



УДК 376-056.264:616.89-008.434.5



ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЙ В УЧНІВ 2 – 4 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Валентина ІЛЬЯНА, Інституту спеціальної педагогіки Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна, valentynailiana@gmail.com

Представлено погляди до проблеми розладів читання у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Репрезентовано технологію подолання дислексії з урахуванням стану сформованості психолінгвістичних компонентів читання. Акцентовано увагу на вагомості поетапного та диференційованого підходу до подолання дислексії відповідно до рівня сформованості тих функцій та операцій, які забезпечують вільне опанування навичок читання.

Ключові слова: порушення читання, дислексія, психолінгвістична структура читання, механізми дислексії, корекція дислексії, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, діти з тяжкими порушеннями мови.

Валентина ІЛЬЯНА, Інститут спеціальної педагогіки Національная академія педагогічних наук України, г. Київ, Україна

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСЛЕКСИЙ У УЧЕНИКОВ 2 – 4 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Представлены взгляды на проблему расстройств чтения у детей с нарушениями речевого развития. Репрезентовано технологію преодолення дислексії з урахуванням стану психолінгвістичних компонентів читання. Акцентовано увагу на значимості поетапного та диференційованого походу к преодолению дислексии в соответствии с уровнем сформированности тех функций и операций, которые обеспечивают свободное овладение навыком чтения.

Ключевые слова: нарушения чтения, дислексия, психолінгвістическая структура чтения, механизмы дислексии, коррекция дислексии, дети с нарушениями речевого развития, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Valentine ILYANA, Institute of Special pedagogy National Academy of Pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
DYSLEXIA OVERCOMING AT STUDENTS OF 2 – 4 GRADES OF REGULAR SCHOOLS FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES

Views of a problem of reading disorders at children with speech disabilities are represented in this article. The technology of dyslexia overcoming with consideration for condition of development of psycholinguistic components of reading is presented. Examples of dyslexic mistakes and their reasons are displayed. According to them five groups of typical steady reading mistakes, as well as techniques of their overcoming are enumerated. The article is focused on significance of a gradual and differentiated approach for dyslexia overcoming according to the level of functions and operations that provides reading skills acquirement. The scientific approaches, main principles, stages of developmental intervention and a content of developmental system of primary school students with severe speech disabilities are determined. It is emphasized that the basis of techniques of dyslexia overcoming is a concept of functional systems and their flexibility, different levels of activity organization and activity approach. The examples of intervention technique's tasks, which

© Ільяна В., 2014



demonstrate its compliance, are represented. Three stages of dyslexia overcoming directed to acoustic and visual functions and operations development are introduced. The issue, directed to the semantic mistakes prevention and overcoming by means of forecasting development, is separately presented. The attention is paid to the developmental intervention efficiency that is provided by elicit mechanisms of mistakes; the safest analyzer systems usage; main teaching directions choice that foresee acoustic and visual functions and operations development in reliance of hierarchic complexity.

Keywords: reading disabilities, dyslexia, psycholinguistic structure of reading, dyslexia mechanisms, dyslexia overcoming, children with speech disabilities, severe speech disabilities.

Аналіз порушень читання в школярів 2–4 класів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) дав можливість виокремити три групи помилок:

- безпосередньо пов'язані з недоліками мовленнєвого розвитку;
- опосередковано пов'язані з мовленнєвими порушеннями;
- не пов'язані зі станом мовлення.

Дослідження показало, що учням були притаманні різноманітні за типом дислексичні помилки, в основі яких лежали різні причини. *Перша група* – це заміни за графічною схожістю букв. Механізм порушення становлять недостатній стан сформованості зорових функцій та операцій (сприймання, уваги, пам'яті та контролю), в одних випадках – із нижчого щабля, в інших – з вищого, графемного.

До *другої групи* віднесли заміни акустико-артикуляційно близьких звуків, додавання та пропуски. Провідною ланкою, що спричиняє такі дислексичні помилки, є порушення звуко-складового аналізу й зниження зорової уваги та контролю до графемного матеріалу, які подеколи супроводжує зниження слухового контролю.

Третю групу становлять заміни за акустичною та артикуляційною схожістю звуків, які притаманні усному мовленню учнів. Механізм порушення в молодших школярів зазначених категорій починається з недостатньо сформованих слухових функцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень. Недостатність останніх перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичного аналізу. Зазначені недоліки ускладнюються вторинно недостатньо розвинутими функціями зорової уваги та контролю.

Четверта група – це заміни акустико-артикуляційно близьких звуків та помилки нечіткого генезу, що супроводжує читання учнів, фонетична сторона мовлення яких частково скорегована (більшість неправильно вимовлюваних звуків перебуває на етапі автоматизації). З викладеного впливає механізм порушення в зазначеній категорії молодших школярів (як і в попередній групі) починається з порушення слухових функцій та операцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень та, відповідно, фонематичного аналізу (за уявленням). Недостатній розвиток певних зорових функцій та операцій (уваги, пам'яті, контролю), який простежуємо на графемному матеріалі, завершує ланцюжок порушення в досліджуваній категорії учнів.

П'яту групу становлять заміни за акустичною й артикуляційною подібністю звуків та заміни графічно схожих букв, що властиві читанню учнів, в усному мовленні яких спостерігаємо значну кількість помилок звуковимови. Результати дослідження засвідчили подвійний механізм порушення. З одного боку, низький рівень слухових функцій та операцій перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичних процесів, що й спричиняє заміни за акустико-артикуляційною ознакою. З іншого, – цей



механізм ускладнюється значним зниженням зорових функцій та операцій (на різних за складністю видах матеріалу), що призводить до помилок за графічною схожістю.

Зважаючи на це, виникає необхідність створити систему корекційного впливу, яка буде спрямована на подолання визначених груп дислексичних помилок, тому метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування, розроблення, а також апробація експериментальної методики корекційного навчання з подолання дислексичних помилок в учнів молодших класів з ТПМ.

У процесі дослідження ми виходили з припущення, що корекційне навчання, організоване з урахуванням механізмів виявлених відхилень, дасть змогу досягти найвищого рівня результативності на шляху їхнього подолання.

Для досягнення мети було визначено низку завдань, а саме:

- визначити наукові підходи, основні принципи, етапи корекційної роботи;
- розробити зміст системи корекційного впливу;
- установити стан сформованості навичок читання після завершення корекційної роботи з метою перевірки її ефективності.

Основним методом у процесі дослідження було експериментально-формувальне навчання.

На основі виокремлених у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення та дислексією (ТПМ+Д) диференційованих механізмів дислексичних помилок ми розробили авторську корекційну методику. В основу методики подолання виявлених відхилень було покладено вчення про функціональні системи та їхню пластичність, різні рівні організації діяльності (П. Анохін, Е. Асратян, О. Леонтьєв, О. Лурія) та діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн).

Оскільки частина помилок є наслідком системного порушення в учнів з ТПМ+Д слухових функцій та операцій у цілому, методику корекційного навчання було спрямовано на формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних завдань. Головна їхня особливість полягала в тому, що здійснення слухових функцій та операцій було основною метою, а не відбувалося на фоновому рівні організації діяльності (як це передбачено традиційними методиками). Досягнення достатнього рівня сформованості слухових функцій та операцій ставало індикатором їх переходу з провідного на фоновий рівень організації діяльності, що уможлиблювало їхнє використання як надійної опори під час формування фонематичних процесів. У тих випадках, коли основоположним порушенням було зниження рівня сформованості зорових функцій та операцій, корекційне навчання передбачало виконання завдань, спрямованих на їхній розвиток за аналогічним принципом. Гнучкість методики було забезпечено можливістю розпочинати корекцію з наявного рівня сформованості компонентів психологічної структури читання в кожному окремому випадку.

З метою перевірки ефективності розробленої методики протягом навчального року було проведено експериментальне навчання учнів 2–4 класів із ТПМ загальноосвітньої школи-інтернату № 7 м. Києва та школи-інтернату для дітей із ТПМ м. Василькова. Для експерименту було відібрано 72 учні з ТПМ+Д. До контрольної групи ввійшли учні з тяжкими порушеннями мовлення та дислексією (36 молодших школярів), яких навчали за традиційною методикою.

Навчання відбувалося як на фронтальних та індивідуальних логопедичних заняттях, де основну увагу зосереджували на подоланні первинних порушень, так і на уроках читання, де більше уваги приділяли усуненню вторинних відхилень. Школярів було об'єднано за принципом спільності їхніх порушень.



Експериментально-формувальне навчання охоплювало три корекційні етапи (для кожного класу), зміст роботи на кожному з яких варіювався поступовим навантаженням (ускладненням), а також залежно від того, які аналізатори використано в якості провідної опори. Ми враховували індивідуальний рівень сформованості навичок читання (відповідно до класу) та специфічний механізм дислексії, притаманний певним учням. У разі виникнення труднощів учитель-логопед мав змогу повторити завдання на наступних уроках або індивідуальних заняттях з учнем, використовуючи інший матеріал, спрямований на розвиток тих функцій та операцій, які не досягли необхідного рівня.

Зміст експериментальної методики становили завдання двох напрямів: а) розвиток слухових функцій та операцій; б) розвиток зорових функцій та операцій. Матеріал добирали з урахуванням тематичного плану та нових програм з частковим використанням текстів підручників.

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань із розвитку слухових функцій та операцій (загальних слухових функцій та фонематичних процесів) було їх виконання без опори на власне вимовляння. Для завдань із розвитку зорових функцій та операцій, як найскладніший для цього рівня, використовували матеріал букв та їхніх елементів.

Корекційну роботу на заняттях спрямовували на розвиток таких функцій та операцій:

- слухових – сприймання, уваги, пам'яті та контролю (на індивідуальних заняттях, за можливості, логопед вводив до завдань слова, що містять звуки, які дитина вимовляє неправильно);
- фонематичних процесів на основі еталонного вимовляння логопеда (фонематичне сприймання, аналіз і синтез);
- зорових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на простому абстрактно-логічному картинному матеріалі;
- зорових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі букв та їхніх елементів.

На другому корекційному етапі (середній рівень складності) роботу спрямовували на розвиток таких функцій та операцій:

- слухових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю (матеріал містив звуки, які учні вимовляють неправильно);
- фонематичних процесів – сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та уявлення;
- ієрархічно вищого рівня зорових – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі елементів слів (складів) та окремих словах із залученням читання вголос.

На третьому корекційному етапі (найвищий рівень складності) проводили роботу, спрямовану на вдосконалення:

- слухових функцій та операцій (логопед вводив до завдань слова, фонетично насичені акустико-артикуляційно близькими звуками, а також складними за вимовлянням);
- фонематичних процесів – уявлення, аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем);
- зорових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі словосполучень, речень та уривків із тексту.



Завдання до кожного блоку (з розвитку слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, зорових функцій та операцій) добирали за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечувало високу гнучкість корекційної методики та, відповідно, мало сприяти її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення). Розгляньмо детальніше особливості добору матеріалу та принцип його використання на кожному з корекційних етапів.

Враховуючи виявлені особливості механізму дислексичних помилок, матеріал із розвитку слухових функцій та операцій на початковому (першому) етапі корекції ми добирали таким чином, щоб уникнути звуків, які дитина вимовляла неправильно. Це забезпечувало сприятливі умови для розвитку слухових функцій та операцій за рахунок максимального вилучення недостатньо сформованих фонематичних процесів. Під час роботи над розвитком фонематичного сприймання, простих форм аналізу та синтезу матеріал пропонували лише з еталонного звучання логопеда (максимально уникали можливості впливу недоліків вимовляння учнями, що в поєднанні з недоліками слухової уваги та контролю провокувало появу дислексичних помилок). Тему, до корекційного етапу ввійшли найпростіші для сприймання та оперування звуки, звукові комплекси та слова (від односкладових до складніших за будовою – дво- й чотирискладових). Матеріал плавно й поступово насичувався складними для вимовляння фонемами. Отже, удосконалення фонематичних процесів відбувалося за рахунок поступового розвитку спочатку слухових функцій та операцій (як базової основи), а надалі – за допомогою опори на правильну вимову логопеда.

На другому корекційному етапі під час роботи з розвитку слухових функцій основним був матеріал, який містив звуки, які діти вимовляли неправильно. Виконуючи завдання з розвитку фонематичного аналізу та синтезу, як уже зазначено, учні спиралися на власне артикулювання. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань був зумовлений тим, що в цей період корекції вимова учнів уже певним чином скомпенсована, більшість раніше неправильно вимовлюваних фонем перебуває на етапі активної автоматизації й потребує постійного залучення уваги до них дитини. Це не є занадто складним та непосильним завданням для школяра. Ми брали до уваги, що в значній частині учнів механізм порушення починався саме з недостатнього рівня сформованості певних фонематичних процесів (аналізу та синтезу), недоліки яких проявлялися в завданнях, що вимагали опори на власне вимовляння, або складніших варіантів – з опорою лише на уявлення. Ураховували й те, що вдосконалювалися слухова увага та самоконтроль. Тому, підвищення складності завдань відбувалося не лише через ускладнення самого матеріалу, а й через зміни опори під час роботи з ним.

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань із розвитку слухових функцій та операцій максимально насичували складними для вимовляння звуками, багато-складовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагали достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів. Розвиток та вдосконалення останніх відбувався за рахунок зміни умов уже звичних завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для учнів залишалася провідною єдина опора – власне уявлення.

Зоровим стимульним матеріалом на першому корекційному етапі були знайомі дітям кольорові малюнки предметів, потім ми додавали чорно-білі та контурні зображення різного рівня насиченості та заштрихованості. Лише після цього до завдань



додавали матеріал букв та їхніх елементів, який також спочатку пропонували з кольоровими елементами, згодом – чорно-білими, потім – з нечітко надрукованими елементами та на зашумленому фоні. Необхідно зазначити, що ускладнення відбувалось і за рахунок збільшення кількості зображень предметів та поступового введення максимально схожих зображень, які відрізнялися лише однією ознакою. На наступних корекційних етапах вже не використовували простий для оперування картинний матеріал. Основним надалі був графемний. Ускладнення відбувалося завдяки додаванню слів та їхніх елементів (другий корекційний етап), а також словосполучень та речень (третій корекційний етап).

Варто зазначити й те, що на першому, другому та третьому корекційних етапах до основних завдань було внесено такі, що спрямовані на подолання семантичних помилок, які виникали внаслідок помилкового прогнозування. Так, учням пропонували для прочитання речення (прості непоширені та поширені, а також складні) із недодрукованими флексіями в словах, або цілими словами, які було замінено на малюнок. Цей додатковий блок, на нашу думку, мав істотно вплинути на подолання зазначеного недоліку.

Розгляньмо приклади завдань корекційної методики та особливості варіювання їхньої складності відповідно до визначеного корекційного етапу.

Розвиток слухових функцій та операцій на матеріалі слів, різних за складовою будовою.

Мета: розвиток слухового сприймання та уваги.

Завдання: розставити по місцям переплутані у вірші слова.

<i>Хто у річці живе? –</i>	<i>Коза,</i>
<i>Мак,</i>	<i>Під берізкою пасеться –</i>
<i>На городі росте? –</i>	<i>Роса.</i>
<i>Рак.</i>	<i>Молочком ласуватиме –</i>
<i>Хто копитами б'є? –</i>	<i>Кріт,</i>
<i>Лінь,</i>	<i>Дім підземний будуватиме –</i>
<i>Працювати не дає –</i>	<i>Кіт.</i>
<i>Кінь.</i>	<i>Чудернацькі та дивні слова</i>
<i>А травичку вкриває –</i>	<i>Переплутались – от вже дива!</i>

В. Ільяна

Мета: розвиток слухової уваги та пам'яті.

Завдання: учень прослуховує перше слово, яке називає логопед, добирає інше, яке починається на останній звук попереднього, називає обидва; наступний учень добирає свій варіант та повторює вже три слова. Таким чином має утворитися ланцюжок слів (завдання можна ускладнювати за рахунок додаткових настанов – добирати лише двоскладові, або трискладові слова, також можна визначити чітку тематику, яка звужить коло добору слів – називати лише назви тварин, птахів, та назви дерев тощо).

Наприклад:

- 1) молоко;
- 2) молоко – острів;
- 3) молоко – острів – вовк;
- 4) молоко – острів – вовк – клоун;
- 5) молоко – острів – вовк – клоун – носоріг;
- 6) молоко – острів – вовк – клоун – носоріг – гітара...



Мета: розвиток слухової уваги та контролю.

Завдання: у невеликому тексті (віршику) знайти зайве слово або речення, що не підходить за змістом (логопед прочитує текст, далі учень читає текст самостійно та гучно).

Наприклад:

1. На березі річки, що крутилася поміж крутих схилів, у дуплі старезного дуба жили дві білочки. Щоранку, з першими промінцями сонця, вони вистрибували на найвищі гілочки, розминаючи свої **крильця**, і вмивалися росюю. Білочки озиралися навкруги та віталися зі своїми сусідами: величезним сімейством комах, парюю жовтокрилих метеликів та чорномордим кротиком, який, щоб привітатися, висовував носика зі свого підземного будиночка.

2. У садочку, біля квочки,
посідали скрізь рядочком
золотенькі, **червоненькі**,
наче м'ячики пухкенькі,
не дівчата, не хлоп'ята,
а малесенькі курчата.

В. Ільяна

Розвиток фонематичних процесів (з опорою на мовлення логопеда, з залучення власної вимови, за уявленням).

Мета: розвиток фонематичного аналізу.

Завдання: учням пропонують послухати слова. Якщо в слові є заданий звук, наприклад, [м], треба записати відповідну букву *м*. Потім порахувати кількість записаних букв та перевірити правильність виконання завдання. (складнішими варіантами цього завдання є зміна стимульної основи – учням демонструють картинки, діти самостійно називають слова та визначають наявність чи відсутність необхідного звука; аналогічно виконують завдання на рівні уявлень – учень переглядає картинку та зі затиснутим між зубами язиком виконує завдання, логопед не озвучує слова).

Мета: розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Завдання: учням пропонують прослухати слова (розглянути картинку та самостійно назвати кожну; розглянути картинку мовчки, за необхідності з затиснутим між зубами язиком), виокремити в кожному останній звук, з отриманих звуків скласти нове слово. Перевірити відповідь та знайти слово в тексті читанки.

Слова:

Пес, сіно, дім – сом.

Клен, кіно, прапор, троянда – нора.

Ставок, ложка, дуб, корова, банан – кабан.

Ніс, коло, базар, зерно, сік, рука – сорока.

Мета: розвиток фонематичного аналізу.

Завдання: прослухати слова – назви зображень на малюнках (розглянути малюнок та озвучити їх; роздивитися мовчки), знайти ті, які починаються на заданий звук, покласти під ними фішку. Знайти слова в тексті читанки.

Мета: розвиток фонематичних уявлень.

Завдання: знайти та підкреслити з-поміж надрукованих слів (словосполучень, речень, тексту) таке, що відповідає намальованій звуковій схемі, наприклад: – ●==.

Мета: розвиток фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу.

Завдання: дібрати слова на кожен звук, який входить до складу слова – назви малюнка (логопед озвучує назву; вчитель демонструє малюнок, назву якого учні проговорюють самостійно; дитина розглядає малюнок мовчки).

Наприклад:

П А Р – парта (постіль, паровоз, приклад), ананас (абрикос, артист, автобус), розетка (роги, рукава, рукавиці, ромашка).



К Р А Н – колір (корабель, крокодил, карась), радіо (редиска, Роман), апельсин (аптека, арена, Артемон), ножиці (новини, нитки, Ніна).

В Е С Н А – вовк (ворота, ворог, вода), електропоїзд (електрика, електроніка), садок (сир, син, соловей), носоріг (намисто, нога, нота), акваріум (акула, айстра, актор).

Мета: розвиток складового аналізу та синтезу.

Завдання: розшифрувати переплутані за складовою будовою слова, знайти відповідне слово в тексті, підкреслити його (переплутані склади називає логопед, а дитина тим часом їх розглядає; учень прочитує надруковані склади самостійно голосно; учень прочитує запропоновані склади мовчки, учень лише прослуховує склади без зорової опори).

Наприклад:

Ран ба – баран, ро пе – перо, кат ся ру – Катруся, на вес – весна, ло со вей – соловей, мо зи ро во – морозиво.

Мета: розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Завдання: зі слів, які пропонує логопед, виокремити кожен третій (перший, другий, останній) звук (склад) та, записавши відповідну букву, утворити слово (учню демонструють картинки, слова вимовляє логопед; учень розглядає малюнки та самостійно проговорює слова; учневі пропонують картинки, дитина мовчки, за необхідності із закушуванням кінчика язика, виконує завдання).

Наприклад:

- кожен перший звук: Ластівка, Електричка, Вода – Л Е В;
- кожен третій звук: око, коРабель, крОпива, каБан, брОви, кіТ – Р О Б О Т;
- кожен другий склад: оКо, коМА, птаХА – КО МА ХА.

Розвиток зорових функцій та операцій (на матеріалі предметних малюнків та на графемному матеріалі).

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: з-поміж малюнків (літер, складів), розміщених у таблиці, назвати контурні зображення (великі друковані літери; склади, які записані пунктирною лінією; які закінчуються на голосний; починаються з літери Н тощо).

Мета: розвиток стійкості та концентрації уваги.

Завдання (на матеріалі малюнків): простеживши за доріжками очима, знайти, хто з ким розмовляє по телефону (доріжки-ниточки між собою переплутані, з метою ускладнення завдання доріжки можуть бути пунктирними).

Завдання (на матеріалі цифр та букв): простеживши за доріжками очима, зібрати з літер слово (на одному кінці лінії – цифра, на іншому – літера).

Мета: розвиток зорової уваги.

Завдання:

- з-поміж контурних зображень предметів знайти два однакових зображення;
- з-поміж літер, зображених по-різному, знайти дві, надруковані однаково.

Завдання:

• впізнати та виокремити предмети, контурні зображення яких накладені одне на одного;

• на зашумленому фоні впізнати та виокремити літеру (декілька літер, слово).

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання (на матеріалі картинок): запам'ятати зображення лише тих малюнків, що заштриховані з нахилом праворуч.

Завдання (на матеріалі слів): з-поміж надрукованих слів запам'ятати лише ті, що надруковані прописними літерами.

Завдання (на матеріалі геометричних фігур): запам'ятати геометричні фігури та штриховки всередині кожної з них.



Завдання (на матеріалі літер та геометричних фігур): запам'ятати геометричні фігури та літери, надруковані всередині них.

Мета: розвиток зорового контролю.

Завдання:

- віднайти зайві елементи на малюнках;
- віднайти зайві елементи в ряді літер;
- віднайти зайві склади в словах;
- віднайти зайві літери в словах.

Завдання: виявити та виправити помилки в словах (в окремих словах або всередині речень).

Розвиток навички прогнозування під час читання.

Пропедевтичну роботу, спрямовану на запобігання та зменшення кількості семантичних помилок, починали з першого корекційного етапу. З цією метою ми пропонували лише найпростіші завдання такого типу, де учневі необхідно було до коротких римовок додати лише одне слово, наприклад:

*Ходить лісом їжачок,
В нього шубка з ...
(ниточок, дрогоу, колючок).*

*Великі очі й голова,
Не колобок це, а ...
(слон, сова, коза).*

*Вночі їй завжди півник сниться,
Вона не курка, а ...
(гуска, лисиця, ворона).*

*Ярослав на камінь сів,
Ловить в річці ...
(мух, щук, карасів).*

I. Січовик

На наступних етапах корекції пропонували складніші завдання, наприклад:

- закінчити речення, додавши необхідне слово (замість друкованого слова пропонується малюнок);
- прочитати речення, додавши правильне закінчення до недодрукованого слова (речення добираються з читанки);
- прочитати речення (невеликий текст або уривок з тексту), додаючи недописані кінцеві частини слів.

З метою перевірки ефективності методики формульованого експерименту наприкінці кожного з корекційних етапів учням пропонували завдання, спрямовані на визначення стану сформованості навичок читання (читання незнайомого тексту та його переказ). Відтак ми мали змогу простежити динаміку досягнень кожного учня, залученого до формульованого експерименту, порівнюючи з попередньо отриманими даними виявленого механізму порушення, а також із даними про стан читання молодших школярів із ТПМ+Д контрольної групи.

У процесі експерименту учнів із ТПМ+Д було об'єднано в групи, роботу всередині яких проводили за чітко визначеним корекційним етапом. Оскільки основною метою було встановлення найефективніших шляхів подолання дислексичних помилок, нас могла задовольнити лише якісна диференціація, яка враховувала б не тільки рівень сформованості психічних функцій та операцій, що становлять психологічну основу процесу читання, а й механізм порушення.

Так, роботу з 13,9 % учнів із ТПМ+Д було розпочато з першого корекційного етапу, із 33,3 % молодших школярів із другого та 52,8 % з третього етапів. Такий, на перший погляд, нерівномірний розподіл відбувся за рахунок визначеного рівня сформованості зорових і слухових функцій та операцій у кожному випадку, проте він відповідав нашій меті.



Варто зазначити, що всередині груп учні також поділялися за механізмом порушення, відповідно до якого відбувався добір завдань. Так, під час експериментально-го навчання в одних випадках роботу концентрували на розвитку переважно зорових функцій та операцій, а в інших – основну увагу було приділено слуховим функціям і операціям та фонематичним процесам. Стосовно деяких учнів ми не надавали переваги якомусь певному напрямку, а проводили системну паралельну роботу з розвитку всіх функцій та операцій (з урахуванням внутрішньої ієрархічної наступності). Тривалість корекційного етапу визначали в процесі експериментальної роботи. Сигналом для переходу до наступного етапу корекції ставало успішне виконання завдань, визначених як найскладніших для поточного. Так, середньою необхідною кількістю було визначено 30 фронтальних занять та додаткові індивідуальні, кількість яких варіювалася в кожному випадку.

Завершальний етап нашого експерименту тривав протягом навчального року. Залучення до експерименту значної кількості учнів, які брали участь у попередніх експериментах (діагностичних), дало змогу простежити весь шлях, необхідний для успішного подолання дислексичних помилок: від визначення стану сформованості навичок читання та детального вивчення механізму порушення до диференційованої системи корекційного впливу.

Наведені приклади завдань корекційної методики демонструють її гнучкість. Можливість залучити учня на будь-якому з етапів до процесу корекції, за умов визначення механізму порушення, має сприяти високоефективній роботі з подолання найстійкіших дислексичних помилок в учнів молодших класів із ТПМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. І л ь я н а В. М. Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ // В. М. Ільяна / Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. – К. : Актуальна освіта, 2006. – Вип. 3. – С. 55–62.
2. К о в ш и к о в В. А. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності : [учеб. посібие] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель , 2007 – 318 с.
3. К о р н е в А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.-метод. посobie] / А. Н. Корнев – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
4. Л у р и я А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 83 с.
5. С о б о т о в и ч Е. Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності и механізми її формирова- ния / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. I l i a n a V. M. (2006). Analiz sformovanosti navychky chytannia v uchniv molodshyh klasiv spetsialnoji shkoly dlia ditej z TPM. Theory and practice of modern speech therapy : collection of scientific papers. – Kyiv, Aktualna osvita, 3, 55–62. (In Ukrainian)
2. K o v s h i k o v V. A. (2007). Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejatel'nosti (Psycholinguistics. Theory of speech activity : [tutorial]). – Moskva, AST : Astrel. In Russian.
3. K o r n e v A. N. (1997). Narushenie chtenija i pisma u detej (diagnostica, korekcija, predupregdenie) (Violations of reading and writing in children (diagnosis, correction, prevention): [study guide]) SPb. : MiM (In Russian)
4. L u r i j a A. R. (1950). Oчерки psihofiziologii pisma (Psychophysiology writing essays), Moskva, Izd-vo APN RSFSR (In Russian)
5. S o b o t o v i c h E. F. (1997). Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti i mehanizmy ejo formirovanija (Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation), Kyiv, IZNM. (In Ukrainian)