

Валентина Ільяна,
Інститут спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи
Ярмаченка НАПН
України
orcid.org/0000-0001-5208-
8399

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті окреслено актуальність логопедичної допомоги здобувачам початкової ланки освіти з тяжкими порушеннями мовлення з метою подолання стійких розладів читання. Представлено аналіз наукових даних та розкрито стан психолінгвістичних компонентів навички читання у дітей з мовленнєвими розладами різного генезу та ступеня враженості. Продемонстровано особливості прояву дислексичних відхилень під час виконання школярами з тяжкими порушеннями мовлення спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури й рівневої організації фонематичних функцій. В результаті якісного аналізу дослідження та співвіднесення відповідних даних репрезентовано механізм дислексичних помилок у означеної категорії дітей.

Ключові слова: розлади читання, дислексичні помилки, діти з тяжкими порушеннями мовлення, дислексія, психолінгвістичний механізм розладів читання, здобувачі початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення.

Актуальність проблеми

Наявність значної кількості дітей із порушеннями читання серед здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) потребує розробки сучасних методик, які б дозволили організувати засвоєння навички читання з урахуванням психологічної структури цього складного виду довільної діяльності, а також механізмів кожного із порушень, що характерні дітям з різними розладами усного мовлення в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема закладів з інклюзивною формою навчання.

На сьогодні глибоке вивчення порушень читання у здобувачів освіти з ТПМ (з урахуванням всіх компонентів цього виду мовленнєвої діяльності, а також функцій та операцій, що забезпечують успішне його протікання) є досить складним та важливим питанням.

Проаналізувавши результати першого етапу нашого дослідження, спрямованого на вивчення стану писемного мовлення у школярів початкової ланки освіти з мовленнєвими розладами, ми визначили різноманітні стійкі специфічні помилки у читанні означеної категорії дітей. Однак це не вичерпало наш дослідницький інтерес. Ми розуміємо, що такий підхід виключно констатує наявність проблеми, що є важливим початком дослідження, однак не забезпечує інструментарієм для її розв'язання. Неоднорідність порушень з боку усного та писемного мовлення дітей означає, що помилки у читанні мають, можливо, різні причини та механізми їх виникнення. Саме це спонукало нас перейти до якісного аналізу та співвіднесення цілого спектру даних, а саме: первинного мовленнєвого порушення, особливостей прояву дислексичних помилок, а також стану сформованості психолінгвістичних компонентів, що детермінують опанування навички читання.

Аналіз наукової літератури з проблеми

Особливості опанування писемного мовлення вже багато десятиліть привертають увагу вчених лінгвістів, педагогів, психологів, нейрофізіологів. Проте визначальною основою для досліджень і сьогодні залишаються фундаментальні роботи М. А. Бернштейна, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, М. І. Жинкіна, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії. На сучасному етапі розвитку розв'язанню проблеми подолання специфічних розладів читання у дітей присвячено значну кількість наукових праць. Однак, на наш погляд, пошук шляхів вирішення цього питання у наукових колах дещо обмежуються за рахунок фіксації уваги виключно на типології дислексичних помилок та безпосередній корекції останніх, тобто прямого впливу на недосконало сформовану окрему лінгвістичну, або психологічну ланку. Таким чином ці дослідження носять суто лінгвістичний характер, з одного боку (Г. А. Каше, Р. Є. Левіна, Л. Ф. Спірова, Г. В. Чиркіна, А. В. Ястребова, та ін.), або ж розглядають проблему дислексій, як недостатню зрілість окремих функцій та операцій, з іншого боку (В. А. Ковшиков, О. М. Корнєв, В. Л. Подобєд, та ін.). Такий підхід нажаль не розглядає можливий кореляційний зв'язок типових специфічних помилок у читанні із первинним мовленнєвим розладом, ані підтверджуючи, ані спростовуючи таке припущення. Водночас, відсутні й дані, які б враховували складну рівневу організацію психолінгвістичних компонентів рецептивного виду діяльності. Водночас, вітчизняними науковцями розроблено основні положення концепції загально мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі (Є. Ф. Соботович), методики діагностики і корекції дисграфії та дизорфографії з позицій психолінгвістичного підходу (Е. А. Данілавічюте, Л. І. Бартенєва, З. С. Мартинюк), систему завдань щодо діагностики порушень читання у дітей шестирічного віку та критерії оцінювання цієї навички у початковій школі (Е.А. Данілавічюте, В. М. Ільяна), методику діагностики психолінгвістичних компонентів, що детермінують опанування навички читання (В. М. Ільяна). Ці роботи створюють підґрунтя для подальшого вивчення недоліків читання у дітей з ТПМ.

Метою нашого дослідження є ґрунтовне вивчення, якісний аналіз та співвіднесення отриманих в результаті проведеного нами дослідження даних

про стан сформованості у здобувачів початкової освіти з важкими порушеннями мовлення психолінгвістичних компонентів навички читання відповідно до їх складної рівневої організації, даних про первинні мовленнєві розлади та особливості прояву власне дислексичних помилок у означеній категорії дітей.

Виклад основного матеріалу

Під час читання в учнів з ТПМ проявлялись різного роду помилки. Розглянемо детальніше типологію найчисленніших з них: заміни та змішування букв різного генезу, додавання зайвих букв; пропуски букв та семантичні помилки (помилкове прогнозування).

Розглянемо механізм їхнього виникнення відповідно до типології.

Помилкове прогнозування.

Помилки такого типу становлять у дітей з ТПМ 2, 3 та 4 класів 15%, 17% та 18% відповідно. На нашу думку, вони виникають як результат порушень з боку лексико-граматичної будови мовлення у означеній категорії молодших школярів. Так, з одного боку, через збіднений лексичний запас дитина не може достатньою мірою усвідомлювати значення окремих слів, а відтак втрачає можливість спиратись на контекст внаслідок часткового розуміння прочитаного. З іншого боку, порушення функцій словотвору та словозміни призводить до помилкового прогнозування під час читання нових та незнайомих слів. Проте числові дані свідчать, що кількість помилок цього типу зростає у 3 та 4 класах навіть за умов поступової корекції мовлення дітей з ТПМ. Це пояснюється тим, що пропонований для читання мовленнєвий матеріал значно ускладнюється як за рахунок різноманітніших за граматичною будовою речень, так і за рахунок кількісного насичення текстів незнайомою лексикою.

Пропуски та додавання букв та складів.

Цей тип помилок був притаманний групі дітей, вимовна сторона мовлення яких була скомпенсованою або чистою (діти з тяжкими формами заїкання та стертою формою дизартрії), тоді як у читанні траплялись такі типи помилок, як заміни фонем близьких за акустико-артикуляційними ознаками, пропуски та додавання зайвих букв та складів. Розглянемо особливості, виявлені під час аналізу та зіставлення результатів серії діагностичних завдань.

Під час виконання завдань, спрямованих на обстеження фонематичного сприймання молодші школярі без утруднень виокремлювали заданий звук з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками. Для чистоти завдання дітям зі стертою формою дизартрії ми пропонували звуки, які раніше вимовлялись неправильно та були успішно скореговані в усному мовленні. Проте і в цих випадках молодші школярі з ТПМ та дислексією не припускались помилок, що свідчило про достатньо розвинене фонематичне сприймання. Відносно задовільно ця група дітей виконала завдання, спрямовані на визначення рівня розвитку фонематичних уявлень. Так, ці завдання вони виконували в середньому або швидкому темпі та здебільшого без помилок. Невеликий відсоток (6–10%) склали так звані випадково допущені неточності, які школярі зазвичай помічали (лише декілька разів на помилку звертав увагу експериментатор) і виправляли самостійно. Отже, фонематичні сприймання та уявлення не були первинною ланкою, яка призводила до виникнення названого типу специфічних помилок у читанні.

Цікавими виявились результати дослідження звукового та складового аналізу. Найменшу кількість помилок школярі допустили під час аналізу слів, які склалися із 3 звуків та 1 складу; найбільшу кількість – у словах, кількість звуків яких була більшою ніж 5 та відповідно містила 2, 3 та більше складів. Важкими для аналізу були слова зі збігом приголосних та з голосним у кінці слова. Кількість помилок під час виконання обох завдань наближалася до 70%. Так, можемо зробити висновок, що недостатньо розвинутий фонематичний аналіз був першопричиною виникнення пропусків та додавань під час читання учнів.

Зауважимо, що під час виконання завдань, спрямованих на дослідження зорових процесів на графемному матеріалі ми відзначили певну недостатність зорової уваги та контролю. Учні не змогли виправити всі помилки та продемонстрували знижений рівень виконання завдань. Проте, усі інші завдання, де досліджувались зорові функції та операції, в тому числі ті, де перевірялись увага та контроль але на матеріалі малюнків, учні виконали без помилок.

Отже, аналіз результатів свідчить про недостатню зрілість зазначених функцій, яка проявляється на більш абстрактному та важкому для сприймання буквено-графемному матеріалі.

Відзначимо, що під час обстеження слухових функцій ми виявили внутрішній поділ учнів на групи, які умовно будемо називати групою А та групою Б. Розгляньмо їхню відмінність.

Групу А становили молодші школярі, які показали знижений рівень розвитку слухової уваги, пам'яті й контролю. Так, учні цієї групи не змогли виокремити зайве слово та речення в різних варіантах завдання. Водночас у ряді завдань, спрямованих на визначення стану слухової пам'яті учні продемонстрували низький та дуже низький рівень запам'ятовування матеріалу. Зауважимо, що лише достатній рівень зазначених функцій та операцій є основою функції контролю. Це припущення було доведено якісно низьким рівнем виконання дітьми завдань, спрямованих на дослідження слухового контролю.

До групи Б увійшли здобувачі освіти, які у виконанні тільки деяких завдань припускались одиничних помилок, що не мали системного характеру, і за якістю належали до так званих випадкових. Тому зрозуміло, що такий характер виконання свідчив лише про індивідуальні особливості (тип пізнавальної діяльності, емоційний настрій під час обстеження, тощо).

Отже, ми з'ясували що провідною ланкою, яка спричиняє такі дислексичні помилки, як пропуски та додавання, є порушення звуко-складового аналізу та зниження зорової уваги й контролю до графемного матеріалу, які подеколи (в молодших школярів групи А) супроводжуються і зниженням слухового контролю.

Заміни.

Для визначення чіткого механізму порушення найчисленнішої групи дислексичних помилок ми будемо розглядати всі типи замін та їх поєднання в різних групах дітей, які ми виокремили в процесі зіставлення результатів аналізу обстеження вищезазначених процесів, функцій та операцій.

Одній групі учнів, *усне мовлення яких було фонетично чистим* (молодші школярі із тяжкими формами заїкання), були властиві *заміни за графічною схожістю букв*. Під час обстеження зорових та слухових функцій та операцій, а також стану фонематичних процесів, ми виявили значні недоліки лише в роботі зорової аналізаторної системи (необхідно зазначити, що за даними індивідуальних карток учнів, в усіх обстежуваних дітей фізіологічний зір був в нормі). Так, група умовно розподілилася. Одна частина молодших школярів з ТПМ+Д (підгрупа А) показала низький рівень розвитку зорових функцій та операцій на обох видах матеріалу: абстрактному графемному та змістовому картинному. В іншій частині (підгрупа Б) труднощі та велика кількість помилок супроводжували виконання завдань, запропонованих лише на матеріалі, складнішому для сприймання – на графемах.

Таким чином, недостатній розвиток зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю призводить до такого типу помилок, як заміни графічно схожих букв. Однак для правильного діагностування механізму зазначених дислексичних помилок, а відтак і адекватної корекції, необхідно враховувати різний ступінь розвитку зорових функцій. Так, підгрупа А продемонструвала низьку якість роботи зорової аналізаторної системи, яка проявилась вже під час виконання завдань на еволюційно простішому матеріалі для сприймання, тоді як підгрупа Б припускалась великої кількості помилок лише на матеріалі графем.

Окрему групу становили *учні з фонетично чистим мовлення* (молодші

школярі із тяжкими формами заїкання та стертою формою дизартрії), читанню яких була притаманна велика кількість *замін акустико-артикуляційно подібних фонем*. Зазначимо, що цей тип помилок поєднувався із пропусками та додаваннями, проте порівняно з останніми кількісно був найбільшим. Під час зіставлення результатів обстеження зорових і слухових функцій та операцій, фонематичних процесів молодших школярів зазначеної категорії ми з'ясували, що завдання, спрямовані на визначення стану сформованості фонематичного сприймання та уявлень були виконані безпомилково. Це свідчить про достатній розвиток означених процесів. Завдання, спрямовані на визначення звукової та складової будови слова, діти виконали з великою кількістю помилок. Низький рівень звукового та складового аналізу вказує на початковий ланцюжок механізму порушення.

Під час дослідження зорових функцій та операцій ми отримали дані, які свідчать про зниження зорової уваги, пам'яті та контролю. Виконання відповідних завдань були якісно низькими.

Аналіз результатів виконання завдань, спрямованих на визначення слухових функцій та операцій в однієї частини учнів (Група А) свідчить про знижений рівень слухової уваги, пам'яті та контролю, в іншої (Група Б) – про їхній достатній розвиток.

Отже, ми виявили, що початковою ланкою механізму зазначеного типу порушення є звуковий аналіз у поєднанні з недостатніми функціями зорової уваги та контролю, а

також подеколи порушення слухового контролю (детальніше весь ланцюжок представлено вище, під час розгляду помилок на пропуски та додавання).

Розгляньмо результати дослідження учнів із первинним мовленнєвим порушенням – дизартрією або ринолалією, в усному мовленні яких траплялись заміни акустично та артикуляційно близьких звуків. Читанню молодших школярів цієї групи були притаманні відповідні помилки, які діти не усвідомлювали. Таким чином, читання цих учнів набувало відтінок механічного, якому властиве лише часткове та недостатнє осмислення прочитаного. Попередньо ми відзначали, що причина не лише в порушенні роботи мовнорухового аналізатора. Для з'ясування всього ланцюжка розгляньмо якість виконання деяких завдань учнями цієї групи.

Під час дослідження фонематичного сприймання молодші школярі здебільшого не припускались помилок. Так, виникали лише деякі неточності, коли під час виокремлення заданого звуку з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками, учень плескав у долоні на інший звук, проте відразу помічав свою помилку. На нашу думку, таке завчасне неправильне впізнавання звуків та водночас самотійне виправлення помилки свідчить про недостатню сконцентрованість слухової уваги. Зазначимо, що такі помилки були одиничними та мали випадковий, а не системний характер. Це свідчить про достатньо сформоване фонематичне сприймання в цієї групи учнів.

Виконання завдань, спрямованих на визначення стану фонематичних уявлень, значною мірою якісно відрізнялось від попередніх. Під час розкладання картинок у два стовпчики, молодші школярі припускались великої кількості помилок (близько 70% картинок було розміщено неправильно). Учням пропонували матеріал на розрізнення корелюючих фонем, які діти вимовляли неправильно, і тих, які вимовляли правильно, але які відрізняються від перших однією суттєвою ознакою. Так, під час розкладання картинок, у назвах відповідних слів яких містились звуки, що піддавались замінам в усному мовленні та читанні, діти плутались та в більшості випадків не знайшовши точної відповіді у вирішенні поставленого завдання, клали їх навмання, відповідно, припускаючись помилок.

Зазначимо, що під час практичних дій з картинним матеріалом, який містив лише ті фонемати, що їх вимовляли правильно, учні розміщували їх, не вагаючись, у правильний стовпчик. Так само молодші школярі виконали інше завдання, спрямоване на визначення стану сформованості фонематичних уявлень. Під час добору малюнків на заданий звук, який вони неправильно вимовляли та відповідним чином прочитували, учні припустили 60–70% помилок. Добір картинок на інші звуки проходив без утруднень та, відповідно, без помилок.

Відзначимо, що досить низький рівень фонематичних уявлень у молодших школярів підтвердило виконання завдання на знаходження помилок у друкованому матеріалі, що прочитувався без вимовляння. Так, учні пропускали помилки в друкованому матеріалі лише у словах, які містили звуки, що їх діти неправильно вимовляли та, відповідно, неправильно прочитували. Кількість помилок у цьому завданні становить близько 50%. Однак під час виконання

цього завдання учень спирався не лише на фонематичні уявлення. У виконанні завдання брали участь зорове сприймання, увага, контроль, слухова увага та контроль, проте на провідному фоні виступали фонематичні уявлення та аналіз, результати дослідження яких ми детально розглянемо.

Під час виконання завдань, спрямованих на визначення звукової та складової будови слів, у переважній більшості (90%) діти не допускали помилок, однак траплялись випадки деяких неточностей, що їх діти самостійно виправляли за умов звернення на них уваги експериментатора. На нашу думку, таке успішне виконання завдання відбувалось за рахунок того, що слова спершу вимовляв експериментатор, що давало змогу учням спиратись на еталонну вимову. Таким чином, основою для

аналізу було фонематичне сприймання, а не уявлення. Для детальнішого визначення стану сформованості фонематичного аналізу ми визнали за необхідне запропонувати інші варіанти завдання. Насамперед ми змінили форму подання матеріалу: слова, що пропонували учням, надавали у вигляді картинок. Таким чином, молодші школярі з ТПМ під час виконання завдання спирались на власну вимову. Це привело до появи помилок у аналізі слів, що містили важкі для вимовляння учня фонемати (тобто ті звуки, які відповідали неправильному вимовлянню дитини). Наступним ускладненням завдання був такий варіант, де аналогічно попередньому варіанту пропонували тільки малюнкові зображення. Ми використали спеціальну настанову «притиснути кінчик язичка зубками», що запобігало включенню мовнорухового аналізатору. Отже, під час аналізу звуко-складової будови слів дитина могла спиратись лише на уявлення. Додаткові зміни умов привели до появи великої кількості помилок. Молодші школярі не змогли правильно визначити звуко-складову будову навіть однокладових слів. Таке виконання завдання свідчить про достатній розвиток аналізу як розумової діяльності та, водночас, як недостатність фонематичного (більш високих його рівнів).

Під час дослідження стану зорових функцій та операцій ми виявили певне зниження зорової уваги, пам'яті та контролю, недоліки яких було продемонстровано в ході виконання ряду спеціальних завдань. Низька якість виконання була притаманна як завданням, де матеріал пропонували у вигляді предметних картинок, так й у вигляді графем. Під час упізнання та відповідного прочитування слова на заштрихованому фоні діти не могли впізнати усі букви та, відповідно, поєднавши їх послідовно, утворити слово. Для всіх молодших школярів цієї групи характерним було вибіркоче виокремлення лише однієї чи двох літер.

Проте під час виконання завдань, спрямованих на визначення стану зорової пам'яті, молодші школярі показали різні результати. Так, учні з-поміж пред'явлених восьми зображень предметів, не пов'язаних між собою родовидовими зв'язками запам'ятовували п'ять, продемонструвавши якісно вищий рівень виконання. Це свідчило про незначне зниження запам'ятовування такого типу зорового матеріалу. Проте завдання, де потрібно було запам'ятати букви, розміщені у різних геометричних формах учні виконали на дуже низькому рівні. Лише окремі діти цієї групи змогли запам'ятати із п'яти три букви, однак розмістити їх правильно у відповідних геометричних фігурах не вдалось жодному з молодших школярів. Результати виконання цих завдань свідчать про зниження зорової пам'яті, які проявляються більшою мірою на графемному матеріалі, що безпосередньо відбувається під час читання. Функції уваги та пам'яті є основою контролю, тому зрозуміло, що виконання відповідних завдань було якісно низьким. Так, молодші школярі знаходили одну або дві припущені помилки в ряді з восьми букв, тоді як серед 16 та 20 друкованих літер молодші школярі були в змозі віднайти лише одну помилку.

Розгляньмо стан сформованості слухових функцій та операцій у зазначеній групі молодших школярів з ТПМ. Уже під час сприймання та повтору прослуханого ритмічного малюнка учні припускались великої

кількості помилок. Повторити правильно діти змогли лише перший найпростіший малюнок. Решту молодші школярі відтворили неправильно. Низький рівень слухової уваги учні продемонстрували і в результаті виконання наступного завдання. Жоден з групи дітей не зміг правильно виокремити зайве слово у віршику. Проте зайве речення вдалося виокремити у 30% випадків. Під час дослідження запам'ятовування ряду із слів, логічно не пов'язаних між собою школярі змогли запам'ятати три або чотири слова, що свідчить про низький рівень слухової пам'яті. Суттєве зниження тих функцій та операцій, які становлять психологічну основу контролю, свідчить про недостатній розвиток останньої. Також необхідно відзначити, що істотне зниження слухової уваги та пам'яті негативним чином впливає і на розвиток фонематичних уявлень (таке розуміння поняття впливає із самої природи, що розкривається у визначення терміну).

Зазначене свідчить, що механізм порушення починається із недостатньо сформованих слухових функцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень. Недостатність останніх, у свою чергу, перешкоджає формуванню достатнього рівня фонематичного аналізу. Поєднання цих недоліків із вторинно недостатньо розвинутими функціями зорової уваги та контролю розкриває весь ланцюжок заміन за акустико-артикуляційними ознаками у зазначеної групи учнів.

Розгляньмо групу дітей, яку становлять молодші школярі з дизартріями, ринолалією й тяжкими формами заїкання, ускладненими ЗНМ та ФФНМ. Так їх усне мовлення супроводжувалась певною кількістю неправильно вимовлюваних звуків, що в переважній більшості перебували *на етапі автоматизації*. Читанню молодших школярів цієї групи були притаманні помилки на *заміни схожих за акустико-артикуляційними ознаками звуків*, а також *заміни нечіткого генезу*.

Під час аналізу результатів обстеження фонематичних процесів ми з'ясували, що завдання із дослідження фонематичного сприймання були виконані без помилок. Натомість обстеження фонематичних уявлень виявило їхній низький рівень (діти припускались помилок у 60–80%). Для ґрунтовнішого визначення фонематичного аналізу, як і в попередньому випадку, ми змінили умови подання матеріалу. Проте, на відміну від вищеописаної групи, лише друге ускладнення завдання спричинило у молодших школярів значні утруднення. Так, за уявленнями правильно були проаналізовані лише простіші за будовою слова, переважно односкладові. Лише декілька учнів не припустились помилок під час звуко-складового аналізу двоскладових слів. Таке виконання завдання свідчить про недостатньо сформований фонематичний аналіз, недоліки якого проявляються на рівні уявлень.

Дослідження зорових процесів засвідчило, що в учнів недостатньо розвинуті лише окремі функції та операції, які проявлялись переважно на складнішому матеріалі графем. Деякі нижчими показники якості були під час дослідження зорової уваги. Однак їхнє зниження притаманне виконанню завдання на матеріалі графем, тоді як на простішому картинному матеріалі

здобувачі освіти показали задовільні результати. Подібним чином молодші школярі зазначеної групи виконали завдання, спрямовані на виявлення стану зорової пам'яті. Так, запам'ятовування зображень предметів не становило значних утруднень для дітей. Під час виконання відповідного завдання учні показали середній рівень запам'ятовування, який був дещо нижчим, ніж у дітей контрольної групи. Зовсім інші були результати практичного виконання молодшими школярами з ТПМ зазначеної групи завдання, де стимульним матеріалом були графеми. Так, учні запам'ятали чотири- п'ять пред'явлених літер, однак правильно розмістити їх у відповідних геометричних фігурах не змогли. Це свідчить не лише про зниження запам'ятовування матеріалу, який містить графеми, а й про недостатність розподілу уваги в дітей зазначеної категорії. Схожі результати ми отримали під час аналізу та зіставлення результатів дослідження зорового контролю. Завдання на матеріалі сюжетного малюнка було виконано безпомилково. У завданнях на знаходження та виправлення помилок у друкованих словах та реченнях було допущено 80-90% помилок. Такі результати засвідчують значне зниження зорового контролю, який проявляється на матеріалі графем.

Слухові функції та операції виявились на порівняно якісно нижчому рівні розвитку, ніж зорові. Так, у завданні на відтворення простих ритмічних малюнків діти припускали 70-90% помилок. Переважна більшість молодших школярів з ТПМ+Д правильно змогла відтворити лише найпростіші ритмічні малюнки, тоді як складніші відтворювали неправильно. Зазначимо, що деякі діти цієї категорії припустились помилок і в найпростіших варіантах ритмів. Завдання, спрямоване на визначення стану сформованості слухової уваги та контролю вони виконали також із значною кількістю

помилки. Так, молодшим школярам зазначеної групи вдалось знайти лише зайве речення в невеликому тексті. Однак виокремити слово, яке не підходило у вірші, учні не змогли. Під час виконання завдання, спрямованого на визначення слухової пам'яті, учні продемонстрували низький рівень запам'ятовування та відповідно відтворення прослуханого матеріалу. З-поміж ряду прочитаних експериментатором восьми слів школярі змогли відтворити лише три або чотири. Таке практичне виконання свідчить про низький рівень розвитку слухової пам'яті. Слуховий контроль, як ми вже відзначали, є найвищою ланкою серед слухових функцій та операцій. Його рівень зумовлений такими процесами, як увага та пам'ять (низький рівень розвитку останніх учні зазначеної групи продемонстрували в попередніх завданнях). Таким чином, ми можемо говорити про недостатній рівень розвитку слухового контролю.

Спираючись на викладене, стверджуємо, що механізм порушення в зазначеній категорії молодших школярів починається із порушення слухових функцій та операцій, які перешкоджають формуванню достатнього рівня фонематичних уявлень та, відповідно, фонематичного аналізу. Недостатній розвиток окремих зорових функцій та операцій, якій простежуємо на графемному матеріалі завершує ланцюжок порушення в зазначеній категорії учнів.

Останню групу учнів становлять молодші школярі, первинним мовленнєвим порушенням яких були сенсомоторна та моторна алалії. Фонетичній стороні усного мовлення цієї категорії учнів притаманна велика кількість помилок (замін та спотворень звуків). Читанню молодших школярів з ТПМ були властиві *заміни букв, звуки, які позначають схожі за акустико-артикуляційними ознаками, та букв, схожих графічно.*

Завдання, спрямовані на визначення перцептивного рівня фонематичного сприймання, діти виконали із значною кількістю помилок, яких вони припускались на матеріалі, що містив неправильно вимовлювані дітьми фонемі. Такий характер виконання засвідчує знижений рівень розвитку фонематичного сприймання. Великої кількості аналогічних помилок молодші школярі припускались і в процесі виконання завдань із визначення рівня розвитку фонематичних уявлень. Значні утруднення в учнів зазначеної категорії спричинили завдання, спрямовані на визначення якості виконання дітьми звукового аналізу. Так, одна частина молодших школярів була невзможливою правильно проаналізувати звуковий склад та складову будову всіх запропонованих слів, у тому числі й односкладових; інша частина припускалась помилок у більш складному за будовою матеріалі. Таке виконання завдань свідчить про недостатній рівень фонематичного аналізу в учнів зазначеної групи.

Дуже низькі результати продемонстрували молодші школярі в процесі виконання завдань, спрямованих на визначення стану зорових функцій та операцій. Так, завдання означеного циклу виконувались із припущенням значної кількості помилок, що засвідчує про значні порушення з боку зорових функцій та операцій.

Дослідження стану слухових функцій та операцій також свідчить про

їхній недостатній рівень розвитку. Під час виконання завдання, спрямованого на визначення слухового сприймання та уваги учні не змогли правильно відтворити навіть найпростіші ритмічні малюнки. Також молодші школярі не були в змозі виокремити зайве речення та слово в обох запропонованих варіантах. Проте за умов додаткової настанови на увагу до тексту та після повторного його прослуховування учні знаходили зайве речення. Однак навіть під час надання аналогічної допомоги для виконання складнішого варіанта завдання молодші школярі не змогли правильно виокремити зайве слово у вірші. Завдання, спрямоване на перевірку запам'ятовування та відтворення ряду логічно не пов'язаних між собою слів, учні виконали також на низькому рівні (із восьми слів молодші школярі змогли відтворити менш ніж чотири). Таке виконання завдань свідчить про зниження не лише слухової уваги та пам'яті, а й контролю, про що ми вже зазначали вище.

Розглянуті результати свідчать про неоднозначність механізму помилок. 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, що призводить до помилок за графічною схожістю. Таким чином, в однієї групи учнів ми маємо змогу прослідкувати та відзначити подвійний механізм порушення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення особливостей прояву дислексичних відхилень під час виконання школярами початкової ланки освіти з ТПМ спеціальних завдань, розроблених з урахуванням складного характеру і взаємодії зорового, мовно-рухового та слухового аналізаторів, складної психологічної структури й рівневої організації фонематичних функцій, дало можливість установити, що *в основі одного типу дислексичних помилок можуть лежати різні механізми, водночас у дітей з різними первинними мовленнєвими порушеннями можуть бути однакові причини виникнення специфічних стійких помилок у читанні.*

Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці методичного забезпечення, яке буде спрямовано на подолання стійких розладів читання у здобувачів початкової ланки освіти з тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данілавічюте Е.А. Методика викладання теми «Правопис» у молодших класах загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ (тема: «Написання глухих і дзвінких приголосних»). / Е.А. Данілавічюте // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 1. – С. 6–13.

2. Ільяна В.М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 4. – С. 31–38.

3. Ільяна В.М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.

4. Ільяна В.М. Технології визначення особливостей рецептивної діяльності у контексті попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку./ В.М. Ільяна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 3. – С. 6– 10.

5. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : [учеб. пособие] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель , 2007 – 318с.

6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев – СПб. : МиМ, 1997. – 286с.

7. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 83с.

8. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

REFERENCES:

1. Danilavichute E. A.(2012). Metodika vykladannia temy «Pravopys» u molodshyh klasah zagalnoosvitnoi shkoly dlia ditei iz TPM (tema: «Napysannia gluhyh I dzvinkyh prigolosnih»). *Exceptional child: teaching upbringing, 1, 6–13.*

2. Iliana V. M. (2014). Vyvchennia stanu sphormovanosti phonematychnyh protsesiv u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku. *Exceptional child: teaching upbringing, 4, 31– 38.*

3. Iliana V. M. (2014). Podolannia disleksii v uchniv 2-4 klasiv zagalnoosvitnih shkil dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Exceptional child: teaching upbringing, 1, 18–27.*

4. Iliana V. M. (2012). Tekhnolohii vyznachennia osoblyvostei retseptyvnoi diialnosti u konteksti poperedzhennia dysleksii u ditei z porushenniamy movlennievoho rozvytku. *Exceptional child: teaching upbringing*, 3, 6–10.

5. Kovshikov V. A. (2007). Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejatelnosti (Psycholinguistics. Theory of speech activity : [tutorial]) M. : AST : Astrel.

6. Kornev 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.

7. Lurija A. R. (1950). Ocherki psihofiziologii pisma (Psychophysiology writing essays). M.: Izd-vo APN RSFSR.

Valentyna Iliana. Features of manifestation of dyslexic mistakes in students of primary school with speech disorders

Actuality of logopedic help for students of primary school with several speech disorders with aim overpassing reading disorders are emphasized in the article. Here is represented analysis of scientific data and state of psycholinguistic components, skill of reading among children with speech disabilities different genesis and level of severity. Showed features of manifestation of dyslexic deviations during performing by students with speech disorders, of special tasks, elaborated considering complicated character and interaction of a visual, a speech motor and hearing analyzers, complex psychologic structure and level organization of phonemic functions. The algorithm of determination of differentiated mechanisms of reading disabilities is elaborated. It is based on the analysis of dyslexia mistakes allowing for the multilevel structure of this form of speech activity, of the defect structure in severe speech disabilities conditions, and integrative activity of analyzer systems. The most commonly spread types of mistakes which characterize receptive production of abovementioned students are determined, and their mechanisms are established.

In the result of quality analysis of research and correlation of appropriate data are represented mechanism of dyslexic mistakes in this category of children.

Keywords: *dyslexia, reading disabilities, reading disorders, school students with severe speech disorders, severe speech disorders, severe speech disabilities, reception activity, dyslexia mistakes, types of dyslexia mistakes.*