

Ім'я користувача:
Полтавський інститут економіки і права Полтавськи...

ID перевірки:
1016206566

Дата перевірки:
23.04.2024 13:51:15 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
23.04.2024 14:00:10 EEST

ID користувача:
100011301

Назва документа: Стецько_магг

Кількість сторінок: 61 Кількість слів: 12340 Кількість символів: 96815 Розмір файлу: 108.65 KB ID файлу: 1015977081

37.6% Схожість

Найбільша схожість: 22.3% з Інтернет-джерелом (http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/16347/Movlyan_p)

26.9% Джерела з Інтернету

302

Сторінка 63

14.9% Джерела з Бібліотеки

24

Сторінка 65

0.23% Цитат

Цитати

3

Сторінка 66

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Немає вилучених джерел

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти значна увага приділяється проблемі навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, із затримкою психічного розвитку. Це зумовлено насамперед збільшенням чисельності цієї категорії дітей, неоднозначністю діагностичних критеріїв, складністю та варіативністю відхилень у розвитку, що визначають прогноз їхньої навчальної успішності, - з одного боку, і тенденцією до залучення дітей до навчального процесу, з порушеннями розвитку в загальноосвітньому середовищі – з іншого боку інше

Як свідчать дослідження Т. Власової, Ю.М. Дем'янов, В. Ковшиков, В. Лубовський, Е. Мальцева, І. Марковська, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Нікашина, Л. Переслені, В. Тищенко, М. Шеремет та ін., ключ. Симптомами розумової відсталості є порушення пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери. Вчені підкреслюють, що особливості когнітивної сфери у дітей з ДЦП зумовлені несформованістю високоорганізованих, структурно складних вищих психічних функцій, таких як мислення та мова. Водночас недорозвинення мовлення молодших школярів з порушеннями навчання характеризується системністю, домінуванням смислових порушень і особливо яскраво проявляється на рівні писемного мовлення. Симптоматика порушень читання та письма у згаданій категорії молодших школярів, окрім порушень мовлення, пов'язана також із психопатологічними особливостями дітей з вадами розвитку (Н. Борякова, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Логінова, Є. Соботович, С. Шевченко та ін.).

Відомо, що оволодіння грамотою є однією з важливих умов формування у дітей загальнонавчальних умінь і навичок, а їх подальшого соціальної адаптація. Порушення читання негативно позначаються на всьому процесі навчання школяра, на його розумовому та мовленнєвому розвитку. Своєчасне виявлення цих порушень в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями навчання, правильна інтерпретація їх етіопатогенезу в кожному окремому випадку, диференціація дислексії від помилок читання різного характеру є надзвичайно

важливими для побудови адекватної тактики навчання та ефективної системи корекційно-розвивального мовлення. Терапія допомоги з урахуванням структури розладу і психологічних особливостей дитини.

Мета дослідження – розробити та експериментально апробувати систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань:

1. Провести комплексний системний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією, з'ясувати стан розробленості зазначеної проблеми в корекційно-педагогічній практиці.

2. З'ясувати сутність і структуру мовленнєвого розвитку та його основні детермінанти з позицій поліпарадигмального підходу, визначити інтегративні механізми мовленнєвого розвитку особистості дитини та розробити його структурно-функціональну модель.

3. Розробити систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження є процес мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади системи комплексної корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією в умовах сучасного закладу загальної освіти.

На різних етапах наукових досліджень використовувалися такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, корекційної педагогіки, нейропсихології та психолінгвістики – для визначення та обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, стану розробки проблеми та перспективні напрямки її вирішення, розробка системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією;

– емпіричні: спостереження, порівняння; аналіз анамнестичних даних, карт логопедичного та психологічного обстеження, педагогічної документації; аналіз бесід, анкет, опитувань батьків, логопедів, психологів – для визначення поточного стану особистісно-професійної готовності до роботи з дитиною з дисграфією; констатуючий педагогічний експеримент – проаналізувати рівні сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку, визначити його типологічні особливості у дітей з дисграфією; формувальний педагогічний експеримент – перевірити та довести ефективність авторської системи комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів;

- методи обробки даних (статистичні): якісний аналіз та кількісна обробка експериментальних результатів методами математичної статистики, зокрема середньоарифметичного значення, критерії встановлення надійності (критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), факторні, кореляційні, кластерні. аналізи, темпи зростання показників - для опрацювання кількісних результатів констатуючих і формувальних дослідів та обґрунтування їх достовірності.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше:

– запропоновано концептуальний поліпарадигмальний підхід до діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти;

– комплексно проаналізовано проблему порушень мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, що сприяє вирішенню фундаментальних педагогічних питань спеціальної та інклюзивної освіти;

– обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка містить психосенсорно-моторний, мотиваційно-потребнісний, мовленнєво-когнітивний та діяльнісно-результативний компоненти, які слугують основою для визначення критеріїв і показників сформованості мовленнєвого розвитку молодшого школяра. студенти з дисграфією;

– розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано комплексну діагностику мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією;

– проведено системне комплексне дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією та визначено особливості його структурних компонентів;

– охарактеризовано рівень сформованості структурних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією за вказаними критеріями та показниками;

– емпірично виявлено та охарактеризовано типи мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією (прогностично-інертний: перцептивно-дефіцитний, тотально-дефіцитний, мовно-фрагментарний; прогностично-продуктивний: діяльнісний, мовно-дефіцитний, мотиваційно-дефіцитний);

– розроблено систему комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей; поглиблено та уточнено:

- поняття «мовленнєвий розвиток», «порушення мовленнєвого розвитку», «дисграфія»;

– положення про структуру та симптоми психомовленнєвого розвитку у дітей з дисграфією;

– відомості про психомоторний та мовленнєвий розвиток зазначеного в роботі закладів загальної середньої освіти України впроваджено систему комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією, яка включає логопедичний скринінг, комплексну діагностику структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією; технологія формування лого-компетентності вчителя початкових класів (створити необхідну спеціальну освітню допомогу учням, які мають труднощі з письмом та/або його порушення в умовах роботи закладів масової загальної середньої освіти). **Структура кваліфікаційної роботи:** робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ТА ДИСЛЕКСІЄЮ****1.1. Розвиток мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі мовленнєвої діяльності**

Читання, як і письмо, по відношенню до усного мовлення є більш пізнім і складним новоутворенням у сфері мовленнєвої діяльності. Він характеризується як ієрархічно структурований психофізіологічний процес, в основі якого лежить взаємодія різних аналізаторів: зорового, мовно-рухового, мовно-слухового, моторного (рухи очей). Оволодіваючи навичкою читання, діти проходять певні етапи, що мають різне психологічне значення [10].

Читання починається із зорового сприйняття, розрізнення та впізнавання букв. На цій основі відбувається співвіднесення букв із відповідними звуками, потім відтворення акустико-артикуляційного образу слова, його читання. І лише потім відбувається співвіднесення звукової форми слова з його значенням, тобто розуміння прочитаного [15]

Таким чином, у процесі читання можна виділити два аспекти: технічний (співвідношення зорового образу написаного слова з його вимовою) і семантичний, що є основною метою процесу читання. Технічна і змістова сторони читання нерозривно пов'язані. Розуміння прочитаного визначається характером сприйняття. Відповідно, зорове сприйняття певною мірою залежить від попереднього читання читачем. Читання дитиною, яка тільки освоює цю навичку, і читанням дорослого, для якого читання є автоматизованим процесом, принципово відрізняються. В останньому випадку

операції, що забезпечують технічну сторону, відбуваються автоматично і несвідомо, розуміється лише зміст прочитаного.

У своїх дослідженнях Т.Єгоров виділяє етапи оволодіння навичкою читання в онтогенезі, зокрема:

- засвоєння звуко-буквеного позначення;
- складове читання;
- ступінь сформованості прийомів синтетичного читання;
- ступінь синтетичного читання [10]

На кожному етапі вчений виділяє якісні особливості, психологічну структуру та труднощі, які можуть виникати у дітей.

Опишемо зазначені етапи.

Етап оволодіння звуко-буквеним записом. Діти аналізують хід мовлення, речення, поділяють слова на склади та звуки. Звук відповідає певному графічному зображенню, букві. Потім під час читання діти поєднують (синтезують) букви в склади і слова, співвідносять прочитане слово зі словом в усному мовленні.

У процесі читання насамперед зорво сприймаються графічні зображення, виділяються та розпізнаються букви, які співвідносяться з їх звуковими значеннями. Запам'ятовування всіх букв алфавіту і вміння розпізнавати (ідентифікувати) кожен з них є обов'язковою умовою оволодіння навичкою читання [7]

Для успішного оволодіння читанням на цьому етапі важливе фонематичне сприйняття - виділення відмінних ознак фонем. Дитина, щоб точно встановити зв'язок між звуком і відповідною буквою, повинна вміти диференціювати акустично і артикуляційно подібні звуки в усному мовленні [12]

Етап складового читання. На цьому етапі вже відбувається досить швидке співвіднесення букв з відповідними звуковими комплексами спостерігаються труднощі при впізнаванні букв і злиття звуків у склади. Одиницею читання є склад. Оскільки стиль читання залишається аналітичним, темп читання залишається досить повільним. Дитина читає слово по складу, потім об'єднує склади в слово і тільки тоді осмислює прочитане.

На цьому етапі вперше з'являється смислова здогадка, особливо при читанні кінця слова. Спостерігається схильність до повторення прочитаного слова,

особливо незнайомого і складного за структурою складу. Це пояснюється тим, що дитина намагається співвіднести штучно розділене слово з тим, що є в усному мовленні [12]

Процес розуміння тексту відбувається із затримкою по відношенню до зорового сприйняття.

Етап формування техніки цілісного читання. Цей етап є перехідним від аналітичного до синтетичного способу читання. Прості і знайомі слова дитина читає вже цілком, а незнайомі або складні за звуко-складовою будовою - ще по складах.

Характерною рисою цього етапу є кон'єктивне читання, яке зумовлене семантичною кон'єктурою. Однак нерідко в результаті вгадування виникає різка розбіжність між прочитаним і надрукованим, з'являється велика кількість помилок. Помилкове читання призводить до частих регресій, повернення до раніше прочитаного для виправлення, уточнення або контролю. Припущення має місце лише всередині речення, а не загального змісту тексту. Синтез слів у реченні більш формується на цьому етапі. Збільшується швидкість читання [7].

Етап синтетичного читання. Особливістю етапу є оволодіння прийомами цілісного читання: слова, групи слів. Відбувається переорієнтація з технічної сторони читання на змістовну. Дитина не робить тільки синтез слів у реченні, як і на попередньому етапі, а й синтез словосполучень в єдиному контексті. Смысловий домисл визначається не тільки змістом прочитаного речення, а й змістом і логікою всієї розповіді. Помилки читання трапляються рідко, оскільки здогадки контролюються досить розвиненим цілісним сприйняттям. Темп читання досить швидкий [10].

Надалі навичка читання вдосконалюється в напрямку розвитку швидкості та виразності.

Смыслова сторона читання формується паралельно з технічною. На етапі оволодіння складосплавом розуміння виникає в результаті аналізу і синтезу складів у слова, тобто технічна сторона читання переує семантичній. У міру засвоєння синтетичного способу читання семантична сторона починає витіснити

технічну, про що свідчить поява смислових здогадок у процесі читання. Показник, який об'єднує рівні оволодіння технічною та семантичною сторонами читання є виразність читання [27].

О. Корнєв розробив психологічну багаторівневу модель формування операції декодування, тобто відтворення звукової форми слова за його графічною моделлю. Провідну роль у моделі відіграє розвиток навичок складного синтезу [7].

Ця модель базується на теорії М. Берштейна про рівневий принцип формування навичок. Навички читання складаються з низки окремих операцій: розпізнавання літери в її зв'язку з фонемою, об'єднання кількох букв у склад, об'єднання кількох складів у слово, об'єднання кількох прочитаних слів у готову фразу чи вислів [7; 27]

Ключовим моментом у вивченні будь-якого розвивається складного психофізіологічного процесу є адекватний вибір основної одиниці аналізу цього явища. Щодо формування навичок читання оптимальною одиницею аналізу, на думку О. Корнєва, є «операційна одиниця читання», під якою вчений розуміє максимальну кількість символів, що розпізнається при зчитуванні одразу і, таким чином, є мінімальною одиницею інформації в процесі зберігання (в оперативній пам'яті) та обробки інформації [7]. Такими операційними одиницями можуть бути буква (спочатку голосні, потім приголосні), склад типу ПГ і ГП, склад ПГП, склад ППГ, склад ПППП, ППГП, слово або група слів.

Процес автоматизації навичок читання відбувається у вигляді дискретної послідовності переходів від елементарних одиниць читання до більш складних. На основі наведених даних удосконалення навичок читання можна розглядати як процес закріплення та автоматизації оперативних ланок читання. Така еволюція значно впливає на успішність розуміння прочитаного.

1.2. Етіопатогенез та симптоматика дислексії

Дислексія в науковій літературі визначається як часткове специфічне порушення процесу читання внаслідок несформованості вищих психічних функцій, що проявляється в помилках стійкого характеру під час читання [10]. Зміст поняття «дислексія» визначається різними вченими відповідно до інший М. Хвацев визначає дислексію як часткове порушення процесу читання, що утруднює оволодіння цим навиком і призводить до багатьох помилок під час читання (пропущення букв, складів, заміни, перестановки, пропуски прийменників, сполучників, заміна слів, пропуски), рядків тексту) [15].

Спеціальна дослідницька група дислексії Всесвітньої федерації неврології, що складається з комплексу міжнародних досліджень у галузях неврології, педіатрії, психології та педагогіки, трактує специфічну дислексію розвитку як розлад, який викликає труднощі в оволодінні читанням, незважаючи на нормальне навчання, нормальне інтелект і задовільні соціокультурні умови [18]

О. Корнев під дислексією розуміє стани, основними проявами яких є стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів, оптимальні умови навчання. Автор вважає правомірним віднести синдром дислексії до широкої клінічної категорії «затримка психічного розвитку» і розглядати цей стан як «специфічну, часткову затримку психічного розвитку» [7, с. 42]. Дислексія в МКХ-10 представлена в розділі «Порушення психологічного розвитку» категорії «Специфічні порушення шкільних навичок» під рубрикою F81.0 - «Специфічний розлад читання» і визначається як розбіжність між фактичним і очікуваним рівнем навичок і навичок. розвиток навичок читання та правопису з урахуванням віку та загального показника інтелекту [9, с. 89].

Серед причин дислексії:

- затримка формування функціональних систем, важливих для читання, внаслідок шкідливого впливу або спадкової схильності;
- порушення усного мовлення органічного походження;

- труднощі формування функціональної асиметрії півкуль (латералізації) у ДИТИНИ.

- порушення сприйняття простору і часу, аналізу і відтворення просторово-часової послідовності [12; 15; 22; 30].

У дітей з порушеннями читання часто спостерігаються порушення довільної моторики, відсутність слухомоторної координації та відчуття ритму [23].

Найбільш детально причини порушення писемного мовлення у дітей проаналізувала О. Корнев. Він підкреслює, що ці порушення, як правило, виникають при поєднанні дії патогенних факторів у період раннього онтогенезу з несприятливими макро- і мікросоціальними умовами життя.

У свою чергу, в етіології порушень писемного мовлення автор виділяє три групи явищ:

Перша група — конституціональні передумови: індивідуальні особливості формування функціональної спеціалізації півкуль головного мозку, наявність у батьків порушень писемного мовлення, психічних захворювань у родичів. Друга група — це енцефалопатичні захворювання, спричинені шкідливими впливами в періоди пре-, пери- та постнатального розвитку. Вплив шкідливих факторів призводить до відхилень у розвитку систем мозку. Нерівномірність розвитку будь-яких ділянок мозку негативно впливає на формування функціональних систем психіки, що забезпечують певні функції [7].

Так, згідно з даними сучасної нейропсихології (Є. Сімерницька, Л. Цветкова, Т. Агутіна, А. Семенович), дислексія вважається нейробіологічним розладом, зумовленим порушенням функцій або недорозвиненням окремих ділянок кори головного мозку, зокрема ліва тім'яно-скронева область (відповідає для звуко-буквеного аналізу, декодування) та ліва потилично-скронева область (швидке автоматизоване розпізнавання прочитаних слів) [1; 13; 29].

Спостереження в нейропсихологічному аспекті вивчення дислексії свідчать, що у дітей цієї категорії найбільш виражені аномалії розвитку головного мозку виникають переважно в лівій півкулі. За даними нейропсихологічної літератури,

розлади, які найбільш послідовно проявляються при дислексії (слабкість вербалізації просторових уявлень, порушення послідовної функції, слабкість словесно-логічного мислення), частіше спостерігаються у дітей з ураженням лівої півкулі головного мозку.

Третя група причин — фактори несприятливого соціально-екологічного середовища. Їх вплив на патогенез порушень писемного мовлення може бути значним. Автор посилається на такі фактори, як:

- час початку навчання грамоти не співвідноситься з фактичною зрілістю дитини;

- обсяг і рівень вимог до навчання читання не співвідносяться з можливостями дитини;

- методи і темпи навчання, що не відповідають індивідуальним особливостям дитини.

У психолінгвістичному аспекті дислексія розглядається як порушення операцій процесу читання: зорового сприйняття і розрізнення букв, виділення фонем, злиття звуків у склади, синтезу складів у слова, синтезу слів у речення, співвіднесення зі змістом. [7; 29].

Відповідно до цього виділяють психолінгвістичні механізми дислексії, зокрема:

- несформованість сенсомоторних операцій (зорово-просторового аналізу букв та їх сполучень у слові);

- незрілість мовних операцій – операцій зі звуками, складами, словами і реченнями в тексті на фонематичному, морфологічному та синтаксичному рівнях);

- порушення семантичних операцій (співвідношення зі змістом) [10; 11; 15].

Правильне розуміння патології читання вимагає, перш за все, знань його психологічна структура. Сучасні дослідження психології читання, його становлення і розвитку значно полегшують вивчення механізмів порушення читання і виділення тих форм, які дислексія набуває в залежності від теми ураження мозку.

У психологічному аспекті дислексія зумовлена несформованістю психічних функцій, що забезпечують нормальний процес читання (зорових аналіз і синтез, просторові уявлення, фонематичне сприйняття, фонематичний розбір і синтез, недорозвинення лексико-граматичної будови мовлення).

Відзначаючи частоту мовних розладів при дислексії, ряд авторів вважають, що порушення мовлення і читання є наслідком впливу одного етіопатогенетичного фактора (Б. Халгрєн, С. Борель-Мезоні, Р. Левіна, Л. Спірова).

У легких випадках ці порушення виникають лише при оволодінні письмовим мовленням. У важких випадках спостерігаються перш за все грубі порушення усного мовлення, а розлади читання і письма з'являються пізніше, в процесі навчання грамоти.

Порушення читання можуть бути пов'язані з недорозвиненням лексико-граматичної сторони мовлення. Заміна слів під час читання може відбуватися не тільки через їх звукову схожість, неправильну вимову або нерозрізнення окремих звуків, а й через труднощі встановлення дітьми синтаксичних зв'язків у реченні. У цьому випадку дітям буде недоступний морфологічний розбір слів [21].

Синдром дислексії включає, крім розладів читання, явища емоційно-вольової незрілості, симптомокомплекс послідовної недостатності, церебрастенічні розлади, специфічні розлади уваги та пам'яті та ін., що дозволяє віднести цей синдром до широкої клінічної категорії. «затримки психічного розвитку» і розглядають цей стан як специфічну, часткову затримку психічного розвитку [7; 22]. Р. Лалаєва, характеризуючи помилки при дислексії згідно сучасної логопедичної теорії, визначає такі особливості. Помилки при дислексії стійкі і специфічні, що дозволяє відрізнити їх від помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі оволодіння читанням. Помилки дислексії численні,

повторюється і підтримується протягом тривалого часу, місяців і навіть років. Таким чином, дислексія виявляється не кількома, часто випадковими, помилками читання, а їх сукупністю та стійким характером [10].

Дослідники по-різному характеризують типи дислексичних помилок, але в цілому виділяють такі групи помилок при дислексії:

1. Заміни та змішування звуків під час читання, фонетично близьких звуків (дзвінких і глухих, африкат і звуків, що входять до їх складу тощо), а також заміни графічно подібних букв (Х - Ж, П - Н, З - В). та інші).

2. Побуквене читання – порушення злиття звуків у складі і слова, букви відтворюються в слові по черзі (п-т-а-х-у).

3. Спотворення звуко-складової будови слова, що виявляється в пропусках приголосних при їх збігу, приголосних і голосних при відсутності збігу, додаваннях, перестановках звуків, пропусках, перестановках складів і т. д. Характерно одержання «застрягти» на букві, складі чи слові, багаторазово повторювати їх під час читання, проглядати побіжно тощо., недостатнє впізнавання слова при його вторинному читанні, що призводить до читання вгадування, до заміни одного слова іншим, наприклад, замість слова «слон» читають «стіл», замість «машиніст» - «машина», тощо

4.Порушення розуміння прочитаного, яке може спостерігатися на рівні окремого слова, речення і тексту, коли в процесі читання відсутні порушення технічної сторони.

5. Повільний темп читання.

6. Аграматизми під час читання. Вони проявляються на аналітико-синтетичному та синтетичному етапі оволодіння навичкою читання. Відзначаються порушення відмінкових закінчень, узгодження іменника й прикметника, закінчень дієслів тощо. [10; 15].

Помилки під час читання корелюють з тією чи іншою формою дислексії. З сучасним уявленням про системну побудову вищої кори

Класифікація функцій дислексії повинна враховувати характер розладів вищих психічних функцій, розладів не тільки сенсомоторного рівня, а й вищого, символічного, мовного рівня. Таким чином, найбільш обґрунтованим є виділення таких типів дислексії у дітей зі збереженим інтелектом: оптичної (О. Токарева, М. Хватцев), фонематичної (Р. Левіна, Л. Спірова), аграматичної (Р. Лалаєва).

Оптична дислексія проявляється у важкому засвоєнні замінів і змішуванні графічно схожих букв. Букви, що відрізняються додатковими елементами (Л - Д, З - В) або складаються з однакових елементів, але по-різному розташовані в просторі (Т - Г, б - Р, Н - П - Й), змішуються і замінюються. Причиною виникнення даної форми дислексії є недостатня сегментація зорового сприйняття форм, відсутність диференціації уявлень про подібні форми, недорозвиненість оптико-просторового сприйняття і оптико-просторових уявлень, а також порушення візуального гнозису, візуального аналізу та синтезу.

Фонематична дислексія пов'язана з недорозвиненням функцій фонематичної системи. Через труднощі у формуванні фонематичних уявлень у дітей повільно формуються уявлення про графему (Б. Ананьєв, Р. Левіна, Л. Спірова), їм важко співвідносити букву (як графічний знак) і звук мови. Крім того, вони не сприймають на слух, як звуки мови зливаються в склади, не вловлюють порядок цих складів у слові. В результаті виникають помилки читання: діти плутають букви, переставляють склади, читають здогадливо [23]. Аграматична дислексія виникає внаслідок недорозвинення граматичної будови мовлення, морфологічних і синтаксичних узагальнень. Характерні зміни відмінкових закінчень і числа іменників; неправильне узгодження в роді, числі та відмінку іменника і прикметника; зміна числа займенників; неправильне вживання родових закінчень займенників; зміна закінчень дієслів 3-ї особи минулого часу, а також форм часу.

Обмежений словниковий запас і недостатньо розвинені граматичні узагальнення призводять до труднощів розуміння прочитаного, оскільки розуміння визначається рівнем мовленнєвого розвитку дитини, ступенем і

характером засвоєння не тільки значення слова, а й розумінням зв'язку слів у реченні [13].

Мнестична дислексія у дітей проявляється в труднощах у засвоєнні букв, в їх недиференційованих замінах. Викликається порушенням процесів встановлення зв'язків між звуком і буквою внаслідок порушення мовної пам'яті. Діти не можуть відтворити в певній послідовності ряд, що складається з 3-5 звуків або слів, а якщо відтворюють, то порушують порядок їх розташування, скорочують кількість, пропускають звуки, слова. Труднощі встановлення асоціації між зоровим образом літери і слуховим образом звуку особливо чітко простежуються на етапі оволодіння звуко-буквеними позначеннями [15].

Семантична дислексія (механічне читання) характеризується порушенням розуміння прочитаних слів, речень і тексту. При цьому технічно дитина читає правильно (слова, речення, текст не спотворюються під час читання). Ці порушення можуть спостерігатися під час складового читання. Після того, як учні прочитали слово, вони не можуть показати відповідний малюнок, відповісти на запитання, пов'язані зі значенням відомого слова. Погіршення розуміння прочитаних речень може спостерігатися і під час синтетичного читання. Такі труднощі викликані двома факторами: труднощами звуко-складового синтезу та нечіткістю, недиференційованістю уявлень про синтаксичні відношення всередині речення [24; 27].

1.3. Особливості прояву дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Неоднорідність інформації про дислексію у школярів з порушеннями навчання зумовлена багатьма факторами: різною етіопатогенетичною природою затримки психічного розвитку; різноманітні аспекти та критерії розгляду причин та механізмів порушень читання; тим, що дислексія у студентів з порушеннями навчання, як правило, не була самостійним предметом дослідження, а виявлялася і частково характеризувалася або як наслідок досліджуваних у дітей психофізіологічних і психологічних розладів, або як одне з ряду досліджуваних

мовленнєвих розладів. дефекти, або як один із проявів симптомокомплексу затримки психічного розвитку [20].

Причини поширеності труднощів в оволодінні читанням і виникнення стійких порушень читання у дітей з ОНР комплексні і, як правило, поєднуються між собою. Як «пусковий механізм» можна виділити недостатню фізіологічну, психологічну та соціально-особистісну готовність дітей молодшого шкільного віку з ООП до оволодіння складною довільною навичкою читання.

Виникненню дислексії може сприяти відсутність своєчасної комплексної діагностики дітей дошкільного віку та відсутність профілактичних заходів, спрямованих на підготовку до оволодіння грамотою, на розвиток і гармонізацію передумов шкільної освіти в цілому, і зокрема, навчання читання дошкільнят із порушеннями навчання [40]. При виявленні причин і механізмів труднощів оволодіння читанням або виникнення стійкого порушення процесу читання необхідно враховувати їх індивідуальний характер. У складній функціональній системі процесу читання у різних дітей можуть страждати різні ланки цієї системи. Таким чином, у однієї дитини може бути недостатньо розвинене зорове або акустичне сприйняття, необхідне для оволодіння читанням. В іншому може переважати недорозвинення когнітивних функцій або порушення регуляції психічної діяльності, а в по-третє, перше місце в структурі дефекту може займати недорозвинення мовлення.

Однак загальною характерною рисою дислексії у дітей з ООП є те, що в структурі порушень читання входять не окремі дефектні ланки, а цілі комплекси процесів, які не сформовані або порушені. Це перешкоджає компенсації труднощів в оволодінні читанням, сприяє формуванню стійкої дислексії і перетворює порушення читання в системний розлад [32].

Подібні труднощі відзначаються при виділенні кінцевого голосного звука. Замість цього діти вимовляють останній склад.

Особливо значне відставання від однолітків з нормотиповим розвитком виявляється при виконанні завдань на визначення послідовності звуків у слові. Для більшості дітей з ООП не вдається правильно виконати завдання.

Особливості спостерігаються і в методиці розбору звукового складу слова. Якщо діти з нормотиповим психічним розвитком активно і цілеспрямовано користуються мовленням у разі виникнення труднощів, то діти з ОНР безпорадні при виконанні завдань на складні форми звукового аналізу. Часто вони лише повторюють заданий звук, не використовують цілеспрямованого повторення слова з метою виявлення місця звуку [24].

Так, у молодших школярів із ЛД недостатньо сформована спрямованість на звукову сторону мовлення, уповільнений темп одночасно-послідовного сприймання складу слова, порушена точність фонематичного сприймання. Порушення фонематичного аналізу у дітей з РАС ускладнюється недостатньою сформованістю слухової диференціації звуків мови. У цих дітей спостерігається неточність слухового розрізнення дзвінких і глухих, твердих і тихих, шиплячих і шиплячих, африкат і звуків, що входять до їх складу.

Фактори, описані вище, відповідають за значну поширеність фонематичної дислексії серед учнів початкової школи з порушеннями навчання.

У своїх дослідженнях Ю. Костенкова підкреслює, що у цієї категорії дітей рідко зустрічається якийсь один вид дислексії. Як правило, структура дефекту має складний характер, з різним ступенем вираженості порушень різних вербальних і невербальних психічних функцій, поєднання яких індивідуально в кожному конкретному випадку [9]. Також автори (О. Корнєв, Ю. Костенкова, Ю. Мікадзе та ін.) підкреслюють, що в структурі порушень читання у молодших школярів із порушеннями навчання, крім мовленнєвої недостатності (звукоровні порушення, труднощі розрізнення в слуховому апараті), і артикуляційно подібних звуків, недорозвинення словниково-граматичної підсистеми мови), виявлено неповноцінність динамічного праксису, слухомоторної та оптико-моторної координації. Також може виникнути дефіцит зорової та слухової пам'яті; низький рівень процесів уваги; порушення сформованості самоконтролю та довільної регуляції діяльності [7; 14].

Крім поліморфності структури та механізму розладу, до особливостей дислексії у дітей з ООП відноситься також те, що вона виникає і протікає на тлі

низької працездатності та недостатньої регуляції діяльності, у тому числі під час письма та читання. , характерні для школярів з ООП [27] .

Так, у молодших школярів з порушеннями навчання схильність до дислексії визначається специфікою формування психофізіологічних операцій, які складають функціональну основу процесу читання.

Висновки до розділу 1

Результати теоретичного аналізу та узагальнення наукових даних свідчать про актуальність проблеми дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Встановлено, що мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з особистісним та інтелектуальним розвитком, сприяє набуттю міцних і ґрунтовних знань, цілісному та гармонійному розвитку особистості. Своєчасне виявлення причин неуспішності дітей з порушеннями письма (дисграфії) у початковій школі, чітке визначення диференційних ознак і механізмів конкретних порушень та їх особливостей є надзвичайно важливими завданнями, виконання яких конче необхідно для розвитку дитини. . особистості учня як єдиного цілого, що забезпечує його успішність і життєздатність у суспільстві, а також для здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток зазначеної категорії дітей.

Встановлено, що виникнення мовлення та процес його формування стають можливими завдяки певним біологічним передумовам і, насамперед, нормальному розвитку та функціонуванню центральної нервової системи та психічному здоров'ю дитини. Порушення мовленнєвого розвитку призводить до недостатнього розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням, впливає на різні сторони життєдіяльності дитини, позначається на її активності, поведінці, фізіологічних функціях дитячого організму, негативно впливає на формування навичок письма. Детально проаналізувавши теоретико-методологічні підходи до корекції дисграфії, можна сказати, що вивчення цього розладу

ускладнюється різноманітністю наукових даних (іноді досить суперечливих) про нього та значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвої корекції потребує корекційна робота за моделлю «симптом-мішень», коли в процесі вибору її змісту та визначення етапів встановлюються закономірності формування окремих функцій і операцій, що становлять психологічну основу письма. , враховуючи, що в процесі письма та операціях враховуються закономірності формування окремих функцій. враховуються, а також враховуються закономірності формування окремих функцій і операцій. Усе це свідчить про критичність ситуації та потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма. Процес удосконалення корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на навчання дітей з дисграфією, передбачає врахування системних зв'язків мови та мовлення, результатів нових наукових досягнень логопедії, психології, нейропсихології, психолінгвістики та лінгводидактики, вимог педагогічної науки. наука. Це породжує об'єктивну потребу не лише усвідомити концептуальні основи мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей, а й з'ясувати особливості їх функціонального мовленнєвого апарату, індивідуальні психофізіологічні особливості, соціальні умови мовленнєвого розвитку, а й організувати складну систему розвитку мовлення. , робота, спрямована на тісну співпрацю різних спеціалістів (логопеда, психолога, вчителя початкових класів) з батьками, які виховують дітей з порушеннями мовлення. Аналіз сучасної демографічної статистики свідчить про значне збільшення кількості учнів молодшого шкільного віку з психічними розладами. - розвиток мовлення. Ситуація ускладнюється різними проблемами, які існують у сім'ях, які виховують таких дітей і не можуть (з різних причин) надати їм необхідну спеціальну виховну допомогу, надати важливу підтримку, оточити належною турботою та увагою. Сучасні методи організації навчального процесу в початковій школі часто не відповідають соціальним очікуванням батьків дітей з порушеннями мовлення, зокрема з дисграфією. Тому перед нашою державою постають нові виклики, пов'язані з глобальними змінами щодо організації в умовах сучасного закладу загальної

середньої освіти комплексної корекційної роботи з учнями початкової школи, які мають порушення усного та писемного мовлення.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи та організація дослідження

На основі аналізу спеціальних психолого-педагогічних досліджень виявлено низку негативних факторів, що характеризують мовленнєвий розвиток молодших школярів з дисграфією: недостатня взаємодія аналізаторів, недорозвиненість перцептивно-когнітивної сфери, обмеженість зорово-графічної, зорово-просторової, мовні здібності, дефіцит довільної уваги та саморегуляції.

Водночас досі не виявлені взаємозв'язки та взаємовплив структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку студентів з дисграфією, відсутні дані про психофізіологічні особливості та соціально-особистісні особливості мовленнєвого розвитку студентів. зазначеної категорії дітей.

Вихідною точкою у процесі вирішення вищезазначених питань є комплексна діагностика мовленнєвого розвитку студентів із дисграфією, оскільки без чіткої та достовірної оцінки стану сформованості всіх його структурних компонентів неможливо визначити ефективну шляхів і розробки нових форм і методів корекційно-розвивальної роботи з зазначеною категорією дітей, створення спеціальних педагогічних умов для організації їх корекційно-розвивального навчання і виховання з урахуванням індивідуальних, вікових, психофізіологічних особливостей і потенційні можливості кожного. дитина.

Для нашого дослідження це твердження є важливим, оскільки ми будемо застосовувати як діагностику (теоретична складова), так і діагностичний процес (практична складова) [11]. Виявлення потенційних можливостей у дітей для подальшого оволодіння усним і писемним мовленням і усунення мовленнєвих порушень є першочерговим, оскільки розвиток особистості дитини визначається трьома факторами: 1) передумовами (генотипом, з вродженими особливостями); 2) умови, що включають: соціальне середовище, сім'ю, навчальний заклад, інші соціальні структури та ситуації, що визначають розвиток особистості за допомогою зацікавлених родичів і спеціалістів; 3) внутрішня позиція самої

людини, яка формується в процесі її індивідуального розвитку залежно від ціннісних орієнтацій сім'ї.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до всебічного навчання молодших школярів з дисграфією передбачає залучення вчителів початкових класів та батьків як особливо важливих, які можуть справляти певний вплив на мовленнєвий розвиток зазначеної категорії учнів. Тому її комплексне дослідження потребує особливих підходів і використання методів, які б сприяли залученню до експериментальної роботи тих еталонних осіб із соціального оточення дитини, які безпосередньо впливають на її мовленнєвий розвиток, вдосконалюючи поточні мовленнєві здібності та активізуючи потенційні **МОЖЛИВОСТІ**.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення специфіки та визначення узагальнених типів мовленнєвого розвитку учнів.

учні початкової школи з дисграфією. Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання цього етапу дослідження:

1) проаналізувати нормативно-правове забезпечення логопедичної діяльності в початковій школі;

2) провести фронтальне опитування учнів початкових класів для визначення порушень основних передумов формування письма та навичок писемного мовлення;

3) провести кореляційний аналіз для визначення найбільш суттєвих зв'язків між порушенням мовленнєвого розвитку (недостатньою сформованістю основних функцій, елементарних психічних процесів) і порушенням сформованості навичок письма та писемного спілкування;

4) розробити модель та методику комплексного дослідження та діагностики особливостей психомовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією;

5) визначити особливості мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти (з'ясувати стан

поінформованості вчителів з питань мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів);

б) з'ясувати особливості мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією в сімейному середовищі (особливості опосередкованого впливу батьківсько-дитячих стосунків на мовленнєвий розвиток дітей);

7) характеризувати стан і особливості переднього

Реалізація поставлених завдань відбувалася в процесі експериментального дослідження, яке охоплювало три етапи.

Перший етап – орієнтовно-діагностичний – передбачав з'ясування специфіки роботи з учнями молодшого шкільного віку з дисграфією в умовах загальноосвітнього навчального закладу та визначення у них рівнів сформованості основних процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма.

Завдання I етапу: 1) проаналізувати нормативно-правову базу, що регламентує роботу логопеда в умовах закладу загальної середньої освіти; 2) розробити методику логопедичного відсіву для визначення основних передумов формування навичок письма та провести фронтальне логопедичне обстеження учнів 1-4 класів; 3) провести педагогічний аналіз письмових робіт і визначити характер типових помилок, які допускаються учнями початкової школи, а також їх поширеність і стійкість; провести кореляційний аналіз для визначення найбільш значущих зв'язків між досліджуваними параметрами логопедичного скринінгу та показниками методики навчання студентів письма.

Другий (основний) етап – діагностико-аналітичний (поглиблена діагностика) – передбачав комплексне дослідження стану сформованості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. Завдання II етапу: 1) проаналізувати медико-педагогічну документацію; 2) з'ясувати стан сформованості психосенсомоторного компоненту мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією; 3) з'ясувати стан сформованості мотиваційно-

потребнісного компоненту мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей; 4) з'ясувати стан сформованості мовленнєво-когнітивного компоненту мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією; 5) з'ясувати стан сформованості діяльнісно-результативного компоненту мовленнєвого розвитку учнів зазначеної категорії.

Третій етап – підтримуючий (підтримуючий) – був спрямований на отримання додаткової інформації про батьків та вчителів початкових класів. Відповідно до поставленої мети було окреслено такі завдання третього етапу: 1) з'ясувати стан обізнаності вчителів початкових класів з особливостями мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією; 2) розкрити особливості мовленнєвого розвитку студентів з дисграфією в сімейному середовищі.

Четвертий етап – заключний – передбачав узагальнення наявної інформації та результатів дослідження та передбачав вирішення таких завдань: 1) з'ясувати особливості структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією; 2) узагальнюючи дані всіх експериментальних методик, визначити типи мовленнєвого розвитку молодших школярів дослідної групи. Алгоритм комплексної діагностики дитини з дисграфією – це систематична програма дослідження стану мовленнєвого розвитку, вивчення його структурно-функціональних компонентів, а також факторів впливу соціального середовища. Відповідно до алгоритму комплексного дослідження Для вивчення мовленнєвого розвитку учнів з дисграфією розроблено відповідну діагностичну методику, яка складається з орієнтовного (мовленнєвий скринінг, педагогічний аналіз), основного (дослідження всіх структурно-функціональних компонентів мовленнєвого розвитку молодших школярів) та супровідного блоків (анкетування початкових класів), вчителів школи та опитування батьків дітей).

Комплексне дослідження передбачало використання психолого-педагогічних методик і нейропсихологічних тестів для вивчення нейрокогнітивної сфери молодших школярів та індивідуальних відмінностей розвитку психічних функцій в онтогенезі, а також виявлення можливих закономірностей формування психічних процесів у дітей з дисграфією.

Зміст запропонованої діагностичної методики розроблено з урахуванням вікових показників розвитку та програмних вимог ДЗ. Аналіз отриманих результатів проводили відповідно до програмної послідовності констатуючого етапу експерименту, зазначеної в методиці.

Дослідницька робота проводилась протягом 2023-2024 років у закладі загальної середньої освіти ЗОШ №11 міста Полтави.

Учасниками констатувального етапу дослідження були: 1) учні початкової школи; 2) вчителі, які працюють у початковій школі; 3) батьки, які виховують дітей 1-4 класів. На першому етапі було обстежено 25 учнів 1-4 класів.

В результаті фронтального обстеження дітей було сформовано дві експериментальні групи учнів для навчання. Серед них 12 учнів початкової школи, які мали специфічні порушення письма (далі ЕГ дітей з ООП) та 13 учнів без уточнених розладів (ЕГ дітей з ООП). Обидві групи дітей мали збережений інтелект.

Вибір груп для дисертаційної роботи зумовлений порівняльним аналізом показників стану мовленнєвого розвитку учнів початкової школи з дисграфією.

Методологія констатуючого етапу дослідження базувалася на цілісності та комплексності діагнозу. Для реалізації мети та завдань експерименту, а також для перевірки нашого припущення про особливості мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією на кожному етапі діагностики за визначеними принципами було використано комплекс методів дослідження. , спираючись на дані науковців, у процесі дослідження ми використовували методику вивчення документації: ознайомлення з мовленнєвими картами, протоколами логопедичного обстеження, логопедичними висновками (за наявності); завжди актуальний метод збору анамнезу: особливості раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку дитини.

Методом анкетування проводиться опитування вчителів початкових класів та отримання від них інформації щодо обізнаності з проблемою розвитку мовлення учнів із труднощами у формуванні письма та його порушеннями (дисграфією), методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, удосконалити

корекційно-педагогічний процес навчання зазначеної категорії учнів, а також для консультування батьків. Серед діагностичних методів виділяємо метод скринінгової діагностики – з'ясувати основні передумови письма в учнів початкової школи та виявити серед них тих, у яких є порушення сформованості навичок письма на ранньому етапі оволодіння писемним мовленням.; логопедичний метод обстеження - для уточнення інформації про поточний рівень розвитку мовлення, а також про мовленнєві здібності зазначеної категорії дітей; метод педагогічної діагностики – визначити патологічні типові помилки в письмових роботах; метод психодіагностики – для дослідження психічних функцій, працездатності учнів; метод нейропсихологічної діагностики - вивчення функцій I, II, III блоків головного мозку, а саме: програмування, регуляція та контроль діяльності, прийом, обробка та зберігання інформації, регуляція тону та виборчої активності. Узагальнені дані, отримані в процесі застосування цих методик дозволили зробити висновки про особливості мовленнєвого розвитку учнів з дисграфією, але не дали можливості оцінити його з точки зору дорослих, тобто соціального оточення дитини. - батьки та вчителі початкових класів. Використання закритих анкет дозволило отримати додаткову та більш детальну інформацію про мовленнєвий розвиток дітей з дисграфією як у школі, так і в сімейному оточенні. У процесі обстеження (педагогічного, логопедичного, нейропсихологічного) учнів молодшого шкільного віку використовувався метод спостереження (консервативна діагностика), який дав змогу з'ясувати характер писемної діяльності в різних умовах, а також особливості емоційно-вольової сфери, контактування з дорослими та однолітками. Використання методу порівняльного аналізу результатів, отриманих у процесі експериментально-дослідної роботи, методу математико-статистичної обробки даних дозволило оцінити.

Організація констатувального етапу дослідження мовленнєвого розвитку відповідно до обраних методичних підходів і принципів, на нашу думку, сприяла не лише виявленню його особливостей у молодших школярів із дисграфією, а й визначенню закономірностей, пов'язаних із з функціонуванням кожного

структурного компонента, виявлення суб'єктивних тенденцій і залежності мовленнєвого розвитку від соціального оточення, його взаємозв'язку із зовнішніми факторами – батьками та вчителями початкових класів.

Вищезазначені методи дозволили ефективно та якісно виконати поставлені завдання дослідження.

З огляду на висновки спеціальних психолого-педагогічних та нейропсихологічних досліджень, припускаємо, що мовленнєвий розвиток дітей з дисграфією характеризується порушенням або недостатньою сформованістю його структурних компонентів, що проявляється у вигляді відхилень у розвитку на всіх рівнях (сенсорному). -рухова, гностико-практична, мовна, символічно-понятійна та інтегральна) діяльність вищих психічних функцій.

РОЗДІЛ 3**КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ****3. 1. Структурно-функціональна модель мовленнєвого розвитку учня
початкових класів**

З метою виявлення стану оволодіння навичкою читання учнями початкових класів з особливими освітніми потребами та аналізу помилок, які допускаються зазначеною категорією дітей під час читання, нами було проведено констатуючий експеримент.

Завдання експериментального дослідження:

- розробити програму констатуючого експерименту, підібрати діагностичний інструментарій, визначити критерії оцінювання рівня засвоєння навичок читання молодшими школярами з особливими освітніми потребами;
- виявити та проаналізувати особливості прояву порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з ООП;
- розробити засоби корекції дислексії в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями навчання та перевірити їх ефективність.

Програма констатувального експерименту складалася з трьох етапів

Перший етап – вивчення навичок читання «вголос» за методикою О. Іншакової [23, с. 84].

II етап – вивчення навичок читання «про себе» за методикою О. Іншакової, Т. Ахутіної [23, с. 89].

III етап - переказ прочитаного тексту за методикою О. Корнева [7, с. 236].

Отримати кількісні та якісні показники стану сформ навички читання молодших школярів із затримкою психічного розвитку було обрано експериментальну групу, до складу якої увійшли 33 учні 2 класу, з них 22 з нормотиповим розвитком – контрольна група, 11 дітей – із затримкою психічного розвитку, які навчаються за інклюзивною формою – експериментальна група.

Експериментальна робота проводилась на базі ЗОШ No 33 м. Херсона у 2 семестрі II класу. Декларативний експеримент – очний, формувальний – частково очний і переважно дистанційний за допомогою платформи Zoom.

Ми вивчали такі показники навичок читання:

- 1) технічна складова (швидкість, спосіб і правильність читання – кількість і вид технічних помилок);
- 2) змістовий компонент (розуміння прочитаного);
- 3) оперативні одиниці читання, які автоматизовані у дитини.

Швидкість читання фіксували за допомогою секундоміра. Читання дитиною кожного тексту записувалося на диктофон для найбільш точної оцінки навиків. Шляхом порівняння запису зі зразками поданих текстів було проведено детальний аналіз допущених помилок. Розуміння прочитаного оцінювалося переказом текстів і відповідями учнів на запитання за змістом текстів.

Процедура дослідження швидкості читання кожного учня полягала в підрахунку прочитаних слів за одну хвилину. Узагальнення окремих показників швидкості читання дало змогу отримати такі результати.

Швидкість читання за хвилину становить від 24 до 56 слів у дітей з нормотиповим розвитком, від 12 до 39 слів у дітей з ОНР (при нормі 35-45 слів за хвилину). Слід зазначити, що серед учнів без відхилень у розвитку 6 (27,2%) виявили техніку читання нижче норми. Серед другокласників з особливими освітніми потребами швидкість читання нижче норми виявлено у 7 (63,6%) учнів, 4 (36,4%) учнів швидкість читання близька до нижньої межі норми (35-37 слів).

Виявлено достовірну різницю між кількістю учнів зі швидкістю читання, що відповідає нормативним показникам, серед учнів з нормотиповим розвитком та учнів з ООП (72,8% і 36,4% відповідно). Крім того, 18,2% учнів з нормотиповим розвитком мали швидкість читання вище норми, тоді як у дітей з ОНР така тенденція не спостерігалася.

Майже третина учнів з особливими освітніми потребами оволоділи плавним читанням по складах, але достовірної різниці між кількістю учнів контрольної та експериментальної груп, які використовують цей спосіб читання, немає. Більшість

другокласників із ЛД оволоділи плавним читанням слів і переходять на складове читання лише при читанні складних багатоскладових слів. Подібна тенденція спостерігається і в учнів без відхилень у розвитку, але кількісні показники цього методу відрізняються: ним оволоділи 68,2% учнів з нормотиповим розвитком і 45,4% учнів з особливими потребами. Слід зазначити, що 18,1% учнів із затримкою психічного розвитку ще залишаються на етапі буквального читання. Повільне читання словами та фразами використовують 9% нормативних учнів. Серед другокласників з особливими освітніми потребами використання техніки цілісного читання не виявлено

**Кількісні показники опанування способам читання вголос учнями
других класів**

Група досліджуваних	Побуквенне читання, уривчасте читання		Плавне читання складами		Плавне читання складами з перенесенням складів на слова		Повільне читання словами та словосполученнями	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні з нормотиповим розвитком	-	-	15	68,2	5	22,8	2	9
Учні із ЗПР	2	18,1	4	36,4	5	45,5	-	-

Таким чином, отримані результати доводять, що учні із затримкою психічного розвитку повільніше опановують методи читання, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Читання «про себе» є соціально більш значущим видом читання для школяра, оскільки з його допомогою засвоюється близько 90% отриманої інформації. Нормативні показники швидкості читання «про себе» 55-85 слів за хвилину (для учнів 2 класу).

Результати дослідження свідчать, що лише 2 (18,2%) учнів із затримкою психічного розвитку читають «про себе» зі швидкістю, яка відповідає нормі, 9 (81,8%) учнів читають зі швидкістю, нижчою від норми (цей показник від 18 до 43 слів). Слід зазначити, що поняття читання «про себе» недостатньо засвоєне більшістю учнів з особливими потребами.

В учнів з нормотиповим розвитком достатньо високий рівень швидкості читання мовчки, 16 (72,7%) учнів досягають нормативних показників, 1 (4,5%) дитина має швидкість нижче норми, 5 (22,8%) учнів перевищують нормативні вимоги швидкості.

Дані про швидкість «мовчазного» читання школярами обох груп представлені в таблиці

Таблиця 2.3.

Кількісні показники швидкості читання «мовчки» в учнів других класів

Група досліджуваних	Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання нижча за норму
---------------------	--	--	----------------------------------

			Швидкість читання відповідно норми			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні	5	22,8	16	72,7	1	4,5
з нормотиповим розвитком						
Учні із ЗПР	-	-	2	18,2	9	81,8

Дослідження способу читання «про себе» проводилось за ступенями, запропонованими О. Іншаковою та Т. Ахутіною:

- перший (найнижчий) ступінь – читання голосним пошепки;
- другий ступінь – читання тихим шепотом;
- третій ступінь – читання в супроводі мовчазної артикуляції;
- четвертий ступінь – читання мовчки;
- п'ятий (найвищий) ступінь – автоматизоване читання «про себе».

У процесі дослідження жоден другокласник не показав найвищого рівня читання мовчки, тому ми порівнювали методику читання за чотирма рівнями.

Встановлено, що поняття «читання мовчки» погано засвоєно учнями із затримкою психічного розвитку. Про це свідчить кількісний розподіл учнів за способами читання «про себе». Найбільша кількість другокласників ЗПР - 6 (54,5%) дітей читають пошепки, 2 (18,2%) - вголос, 4 (36,4%) - тихо пошепки.

Серед учнів без порушень психофізичного розвитку лише 2 (9%) дітей вдаються до читання тихим шепотом, голосний шепіт не використовується взагалі. На рівні читання з мовчазною артикуляцією різниця в показниках контрольної та експериментальної груп невелика (41% і 36,4% відповідно). На вищому рівні для другокласників читання мовчки присутні 50% учнів без затримки психофізичного розвитку, серед учнів з ОНР цей показник лише 9%. Відмінною рисою дітей з ООП є обведення лінії пальцем або стороннім предметом, яким користуються 9 (81,8%) учнів.

Дані, отримані під час дослідження способу читання «про себе», представлені в таблиці

Таблиця 2.4.

**Кількісні показники опанування способами читання «про себе»
учнями других класів**

Група	Перший ступінь	Другий ступінь	Третій ступінь	Четвертий ступінь

досліджуваних	К-ть		%		К-ть		%	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Учні	-	-	2	9	9	41	11	50
з нормотиповим розвитком								
Учні із ЗПР	2	18,2	4	36,4	4	36,4	1	9

Для оцінки правильності читання вголос використовували кількісні та якісні методи аналізу. Кількісний аналіз передбачав підрахунок загальної кількості помилок, допущених під час читання вголос. За критеріями оцінки правильності читання вголос виділили чотири рівні:

Високий рівень – не більше 3-х помилок у тексті з самовиправленням;

Достатній рівень – не більше 6 помилок на рівні слова та складу; Середній рівень – до 10 помилок на рівні слова, складу чи букви; Низький рівень – більше 10 помилок на рівні слова, складу або букви.

Виявлено достовірну різницю у сформованості правильного читання між учнями з нормотиповим розвитком та учнями 2 класу з ОНР за всіма чотирма критеріями.

Встановлено, що 12 (54,6%) учнів без відхилень у розвитку допускали не більше 3-х помилок під час читання та змогли їх самостійно виправити,

що свідчить про високий рівень; У 8 (36,4%) дітей було не більше 6 помилок на рівні складів і слів – достатній рівень, а у 2 (9%) – до 10 помилок на рівні складів, слів, букв – середній рівень. Низького рівня сформованості правильності читання у даної групи учнів не виявлено.

Достовірно більша кількість помилок виявлена в учнів з ОНР: 7 (63,6%) учнів із затримкою розумового розвитку допустили більше 10 помилок на рівні слів і складів, що свідчить про низький рівень сформованості правильного читання, і лише 3 (36,4%) показали середній рівень Достатнього та високого

рівнів сформованості правильного читання у другокласників з ООП не виявлено. Отримані результати проілюстровані на рисунку 2.1.

На підставі цього можна стверджувати, що в учнів із затримкою психічного розвитку навіть при достатній швидкості читання і способі читання, який відповідає вимогам навчальної програми, оволодіння правильністю читання відбувається значно повільніше і відрізняється певними особливостями.

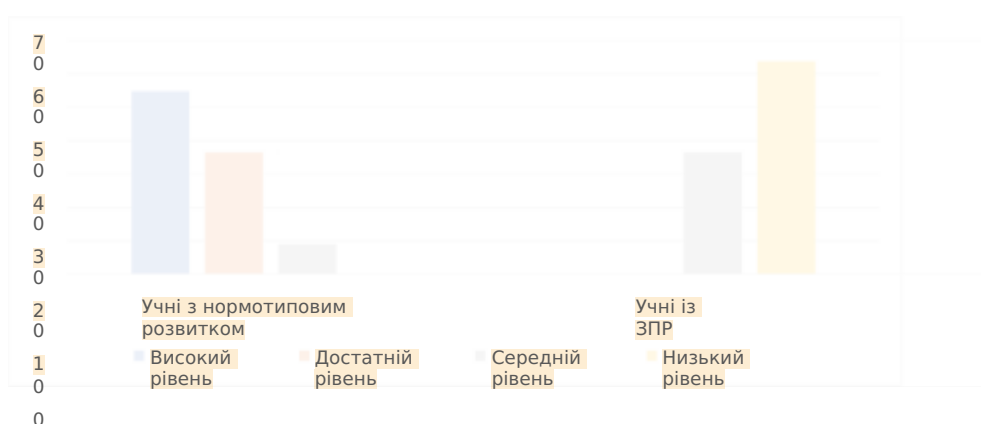


Рис. 2.1. Кількісні показники рівнів сформованості правильності читання в учнів других класів

Якісний аналіз передбачав класифікацію кожної з допущених помилок, пов'язаних з технічною стороною читання. Усі помилки, зафіксовані під час обстеження, розділили за видами.

Аналіз розподілу типів помилок в учнів контрольної та експериментальної груп показує, що читання другокласників з ООП характеризується більшою кількістю та різноманітністю помилок, а також більш частим їх повторенням. Домінантними помилками у дітей з ОНР є неправильне вживання наголосу (100), заміна слів за семантичною подібністю (86,4), непродуктивні повтори (68), інтонаційні позначки меж речень (54,5), аграматичність (54,5 %), пропуски букв (50%), перестановки букв (36%), змішування букв, схожих за контуром (36%),

пропуски складів (32%), перестановки складів (32%), повторення рядків під час читання (27, 3%).

Результати розподілу помилок під час читання за видами представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Співвідношення видів технічних помилок читання, допущених учнями других класів

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Учні із ЗПП	Учні з нормотиповим розвитком
Пропуски букв	50	22,7
Пропуски складів	32	4,5
Пропуски слів	4,5	12,4
Додавання букв	9	3,4
Додавання складів	24,5	4,1
Додавання слів	9	0
Перестановки букв	36	18,2
Перестановки складів	32	4,5
Перестановки слів		00
Персеверації	13,6	0
Антиципації	2,9	0
Контамінації	4,5	0
Змішування букв, схожих за накресленням	36	4,5
Змішування літер, що позначають голосні звуки, які мають акустико-артикуляційну схожість	22,7	14,5
Змішування букв, що позначають приголосні звуки, що мають акустико-артикуляційну схожість	18	13,6
Змішування літер, що позначають твердість-м'якість приголосних звуків	18	9
Помилки у вживанні наголосу	1	5500
Аграматизми	54,5	13,6
Заміни слів за оптичною схожістю	9	4,5
Заміни слів на основі смислової схожості	86,4	32
Помилки в інтонаційному позначенні меж речення	54,5	18
Непродуктивні повтори	68	13,6
Втрати рядка під час читання	27,8	9
Повтори рядка під час читання	7,3	0
Використання допоміжних засобів стеження за	72,7	22,7

рядком під час читання

Пропущені букви записували на початку, в середині слів, у місцях збігу приголосних і навіть між голосними. Наприклад, зійшло -

«заплутаний», гілка — «гику», спіяманий — «спіяманий». Варто зазначити, що у 14% учнів з ООП ці помилки мали стійкий, повторюваний характер, діти часто пропускали літери навіть у легкочитаних і добре відомих словах.

Пропуски складів – це помилки, які переважно спостерігалися в учнів з особливими потребами (32%). Пропуски траплялися як на початку, так і в середині слова і мали різний ступінь складності. Внаслідок пропуску складу на початку слова змінювалася лише форма слова (хотів – «хотів», розтопив – «зробив»). Пропуски слів виявлені у невеликої кількості студентів обох груп). Ці помилки мали стійкий характер і характеризувались пропусками службових частин мови – сполучників і прийменників.

Додавання букв і складів відбувалося з однаковою частотою в учнів обох груп, переважно в середині слова. Ці помилки мали стійкий, специфічний характер у всіх учнів і, як правило, призводили до спотворення сенсу прочитаного та його нерозуміння. Наприклад, несла – «несла», кусала – «вкакусив», махала – «хиви́ла».

Учні із затримкою психічного розвитку робили майже однакову кількість перестановок букв і складів, причому помилки допускалися як у складних, багатоскладових словах, так і в легких, загальновідомих словах. Наприклад, голуб - "гобулка", гілка - "гікла", осока - "килюна",

Перестановок і додавання слів під час читання у досліджуваних студентів не відбувалося.

Особливу увагу слід звернути на аграматизми під час читання для учнів з вадами навчання. Такий тип помилок виявлено у 54,5% другокласників з ОНР і лише у 13,6% учнів з нормотиповим розвитком. В основному порушується зв'язок головних членів речення: мурашка спустилася – «Мурашка зійшла», голуб злетів

– «голуб злетів», хотів читати – «хотів зачинити». У студентів з нормотиповим розвитком такі помилки мали випадковий характер і зазвичай помічалися та виправлялися самостійно.

До замін слів за семантичною подібністю відносяться помилки, викликані здогадами, які проявляються в заміні слів за семантичною близькістю. Цей тип помилок є у 86,4% учнів з ОНР та у 32% учнів без відхилень у розвитку. Наприклад, спустився до струмка -

«спустився до річки», кинув у нього гілку — «кинув у нього палицею». Як правило, учні з ООП не помічали своїх помилок і навіть використовували деформовані вислови в процесі подальшого переказу тексту.

Помилки в інтонаційному позначенні меж речень виявлялися в недотриманні пауз під час читання в кінці речень, невиправданих паузах у реченнях, а також у неправильних інтонаційних наголосах.

в процесі читання. Ця категорія помилок виявилася у 54,5% учнів з ООП та 18% учнів контрольної групи.

Варто відзначити той факт, що 72,7% учнів з ООП під час читання стежили за рядком пальцем чи лінійкою. Їх однолітки з масових класів дотримувалися лінії лише у 22,7% випадків.

Вивчення змістової сторони читання вголос і «про себе» відбувалося за двома параметрами: вмінням точно переказувати текст і розумінням прочитаного тексту. На матеріалі самостійних монологів (переказ байки «Мурашка і голубка», оповідання «Стара лялька») оцінено цілісність і зв'язність переказу, а саме:

- точність передачі;
- самостійність побудови переказу;
- семантична адекватність;
- програмування тексту, його лексико-граматичне оформлення.

Крім того, під час оцінки переказу враховувалася кількість словесних замін; довжину тексту визначали шляхом підрахунку загальної кількості слів у тексті.

Аналіз обсягу тексту самостійного висловлювання виявив, що студенти експериментальної групи здатні складати коротші розповіді, ніж їхні однолітки з контрольної групи. Найдовший переказ байки «Мурашка і голуб» учнями з нормотиповим розвитком становив 54 слова, учнями з особливими потребами – 42 слова (всього в тексті 57 слів). Найдовший переказ повісті

«Стара лялька» складала 60 слів для учнів без порушень розвитку, 44 слова для учнів з особливими потребами (всього в тексті 60 слів).

Уміння якомога точніше передавати загальний зміст тексту, використовуючи слова та фрази автора, продемонстрували лише 18,2% учнів з особливими потребами. У масових класах частка таких учнів становить 41%.

Більшість учнів з ЛД не здатні самостійно побудувати зв'язну, зв'язну розповідь і потребували додаткових запитань від експериментатора.

Помилки, що свідчать про труднощі програмування зв'язного мовлення, припускалися учнями з ООП значно частіше, ніж учнями з нормотиповим розвитком. До таких помилок відноситься, насамперед, пропуск значних частин тексту, що призводить до спотворення сенсу всієї розповіді. Вони мали місце в розповідях 45,4% студентів експериментальної та 18,2% студентів контрольної групи.

Порівняльні дані щодо кількості помилок під час переказу прочитаного тексту студентами контрольної та експериментальної груп наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Співвідношення видів помилок, допущених учнями других класів під час переказу прочитаного тексту

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Учні із ЗПР	Учні з нормотиповим розвитком
Пропуски значущих (сміслових) частин тексту	41	18
Пропуски підмета	36,4	13,6
Пропуски присудка	22,7	4,5

Перестановки слів, інверсії	22,7	9
Заміни слів	45,5	22,7
Порушення словотворення	54,5	36,3
Пропуски службових частин мови	32	18

За результатами аналізу самостійних доповідей молодших школярів з особливими потребами встановлено, що в учнів цієї категорії спостерігається зниження успішності відтворення експериментального матеріалу. У переказах спостерігаються не тільки пропуски слів, узагальнюючі заміни, словесні парафазії, а й порушення динамічної схеми вираження та спрощення будови мовленнєвих одиниць. Крім того, в розповідях учнів с

ЗПР має свої внески, що свідчить про дефіцит логічного запам'ятовування та нездатність значної частини студентів одночасно зберегти в оперативній пам'яті всі лексичні компоненти вихідного тексту. Виявлені фактори зумовлюють порушення мовленнєвої програми, появу нових мовленнєвих і психічних продуктів.

У ході дослідження також було виявлено в групі другокласників з особливими потребами, які допускали помилки стійкого специфічного характеру. І це дає підстави діагностувати у них дислексію – 5 (45,4) учнів з ООП. У 6 (54,6%) учнів з ОНР специфічні порушення читання являють собою складне поєднання кількох груп помилок, що ускладнює ідентифікацію якоїсь однієї форми дислексії та дає підстави стверджувати про змішану дислексію (фонематична в поєднанні з аграматичною).

Розподіл форм дислексії серед учнів з ООП був таким:

1. Фонематична дислексія – 3 (27,2%).
2. Неграматичні – 2 (18,2%).
3. Змішані (фонемато-граматичні) – 6 (54,6%).

Враховуючи поширеність цих форм дислексії серед другокласників з ООП, зупинимось детальніше на системі роботи з подолання фонематичної та аграматичної дислексії.

3.2. Організаційно-педагогічні засади методики формувального навчання

Як свідчать результати констатувального експерименту, читання молодших школярів із затримкою психічного розвитку характеризується не тільки зниженою швидкістю читання, великою кількістю технічних помилок, а й уповільненим темпом проходження етапів оволодіння навиком читання, що виявляється в частому виникненні різного роду помилок: змішуванні оптично схожих літер, замінах слів за семантичною схожістю, аграматизми, пропуски і перестановки букв і складів, непродуктивні повтори, інтонаційні позначення меж речень, а також пропуски і повтори рядків. Особливість помилок читання в учнів з ОНР пояснюється тим, що, перебуваючи на нижчому рівні читання, ці діти відчують характерні для цього етапу труднощі, тоді як однолітки з нормотиповим розвитком їх уже подолали. Читання молодших школярів із затримкою розумового розвитку характеризується не тільки зниженою швидкістю читання, великою кількістю технічних помилок, а й уповільненим темпом проходження етапів оволодіння навичкою читання, що проявляється в часте виникнення різного роду помилок: змішування оптично схожих букв, заміна слів за семантичною подібністю, аграматизми, пропуски і перестановки букв і складів, непродуктивні повтори, інтонаційні позначення меж речень, а також пропуски і повтори рядків. Ми виділили дві домінуючі форми дислексії в учнів молодшого шкільного віку – фонематично-аграматичну та їх поєднання. Відповідно, методика формуючого експерименту передбачала розробку засобів психолого-педагогічної корекції, спрямованих на усунення цих форм дислексії. Корекційно-розвивальна робота з учнями другого класу з особливими освітніми потребами проводилась протягом чотирьох місяців в очній формі. -особова і виносна форма. Попередньо була проведена консультація з батьками учнів щодо необхідності закріплення матеріалу вдома. Під час проведення корекційно-розвивального впливу один раз на тиждень або за бажанням батьків проводились індивідуальні консультації для батьків. Така організація роботи дала змогу забезпечити тісний зв'язок із сім'ями

дітей-інвалідів та сприяла підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи.

Під час організації корекційно-розвивальної роботи з усунення фонематичної дислексії ми враховували механізм порушення процесу читання у молодших школярів із порушеннями навчання. Оскільки у вказаній категорії дітей

операції лінгвістичного аналізу та синтезу виявляються несформованими, на розвиток яких були спрямовані основні зусилля корекційного впливу. Цілеспрямована робота з розвитку мовного аналізу та синтезу проходила за такими напрямками:

- 1) розвиток розбору речень на слова;
- 2) розвиток компонентного аналізу та синтезу;
- 3) формування фонематичного розбору та синтезу [35].

Розвиток реченнєвого розбору. Для формування вміння другокласників з особливими потребами розбирати речення на слова використовувалися такі завдання:

1. Визначте межі речень у друкованому тексті без крапок.
2. Складіть речення за сюжетним малюнком і визначте кількість слів у ньому.
3. Із поданою кількістю слів складіть речення.
4. Розширте речення, збільшивши в ньому кількість слів.
5. Із довільно поданих слів складіть речення.
6. Складіть речення з кількох картинок, на яких зображено один і той же предмет у різних ситуаціях. (Наприклад, діти придумують речення зі словом береза: Росте береза біля хати. На березі з'явилися листочки. Граки звили гнізда на високому березі. Діти граються під березою. Потім діти називають речення, в якому слово береза стоїть першим, потім речення, у якому слово стоїть другим і т. д.).
7. Придумайте речення з поданим словом, складіть графічну схему речення.
8. Складіть речення за графічною схемою.

9. Визначте місце слів у реченні (в якому порядку) [26].

Розвиток компонентного розбору та синтезу. У процесі оволодіння навичкою читання велике значення має вміння розбирати слова на складові

його композиції. При цьому роль складового розбору обумовлена насамперед тим, що на початкових етапах дитина вчиться читати по складах, зливати звуки в склади, синтезувати склади в слово і засвоювати слова на основі цього поєднання. У процесі формування дії складового розбору з опорою на зовнішні засоби були запропоновані такі завдання: вистукувати слово по складах, супроводжувати вимову слова по складах рухами руки справа наліво і зліва на правильно. Також використовувався кінестетичний супровід – сприйняття тильною стороною долоні рухів нижньої щелепи під час вимови слова.

У процесі розвитку композиційного розбору в плані мовлення важливе вміння розрізняти голосні звуки слова. Дітей з особливими потребами навчали основного правила розподілу складів: стільки складів, скільки голосних звуків у слові. Опора на голосні звуки дозволила усунути й запобігти таким помилкам читання, як пропуск або додавання голосних. Розвиток фонематичного розбору та синтезу. Логопедична робота розпочалася з розрізнення голосних і приголосних звуків, учням з особливими потребами роз'яснено ці звуки, відмінності в їх акустичних та вимовних особливостях. Пояснено, що голосні та приголосні відрізняються способом артикуляції та характером звучання. Вони звернули увагу на те, що голосні утворюють склад, є складотворчими звуками.

Для формування навички виділення голосного звука зі складу дітям пропонувалися склади різної будови з різними голосними, наприклад: ах, вус, ма, так, кра, аст, золь. Були запропоновані такі завдання:

1. Назвіть тільки голосний звук складу.
2. Покажіть букву, яка позначає голосний звук складу.
3. Запишіть тільки голосні звуки складів.
4. Назвіть і запишіть склад із поданим голосним звуком.

5. Визначте місце голосного звука в складі, покажіть відповідну букву.

6. Назвіть і запишіть склад, у якому голосний звук стоїть на першому, другому чи третьому місці.

Для формування вміння виділяти голосні звуки в слові на початковому етапі ми пропонували учням з ОНР однокореневі слова, до складу яких входять склади різної структури. Надалі робота проводилася на матеріалі двоскладових і трискладових складів. Дітям були запропоновані такі вправи:

1. Назвіть голосні звуки слова.

2. Запишіть за схемою тільки голосні звуки поданого слова (Наприклад, СЛОВО

зірочка позначається так: я а, слово капуста - а в а).

3. Виділіть із слова голосні звуки, виділіть відповідні букви з алфавіту.

4. Розташуйте малюнки під відповідними схемами буквами, що позначають голосні звуки.

5. Скласти слова за різними графічними схемами, на яких написані букви, що позначають голосні звуки.

Під час логопедичної роботи з розвитку фонематичного розбору і синтезу ми враховували складність різних форм цієї складної психічної операції та послідовність її формування в онтогенезі. У зв'язку з цим розробка звукового аналізу і синтезу здійснювалася в такій послідовності:

1. Виділення (розпізнавання) звука на тлі слова, тобто визначення наявності звука в слові. Наприклад: визначити, чи є звук [л] у словах пила, лижа, будинок, кіт, вила, лопата, сало, качка.

2. Артикуляція звуку з початку і кінця слова. Для цього пропонувалися такі завдання: визначити перший звук, останній звук у слові; визначити місце звука в слові.

3. Визначення послідовності звуків у слові.

4. Визначення кількості звуків у слові.

5. Визначення місця звука по відношенню до інших звуків у слові.

Для корекційно-розвивальної роботи за цими напрямками ми використовували дидактичний матеріал, поданий у посібнику Р. Лалаєвої [10]. Розвиток складних форм фонематичного розбору (визначення послідовності, кількості і місця звуків у слові) здійснювався в тісному зв'язку з навчанням читання на основі сучасного розуміння процесу оволодіння цим умінням. Становлення функції фонематичного розбору як розумової дії відбувалося поетапно.

Перший етап формування фонематичного розбору на основі допоміжних засобів і зовнішніх дій.

Другий етап формування дії фонематичного розбору в плані мовлення.

Третій етап формування дій фонематичного розбору в розумовому плані [33].

Паралельно з розвитком мовного аналізу та синтезу у молодших людей у школярів з ОНР із фонематичною дислексією проводилась робота з диференціації фонем, оскільки, за даними нашого дослідження, значна кількість помилок під час читання у вказаній категорії дітей зумовлена порушенням фонематичного розпізнавання, акустичної диференціації звуків мови.

На першому етапі послідовно уточнювався артикуляційний і акустичний образ кожного зі змішаних звуків. Робота проводиться за наступним алгоритмом:

1. Уточнення звуковимови на основі зорового, слухового, тактильного сприйняття, кінестетичних відчуттів.
2. Виділення звуку зі складу твору.
3. Формування вміння розрізняти наявність звука в слові.
4. Визначення місця звука в слові.
5. Виділення з речення слова з цим звуком [35].

На другому етапі проводилося порівняння конкретних пар звуків, змішуваних дитиною у вимові і на слух. Диференціація звуків проводилася в тій же послідовності, що і робота над з'ясуванням слухових і вимовних особливостей кожного звука. Але головною метою цього етапу є розрізнення звуків, тому

мовленнєвий матеріал включав переважно слова зі звуками, які дитина змішує під час читання.

Диференціацію фонем проводили за традиційною методикою (М.Фомічов): диференціація ізольованих звуків, диференціація в складах, словах, реченнях і зв'язному мовленні.

Під час організації логопедичної роботи з подолання аграматичної дислексії ми враховували механізм порушення – недорозвинення граматичної сторони мовлення, несформованість морфологічних і синтаксичних узагальнень в учнів з порушеннями навчання. Відповідно корекційно-розвивальне навчання здійснювалось за такими напрямками

1. Формування морфологічної системи мови (навички словозміни та словотворення);
2. Оволодіння дітьми реченнями різної синтаксичної будови [14].

При цьому слід зазначити, що розвиток морфологічної системи мови здійснювався в тісному зв'язку з навчанням будови речень, з розвитком словникового запасу, а також з формуванням фонематичного розбору і синтезу.

У процесі роботи над морфологічною системою рідної мови у дітей вперше формується вміння так диференціювати граматичні значення.

послідовність Спочатку з групи словоформ виділялося загальне значення, потім загальна морфема, що позначає це значення. Звук цієї морфеми співвідносився з буквеним позначенням. Далі підтверджується правильність використання морфеми в усній чи письмовій формі мови.

Формування навичок словозміни проводилось за методикою І. Садовнікової [27].

Роботу розпочали з утворення відмінків іменників у такій послідовності:

- 1) диференціація називного відмінка однини;
- 2) закріплення безприйменникових відмінкових конструкцій у такій послідовності: знахідний, родовий, давальний, орудний;
- 3) відмінкові прийменниково-відмінкові конструкції;

4) форми множини іменників спочатку без прийменників, потім з прийменниками.

При визначенні послідовності в роботі з прийменниково-відмінковими конструкціями враховувалась послідовність їх появи в онтогенезі. У зв'язку з цим спочатку опрацьовувалися прийменники В, НА, ПІД з чітко вираженим видовим значенням, а пізніше – прийменники НАД, З (ЗИ), ИЗ, БЛИЗЬ, ЗА, ПЕРЕД, МЖЖ, ПО, ЧЕРЕЗ, З, -ПІД. Всі

прийменник спочатку розвинувся окремо від інших прийменників. Робота проводилась у двох напрямках: з'ясування його видового значення та робота над відмінковою формою іменника, з яким він вживається. Після ізольованого відпрацювання окремих прийменників проводилась диференціація кількох прийменників одночасно. Для уточнення розуміння прийменників в імпресивному мовленні учням з особливими потребами пропонувалися картинки з різним просторовим розташуванням предмети - ложка в чашці, ложка на чашці, ложка під чашкою. Дітям було задано питання: «Де ложка в чашці? Де ложка на чашці? Де ложка під чашкою?», дитина повинна була показати відповідну картинку. Також пропонували виконати дії з предметами відповідно до завдань логопеда: «Поклади олівець а) в пенал, б) під пенал, в) під книгу». Потім завдання ускладнили: дітям дали картки з трьома картинками до різних прийменників. Логопед називав прийменник, діти закривали картку з відповідним малюнком.

Словозміну прикметників опрацьовували в такій послідовності:

1) узгодження прикметника з іменником у називному відмінку однини та МНОЖИНИ;

2) узгодження прикметника та іменника в непрямому відмінку однини;

3) узгодження прикметника та іменника у множині.

Відмінювання дієслів фіксувалося за таким алгоритмом:

1) узгодження дієслів теперішнього часу та іменників за числами;

2) узгодження дієслів та іменників минулого часу в роді й числі;

3) диференціація дієслів доконаного і недоконаного виду [18].

Під час формування навичок словотворення ми використовували такі завдання:

1. Утворіть за малюнками зменшувально-пестливі форми іменника за опорними словами (хата-хата, шафа-шафа, береза-береза);
2. Утворіть від іменника прикметник за малюнками лото «What is it made of?».
3. Утворіть дієслова з різними префіксами.
4. Доберіть споріднені слова серед слів, близьких за звуковою будовою (вода — вода, водій).

Формування словозмінних і словотворчих навичок здійснювалося в тісному зв'язку спочатку - на рівні слова, потім у словосполученнях, потім у реченнях.

Наведемо приклади вправ, які пропонувалися учням з особливими потребами.

1. Допиши назву кольору до слів: помідор, груша, яблуко
2. До поданих слів допишіть назву предмета: високий, веселий, довгий, червоний, круглий
3. Виберіть картинки, до яких можна замінити слова він, вона або це.
4. Вставте пропущене слово в речення: Квіти стоять ... у вазі. огірки вирощування ... грядки. Книги на столі. Вони літають над квітами..

Формування синтаксичної структури речень базувалося на послідовності появи різних типів речень в онтогенезі. Робота проводилася в такій послідовності:

1. Двоскладні речення, до складу яких входять підмет, виражений іменником, і присудок, виражений дієсловом у 3-й особі теперішнього часу.
2. Інші двоскладні речення.
3. Поширені речення з 3-4 слів.
4. Складнопідрядні речення.
5. Складносурядні речення [9].

У процесі формування синтаксичної структури речення велике значення мала опора на зовнішні схеми та ідеограми. Спочатку на матеріалі 1-2 речень дітям пояснювали спосіб складання речення за допомогою наочних схем (фішок). Для прикладу була запропонована картина «Дівчинка купає ляльку». За допомогою питань визначають підмет, присудок, об'єкт дії. Кожен з обраних елементів був позначений чіпом. Діти ставили фішки на малюнку, тобто безпосередньо співвідносили із зображеними предметами та дією. Учні склали речення за малюнком та представили його схему.

З використанням графічних схем ми пропонували учням такі завдання:

1. Добір речень за поданою графічною схемою.
2. Складання речень за відповідною схемою.
3. Самостійне складання речень за поданою графічною схемою.
4. Складання узагальненого уявлення про зміст речень, відповідних одній графічній схемі.

Поряд із цими завданнями використовувалися також: дача відповідей на запитання, самостійне складання речень різної будови, розподіл речень.

Після формувального тренінгу ми провели контрольний зріз для визначення ефективності запропонованої нами системи заходів, спрямованих на подолання дислексії у молодших школярів.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

З метою перевірки ефективності запропонованої системи логопедичної роботи з корекції дислексії в учнів початкових класів із затримкою психічного розвитку нами було проведено діагностичний експеримент за тією ж методикою, що й констатувальний. Динаміку оволодіння процесом читання зазначеною категорією учнів досліджували в порівняльному аспекті за показниками сформованості техніко-змістової сторони навички:

- 1) швидкість читання вголос;

- 2) швидкість читання «про себе» (мовчки);
- 3) правильне читання вголос;
- 4) переказ прочитаного тексту.

Результати представлені в таблиці 2.7. - 2,8.

Як бачимо, у 2 (18,2%) швидкість читання за хвилину зросла і стала відповідати нормативним показникам (39-45 слів на хвилину). Слід зазначити, що 5 (45,5%) учнів з ОНР показали техніку читання нижче норми. На початку експериментального дослідження цей показник становив 63,6%. З іншого боку, після формувального навчання 6 (54,5%) другокласників з порушеннями навчання мали швидкість читання відповідно до норми. На контактному етапі цей показник був меншим – 36,4%.

Таблиця 2.7.

Порівняльні показники швидкості читання у молодших школярів із ЗПР

Етап експериментального дослідження	Швидкість читання вища нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Констатувальний	-	-	4	36,4	7	63,6
Діагностичний (після формувального навчання)	-	-	6	54,5	5	45,5

Подібна тенденція виявлена під час дослідження швидкості читання мовчки (табл. 2.8). До початку формувальної освіти тільки при

У 2 (18,2%) другокласників з ООП швидкість читання мовчки відповідала нормативним показникам. Після формувального експерименту цей показник зріс до 36,4%, тобто у двох студентів з особливими потребами спостерігалась позитивна динаміка. У той же час у 7 (63,6%) дітей швидкість читання «про себе» залишилася нижче норми. До експерименту цей показник становив 81,8%.

Таблиця 2.8.

**Порівняльні показники швидкості читання «мовчки» в учнів
других класів**

дослідження	Етап експериментального		Швидкість читання вища за нормативні показники		Швидкість читання відповідно норми		Швидкість читання нижча за норму	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Констатувальний	-	-	2	18,2	9	81,8	-	-
Діагностичний (після формування навчання)	-	-	4	36,4	7	63,6	-	-



Рис. 2.2. Порівняльні показники правильності читання у другокласників із ЗПР на констатувальному етапі та після формувального навчання

Як бачимо, після формувального навчання кількість учнів із ЗПР, які припустилися під час читання більше 10 помилок зменшилася. Так, якщо на етапі констатувального експерименту дітей з низьким рівнем правильності читання було 7 (63,6%), то після корекційно-розвивальної роботи їх стало 5 (45,5%). Натомість показники середнього рівня збільшилися з 36,4% до 54,5%. Такі кількісні показники засвідчують про позитивну тенденцію, хоча достатнього та високого рівнів сформованості правильності читання у другокласників із ЗПР все ж таки не було виявлено.

Нами було здійснено порівняльний аналіз помилок технічної сторони читання.

Аналіз розподілу видів помилок в учнів із ЗПР засвідчує зменшення їх кількості та повторюваності після формувального навчання, хоча їх різноманітність залишилася незмінною. Домінуючими помилками у дітей із ЗПР залишилися: неправильне вживання наголосу (79%), заміни слів за смисловою схожістю (62%), непродуктивні повтори (49,4%), інтонаційні

позначення меж речень (42,9%), аграматизми (54,5%), пропуски букв (38,9%), перестановки букв (24,2%), змішування літер, схожих за накресленням (32,1%), пропуски складів (24,2%), перестановки складів (20,3%). Допоміжні засоби під час читання учні із ЗПР використовували у 54,9% випадків. Отже, ми можемо зробити висновок про позитивну динаміку у формуванні технічної сторони читання у другокласників із ЗПР.

Таблиця 2.9.

Порівняльні показники співвідношення видів технічних помилок читання, допущених учнями других класів із ЗПР до початку та після проведення формувального навчання

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент (після формувального навчання)
Пропуски букв	50	38,9
Пропуски складів	32	24,2
Пропуски слів	4,5	1,4
Додавання букв	9	4
Додавання складів	24,5	18,8
Додавання слів	9	3,2
Перестановки букв	36	24,2
Перестановки складів	32	20,3
Перестановки слів		00
Персеверації	13,6	11,1
Антиципації	2,9	2,2
Контамінації	4,5	,90
Змішування букв, схожих за накресленням	36	32,1
Змішування літер, що позначають голосні звуки, які мають акустико-артикуляційну	22,7	18,3

схожість		
Змішування букв, що позначають приголосні звуки, що мають акустико-артикуляційну схожість	18	14,6
Змішування літер, що позначають твердість-м'якість приголосних звуків	18	12,6
Помилки у вживанні наголосу	1	7900
Аграматизми	54,5	44,6
Заміни слів за оптичною схожістю	9	6,1
Заміни слів на основі смислової схожості	86,4	62
Помилки в інтонаційному позначенні меж речення	54,5	42,9
Непродуктивні повтори	68	49,4
Втрати рядка під час читання	27,8	18,7
Повтори рядка під час читання	7,3	6,2
Використання допоміжних засобів стеження за рядком під час читання	72,7	54,9

Аналіз результатів сформованості смислової сторони читання засвідчив, що у дітей із ЗПР зменшилася кількість помилок під час переказу прочитаного тексту. Порівняльні показники представлено у таблиці 2.10.

Таблиця

2.1.0

Порівняльні показники співвідношення видів помилок, допущених учнями других класів із ЗПР під час переказу прочитаного тексту

Вид помилки	Кількість помилок у %	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент (після формуального навчання)
Пропуски значущих (смислових) частин тексту	41	28,9
Пропуски підмета	36,4	26,6
Пропуски присудка	22,7	19,2
Перестановки слів, інверсії	22,7	19
Заміни слів	45,5	33,4
Порушення словотворення	54,5	29,9
Пропуски службових частин мови	32	27,8

Встановлено, що після проведення формуального навчання обсяг тексту самостійного мовлення другокласників з особливими потребами збільшився на 6-8 складів і становив 48-50 слів. Уміння якомога точніше передавати загальний

зміст тексту, використовуючи слова та фрази автора, продемонстрували 27,2% учнів з особливими потребами. До початку формуальної освіти цей показник становив лише 18,2%.

Діти менше потребували допомоги експериментатора у вигляді додаткових запитань при самостійному побудові зв'язної, зв'язної розповіді.

У 2-х класів з ЛД ще були помилки, що свідчать про труднощі програмування зв'язного мовлення. Це пропуски значущих частин тексту (підмет, присудок) – 26,6%, 19,2% відповідно, заміна слів – 33,4%, що призводить до спотворення сенсу всієї розповіді. Слід відмітити значне зниження кількості аграматизмів у вигляді порушення операцій словотворення з 54,5% - на констатувальному етапі до 29,9% - після формуального навчання.

Отже, порівняльний аналіз отриманих результатів формуючого експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку як технічної, так і змістової сторони навички читання, що дає підстави стверджувати про ефективність обраних засобів психолого-педагогічної корекції. дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено розроблену автором структурно-функціональну модель мовленнєвого розвитку учня початкової школи, яка ґрунтується на визначенні поняття «мовленнєвий розвиток», наведеному в розділі 1 (п. 1.1) цього дослідження. Компоненти мовленнєвого розвитку особистості поєднують дві детермінанти – упорядковані підсистеми: психофізіологічні особливості (ПФО) (психосенсорно-моторний компонент) і соціально-особистісні характеристики особистості (СОО) (мотиваційно-потребові, мовленнєво-когнітивні, діяльнісні). -результативні компоненти), структурна організація яких має якісні та кількісні відмінності. Психосенсорно-моторний компонент відображає структурні особливості природного розвитку особистості дитини, включає сенсомоторний і перцептивно-когнітивний компоненти, які найтісніше пов'язані з невербальними індивідуально-психологічними особливостями

особистості. Соціально-особистісні характеристики особистості (СОК) за своїм змістом відповідають вербальному аспекту (мовленнєвій діяльності) і включають у мотиваційно-потребовий компонент внутрішні та зовнішні джерела навчальної мотивації та особистісні джерела навчальної мотивації; у мовленнєво-когнітивному – мовленнєво-мовні та мовленнєво-прагматичні уміння та навички, формування процесів кодування, декодування, перекодування; в діяльнісно-результативній - рефлексія, самоконтроль, довільна увага і саморегуляція. На основі розробленої моделі розвитку мовлення ми визначили критерії та показники його сформованості. У роботі виявлено, що комплексні та системні підходи до процесу дослідження мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з дисграфією характеризуються структурністю та системністю, є доцільними та науково виваженими. З огляду на це системно-комплексний підхід визнано фундаментальним і базовим у роботі.

Запропонований підхід базується на попередженні проявів порушень, а не на їх констатації, тобто забезпечує своєчасну діагностику рівня сформованості основних передумов (функцій, процесів і вмінь), необхідних для оволодіння грамотністю та формування писемного мовлення. Пропедевтичний і початковий періоди навчання письма молодших школярів повинні бути спрямовані на вивчення розвитку виникаючих функцій та їх фонових компонентів; враховувати готовність фонових рівнів до створення руху, а також спрямовувати роботу на вивчення і розвиток образного мислення, зорових функцій і зорово-просторових уявлень, оскільки ці процеси сприяють вдосконаленню глибинних рівнів мовлення і мислення. діяльність. . Тому акцентується увага на мовленнєвому розвитку особистості молодшого школяра з дисграфією для забезпечення його необхідних освітніх потреб. Система роботи з мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей – це комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів і засобів, які ведуть до створення спеціально організованого корекційно-педагогічного простору, в якому відбувається взаємодія мовлення та розвиток мовлення. мовлення здійснюється за допомогою мови. буває, буває,

минає. терапевта, педагога, психолога, батьків і дитини в логокорекційному середовищі є важливим..

ВИСНОВКИ

Аналіз спеціальної психолого-логопедичної літератури засвідчив, що читання характеризується як ієрархічно структурований психофізіологічний процес, в основі якого лежить взаємодія різних аналізаторів: зорового, мовно-моторного, мовно-слухового та моторного. Оволодіваючи навичкою читання, діти проходять певні етапи, що мають різний психологічний зміст: засвоєння звуко-буквених позначень; складове читання; етап формування техніки синтетичного читання та етап синтетичного читання. Поширеність дислексії як специфічного порушення процесу читання, що має стійкий характер, зумовлена рядом факторів:

- спадкова або набута схильність до затримки формування функціональних систем, важливих для читання;
- порушення усного мовлення органічного походження;
- труднощі формування функціональної асиметрії півкуль головного мозку (латералізації) у дитини.
- порушення сприйняття простору і часу, аналізу і відтворення просторово-часової послідовності.

У психологічному аспекті дислексія обумовлена недорозвиненням психічних функцій, що забезпечують нормальний процес читання (зоровий аналіз і синтез, просторові уявлення, фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз і синтез, недорозвинення лексико-граматичної будови мови). Психофізіологічною основою виникнення помилок під час читання в учнів з порушеннями навчання є: повільний темп сприйняття та переробки сприйнятої інформації; труднощі встановлення зв'язків між зоровим і слуховим та центри мовлення та слуху; низька швидкість психічних процесів; системний недорозвиток мовлення та низький рівень самоконтролю. За результатами проведеного експериментального дослідження виявлено особливості

оволодіння навичкою читання другокласників із затримкою психічного розвитку: уповільнення оволодіння як технічною, так і змістовою стороною навик читання. Найбільш поширеними є технічні помилки, механізми яких:

- труднощі зорового аналізу і синтезу, просторові уявлення і нестійкість уваги (змішування оптично схожих літер, пропуски і повторення рядків);

- відсутність звукового аналізу та синтезу (пропуски та перестановки букв і складів);

- несформованість слухомовленнєвої диференціації фонем (змішування та заміна звуків під час читання);

- недорозвинення граматичної будови мовлення (аграматичність і труднощі позначення меж речень);

- нерозвиненість навичок контролю та самоконтролю (непродуктивні повторення, випадання рядка під час читання)

Ми з'ясували, що змістова сторона читання учнів з порушеннями навчання характеризується невмінням самостійно будувати зв'язний, послідовний переказ прочитаного тексту. Значні труднощі виявлено під час програмування самостійної монологічної мови (пропуск значущих частин тексту, перестановки та заміни слів, інверсії).

Відповідно, виявлено форми дислексії учнів молодшого шкільного віку з порушеннями навчання: фонематична – у 27,2%, аграматична – у (18,2%) та змішана (фонемо-аграматична) – у 54,6%.

За результатами констатувального експерименту систематизовано та апробовано систему психолого-педагогічних засобів корекції дислексії у студентів з порушеннями навчання, спрямовану на розвиток і подолання порушень психофізіологічних механізмів, що спричинюють стійку неспроможність зазначеної особистості. категорії дітей для оволодіння навичками читання: (формування навичок мовного аналізу та синтезу, розвиток фонематичного сприйняття, лексико-граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення) у поєднанні з формуванням навичок контролю та самоконтролю, а

також розвиток психічних функцій (різних видів пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової та мотиваційної сфер). Експериментально доведено ефективність представлених засобів психолого-педагогічної корекції: встановлено позитивну динаміку у розвитку швидкості та правильності читання у молодших школярів з порушеннями навчання, зменшилась кількість технічних і змістових помилок, мотивації до читання підвищився.

49	https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/39614/2/%d0%93%d1%83%d0%bb%d0%b0_%d0%9f%d0%a4%d0%bc-61_%d0%9b%d0%93%d0%9b.pdf	3 джерела	0.08%
50	https://ddpu.edu.ua/images/naukvid/visnik/2013-def.pdf	2 джерела	0.08%
51	http://detkam.in.ua/formuvannya-movi-v-doshkilenyat-v-syujetno-roleovij-gri-v5.html	2 джерела	0.07%
52	http://dissertation.com.ua/node/680524		0.07%
53	http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/15866/13.Manukian%20A.M._FBIP_2021.pdf?isAllowed=y&sequence=1	11 джерел	0.06%
54	http://lib.iitta.gov.ua/704477/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20%D0%97%D0%9F%...		0.06%
55	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6634/Milevska-O.P.-Navchannia-rozuminnia-tekstiv-molodshykh-doshkolyvchiv-z-prikladnykh-zadach-2018.pdf	2 джерела	0.06%
56	http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/12231/1/%d0%a2%d1%96%d1%88%d0%ba%d0%be%d0%b2%d0%9a%d0%9b.pdf	3 джерела	0.06%
58	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3301/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagogichni-nauki%29.pdf		0.06%
59	https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/896/1/Andreeva%20I.%20Pedagogichni%20umovy%20formuvannya%20doshkolyvchiv.pdf	2 джерела	0.06%
60	https://op.ua/ru/pedclass/naukova-stattya/porushennya	2 джерела	0.06%

Джерела з Бібліотеки

24

2	Студентська робота	ID файлу: 1013581638	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	9 джерел	13.5%
8	Студентська робота	ID файлу: 1009812741	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		1%
9	Студентська робота	ID файлу: 1009828303	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.78%
10	Студентська робота	ID файлу: 1009843894	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	2 джерела	0.69%
18	Студентська робота	ID файлу: 1014880523	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	4 джерела	0.24%
32	Студентська робота	ID файлу: 1015889479	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.15%
57	Студентська робота	ID файлу: 1010132760	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	6 джерел	0.06%

Цитати

Цитати

3

1 «специфічну, часткову затримку психічного розвитку»

2 «Де ложка в чашці? Де ложка на чашці? Де ложка під чашкою?»

3 «Поклади олівець а) в пенал, б) під пенал, в) під книгу»