

РОЗВИТОК ВЕРБАЛЬНО-СЕНСОВОГО ПРАКСИСУ ЯК ОСНОВИ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛЕКСІЄЮ

DEVELOPMENT OF VERBAL-SENSUAL PRAXIS AS THE BASIS OF READING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH DYSLEXIA

Стаття присвячена проблемі формування у школярів навичок читання, що створюють міцний фундамент якості всього подальшого навчання. Сформована у школяра навичка читання містить два основні компоненти: техніку читання та розуміння тексту, які щільно взаємопов'язані один з одним, оскільки вдосконалення техніки читання полегшує розуміння прочитаного, а легкий для розуміння текст краще та точніше сприймається дитиною. Незважаючи на значущість цих компонентів, на перших етапах формування навички читання більше уваги приділяється не тільки техніці, але й розумінню тексту.

Доведено, що рівень сформованості вербально-сенсового праксису суттєво впливає на успішність навчання, ефективність засвоєння навчального матеріалу, тому цілеспрямоване формування вміння здійснювати семантичний аналіз інформації є спеціальним завданням шкільного навчання.

Учні з дислексією можуть не вклататися в установлені шкільні нормативи читання, загалом, вміючи артикулювати написане, вони роблять це надзвичайно повільно, із численними помилками та часто без розуміння прочитаного, що створює підстави для формування дидактогенії, впливає на негативне ставлення не тільки до читання, але й до всього шкільного життя.

Для вивчення рівня розвитку вербально-сенсового праксису в молодших школярів із дислексією було застосовано метод виділення головної думки в невеликих за обсягом і завершених за змістом художніх текстах із дитячої хрестоматії для I–II класів. Виділені та змістово наповнені наступні рівні розвитку вербально-сенсового праксису: «Немає відповіді», «Ехолалія», «Заголовок», «Синкрет», «Фабула», «Початок диференціації сенсу», «Повна диференціація сенсу».

Виявлено закономірність вікового розвитку вербально-сенсового праксису, зокрема, учням I класу притаманні висловлювання, які містять переказ фабули творів. У II класі відбуваються позитивні зміни в розвитку системи вербально-сенсового праксису: в учнів помітно збільшується кількість висловлювань, які належать до рівня «Початок диференціації сенсу», і висловлювань, які містять головну думку художнього твору, тобто відповідають рівню «Повна диференціація сенсу». В учнів III класу ця тенденція не тільки зберігається, але й посилюється. У деяких із них спостерігається стрибок у розвитку процесу диференціації. Окрім того, експериментально підтверджено наявність щільного зв'язку рівня сформованості процесів вербально-сенсового праксису з успішністю шкільного навчання: середній бал шкільної успішності, що характеризує успішність навчальної діяльності дітей із тим чи іншим рівнем розвитку вербально-сенсового праксису, прогресивно збільшується в разі послідовного просування від нижчих рівнів до вищих.

Ключові слова: дислексія, особистість молодшого школяра, вербально-сенсовий праксис, порушення читання, труднощі шкільного навчання, нейропсихологічні методики.

The article is devoted to the problem of the formation of reading skills in schoolchildren, which creates a solid foundation for the quality of all further education. The reading skill formed by a schoolchild contains two main components: reading technique and understanding of the text, which are closely interconnected, since improving the reading technique makes it easier to understand what is read, and the easy-to-understand text is better and more accurately perceived by the child. Despite the importance of these components, in the first stages of the formation of reading skills, more attention is paid not only to the technique, but also to understanding the text.

It has been proven that the level of formation of verbal and semantic praxis has a significant impact on the success of learning, the effectiveness of assimilation of educational material, therefore the purposeful formation of the ability to carry out semantic analysis of information is a special task of school education.

Students with dyslexia may not adhere to the established school standards of reading, in general, being able to articulate what is written, they do it extremely slowly, with numerous errors and often without understanding what they read, which creates grounds for the formation of didactogenies, affects a negative attitude not only to reading, but and to the whole school life.

In order to study the level of development of verbal and semantic praxis in younger schoolchildren with dyslexia, the method of extracting the main idea in small in volume and complete in content artistic texts from children's textbooks for I–II grades were used. The following levels of development of verbal-sense praxis are highlighted and meaningfully filled: "No answer", "Echolalia", "Heading", "Syncret", "Fable", "Beginning of differentiation of meaning", "Complete differentiation of meaning".

The regularity of the age-related development of verbal and semantic praxis has been revealed, in particular, the students of the 1st grade have expressions that contain the retelling of the plot of the works. In the 2nd grade, there are positive changes in the development of the system of verbal and semantic praxis: the number of statements that belong to the level of "Beginning of differentiation of meaning" and statements that contain the main idea of an artistic work, i.e., correspond to the level of "Complete differentiation of meaning" is noticeably increasing among students. This tendency is not only preserved, but also intensified among students of the 3rd grade. In some of them, there is a jump in the development of the differentiation process. In addition, it was experimentally confirmed that there is a close connection between the level of formation of the processes of verbal and semantic praxis and the success of school education: the average score of school performance, which characterizes the success of educational activities of children with one or another level of development of verbal and semantic praxis, progressively increases with successive advancement from lower levels to higher levels.

Key words: dyslexia, personality of junior high school student, verbal and semantic praxis, reading disorder, difficulties in schooling, neuropsychological methods.

УДК 376-053.5:616.89-008.434.5 (045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.15>

Соколова Г.Б.

д.психол.н.,
професор кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Сшану А.В.

здобувачка освітнього ступеня магістра
за спеціальністю 016 «Спеціальна
освіта»
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми. Одне з найважливіших завдань початкової школи – формування в дітей навичок читання, що є важливим фундаментом усієї наступної освіти. Сформована навичка читання містить як мінімум два основні компоненти: а) техніку читання (правильне та швидке сприйняття й озвучування слів, засноване на зв'язку між їх зоровими образами, з одного боку, і акустичними та мовленнєво-моторними, з іншого); б) розуміння тексту (його змісту, сенсу).

Ці компоненти щільно взаємопов'язані та спираються один на одного: так, удосконалення техніки читання полегшує розуміння читаного, а легкий для розуміння текст краще та точніше сприймається. На перших етапах формування навички читання більше значення надається не тільки техніці, але й розумінню тексту.

Рівень сформованості вербально-сенсового праксису значно впливає на успішність навчання, на ефективність засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу, тому цілеспрямоване формування вміння учнів здійснювати семантичний аналіз інформації, що сприймається, має виступати як спеціальне, засноване на знанні фундаментальних закономірностей і вікових особливостей розвитку процесів вербально-сенсового праксису, завдання шкільного навчання.

Зазвичай формування цієї навички в молодших школярів із типовим розвитком не затягується, а учні з дислексією можуть не вкладатися в установлені шкільні нормативи читання. Загалом, уміючи артикулювати написане, вони роблять це надзвичайно повільно, із численними помилками та часто без розуміння прочитаного.

Дуже часто вчителі та батьки фіксують увагу дитини на її невдачах, низьких оцінках, що призводить до формування дидактогеній, шкільних неврозів, впливає на негативне ставлення не тільки до читання, але й до всього шкільного життя загалом, до постійного очікування власних помилок.

Тобто проблема з логопедичної та педагогічної переходить у площину психологічну. Психологічна допомога має бути спрямована як на зняття психологічних бар'єрів, зумовлених невдачами в читанні, так і на формування навички читання принципово новим дидактичним шляхом.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично довести необхідність цілеспрямованого формування вміння учнів молодшого шкільного віку з дислексією здійснювати семантичний аналіз тексту.

Завдання дослідження:

1. Вивчити закономірності розвитку в молодших школярів із дислексією процесів вербально-сенсового праксису, що вивча-

ються за характером висловлювань учнів про головну думку закінчених за змістом художніх текстів; у виділенні та психологічному описі послідовних етапів розуміння смислового змісту художніх творів.

2. Дослідити зв'язок між ступенем розвитку вищих рівнів системи вербально-сенсового праксису, пов'язаних із розумінням головної думки текстів, і ефективністю виконання молодшими школярами з дислексією різних за ступенем складності семантичних диференціювань.

Об'єктом дослідження є особистість дитини молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – розвиток вербально-сенсового праксису як основи навичок читання в дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що проблема дислексії особливо актуалізується саме з початком навчання, оскільки процес читання виконує важливу навчально-розвивальну функцію, багато науковців уважають, що цей процес необхідно починати раніше. Так, Л. Журова рекомендує активізувати в дошкільному віці ознайомлення дітей зі звуковим аналізом слів, використовувати ефективний методичний прийом інтонування, що надалі, у молодшому шкільному віці, суттєво полегшить опанування техніки читання вголос [1].

Доцільність такого раннього підходу до формування праксисів, що забезпечують навички читання, підтверджується дослідженнями низки сучасних вітчизняних науковців. Зокрема, О. Начинова емпірично підтвердила, що значна кількість дітей молодшого шкільного віку, які навчаються у 3-му класі, мають несформовані вміння читання та потребують корекційно-логопедичного втручання [3], а К. Мірошніченко, досліджуючи цю проблему в парадигмі компетентнісного підходу, підкреслювала, що в основі розвитку усного та писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями має бути формування читацької компетентності із застосуванням дидактичних ігор і вправ на мобільних пристроях [2].

Оскільки у процес навчання молодших школярів із дислексією мають бути залучені всі учасники освітнього процесу, Л. Яценюк наголошує на необхідності підвищення фахової, особливо інклюзивної компетентності вчителів початкових класів щодо специфіки навчання молодших школярів із дислексією, особливостях оцінювання за наявних розладів писемного мовлення, порушеннях процесу читання [6].

Наш власний досвід роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дислексією доводить, що основна корекційна робота має спиратися на сучасні авторські методики нейропсихологіч-

ної діагностики, які формують у дитини зацікавленість процесом читання, знімають у неї напруження та тривожність, пов'язані із труднощами в читанні; сприяють швидкому розрізненню слів і літер, схожих за написанням; активізують чіткі око-рухові операції, розвивають стійкість уваги, зорової та слухової пам'яті на слова тощо. Окрім того, такі методики сприяють нейропсихологічному тренуванню вторинної зони потиличного відділу кори мозку лівої півкулі, яка відповідає за здійснення функції читання [4].

Вербальний матеріал, з яким дитина має справу в навчальній діяльності, різноманітний за характером і складністю, що вимагає різного ступеня складності вербально-сенсового праксису. Тому від початку шкільного навчання найбільш інтенсивно його елементи починають складатися як системна багаторівнева структура, у якій можуть бути виділені рівні, що перебувають вище та нижче.

Завданням вищих рівнів є сенсовий аналіз відносно складного тексту: виділення в ньому окремих смислових елементів, виділення в тексті головного, суттєвого. Завдання нижчих рівнів полягає у здійсненні найбільш простих, але базових, когнітивних операцій, пов'язаних із семантичною обробкою фонем, літер, слів.

У дослідженні взяли участь учні I класу (20 осіб), учні II класу (20 осіб) і учні III класу (20 осіб).

З метою вивчення рівня розвитку вербально-сенсового праксису в молодших школярів із дислексією нами був використаний метод виділення головної думки в невеликих за обсягом і завершених за змістом художніх текстах із дитячої хрестоматії для I–II класів [5].

Оскільки головна думка художніх текстів зазвичай є сукупністю внутрішніх, глибоких, прихованих від поверхового сприйняття систем зв'язків у цьому творі, то для їх виявлення, тобто розуміння головної думки, необхідне уявне проникнення в цю внутрішню систему зв'язків, для чого необхідно диференціювати першорядні, провідні зв'язки та відносини від другорядних і узагальнити їх. У цьому процесі вирішальну роль відіграє ступінь розвитку вербально-сенсового праксису дитини з дислексією.

Літературний матеріал, який ми пропонували дітям, складався із закінчених за змістом двох творів у прозі (К. Єгорушкіна «Цятки і плямки», Т. Стус «Смугастик») і двох віршованих (О. Кротюк «Різдвяні гостинці», О. Луцєвської «Пелікан»), які пропонуються для вивчення на уроках читання в I–II класах [5]. Вибір саме цих творів зумовлювався тим, що основні смислові відносини в них впливають безпосередньо з їхнього змісту та фабули, тобто є деякий підтекст, що і становить справжній зміст цього твору. Для виявлення цього підтексту дитині потрібно відійти від кон-

кретної ситуації, зрозуміти переносний зміст слів, узагальнити виділені суттєвих смислові зв'язки.

Процедура дослідження відбувалася наступним чином. Дітям зачитувалися по черзі два віршовані твори, потім – два прозові. Перед читанням учням ставилося питання: «Що хотів сказати автор цим твором, яка його головна, основна думка?». Після одноразового прослуховування кожного тексту учні I класу усно в індивідуальному порядку, а учні II та III класів письмово відповідали на поставлене запитання.

У процесі аналізу отриманих даних було розроблено спосіб стандартизованої обробки дитячих висловлювань. Виявлено, що за своїм характером висловлювання молодших школярів усіх класів навчання можуть бути розділені на окремі типи, кожен із яких відповідає специфічному рівню вербально-сенсового праксису, який склався в дитини.

Нами виділені такі рівні розвитку вербально-сенсового праксису:

1. «Немає відповіді» – дитина не може дати жодної відповіді. На поставлені питання відповідає: «Не пам'ятаю», «Забув», «Не знаю».

2. «Ехолалія» – замість відповіді на поставлене запитання учень просто повторює рядок вірша (частіше початковий або кінцевий) або відтворює окремі речення.

3. «Заголовок» – сюди ми відносимо висловлювання двох типів: а) коли учень як головну думку відтворює заголовок твору; б) коли заголовок твору тією чи іншою мірою інтерпретується.

4. «Синкрет» – як головна думка наводиться або неправильно зрозуміла окрема фраза, або досить розгорнутий, але неправильний переказ твору із привнесенням власного змісту. Окрім того, до синкрету ми відносили висловлювання дітей про особисті враження про твір, про емоційне ставлення до персонажів.

5. «Фабула» – учень більш-менш повно викладає зміст даного твору.

6. «Початок диференціації сенсу» – характеризується коротким переказом або всього тексту, або деякої його частини, після чого йде заключна, узагальнювальна фраза, що містить висловлювання про головну думку.

7. «Повна диференціація сенсу» – головна думка твору формулюється правильно та відносно узагальнено, інколи вже безпосередньо пов'язується з конкретним змістом тексту.

Отже, як показали отримані нами дані, виділення головної думки текстів – це складний процес розвитку пізнання дитиною сенсу художнього твору, який у своєму становленні проходить послідовну низку стадій, які характеризують різні ієрархічно впорядковані рівні розвитку процесів вербально-сенсового праксису. Розгляд якісної своєрідності кожного

рівня з погляду їх взаємозв'язку у виділенні головної думки твору приводить до висновку, що психологічний механізм розвитку процесу виділення головної думки підпорядковується дії універсального закону системної диференціації, згідно з яким розвиток будь-яких систем іде від стану злитості, глобальності на основі поступового та багаторазового розчленування до станів усе більш складних, високоорганізованих та ієрархічно впорядкованих [2].

Важливо відмітити, що послідовні рівні розвитку вербально-сенсового аналізу тексту, які характеризують просування думки молодшого школяра від нерозуміння тексту взагалі до ясного й узагальненого формулювання його головної думки, супроводжуються дедалі чіткішим, тонким і диференційованим поділом істотних і другорядних смислових зв'язків і відносин у художніх текстах.

Водночас у дитини головна думка про зміст твору поступово проявляється спочатку з невиразних, поверхневих вражень про твір. Так, молодший школяр із дислексією, у якого розвиток вербально-сенсового праксису перебуває на дуже низькому рівні, що відповідає стадіям «Немає відповіді» й «Ехолалія», демонструє цілковите нерозуміння змісту. Наступний рівень розвитку вербально-сенсового праксису, хоча теж досить низький, який можна назвати початком розуміння фабули (рівні «Заголовок» і «Синкрет»), дозволяє або пов'язати заголовок художнього твору з деякими поверхневими зв'язками та відносинами в його змісті, або вичленувати лише окремі моменти та включити їх у деяку наявну в дитини або створювану нею і не пов'язану з конкретним змістом тексту схему цілого [6].

Перехід до вищого рівня розуміння головної думки характеризується відтворенням молодшими школярами основної фабули творів у заданих зв'язках і стосунках без привнесення власного змісту чи інтерпретації. Але головна думка тексту для молодшого школяра на цьому рівні нібито розчинена в його фактичному змісті, психологічно злита з ним, когнітивно невіддільна від фабули, і рівень розвитку процесів вербально-сенсового праксису не дозволяє учню вичленувати головне, виокремити другорядні зв'язки та відносини, за зовнішнім фактичним змістом побачити більш глибинні, смислові.

Рівень «Початок диференціації сенсу» характеризує такий розвиток вербально-сенсового праксису, що дозволяє сформулювати головну думку художнього твору. Але оскільки в молодшого школяра процес диференціації ще не закінчився, головна думка ще не відокремилася цілком від фабули, то для її виділення дитині необхідно відштовхуватися від змісту, для чого вона і здійснює короткий переказ тексту.

Нарешті, вищий рівень розвитку вербально-сенсового праксису (стадія «Повна диференціація сенсу») забезпечує можливість повного та чіткого когнітивного відділення внутрішнього, смислового шару від змістовної оболонки, яка приховує головну думку твору, у короткій і узагальненій формі.

Кількісна обробка отриманих результатів здійснювалась нами за двома показниками:

1) за кількістю висловлювань (у %) у кожному класі, які відповідають обраному рівню виділення головної думки;

2) за сумою балів, набраною кожним школярем за виконання всіх завдань.

Для цього кожному типу висловлювань залежно від рівня відображення в них головної думки художнього твору було надано бал від 1 до 8, у зв'язку із чим максимальна сума балів дорівнювала 32, а мінімальна – 4 бали.

Результати експерименту представлені в таблиці 1. Вони доводять, що, судячи з характеру висловлювань учнів про головну думку запропонованих їм художніх текстів, рівень розвитку вербально-сенсового праксису у школярів, які навчаються в одному класі, суттєво відрізняється, тобто в кожній віковій групі трапляються учні, які відносно чітко сформулювали головну думку творів, проте значна частина учнів не змогла цього зробити.

Розгляд отриманих даних дозволяє виявити закономірність вікового розвитку вербально-сенсового праксису. Незважаючи на досить значний розкид індивідуальних показників рівня розвитку вербально-сенсового праксису всередині тієї самої вибірки молодших школярів, можна назвати характерні для кожного вікового періоду якісні особливості розвитку системи вербального аналізу художнього твору. Для учнів I класу характерними є висловлювання, які містять переказ фабули творів (25,6%), лише 2,5% висловлювань школярів цього віку містять вказівки на головну думку.

Результати, отримані учнями II класу, свідчать про позитивні зміни в розвитку системи вербально-сенсового праксису: у них помітно збільшується кількість висловлювань, які належать до рівня «Початок диференціації сенсу», і висловлювань, які містять головну думку художнього твору, тобто відповідають рівню «Повна диференціація сенсу».

В учнів III класу ця тенденція не тільки зберігається, але й посилюється. У них спостерігається стрибок у розвитку процесу диференціації: якщо в I класі загальна кількість висловлювань, що свідчать про досить високий рівень розвитку вербально-сенсового праксису (рівні «Початок диференціації сенсу» та «Повна диференціація сенсу»), становить 12,3%, у II класі – 18,7%, а у III класі вже дорівнює 39,5%.

Представленість різних типів висловлювань про головний сенс художніх творів у молодших школярів (в %)

Бал	Рівні	Класи навчання					
		I клас		II клас		III клас	
		%	Успішність (сер. бал)	%	Успішність (сер. бал)	%	Успішність (сер. бал)
1	«Немає відповіді»	12,0	2,96	12,5	2,87	3,4	3,55
2	«Ехолалія»	16,4	3,17	4,7	3,25	11,2	3,58
	«Заголовок»						
3	без інтерпретації з інтерпретацією	0,1	–	5,2	3,5	1,7	3,61
4		15,8	3,4	22,9	3,55	16,2	3,77
5	«Синкрет»	17,1	3,42	15,6	3,15	10,8	3,81
6	«Фабула»	25,6	3,55	20,3	3,96	17,2	3,98
7	«Початок диференціації сенсу»	9,8	3,81	13,0	3,55	23,3	3,97
8	«Повна диференціації сенсу»	2,5	4,5	5,7	3,87	16,2	4,07

У результаті порівняння кількості висловлювань, що відповідають стадіям «Початок диференціації сенсу» та «Повна диференціація сенсу» у III та I класах, можна констатувати, що кількість цих висловлювань зростає до III класу.

Окрім того, у нашому дослідженні експериментально підтверджено наявність щільного зв'язку рівня сформованості процесів вербально-сенсового праксису з успішністю шкільного навчання. Як ми бачимо з таблиці 1, середній бал шкільної успішності, що характеризує успішність навчальної діяльності дітей із тим чи тим рівнем розвитку вербально-сенсового праксису, прогресивно збільшується з послідовним просуванням від нижчих рівнів до вищих.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Формування у школярів навичок читання є одним із важливих завдань початкової школи, оскільки створює міцний фундамент якості всього подальшого навчання. Сформована у школяра навичка читання містить два основні компоненти: техніку читання та розуміння тексту, які щільно взаємопов'язані один з одним, оскільки вдосконалення техніки читання полегшує розуміння прочитаного, а легкий для розуміння текст краще та точніше сприймається дитиною. Незважаючи на значущість цих компонентів, на перших етапах формування навички читання більше уваги приділяється не тільки техніці, але й розумінню тексту.

Отже, рівень сформованості вербально-сенсового праксису суттєво впливає на успішність навчання, ефективність засвоєння навчального матеріалу, тому цілеспрямоване формування вміння здійснювати семантичний аналіз інформації є спеціальним завданням шкільного навчання.

Учні з дислексією можуть не вкладатися в установлені шкільні нормативи читання, загалом, уміючи артикулювати написане, вони роблять це надзвичайно повільно, із численними

помилками та часто без розуміння прочитаного, що створює підстави для формування дидактогеній, впливає на негативне ставлення не тільки до читання, але й до всього шкільного життя.

В українській логопедії проблема дислексії молодших школярів є надзвичайно актуальною та розкриває необхідність починати роботу із заохочення дитини до читання вже в дошкільному віці, знайомити її зі звуковим аналізом слів, застосовувати методичний прийом інтонування, у молодшому шкільному віці формувати читацьку компетентність, упроваджувати інноваційні авторські методики, а також обов'язково підвищувати фахову компетентність учителів початкових класів щодо специфіки навчання молодших школярів із дислексією.

З метою вивчення рівня розвитку вербально-сенсового праксису в молодших школярів із дислексією було застосовано метод виділення головної думки в невеликих за обсягом і завершених за змістом художніх текстах із дитячої хрестоматії для I–II класів. Виділені та змістовно наповнені такі рівні розвитку вербально-сенсового праксису: «Немає відповіді», «Ехолалія», «Заголовок», «Синкрет», «Фабула», «Початок диференціації сенсу», «Повна диференціації сенсу».

Виявлено закономірність вікового розвитку вербально-сенсового праксису, зокрема, учням I класу притаманні висловлювання, які містять переказ фабули творів (25,6%). У II класі відбуваються позитивні зміни в розвитку системи вербально-сенсового праксису: в учнів помітно збільшується кількість висловлювань, які належать до рівня «Початок диференціації сенсу», і висловлювань, які містять головну думку художнього твору, тобто відповідають рівню «Повна диференціація сенсу».

В учнів III класу ця тенденція не тільки зберігається, але й посилюється. У деяких із них

спостерігається стрибок у розвитку процесу диференціації.

Окрім того, експериментально підтверджено наявність щільного зв'язку рівня сформованості процесів вербально-сенсового праксису з успішністю шкільного навчання: середній бал шкільної успішності, що характеризує успішність навчальної діяльності дітей із тим чи іншим рівнем розвитку вербально-сенсового праксису, прогресивно збільшується з послідовним просуванням від нижчих рівнів до вищих.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у впровадженні спеціально розробленого методичного комплексу з формування навичок читання в молодших школярів із дислексією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Журова Л. Навчання грамоті в дитячому саду та значення для розвитку дитини. *Виховання та нав-*

чання старших дошкільників у дитячому садку. Київ, 1971. С. 272–274.

2. Мірошниченко К. Корекція дислексії в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2021. 73 с.

3. Начинова О., Траченко О. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського* : збірник наукових праць. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2019. С. 58–63.

4. Соколова Г.Б. Нейропсихологічні засади та методичні прийоми корекції дислексії в молодшому шкільному віці. *Габітус.* 2022. № 33. С. 154–158.

5. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах / уклад. Т. Стус. Львів : «Видавництво Старого Лева», 2016. 160 с.

6. Яценюк Л. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 4 (211). С. 101–105.