголос задане речення, і щоразу за допомогою секундної стрілки засікається час, витрачений на це. Перемагає

той, хто вклався за найменший час. Зазначимо, що в усіх випадках важливо дотримуватися чіткості виголошення всіх слів, не допускаючи скоромовок зі змазаними закінченнями. Ця вправа формує та тренує мовленнєворухові операції читання, розвиває потенціал їх гладкого, чистого протікання у швидкому темпі, що зменшує кількість помилок читання, викликаних запинками та неправильною артикуляцією.

Програма спочатку виключає негативну оцінку для того, щоб організувати ситуацію успішності при роботі з програмою та позитивного настрою учнів на подолання труднощів, що виникають під час виконання вправ. Свідомо побудовані та зібрані завдання спонукають школяра вступити в розмову з героєм комп'ютерної програми, що сприяє формуванню комунікативних навичок та застосуванню мовних і мовленнєвих засобів на практиці, спровокованих програмою ситуацій спілкування.

Перед початком роботи за запропонованими програмами учнів просили пояснити умови завдання, як вони їх усвідомили. Далі надавали час для виконання. Свої відповіді школярі мали аргументувати, тільки після цього перевіряли правильність свого рішення на комп'ютері. У ситуації неправильної відповіді дітям не дозволялося перебирати запропоновані версії відповіді.

Початкове завдання вчителя-логопеда полягало в забезпеченні інтенсивного вдосконалення читання учнів. Школярі других класів мали опанувати єдиними прийомами читання, тобто навчитися читати словами, що сприяє об'єднанню технічної сторони читання та розуміння прочитаного як єдиного процесу, засвоїти темп читання та до завершення навчання другого класу вміти свідомо та виразно читати з приблизним темпом 90 – 100 слів за хвилину та вище.

Ігрові вправи змінювалися мовними зарядками. Зарядка для язичка виробляла виразну вимову, точну артикуляцію, увагу, виразний та цілісний темп читання, пам'ять, збагачувала мовлення. Для мовних зарядок був матеріал у вигляді скоромовок та чотиривіршів.

Використання комп'ютерних завдань не замінювало звичних корекційних методів та технологій роботи, а було додатковим, раціональним та зручним джерелом інформації, займаючи лише частину навчального часу.

2.3. Аналіз ефективності методики корекції порушення читання у молодших школярів із використанням комп'ютерних технологій. Контрольний експеримент

В результаті логопедичної роботи ми створили індивідуальні тестові міні-уроки для учнів другого класу, які мають порушення читання.

Систематичне проведення логопедичних занять з використанням інформаційних технологій показало, що більшість дітей другого класу стають активнішими, відкритішими, менш тривожними. Зміни, що виникають на екрані, зображення викликають у них емоційний інтерес, ніж традиційні ілюстрації в книзі. Завдяки динамічній зміні зображень, кольору фону, виникненню та зникненню анімованого персонажа, від імені якого ведеться мова, увага дітей утримується на більш тривалий час. Діти йшли із заняття з відмінним настроєм, з відчуттям успіху, запитували: "Я виграв, так? А коли наступне заняття?"

Таким чином, застосування інформаційних технологій у корекційно-розвивальному навчанні може посилити мотивацію учнів із мовними порушеннями до логопедичних занять, оскільки створюються умови:

Максимального врахування індивідуальних освітніх можливостей та потреб дітей із мовними порушеннями.

Широкого вибору змісту, форм, темпів та рівнів проведення логопедичних занять.

Розкриття творчого потенціалу учнів других класів.

Після формуючого етапу дослідження особливостей порушень читання, в учнів другого класу ми провели контрольний етап дослідження.

У ньому брали участь школярі другого класу експериментальної групи, у яких було діагностовано дислексію (розлад читання), та контрольна група, діти якої не мали даної патології.

Для визначення ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи з подолання розладу читання ми провели порівняльний аналіз результатів, продемонстрованих учнями другого класу, отриманих до проведення корекційно-розвивальної роботи та після неї.

З метою підсумкової перевірки ми застосовували аналогічну методику, що і на констатуючому етапі. Результати дітей експериментальної групи значно покращилися та наблизилися до показників дітей з розвитком навички читання в нормі (Таблиця 3).

Як видно з таблиці, три дівчинки другого класу продемонстрували високий рівень сформованості навичок читання вголос і про себе (Олена С., Марія А., Дар'я Б.) - 20%.

Вище середнього рівня показали четверо школярів 2 класу (Таня М., Віра Г., Петро А., Рома Г.) – 35%.

Також вищі за середній рівень показники у дітей контрольної групи (Коля Д., Іра К., Антон С.). Середній рівень у Олексія А. та у Федора Г. Необхідно також відзначити, що рівень сформованості навичок, швидкість читання майже у всіх школярів у нормі, проте вони допускають помилки або прочитують поданий текст єдиними словами, а не зовсім легкі слова - за складами - 18%.

Низький рівень техніки читання та розуміння прочитаного зберігається у Катерини П. та у Влада К. – 20%. У дітей відзначається швидкість читання нижче норми, висока кількість помилок і читання по складах.

Проаналізувавши отримані результати контрольного етапу, ми констатували, що у школярів, які навчаються у другому класі та брали участь у нашому дослідному дослідженні, значно збільшився рівень сформованості навичок читання:

Отже, можна дійти висновку, що в обстежуваних учнів молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної груп спостерігається позитивна динаміка сформованості техніки читання.

Оцінювання розуміння прочитаного виявило, що осмислення під час читання подумки збігається з рівнем розуміння під час читання вголос або вище цього значення.

Учні (55%) представили достатній рівень розвитку навички читання (показники наближені до норми) – на 3 школяра більше (20%), ніж за підсумками констатуючого етапу.

Завдяки проведеній корекційній роботі тільки 2 учні (4%) продовжують читати по складах, але вже читання відбувається не уривчасто, а доладно, плавно. За підсумками констатуючого етапу за складами читали 4 школярі другого класу. Поліпшення результатів на 24%.

Виходячи з результатів дослідження, для підвищення ефективності роботи з формування навички читання у учнів молодшого шкільного віку з порушеннями читання нами було розроблено рекомендації для вчителів та батьків.

Таким чином, у ході проведення занять у дітей з граматичною дислексією виник інтерес до навчання читання. З'явилася потреба в об'єднанні в малі групи по 2-3 особи. Якщо діти раніше частіше займалися у вчителя-логопеда по одному і часом не спілкувалися один з одним, то тепер вони знають не тільки імена та прізвища своїх однокласників, а й їхні улюблені вправи та ігри на заняттях у вчителя-логопеда. Школярі прагнули узгоджувати дії один з одним та з педагогом. Діти позитивно ставилися до навчання читання додатково після уроків.

Незважаючи на зміну рівня сформованості навички читання у молодших школярів за рахунок комп'ютерних технологій, а також наявність частих мовних висловлювань, вдалося отримати не у всіх учнів, але зрушення, що відбулися в результаті, завдяки корекції порушень читання є дуже суттєвими та обнадійливими.

Різне скорочення кількості помилок при читанні, поліпшення техніки читання та розуміння прочитаного, поява більш тривалого інтересу до навчання, до занять, включення в навчальний процес емоційного відгуку дітей, чітке дотримання інструкції педагога – все це завдяки методу логопедичної роботи з використанням інформаційних технологій.

Висновки до розділу 2

Мета дослідження – виявити особливості використання комп'ютерних технологій у корекції порушень читання у молодших школярів – досягнута.

У процесі роботи вирішено поставлені завдання:

Проаналізовано логопедичну, психологічну, нейропсихологічну та психолінгвістичну літературу, визначено сучасні методи логопедичної роботи з корекції порушень читання у молодших школярів.

Підібрано діагностичні методики та виявлено особливості порушень читання у молодших школярів.

Розроблено метод логопедичної роботи з використанням інформаційних технологій у молодших школярів.

Здійснено оцінку ефективності запропонованого проєкту.

На діагностичному етапі дослідження у дітей контрольної та експериментальної груп виявився однаковий загальний рівень сформованості навички читання. Характер помилок, допущених школярами другого класу, дозволив виявити закономірність: під час виконання практично будь-якого завдання могли бути виявлені порушення, які свідчать про недостатність як прийому, переробки, так і зберігання інформації (регуляції та контролю інформації). Результати констатуючого етапу дослідження показали: 27,7% школярів мали рівень сформованості навичок читання вище середнього, у 33,3% дітей – нижче середнього рівня, 40% – мали низький рівень. Більшість учнів продовжує читати за складами. Рівень розуміння прочитаного був високим, жодна дитина не мала низького рівня цієї навички. Результати констатуючого етапу дослідження були враховані нами при логопедичній роботі з корекції порушень читання у дітей молодшого шкільного віку.

Після проведення формуючого етапу корекційної логопедичної роботи, спрямованої на корекцію порушень читання за допомогою інформаційних технологій, у учнів експериментальної групи підвищився загальний рівень сформованості навички читання (удвічі скоротилася кількість помилок).

Проаналізувавши отримані результати контрольного етапу, ми зробили висновок, що у дітей молодшого шкільного віку, які брали участь у нашому дослідженні, збільшився рівень сформованості навичок читання: 7 дітей (46,7%) продемонстрували достатній рівень розвитку навички читання (показники, що є нормою) – на 3 школярі більше (20%), ніж за підсумками констатуючого етапу. Завдяки проведеній роботі тільки у 5 школярів (33,3%) продовжується читання по складах, але вже читання відбувається не уривчасто, а послідовно, плавно. За підсумками констатуючого етапу за складами читали 10 учнів. Покращення результатів – на 33,3%.

ВИСНОВКИ

На завершення проведеного нами дослідження було зроблено такі висновки:

Вивчивши стан проблеми в логопедичній, психологічній, нейропсихологічній та психолінгвістичній літературі, визначили сучасні методи корекційної роботи з корекції порушень читання у молодших школярів.

Для нашого дослідження використали методику О. М. Корнева (СМІНЧ - оцінювання техніки читання та розуміння прочитаного; ТООЧ - автоматизованість навички читання) як найбільш ефективну при обстеженні навички читання у дітей молодшого шкільного віку.

Провели аналіз підсумкової діагностики рівня сформованості навички читання у дітей контрольної та експериментальної груп, де виявили достовірні відмінності: загальний рівень розвитку навички читання у дітей експериментальної групи виявився значно вищим. Під час проведення підсумкової діагностики з дітьми контрольної групи, у якій корекційна логопедична робота не проводилася, значних змін у загальному рівні сформованості навички читання не виявлено.

Логопедична робота з використанням інформаційних технологій у молодших школярів (застосування розвивальних комп'ютерних програм «Онлайн-платформа WordWall», «Логопедійка», побудованих на основі методик навчання дітей з порушеннями читання) виявилася ефективною, що дозволило нам значно підвищити результативність корекційно-освітнього процесу.

Висунута нами гіпотеза про те, що корекція порушень читання у молодших школярів буде ефективною під час використання комп'ютерних технологій, доведена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137 с.
2. Балуська Ю. В. Форми та методи застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старших класах. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. 2011. № 21. С. 11–19.
3. Використання Web-технологій у навчальному процесі – Режим перегляду: URL: <http://bibl.com.ua/informatika/19607/index.html> – Заголовок з титул. екрану.
4. Використання інформаційних ресурсів у професійній підготовці майбутніх учителів: досвід, проблеми, перспективи / Гуревич Р., Гордійчук Г., Коношевський Л., Коношевський О., Соловей В. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 65. С.5–20.
5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови і літератури : посіб. для вчителя / за ред. О. Месевря, С. Січкара. Черкаси : ЧОППОП, 2012. 60 с.
6. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
8. Волобуєва Т. В. Розвиток творчої компетентності школярів. - Х. : Основа, 2005. - 112 с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.

10. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ін-т педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.
11. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : СтилоС, 2001. - 256 с.
12. Дегтярьова Г. А. Використання Інтернет-ресурсів як засобу формування мовної культури особистості. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. 2009. Вип. 13. С. 230–234.
13. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний педагогічний ун-т. - Кривий Ріг, 1997. - 178 л.
14. Єрмаков і. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття // Завуч. - 2005. - № 19. - С. 13-16.
15. Єрмакова О. П. Артскладова STEAM-освіти на уроках літератури. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії : зб. матеріалів Другого Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 25–26 лист.р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 321–324.
16. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.
17. Запорожець Д. А. Можливості та переваги використання Інтернет-ресурсів для студентів-філологів. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. URL : <http://scaspee.com/all-materials/8> .
18. Зязюн і. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К. : МАУП, 2000. - 309 с.
19. Інтернет-конференція Сучасні освітні тенденції: технології та інструменти розвитку креативного мислення [Електронний ресурс]. – 1201. – Режим доступу до ресурсу: <https://naurok.com.ua/conference/creative>.

20. Кадемія М. Ю. Соціальні сервіси Веб 2.0, Веб 3.0 у навчальній діяльності : Навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, В. М. Кобися, М. С. Коваль. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – 230 с.
21. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
22. Киналь А. Ю. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 338 с.
23. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посіб. - К. : Вища школа, 1996. - 295 с.
24. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - № 1 (91) - С. 2-8.
25. Кочерга О. В. Початок життя - становлення творчості : Посіб.для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. - К. : Кобза, 2003. - 256 с.
26. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
27. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
28. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
29. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 71, № 3. С. 196–214.
30. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
31. Матяш В. Засоби формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів. Цифрова компетентність сучасного

вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 12 березня 2019 р.) Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2019. С.58–61.

32. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.

33. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.

34. Мхитарян О., Олійник О. Особливості використання технології веб-квесту на уроках української літератури. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2018. № 4. С. 75–81.

35. Осадчий В.В Соціальні сервіси Інтернет у професійній підготовці майбутніх учителів // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. за ред. Сиротенко А.Й. – Хмельницький: ХГПА. 2009. – Вип.6. – С. 146–151.

36. Осадчий В.В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів / Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2009. – №22–23. – С. 162–170.

37. Осадчий В.В. Сервіси інтернет для дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред. : В. Ю. Биков. – 2010. – №6(20). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em20/content/10ovvttf.htm> – Заголовок з екрана.

38. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.

39. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.

40. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
41. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
42. Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2006. 142 с.
43. Процька С. М. Комп’ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 304 с.
44. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
45. Римар Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання мови у ЗВО. Мовна освіта в сучасних ЗВО: тенденції, виклики, перспективи : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (Біла Церква, 6–7 берез. 2020 р.). Біла Церква : БНАУ, 2020. С. 97–99.
46. Робота з обдарованими дітьми. Сходинки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
47. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
48. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посіб. для мол. шк. - К. : Освіта, 1995. - 159 с.
49. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
50. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа. – 1996. – №5 – 6. – С. 56 – 60.

51. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: Магістр – S, 1997.
52. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
53. Семиног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
54. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. Гуманітарні науки. 2001. № 1. С. 110-118.
55. Смирнова І. М. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 709 с.
56. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
57. Стеценко Г.В. Інформаційні освітні веб-ресурси / Г.В. Стеценко. [WWW документ]. – Режим перегляду: URL: <http://galanet.at.ua/publ/5-1-0-10>. – Заголовок з титул. екрану.
58. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
59. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.