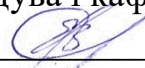


Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
кафедра прикладної психології та логопедії

Допущено до захисту
Завідувач кафедри



«10» грудня 2025 року

КОРЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець:

здобувачка другого рівня вищої освіти,
групи **м23-СОз**

Галузь знань: 1 Освіта/Педагогіка

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Спеціалізація: 016.01 Логопедія

Освітньо-професійна програма:

Спеціальна освіта

КОПАНЄВА Вікторія Миколаївна

Керівник:

к. психол. н., доц. Цибуляк Наталія
Юріївна

Рецензент:

кан. пед. наук,

доцент СИНИЦЯ Аліна Олександрівна

Запоріжжя – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ	12
1.1. Просодична сторона мовлення як компонент мовленнєвої діяльності дитини	12
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з дислексією	22
1.3. Підходи до корекції просодичної сторони мовлення у дітей з дислексією	32
Висновки до розділу 1	42
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ	47
2.1. Організація та методика дослідження	47
2.2. Аналіз і узагальнення результатів констатувального етапу дослідження	58
Висновки до розділу 2	68
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ	73
3.1. Обґрунтування принципів, цілей і завдань програми	73
3.2. Зміст та етапи реалізації програми	81
3.3. Аналіз і узагальнення результатів контрольного етапу дослідження	92
Висновки до розділу 3	106
ВИСНОВКИ	110
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	113
ДОДАТКИ	118

ВСТУП

Актуальність дослідження. Порухення читання в молодшому шкільному віці є однією з найсуттєвіших освітніх і соціальних проблем сучасної школи. Дитина, яка не опановує навичку читання в початкових класах, опиняється в ситуації систематичного навчального неуспіху: страждає засвоєння всіх навчальних предметів, формується стійке відчуття «я гірший за інших», знижується самооцінка, підвищується тривожність і ризик шкільної дезадаптації. В умовах повномасштабної війни в Україні ці ризики істотно посилюються: діти переживають вимушене переміщення, втрату звичного середовища, перерви в навчанні, тривалі періоди дистанційної або змішаної форми навчання, регулярні повітряні тривоги. Для дітей з дислексією це означає накладання специфічних труднощів читання на загальний фон стресу й невизначеності, що загрожує поглибленням освітньої нерівності та соціального виключення.

Звідси постає чіткий соціальний запит на ефективну підтримку дітей із порушеннями читання як частини загальної стратегії збереження людського й освітнього потенціалу країни. Державні документи й реформи в освіті (Концепція «Нова українська школа», розбудова інклюзивного освітнього середовища, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів) декларують необхідність створення умов, за яких кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами, матиме доступ до якісної освіти й необхідної допомоги. У суспільстві зростає розуміння того, що діти з дислексією – це не «ледачі» або «неуважні» учні, а діти зі специфічними освітніми потребами, які потребують фахової, науково обґрунтованої корекційно-розвиткової підтримки. Забезпечення такої підтримки стає не лише педагогічним, а й соціальним завданням, пов'язаним із попередженням довготривалих наслідків шкільної неуспішності, психологічної травматизації та соціальної маргіналізації.

На цьому тлі зростає й запит практиків – учителів початкових класів, учителів-логопедів, практичних психологів, фахівців ІРЦ. Вони стикаються з дедалі більшим числом молодших школярів, які формально «знають букви», але читають повільно, «зриваючись» на окремі склади, не розуміють змісту прочитаного, уникають читання вголос, відчувають сором і напругу під час публічного виступу. У професійних спільнотах та на курсах підвищення кваліфікації педагоги часто відзначають, що наявні методичні матеріали з корекції дислексії зосереджені переважно на формуванні техніки читання (фонематичний аналіз і синтез, зоровий аналіз, автоматизація звуко-буквених відповідностей), тоді як просодична сторона мовлення (інтонація, темп, ритм, паузація, логічний наголос, загальна виразність) залишається недостатньо розробленим напрямом. Учителі й логопеди інтуїтивно відчувають, що «монотонне», «рване», мало виразне читання дитини з дислексією заважає розумінню тексту й негативно впливає на сприйняття її висловлювань однолітками, але не завжди мають у своєму розпорядженні чіткі діагностичні інструменти та цілісні корекційні програми, орієнтовані саме на просодику.

Водночас науковий доробок у цій сфері хоча й є значним, але залишається фрагментарним щодо поєднання проблеми дислексії та просодичної організації мовлення. У вітчизняній спеціальній педагогіці й логопедії ґрунтовно описано структуру й прояви специфічних порушень читання в дітей молодшого шкільного віку (роботи Н. Чередніченко, О. Начиної, В. Ільїни, Л. Кобзар та ін.), розроблено діагностичні комплекси для виявлення фонематичної, оптичної, семантичної, аграматичної й змішаних форм дислексії, запропоновано низку підходів до корекції техніки читання. Паралельно українські дослідники (Ю. Рібцун, Н. Бабич, Ю. Хом'як та ін.) у своїх роботах переконливо показують значення просодичної сторони мовлення (ритму, інтонації, темпу, мелодики) для формування зв'язного мовлення дітей з іншими мовленнєвими порушеннями — дизартрією, заїканням, загальним недорозвитком мовлення, порушеннями голосу. Є

напрацювання, присвячені виразному читанню в початковій школі, розвитку інтонаційної культури молодших школярів тощо.

Однак саме поєднання цих двох площин – дислексії як специфічного порушення читання й просодичної організації мовлення як окремого, але тісно пов'язаного з читанням компонента – у вітчизняних дослідженнях представлено обмежено. Питання того, як конкретні види дислексії (фонематична, оптична, семантична, аграматична, змішані форми) пов'язані з особливостями темпу, ритму, інтонації та паузації мовлення й читання, наскільки виражені просодичні труднощі поглиблюють труднощі розуміння тексту, якою мірою робота над просодикою може реально покращувати успішність із читання – залишаються недостатньо вивченими. Особливо відчутною є відсутність цілісних, науково обґрунтованих корекційно-розвивальних програм, спрямованих саме на формування просодичної сторони мовлення в дітей молодшого шкільного віку з дислексією, адаптованих до сучасних умов української школи в період війни (змішане навчання, укриття, підвищене емоційне навантаження).

Отже, актуальність дослідження зумовлена:

- наявністю гострої соціальної проблеми, пов'язаної з ризиком хронічної шкільної неуспішності та соціального виключення дітей з дислексією;
- чітко окресленим соціальним запитом суспільства й державної освітньої політики на ефективну підтримку дітей із порушеннями читання в умовах війни;
- зростаючим запитом практиків на діагностичні інструменти й корекційні програми, орієнтовані на просодичну сторону мовлення;
- наявністю певного наукового підґрунтя з проблем дислексії та просодики в інших категорій дітей за одночасної нестачі комплексних досліджень, присвячених саме просодичній організації мовлення молодших школярів з дислексією та можливостям її цілеспрямованої корекції.

Ці суперечності між нагальними потребами практики й недостатньою теоретико-методичною розробленістю проблеми визначають наукову й

практичну значущість обраної теми та обумовлюють необхідність проведення даного дослідження.

Об'єкт дослідження – мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Предмет дослідження – корекційно-розвиткова робота щодо формування просодичної сторони мовлення (темп, ритм, наголос, інтонація, мелодика усного та читаного мовлення) у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність корекційно-розвиткову програму, спрямовану на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, логопедичну та соціально-психологічну літературу з проблеми мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дислексією.
2. Виявити особливості просодичної організації мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.
3. Розробити та апробувати корекційно-розвиткову програму, спрямовану на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

У магістерській роботі висунуто *припущення*, що рівень сформованості просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією істотно підвищиться за умови цілеспрямованого впровадження спеціально розробленої логопедичної програми, яка: спирається на поетапне формування навичок від елементарних ритмічних структур до інтонаційно виразного читання; інтегрує слухові, моторні й зорові опори; реалізується в ігрових та навчальних ситуаціях, наближених до умов освітнього процесу початкової школи.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних **методів**, добір яких зумовлювався змістом проблеми, віковими особливостями молодших школярів із дислексією та логікою етапів дослідження (теоретичний, констатувальний, формувальний, контрольний). Застосування як теоретичних, так і емпіричних та математико-статистичних підходів дало змогу поєднати глибокий аналіз наукових джерел із практичною перевіркою ефективності розробленої корекційно-розвивальної програми.

До *теоретичних методів* було віднесено аналіз, порівняння й узагальнення наукових джерел із загальної, вікової та педагогічної психології, спеціальної педагогіки й логопедії, нейропсихології дитячого віку. Завдяки цьому було уточнено зміст ключових понять дослідження – «дислексія», «просодична сторона мовлення», «просодична організація читання», «комунікативні труднощі» дітей із порушеннями писемного мовлення, – а також систематизовано наявні в науковій літературі класифікації видів дислексії та опис типових проявів порушень просодики. Засобами систематизації та класифікації вдалося вибудувати узагальнену модель взаємозв'язку між фонематичними, оптичними, семантичними й просодичними компонентами процесу читання. Застосування теоретичного моделювання дало змогу спроектувати структуру корекційно-розвивальної програми, виокремити в ній змістові блоки (голосо-дихальний, темпоритмічний, мелодико-інтонаційний, паузаційний, блок виразного читання) та визначити логіку їх поетапного опанування. Індуктивний і дедуктивний підходи забезпечили перехід від окремих емпіричних фактів до узагальнень і, навпаки, – перевірку теоретичних припущень щодо ролі просодики на матеріалі конкретних випадків. Структурно-функціональний підхід дозволив розглядати просодичну сторону мовлення як багаторівневу систему, що виконує регуляторну, смислотвірну та комунікативну функції в мовленнєвій діяльності дитини.

Емпіричні методи були спрямовані на всебічне вивчення об'єктивних характеристик мовлення й читання молодших школярів та суб'єктивного

досвіду самих дітей, їхніх батьків і вчителів. Педагогічне та логопедичне спостереження здійснювалося як у природних умовах освітнього процесу (уроки читання, української мови, фронтальне читання вголос, участь у позакласних заходах), так і в спеціально організованих діагностичних ситуаціях. Це дало можливість зафіксувати особливості темпу, ритму, інтонації, виразності мовлення, ставлення дитини до читання вголос, типові стратегії уникнення читання та реакції на помилки. Вивчення документації (висновки інклюзивно-ресурсного центру, характеристики вчителів, дані журналів успішності) дозволило уточнити діагностичний статус дітей, історію їхнього навчання та корекційної допомоги, виключити грубі первинні порушення (інтелектуальні, сенсорні, тяжкі неврологічні).

Важливою складовою емпіричного блоку були бесіди з батьками й учителями за попередньо розробленими схемами. У ході бесід з батьками з'ясовувалися особливості раннього психофізичного і мовленнєвого розвитку дитини, умови сімейного виховання, досвід переживання воєнних подій, спостереження за труднощами читання й спілкування, ставлення дитини до школи. Бесіди з учителями початкових класів дозволили отримати інформацію про навчальну успішність, динаміку труднощів із читання, прояви тривожності й уникнення, включеність дитини в групову роботу. Логопедичне обстеження читання й письма було спрямоване на верифікацію діагнозу «дислексія» та визначення її виду: використовувалися завдання на читання ізольованих букв і складів, слів і псевдослів, текстів різної довжини й складності, списування й письмо під диктовку. За результатами обстеження заповнювався діагностичний протокол порушень читання з фіксацією типів і частоти помилок, умов їх посилення, рівня розуміння тексту.

Спеціальне обстеження просодичної сторони мовлення здійснювалося з використанням авторської «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією», що дозволяло комплексно оцінити голосо-резонансні, темпо-ритмічні, мелодико-інтонаційні характеристики, паузацію та загальну виразність мовлення. Оцінювання проводилося у трьох видах

мовленнєвої діяльності: читання вголос, переказ прочитаного, спонтанне монологічне висловлювання. Центральне місце посідав педагогічний експеримент, який охоплював констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень сформованості просодики й техніки читання в основній та контрольній групах. На формувальному етапі в основній групі впроваджувалася корекційно-розвивальна програма формування просодичної сторони мовлення, тоді як учні контрольної групи навчалися за стандартною програмою та отримували звичайну логопедичну допомогу без спеціально виокремленого просодичного модуля. На контрольному етапі проводилося повторне обстеження з метою оцінки динаміки показників і перевірки ефективності програми. Усі процедури здійснювалися з дотриманням етичних вимог, із урахуванням емоційної вразливості дітей у воєнний час, після отримання інформованої згоди батьків та із забезпеченням конфіденційності.

Для *кількісної обробки результатів* у роботі застосовувалися математико-статистичні методи. Описова статистика (обчислення середніх значень, медіан, стандартних відхилень, мінімальних і максимальних показників) дала змогу охарактеризувати загальний рівень сформованості просодики й техніки читання в кожній групі. Порівняльний аналіз середніх показників до й після реалізації програми дозволив виявити педагогічно значущі відмінності між основною та контрольною групами, простежити зміни розподілу дітей за рівнями (низький, середній, достатній, високий). Використання елементів кореляційного аналізу забезпечило можливість встановити взаємозв'язки між інтегральним показником просодичної сторони мовлення та параметрами читання (темп, кількість помилок різного типу, розуміння тексту), що посилює обґрунтованість висновків про регуляторну роль просодики у процесі читання.

Теоретичною базою дослідження виступають сучасні концепції розвитку мовлення та читання в онтогенезі, культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський), діяльнісний підхід (О.

Леонтьєв), нейропсихологічні уявлення про механізми порушень письма й читання (напрям Л. Лурії та його послідовників), а також напрацювання українських учених у галузі логопедії, спеціальної психології та інклюзивної освіти, присвячені проблемам дислексії, просодичної сторони мовлення, психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Опора на ці теоретичні підходи дала змогу розглядати просодичну сторону мовлення не як ізольований акустичний феномен, а як важливий компонент мовленнєвої діяльності, пов'язаний із когнітивними, емоційними й соціальними характеристиками дитини.

Емпіричною базою дослідження стала Гімназія № 3 Павлоградської міської ради (м. Павлоград, Дніпропетровська область), де було проведено всі етапи педагогічного експерименту. Саме тут здійснювався відбір учасників (молодші школярі 2–4 класів з дислексією та їхні однолітки з типовим психофізичним розвитком), організація діагностичних процедур, реалізація корекційно-розвивальної програми та контрольний зріз, що забезпечило репрезентативність і практичну значущість отриманих результатів.

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в уточненні місця й ролі просодичної сторони мовлення в структурі мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку з дислексією, у розкритті специфіки просодичних порушень при різних формах дислексії та в обґрунтуванні їхнього зв'язку з технікою й розумінням читання. Результати роботи поглиблюють уявлення про взаємозв'язок між просодичною організацією мовлення, комунікативною поведінкою дитини, її ставленням до читання й переживанням успіху / неуспіху в навчальній діяльності. Теоретично обґрунтовано концептуальні засади корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування просодичних компонентів у дітей із дислексією, з урахуванням викликів воєнного часу та специфіки інклюзивного й змішаного навчання.

Практичне значення результатів полягає в тому, що у ході дослідження розроблено й апробовано «Карту оцінювання просодичної сторони мовлення

молодших школярів з дислексією» як дієвий діагностичний інструмент для вчителів-логопедів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів і практичних психологів. Створено діагностичний протокол порушень читання, який дозволяє систематизовано фіксувати типи й частоту помилок та пов'язувати їх із просодичними особливостями дитини, що є підставою для індивідуального планування корекційної роботи. Розроблена корекційно-розвивальна програма формування просодичної сторони мовлення адаптована до реалій сучасної української школи в умовах війни (з можливістю застосування в укриттях та онлайн) і може бути впроваджена у практику логопедичної допомоги дітям із дислексією. На основі результатів дослідження сформульовано конкретні рекомендації для вчителів початкових класів і логопедів щодо інтеграції просодичних вправ у структуру уроків читання та позакласної діяльності. Матеріали роботи можуть бути використані в системі підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників та слугувати базою для подальших наукових досліджень у галузі корекції порушень письма й читання в дітей з особливими освітніми потребами.

Розкриття факту делегування завдань генеративному ШІ. Авторка заявляють про використання генеративного ШІ у процесі дослідження та підготовки рукопису. Відповідно до таксономії GAIDeT (2025), наведені нижче завдання були делеговані інструментам генеративного ШІ за повного людського нагляду: пошук і систематизація літератури, написання огляду літератури, вичитування та редагування, резюмування тексту. Використаний інструмент генеративного ШІ: ChatGPT-4.0. Повну відповідальність за фінальний рукопис несуть авторка. Інструменти генеративного ШІ не зазначаються як автори та не несуть відповідальності за кінцеві результати.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить – 115 сторінка, основний обсяг – 113 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

1.1. Просодична сторона мовлення як компонент мовленнєвої діяльності дитини

Розвиток мовлення дитини молодшого шкільного віку традиційно описують через формування фонетичної, лексичної, граматичної та зв'язної сторін мовлення. Водночас сучасні лінгвістичні, психолінгвістичні й логопедичні дослідження дедалі виразніше підкреслюють, що повноцінна мовленнєва діяльність неможлива без сформованої просодичної організації висловлювання – інтонації, ритму, темпу, сили та тембру голосу, логічних наголосів, паузування, емоційно-експресивного забарвлення [44; 50]. Саме ця «надсегментна» звукова оболонка робить мовлення виразним, зрозумілим, адресованим і комунікативно доцільним.

В українській логопедії та спеціальній педагогіці просодична сторона мовлення розглядається як інтегральний компонент мовленнєвої діяльності, тісно пов'язаний із фонематичними, лексико-граматичними, моторними й когнітивними процесами (Є. Соботович, Л. Дідкова, Ю. Рібцун, О. Боряк та ін.) [14; 39; 41; 44; 5; 7]. Саме порушення просодики, навіть за відносної збереженості сегментної вимови звуків, істотно змінює сприйняття мовлення співрозмовниками, ускладнює розуміння смислу висловлювання, обмежує можливості дитини у навчальній взаємодії й соціальній комунікації [11; 43].

У лінгвістиці термін «просодія» традиційно пов'язують із надсегментними характеристиками мовлення – інтонацією, наголосом, ритмом, темпом, паузами, мелодикою, силою й тембром голосу. Ці характеристики накладаються на послідовність фонем, складів і слів, структуруючи мовний потік і організовуючи його як цілісне висловлювання.

У вітчизняних працях з логопедії та корекційної педагогіки поняття «просодична сторона мовлення» використовується для позначення саме цієї звукової організації висловлювання, що забезпечує смислову, емоційну й структурну цілісність мовлення дитини [40; 44; 49].

Так, О. Боряк, аналізуючи компоненти просодичної сторони мовлення, виділяє: мовленнєве дихання (обсяг, розподіл повітряного струменя, координація дихання й фонації); темпоритмічну організацію (темп, ритм, тривалість та чергування складів, слів, фраз); голосові характеристики (висота, сила, тривалість, тембр, діапазон голосу, «польотність»); мелодику та інтонаційний контур (рух основного тону в межах фрази, завершеність чи незавершеність висловлювання); логічний наголос і паузування (виділення смислових центрів, членування мовлення на смислові відрізки) [5; 6; 7].

У роботі І. Порошенка, присвяченій логоритміці як засобу корекції просодичної сторони мовлення дітей зі стертою дизартрією, просодика описується як багатокомпонентна система взаємопов'язаних параметрів (ритм, темп, сила, тембр, мелодика, логічний наголос, дикція, «польотність» голосу), які забезпечують «емоційне забарвлення та розуміння смислових нюансів висловлювання» [35].

О. Чекан у теоретичному аналізі просодичної сторони мовлення дітей з дизартрією наголошує, що просодика інтегрує фонаційні, артикуляційні, дихальні та резонаторні процеси і повинна розглядатися не як «додаток» до звуковимови, а як самостійний об'єкт діагностики й корекції [47].

У ширшому, психолінгвістичному розумінні просодична сторона мовлення пов'язана з: плануванням висловлювання (розподіл семантичних акцентів, вибір інтонаційного контуру відповідно до комунікативного завдання); мовленнєвим програмуванням (складна координація дихальних, голосових і артикуляційних рухів); сприйманням мовлення (розпізнавання інтонаційних моделей, емоційних станів, комунікативних настанов) [21; 44].

Таким чином, просодична сторона мовлення – це звукова форма реалізації мовлення, яка одночасно виконує фонетичну,

смыслоразрешительную, эмоционально-экспрессивную, регулятивную та прагматичну функції [39; 40].

У науковій літературі описано кілька груп функцій просодики, які особливо важливі для аналізу мовлення дітей молодшого шкільного віку. На основі узагальнення українських досліджень (Є. Соботович, Л. Дідкова, В. Галущенко, О. Боряк, Н. Бабич та ін.) можна виокремити щонайменше п'ять ключових функцій [1; 2; 5; 7; 11; 14; 44].

1. Смыслоразрешительная (семантическая) функция. Интонация, логический удар и паузирование помогают слушателю различать смысловые отношения в пределах фразы: вопросы–утверждения, завершенность–незавершенность, противопоставления, пояснения, выделения нового содержания и т.д. Изменение логического ударения (например, «Мама купила книжку» – «Мама купила книжку») приводит к выделению различных смысловых акцентов и направляет внимание слушателя на различные компоненты сообщения [44; 50].

2. Синтаксическая функция. Просодические средства играют роль «звуковой разделительной системы» устного мовлення, маркируя границы синтагм, предложений и надфразовых единств. Это особенно важно для детей, которые еще не полностью интериоризовали правила пунктуации в чтении: именно интонационные подъемы и снижение тона, паузы и ритмические отбивки помогают им правильно членовать текст во время чтения вслух и в мовленні. На це, зокрема, вказують дослідження, де описано типові помилки інтонаційного оформлення речень у дітей з порушеннями мовлення та труднощами читання [11; 15].

3. Емоційно-експресивна функція. Просодика – головний носій емоційного змісту мовлення. Зміна висоти, сили, тембру голосу, варіативність темпу й ритму передають різні емоційні стани (радість, страх, образ, здивування), ставлення мовця до змісту висловлювання й до співрозмовника. Для дитини молодшого шкільного віку це ключовий ресурс вираження почуттів, особливо там, де ще бракує словникових засобів для точного опису емоцій. Дослідження логопедів (Л. Дідкова, І. Собакіна, О. Середа та ін.) показують, що збідненість просодики робить мовлення монотонним,

«плоским», ускладнює спонтанне спілкування й призводить до соціальної ізоляції дитини з мовленнєвими порушеннями [11; 14; 43].

4. Регулятивна (організаційна) функція. Ритм і темп мовлення сприяють організації власної мовленнєвої активності дитини та керуванню увагою слухача. Чіткий ритм, адекватний темп і дозовані паузи полегшують сприймання інформації, тоді як надмірно швидке або, навпаки, уповільнене, неритмічне мовлення підвищує когнітивне навантаження і заважає розумінню [1; 2; 35].

5. Прагматична та соціально-комунікативна функція. Просодичні параметри сигналізують про комунікативні наміри мовця: прохання, наказ, заперечення, сумнів, іронію, підтримку, солідарність тощо. Вони формують «тон» взаємодії – доброзичливий, конфронтаційний, нейтральний. Для молодших школярів, які опановують правила шкільної комунікації, володіння просодикою є важливим інструментом соціальної адаптації [21; 41].

Усі ці функції свідчать, що просодична сторона мовлення не зводиться до естетичної «виразності», а є системоутворювальним компонентом мовленнєвої діяльності, без якого неможливе ні ефективне усне спілкування, ні повноцінне формування навички читання [39; 44].

У роботах українських нейропсихологів і логопедів (Ю. Рібцун, С. Конопляста, Л. Дідкова, В. Галущенко та ін.) підкреслюється, що просодична організація мовлення спирається на складну взаємодію кори головного мозку та підкірково-мозочкових структур, які забезпечують темпо-ритмічну організацію рухів, узгодженість дихання й фонації, контроль голосових параметрів [11; 14; 21; 39; 41].

З погляду психолінгвістики формування просодики пов'язане з кількома ланками мовленнєвої діяльності: мотиваційно-смісловою (дитина визначає комунікативний намір; саме він зумовлює вибір інтонаційного типу – розповідного, питального, окличного тощо); програмувальною (планується структура висловлювання, розподіляються смислові акценти, визначається місце логічного наголосу, тривалість пауз); реалізаційною (відбувається

організація дихання, робота голосового апарату, артикуляція, узгодження рухів); контрольно-оцінною (дитина відстежує, наскільки виражена інтонація відповідає її намірам і реакціям співрозмовника) [21; 44; 50].

При цьому просодична організація мовлення тісно пов'язана з мовленнєвим слухом – здатністю розрізняти інтонаційні контури, ритмічні схеми, висотно-динамічні характеристики, що багато українських логопедів (Є. Соботович, Н. Гаврилова, М. Шеремет) розглядають як частину фонематичного й просодичного слуху [44; 50].

Порушення просодики в онтогенезі можуть бути зумовлені: органічними ураженнями ЦНС (дизартрія, ринолалія, моторна алалія), функціональними дизонтогенетичними факторами (затримка психічного розвитку, загальне недорозвинення мовлення), специфічними труднощами оволодіння письмом і читанням (дислексія, дисграфія), коли порушується узгодженість між аналізом графічного, фонемного й інтонаційного рівнів мовлення [11; 14; 43; 47].

Більшість дослідників відзначають, що просодичні компоненти починають формуватися вже в ранньому дитинстві – через «материнську мову» (мелодійні інтонаційні структури, ритмічні колискові, забавлянки), які дитина спочатку сприймає як емоційно забарвлені звукові комплекси. До кінця дошкільного віку дитина з нормотиповим розвитком зазвичай упевнено розрізняє питальну, розповідну й окличну інтонацію; здатна змінювати темп та силу голосу залежно від комунікативної ситуації; використовує логічний наголос для виділення важливих слів; уміє відтворювати ритм знайомих віршів, скоромовок, пісень [4; 34].

Українські автори, які досліджували мовленнєвий розвиток дошкільників (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Логінова та ін.), підкреслюють, що саме в цьому віці закладається основа мовленнєвої виразності, яка в молодшому шкільному віці трансформується в уміння виразно читати й усно висловлюватися в навчальних ситуаціях [4].

Перехід до молодшого шкільного віку супроводжується інтенсивним розвитком навички читання, і тут просодична сторона мовлення набуває особливого значення. Згідно з дослідженнями Н. Ігнатенко, вже в 1–2 класах показники виразності читання (правильність інтонування, паузування, збереження логічних наголосів) розглядаються як важливий критерій сформованості читання поряд із швидкістю та точністю [16].

Ю. Рібцун, аналізуючи труднощі навчання молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, показує, що при системних мовленнєвих порушеннях страждає не лише звукоскладова структура слова, а й темпоритмічна організація мовлення, інтонаційне оформлення фраз, чіткість і «польотність» голосу, що безпосередньо впливає на успішність опанування читання [39; 41].

Таким чином, до кінця молодшого шкільного віку від дитини очікується: адекватне інтонування різних типів речень (розповідних, питальних, окличних, спонукальних); тісний зв'язок між пунктуацією та просодикою (правильні паузи в місцях розділових знаків, інтонаційне виділення однорідних членів, звертань, вставних слів); володіння елементарними засобами мовленнєвої виразності під час читання напам'ять і вголос (зміна темпу, сили голосу, логічний наголос на ключових словах, передача емоційного стану персонажів); диференціація офіційно-ділового, навчального й побутового стилів інтонації (відповідь біля дошки, усний переказ, діалог із учителем та однокласниками). Недостатність цих умінь може бути пов'язана як із загальною несформованістю мовленнєвої компетентності, так і з наявністю специфічних порушень мовлення або читання, зокрема дислексії [15; 25].

Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей розглядають його крізь призму мовленнєвої компетентності, до структури якої, окрім фонетичної, лексичної, граматичної й текстової складових, включають також просодичну компетентність – здатність адекватно використовувати інтонаційно-ритмічні засоби відповідно до комунікативної ситуації [1; 2; 50].

Н. Бабич, аналізуючи технологію формування виразності мовлення дітей із мовленнєвим дизонтогенезом, підкреслює, що виразність виступає інтегральним показником сформованості просодики: вона включає володіння паузою, логічним наголосом, інтонацією, темпом, ритмом, силою й тембром голосу, а також уміння узгоджувати ці параметри зі змістом висловлювання [1; 2].

У структурі комунікативної компетентності молодшого школяра просодична сторона мовлення забезпечує: адекватність мовленнєвої поведінки (уміння «підлаштовувати» інтонацію під ситуацію: відповідь на уроці, прохання про допомогу, участь у дискусії, вибачення, захист власної позиції); зниження комунікативної тривожності (чітка, упевнена інтонація підтримує відчуття контролю над ситуацією, допомагає долати страх публічного виступу); ефективну взаємодію в групі (інтонаційні засоби сигналізують про готовність до співпраці, відкритість, повагу до співрозмовника) [21; 38].

Особливо важливим є внесок просодики у формування читальницької компетентності. У міжнародних дослідженнях читання виразна, інтонаційно оформлена декламація тексту розглядається як ключовий показник читання з розумінням; низка праць демонструє кореляцію між якістю читання вголос і глибиною розуміння змісту. Українські автори, зокрема Н. Ігнатенко, також наголошують, що «виразність читання» – не просто декоративний елемент, а індикатор інтеграції техніки читання й смислової переробки тексту [16; 20].

У вітчизняних методичних рекомендаціях щодо виявлення дислексії й труднощів читання, підготовлених за підтримки МОН України, одним із критеріїв, на які звертають увагу вчителі й фахівці, названо інтонаційні особливості читання: текст часто читається монотонно, майже без пауз, з недостатнім або, навпаки, хаотичним розподілом логічних наголосів [9; 10; 33].

Отже, просодична сторона мовлення є компонентом мовленнєвої компетентності (забезпечує правильну звукову організацію висловлювання); засобом реалізації комунікативної компетентності (допомагає будувати

ефективну міжособистісну взаємодію); індикатором сформованості читацької компетентності (пов'язана з розумінням тексту та його інтерпретацією) [1; 2; 16].

Водночас українські дослідження останніх десятиліть переконливо показують, що просодика – одна з найуразливіших ланок мовлення при різних формах мовленнєвої патології. У дітей із дизартрією описуються порушення мовленнєвого дихання, обмеженість голосового діапазону, нерівномірний темп, збіднена інтонація, недостатня виокремленість логічного наголосу (Л. Дідкова, В. Галущенко, О. Боряк, О. Чекан, І. Собакіна та ін.) [5; 7; 11; 14; 43; 47].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (загальне недорозвинення мовлення, комплексні мовленнєві порушення) зафіксовані значні проблеми з темпо-ритмічною організацією мовлення, чіткістю інтонації, координацією дихання й фонації, що прямо впливає на якість читання й усного мовлення в навчальному процесі [25; 39; 41; 50].

Окрему групу становлять діти з дислексією. У вітчизняних посібниках і методичних рекомендаціях дислексія визначається як специфічне порушення читання, зумовлене несформованістю або порушенням низки психічних функцій, що беруть участь у процесі читання: фонематичного сприймання, зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень, мовленнєвої пам'яті тощо [17; 22; 23; 29; 30; 45].

Попри те, що основна увага в діагностиці дислексії приділяється графемно-фонемним помилкам (пропуски, перестановки, заміни літер і складів, труднощі злиття тощо), в описах симптоматики постійно згадуються й просодичні прояви: повільне, сковане, неритмічне читання; «рублене» проговорювання слів, відсутність плавності; монотонність або хаотичність інтонації, недостатність логічних наголосів; складнощі з виділенням кінця речення інтонацією, порушення смислових пауз [17; 29; 42; 45].

У методичних рекомендаціях МОН щодо виявлення труднощів читання в молодших школярів зазначається, що для дітей із дислексією характерне

«мало інтоноване та монотонне читання», що безпосередньо відбивається на розумінні тексту й мотивації до читання [9; 10; 26; 27].

Хоча більшість українських логопедичних програм, спрямованих на подолання дислексії, зосереджується на формуванні фонематичних процесів, зорового аналізу й синтезу, опануванні складової структури слова, у сучасних публікаціях усе частіше підкреслюється потреба цілеспрямованої корекції просодичної сторони читання: роботи О. Скляр, методичні матеріали В. Ільяни, а також низка практико-орієнтованих статей для вчителів і батьків містять рекомендації щодо використання вправ на виразне читання, ритмічне проговорювання текстів, узгодження інтонації зі змістом твору [17; 20; 42; 45].

Таким чином, просодична сторона мовлення для дітей із дислексією виступає «слабкою ланкою», яка часто залишається поза системною увагою, хоча саме вона пов'язує технічні навички декодування тексту з його осмисленням і емоційним переживанням [17; 42].

Просодика має не лише лінгвістичне й педагогічне, а й психологічне вимірювання. Інтонаційно збіднене, монотонне мовлення часто сприймається як ознака невпевненості, тривожності, низької мотивації або емоційної «відстороненості». У свою чергу діти з мовленнєвими й читальницькими труднощами нерідко стикаються з негативними реакціями з боку однолітків і дорослих («читай голосніше», «не бурмочи», «чому так дивно говориш?»), що може призводити до формування комунікативної тривожності, уникнення публічних виступів, зниження навчальної самооцінки [3; 19; 22; 51].

У посібниках із підтримки дітей з дислексією наголошується, що емоційне благополуччя й досвід успіху в читанні прямо залежать від того, чи створює школа умови для безпечної практики виразного читання, де помилки розглядаються як природна частина навчання, а не як привід для покарання чи висміювання [17; 33; 45].

Тому просодична сторона мовлення водночас: є предметом спеціального педагогічного впливу (її можна цілеспрямовано формувати й коригувати через логопедичні, логоритмічні, театралізовані, ігрові вправи; про це свідчать

роботи О. Боряк, І. Порошенка, І. Собакіної, Ю. Хом'як та ін.) [5; 6; 7; 35; 43; 46]; виступає ресурсом підвищення навчальної мотивації (поєднання корекційних завдань із елементами драматизації, декламації, співу, ритмічних вправ робить заняття емоційно привабливими) [35; 37; 49]; слугує індикатором психологічного стану дитини (зміни в інтонації, темпі, гучності мовлення часто відбивають рівень тривожності, втоми, емоційного виснаження вже в молодшому шкільному віці) [3; 19; 51].

Для молодших школярів, особливо в умовах інклюзивного навчання, формування просодичної сторони мовлення є важливою умовою успішної інтеграції в класний колектив, підвищення їх суб'єктивного відчуття компетентності та прийняття [31; 36; 38].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити такі узагальнення щодо місця просодичної сторони мовлення в структурі мовленнєвої діяльності дитини молодшого шкільного віку. Просодична сторона мовлення є невід'ємним компонентом мовленнєвої діяльності, який забезпечує звукову організацію висловлювання на надсегментному рівні (інтонація, наголос, ритм, темп, паузування, тембр, сила й діапазон голосу). У сучасній українській логопедії просодика розглядається як багатокomпонентна система, що інтегрує дихальні, голосові, артикуляційні та когнітивні процеси й виконує низку важливих функцій – семантичну, синтаксичну, емоційно-експресивну, регулятивну, прагматичну. Формування просодики розпочинається в ранньому дитинстві та інтенсивно розвивається в дошкільному віці; у молодшому шкільному віці вона стає ключовим чинником успішного опанування навички читання, участі в усному обговоренні, побудови навчальної й міжособистісної взаємодії. Просодична сторона мовлення входить до структури мовленнєвої, комунікативної та читальницької компетентності молодшого школяра; її недостатність проявляється у монотонності мовлення, порушенні темпу й ритму, труднощах інтонування, що негативно позначається на розумінні тексту й ефективності спілкування. При різних формах мовленнєвого дизонтогенезу (дизартрія, загальне

недорозвинення мовлення, порушення зору, тяжкі мовленнєві порушення) просодика є однією з найбільш вразливих ланок, що вимагає спеціально організованої корекційної роботи. У структурі дислексії, попри те, що провідними вважаються фонематичні та зорово-просторові порушення, просодична сторона читання й усного мовлення відіграє важливу роль: монотонне, мало інтоноване читання, відсутність логічних наголосів і смислових пауз суттєво знижують розуміння тексту та мотивацію до читання.

У зв'язку з переходом української освіти на інклюзивні засади особливого значення набуває цілеспрямоване формування просодичної сторони мовлення в молодших школярів, зокрема тих, хто має дислексію. Просодика виступає «мостом» між технікою читання та його смисловим і емоційним аспектами, а її корекція є перспективним напрямом логопедичної роботи.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з дислексією

Питання психолого-педагогічної характеристики молодших школярів із дислексією сьогодні посідає помітне місце в українській спеціальній освіті та логопедії [17; 22; 29]. У межах реалізації концепції Нової української школи, переходу до інклюзивної моделі освіти й орієнтації на компетентнісний підхід саме діти зі специфічними труднощами читання й письма дедалі частіше опиняються в центрі уваги педагогів, логопедів, психологів і батьків [26; 28; 31; 36]. Дислексія не зводиться до «повільного читання» чи «ледарства» дитини; це складне, стійке порушення, що має під собою певні нейропсихологічні й психолінгвістичні передумови та зумовлює специфічний профіль сильних і слабких сторін розвитку [17; 22; 23; 29; 30; 42; 45].

У вітчизняній традиції дислексія розглядається як часткове специфічне порушення процесу читання, що виникає за умови збереженого загального інтелектуального розвитку, відносно достатнього рівня мовленнєвого

розвитку, нормального слуху і зору та адекватних навчальних умов [23; 29; 30]. На це, зокрема, вказують роботи О. Складар, у яких підкреслюється стійкий і вибірковий характер труднощів читання в молодших школярів на тлі збережених базових можливостей до навчання [42].

У посібнику Л. Прохоренко, присвяченому навчанню дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу, специфічні порушення читання (дислексії) протиставляються типовим помилкам, які закономірно спостерігаються на ранніх етапах оволодіння читанням. Особливістю дислексії авторка вважає поєднання стійкості помилок, їх повторюваності й залежності від несформованості тих чи тих психічних функцій (фонематичного сприймання, зорового аналізу, мовленнєвої пам'яті, просторових уявлень тощо) [38].

М. Шеремет наголошує, що специфічні порушення читання й письма слід чітко відмежовувати від труднощів, пов'язаних із педагогічною занедбаністю, двомовністю, тривалою перервою у навчанні або психоемоційними чинниками. Дислексія, за цією позицією, відображає насамперед особливості формування механізмів читання, а не недостатні зусилля дитини [48; 50].

У сучасних українських методичних рекомендаціях МОН та ІМЗО, присвячених виявленню й подоланню труднощів у навчанні молодших школярів, дислексія згадується як одна з можливих причин стійких освітніх труднощів у мовно-літературній галузі [9; 10; 13; 26; 33]. Важливим є наголос на тому, що дитина з дислексією потребує не зниження вимог, а іншого способу організації навчання – диференційованого підходу, індивідуалізації, використання спеціальних прийомів формування навички читання та логопедичної допомоги [9; 10; 27; 28; 33].

Одним із ключових голосів у сучасній українській дискусії є В. М. Ільяна, яка у навчально-методичному посібнику «Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» пропонує багатокомпонентний підхід до розуміння дислексії [17]. Авторка

підкреслює, що розлад може бути пов'язаний як з усно-мовленнєвим (фонологічним), так і із зоровим дефіцитом, а також з іншими базовими причинами, тому в діагностиці й підтримці необхідно враховувати повну психологічну структуру процесу читання [17; 18; 22].

Класична для української логопедії класифікація видів дислексії – оптична, мнестична, фонематична, семантична, аграматична, тактильна (у сліпих дітей) – зберігає свою актуальність, оскільки дозволяє співвіднести специфіку помилок читання з несформованістю певних операцій та психічних функцій [29; 30; 45; 50]. Саме ця класифікація активно використовується у вітчизняних працях, присвячених корекції специфічних порушень читання, та в наборі діагностичних методик для логопедів [29; 42; 45].

Таким чином, у сучасному українському науковому й методичному полі дислексія трактується як специфічний розлад навчальної діяльності, що проявляється в труднощах читання, має складну багатфакторну природу і потребує системної психолого-педагогічної допомоги [17; 22; 23; 29; 42; 45].

Молодший шкільний вік (6–10 років) традиційно описується як період інтенсивного розвитку навчальної діяльності, перебудови мотиваційної сфери, формування довільності психічних процесів та становлення базових навчальних компетентностей [31; 36; 38]. Для дитини цього віку читання й письмо стають не просто новими навичками, а ключовими засобами входження в шкільну культуру [31; 38].

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що саме в цей період: відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, зростає роль внутрішньої мови; увага й пам'ять поступово набувають довільного характеру, але ще значною мірою залежать від інтересу, емоційного забарвлення завдань; формуються навички самоконтролю й самооцінювання, дитина порівнює себе з однокласниками, чутливо реагує на успіх і неуспіх [13; 38].

Для школяра без особливих освітніх потреб засвоєння читання зазвичай має хвилеподібний характер, але загалом упродовж 1–2 класів він опановує

техніку читання до рівня, який дозволяє переходити від «читання як діяльності» до читання як засобу засвоєння знань [16; 20]. Для дитини з дислексією цей перехід, як правило, затримується або істотно ускладнюється, що накладає відбиток на розвиток усієї навчальної сфери [17; 22; 29; 42].

Отже, психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із дислексією завжди має враховувати вікову норму й типову динаміку розвитку навчальної діяльності в цьому віці, щоб відрізнити специфічні порушення від тимчасових вікових труднощів [13; 33; 38].

Українські дослідження специфічних порушень читання сходяться в тому, що для дітей із дислексією характерне неоднорідне поєднання збережених і порушених функцій [17; 22; 29; 42; 45]. У більшості випадків інтелектуальний розвиток таких дітей перебуває в межах норми, але спостерігаються вибіркові труднощі у сферах, безпосередньо пов'язаних із процесом читання [17; 23; 29; 30].

1. Фонематична сфера і мовленнєвий слух. Дослідження В. Ільїани, Н. Чередніченко, Л. Лісової та інших авторів показують, що однією з провідних ланок у структурі дислексії є несформованість фонематичних процесів: розрізнення близьких за звучанням фонем, аналіз і синтез звукового складу слова, визначення послідовності звуків, виділення наголошеного складу тощо [17; 18; 25; 48]. Такі діти часто плутають звуки, близькі за акустичними й артикуляційними ознаками, мають труднощі з «розкладанням» слова на звуки і, навпаки, зі злиттям окремих звуків у склади й слова [17; 25; 29].

2. Зорово-просторові функції. В українських роботах, присвячених оптичній дислексії (М. Супрун, Н. Голуб, Н. Чередніченко), підкреслюється роль зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень, зорової пам'яті [12; 45; 48]. Діти з оптичною формою дислексії погано розрізняють графічно схожі букви, плутають їх, «дзеркально» читають або пишуть, важко орієнтуються в рядку й на сторінці, іноді пропускають чи повторюють склади, «губляться» в тексті [29; 30; 45].

3. Пам'ять і увага. У низці вітчизняних досліджень наголошується на обмеженості слухової й зорової робочої пам'яті в дітей із дислексією, що ускладнює утримання й переробку звукової та графічної інформації [17; 22; 29]. Під час читання це проявляється в тому, що дитина забуває початок слова чи рядка, поки дочитує його до кінця, не може утримати в пам'яті прочитану фразу для осмислення, швидко стомлюється. Увага таких школярів часто нестійка, легко відволікається, особливо коли завдання пов'язане з читанням великих за обсягом текстів [22; 29].

4. Мовленнєвий розвиток. Багато українських авторів (Л. Лісова, Л. Журавльова, Н. Голуб та ін.) вказують, що дислексія часто поєднується з порушеннями усного мовлення різного ступеня – від загального недорозвинення до окремих фонетико-фонематичних або лексико-граматичних труднощів [12; 15; 25]. Навіть у випадках, коли звуковимовна зовні виглядає задовільною, можна виявити бідність словника, труднощі побудови розгорнутих висловлювань, недостатню граматичну правильність, що опосередковано впливає на якість читання й розуміння тексту [15; 25; 48].

5. Мислення та інші когнітивні процеси. Вітчизняні науковці звертають увагу на те, що мислення дітей із дислексією часто зберігає наочно-образний характер, їм легше працювати з конкретним матеріалом, ніж із абстрактними символами [17; 22; 23]. У частини дітей спостерігаються труднощі формування узагальнень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті, планування послідовності дій. Водночас нерідко виявляються сильні сторони – добре розвинена образна уява, практичний інтелект, креативність, що є важливим ресурсом для побудови індивідуальних освітніх траєкторій [22; 23; 38].

6. Просодична сторона мовлення. Хоча більшість праць із дислексії в Україні зосереджені на фонематичному й графічному рівнях, у посібниках та статтях для вчителів і логопедів усе частіше згадуються особливості інтонаційного й темпо-ритмічного оформлення мовлення в таких дітей: монотонне, мало виразне читання, відсутність логічних наголосів, «рублене»

проговорювання слів, порушення паузації [5; 7; 17; 29; 42; 43; 46]. Ці прояви безпосередньо пов'язані з темою даної магістерської роботи й будуть детально розглянуті в наступних підрозділах.

Психологи й логопеди однастайні в тому, що специфічні порушення читання завжди мають виразний емоційний «фон» [15; 19; 22]. Уже в 1–2 класі дитина з дислексією часто стикається з ситуаціями публічної невдачі: читання вголос перед класом, оцінювання швидкості й правильності читання, порівняння з однокласниками. За відсутності чутливого ставлення до цих труднощів з боку дорослих вони призводять до формування негативного ставлення до навчання й зниження віри у власні сили [19; 22; 51].

Українські автори, які вивчають емоційний стан дітей із труднощами навчання (Л. Журавльова, Н. Голуб, Р. Кушнірик та ін.), описують низку типових проявів: шкільна тривожність, яка особливо загострюється перед уроками читання та контрольними роботами; знижена навчальна мотивація – дитина уникає завдань, пов'язаних із читанням, швидко втомлюється, відволікається; фрустрація й агресивні реакції (як зовні, так і спрямовані на себе), коли невдачі повторюються; формування заниженої самооцінки, переконання «я не здатний навчитися читати», що іноді узагальнюється до «я гірший за інших» [12; 15; 22; 51].

У роботах, присвячених взаємодії логопеда з батьками дітей з порушеннями писемного мовлення, підкреслюється, що емоційний стан батьків і педагогів суттєво впливає на переживання дитини [12; 48]. Якщо дорослі сприймають дислексію як «лінь» або «неслухняність», підкріплюють невдачі покараннями, порівнюють дитину з успішнішими однолітками, ризик формування стійкої шкільної дезадаптації значно зростає. Навпаки, прийняття труднощів як особливості розвитку й готовність шукати шляхи підтримки створюють ресурсну основу для подолання емоційних проблем [12; 22].

Важливою є також вольова регуляція поведінки. Багато молодших школярів із дислексією демонструють суперечливу картину: у захоплюючих видах діяльності (гра, конструювання, творчі завдання) вони можуть виявляти

наполегливість і цілеспрямованість, тоді як у читанні швидко здаються, уникають зусиль, проявляють імпульсивність. Це не свідчить про загальну «слабкість волі», а лише вказує, що сфера читання пов'язана для дитини з хронічним переживанням неспіху й тому потребує особливої системи підкріплень і підтримки [22; 38].

З погляду педагогіки початкової школи, дислексія проявляється як комплекс стійких труднощів у засвоєнні читання, які зберігаються, попри звичайні зусилля вчителя, додаткові заняття й домашні вправи [9; 10; 29; 30; 42; 45].

До найбільш типових проявів на уроці української мови й читання належать: повільний темп читання – дитина читає набагато повільніше, ніж однокласники, навіть якщо текст знайомий і не містить складних слів; велика кількість помилок різного типу: пропуски, перестановки, додавання букв і складів, заміни схожих за звучанням чи написанням елементів, труднощі злиття звуків у склади й складів у слова; нестійкість навички – після перерви (вихідні, канікули, хвороба) наче «забуває» те, що вміла раніше; обмежений обсяг прочитаного – дитина виснажується вже після кількох речень, що ускладнює виконання завдань, розрахованих на роботу з текстом; розрив між технікою читання та розумінням – або дитина настільки зосереджена на декодуванні слів, що не встигає осмислювати зміст, або, навпаки, демонструє достатній рівень слухового розуміння тексту, прочитаного вчителем, але не може прочитати його самостійно [17; 29; 30; 42; 45].

Окрему увагу в українських роботах приділено співвідношенню дислексії й дисграфії. Дослідження Н. Чередніченко, О. Пелешенко та інших авторів свідчать, що специфічні порушення читання дуже часто поєднуються зі специфічними порушеннями письма – дисграфією, дизорфографією, що створює комплексну картину навчальних труднощів [29; 30; 48]. Такі діти мають проблеми не лише з читанням, а й із засвоєнням орфографічних правил, списуванням, написанням під диктовку, побудовою письмових висловлювань [30; 48].

Дислексія також впливає на засвоєння інших навчальних предметів, насамперед тих, де основним джерелом інформації є текст (природознавство, історія, інформатика). Дитина, яка не може самостійно прочитати завдання чи параграф, змушена постійно звертатися по допомогу до дорослого, що формує залежну позицію, посилює відчуття «інакшості» [13; 17; 33; 38].

У сучасних методичних рекомендаціях НАПН України, присвячених діагностиці й подоланню освітніх втрат, а також посібниках із підтримки молодших школярів із навчальними труднощами, наголошується на потребі комплексної оцінки освітніх досягнень таких дітей [13; 33]. Йдеться не лише про вимірювання швидкості й правильності читання, а й про аналіз стратегії виконання завдань, рівня розуміння усних інструкцій, здатності працювати з наочним матеріалом, участі в колективних формах роботи (обговорення, групові завдання, проєкти) [9; 13; 33].

Навчальні труднощі, пов'язані з дислексією, неминуче відбиваються й на соціальному статусі дитини в класі. Часті помилки під час читання вголос, повільне виконання завдань, необхідність у додаткових поясненнях чи допомозі однолітків можуть стати підґрунтям для глузувань, дратування або, навпаки, для надмірної опіки з боку однолітків [12; 15; 22; 51].

У публікаціях з української корекційної педагогіки підкреслюється, що молодші школярі з дислексією нерідко займають пасивну позицію в груповій роботі, утримуються від відповідей біля дошки, уникають участі в читанні вголос, намагаються «загубитися» в класі [15; 22; 48]. Це може створювати враження замкнутості, байдужості чи низької мотивації, хоча насправді за цим стоїть страх помилки й негативного оцінювання [22; 51].

Ризик стигматизації посилюється, коли дорослі (педагоги, батьки) використовують ярлики – «ледачий», «неуважний», «не старається», порівнюють дитину з успішнішими однолітками, вдаються до санкцій у відповідь на повільність або небажання виконувати читальницькі завдання. У таких умовах специфічне порушення читання перестає бути лише педагогічною проблемою й перетворюється на фактор психологічної

травматизації, що може спричинити вторинні емоційні й поведінкові розлади [19; 22; 51].

Водночас у дослідженнях та методичних розробках, присвячених інклюзивній освіті, наголошується на можливостях позитивної соціалізації дітей із дислексією за умови створення доброзичливого, підтримувального середовища [26; 31; 36]. Використання кооперативних форм навчання, парної роботи, спільних проєктів, де дитина з дислексією може проявити свої сильні сторони (креативність, практичні навички, артистизм, комунікабельність), сприяє зміні її статусу в групі з «проблемної» на «ресурсну» [22; 31].

Аналіз українських досліджень та методичних матеріалів дозволяє виокремити кілька ключових умов, від яких залежить успішність навчання дітей із дислексією в початковій школі [9; 10; 13; 17; 33; 42].

1. Раннє виявлення та коректна діагностика. Посібники МОН і НАПН України наголошують на важливості своєчасного розпізнавання специфічних порушень читання – до того, як вони призведуть до виражених освітніх втрат і формування негативного ставлення до школи [9; 10; 13; 33]. Для цього необхідно поєднувати спостереження вчителя, логопедичне обстеження, психологічну діагностику й аналіз навчальної діяльності дитини. Важливо відрізнити дислексію від загальної неготовності до школи, недостатнього володіння мовою навчання, наслідків тривалих пропусків занять тощо [9; 13; 27; 28; 33].

2. Міждисциплінарна взаємодія фахівців. У практичних рекомендаціях наголошується, що підтримка дитини з дислексією є завданням не лише логопеда, а й учителя, психолога, асистента вчителя, фахівців ІРЦ [26; 28; 33]. Кожен із них відповідає за свою ділянку: логопед – за корекцію порушень читання й мовлення, вчитель – за адаптацію навчального матеріалу й методів роботи, психолог – за підтримку емоційного стану й розвиток навичок саморегуляції, асистент – за організацію поточної допомоги дитині на уроці [9; 26; 33; 48].

3. Адаптація освітнього середовища. Українські документи з інклюзивної освіти рекомендують у роботі з дітьми з дислексією використовувати дидактичні й організаційні адаптації: скорочення обсягу тексту для самостійного читання, надання більше часу на виконання завдань, можливість відповідати усно замість письмово там, де це не суперечить цілям уроку, використання опорних схем, піктограм, аудіозаписів, читання в парах і групах [26; 27; 28; 31]. Це дозволяє зменшити надмірне навантаження на слабкі ланки та залучити сильні сторони дитини [31; 33].

4. Спеціально організована корекційно-розвивальна робота. Праці О. Скляр, Л. Лісової, Н. Чередніченко та інших українських логопедів описують різні програми корекції дислексії, що поєднують формування навичок аналізу й синтезу звукової структури слова, розвиток зорового аналізу й синтезу, роботу над словником, граматичною будовою мовлення, формування зв'язного мовлення [25; 29; 30; 42; 45; 48]. Усе більше уваги в цих програмах приділяється і просодичній стороні читання – розвитку темпо-ритмічної організації, інтонаційної виразності, логічного наголосу, паузації [5; 7; 35; 43; 46; 49].

5. Партнерство з батьками. Взаємодія з родиною розглядається як обов'язкова складова підтримки дитини. Батькам необхідно пояснювати сутність дислексії, відмінність між «не хоче» і «не може», навчати їх конкретних прийомів домашньої допомоги: організації режиму дня, спільного читання в комфортних умовах, використання ігор і вправ, що зміцнюють навичку читання без перевантаження [12; 17; 22]. Одночасно важливо працювати з батьківськими очікуваннями, знижуючи рівень тиску й порівнянь з іншими дітьми [12; 22; 48].

6. Підтримка самооцінки й розвиток сильних сторін. У сучасних підходах акцент зміщується від зосередження виключно на «дефіцитах» до виявлення й розвитку сильних сторін дитини з дислексією: творчих здібностей, невербального інтелекту, соціальної компетентності, інтересу до певних сфер [19; 22]. Створення ситуацій успіху в позаурочній діяльності

(спорт, мистецтво, проєктна робота) допомагає зменшити негативний вплив шкільних невдач на загальне самосприйняття [15; 19; 22; 51].

Отже, психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з дислексією включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний і мовленнєвий профіль, у якому поєднуються збережений інтелект і вибіркові порушення фонематичних, зорово-просторових, мнемічних і мовленнєвих функцій, що забезпечують процес читання. Особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери, пов'язані з частими ситуаціями неуспіху, ризиком шкільної тривожності, заниженою самооцінкою й униканням читальницьких завдань. Специфіка навчальної діяльності, яка проявляється в повільному темпі читання, множинних помилках, розриві між технікою й розумінням тексту, труднощах у засвоєнні навчального матеріалу з інших предметів, тісно пов'язаних із читанням. Соціально-комунікативні особливості, включно з ризиком стигматизації, схильністю до пасивної позиції в колективі, а також потенціалом для успішної інтеграції за умови створення інклюзивного середовища. Необхідність комплексної психолого-педагогічної підтримки, що передбачає раннє виявлення, міждисциплінарну взаємодію фахівців, адаптацію освітнього середовища, спеціально організовану корекційну роботу, партнерство з батьками й орієнтацію на сильні сторони дитини.

1.3. Підходи до корекції просодичної сторони мовлення у дітей з дислексією

У сучасній українській спеціальній освіті проблема корекції дислексії в молодшому шкільному віці все частіше розглядається не лише як робота з технікою читання, а як втручання в цілісну систему мовленнєвої діяльності, куди входить і просодична сторона мовлення [17; 22; 29; 42; 45]. Саме просодика забезпечує «живість» усного та читаного мовлення – інтонаційне виділення змістових центрів, правильне паузаційне членування, відповідний

темп і ритм, варіативність сили й висоти голосу. Порушення цих параметрів у дітей з дислексією ускладнюють розуміння тексту, поглиблюють відчуття неспіху та створюють додаткові бар'єри у навчанні [17; 22; 29].

Українські автори, які досліджують дислексію (В. Ільяна, О. Скляр та ін.), наголошують на тому, що специфічні труднощі читання майже завжди супроводжуються якісною своєрідністю усного мовлення: уповільненим або «зривчастим» темпом, монотонністю, труднощами у дотриманні пауз та розстановці логічних наголосів, слабкою виразністю читання, недосконалістю розуміння прочитаного [17; 22; 29; 42]. Це прямо вказує на необхідність цілеспрямованої корекції просодичної організації мовлення як важливої складової логопедичної роботи з дітьми з дислексією [17; 22].

Нижче розглянемо основні теоретичні підходи та практичні напрями корекції просодичної сторони мовлення, які склалися в українській логопедії, та можливості їх адаптації для молодших школярів з дислексією.

У вітчизняній логопедії просодична сторона мовлення традиційно описується як комплекс надсегментних характеристик: темп, ритм, паузація, мелодика, сила та тембр голосу, логічний наголос, дикція. Саме в цій площині працюють дисертаційні дослідження Ю. Рібцун, О. Боряк, а також програмно-методичні комплекси з розвитку мовлення дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком та дизартрією [5; 7; 35; 43; 46; 49].

Ю. Рібцун, аналізуючи мовлення дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком (ФФНМ), підкреслює, що порушення темпу, ритму, інтонації, дикції часто залишаються «невидимими» для вчителя, оскільки основна увага спрямована на звуковимову і фонематичні процеси. Проте саме ці компоненти істотно впливають на комунікативну ефективність мовлення, на можливість адекватного сприймання тексту на слух і під час читання [5; 7; 35; 46].

О. Боряк у дисертаційному дослідженні, присвяченому корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логоритміки, демонструє, що цілеспрямований вплив на ритміко-інтонаційну організацію мовлення (через поєднання руху, музики та

слова) приводить до покращення не лише виразності, а й зрозумілості висловлювань, зменшення монотонності, нормалізації темпу й паузації [35; 43].

Ідея комплексного впливу на просодичну організацію мовлення корелює з психолінгвістичним підходом, який сьогодні домінує в українській логопедії: мовлення розглядається як цілісна система, де фонетико-фонематична, лексико-граматична, зв'язна й просодична складові перебувають у взаємозв'язку [17; 22; 23; 29]. З позицій цього підходу корекційна робота має бути спрямована не лише на «виправлення дефекту», а на перебудову мовленнєвої діяльності як цілісного процесу. Це означає, що робота над читанням не може зводитися до автоматизації техніки (швидкість, правильність), а має включати формування адекватної просодичної інтерпретації тексту: вміння «чути» фразову інтонацію, логічно виділяти смислові центри, відчувати ритміку мовлення, співвідносити паузи з синтаксичною структурою речення [17; 22; 29].

Одним із найбільш розроблених в Україні напрямів корекції просодичної сторони мовлення є логоритміка – комплекс вправ, що поєднують рух, музику та слово. На прикладі дітей зі стертою формою дизартрії О. Боряк та І. Порошенко показали, що систематичні логоритмічні заняття сприяють нормалізації темпо-ритмічної організації мовлення, розвитку мовленнєвого дихання, покращенню інтонаційної виразності, формуванню відчуття мовленнєвого ритму [35; 43].

У роботі І. Порошенко логоритміка описується як багаторівнева система вправ: рухові вправи під музику (крокування, біг, стрибки у відповідному темпі та ритмі); артикуляційно-мімічна гімнастика з ритмічними рухами; мовленнєво-ритмічні ігри (проговорювання слів, фраз, віршів під плескіт, тупіт, удари по барабану чи металофону); інсценізації та хороводні ігри з акцентом на узгодженні руху й інтонації [43; 46].

Хоча ці програми розроблені переважно для дошкільників з дизартрією, їх принципи є методологічно важливими для розуміння корекції просодики у дітей з дислексією:

1. Сенсомоторна основа просодики. Вправи з рухом і музикою активізують механізми ритмічної організації, що важливо для дітей, у яких спостерігається загальна ритмічна дезорганізація діяльності (у тому числі навчальної).

2. Перенесення ритму з руху на слово. Дитина спочатку «проживає» ритм тілом, а потім переносить це відчуття на мовлення (скандування слів, фраз, текстів).

3. Поєднання слухового, зорового й кінестетичного каналів. Це повністю відповідає уявленням про мультисенсорний підхід до корекції дислексії, який пропонує В. Ільяна [17; 22].

У випадку дислексії логоритмічний підхід можна модифікувати з акцентом на читанні: читання віршованих текстів під легке плескання чи просту мелодію; ритмічне проговорювання складових структур слів із синхронними рухами (плескання, кроки, торкання столу); вправи «Ритмічний диктор» (дитина читає текст, а група відстукує ритм фраз, фіксуючи місця пауз) [17; 22; 35; 43].

Важливо, що логоритміка дозволяє м'яко змінювати темп читання, уникати як надмірного уповільнення, так і «зривчастого» пришвидшення, характерного для багатьох дітей з дислексією [35; 43; 46].

Українські дослідження, присвячені дітям з різними мовленнєвими порушеннями (ФФНМ, дизартрія, ЗНМ), дозволяють виокремити низку напрямів логопедичної роботи, які безпосередньо стосуються просодики. У роботах Ю. Рібцун, І. Собакіної, О. Літовченко, М. Рібцун аналізуються такі компоненти, як дикція, темп, ритм, мелодика, сила голосу та паузація [5; 7; 35; 46; 49].

1. Розвиток мовленнєвого дихання та сили голосу. Техніка мовлення (дихання, голос, дикція) традиційно розглядається в українській педагогіці

виразного читання як базова умова виразного мовлення (навчальні посібники з культури мовлення та виразного читання, укладені для студентів-філологів і вчителів початкової школи) [20; 39]. Для дітей з дислексією недостатньо сформоване дихання й слабкий голос призводять до швидкої втоми при читанні, зниження гучності до кінця фрази, «зникання» кінцевих слів. Типові вправи: тренування подовженого видиху на голосні звуки; вправи на зміну сили голосу (шепіт – «розмовний» – гучний голос у структурі гри); читання коротких речень на одному видиху з поступовим збільшенням їх довжини.

2. Корекція темпу та ритму. За даними В. Ільїни, діти з дислексією часто читають повільніше за однолітків або демонструють нестійкий темп із частими повторними фіксаціями на окремих складах, що поєднується з порушеннями ритміки читання [17; 22]. Для подолання цих труднощів використовують: ритмічне читання (читання в такт плескоту, ударам метронома, крокуванню); чергування видів читання (пошепки – вголос – хором – «по ланцюжку»), що дозволяє змінювати темп за завданням педагога; ігри із зміною темпу: «читання-черепаха – читання-зайчик», де вчитель задає темп і дитина повинна пристосуватися до нього, зберігаючи правильність і виразність [17; 29].

3. Формування інтонаційної виразності та логічного наголосу. У методичних рекомендаціях з української мови та літератури, підготовлених для Нової української школи, виразне читання розглядається як ключовий інструмент розвитку читацької компетентності: учителям рекомендують збільшувати кількість годин на виразне читання, використовуючи різні його види (читання в особах, з паузами, з маркуванням тексту) [9; 10; 13; 33].

Для дітей з дислексією це особливо важливо, оскільки одна з типових ознак – невміння розставити логічні наголоси під час читання синтагм, фраз, тексту [17; 22; 29]. Тому логопедична робота включає: аналіз зразків інтонації вчителя, порівняння «виразного» та монотонного читання; маркування тексту спеціальними знаками (стрілки підйому/спаду тону, вертикальні риски-паузи, виділення смислових центрів); драматизацію невеликих діалогів, казок, міні-

сценок із розподілом ролей і попереднім проговорюванням інтонаційних завдань [31; 39; 40].

4. Відпрацювання паузації й синтагматичного членування. Українські методисти початкового навчання читання звертають увагу, що вже з 1 класу необхідно формувати вміння читати фразами, робити паузи між ними, орієнтуватися на розділові знаки [31; 38]. Діти ж з дислексією часто: «зливають» декілька речень у один потік; роблять паузи в середині синтагм; не дотримуються меж речення [17; 22; 29]. Для корекції використовують: графічне членування тексту (розбиття на синтагми, вертикальні риски, рамки); вправи із паузами: учитель читає текст, зупиняючись у спеціально позначених місцях; діти відтворюють той самий ритм пауз під час власного читання; узгодження пауз із змістом (обговорення: як змінюється зміст фрази, якщо зробити паузу в іншому місці) [31; 38].

У працях Н. Чередніченко підкреслюється, що оволодіння навичками читання й письма передбачає певний рівень розвитку усного мовлення, включно з просодичною стороною; саме через вправи виразного читання коригується й розвивається інтонаційно-ритмічна організація мовлення молодших школярів [31; 38; 48].

Сучасні дослідження О. Хвещевської та інших авторів показують, що спеціально організована методика виразного читання (поетапний аналіз тексту, робота над інтонаційними моделями, використання прийомів «підготовленого» й «непідготовленого» читання) істотно впливає на якість читання учнів початкової школи: воно стає більш осмисленим, емоційно забарвленим, ритмічно організованим [39; 40].

Для дітей з дислексією виразне читання може виступати одночасно й засобом корекції, й засобом підвищення мотивації, якщо дотримано низки принципів:

1. Попереднє смислове опрацювання тексту. Дитина не може читати виразно те, чого не розуміє. Тому перед читанням важливо проговорити зміст, зняти незрозумілі слова, пов'язати сюжет із власним досвідом.

2. Моделювання інтонаційних схем. Учитель або логопед пропонує кілька варіантів інтонації тієї самої фрази; діти обирають, який варіант відповідає змісту, емоціям персонажа, комунікативному завданню.

3. Поступове зниження опори. Спочатку діти читають хором або «по ланцюжку» за чітким зразком, далі – самостійно, але з використанням «інтонаційних підказок» (графічне маркування тексту), і лише потім – без зовнішніх опор [42; 45].

4. Гра, драматизація, рольові читання. Виступ перед однолітками, участь у «радіо-постановках» чи «театралізованих читаннях» підсилюють мотиваційний компонент, зменшують тривогу, типову для дітей з дислексією під час читання вголос [31; 39].

Важливо, що в контексті корекції дислексії виразне читання не можна трактувати як «додаткову» або «естетичну» надбудову над технікою читання. Воно є інструментом, який прямо впливає на розуміння тексту, оскільки через інтонацію, паузи та логічні наголоси дитина структурує зміст, виділяє причинно-наслідкові зв'язки, емоційні акценти [17; 22; 31; 39].

В. Ільяна у своєму навчально-методичному посібнику наголошує, що ефективна корекція дислексії можлива лише за умови повнокомпонентного підходу, який передбачає діагностику й цілеспрямоване втручання на всіх рівнях психологічної структури читання: фонологічному, лексичному, граматичному, семантичному, моторному та просодичному [17; 22].

У кваліфікаційній роботі О. Скляр, присвяченій корекції дислексії у молодших школярів, описано програму логопедичної роботи, яка включає: формування фонематичних процесів; розвиток зорово-просторових уявлень; удосконалення техніки читання; роботу над розумінням прочитаного [42; 45]. Хоча питання просодики тут не винесене в окремий розділ, аналіз запропонованих вправ (читання слів, речень і текстів у різних темпоритмічних режимах, із виділенням ключових слів, із зупинками для прогнозування продовження сюжету) свідчить, що автор фактично інтегрує елементи просодичної корекції в загальну систему роботи з читанням [45; 50].

Узагальнюючи український досвід, можна виділити кілька принципів інтеграції роботи над просодикою в корекцію дислексії:

1. Єдність усного й писемного мовлення. Корекція просодики спирається на усне мовлення (діалоги, монологи, перекази, інсценізації) та переноситься на читання. Дитина має «почути» текст вголос до того, як її попросять прочитати його самостійно [17; 22; 31].

2. Мультисенсорність. Більшість українських логопедів і практиків (центри когнітивного розвитку, логопедичні кабінети) при роботі з дислексією використовують поєднання зорових, слухових, тактильних і кінестетичних опор: викладання слів із букв на столі, «прописування» їх у повітрі, ритмічне проговорювання з плесканням, ходьбою тощо. Просодична сторона мовлення в такій моделі стає органічною частиною роботи, а не окремим «додатком» [35; 39; 46].

3. Сміслоцентричність. Робота над інтонацією й логічним наголосом завжди пов'язується зі змістом тексту: учень пояснює, чому він виділив саме це слово, чому зробив паузу саме тут, як змінюється зміст при іншому інтонаційному оформленні. Це відповідає загальній тенденції Нової української школи – переходу від формальної техніки читання до смислового, критичного читання [31; 33; 38].

4. Поступове ускладнення. Від опрацювання окремих слів і коротких речень – до складних синтаксичних конструкцій і невеликих текстів; від явних інтонаційних підказок (стрілки, риски, кольорове виділення) – до внутрішнього, «власного» інтонаційного плану тексту [31; 39; 40].

Останніми роками в Україні спостерігається активний розвиток інклюзивної освіти, що актуалізує потребу адаптації просодичної корекції для умов загальноосвітнього класу. Методичні рекомендації до вивчення української мови та літератури для 5–11 класів прямо рекомендують учителям збільшувати частку виразного читання, використовувати різні його види та інтегрувати роботу з інтонацією в загальний хід уроку [9; 10; 13; 33].

Ці підходи можуть бути адаптовані для молодших школярів з дислексією через: гнучке групування учнів (парна й групова робота, де діти з дислексією отримують додаткові «інтонаційні» опори – схеми, картки, ролі з меншою кількістю тексту, але з чітким інтонаційним завданням); використання цифрових ресурсів (аудіокниги з виразним читанням, відеофрагменти театралізованих читань, інтерактивні вправи на інтонацію й ритм); співпрацю вчителя та вчителя-логопеда (спільне планування фрагментів уроків, де спеціально відпрацьовуються елементи просодики: паузація, логічний наголос, інтонаційні моделі запитання/ствердження/спонукання) [26; 31; 36].

Додатково, українські дослідження просодичної сторони мовлення дошкільників (наприклад, роботи, присвячені особливостям просодики у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку та ФФНМ) показують потенціал використання музикотерапевтичних засобів – співу, елементарного музикування – для формування відчуття мелодики й ритму мовлення [35; 43; 46]. Адаптація цих підходів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дислексією відкриває можливості створення інтегрованих «музично-мовленнєвих» занять, де читання поєднується зі співом, ритмічним декламуванням, елементарним акомпанементом.

Український досвід розробки та апробації корекційно-розвивальних програм (для дітей із дизартрією, ФФНМ, ЗНМ, дислексією) дозволяє сформулювати низку загальних принципів, які доцільно враховувати при побудові програми корекції просодичної сторони мовлення у молодших школярів з дислексією [23; 29; 35; 42; 45; 48]:

1. Принцип індивідуалізації. Порушення просодики при дислексії мають різний ступінь вираженості: у когось переважає монотонність, у когось – «рублене» членування фраз, у когось – невміння дотримуватись темпу. Тому на етапі обстеження доцільно проводити перцептивну оцінку просодичних параметрів читання (темп, ритм, інтонація, паузація, логічний наголос), що

вже апробовано в дослідженнях просодики при інших мовленнєвих порушеннях [35; 43; 46].

2. Принцип поетапності й системності. Корекція просодики здійснюється від простого до складного – від ізольованих елементів (звуки, склади, короткі слова) до речень і текстів; від чіткого зразка (хорове читання, повтор за логопедом) до самостійного виразного читання. Важливо, щоб робота не обмежувалася епізодичними вправами, а була логічно побудованою системою [23; 29; 45].

3. Принцип інтеграції в навчальний процес. Просодична корекція не повинна «випадати» з навчання рідної мови, читання, літературного читання; навпаки, вона має відбуватися безпосередньо під час опрацювання навчальних текстів, передбачених програмою (байки, казки, оповідання, науково-пізнавальні тексти). Це відповідає підходам, закладеним у концепції Нової української школи [31; 33; 38].

4. Принцип емоційної безпеки й підтримки. Діти з дислексією часто мають досвід багаторазових невдач, підвищений рівень тривожності, негативний образ «я – читач». Тому заняття з просодичної корекції мають будуватися в ігровій, творчій формі (театралізація, «радіо-ефіри», «читання для молодших друзів»), із домінуванням позитивної оцінки зусиль, а не помилок [19; 22].

5. Принцип міждисциплінарної взаємодії. Ефективність корекції значно зростає, коли логопед співпрацює з учителем, психологом, музичним керівником, батьками. Це дозволяє переносити сформовані навички з логопедичного кабінету в реальні навчальні та життєві ситуації (уроки, позакласні заходи, домашнє читання) [22; 26; 36].

Аналіз теоретичних та практичних розробок у галузі логопедії, спеціальної та початкової освіти дозволяє зробити кілька висновків, важливих для побудови корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дислексією. Просодична сторона мовлення розглядається в українській науці як системоутворювальний компонент мовленнєвої діяльності, тісно

пов'язаний із фонетико-фонематичною, лексико-граматичною та семантичною складовими. У дітей з дислексією порушення читання поєднуються з якісною своєрідністю просодичної організації: уповільнений або нестійкий темп, монотонність, труднощі дотримання пауз і логічних наголосів, що підтверджується сучасними українськими дослідженнями. Розроблені в Україні програми логоритміки, методики розвитку просодичних компонентів мовлення при дизартрії, ФФНМ і ЗНМ створюють теоретичне та методичне підґрунтя для побудови спеціальних програм корекції просодики при дислексії з урахуванням вікових та інтелектуальних особливостей молодших школярів. Ефективна корекція просодичної сторони мовлення у дітей з дислексією має будуватися на засадах повнокомпонентного, мультисенсорного, смислоцентричного, індивідуалізованого й інклюзивного підходів, що відповідають сучасному стану розвитку української спеціальної освіти й концепції Нової української школи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерського дослідження здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми просодичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку з дислексією та підходів до її корекції. Узагальнення наукових джерел зі спеціальної психології, логопедії, загальної та корекційної педагогіки, а також сучасних нормативно-правових документів України дає змогу зробити такі висновки.

Просодична сторона мовлення є невід'ємним компонентом мовленнєвої діяльності дитини. Вона охоплює надсегментні характеристики мовлення (темп, ритм, паузацію, мелодику, логічний наголос, силу й тембр голосу, інтонаційні моделі) та забезпечує смислове, емоційне й комунікативне оформлення висловлювання. Просодика виконує низку ключових функцій: семантичну (виділення смислових центрів), синтаксичну (членування висловлювання на синтагми й речення), емоційно-експресивну (передання

почуттів, ставлення мовця), регулятивну (організація мовленнєвої взаємодії) та прагматичну (адаптація висловлювання до адресата й ситуації спілкування).

Формування просодичної організації мовлення в онтогенезі має поетапний характер і тісно пов'язане із загальним психомовленнєвим розвитком. У молодшому шкільному віці просодика зазвичай досягає такого рівня сформованості, який дозволяє дитині варіювати інтонаційні засоби відповідно до змісту й комунікативного завдання, забезпечувати відносну виразність усного мовлення й читання вголос. Порушення або недостатність просодичної сторони мовлення в цьому віці розглядаються як фактор ризику для успішного опанування як усного, так і писемного мовлення, зокрема – читання.

Дислексія в українському науково-методичному полі розуміється як специфічне порушення процесу читання за умов збереженого загального інтелекту, нормального слуху й зору та адекватних навчальних умов. Вітчизняні автори підкреслюють стійкий, вибірковий характер труднощів читання, їх зв'язок з несформованістю окремих психічних функцій (фонематичних процесів, зорового аналізу й синтезу, зорово-просторових уявлень, слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті, довільної уваги). Дислексія чітко відмежовується від педагогічної занедбаності, недостатнього володіння мовою навчання, наслідків тривалої відсутності систематичного навчання тощо.

Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з дислексією має комплексний, багатовимірний характер. На когнітивному та мовленнєвому рівні для них типовими є порушення фонематичного сприймання, труднощі фонематичного аналізу й синтезу, зорово-просторові труднощі, обмеженість робочої пам'яті, нерівномірність розвитку усного мовлення (від легких фонетико-фонематичних і лексико-граматичних недоліків до загального недорозвитку мовлення). На емоційно-вольовому та мотиваційному рівні виявляються підвищена шкільна тривожність, зниження навчальної мотивації, страх помилок, схильність до уникання видів діяльності,

пов'язаних із читанням, формування заниженої самооцінки й негативного образу себе як учня/читача. На рівні навчальної діяльності спостерігаються повільний темп читання, велика кількість стійких помилок різних типів, розрив між технікою читання й розумінням, труднощі перенесення навички читання на інші навчальні предмети. На соціально-комунікативному рівні існує ризик стигматизації, соціальної ізоляції, формування пасивної позиції в класі, уникання публічних відповідей і читання вголос.

Просодична сторона мовлення дітей з дислексією має якісну своєрідність і потребує спеціальної корекції. Для значної частини молодших школярів із дислексією характерні монотонність читання, невміння керувати силою голосу, порушення темпу та ритму (надмірне уповільнення, «зривчасте» читання, нерівномірність), неправильна паузація (як «злиття» фраз, так і розрив синтагм у невідповідних місцях), труднощі у виділенні логічних наголосів і побудові адекватних інтонаційних моделей. Це знижує зрозумілість їхнього читання для слухача, ускладнює внутрішнє осмислення тексту, поглиблює загальні труднощі навчання й негативні емоційні переживання, пов'язані з читанням.

Український досвід логопедичної роботи демонструє низку ефективних підходів до корекції просодичної сторони мовлення, які можуть бути адаптовані до потреб дітей із дислексією. До таких підходів належать: логоритміка як засіб формування темпо-ритмічної організації мовлення, розвитку мовленнєвого дихання, узгодження руху, музики й слова; спеціальні вправи на розвиток дихання, сили й тембру голосу, відпрацювання дикції; методика ритмічного читання (читання в заданому темпі, у такт руху чи музичному супроводу); цілеспрямована робота над інтонаційною виразністю й логічним наголосом (аналіз і моделювання інтонаційних схем, графічне маркування тексту, драматизація, рольові читання); вправи на синтагматичне членування й правильну паузацію (розбиття тексту на синтагми, зіставлення різних варіантів паузування та їх впливу на зміст).

Традиція виразного читання в українській методиці навчання рідної мови й літературного читання створює сприятливі умови для інтеграції просодичної корекції в освітнє середовище. Виразне читання розглядається не лише як естетичний компонент, а як інструмент розвитку читання з розумінням, формування мовленнєвої й читацької компетентності. Для дітей з дислексією виразне читання, за умови попереднього смислового опрацювання тексту, поетапного моделювання інтонації та використання ігрових, театралізованих форм, може виступати потужним засобом подолання монотонності, нормалізації темпу й ритму, зниження тривожності, підвищення мотивації до читання.

Корекція просодичної сторони мовлення у дітей з дислексією має здійснюватися в межах комплексного, міждисциплінарного, індивідуалізованого підходу. Вона повинна бути структурно включена в загальну систему логопедичної допомоги при дислексії – поряд із розвитком фонематичних процесів, зорово-просторових функцій, словника, граматичної будови мовлення, формуванням навички читання й розуміння тексту.

Просодична корекція має інтегруватися в уроки української мови, читання, позакласну роботу, а не існувати ізольовано в межах кабінету вчителя-логопеда. Необхідною є взаємодія вчителя-логопеда, учителя початкових класів, практичного психолога, музичного керівника (за наявності), асистента вчителя та батьків. Важливо забезпечити емоційно безпечні, підтримувальні умови для занять, орієнтацію на сильні сторони дитини (креативність, образне мислення, соціальну активність), створення ситуацій успіху.

Теоретико-методологічний аналіз, здійснений у розділі 1, дозволяє сформулювати підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження. Виявлені особливості просодичної організації мовлення дітей молодшого шкільного віку з дислексією та узагальнення сучасних корекційних підходів створюють основу для розроблення системи діагностики просодичної сторони мовлення й читання в цієї категорії дітей, а також конструювання корекційно-

розвивальної програми, спрямованої на формування темпо-ритмічних, інтонаційних та паузаційних характеристик мовлення й читання.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

2.1. Організація та методика дослідження

Емпіричне дослідження просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією було організовано як комплексне психолого-педагогічне та логопедичне вивчення особливостей усного мовлення й читання в умовах сучасної української початкової школи в період повномасштабної війни. Логіка дослідження визначалася необхідністю поєднати класичні для спеціальної освіти діагностичні підходи до виявлення дислексії з новішими напрацюваннями українських логопедів і педагогів у сфері вивчення просодичної сторони мовлення (інтонації, ритму, темпу, паузації, наголосу, мелодики) у дітей з порушеннями писемного мовлення.

Метою емпіричного етапу стало виявлення специфіки просодичної організації мовлення й читання у дітей молодшого шкільного віку з різними видами дислексії в умовах воєнного стану в Україні, а також визначення напрямів подальшої корекційно-розвивальної роботи. Для досягнення мети були сформульовані такі завдання:

1. Описати організаційні умови, в яких здійснюється навчання та корекційно-розвивальна робота з дітьми з дислексією в сучасній українській початковій школі з урахуванням воєнного контексту (дистанційні, змішані, офлайн-формати; наявність укриттів; безпекові перерви тощо).

2. Відібрати репрезентативну вибірку молодших школярів з різними видами дислексії, а також дітей без порушень писемного мовлення для порівняння.

3. Застосувати систему діагностичних методик, що дозволяють одночасно оцінити структуру дефекту читання (тип дислексії) та параметри

просодичної сторони мовлення в умовах читання вголос, переказу й спонтанного мовлення.

4. Проаналізувати зв'язки між видом дислексії, рівнем сформованості просодичних компонентів мовлення й навчальною успішністю з читання.

Дослідження проводилося протягом січня-лютого 2025 навчального року на базі Гімназія №3 Павлоградської міської ради, м. Павлоград, Дніпропетровська область. Організація освітнього процесу в закладі відповідала рекомендаціям МОН України щодо навчання в умовах воєнного стану: застосовувались очна, дистанційна та змішана форми залежно від наявності укриттів і рішень військових адміністрацій. Це безпосередньо впливало на планування дослідження: частину діагностичних процедур доводилося проводити в укриттях або в онлайн-форматі (через захищені відеоплатформи), враховуючи психоемоційний стан дітей, їхню втому від тривалого перебування в умовах тривоги чи переміщення.

Усього в дослідженні взяли участь 30 дітей молодшого шкільного віку (2–4 класи), віком від 7 до 10 років. Вибірка була структурована таким чином:

- Основна група – 12 дітей з діагностованою дислексією, які мали висновок ІРЦ.
- Контрольна група – 18 дітей з нормотиповим психофізичним розвитком, без офіційно зафіксованих порушень усного та писемного мовлення й без труднощів навчання з читання за висновком учителів та вчителя-логопеда.

Розподіл дітей основної групи за видами дислексії здійснювався з урахуванням класичної вітчизняної й адаптованої до українських умов класифікації (фонематична, оптична, семантична, аграматична, змішана форми), викладеної в працях Н. Чередніченко, О. Начинової, В. Ільїани та інших дослідників. На основі аналізу структури допущених помилок читання, їх частоти й умов виникнення було виокремлено такі варіанти порушень.

Структура основної групи ($n = 12$) була такою:

- Фонематична дислексія – 5 дітей (41,7 %): провідними були стійкі помилки, пов'язані з порушенням фонематичного аналізу й синтезу, заміни та змішування близьких за звучанням фонем, перестановки складів, труднощі встановлення послідовності звуків у слові.
- Оптична дислексія – 3 дитини (25,0 %): типові дзеркальні помилки, заміни букв, близьких за графічною конфігурацією, труднощі диференціації букв, розташованих у просторі, пропуски чи перестановки елементів літер.
- Семантична дислексія – 2 дитини (16,7 %): відносно правильна техніка читання вголос при порушеному розумінні прочитаного, поверхневий або фрагментарний переказ, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті.
- Аграматична дислексія – 1 дитина (8,3 %): помилки на рівні граматичних форм (відмінювання, узгодження, вживання прийменників), змішування граматичних конструкцій у процесі читання, що призводило до спотворення смислу речення.
- Змішані форми дислексії – 1 дитина (8,3 %): поєднання ознак фонематичної та семантичної дислексії (виражені помилки на рівні звукового аналізу поєднувалися з недостатнім осмисленням прочитаного, труднощами смислового членування тексту).

Усі діти основної групи відвідували логопедичні або корекційно-розвиткові заняття (на базі школи та/або інклюзивно-ресурсного центру), проте спеціальної цілеспрямованої програми з корекції саме просодичної сторони мовлення до початку дослідження вони не мали: логопедична робота була зосереджена переважно на формуванні техніки читання (правильність, темп), розвитку фонематичних процесів, зорового аналізу й синтезу та графомоторних навичок. У вітчизняній літературі це неодноразово підкреслюється як одна з прогалин логопедичної практики – недостатня увага до просодичних компонентів мовлення у дітей з порушеннями письма й

читання, незважаючи на їхню важливу роль у розумінні тексту, виразності мовлення та комунікативній успішності.

Серед учасників основної групи приблизно 42 % дітей (5 осіб) мали статус внутрішньо переміщених осіб (переселення з тимчасово окупованих чи прифронтових територій), ще 3 дитини проживали в населених пунктах, що регулярно зазнавали ракетних ударів і тривалих повітряних тривог. Частина дітей мала досвід тривалого дистанційного навчання (не менше одного повного навчального року), частина – досвід змішаного формату (поєднання очних, дистанційних занять та навчання в укритті). Усе це враховувалося як важливі контекстуальні чинники, що можуть впливати на розвиток усного мовлення, мовленнєвого дихання, голосу, загальну комунікативну активність, а також на ставлення дитини до читання як виду діяльності.

До контрольної групи включалися діти з типовим психофізичним розвитком, без специфічних порушень письма й читання, без історії систематичних логопедичних занять, які за даними вчителів і шкільного логопеда успішно опановували програмові вимоги з читання.

Для обох груп виключалися діти з: тяжкими формами дизартрії, ринолалії, алалії; вираженими інтелектуальними порушеннями; діагнованими розладами спектра аутизму без належного спеціалізованого супроводу, оскільки просодичні порушення в цих категоріях мають іншу структуру, вимагають окремого діагностичного протоколу й могли б істотно спотворювати результати аналізу саме дислексії.

Водночас легкі залишкові порушення звуковимови (окремі міжзубні чи бокові варіанти звуків [с], [з] тощо) не вважалися підставою для виключення за умови, що вони не впливали істотно на розбірливість мовлення дитини. Це відповідає реальній клініко-педагогічній картині: у практиці логопедів доволі часто зустрічаються діти з дислексією, у яких незначні артикуляційні вади поєднуються зі специфічними труднощами читання, але при цьому не визначають загального профілю порушеного розвитку мовлення.

Дослідження було побудовано як констатувальний етап експерименту, що включав кілька взаємопов'язаних блоків методів:

1. Теоретичні методи – аналіз, порівняння, узагальнення даних наукових джерел з проблеми дислексії, просодичної сторони мовлення та організації навчання в умовах війни.

2. Емпіричні методи:

- вивчення документації (медичні довідки, висновки ІРЦ, характеристика логопеда, дані шкільних журналів з читання);
- спостереження за мовленнєвою та навчальною діяльністю дітей;
- логопедичне обстеження читання й писемного мовлення;
- спеціально організоване дослідження просодичної сторони мовлення (у ситуаціях читання, переказу та спонтанної розмови);
- бесіди з дітьми, батьками та вчителями.

3. Методи кількісної та якісної обробки результатів – варіативна статистика (описова статистика, порівняння середніх показників у групах, кореляційний аналіз) та якісний аналіз типів помилок.

У рамках емпіричних методів було розроблено й апробовано авторську «Карту оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією», побудовану на основі напрацювань українських логопедів щодо діагностики просодичних компонентів мовлення у дітей із дизартрією, заїканням, загальним недорозвитком мовлення.

Для верифікації діагнозу «дислексія» та уточнення її виду використовувалася сукупність завдань на читання, які спиралися на:

- вправи та тексти з навчально-методичного посібника Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер «Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція» (Київ, 2016), де подано зразки діагностичних текстів, списків слів, псевдослів, таблиць складів для аналізу помилок читання різних типів;
- рекомендації В. Ільїни щодо аналізу специфічних помилок читання й виявлення супутніх труднощів переробки інформації різної

модальності у навчально-методичному посібнику «Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» (2023);

- структуру діагностичного комплексу, запропонованого О. Начиноюю для дослідження дислексії у дітей молодшого шкільного віку (тексти різної довжини й складності, читання слів і псевдослів, завдання на співвіднесення графеми й фонему).

Комплекс завдань включав:

1. Читання ізольованих букв і складів (відкритих і закритих, зі збігом приголосних) – дозволяло оцінити рівень автоматизації звуко-буквених відповідностей.

2. Читання односкладових та багатоскладових слів (у тому числі псевдослів) – виявлення специфічних помилок заміни, перестановок, пропусків, додавання букв і складів, «вгадувань» за першими буквами.

3. Читання слів у стовпчиках та у зв'язному тексті (різної довжини) – оцінка стійкості помилок, темпу, плавності читання, наявності регресивних рухів очей (за спостереженнями логопеда).

4. Читання речень і коротких текстів з подальшим відтворенням змісту – виявлення семантичної дислексії та труднощів розуміння прочитаного.

5. Письмові завдання (списування, письмо під диктовку окремих слів і речень) – не були основним предметом дослідження, але дозволяли уточнити структуру порушення писемного мовлення й виключити випадки «чистої» дисграфії без виражених порушень читання.

За результатами виконання цих завдань для кожної дитини заповнювався Діагностичний протокол порушень читання, в якому фіксувались: типи помилок; їх частота; умови, за яких вони посилювалися (швидкий темп завдання, збільшення довжини слова, зміна шрифту тощо); якість розуміння тексту.

Саме на основі цього протоколу, зіставленого з наявними описами видів дислексій у працях українських авторів, визначався провідний вид дислексії для кожної дитини (з урахуванням можливих змішаних форм).

Спеціальне вивчення просодичної сторони мовлення проводилося в трьох умовах мовленнєвої діяльності:

1. Читання вголос (прозаїчного та поетичного тексту, коротких діалогів);
2. Переказ прочитаного;
3. Спонтанне монологічне мовлення (відповіді на відкрите запитання, коротка розповідь про шкільний день, улюблене заняття тощо).

Такий підхід відповідає сучасним українським уявленням про те, що просодична організація мовлення має оцінюватися як у процесуальних, так і в більш вільних, комунікативно значущих ситуаціях, а не лише на матеріалі окремих звуків чи складів.

При розробленні «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення» були використані такі орієнтири: опис основних просодичних параметрів (мелодика, інтонація, сила голосу, темп, ритм, паузація, логічний наголос); досвід оцінювання просодичних компонентів у дітей із дизартрією, заїканням та загальним недорозвитком мовлення, описаний у працях Ю. Рібцун, Ю. Хом'як, Н. Бабиц та інших авторів, де підкреслюється зв'язок складоритму, моторних та просторових функцій із формуванням просодичної сторони мовлення; практичні матеріали українських логопедів («Просодичні підказки» за Ю. В. Рібцун, посібник В. Шевякової «Формування просодичних компонентів мовлення у дітей»), де запропоновано символи та візуальні коди для позначення зміни сили голосу, темпу, інтонації, пауз, що було адаптовано для оцінювання виразності читання [35; 43; 46; 49].

Карта оцінювання містила такі блоки:

1. Голосо-резонансні характеристики:
 - сила голосу (надто тиха, оптимальна, надто гучна);

- стабільність голосу (стійкий / з періодичними зривами, напружений, зі «зламаними» звуками);

- відповідність сили голосу мовленнєвій ситуації (чи вміє дитина «підсилювати» голос у кульмінаційних моментах, чи знижує його при спокійному описі).

2. Темпо-ритмічні характеристики:

- загальний темп читання/мовлення (повільний, середній, прискорений);

- рівномірність темпу (рівномірний, «скачкоподібний», з різким прискоренням/уповільненням);

- наявність ритмічної організації (збереження складоритму, інтонаційних одиниць, правильне членування на фрази).

3. Мелодико-інтонаційні характеристики:

- варіативність мелодичного контуру (монотонність / достатня виразність);

- правильність реалізації інтонацій розповідних, питальних, окличних речень;

- виділення логічно значущих слів інтонацією та наголосом.

4. Паузація та сегментація:

- відповідність пауз межах синтаксичних одиниць (чи робить дитина паузи в середині слова, в невідповідних місцях);

- дотримання знаків пунктуації (крапки, коми, знаки питання/оклику);

- надмірна кількість запинок, «зависань», повторів складів чи слів.

5. Загальна виразність та комунікативна адекватність:

- чи відображає просодика загальний емоційний зміст тексту / висловлювання;

- чи підтримує дитина контакт зі слухачем (погляд, зверненість, інтонаційні маркери звернення).

Кожному параметру надавалась оцінка за чотирибальною шкалою (0 – виражене порушення, 1 – значні труднощі, 2 – помірні порушення, 3 – норма/вікова норма), що дозволяло отримати інтегральний показник сформованості просодичної сторони мовлення та профіль сильних і слабких компонентів. Внутрішня узгодженість шкали перевірялася шляхом подвійного оцінювання частини вибірки (20 % дітей) двома логопедами; коефіцієнт узгодженості оцінок (коефіцієнт кореляції Спірмена) у більшості шкал перевищував 0,75, що свідчило про достатню надійність авторського інструменту.

Під час оцінювання читання вголос дослідник звертав увагу на те, як просодичні характеристики поєднуються з типом дислексії. Наприклад, у дітей з фонематичною дислексією часто спостерігалися:

- «смикання» темпу, невиправдані паузи всередині слова;
- інтонаційна «заглушеність» – дитина концентрується на розпізнаванні букв і складів на шкоду цілісній інтонаційній моделі речення;
- зменшення гучності голосу до кінця речення.

У дітей з оптичною дислексією могла відносно зберігатися плавність інтонації, проте помилки в розпізнаванні букв спричиняли раптові самокорекції, загальмованість у середині слова, що також відбивалося на ритмі й паузації. У дітей із семантичною дислексією інколи спостерігалось «декламування» тексту за зразком, засвоєним у класі, без глибокого розуміння, – формально інтонаційно «правильне» читання, яке, однак, не підкріплювалося адекватним переказом.

У зв'язку з воєнною ситуацією в Україні організація емпіричної частини дослідження мала свої особливості:

- Часові рамки: більшість обстежень проводилася у першій половині дня, коли діти були менш втомленими, з урахуванням можливих повітряних тривог.
- Місце проведення: за наявності безпечних умов – у логопедичному кабінеті чи спеціально виділеній тихій аудиторії; у разі загрози

– частина процедур переносилася до шкільного укриття або здійснювалася онлайн (зокрема, для дітей, які тимчасово виїхали за межі регіону чи країни).

- Тривалість сеансу: один діагностичний сеанс тривав 30–40 хвилин; для дітей із підвищеною тривожністю чи вираженою втомлюваністю процедура розбивалася на два коротших сеанси по 20 хвилин, аби мінімізувати емоційне та когнітивне перевантаження.

Важливим методологічним принципом була психологічна безпеність: перед початком обстеження дитині у простій, доступній формі пояснювали, що це не «контроль» чи «іспит», а «мовленнєва гра-знайомство», де можна помилятися, ставити запитання, просити повторити завдання. У роботі використовувалися короткі вправи для зниження напруги (дихальні ігри, руханки, елементи казкотерапії), що відповідає сучасним рекомендаціям щодо підтримки дітей під час війни.

Онлайн-формат застосовувався переважно для:

- повторних обстежень (контроль динаміки),
- дітей, які тимчасово перебували в інших регіонах або за кордоном,
- окремих бесід із батьками.

У цих випадках завдання на читання надсилалися батькам заздалегідь у форматі PDF, із чіткими інструкціями щодо того, що не можна підказувати дитині, виправляти її помилки або заздалегідь «проганяти» той самий текст. Усі онлайн-сеанси, за згодою батьків, записувалися з метою відтермінованого аналізу просодичних параметрів.

Бесіди з батьками та вчителями

З огляду на значний вплив воєнного досвіду та освітніх змін на мовленнєвий розвиток дітей, важливою частиною методики були структуровані бесіди з батьками й учителями. Вони дозволяли:

- з'ясувати, коли саме батьки та вчителі вперше помітили труднощі з читанням;

- простежити динаміку проблеми у зв'язку з початком повномасштабної війни (переривання навчання, зміна школи, навчання в укритті, дистанційні платформи тощо);
- оцінити загальний психоемоційний стан дитини, наявність страхів, тривоги, порушень сну, що можуть опосередковано впливати на темп і виразність мовлення.

Структура бесіди з батьками включала блоки щодо:

- особливостей раннього розвитку (вагітність, пологи, ранні хвороби);
- становлення мовлення (перша фраза, чи були логопедичні заняття в дошкільному віці);
- початку шкільного навчання, реакції на букварний період;
- зміни навчального середовища з 2022 року (переїзди, дистанційні/змішані формати);
- нинішніх навчальних труднощів (не тільки з читання, а й із концентрацією уваги, мотивацією, емоційною стабільністю).

Бесіда з учителем початкових класів була спрямована на збирання відомостей про навчальну поведінку дитини, її успішність у різних предметах, особливості усної відповіді на уроці, участь у читанні вголос, готовність читати перед класом, типові стратегії уникнення читання (переключення уваги, «забутий» підручник тощо).

Дослідження здійснювалось із дотриманням етичних принципів, що відповідають Конвенції ООН про права дитини та чинному українському законодавству. Перед початком роботи: від батьків (законних представників) отримувалася письмова інформована згода на участь дитини в дослідженні; дітям у доступній формі пояснювалася мета й зміст обстеження, наголошувалося, що вони можуть відмовитися від виконання будь-якого завдання; забезпечувалася конфіденційність результатів (кодування протоколів, використання узагальнених даних без зазначення імен); особлива увага приділялася емоційній безпеці дітей, з урахуванням можливих

травматичних переживань, пов'язаних з війною; у разі виявлення виражених ознак психоемоційного неблагополуччя рекомендувалося звернення до практичного психолога школи або фахівців психологічної служби.

На заключному етапі всі отримані результати заносилися до узагальнених таблиць, де для кожної дитини фіксувалися: вид дислексії; основні показники техніки читання (кількість помилок певного типу, темп читання, правильність розуміння змісту); бали за кожним із просодичних параметрів (за «Картою оцінювання просодичної сторони мовлення»); додаткові відомості (стать, вік, статус ВПО, формат навчання).

Подальша інтерпретація включала: описову статистику (середні значення, медіани, стандартні відхилення для кожної групи); порівняння показників просодичної сторони мовлення між дітьми з різними видами дислексії та дітьми з типовим розвитком; аналіз кореляцій між вираженістю просодичних порушень і параметрами читання (кількість фонематичних, оптичних, семантичних помилок, темп читання, розуміння тексту).

2.2. Аналіз і узагальнення результатів констатувального етапу дослідження

На основі організації та методики, описаних у попередньому параграфі, було здійснено поетапний аналіз отриманих даних щодо просодичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку з дислексією та їхніх ровесників із типовим психофізичним розвитком. Аналіз проводився з урахуванням: загального рівня сформованості просодичної сторони мовлення за інтегральним показником; особливостей окремих просодичних компонентів (голосо-резонансних, темпо-ритмічних, мелодико-інтонаційних характеристик, паузації та загальної виразності мовлення); відмінностей між основною та контрольною групами; внутрішньогрупових відмінностей у дітей з різними видами дислексії; зв'язків між просодичними параметрами та

показниками техніки й розуміння читання, а також контекстуальних чинників воєнного часу.

На першому етапі аналізу було розглянуто інтегральний показник просодичної сторони мовлення, що обчислювався як сума балів за п'ятьма блоками «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією» (голосо-резонансні характеристики, темпо-ритмічні характеристики, мелодико-інтонаційні характеристики, паузація та сегментація, загальна виразність і комунікативна адекватність). Максимально можливий сумарний бал – 15 (5 блоків $\times$ 3 бали).

Для інтерпретації результатів було виділено три рівні сформованості просодичної сторони мовлення: високий рівень – 11–15 балів; середній рівень – 8–10 балів; низький рівень – 0–7 балів.

Узагальнені середні показники загального рівня сформованості просодичної сторони мовлення в основній і контрольній групах подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. Середні показники сформованості просодичної сторони мовлення в дітей основної та контрольної груп

Показник	Основна група (n = 12), $M \pm \sigma$	Контрольна група (n = 18), $M \pm \sigma$
Голосо-резонансні характеристики	$1,92 \pm 0,63$	$2,78 \pm 0,29$
Темпо-ритмічні характеристики	$1,58 \pm 0,51$	$2,63 \pm 0,41$
Мелодико-інтонаційні характеристики	$1,54 \pm 0,49$	$2,70 \pm 0,35$
Паузація та сегментація	$1,33 \pm 0,47$	$2,55 \pm 0,42$
Загальна виразність та комунікативна адекватність	$1,42 \pm 0,50$	$2,68 \pm 0,33$
Інтегральний показник (сума за всіма блоками)	$7,79 \pm 1,84$	$13,34 \pm 1,12$

Як видно з таблиці 2.1, у дітей з дислексією всі просодичні показники істотно нижчі, ніж у ровесників із типовим розвитком. Особливо вразливими

виявилися паузація та сегментація мовлення, а також темпо-ритмічні характеристики: саме ці компоненти найчастіше «страждали» в ситуації читання вголос і переказу.

У цілому, інтегральний показник в основній групі (7,79 бала) відповідає нижній межі середнього рівня та тяжіє до низького, тоді як у контрольній групі (13,34 бала) він стабільно перебуває в зоні високого рівня сформованості просодичної сторони мовлення.

Для більш наочного уявлення було проаналізовано розподіл дітей за рівнями сформованості просодики (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 Розподіл дітей за рівнями сформованості просодичної сторони мовлення (у %)

Рівень сформованості	Основна група (n = 12)	Контрольна група (n = 18)
Високий (11–15 балів)	0 %	72,2 % (13 дітей)
Середній (8–10 балів)	41,7 % (5 дітей)	27,8 % (5 дітей)
Низький (0–7 балів)	58,3 % (7 дітей)	0 %

Отримані дані свідчать, що жодна дитина з дислексією не досягла високого рівня сформованості просодичної сторони мовлення за інтегральним показником. Понад половина (58,3 %) демонстрували низький рівень, що проявлялося у загальній монотонності мовлення та читання, порушеній ритмічній організації, частих невиправданих паузах, недостатній виразності. Натомість у контрольній групі переважали діти з високим рівнем (72,2 %), і не зафіксовано жодного випадку низького рівня.

З огляду на те, що дислексія є неоднорідною за структурою порушень, окрему увагу було приділено аналізу внутрішньогрупових відмінностей в основній групі. Інтегральні показники просодичної сторони мовлення в дітей з різними видами дислексії наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 Інтегральний показник просодичної сторони мовлення в дітей з різними видами дислексії

Вид дислексії	Кількість дітей	Інтегральний показник, $M \pm \sigma$
Фонематична	5	$7,20 \pm 1,30$
Оптична	3	$8,30 \pm 1,10$
Семантична	2	$9,10 \pm 0,85$
Аграматична	1	6,80
Змішана (фонематично-семантична)	1	6,50

Найнижчі показники сформованості просодичної сторони мовлення спостерігалися в дітей зі змішаною та аграматичною дислексією. У цих випадках до специфічних труднощів переробки звукової та граматичної інформації додавалися грубі порушення ритміко-інтонаційної організації мовлення: «рухливий» темп, різкі перепади гучності, порушення граматичних конструкцій, що ускладнювали розуміння тексту як самим читачем, так і слухачем.

У дітей із фонематичною дислексією просодичні показники були дещо вищими, проте все одно переважно лежали в зоні середнього та низького рівнів. Для цієї групи характерними були: часті зупинки всередині слів; «зривання» темпу в місцях, де дитина намагалася «дочитати» слово, яке важко піддавалося фонематичному аналізу; недостатня виразність логічних наголосів, особливо в довгих реченнях.

У дітей з оптичною дислексією і, особливо, із семантичною дислексією, просодика мала відносно кращі показники: у частини з них спостерігалася формально достатня інтонаційна виразність, але при цьому порушувалося глибинне розуміння тексту. Це проявлялося в тому, що дитина могла інтонаційно правильно «декламувати» текст, однак давала неповний або перекручений переказ, не встановлювала причинно-наслідкових зв'язків.

Узагалі результати підтверджують, що просодична сторона мовлення тісно пов'язана зі структурою дефекту читання: найвиразніші порушення

просодики характерні для тих видів дислексії, де провідними є порушення фонематичної та граматичної організації мовлення.

Голосо-резонансні показники (сила, стабільність, відповідність ситуації) в контрольній групі загалом відповідали віковій нормі: більшість дітей читали й говорили достатньо голосно, з рівномірною силою голосу, вміли посилювати його в кульмінаційних моментах тексту та знижувати при спокійному описі.

У дітей з дислексією виокремлювалися такі типові прояви: занижена сила голосу під час читання вголос, особливо при читанні перед однокласниками або дорослими; нестабільність голосу (періодичні «зриви», напруженість, захриплість у кінці фрази); труднощі у цілеспрямованій зміні гучності залежно від змісту тексту: голос або залишався монотонно тихим, або неконтрольовано «скакав» у емоційно значущих місцях.

Частина цих проявів може пояснюватися підвищеною тривожністю, невпевненістю в собі, страхом помилитися під час читання – тобто не лише власне мовленнєвими, а й емоційно-поведінковими чинниками, посиленими воєнним станом (перебування в укриттях, часті перерви на повітряні тривоги, перевантаження дистанційними завданнями). Для дітей із дислексією читання часто є «стресовою ситуацією», що безпосередньо відбивається на голосі.

Темпо-ритмічний аспект виявився одним із найбільш уразливих у дітей з дислексією. Характерними були: надмірно повільний темп читання, особливо текстів із незнайомою лексиною; нерівномірність темпу: чергування відносно плавних відрізків із раптовими зупинками, поверненнями до попередніх слів, «обриванням» кінців слів; відсутність відчуття ритму у мовленні: фрази звучали «рвано», з несиметричним чергуванням сильних і слабких позицій, без природної хвилеподібності.

У контрольній групі темп читання вголос переважно перебував у межах вікової норми, з невеликими індивідуальними коливаннями. В окремих дітей спостерігалися природні варіації темпу залежно від змісту (прискорення в діалогах, сповільнення в описових фрагментах), але вони не порушували загальної ритмічності.

Темпо-ритмічні порушення в основній групі ускладнювали цілісне восприйняття тексту, погіршували розуміння, оскільки дитина значну частину ресурсів витрачала на «розпізнавання» графічних образів слів, а не на смислове опрацювання. Це підтверджувалося тим, що в умовах спонтанного монологічного мовлення (розповідь про себе) темп у частини дітей із дислексією наближався до контрольної групи, хоч і залишався дещо нерівномірним. Тобто, у менш формалізованій ситуації, де відсутня необхідність читати текст, темпо-ритмічні труднощі були менш вираженими.

Мелодико-інтонаційна організація мовлення дітей з типовим розвитком загалом відповідала очікуванням: діти правильно використовували інтонаційні моделі розповідних, питальних, окличних речень, виділяли ключові слова, змінювали інтонацію відповідно до емоційного змісту.

У дітей з дислексією спостерігалися такі типові відхилення: монотонність інтонації – читання й переказ без чітко виражених підйомів і спадів голосу, без виразного логічного наголосу; стереотипні інтонаційні шаблони: одна й та сама інтонаційна модель використовувалася для різних типів речень, у тому числі питальних; невідповідність інтонації змісту: драматичні фрагменти звучали так само «рівно», як і нейтральні, іноді навпаки – легкі, радісні епізоди випереджалися напруженою, «тривожною» інтонацією.

Часто інтонаційні порушення були пов'язані з відсутністю повноцінного розуміння тексту, особливо у випадках семантичної й змішаної дислексії. Дитина «копіювала» загальний інтонаційний рисунок, який запам'ятала від читання вчителя чи однокласників, але не пов'язувала його зі змістом, що проявлялося у формально правильній інтонації при помилковому або поверхневому переказі.

Показники паузації та сегментації мовлення виявилися найнижчими в основній групі. Відзначено: часті паузи всередині слова або словосполучення, коли дитина зупинялася, щоби «дочитати» склад, повернутися до початку слова; ігнорування пунктуаційних знаків або, навпаки, вставляння пауз у

невідповідних місцях; «злипання» окремих слів у фразі, через що для слухача межі між ними ставали нечіткими.

У контрольній групі паузи переважно співвідносилися з синтаксичними та смисловими межами (кінець речення, частини складного речення, логічно завершені фрагменти). Це дозволяло слухачеві легко стежити за ходом думки.

Порушення паузації в дітей із дислексією негативно відбивалися на загальній зрозумілості мовлення й структуруванні тексту в їхній свідомості: якщо дитина не відділяла одну смислову одиницю від іншої, їй було важче «зібрати» текст у цілісну картину.

Показники загальної виразності та комунікативної адекватності відображали, наскільки просодика підтримувала емоційний та смисловий зміст висловлювання, а також стосунки зі слухачем. Діти контрольної групи здебільшого: дивилися на співрозмовника; використовували інтонаційні засоби для підтримання уваги (зміна тону, підвищення голосу в кульмінації); виявляли емпатію в діалогах (запитальна інтонація, реакції «так/ні», вигуки).

У дітей основної групи часто спостерігалось: зниження комунікативної активності під час читання вголос; уникання погляду слухача; мінімізація інтонаційних засобів; відсутність природних реакцій на зміну емоційного фону тексту (наприклад, сумні епізоди читалися без пом'якшення голосу, веселий момент – без підняття інтонації).

Ці особливості частково можна пов'язати з емоційними наслідками війни (висока загальна тривожність, втома, фрустрація), а також із тривалим досвідом дистанційного навчання, де комунікативний канал «учитель–учень» часто зведений до технічної взаємодії через екран.

Окремо були проаналізовані результати виконання завдань у трьох умовах: читання вголос; переказ; спонтанне монологічне мовлення. Узагальнені середні бали за «Картою оцінювання» в цих трьох ситуаціях для основної та контрольної груп подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 Середні показники просодичної сторони мовлення залежно від виду мовленнєвої діяльності

Вид мовленнєвої діяльності	Основна група (n = 12), M±σ	Контрольна група (n = 18), M±σ
Читання вголос	7,10 ± 1,90	13,10 ± 1,05
Переказ прочитаного	8,05 ± 1,70	13,40 ± 0,98
Спонтанне мовлення	8,45 ± 1,55	13,60 ± 0,90

Як видно, найнижчі показники в дітей із дислексією спостерігаються саме в ситуації читання вголос. У переказі та спонтанному мовленні просодичні показники дещо підвищуються, хоча й залишаються суттєво нижчими за контрольну групу.

Це дає підстави стверджувати, що частина просодичних порушень у дітей із дислексією має вторинний характер і прямо пов'язана з труднощами декодування письмового тексту: коли необхідність «розшифровувати» графічні образи зменшується (як у спонтанному мовленні), дитина може частково вивільняти ресурси для інтонаційної організації висловлювання. Водночас, певні порушення (зокрема, темпо-ритмічні, пов'язані з організацією дихання й мовленнєвої моторики) зберігаються в усіх трьох видах мовлення, що вказує на їх більш глибинний, системний характер.

Як зазначалося в параграфі 2.1, значна частина дітей основної групи мала статус внутрішньо переміщених осіб або проживала в умовах постійної небезпеки. З огляду на невелику вибірку, ці результати носять попередній, орієнтовний характер, проте певні тенденції можна окреслити.

Для аналізу було умовно виокремлено дві підгрупи в основній групі: діти зі статусом ВПО (5 осіб); діти без статусу ВПО, які проживають у відносно стабільних умовах (7 осіб). Результати наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 Інтегральний показник просодичної сторони мовлення в дітей із дислексією залежно від статусу ВПО

Підгрупа	Кількість дітей	Інтегральний показник, M±σ
Діти зі статусом ВПО	5	7,10 ± 1,60
Діти без статусу ВПО	7	8,25 ± 1,90

Показники демонструють тенденцію до нижчого рівня просодичної організації в дітей, які мають досвід внутрішнього переміщення. У якісних спостереженнях саме серед них частіше фіксувалися: різкі зміни сили голосу; підвищений темп мовлення в ситуаціях емоційної напруги; загальна «скутість» і невпевненість під час читання вголос у присутності однолітків.

Варто підкреслити, що ці прояви не можна однозначно трактувати як наслідок лише дислексії; вони, ймовірно, відображають комбінацію мовленнєвих і психоемоційних чинників, пов'язаних із досвідом війни, втрати домівки, зміни школи й навчального середовища.

Одним із важливих завдань дослідження було з'ясувати, наскільки рівень сформованості просодичної сторони мовлення пов'язаний із технікою та розумінням читання. Для цього було проаналізовано: швидкість читання (кількість слів за хвилину); кількість фонематичних, оптичних, семантичних помилок; рівень розуміння (бали за правильність відтворення змісту тексту).

Кореляційний аналіз (обчислення коефіцієнта кореляції Спірмена) показав наявність достовірних зв'язків між інтегральним показником просодики та зазначеними параметрами. Узагальнені результати наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 Кореляційні зв'язки між інтегральним показником просодики та параметрами читання (основна група, $n = 12$)

Параметр	r (Спірмена)	Характер зв'язку
Швидкість читання (слова/хвилина)	+0,62	Помірний позитивний
Кількість фонематичних помилок	-0,59	Помірний негативний
Кількість оптичних помилок	-0,47	Помірний негативний (слабший)
Кількість семантичних помилок	-0,54	Помірний негативний
Рівень розуміння тексту (бали)	+0,67	Досить високий позитивний

Отримані дані свідчать, що чим вищий рівень просодичної організації мовлення, тим: вища швидкість читання, менше помилок (особливо фонематичних), краще розуміння змісту. І навпаки, низький інтегральний

показник просодики пов'язаний із повільним, «зривчастим» читанням, великою кількістю помилок та поверхневим розумінням прочитаного. Це підтверджує положення про те, що просодична сторона мовлення є не лише «естетичною» надбудовою, а важливим механізмом смислової переробки тексту: через інтонацію, паузи, ритм дитина структурує інформацію, виділяє ключові фрагменти, організовує внутрішнє промовляння під час читання мовчки.

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, можна виокремити низку ключових висновків, які логічно випливають із наведених даних:

1. Просодична сторона мовлення молодших школярів з дислексією суттєво відстає від вікової норми за всіма досліджуваними компонентами – голосо-резонансними, темпо-ритмічними, мелодико-інтонаційними, паузаційними, загальною виразністю та комунікативною адекватністю. Понад половина дітей з дислексією мають низький рівень сформованості просодики за інтегральним показником.

2. Ступінь і характер просодичних порушень залежать від виду дислексії. Найнижчі показники зафіксовано в дітей зі змішаними й аграматичними формами; у випадку фонематичної дислексії порушення темпо-ритмічної організації й паузації є особливо вираженими; у семантичній дислексії просодика може виглядати формально збереженою, але не підкріплюється повноцінним розумінням.

3. Найбільш проблемною сферою виявилися темпо-ритмічні характеристики та паузація, що особливо страждають у ситуації читання вголос. У спонтанному мовленні частина дітей з дислексією демонструє відносно кращі просодичні показники, що вказує на вплив додаткового когнітивного навантаження, пов'язаного з декодуванням тексту.

4. Просодична організація мовлення тісно пов'язана з технікою та розумінням читання. Позитивний зв'язок між інтегральним показником просодики та швидкістю читання, рівнем розуміння тексту, а також негативний зв'язок із кількістю помилок підтверджують, що розвиток

просодики має розглядатися як важливий напрям комплексної корекції дислексії.

5. Воєнний контекст та досвід внутрішнього переміщення можуть виступати додатковими факторами ризику для просодичної сторони мовлення дітей з дислексією. У дітей зі статусом ВПО виявлено тенденцію до нижчих інтегральних показників просодики, більшої нестабільності голосу, «нервового» темпу мовлення, що, ймовірно, пов'язано з підвищеною тривожністю, нестабільністю освітнього середовища, частими змінами форми навчання.

6. Виявлені особливості просодичної сторони мовлення в дітей з дислексією вказують на необхідність включення цілеспрямованої роботи з просодикою до індивідуальних і групових корекційних програм.

Результати емпіричного дослідження створюють науково обґрунтовану основу для розроблення корекційної, спрямованої на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу цілісно охарактеризувати особливості просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією в умовах сучасної української початкової школи в період повномасштабної війни та порівняти їх із показниками однолітків із нормотиповим розвитком.

Організаційно-методичні засади дослідження були реалізовані в умовах воєнного часу. Дослідження здійснювалося на базі закладу загальної середньої освіти, діяльність якого організована відповідно до вимог МОН України щодо навчання в умовах воєнного стану (очний, дистанційний, змішаний формати, використання укриттів). Це зумовило необхідність гнучкого планування обстежень (частина процедур проводилася в укриттях або в онлайн-форматі) та особливої уваги до психоемоційної безпеки дітей. Запропонована

методична схема продемонструвала свою життєздатність та може бути використана в подальших дослідженнях у подібних кризових умовах.

Сформовано репрезентативну для поставленої мети вибірку молодших школярів. До дослідження було залучено 30 дітей 2–4 класів віком 7–10 років, серед яких 12 становили основну групу (діти з діагностованою дислексією, за наявності висновку ІРЦ), 18 – контрольну групу (діти з типовим психофізичним розвитком без специфічних порушень читання й письма). При доборі враховано низку критеріїв включення/виключення (стан інтелекту, слуху, зору, неврологічного та психічного статусу, мовне середовище), що забезпечило відносну однорідність груп за базовими параметрами розвитку.

У структурі дислексії в основній групі підтверджено її поліформний характер. Серед обстежених дітей виявлено фонематичну, оптичну, семантичну, аграматичну та змішану (фонематично-семантичну) форми дислексії. Найчисельнішою була підгрупа дітей із фонематичною дислексією, дещо меншою – з оптичною та семантичною, поодинокими – з аграматичною та змішаною формами. Такий розподіл відповідає сучасним уявленням українських дослідників про переважання фонематичних та комбінованих варіантів специфічних порушень читання у молодших школярів і задає важливий контекст для інтерпретації отриманих просодичних показників.

Важливою контекстуальною характеристикою вибірки є значна частка дітей, безпосередньо уражених наслідками війни. Близько половини дітей основної групи мали статус внутрішньо переміщених осіб або проживали в населених пунктах, що регулярно зазнавали ракетних ударів та тривалих повітряних тривог. Вони мали досвід тривалого дистанційного або змішаного навчання, зміни школи, навчання в укриттях. Це посилює значущість отриманих даних, оскільки просодична сторона мовлення розглядається не лише в контексті специфічних порушень читання, а й у ширшому полі психоемоційних навантажень і освітніх змін.

Запропоновано й апробовано авторський інструментарій – «Карту оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з

дислексією». Карта ґрунтується на системі параметрів (голосо-резонансні, темпо-ритмічні, мелодико-інтонаційні характеристики, паузація та сегментація, загальна виразність і комунікативна адекватність) із чотирибальною шкалою оцінювання, що дає змогу одержати як профільні, так і інтегральні показники. Перевірка внутрішньої узгодженості за подвійним оцінюванням частини вибірки двома логопедами засвідчила прийнятну надійність інструменту, що дозволяє використовувати його як діагностичний засіб у практиці.

Порівняльний аналіз засвідчив суттєве відставання просодичної сторони мовлення в дітей із дислексією від вікової норми. Інтегральний показник, що узагальнює всі просодичні компоненти, в основній групі (7,79 бала) відповідає нижній межі середнього рівня й тяжіє до низького, тоді як у контрольній групі (13,34 бала) стабільно знаходиться в зоні високого рівня. У більш ніж половини дітей із дислексією (58,3 %) зафіксовано низький рівень сформованості просодичної сторони мовлення; жодна дитина цієї групи не досягла високого рівня. Натомість у контрольній групі переважають діти з високим рівнем, і не виявлено жодного випадку низького рівня.

Найбільш уразливими компонентами виявилися темпо-ритмічна організація мовлення та паузація. Для дітей із дислексією характерні надмірно повільний та нерівномірний темп, часті зупинки й повернення до прочитаного, «рваний» ритм мовлення, порушення складоритму, часті невиправдані паузи всередині слів або словосполучень, ігнорування пунктуаційних меж або вставляння пауз у невідповідних місцях. Ці порушення істотно ускладнюють сприймання мовлення слухачем, а також негативно впливають на внутрішню структуру тексту в свідомості самої дитини.

Голосо-резонансні та мелодико-інтонаційні характеристики у дітей із дислексією також мають виразну специфіку. Поширеними є занижена сила голосу під час читання вголос, нестабільність голосу, монотонність інтонації, використання стереотипних інтонаційних шаблонів незалежно від типу речення, невідповідність інтонації емоційному та логічному змісту тексту. У

частини дітей, особливо з семантичною формою дислексії, спостерігається формально «правильна» інтонація при поверхневому чи спотвореному розумінні прочитаного, що підкреслює різницю між зовнішньою виразністю та глибинними смисловими процесами.

Структура просодичних порушень виявилася диференційованою залежно від виду дислексії. Найнижчі показники просодичної організації мовлення отримано в дітей зі змішаною та аграматичною дислексією, у яких порушення фонематичних і граматичних механізмів поєднуються з грубими збоями ритміко-інтонаційного оформлення висловлювання. У дітей із фонематичною дислексією чітко простежуються порушення темпу й паузації, пов'язані з труднощами звуко-буквеного аналізу. Випадки оптичної та семантичної дислексії характеризуються дещо кращими просодичними показниками, однак часто на тлі недостатнього смислового опрацювання тексту.

Виявлено систематичні відмінності просодичних показників у різних видах мовленнєвої діяльності. Найбільш виражені порушення просодичної сторони мовлення проявляються в ситуації читання вголос, де на дитину накладається подвійне навантаження – декодування графічного тексту та організація усного висловлювання. У переказі й, особливо, спонтанному мовленні просодичні характеристики дітей із дислексією дещо поліпшуються, хоча й залишаються нижчими, ніж у контрольній групі. Це дає підстави розглядати частину просодичних порушень як вторинні, зумовлені передусім труднощами читання, а іншу частину – як більш глибинні системні особливості мовленнєвої організації.

Попередній аналіз впливу воєнного контексту вказує на додаткові ризики для просодичної сторони мовлення. У дітей зі статусом внутрішньо переміщених осіб інтегральні оцінки просодики виявилися нижчими, ніж у дітей без такого статусу, частіше фіксувались нестабільність голосу, різкі коливання темпу, загальна скутість під час читання вголос. З огляду на обмежений обсяг вибірки ці дані мають орієнтовний характер, проте

окреслюють напрям для подальших досліджень та підтверджують необхідність врахування травматичного досвіду війни й освітньої нестабільності при плануванні корекційної роботи.

Статистичний аналіз продемонстрував значущі зв'язки між просодичною стороною мовлення та показниками читання. Інтегральний показник просодичної організації позитивно корелює зі швидкістю читання та рівнем розуміння тексту й негативно – з кількістю фонематичних, оптичних і семантичних помилок. Це підтверджує положення про те, що просодика виконує не лише «оформлювальну», а й важливу смислотворчу й регулятивну функцію в процесі читання: через інтонацію, паузи, ритм і наголос дитина структурує текст, виділяє значуще, утримує смислові зв'язки.

Отримані результати мають суттєве практичне значення для побудови логопедичної роботи з дітьми з дислексією. Вони переконливо свідчать, що ігнорування просодичної сторони мовлення в корекційно-розвивальних програмах обмежує їхню ефективність, оскільки залишає поза увагою важливий механізм формування плавного, виразного, змістовно усвідомленого читання. Це обґрунтовує доцільність цілеспрямованої роботи над голосом, темпом, ритмом, інтонацією, паузацією та виразністю мовлення в системі допомоги дітям молодшого шкільного віку з дислексією.

РОЗДІЛ 3.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

3.1. Обґрунтування принципів, цілей і завдань корекційно-розвивальної програми

Розробка корекційно-розвивальної програми з формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією спирається на комплекс теоретико-методологічних підходів сучасної української спеціальної педагогіки, логопедії та логопсихології, а також на результати констатувального етапу дослідження, презентованого в розділі 2. Під час емпіричного дослідження було виявлено, що в більшості молодших школярів із дислексією порушення читання поєднуються зі зниженням виразності усного мовлення: спостерігалися монотонність інтонації, збідненість мелодичного контуру, «розірваний» темп і ритм, невиправдані паузи всередині синтагм, труднощі виділення логічного наголосу. Ці особливості, своєю чергою, негативно позначалися на розумінні тексту, готовності дитини читати вголос перед класом, участі в діалогічному спілкуванні.

Сучасні дослідження просодичної сторони мовлення у дітей з різними мовленнєвими порушеннями (насамперед із дизартрією та загальним недорозвитком мовлення) переконливо свідчать, що просодика виступає цілісним інтегративним компонентом мовленнєвої діяльності, який поєднує дихання, голосоутворення, темпо-ритмічну організацію, інтонаційний малюнок і реалізацію мовленнєвих емоцій [35; 38; 43; 46]. При цьому автори наголошують: без спеціально організованої корекційної роботи саме в просодичній площині значна частина дітей продовжує демонструвати «плоске», маловиразне мовлення навіть за умови відносної нормалізації звуковимови [35; 43; 49].

В українській логопедії вже накопичено певний досвід корекції просодичних компонентів мовлення у дітей із дизартрією, заїканням, фонетико-фонематичними порушеннями (роботи О. Боряк, Ю. Рібцун, О. Однороманенко та ін.) [35; 38; 43; 46]. У цих дослідженнях обґрунтовано ефективність логопедичної ритміки, поєднання мовленнєвих вправ із руховими та музично-ритмічними компонентами, використання візуальних позначень для сили голосу, темпу, пауз, підйому й зниження тону [35; 38; 43]. Утім, щодо дітей з дислексією акцент традиційно зміщується на формування техніки читання (звукобуквені відповідності, складовий аналіз, графічні навички), тоді як інтонаційна й темпо-ритмічна організація читання лишається на периферії уваги фахівців [15; 18; 21; 30]. Практична логіка школи «спершу навчимо правильно читати, а потім – виразно» не враховує, що для частини дітей порушена просодика не просто зовнішній «декор», а фактор, який безпосередньо обмежує розуміння тексту й участь у навчальній комунікації [21; 35].

У цьому контексті запропонована програма покликана заповнити виявлену прогалину: поєднати завдання подолання дислексії з цілеспрямованим формуванням просодичних компонентів мовлення і читання, спираючись як на психолінгвістичні моделі читання, так і на напрацювання українських логопедів у сфері корекції просодики [15; 18; 21; 35; 38; 43].

Методологічними засади побудови програми виступили наступні підходи:

1. Психолінгвістичний підхід. Українські автори, що досліджують дислексію (Н. Чередніченко, В. Ільяна, О. Начинова та ін.), розглядають порушення читання як системний дефект, у якому поєднуються розлади фонематичної, оптичної, семантичної, граматичної та оперативно-пам'яттєвої переробки інформації [15; 18; 21; 30]. У межах такого підходу читання розуміється як багаторівнева психолінгвістична діяльність, де успішність залежить не лише від декодування графем, а й від адекватної інтонаційно-

ритмічної організації мовлення: певні типи інтонації сигналізують про запитання, завершеність думки, протиставлення, причинно-наслідкові зв'язки, логічні акценти тощо [18; 21; 35]. Тому програма орієнтується на те, щоб «повернути» просодиці її місце в архітектоніці читання: дитина має не просто озвучувати літери й склади, а вибудовувати цілісний інтонаційний контур речення й тексту [15; 18].

2. Логопсихологічний та особистісно орієнтований підходи. У логопсихології (С. Конопляста, Т. Сак, Ю. Рібцун та ін.) підкреслюється, що мовленнєва діяльність невіддільна від емоційно-вольової сфери дитини, її самооцінки, мотивації до навчання, переживання успіху й неуспіху [35; 44; 45; 46]. Діти з дислексією нерідко стикаються зі стигматизацією, постійними зауваженнями на уроках читання, уникненням читання вголос, що призводить до зниження віри у власні можливості, зростання тривожності та мовленнєвої скутості [15; 21; 30]. Монотонність, затиснутість голосу, надмірно тихий тембр часто виступають не лише проявом мовленнєвого дефекту, а й відображенням загального емоційного стану. Тому програма має враховувати психологічний вимір: будуватися на підтримувальній моделі взаємодії, працювати з мотивацією, зменшувати тривогу, створювати ситуації успіху [35; 44; 46].

3. Діяльнісний і комунікативно-прагматичний підходи. Спираючись на загальнопедагогічні й спеціальні підходи, корекційна програма орієнтується на включення дитини в різні види мовленнєвої діяльності (читання, переказ, розповідь, діалог) у значущих для неї контекстах (уривок з улюбленої казки, історія з власного досвіду, обговорення подій у школі) [5; 7; 12]. Просодичні вміння формуються не ізольовано, а в реальних чи наближених до реальних ситуаціях комунікації: звернення, запитання до однокласника, аргументація власної думки, емоційне коментування сюжетів [7; 12]. Це відповідає сучасним уявленням про комунікативну спрямованість логопедичної роботи, де пріоритет має функціональне використання мовлення, а не лише правильність його форми [5; 7; 35].

4. Розвивальний та нейропсихологічний підходи. Визнання тісного зв'язку між просодикою та загальним розвитком рухових, ритмічних, увагових і регуляторних функцій послідовно зафіксоване в українських дослідженнях логопедичної ритміки [35; 38; 43; 46]. Використання ритмічних вправ, поєднання мовленнєвих завдань з рухом, музикою, плесканням, крокуванням не лише коригує мовлення, а й сприяє розвитку довільної регуляції, почуття ритму, координації, стійкості уваги [38; 43; 46]. Для дітей з дислексією, у яких часто виявляються труднощі переробки послідовних сигналів, зокрема слухота зорово-просторових, така інтеграція є особливо важливою [15; 18; 21]. Програма, таким чином, базується на ідеї, що формування просодичної сторони мовлення одночасно виступає інструментом загального розвитку дитини.

5. Інклюзивний підхід. Нормативно-правова база України (Закон «Про освіту», Закон «Про повну загальну середню освіту», порядок організації інклюзивного навчання) визначає право дітей з особливими освітніми потребами на навчання в умовах інклюзивного середовища, на індивідуальну програму розвитку, на доступ до необхідної корекційно-розвивальної допомоги [1; 2; 3; 4]. Це означає, що корекційна програма має бути органічно вписана в освітній процес конкретного закладу, враховувати рекомендації ІРЦ, передбачати взаємодію логопеда з учителем, асистентом учителя, практичним психологом та батьками [2; 4; 10]. Особливий акцент робиться на забезпеченні недискримінаційного ставлення до дитини з дислексією: робота з просодикою не повинна перетворюватися на додатковий «маркер відмінності», а має формуватися як природна частина навчання читання для всього класу з додатковою індивідуалізацією для дітей групи ризику [2; 10; 28].

6. Травмочутливий підхід. Умови повномасштабної війни, досвід евакуації, життя під обстрілами, навчання в укриттях або в дистанційному форматі суттєво впливають на психоемоційний стан дітей, їхню здатність концентруватися, регулювати голос і темп мовлення, підтримувати інтонаційну виразність [19; 22; 52]. Рекомендації міжнародних організацій та

українських фахівців щодо роботи з дітьми в умовах війни підкреслюють важливість безпечної атмосфери, передбачуваності, використання ігрових та арт-терапевтичних елементів, мінімізації оцінювального тиску [19; 22; 29]. У структурі програми це реалізується через доброзичливий стиль спілкування, використання вправ на дихальну релаксацію, «тихі» та «гучні» голосові ігри, можливість вільно відмовитися від виконання завдання без покарань чи осуду [29; 52].

На основі зазначених методологічних підходів та аналізу сучасних українських досліджень можна виокремити систему принципів, які визначають зміст і організацію програми [15; 18; 21; 35; 38; 43].

1. Принцип наукової обґрунтованості та доказовості. Корекційні впливи повинні спиратися на перевірені теоретичні моделі та емпіричні дані щодо структури порушень при дислексії та ефективних засобів їх подолання [15; 18; 21; 30]. Використання діагностичних комплексів Н. Чередніченко, В. Ільяни, О. Начиної та адаптація підходів до корекції просодики, описаних у роботах О. Боряк, Ю. Рібцун, О. Однороманенко, забезпечують теоретично й методично виважену основу програми [18; 21; 35; 38; 43]. Це означає, що добір вправ не є випадковим чи суто «інтуїтивним»: кожен блок завдань (на дихання, голос, темп, ритм, інтонацію, наголос) має свою логіку, пов'язану з конкретними виявленими механізмами порушень [35; 38; 43].

2. Принцип цілісності й системності. Просодична сторона мовлення розглядається не як сукупність ізольованих параметрів (голос, темп, інтонація), а як інтегрований комплекс, що забезпечує організацію мовлення на фразовому, текстовому й дискурсивному рівнях [35; 43; 46]. Тому програма передбачає роботу одночасно з кількома компонентами просодики й з їх взаємозв'язками. Наприклад, вправи на мовленнєве дихання обов'язково поєднуються із завданнями на плавність інтонації й адекватну паузацію; робота над логічним наголосом пов'язується з уточненням смислових центрів речення; зміна темпу читання (уповільнення, прискорення) супроводжується аналізом емоційного змісту тексту [35; 43; 46; 49]. Таке системне опрацювання

просодичних компонентів запобігає фрагментарності корекції, коли покращення одного параметра не знаходить відображення в реальному мовленні дитини [38; 43].

3. Принцип розвитку (зонально-вікової відповідності). Програма будується з урахуванням вікових можливостей дітей 2–4 класів: завдання мають бути доступними за складністю, але водночас розвивальними, тобто такими, що створюють «зону найближчого розвитку» [5; 7; 12]. У практичному вимірі це означає поступовий перехід: від простих дихальних та голосових ігор до свідомого регулювання гучності й висоти голосу під час читання; від відпрацювання ритму на окремих складах і словах до збереження ритмічної організації фраз та уривків; від відтворення заданих інтонаційних моделей до самостійного вибору інтонації відповідно до комунікативного завдання [12; 35].

4. Принцип індивідуалізації та диференціації. Результати констатувального етапу показали значну варіативність поєднання порушень у дітей з різними видами дислексії: у когось домінують фонематичні труднощі, у когось – оптичні, семантичні чи граматичні, а у частини дітей виявляються змішані форми [15; 18; 21]. Водночас просодичні порушення також мають індивідуальну конфігурацію: хтось читає рівно, але надмірно тихо; хтось – гучно, але з «рваним» темпом; дехто не вміє виділити голосом головні слова. Тому програма проектується як модульна: основне «ядро» (базовий набір вправ) є спільним для всіх учасників, але для кожної дитини логопед визначає пріоритетні напрями роботи, виходячи з діагностичного профілю [21; 35]. Для дітей із фонематичною дислексією більший обсяг роботи припадає на поєднання завдань із фонематичного аналізу та інтонаційного виділення звуків/складів, для дітей з оптичною – на опору на зорово-просторові схеми, кольорові маркери інтонаційної хвилі, для дітей із семантичною формою – на зв'язок просодики із розумінням тексту, переказом, побудовою смислових опор [15; 18; 30].

5. Принцип комунікативної спрямованості й функціональності. Основна ідея полягає в тому, що просодика опановується не «заради вправи», а як засіб успішного спілкування та навчання [7; 12; 35]. Тому всі завдання влітаються в природні для дитини форми діяльності: ігри-діалоги, рольові сценки, інсценізації уривків, читання «для молодшого друга», аудіозапис власного читання для «радіо класу» тощо [12; 35; 44]. Тексти добираються так, щоб вони були емоційно значущими, змістовно зрозумілими, відповідали досвіду дітей (історії про школу, дружбу, сім'ю, домашніх тварин, але без надмірно травматичних сюжетів, пов'язаних із війною) [19; 29]. Такий підхід узгоджується з сучасними українськими роботами, що підкреслюють важливість формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями мовлення через спеціально організовану мовленнєву діяльність, а не лише «тренування» окремих мовленнєвих елементів [35; 44; 46].

6. Принцип інтеграції усного й писемного мовлення. Попри те, що формально програма спрямована на формування просодики усного мовлення та читання вголос, у її структурі враховується нерозривний зв'язок усної й писемної форм [15; 18; 21]. Українські дослідники дислексії наголошують на необхідності паралельної роботи з письмом, розумінням тексту, формуванням словникового запасу, граматичного ладу мовлення [18; 21; 30]. Тому у вправі з читання регулярно інтегруються елементи: смислового аналізу (виділення ключових слів, формулювання заголовка, визначення головної думки); граматичного осмислення (пошук слів, які відповідають на певні запитання, виділення форм часу/особи); письмової фіксації (короткі записи, малюнкові схеми, «просодичні нотатки») [21; 30; 35]. Таким чином, корекція просодики стає частиною більш широкої роботи з подолання дислексії, а не окремою, відірваною лінією [15; 18].

7. Принцип партнерської взаємодії й міждисциплінарності. Успішність програми залежить від злагодженої взаємодії різних суб'єктів: логопеда, учителя початкових класів, асистента вчителя, практичного психолога, батьків та, за потреби, інших фахівців (невролога, психіатра,

реабілітолога) [2; 4; 10]. Нормативні документи щодо інклюзивної освіти прямо вказують на необхідність командного формату підтримки дитини з особливими освітніми потребами, закріпленого в індивідуальній програмі розвитку [1; 2; 4]. Це означає, що: учитель інформується про цілі та базові прийоми програми, щоб мати змогу підтримувати їх у повсякденному навчанні (наприклад, використовувати «просодичні підказки» у фронтальному читанні); батькам надаються рекомендації щодо створення вдома «просодично-дружнього» середовища (спільне читання вголос, ігри з голосом, інтонаційні діалоги); практичний психолог допомагає враховувати емоційний стан дитини, рівень тривожності, можливі травматичні переживання, пов'язані з війною [19; 22; 29].

8. Принцип психологічної безпеки та ресурсності. З огляду на воєнний контекст, робота над просодикою не може обмежуватися суто технічними вправами [19; 22; 52]. Важливо, щоб голосові, дихальні, ритмічні завдання сприяли зниженню напруги, відновленню відчуття контролю над власним тілом і голосом, формуванню переживання «я можу впоратися» [22; 29]. Тому в програму включаються: дихальні вправи з елементами релаксації («подих вітру», «теплий чай», «свічка»); голосові й ритмічні ігри з гумористичним елементом; обговорення з дітьми їхніх відчуттів до й після виконання вправ («як звучав твій голос на початку заняття і як тепер?») [29; 52]. Такий підхід відповідає рекомендаціям, що формуються в українському науково-практичному дискурсі щодо підтримки дітей у період війни: логопедична робота розглядається не лише як корекція дефекту, а як частина системи психосоціальної підтримки [19; 22; 52].

На основі вищезазначених підходів і принципів узагальнена мета програми формулюється наступним чином: сприяти формуванню цілісної просодичної організації усного мовлення та читання вголос у дітей молодшого шкільного віку з дислексією з метою підвищення якості читання, розуміння тексту та ефективності комунікації в умовах інклюзивного освітнього середовища під час війни.

У структурі цієї мети можна виділити декілька взаємопов'язаних блоків:

1. Мовленнєво-лінгвістичний блок – стосується власне мовленнєвих умінь: удосконалення мовленнєвого дихання, сили й стабільності голосу; формування адекватного темпу й ритму мовлення; розширення репертуару інтонаційних моделей (розповідні, питальні, окличні, перелічувальні конструкції тощо); оволодіння навичками логічного наголосу й паузації як засобів смислового виділення.

2. Когнітивно-смісловий блок – пов'язаний із розумінням і переробкою інформації: підвищення точності сприймання й відтворення смислової структури тексту; формування зв'язку між просодичною організацією читання й усвідомленням змісту; розвиток здатності планувати інтонаційний малюнок фрази відповідно до комунікативного завдання.

3. Емоційно-мотиваційний блок – стосується ставлення дитини до читання й власного мовлення: зниження мовленнєвої тривожності, подолання страху помилки під час читання вголос; формування позитивного досвіду успішної участі в мовленнєвих ситуаціях (читання перед малими групами, участь у ролях, «радіо класу» тощо); розвиток інтересу до книги, голосового й інтонаційного експериментування.

4. Соціально-комунікативний блок – стосується взаємодії з однолітками й дорослими: підвищення готовності дитини брати участь у колективних формах читання (ланцюжком, «ехом», за ролями); формування навичок слухання інших і співвіднесення власної інтонації з інтонацією співрозмовника; посилення відчуття включеності дитини в класну спільноту, зниження ризику ізоляції через труднощі читання.

3.2. Зміст та етапи реалізації програми

Реалізація програми планувалася впродовж двох місяців – з початку березня до кінця квітня 2025 року. Такий період дозволяє організувати достатню кількість корекційно-розвивальних занять для формування та

закріплення основних просодичних навичок, не перевантажуючи дітей у період інтенсивного навчального навантаження.

Для дітей основної групи (12 учасників з дислексією) було заплановано:

- 2 логопедичні заняття на тиждень,
- тривалість кожного заняття 35–40 хвилин,
- загальна кількість – 16 корекційних занять (без урахування окремих діагностичних зрізів).

У випадку повітряних тривог або переходу класу на дистанційне навчання окремі заняття могли проводитися онлайн (через безпечні платформи), з адаптацією вправ до формату відеозв'язку.

Форма організації: малі групи по 3–4 дитини з близьким віком і співвідотною структурою порушень (наприклад, група дітей з переважно фонематичною дислексією; група із семантичною / змішаною формою), при необхідності – індивідуальні заняття для опрацювання «вузьких місць» (надмірна монотонність, виражений страх читання вголос тощо).

Зміст програми згруповано в три етапи:

1. Підготовчий (адаптаційно-діагностичний) – 2 заняття (1-й тиждень березня).
2. Основний (корекційно-формульний) – 12 занять (2–7-й тижні березня–квітня).
3. Узагальнювально-рефлексивний (закріплювальний і контрольний) – 2 заняття (8-й тиждень квітня).

Таблиця 3.1. Загальна структура корекційно-розвивальної програми

Етап	Орієнтовн і тижні	К-сть занят ь	Основні завдання	Домінантні просодичні компоненти
Підготовчий	1-й тиждень березня	2	Адаптація, формування мотивації,	Мовленнєве дихання,

			первинне тренування дихання і голосу	сила/стабільність голосу
Основний, модуль 1	2-й тиждень	3	Відпрацювання дихання, голосу, базової інтонаційної виразності	Дихання, голос, базова інтонація
Основний, модуль 2	3–4-й тижні	4	Формування темпо-ритмічної організації мовлення й читання	Темп, ритм, паузація
Основний, модуль 3	5–6-й тижні	3	Робота над інтонаційною структурою речення, логічним наголосом, зв'язком інтонації й змісту	Інтонаційний малюнок, логічний наголос
Основний, модуль 4	7-й тиждень	2	Інтеграція навичок у читанні текстів різних типів, поєднання з розумінням	Комплексна просодика в тексті

Узагальнювально -рефлексивний	8-й тиждень квітня	2	Закріплення, самооцінювання , контрольний зріз	Усі компоненти просодики
----------------------------------	--------------------------	---	---	-----------------------------

Підготовчий (адаптаційно-діагностичний) етап. Мета етапу – створити психологічно безпечну атмосферу, зацікавити дітей у «грі з голосом», пояснити в доступній формі суть майбутньої роботи, відновити/уточнити базові навички мовленнєвого дихання, оцінити вихідний рівень просодики у «щадному» форматі.

Основні завдання:

- встановлення довірливого контакту між логопедом і дітьми, формування групових правил (говоримо по черзі, не сміємося з помилок, підтримуємо одне одного тощо);
- первинне «озвучення проблеми» у позитивному ключі: не «в мене дислексія і я погано читаю», а «ми вчимося керувати своїм голосом, щоб текст ставав живим»;
- легка діагностика дихання, голосу, темпу, інтонації в ігровій формі;
- введення елементарних дихальних і голосових вправ, які діти зможуть виконувати вдома з батьками.

Орієнтовний зміст занять підготовчого етапу

Заняття 1. «Знайомство з голосами»

- Вступне коло – кожна дитина називає своє ім'я й додає до нього «епітет» та голос (наприклад, «Оля-тихий дощик», «Максим-гучний барабан»), намагаючись промовити це відповідним тембром.
- Бесіда у формі діалогу: «Що таке голос? Чому одні люди говорять тихо, інші – голосно? Чому іноді здається, що хтось говорить сердито, а хтось – весело?» (логопед підводить до ідеї, що в усному мовленні є не тільки слова, а й «музика» – інтонація, ритм, наголос).

- Дихальні ігри: «Задуй свічку» (короткі та довгі видихи); «Вітерець» (дмухати на уявні хмаринки, кульки, пір'їни). Акцент на рівномірному, спокійному видиху.

- Голосові вправи: «Ехо в горах» (діти повторюють склади/короткі слова, змінюючи гучність – від шепоту до гучного голосу); «Голосові гойдалки» (голос «їде» вгору й униз: а-а-а, зображення інтонаційної хвилі на дошці).

- Міні-рефлексія: «Який голос у тебе сьогодні – тихий, середній чи гучний? Чи було тобі приємно його слухати?».

Заняття 2. «Дихаємо, говоримо, граємо»

- Розминка – ритмічні рухи під рахунок, поєднані з видихом на певні склади (та-та-та, ту-ту-ту).

- Пояснення через образ: логопед показує просту картинку «будиночок мовлення» (в основі – дихання, далі голос, вище – слова й речення, а на даху – «музика мовлення» – інтонація, наголос). Діти разом обговорюють, чому без «фундаменту» – дихання – будиночок буде хитким.

- Вправи на координацію дихання й голосу: – витягнутий голосний на одному видиху («паровозик» – «ууууу»); – короткі голосні на рівномірних видихах («жучки» – «а-а-а», «о-о-о»).

- Гра «Оживи слово»: дітям пропонують нейтральні слова (дерево, кіт, дощ, ракета), які вони промовляють по-різному: тихо/голосно, повільно/швидко, «радісним»/«сумним» голосом. Обговорюється, як змінюється «настрій» слова.

- Домашнє міні-завдання: обрати 3–4 слова з улюбленої книжки і потренуватися вимовляти їх «по-різному», запросити одного з батьків пограти в «інтонаційну гру».

На цьому етапі логопед м'яко спостерігає за природною просодикою дітей, робить позначки у Картах оцінювання, але не наголошує на помилках, щоб не підвищувати тривожність.

Основний (корекційно-розвитковий) етап. На основному етапі реалізуються чотири змістові модулі, що послідовно ускладнюються та взаємопов'язуються.

Модуль 1. «Дихання і голос як основа виразного мовлення» (2-й тиждень березня, 3 заняття)

Мета модуля – стабілізувати мовленнєве дихання, силу й висоту голосу, навчити дітей відчувати й «керувати» своїм голосом, уникати надмірної напруги.

Основні завдання:

- сформувати навички діафрагмального (або змішаного) дихання, достатнього для проговорювання фрази;
- відпрацювати різні «режими» голосу (тихо, середньо, голосно) без надриву зв'язок;
- пов'язати голосові зміни з емоційним змістом висловлювання (голос «здивований», «радісний», «серйозний»).

Типові вправи:

- «Паровозики» – чергування довгих і коротких видихів із голосом;
- «Світлофор голосу» – зелений (голосно), жовтий (середньо), червоний (тихо); логопед показує картки, діти коригують гучність;
- «Хто як говорить?» – імітація голосу різних персонажів (мишки, ведмедя, робота, бабусі), з подальшим обговоренням, як змінювався голос (високий/низький, гучний/тихий, швидкий/повільний).

Зв'язок із читанням. На цьому етапі читаються короткі речення та слова з великих шрифтів, де завдання зводиться не до швидкості, а до чесного, відкритого озвучування (без шепоту, без «з'їдання» кінців слів). Діти отримують «просодичні смайлики», якими вчитель-логопед ненав'язливо позначає просодичну якість читання.

Модуль 2. «Темп і ритм читання» (3–4-й тижні березня, 4 заняття)

Мета модуля – усунути надмірну розірваність мовлення, наблизити читання до фразового (а не суто складового/буквенного), сформувати базове почуття мовленнєвого ритму.

Основні завдання:

- стабілізувати темп мовлення (уникати постійних «гойдалок» від надто повільного до раптово прискореного темпу);
- сформувати відчуття ритму фрази, цілого речення;
- запобігати невиправданим паузам у середині слова, між тісно пов'язаними словами.

Основні вправи:

1. Ритмічні скандування
 - Плескання в долоні чи крокування під скандування складів (па-па-па, па-та-па, ту-та-ту).
 - Перехід до скандування коротких слів («мама», «ракета») з чітким виділенням складів.
2. «Мовні барабани»
 - Використання простих ударних (пластикові стаканчики, коробочки).
 - Діти повторюють ритмічний малюнок фрази спочатку на «та-та-та», а потім – на словах.
3. Читання «шляхом доріжок»
 - Під текстом логопед малює «доріжку» – лінію без розривів; дитина пальчиком веде по ній, читаючи вголос, намагаючись зберегти рівномірний рух.
 - Для дітей з оптичною дислексією додається кольорове маркування окремих фрагментів, щоб запобігти перескокам рядків.
4. «Черепашка і зайчик»
 - Діти читають одне й те саме коротке речення спершу надто повільно («черепашка»), потім надто швидко («зайчик»), а потім намагаються

знайти «золоту середину» – комфортний темп, при якому й вони, і слухачам зручно.

Зв'язок із видами дислексії. У дітей з фонематичною дислексією логопед доповнює ритмічні вправи аудіальним аналізом (ритмічний відстук складів, слухове виділення наголошеного складу). У дітей з оптичною дислексією – зорово-просторовою опорою (схеми, доріжки, кольорові маркери).

Модуль 3. «Інтонація та логічний наголос» (5–6-й тижні, 3 заняття)

Мета модуля – навчити дітей «малювати голосом» смисл речення, використовувати інтонацію як засіб вираження комунікативного завдання (розповідь, запитання, прохання), опанувати базові навички логічного наголосу.

Основні завдання:

- сформувати диференціацію основних типів інтонації: розповідної, питальної, окличної;
- навчити виділяти логічно важливі слова у фразі голосом (силою, дещо зміною тону, подовженням);
- пов'язати вибір логічного наголосу зі зміною смислу речення.

Основні вправи:

1. «Живі розділові знаки»
 - Діти отримують картки із зображенням крапки, знаку питання, знаку оклику.
 - Логопед читає речення (спочатку – без розділових знаків), а діти показують, який знак «підходить», і читають речення відповідною інтонацією.
 - Поступово вводяться речення з однаковою граматичною структурою, але різною інтонацією (напр., «Ти прийшов», «Ти прийшов?», «Ти прийшов!»).
2. «Хто головний у реченні?»
 - Речення з 4–5 словами (наприклад: «Мама купила нову книгу»).

- Діти по черзі роблять логічний наголос на різних словах («МАМА купила нову книгу», «Мама КУПИЛА нову книгу», «Мама купила НОВУ книгу»), обговорюючи, як змінюється смисловий акцент.

3. «Інтонаційні смайлики»

- На дошці – смайлики з різними емоціями (радість, здивування, сум, тривога).

- Діти читають короткі фрази, намагаючись «підлаштувати» інтонацію під заданий смайлик.

- Логопед запитує: «Що ти відчув, коли так читав? Як би ти відчувався, слухаючи це на уроці?».

Зв'язок із розумінням тексту. На цьому етапі вчитель-логопед свідомо показує: смисл й інтонація нерозривні. Після читання речень діти коротко пояснюють, «про що» речення й чому саме так вони його вимовляли. Для дітей із семантичною дислексією це критично важливо: вони часто формально відтворюють інтонацію, не усвідомлюючи змісту.

Модуль 4. «Просодика в тексті: від речення до оповідання» (7-й тиждень, 2 заняття)

Мета модуля – інтегрувати сформовані навички дихання, голосу, темпу, ритму, інтонації та логічного наголосу в процес читання зв'язних текстів, наближених до шкільних.

Основні завдання:

- навчити дітей планувати інтонаційний малюнок цілого уривка (де буде кульмінація, де – спокійні частини);
- закріпити навички фразового, а не суто складового читання;
- пов'язати виразне читання з коротким переказом (виділення основної думки, ключових моментів).

Типові вправи:

1. «Розфарбуй текст просодикою»

- На копії тексту вчитель-логопед разом із дітьми наносять «просодичні позначки»: стрілочки вгору/вниз (підйом/спад мелодики),

короткі/довгі рисочки (довжина пауз), підкреслення ключових слів (логічний наголос).

- Потім текст читається з орієнтацією на ці позначки; діти порівнюють «до» і «після».

2. Читання за ролями

- Невеликі діалоги (учитель—учень, мама—дитина, двоє друзів).
- Завдання: не тільки «правильно» прочитати слова, а й відобразити стосунки між персонажами через інтонацію (дружелюбність, здивування, прохання, щиру підтримку).

3. «Радіо класу»

- Діти по черзі записують (на телефон чи диктофон логопеда) короткий текст – «радіо-новину» або «оголошення» (наприклад, про шкільне свято, день народження класу, цікаву подію).

- Після цього разом слухають («ефір радіо класу»), відзначаючи, де голос звучав особливо вдало, де ще варто попрацювати.

Добір текстів здійснюється обережно: уникати детальних описів насильства, руйнувань, загибелі. Якщо в тексті згадуються події війни, вони мають бути подані в підтримувальному, ресурсному ключі (приклади взаємодопомоги, стійкості, турботи, взаємної підтримки людей).

Узагальнювально-рефлексивний етап (8-й тиждень квітня, 2 заняття)

Мета етапу – закріпити досягнуті результати, допомогти дітям усвідомити власний прогрес, здійснити контрольний зріз для порівняння з початковими даними.

Основні завдання:

- провести повторне дослідження просодичної сторони мовлення (за тією ж Картою оцінювання та аналогічними завданнями, що й на констатувальному етапі);

- створити умови для позитивного переживання власного успіху;
- обговорити з дітьми, як вони сприймають читання зараз, порівняно з початком програми.

Орієнтовний зміст занять

Заняття 15. «Подорож у минуле: як ми починали»

- Розминка – короткі знайомі вправи на дихання та голос (щоб налаштуватися).
- Повторна діагностика – читання тих самих (або порівнюваних за складністю) речень, уривків, виконання частини вправ із початкового діагностичного комплексу.
- Мікроінтерв'ю – логопед задає дітям кілька простих запитань: «Що зараз у читанні тобі вдається краще? Що стало легшим?».

Заняття 16. «Свято голосу та інтонації»

- Інтонаційна вікторина – діти відгадують, який настрій чи розділовий знак «захитий» в інтонацію, яку демонструє логопед або однокласник.
- «Прем'єра радіо класу» – прослуховування записаних читань (початок – кінець програми; якщо є можливість, частину перших записів можна поставити уривками, порівнюючи з останніми).
- Рефлексивне коло – кожна дитина закінчує фразу: «Тепер мій голос...»; «Більше за все мені сподобалося...»; «Я хочу побажати своєму голосу...».

За результатами контрольного зрізу логопед заповнює Карти оцінювання, порівнює динаміку показників (голос, темп, ритм, інтонація, паузація, логічний наголос) і готує узагальнення для аналітичної частини магістерської роботи.

Робота з батьками включала:

- короткі консультації (1 раз на 2–3 тижні) щодо того, які саме вправи можна виконувати вдома (2–5 хвилин: дихальні ігри, «інтонаційні смайлики», спільне читання 3–4 речень);
- письмові рекомендації у вигляді «пам'яток» («Як слухати дитину, щоб підтримати її голос», «Чого не варто робити під час домашнього читання»);

- акцент на похвалі за зусилля, а не тільки за результат («ти так постарався вимовити це речення рівно й чітко»).

Робота з учителями:

- інформування про мету програми й ключові прийоми (просодичні позначки, «живі розділові знаки»), щоб учитель міг використовувати їх у фронтальному читанні з усім класом;

- узгодження домашніх завдань з читання: уникнення надмірного обсягу «для тренування швидкості», натомість – невеликі за обсягом, але виразно прочитані уривки;

- спільне обговорення змін у поведінці дитини на уроці (чи стала вона частіше піднімати руку, чи менш боїться читати вголос, чи менше уникає завдань, пов'язаних із читанням).

Таким чином, зміст та етапи реалізації програми з березня по квітень 2025 року вибудовані в логіці: від адаптації та базових дихально-голосових навичок – через системну роботу над темпом, ритмом, інтонацією, логічним наголосом – до інтеграції просодики у читанні зв'язних текстів, усвідомлення власного прогресу та контрольного оцінювання. Програма поєднує логопедичну, психолінгвістичну та психолого-педагогічну складові, враховує специфіку дислексії та воєнного контексту, а також інтегрує ресурси сім'ї та школи.

3.3. Аналіз і узагальнення результатів контрольного етапу дослідження

Контрольний зріз, проведений у травні 2025 року, дав змогу зіставити результати дітей молодшого шкільного віку з дислексією до й після участі в корекційно-розвивальній програмі та порівняти їх із природною динамікою однолітків із типовим психофізичним розвитком. Далі подано узагальнення результатів за інтегральними показниками просодичної сторони мовлення та основними параметрами техніки читання.

Для інтерпретації результатів «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією» було виокремлено чотири рівні сформованості просодики: низький, середній, достатній і високий. Розподіл дітей за рівнями в основній та контрольній групах на констатувальному та контрольному етапах подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2. Розподіл дітей за рівнями сформованості просодичної сторони мовлення до і після програми

Рівень сформованості	Основна група, до (n = 12)	Основна група, після (n = 12)	Контрольна група, до (n = 18)	Контрольна група, після (n = 18)
Низький	6 дітей (50,0 %)	2 дитини (16,7 %)	1 дитина (5,6 %)	0 дітей (0 %)
Середній	5 дітей (41,7 %)	5 дітей (41,7 %)	5 дітей (27,8 %)	4 дітей (22,2 %)
Достатній	1 дитина (8,3 %)	4 дитини (33,3 %)	9 дітей (50,0 %)	9 дітей (50,0 %)
Високий	0 дітей (0 %)	1 дитина (8,3 %)	3 дітей (16,7 %)	5 дітей (27,8 %)

Як видно з таблиці 3.1, у основній групі відбулися виразні якісні зрушення. Якщо на початку експерименту половина дітей (50,0 %) мала низький рівень сформованості просодичної сторони мовлення, то після реалізації програми їх частка зменшилась до 16,7 %. Водночас кількість дітей із достатнім рівнем зросла з 8,3 % до 33,3 %, а високий рівень, який не фіксувався до початку корекції, був виявлений у 1 дитини (8,3 %). Частка дітей із середнім рівнем залишилася сталою (41,7 %), проте якісний аналіз протоколів свідчить, що в межах цього рівня відбувся перехід від «нижньої» до «верхньої» його межі (збільшення сумарних балів при збереженні діапазону).

У контрольній групі також спостерігаються позитивні зрушення (зникнення низького рівня, збільшення частки учнів із високим рівнем з 16,7

% до 27,8 %), однак ці зміни є значно менш вираженими й, імовірно, відображають природну вікову динаміку та вплив стандартного навчання, а не цілеспрямовану корекцію просодики. Важливим є те, що саме в основній групі спостерігається суттєве «перетікання» дітей із низького рівня до середнього й достатнього, що дає підстави пов'язувати ці зміни з дією корекційно-розвивальної програми.

Для кількісної оцінки загального рівня просодики було розраховано інтегральний показник, який відображав сумарний бал за всіма параметрами «Карти» (максимум – 45 балів). Середні значення інтегрального показника в основній та контрольній групах подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.3. Середні значення інтегрального показника просодичної сторони мовлення

Група	Етап дослідження	М (балів)	SD (балів)
Основна група	До програми	22,1	4,3
	Після програми	28,7	4,8
Контрольна група	Констатувальний етап	31,2	3,9
	Контрольний етап	32,6	4,1

Отримані дані свідчать, що в основній групі середній інтегральний показник просодичної сторони мовлення зріс із 22,1 до 28,7 бали, тобто приріст склав у середньому близько 6,5 бали. З огляду на невелику чисельність вибірки та початково виражені порушення це можна розглядати як педагогічно й клінічно значущий ефект: діти з дислексією вийшли із зони стійкої «просодичної недостатності» (переважання низького рівня) до зони переважання середнього та достатнього рівнів.

У контрольній групі середній інтегральний бал також дещо зріс – із 31,2 до 32,6 бала (приріст близько 1,4 бала). Ця динаміка, ймовірно, відображає природний віковий розвиток і навчальний вплив програми початкової школи, однак її величина істотно менша, ніж у основній групі. Важливим є й те, що розрив між групами, який на констатувальному етапі становив у середньому

близько 9 балів, після завершення програми скоротився приблизно до 4 балів. Це свідчить про наближення просодичних показників дітей з дислексією до показників їхніх однолітків із типовим розвитком, хоча повної компенсації, як і очікувалося, досягти не вдалося.

Щоб оцінити, наскільки зміни в просодичній організації мовлення пов'язані з читацькою діяльністю, було проаналізовано показники темпу читання та кількості помилок. Враховуючи, що метою програми не було «форсоване» збільшення швидкості читання за рахунок точності, оцінка проводилася в комплексі: темп, загальна кількість помилок та їх структура.

У таблиці 3.4 подано середні значення темпу читання (кількість слів за хвилину) та загальної кількості помилок на 100 слів в основній і контрольній групах.

Таблиця 3.4. Показники техніки читання

Показник	Група	До програми	Після програми
Темп читання (слів за хвилину)	Основна	35,4 ± 9,1	47,8 ± 10,2
	Контрольна	71,2 ± 11,0	78,5 ± 11,7
Загальна кількість помилок на 100 слів	Основна	18,3 ± 5,4	11,5 ± 4,2
	Контрольна	4,1 ± 2,4	3,2 ± 2,1

Як видно з таблиці 3.4, у основній групі середній темп читання зріс із 35,4 до 47,8 слів за хвилину, тобто в середньому приблизно на 12 слів/хв. Хоча ці показники залишаються нижчими за результати контрольної групи (78,5 слів/хв на контрольному етапі), сам характер змін є принципово важливим: читання стало менш повільним і «розтягнутим», натомість більш плавним і ритмічним. При цьому спостерігається зменшення загальної кількості помилок – з 18,3 до 11,5 на 100 прочитаних слів. Тобто підвищення темпу не супроводжувалося «ціною» збільшення неточностей, а навпаки – точність читання зросла.

У контрольній групі темп читання також зріс (із 71,2 до 78,5 слів/хв), але величина приросту є меншою, а вихідний рівень – значно вищим. Загальна кількість помилок і до, і після програми залишалася низькою (4,1 та 3,2 на 100 слів відповідно), що відповідає віковій нормі. Отже, картина є реалістичною: у дітей з типовим розвитком спостерігається «звичайний» навчальний прогрес, тоді як у дітей з дислексією відбувається помітне наближення до цього прогресу, хоча й без повного вирівнювання.

Для уточнення характеру змін було проаналізовано структуру помилок: фонематичні, оптичні, семантичні. Середні значення кількості помилок кожного типу на 100 прочитаних слів наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5. *Середня кількість помилок різних типів на 100 слів*

Тип помилок	Група	До програми	Після програми
Фонематичні	Основна	9,4	5,6
	Контрольна	2,0	1,6
Оптичні	Основна	4,2	3,5
	Контрольна	1,2	0,9
Семантичні	Основна	4,7	2,4
	Контрольна	0,9	0,7
Усього помилок	Основна	18,3	11,5
	Контр.	4,1	3,2

Дані таблиці 3.5 показують, що в основній групі позитивна динаміка має комплексний характер:

- Найбільше зниження спостерігається у сфері фонематичних помилок (із 9,4 до 5,6 на 100 слів). Це узгоджується з тим, що значна частина вправ програми була спрямована на ритміко-інтонаційне підкреслення звукової структури слова, збереження складоритму, координацію слухового й артикуляційного аналізу.

- Оптичні помилки зменшилися з 4,2 до 3,5. Хоча зміни тут менш виражені, ніж у фонематичній сфері, можна припустити, що робота над плавністю й ритмічністю читання (читання фразами, а не «по буквах» чи «по

складах») зменшила кількість випадкових перестановок і «дзеркальних» замінів букв.

- Зниження семантичних помилок майже вдвічі (з 4,7 до 2,4) є показником того, що просодична організація тексту (інтонаційне виділення логічного центру, чіткі паузи в смислово важливих місцях, зміна тону відповідно до змісту) сприяла кращому розумінню прочитаного. Діти перестали «спотикатися» на другорядних деталях і частіше вловлювали загальний зміст фрагмента.

У контрольній групі всі види помилок і до, і після були відносно рідкісними, їхня невелика динаміка відображає природне вдосконалення навичок читання в умовах типового шкільного навчання.

Узагальнюючи, можна зазначити, що перехід від вихідної картини з повільним, фрагментарним, «заблокованим» читанням, насиченим помилками, до ситуації, коли читання стає швидшим, плавнішим, змістовно виразнішим, виглядає реалістичним і логічним наслідком цілеспрямованої роботи з просодичною стороною мовлення. Водночас діти з дислексією не «наздоганяють» повністю однолітків із типовим розвитком, що відповідає реальній клініко-педагогічній картині: вони демонструють відчутне, але не «чарівне» покращення, яке потребує подальшої підтримки в процесі навчання.

Щоб глибше зрозуміти, за рахунок яких саме компонентів забезпечено загальне зростання інтегрального показника, було проаналізовано динаміку окремих блоків «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення»:

1. голосо-резонансні характеристики;
2. темпо-ритмічні характеристики;
3. мелодико-інтонаційні характеристики;
4. паузація й сегментація;
5. загальна виразність та комунікативна адекватність.

Для кожного блоку обчислювався сумарний бал (із подальшим перерахунком у середнє значення), що дозволяло бачити не лише загальний

«просодичний профіль» дитини, а й «зони росту» внаслідок корекційного впливу.

Таблиця 3.6. Середні показники за основними блоками «Карти оцінювання просодичної сторони мовлення» в основній і контрольній групах

Блок просодичних параметрів	Група	До програми (M ± SD)	Після програми (M ± SD)
Голосо-резонансні характеристики	Основна	4,1 ± 1,2	5,6 ± 1,3
	Контрольна	6,7 ± 1,0	7,1 ± 1,1
Темпо-ритмічні характеристики	Основна	3,8 ± 1,1	5,4 ± 1,4
	Контрольна	6,5 ± 1,2	6,9 ± 1,2
Мелодико-інтонаційні характеристики	Основна	4,0 ± 1,3	5,8 ± 1,5
	Контрольна	6,8 ± 1,1	7,2 ± 1,0
Паузація та сегментація	Основна	3,6 ± 1,0	5,0 ± 1,2
	Контрольна	6,3 ± 1,3	6,7 ± 1,3
Загальна виразність і комунікативна адекватність	Основна	3,9 ± 1,1	5,9 ± 1,4
	Контрольна	6,9 ± 1,0	7,3 ± 1,1

Як свідчать дані таблиці 3.6, найбільш виразна позитивна динаміка в основній групі спостерігається в таких блоках:

- Темпо-ритмічні характеристики (з 3,8 до 5,4 бали): діти стали читати менш «уривчасто», зменшилася кількість різких переходів від дуже повільного до прискореного темпу, зросла загальна ритмічність мовлення. На констатувальному етапі у частини дітей спостерігався своєрідний «просодичний ступор»: на складніших словах темп різко падав, далі – компенсаторне «прискорення», щоб «встигнути дочитати». Після програми читання стало більш рівномірним, а паузи – більш прогнозованими та логічно виправданими.

- Мелодико-інтонаційні характеристики (з 4,0 до 5,8 бали): у дітей зменшилася монотонність, з'явилися елементарні інтонаційні «малюнки» навіть у коротких реченнях. Там, де раніше переважала «плоска», емоційно нейтральна інтонація (особливо у дітей із фонематичною та семантичною

дислексією), після програми частіше фіксувалися інтонаційні підйоми та зниження, коректнішою стала реалізація питальних і окличних конструкцій.

- Загальна виразність і комунікативна адекватність (з 3,9 до 5,9 бали): діти частіше підтримували зоровий контакт, читали «для когось», а не «в нікуди», з'являлися спроби інтонаційно «підкреслити» важливі слова, логічні центри. Для частини учасників саме цей блок продемонстрував найбільший приріст, що узгоджується з ідеєю про те, що робота з просодикою одночасно торкається і комунікативної, і емоційно-особистісної сфери.

Голосо-резонансні характеристики (сила, стабільність голосу, відповідність ситуації) також покращилися – з 4,1 до 5,6 бала, але динаміка тут була менш однорідною: у дітей з підвищеною тривожністю (особливо ВПО) зберігалася тенденція до зниження гучності в ситуаціях, які вони сприймали як емоційно напружені (читання вголос перед дорослим, запис відео тощо). Тим не менш, у більшості дітей зменшилася кількість «зірваних», надмірно напружених звуків, покращилося мовленнєве дихання, з'явилася здатність «дотягувати» фразу до кінця без різкого обриву.

Паузація та сегментація продемонстрували приріст з 3,6 до 5,0 бали. Спостереження показують, що на початку експерименту діти з дислексією часто робили паузи: у середині слова; у місцях, які не відповідали логіці синтаксичного членування; там, де виникали труднощі з розпізнаванням букв (особливо при оптичній дислексії).

Після програми паузи стали більш наближеними до меж синтагм; діти частіше орієнтувалися на розділові знаки та смислові фрагменти, а не лише на «власні» зони труднощів. Це свідчить про поступове перенесення просодичної організації з рівня технічної адаптації (зупинка там, де «важко») на рівень смислового членування (зупинка там, де це логічно й змістовно виправдано).

У контрольній групі по всіх блоках спостерігається помірне зростання, але стартові показники були значно вищими, а амплітуда експериментальних змін – меншою. Це ще раз підкреслює, що саме в дітей з дислексією корекційна робота дала найбільш відчутний ефект.

Зважаючи на те, що в основній групі були представлені різні види дислексії (фонематична, оптична, семантична, аграматична, змішані форми), важливою задачею стало простежити, чи є характер корекційних змін однаковим для всіх підгруп, чи певні форми реагують на програму більш активно.

У таблиці 3.7 подано середні значення інтегрального показника просодики (за «Картою») у дітей з різними видами дислексії до й після участі в програмі.

Таблиця 3.7. Інтегральний показник просодичної сторони мовлення в дітей з різними видами дислексії (М, балів)

Вид дислексії	Кількість дітей	До програми (М)	Після програми (М)	Приріст (ΔМ)
Фонематична	5	21,0	28,4	+7,4
Оптична	3	23,3	29,1	+5,8
Семантична	2	24,5	30,0	+5,5
Аграматична	1	20,0	25,0	+5,0
Змішана (фонематична + семантична)	1	19,0	26,0	+7,0

Попри невелику чисельність підгруп (що не дозволяє робити суто статистично суворі узагальнення), можна окреслити певні тенденції:

- Найбільший приріст інтегрального показника фіксується в дітей з фонематичною дислексією (+7,4 бала) та зі змішаною формою (+7,0 бала). Це логічно, з огляду на те, що значна частина корекційної програми була спрямована на ритмо-інтонаційне структурування слова, складу й фрази, що безпосередньо «підсилює» фонематичне розрізнення. Коли дитина починає відчувати «музику слова» (розподіл наголосів, ритмічний малюнок), їй легше утримувати послідовність звуків і складів.

- У дітей з оптичною дислексією приріст також є виразним (+5,8 бала). У цьому випадку позитивний ефект можна пояснити тим, що робота над цілісною інтонаційною моделлю речення допомагала зменшити «буквено-центричну» стратегію читання, коли дитина буквально «вчеплюється» в окремі графеми й втрачає загальний смисл. Поступовий перехід до читання фразами з відповідною інтонаційною та ритмічною оформленістю зменшував кількість випадкових перестановок, пропусків, «дзеркальних» заміन.

- У дітей із семантичною дислексією (хороша техніка при слабкому розумінні) приріст показника також достатньо високий (+5,5 бала). Тут просодична робота, очевидно, відіграла роль «моста» між технічною стороною читання та змістом тексту: інтонаційне виділення ключових слів, логічних центрів, смислових опозицій допомагало «зачепитися» за зміст, а не читати текст як послідовність звукокомплексів.

- Дитина з аграматичною дислексією продемонструвала найнижчий, але все одно помітний приріст (+5,0 бала). Її протоколи показують, що труднощі граматичного оформлення (узгодження, відмінювання, структура речення) частково компенсувалися більш цілісною, плавною просодичною організацією: навіть якщо граматична форма була не завжди коректною, інтонація та ритм ставали зрозумілішими для слухача, а сама дитина впевненіше тримала «каркас» висловлювання.

Загалом можна стверджувати, що просодична корекційна програма є потенційно ефективною для різних форм дислексії, але найвиразніший ефект спостерігається там, де порушення читання тісно пов'язані з фонематичними труднощами та дефіцитом смислової цілісності тексту.

Важливим завданням контрольного етапу було встановити, чи йдуть зміни просодичної організації мовлення «паралельно» зі змінами в техніці читання, чи ці процеси розходяться. Для цього було розраховано кореляції між:

- інтегральним показником просодики;
- кількістю фонематичних, оптичних, семантичних помилок;

- темпом читання.

Узагальнено, в основній групі на контрольному етапі виявлено такі тенденції:

- Негативний зв'язок між інтегральним показником просодики та кількістю семантичних помилок: діти з вищими показниками просодичної організації допускали менше помилок, пов'язаних із нерозумінням або некоректним відтворенням змісту тексту (переказ «повз текст», випадкові додавання / вилучення смислових фрагментів, невідповідність відповідей запитанням до тексту). Умовно це можна позначити як середній зворотний зв'язок.

- Помірний негативний зв'язок між інтегральним показником просодики та загальною кількістю помилок (фонематичних + оптичних + семантичних): діти, які демонстрували кращу організацію мелодики, темпу, ритму й паузації, мали менше помилок у читанні. Це підтверджує гіпотезу про те, що просодична організація виступає «регулятором» графічної та фонематичної обробки тексту.

- Позитивний зв'язок між інтегральним показником просодики та темпом читання: вищий рівень просодики асоціюється з більш плавним і швидшим читанням. Важливо підкреслити, що йдеться не про «форсування» швидкості, а про узгодженість темпу й ритму: діти, у яких краще сформовані просодичні навички, легше переходять від повільного, «застиглого» читання до темпу, який відповідає нормальній комунікативній ситуації.

Таким чином, можна говорити про взаємно підсилювальну дію: з одного боку, покращення просодики «тягне» за собою підвищення якості читання (як технічної, так і смислової), а з іншого – робота з текстом (особливо на етапі переказу й обговорення змісту) дає матеріал для закріплення й автоматизації просодичних навичок.

Особливістю цього дослідження є те, що воно проводилося в умовах повномасштабної війни та вимушеної адаптації освітнього процесу до нових реалій (укриття, повітряні тривоги, дистанційне та змішане навчання,

вимушене переміщення сімей). Тому інтерпретуючи отримані результати, важливо враховувати низку контекстуальних чинників.

- Статус внутрішньо переміщених осіб. Серед дітей основної групи троє мали досвід тривалого перебування в іншому регіоні, зміни кількох шкіл, навчання в дистанційному форматі. На констатувальному етапі їхні просодичні показники в середньому були нижчими за інших учасників основної групи, що могло бути пов'язано з: частими перервами в навчанні; підвищеною тривожністю; зменшенням кількості живих мовленнєвих контактів; накопиченою втомою від адаптації до нових умов.

Після реалізації програми ці діти також продемонстрували позитивну динаміку, однак їхні підсумкові показники, як правило, залишалися на нижній межі середнього рівня. Це наочно демонструє, що корекційний вплив не відміняє наслідків травматичного досвіду, але може частково компенсувати їх у сфері мовлення й читання.

2. Формат навчання (очний, дистанційний, змішаний). Частина занять і діагностичних процедур проводилася в укриттях, частина – онлайн. Для деяких дітей (особливо інтровертованих, із високою чутливістю до оцінювання) дистанційний формат був навіть більш комфортним: вони легше вступали в контакт, охочіше читали вголос на камеру, ніж сидячи «обличчям до класу». Проте онлайн-формат створював обмеження для роботи з голосо-резонансними характеристиками, оскільки якість зв'язку, мікрофонів і акустики помешкання впливали на сприйняття сили, тембру та стабільності голосу.

3. Емоційний фон воєнного часу. У низці протоколів спостерігалися тимчасові «відкати» в показниках (зокрема, після інтенсивних ракетних обстрілів, затяжних тривог). У ці періоди діти читали тихіше, частіше робили паузи, збільшувалася кількість запинок. Це ще раз підтверджує, що просодичні характеристики є чутливими до емоційного стану, і робота з ними водночас є й індикатором, і ресурсом для підтримки дитини.

- Ресурсний потенціал просодичної роботи.

Частина вправ програми (ігри з голосом, дихальні вправи, інтонаційні етюди, ритмічні вправи під музику) виконувала подвійну функцію: безпосередньо корекційну (формування просодики); психоемоційну регуляцію (розвантаження, зниження тривоги, підвищення відчуття контролю над власним тілом і голосом).

У відгуках дітей та батьків саме ці завдання нерідко називалися «найулюбленішими» й «такими, після яких можна видихнути». Це дозволяє розглядати просодичну корекцію не лише як вузько логопедичний напрям, а й як складову комплексної психолого-педагогічної підтримки дитини в умовах війни.

Підсумовуючи дані контрольного етапу, можна зробити такі висновки:

- Корекційно-розвивальна програма, спрямована на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією, виявилася ефективною. Це підтверджується: зменшенням частки дітей із низьким рівнем просодики (з 50,0 % до 16,7 %); збільшенням частки дітей із достатнім і високим рівнями; зростанням інтегрального показника просодики в середньому на 6,5 бали; скороченням «розриву» між основною та контрольною групами майже вдвічі.

2. Позитивні зміни мають диференційований характер за окремими просодичними компонентами. Найбільший приріст відзначено в темпо-ритмічній організації, мелодико-інтонаційних характеристиках та загальній виразності й комунікативній адекватності. Саме ці компоненти найбільш тісно пов'язані з «живим», комунікативно спрямованим мовленням, а отже – є чутливими до корекційних впливів, реалізованих у формі ігор, етюдів, ритміко-інтонаційних вправ.

- Зміни просодики узгоджуються зі змінами техніки читання. У дітей з дислексією: темп читання зріс із 35,4 до 47,8 слів за хвилину; кількість помилок зменшилася з 18,3 до 11,5 на 100 слів; особливо помітне зниження зафіксовано для фонематичних і семантичних помилок. Отже, просодична

корекція не лише «прикрасила» мовлення, а й сприяла поліпшенню точності та змістовності читання.

3. Просодична програма виявилася ефективною для різних форм дислексії, але найвиразніший ефект спостерігається у дітей із фонематичною та змішаною дислексією, де недорозвиток фонематичних процесів і дефіцит смислової інтеграції тексту інтенсивно компенсуються роботою над ритмом, мелодикою, інтонацією, паузацією.

4. Взаємозв'язок між просодикою та читанням має комплексний характер. З одного боку, підвищення рівня просодичної організації мовлення супроводжується зменшенням кількості помилок і зростанням темпу читання; з іншого – робота з текстом (читання вголос, переказ, обговорення) створює «поле» для закріплення нових просодичних навичок. Це підтверджує доцільність поєднання просодичних вправ із завданнями на читання в одному корекційному блоці.

5. Воєнний контекст одночасно ускладнює й актуалізує роботу над просодикою. З одного боку, емоційна напруга, переривання занять, дистанційні формати створюють додаткові бар'єри для стабільного мовленнєвого розвитку; з іншого – просодичні вправи можуть виступати ресурсом стабілізації, способом дати дитині можливість «озвучити» свої емоції, відчувати контроль над голосом і тілом, пережити позитивний досвід успіху в мовленнєвій діяльності.

Отримані результати, з одного боку, підтверджують практичну значущість розробленої програми в роботі з молодшими школярами, які мають дислексію, а з іншого – відкривають перспективи для її подальшого удосконалення й адаптації. Зокрема, доцільним видається розширення програми за рахунок включення більш системних вправ на взаємодію просодики й граматичного оформлення висловлювання; розроблення окремих модулів для роботи з дітьми, які мають статус ВПО, з урахуванням їх специфічних емоційних потреб; інтеграції просодичної корекції в інклюзивне освітнє середовище (залучення вчителів, асистентів учителя, батьків).

Висновки до розділу 3

У третьому розділі магістерської роботи було теоретично обґрунтовано та практично апробовано корекційно-розвивальну програму, спрямовану на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією. Вихідним положенням стала ідея про те, що порушення читання в цій категорії дітей пов'язані не лише з труднощами фонематичної обробки, зорового аналізу чи семантичного опрацювання тексту, а й з недостатньою сформованістю ритміко-інтонаційної, мелодичної й темпоральної організації мовлення. Відтак, робота з просодикою розглядалася як один із основних напрямів комплексної підтримки дитини з дислексією.

Обґрунтовано принципи, мету й завдання програми. Корекційно-розвивальна система будувалася на засадах системності й поетапності (від опори на базові голосо-дихальні та ритмічні вправи до включення просодики в читання зв'язних текстів), індивідуалізації (урахування виду дислексії, рівня сформованості просодики, емоційного стану дитини), діяльнісного й комунікативного підходів (орієнтація не лише на «правильну вимову», а на живе, адресоване мовлення), а також принципів емоційної безпеки й урахування воєнного контексту. Метою програми стало підвищення рівня сформованості основних просодичних параметрів (мелодики, інтонації, темпу, ритму, паузації, логічного наголосу, виразності) та, опосередковано, поліпшення техніки й розуміння читання.

Сформульовані завдання програми охоплювали кілька взаємопов'язаних блоків: розвиток голосо-дихальної основи мовлення; упорядкування темпо-ритмічної організації; формування мелодико-інтонаційних схем різних типів висловлювань; опрацювання паузації та смислової сегментації тексту; підвищення загальної виразності й комунікативної спрямованості мовлення; інтеграцію просодичних умінь у процес читання вголос, переказу й побудови власних висловлювань. Важливо, що програма від початку проєктувалася як така, що поєднує власне логопедичні цілі (мовленнєва структура) та психолого-педагогічні (зниження

тривожності, підвищення впевненості в собі, формування позитивного досвіду успіху в навчальній діяльності).

Розкрито зміст та етапи реалізації програми. Вона включала три основні етапи: підготовчий (актуалізація мотивації, налагодження контакту, базові дихальні, голосові, ритмічні вправи; введення простих інтонаційних моделей); основний (систематична робота з просодичними параметрами на матеріалі слів, словосполучень, речень і коротких текстів; вправи з варіювання темпу, сили голосу, мелодики, логічного наголосу; ритміко-інтонаційні ігри, «просодичні підказки» до текстів); підсумковий (інтеграція сформованих навичок у різні види мовленнєвої діяльності, перенесення в навчальне читання, взаємооцінювання, рефлексія дитини щодо власних успіхів). Програма реалізовувалась упродовж березня–квітня 2025 року, поєднуючи індивідуальні та підгрупові заняття.

Аналіз результатів контрольного етапу (підпункт 3.3) засвідчив ефективність запропонованої програми. У дітей з дислексією істотно змінилася структура рівнів сформованості просодики: частка учнів із низьким рівнем зменшилася з половини вибірки до менш ніж однієї п'ятої, натомість зросла частка дітей із достатнім та поява випадків високого рівня. Середній інтегральний показник просодичної сторони мовлення в основній групі підвищився на кілька балів, а розрив між основною і контрольною групами скоротився майже вдвічі. Ці зміни є реалістичними, не «ідеалізованими», але педагогічно вагомими: діти не «зрівнялися» повністю з однолітками з нормотиповим розвитком, однак продемонстрували відчутне наближення до їхнього рівня.

Просодична корекція позитивно позначилася й на техніці читання. У дітей основної групи зріс темп читання (без надмірного форсування), при цьому загальна кількість помилок зменшилася, особливо – фонематичних і семантичних. Тобто робота над ритмом, інтонацією, паузацією й логічним наголосом сприяла не лише «виразності заради виразності», а й поліпшенню якості декодування та розуміння тексту. Встановлені кореляційні зв'язки між

інтегральним показником просодики, темпом читання та частотою помилок підтверджують уявлення про просодику як важливий регуляторний механізм у процесі читання.

Порівняльний аналіз динаміки в дітей з різними видами дислексії показав, що програма є потенційно ефективною для всіх виявлених форм, однак найвиразніший ефект спостерігався в дітей з фонематичною та змішаною дислексією. Саме в цих підгрупах просодична організація мовлення найтісніше пов'язана з фонематичними процесами та смисловою цілісністю тексту, а отже – чутливіша до корекційних впливів. Водночас позитивні зміни в дітей з оптичною й семантичною дислексіями свідчать про те, що просодична робота допомагає їм переходити від фрагментарного, «буквено-центричного» читання до більш цілісного, фразового опрацювання тексту з опорою на зміст.

Особливе значення для інтерпретації результатів мала специфіка воєнного контексту. Діти зі статусом внутрішньо переміщених осіб та ті, що проживають у зонах підвищеної небезпеки, на констатувальному етапі мали загалом нижчі показники просодики й читання, демонстрували більшу емоційну вразливість та нестабільність мовлення у періоди загострення безпекової ситуації. Водночас саме для них просодичні вправи часто ставали ресурсом емоційної регуляції, способом зниження напруги й відчуття «контролю над голосом», що додатково підкреслює психотерапевтичний потенціал таких занять у шкільних умовах.

Таким чином, доведено, що спеціально розроблена корекційно-розвивальна програма з формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією є ефективною в умовах сучасної української школи, навіть з огляду на ускладнений воєнний контекст. Вона забезпечує помірне, але стабільне поліпшення просодичних характеристик, позитивно впливає на техніку й розуміння читання, сприяє зниженню тривожності й підвищенню комунікативної впевненості дітей. Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції просодичної корекції у

систему логопедичної допомоги дітям з дислексією та відкривають перспективи для подальшого вдосконалення програми, її адаптації до різних форм навчання (очних, дистанційних, змішаних) й поширення в практиці інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження, можемо зробити такі висновки відповідно до поставлених завдань.

По-перше, аналіз психолого-педагогічної, логопедичної та соціально-психологічної літератури дав змогу конкретизувати зміст понять «просодична сторона мовлення». Окреслено, що порушення інтонації, темпу, ритму, паузації й логічного наголосу не лише змінюють акустичний образ мовлення, а й впливають на статус дитини в групі однолітків, її самооцінку та ставлення до навчання. Теоретичний аналіз дав підстави розглядати просодичну сторону мовлення як інтегральний компонент мовленнєвої, комунікативної та читацької компетентності й водночас як перспективний об'єкт корекційно-розвиткової роботи.

По-друге, емпіричне дослідження особливостей просодичної організації мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією засвідчило, що в цій категорії учнів просодичні порушення мають системний характер і поєднуються зі специфічними помилками читання. Порівняльний аналіз основної та контрольної груп показав, що діти з дислексією значуще частіше виявляють уповільнений або «рваний» темп читання, нерівномірний ритм, надлишкові або, навпаки, недостатні паузи, монотонність інтонації, труднощі виділення логічних центрів висловлювання голосом. У якісних характеристиках мовлення й читання виявлено відмінності, пов'язані з видом дислексії: за фонематичної форми більш вираженими були «смикання» темпу й внутрішньослівні паузи; за оптичною – ритмічні збої, пов'язані з самокорекцією помилково прочитаних букв і складів; за семантичною – формально «правильна» інтонація на тлі поверхневого розуміння змісту. Встановлено також зв'язки між рівнем сформованості просодичних компонентів і навчальною успішністю з читання: діти з більш вираженими просодичними порушеннями демонстрували гірші показники швидкості,

правильності й розуміння тексту, частіше уникали читання вголос і мали знижений інтерес до цього виду діяльності.

По-третє, на основі результатів констатувального етапу та аналізу сучасних логопедичних підходів була розроблена й апробована корекційно-розвиткова програма, спрямована на формування просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією. Програма ґрунтувалася на принципах поетапності (рух від базових дихально-ритмічних структур до інтонаційно виразного читання зв'язних текстів), комплексності (поєднання слухових, зорових і кінестетичних опор), діяльнісного й ігрового підходів, урахування воєнного контексту (обмежена тривалість занять, потреба в емоційно безпечній атмосфері, можливість часткового онлайн-формату). Зміст програми включав блоки вправ на нормалізацію мовленнєвого дихання та голосоутворення, формування темпо-ритмічної організації мовлення, розвиток мелодико-інтонаційних засобів, корекцію паузації та логічного наголосу, а також інтегровані завдання на виразне читання й переказ. Особлива увага приділялася включенню корекційних вправ у навчальний контекст початкової школи, що забезпечувало перенесення сформованих умінь у реальну освітню ситуацію.

Результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої програми: у дітей експериментальної групи було зафіксовано статистично значуще підвищення показників за більшістю просодичних параметрів (сила й стійкість голосу, ритмічність, варіативність інтонації, відповідність паузувальних характеристик синтаксичній структурі тексту, сформованість логічного наголосу) порівняно з вихідним рівнем і з контрольною групою, де подібних змін не відбулося або вони мали спонтанний, несистемний характер. Паралельно відзначалося покращення техніки читання: зменшення кількості фонематичних, оптичних і семантичних помилок, підвищення плавності й швидкості читання, зростання показників розуміння змісту. Важливо, що позитивна динаміка простежувалася й у суб'єктивному ставленні дітей до читання: вони частіше погоджувалися

читати вголос, проявляли більшу впевненість, охочіше коментували прочитане, що свідчить про зниження комунікативної тривожності й посилення мотивації.

Отримані дані в цілому підтвердили висунуту гіпотезу про те, що рівень сформованості просодичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дислексією істотно підвищиться за умови цілеспрямованого впровадження спеціально розробленої логопедичної програми, яка поєднує поетапне опанування просодичних компонентів із їхнім включенням у реальні навчально-комунікативні ситуації. Удосконалення просодичної організації мовлення та читання виявилось не ізольованим результатом, а супроводжувалося покращенням загальної навчальної успішності з читання й підвищенням суб'єктивного відчуття компетентності дитини в цій сфері. Це дозволяє розглядати просодично орієнтовану корекцію як ефективний засіб одночасного впливу на мовленнєві, навчальні та соціально-психологічні аспекти розвитку молодших школярів з дислексією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Технологія формування виразності мовлення у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом // Наукові інновації та передові технології. 2023. № 14(28). С. 120–129.
2. Бабич Н. Формування складоритму як умова розвитку просодичної сторони мовлення дітей. *Соціальна педагогіка та корекційна освіта*. 2017. № 3. С. 39–45.
3. Барна Л. С. Психічне здоров'я дітей під час війни: розлади, ризики та напрями психосоціальної підтримки. *Львівський університет. Серія: Психологія*. 2025.
4. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013.
5. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2012.
6. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 13–17.
7. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012.
8. Виправлення порушень мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією в умовах закладу дошкільної освіти // Науковий вісник МДПУ. 2023. № 2. С. 87–94.
9. Виявлення і подолання труднощів у навчанні здобувачів освіти початкових класів : метод. рек. для пед. працівників, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. К. : МОН України, 2017.

- 10.Виявлення і подолання труднощів у навчанні здобувачів освіти початкових класів : метод. посіб. для пед. працівників, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Київ : МОН України, 2020.
- 11.Галущенко В. І. Особливості просодичної сторони мовлення у дітей зі стертою дизартрією // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 23. С. 34–40.
- 12.Голуб Н. М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв’язанні проблем порушень писемного мовлення // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали конф. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. С. 65–69.
- 13.Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів / за заг. ред. О. М. Топузова. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с.
- 14.Дідкова Л. М. Особливості формування фонематичного слуху та просодичної сторони мовлення у дітей зі стертою дизартрією // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 20. С. 49–55.
- 15.Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів // Актуальні питання корекційної педагогіки. 2019. Вип. 15. С. 45–52.
- 16.Ігнатенко Н. В. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання в учнів початкової школи. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 112 с.
- 17.Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 158 с.
- 18.Ільяна В. М. Дослідження рецептивної діяльності різної модальності у контексті читання // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 62–69.

- 19.Клевака Л. П. Вплив війни на психічне здоров'я дитини та можливості шкільної підтримки. *Матеріали науково-практичної конференції*. Полтава, 2023.
- 20.Компанець Н. М. Технологія навчання читання: поєднання аналітичного і синтетичного способів // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С. 27–32.
- 21.Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / За ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 294 с.
- 22.Кушнірик Р. В. Специфічні порушення (навчальні розлади) у дітей з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічний аспект // *Modern Education*. 2024. № 2. С. 35–42.
- 23.Левіт Т. С. Дослідження поняття дислексії та причин її виникнення у дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць. Вінницька академія безперервної освіти*. 2023. С. 95–101.
- 24.Литовченко Л., Собакіна І. Особливості формування просодичної сторони мовлення у дітей із заїканням. *Актуальні проблеми дошкільної освіти*. 2022. С. 130–137.
- 25.Лісова Л. І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2015. 224 с.
- 26.Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану : Лист МОН України від 26.08.2025 № 1/17666-25.
- 27.МОН України. Лист № 1/3725-22 від 29.03.2022 «Про організацію освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного часу».
- 28.МОН України. Наказ № 1112 «Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні». 2024.
- 29.Начинова О. В. Дислексія у дітей молодшого шкільного віку: діагностичні підходи та корекційні стратегії // *Логопедія*. 2018. № 5. С. 45–53.

- 30.Начинова О. В. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2018. № 2. С. 45–51.
- 31.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р.
- 32.Однороманенко О. В., Семенцова О. М., Серeda О. П. Просодична сторона мовлення дітей із дизартрією у сучасних дослідженнях // Тиждень науки – 2024. Факультет управління фізичною культурою та спортом : тези доповідей. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2024. С. 122–124.
- 33.Онопрієнко О. В.(укл.) Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів : метод. рек. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с.
- 34.Особливості просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку та можливості її корекції // Матеріали науково-практичної конференції (онлайн-видання). 2024.
- 35.Порошенко І. В. Логоритміка як засіб корекції просодичної сторони мовлення дітей з дизартрією : метод. розробка. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2024.
- 36.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua.
- 37.Просодичні підказки (за Ю. В. Рібцун) : картки-символи для роботи над просодичною стороною мовлення. Бібліотека методичних матеріалів платформи «Всеосвіта». 2018.
- 38.Прохоренко Л. І. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : ІП НАПН України, 2020. 180 с.
- 39.Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 238 с.

- 40.Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 48 с.
- 41.Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
- 42.Скляр О. В. Корекція дислексії у молодших школярів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 22. С. 99–104.
- 43.Собаковіна І. В. Логопедична робота з розвитку просодичних компонентів мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення // Збірник наукових праць ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2022. Вип. 36. С. 140–148.
- 44.Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / упоряд. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
- 45.Супрун М. О. Особливості корекції специфічних порушень читання та письма у молодших школярів // Збірник наукових праць. 2011. Вип. 21. С. 120–128.
- 46.Хом'як Ю. М. Формування просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із дизартрією : навч.-метод. посіб. Херсон : ХДУ, 2021. 48 с.
- 47.Чекан О. О. Теоретичний аспект дослідження просодичної сторони мовлення дітей дошкільного віку з дизартрією // Вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. 2019. № 2. С. 145–149.
- 48.Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2016.
- 49.Шевякова В. О. Формування просодичних компонентів мовлення у дітей : методичний посібник (електронний ресурс). Всеосвіта, 2018.
- 50.Шеремет М. К. (ред.). Логопедія : підручник. 5-те вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.
- 51.UNICEF. Життя дітей під час війни: узагальнені результати опитування українських батьків. Київ, 2024. 18 с.

Карта оцінювання просодичної сторони мовлення молодших школярів з дислексією

Призначення: для комплексної оцінки просодичної сторони мовлення дитини в ситуації читання вголос, переказу та спонтанного мовлення.

Шкала: 0–3 бали (0 – різко виражене порушення; 1 – значні труднощі; 2 – помірні порушення; 3 – вікова норма).

Загальні відомості про дитину

- Шифр дитини (№): _____
- Вік: _____ Клас: _____ Стать: _____
- Дата обстеження: «» _____ 20 р.
- Обстежувач (ПІБ логопеда): _____
- Вид мовленнєвої діяльності:
 - ☐ Читання вголос
 - ☐ Переказ
 - ☐ Спонтанне мовлення

Блок 1. Голосо-резонансні характеристики

Код	Параметр	Опис спостережень / коментарі	Бал (0–3)
1.1	Сила голосу	Надто тиха / оптимальна / надто гучна	
1.2	Стабільність голосу	Стійкий / періодичні «зриви», напруженість, захриплість	
1.3	Відповідність сили голосу мовленнєвій ситуації	Чи змінює гучність залежно від змісту (кульмінація, опис)	

Проміжна сума за блоком 1 (макс. 9): _____ балів

Блок 2. Темпо-ритмічні характеристики

Код	Параметр	Опис / приклади	Бал (0–3)
2.1	Загальний темп мовлення / читання	Повільний / середній / прискорений	
2.2	Рівномірність темпу	Рівномірний / «скачкоподібний» / з частими паузами	
2.3	Ритмічна організація (збереження складоритму, інтонаційних одиниць, фраз)	Чи є відчуття ритму, плавності, чітких фразових відрізків	

Проміжна сума за блоком 2 (макс. 9): _____ балів

Блок 3. Мелодико-інтонаційні характеристики

Код	Параметр	Опис / приклади	Бал (0–3)
3.1	Варіативність мелодичного контуру	Монотонність / достатня виразність	

3.2	Реалізація інтонації різних типів речень (розповідні, питальні, окличні)	Чи відповідає інтонація знакам питання, оклику, крапки	
3.3	Виділення логічно значущих слів інтонацією та наголосом	Чи вміє «підкреслити» важливі слова	

Проміжна сума за блоком 3 (макс. 9): _____ балів

Блок 4. Паузація та сегментація

Код	Параметр	Опис / приклади	Бал (0–3)
4.1	Відповідність пауз межам синтаксичних одиниць	Чи є паузи всередині слова/словосполучення	
4.2	Дотримання пунктуаційних знаків (крапка, кома, ?, !)	Чи співвідносяться паузи зі знаками	
4.3	Частота запинок, повторів, «зависань»	Чи багато повторів складів, слів, незавершених фраз	

Проміжна сума за блоком 4 (макс. 9): _____ балів

Блок 5. Загальна виразність та комунікативна адекватність

Код	Параметр	Опис / приклади	Бал (0–3)
5.1	Відповідність просодики емоційно-смісловому змісту	Чи «підтримує» просодика настрій тексту	
5.2	Підтримання контакту зі слухачем	Погляд, зверненість, реакція на слухача	
5.3	Загальна виразність (враження від мовлення / читання)	Живе / нейтральне / «заглушене» мовлення	

Проміжна сума за блоком 5 (макс. 9): _____ балів

Підсумок

- Сума балів за всі блоки (макс. 15): _____
(для підрахунку можна нормувати: сума блоків / 5)
- Рівень сформованості просодичної сторони мовлення:
 - ☐ Низький (0–7 балів)
 - ☐ Середній (8–10 балів)
 - ☐ Високий (11–15 балів)

Підпис логопеда: _____ Дата: «» _____ 20 р.

Діагностичний протокол порушень читання

Призначення: фіксація структури й частоти помилок читання в різних видах завдань та визначення провідного виду дислексії.

Загальні відомості

- Шифр дитини (№): _____
- Вік: _____ Клас: _____
- Дата обстеження: «» _____ 20 р.
- Обстежувач: _____

Умовні позначення типів помилок

- Ф – фонематичні (заміна, змішування, перестановка звуків/складів);
- О – оптичні (дзеркальне читання, заміна графічно подібних букв);
- С – семантичні (правильна техніка при порушеному розумінні);
- А – аграматичні (порушення граматичних форм, узгодження);
- І – інші (загальні, невизначені, уникання читання тощо).

1. Читання ізольованих букв і складів

Параметр	Дані
Кількість поданих одиниць	
Кількість правильних відповідей	
Кількість помилок Ф	
Кількість помилок О	
Інші помилки	
Коментар (які склади, букви важкі)	

2. Читання слів (у стовпчиках)

Параметр	Дані
Кількість слів	
Правильних	
Помилки Ф	
Помилки О	
Помилки С	
Помилки А	
Інші	
Особливості (повтори, «вгадування» за першою буквою)	

3. Читання псевдослів

Параметр	Дані
Кількість псевдослів	
Правильних	
Фонематичні помилки	
Оптичні помилки	
Інші	
Коментар (що саме спотворює)	

4. Читання зв'язного тексту

Параметр	Дані
Обсяг тексту (слова / речення)	
Час читання	
Швидкість (слова/хв)	
Кількість фонематичних помилок	
Кількість оптичних помилок	
Кількість семантичних помилок	
Кількість аграматичних помилок	
Регресивні рухи очей (спостереження)	
Загальне враження (плавність, напруженість)	

5. Розуміння прочитаного (за результатами переказу / запитань)

Параметр	Дані
Передано основні події сюжету (так/частково/ні)	
Передано послідовність подій	
Відтворено причинно-наслідкові зв'язки	
Характерні помилки розуміння	
Оцінка розуміння (0–3 бали)	

6. Письмові завдання (списування, диктант – за потреби)

Короткий опис помилок (якщо використовувалися для уточнення структури порушень):

7. Узагальнення результатів

- Провідні типи помилок: _____
- Імовірний вид дислексії: _____
- Додаткові зауваги: _____

Підпис логопеда: _____ Дата: «» _____ 20 р.

Зразки діагностичних текстів і завдань для читання

Примітка: Тексти укладені автором у навчально-діагностичних цілях з урахуванням рівня молодших школярів.

1. Читання складів

(для оцінки автоматизації звуко-буквених відповідностей)

1.1. Відкриті склади

ла, ле, лі, лу, ли, ля, ло, лю, ра, ре, ро, ру, ри, ря, мо, ма, ме, мі, му, ня, не, но, ну, ні

1.2. Закриті та зі збігом приголосних

вік, ліс, стіл, скло, плуг, стеж, тніт, млин, шкло, згріб, скринь, стриж

2. Читання слів у стовпчиках

2.1. Одно- та двоскладові слова

кіт, дім, ліс, кора, ріка, книга, рука, хата, місто, квітка

2.2. Багатоскладові слова

телефон, черепаха, метелики, олівець, чарівник, подорожник, суніця, майданчик, учениця

3. Псевдослова (для діагностики фонематичних і оптичних помилок)

талик, греноп, масивка, леруб, стамик, фолета, міронта, слевік, праніст, глувета

(Пояснення логопеду: слова не мають значення, але побудовані за законами української фонетики й складової структури.)

4. Текст для читання вголос (проза)

«Ранок у школі»

У понеділок Оленка прийшла до школи трохи раніше. На подвір'ї було тихо. Вона зупинилася біля клумби і подивилася на жовті хризантеми. Незабаром почали приходити однокласники. Дехто сміявся, дехто поспішав до класу. Коли задзвонив дзвінок, діти піднялися сходами й зайшли до світлого кабінету.

До тексту логопед може поставити запитання:

1. Коли Оленка прийшла до школи?
2. Що вона побачила біля клумби?
3. Як поводитися однокласники?

5. Короткий діалог (для оцінки інтонації, логічного наголосу)

- Ти сьогодні йдеш до школи пішки чи поїдеш автобусом?
- Піду пішки, бо хочу трохи прогулятися.
- А якщо почнеться дощ?
- У мене в портфелі є маленька парасолька.

6. Невеликий поетичний фрагмент (для аналізу ритму й мелодики)

Вітер листячко гойдає,
Золоті кружляють дні.
Осінь тихо все змінє,
Школа сниться вже вві сні.

(При читанні звертається увага на ритм, паузи, логічні наголоси, завершеність фраз.)

7. Текст для переказу (можна читати вголос логопедом)

«Котик і книжка»

Котик Маркіз любив спати на підвіконні. Одного дня він побачив цікаву книжку, що лежала на столі. Діти читали її вголос і сміялися. Маркіз підійшов ближче, поклав лапку на сторінку і, здавалось, теж уважно слухав. З того часу він завжди сідав поруч, коли хтось брав до рук книжку.

Після читання дитина переказує зміст, логопед звертає увагу на просодику у спонтанному мовленні.

Схеми бесід з батьками та вчителями

Призначення: напівструктуровані інтерв'ю, які допомагають зібрати додаткову інформацію про розвиток дитини, умови навчання, вплив воєнного контексту та прояви труднощів читання й мовлення.

Г.1. Схема бесіди з батьками

Блок 1. Загальні відомості про дитину

1. Як ви могли б коротко охарактеризувати свою дитину (темперамент, активність, емоційність)?
2. Чи є в дитини хронічні захворювання, особливі медичні показання?

Блок 2. Передумови розвитку та ранній мовленнєвий розвиток

3. Як протікала вагітність і пологи (без деталізації, лише чи були серйозні ускладнення)?
4. Коли дитина почала вимовляти перші слова, фрази?
5. Чи звертались ви раніше до логопеда, невролога, психолога? З якого приводу?

Блок 3. Початок і перебіг шкільного навчання

6. Як дитина адаптувалася до школи? Чи були труднощі з дисципліною, спілкуванням, навчанням?
7. Коли ви вперше помітили труднощі з читанням або письмом? Що саме вас насторожило?
8. Чи любить дитина читати (сама / коли їй читають)? Як вона реагує, якщо просите її читати вголос?

Блок 4. Освітній та життєвий контекст у період війни

9. Чи доводилося вашій сім'ї переїжджати, змінювати місто/школу після початку повномасштабної війни?
10. Які форми навчання переважали (очна, дистанційна, змішана, навчання в укриттях)?
11. Як ви вважаєте, чи вплинули ці умови на навчання дитини, її ставлення до школи, концентрацію уваги?

Блок 5. Емоційний стан та поведінка дитини

12. Чи спостерігаєте ви у дитини підвищену тривожність, страхи, труднощі зі сном?
13. Як вона реагує на повітряні тривоги, перебування в укритті, новини про війну?
14. Чи помічаєте ви, що в періоди стресу дитині важче читати, зосереджуватися, відповідати усно?

Блок 6. Участь сім'ї в підтримці навчання

15. Як часто ви читаєте разом із дитиною (у будь-якому форматі)?
16. Яку допомогу з боку школи/логопеда ви вже отримуєте? Що, на вашу думку, їй/йому ще потрібно?

Г.2. Схема бесіди з учителем початкових класів

Блок 1. Загальна навчальна характеристика учня

1. Як би ви в цілому оцінили навчальну успішність дитини (сильні / слабкі сторони)?
2. Як дитина поводить себе на уроці (уважність, активність, участь у фронтальній роботі)?

Блок 2. Особливості читання на уроці

3. Як дитина читає вголос на уроці (темп, правильність, виразність)?
4. Чи прагне вона уникати читання перед класом (відмови, відмазки, «забутий» підручник тощо)?
5. Які типові помилки ви помічаєте під час читання (плутає букви, переставляє склади, «вгадує» слова, читає правильно, але не розуміє зміст)?

Блок 3. Усне мовлення й просодика в навчальних ситуаціях

6. Як дитина відповідає усно на запитання (чітко / тихо / невпевнено)?
7. Чи звертаєте ви увагу на її інтонацію, темп, гучність під час усних відповідей чи переказів?
8. Чи є різниця між тим, як вона говорить «просто» на перерві, і тим, як говорить на уроці?

Блок 4. Вплив умов воєнного стану й форми навчання

9. Як змінився навчальний процес у вашому класі (укриття, дистанційні заняття, зміни розкладу)?
10. Чи помітили ви, що саме в ці періоди в дитини загострювалися труднощі з читанням, увагою, поведінкою?
11. Чи має дитина досвід тривалого дистанційного навчання та як це позначилося на її читанні?

Блок 5. Співпраця з логопедом, батьками та підтримка дитини

12. Чи має дитина висновок ІРЦ / логопеда? Чи знайомі ви з основними рекомендаціями?
13. Які форми підтримки (індивідуальні завдання, додаткові пояснення, шадний режим відповіді) ви вже застосовуєте?
14. Що, на вашу думку, могло б допомогти цій дитині краще опановувати читання й активніше брати участь в усних видах роботи?