

УДК: 37.013.82:37.016:81-058.86:616.89-008.434.5:364-787.2(045)

Ганна Соколова,

доктор психологічних наук, професор,

директор Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації

absokolova@ukr.net

orcid.org/0000-0002-9913-1814

Researcher ID: H-9826-2018

Hanna Sokolova, doctor of psychological sciences, professor,

Director of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports, and Rehabilitation

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»

Катерина Кучіна,

аспірантка

ekaterina_kuchina@ukr.net

orcid.org/0009-0005-2858-4030

Kateryna Kuchina,

Postgraduate

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

**ФОНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ У БІЛІНГВАЛЬНИХ ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ:
ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ**

**PHONOLOGICAL COMPETENCE IN BILINGUAL CHILDREN WITH DYSLEXIA:
CHALLENGES, RISKS, AND SUPPORT STRATEGIES**

Анотація. У статті досліджено розвиток фонологічної компетенції у білінгвальних дітей молодшого шкільного віку з дислексією, які вимушено перебувають у двомовному середовищі

внаслідок соціокультурних змін, зумовлених військовими подіями в Україні. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю адаптації освітнього процесу та логопедичних методик для дітей, які навчаються двома мовами та стикаються з труднощами в оволодінні навичками читання і письма. Однією з основних проблем є складнощі у розвитку фонологічної компетенції, яка є ключовим чинником успішного формування грамотності. У статті розглядаються особливості функціонування фонологічної системи у білінгвальних дітей із дислексією, а також визначено потенційні труднощі, які виникають під час оволодіння писемним мовленням у двомовному освітньому середовищі.

Проведений аналіз наукових джерел дав можливість визначити основні підходи до розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей із дислексією, особливості її оцінювання, а також методи логопедичної підтримки та корекції мовленнєвих порушень. Розглянуто три основні моделі фонологічної репрезентації у білінгвів: модель єдиної системи (Unitary System Model), модель подвійних систем (Dual Systems Model) та модель взаємодійних подвійних систем (Interactional Dual Systems Model). Особливу увагу приділено питанню розмежування типових труднощів білінгвального навчання та специфічних порушень, що виникають у дітей із дислексією.

У статті також визначено ризики та переваги білінгвізму для дітей із порушеннями читання. Дослідження свідчать, що білінгвальне середовище може як полегшувати, так і ускладнювати процес навчання залежно від якості мовної підтримки, використаних методик та адаптації освітніх стратегій. Було встановлено, що діти з дислексією часто стикаються з труднощами у встановленні зв'язку між звуками та графемами, що є особливо вираженим у мовах із непрозорою орфографічною системою, таких як англійська. Водночас розвиток фонологічної обізнаності та використання міжмовного переносу можуть сприяти успішному оволодінню навичками читання і письма.

На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації для педагогів та логопедів, які працюють із білінгвальними дітьми з дислексією. Запропоновані стратегії містять проведення двомовного оцінювання, розвиток фонологічної усвідомленості в обох мовах, корекцію порушень звуковимови, використання структурованого навчання читання та письма, а також методи збагачення словникового запасу та покращення розуміння текстів. Наголошується на важливості індивідуалізованого підходу, що враховує рівень володіння кожною мовою та когнітивні особливості дитини.

Також підкреслюється значущість міждисциплінарного підходу, що передбачає тісну співпрацю логопедів, педагогів та батьків. Узгодженість методик і стратегій навчання сприяє ефективному розвитку мовних навичок та покращенню адаптації дітей в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку адаптованих програм

навчання білінгвальних дітей із дислексією, аналіз ефективності різних методик логопедичної підтримки, вивчення впливу різних мовних пар на формування навичок грамотності, а також розширення використання сучасних цифрових технологій у навчальному процесі. Вдосконалення методів корекції та підтримки дітей із дислексією в умовах білінгвального навчання сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей.

Ключові слова: фонологічна компетенція, вимушені переселенці, білінгвальні діти, дислексія, двомовність, соціальна акомодация, когнітивний компонент, логопедична корекція, розвиток мовлення, методики навчання читання.

Abstract. The article investigates the development of phonological competence in bilingual children of primary school age with dyslexia, who are forced to live in a bilingual environment due to sociocultural changes caused by military events in Ukraine. The relevance of the study is due to the need to adapt the educational process and speech therapy methods for children who learn two languages and face difficulties in mastering reading and writing skills. One of the main problems is the difficulties in developing phonological competence, which is a key factor in the successful formation of literacy. The article examines the features of the functioning of the phonological system in bilingual children with dyslexia, and also identifies potential difficulties that arise during the mastery of written speech in a bilingual educational environment.

The analysis of scientific sources allowed us to identify the main approaches to the development of phonological competence in bilingual children with dyslexia, the features of its assessment, as well as methods of speech therapy support and correction of speech disorders. Three main models of phonological representation in bilinguals are considered: the Unitary System Model, the Dual Systems Model, and the Interactional Dual Systems Model. Particular attention is paid to the issue of distinguishing between typical difficulties in bilingual learning and specific disorders that arise in children with dyslexia. The article also identifies the risks and benefits of bilingualism for children with reading disorders. Studies show that a bilingual environment can both facilitate and complicate the learning process, depending on the quality of language support, the methods used, and the adaptation of educational strategies. It has been found that children with dyslexia often have difficulty making connections between sounds and graphemes, which is especially pronounced in languages with opaque spelling systems, such as English. At the same time, the development of phonological awareness and the use of interlingual transfer can contribute to the successful acquisition of reading and writing skills.

Based on the results obtained, a number of practical recommendations have been developed for teachers and speech therapists working with bilingual children with dyslexia. The proposed strategies include conducting bilingual assessments, developing phonological awareness in both languages,

correcting phonological disorders, using structured reading and writing instruction, as well as methods for enriching vocabulary and improving text comprehension. The importance of an individualized approach that takes into account the level of proficiency in each language and the cognitive characteristics of the child is emphasized.

The importance of an interdisciplinary approach, which involves close cooperation between speech therapists, teachers and parents, is also emphasized. The consistency of teaching methods and strategies contributes to the effective development of language skills and the improvement of children's adaptation in the educational environment.

Prospects for further research include the development of adapted programs for teaching bilingual children with dyslexia, analysis of the effectiveness of various methods of speech therapy support, studying the influence of different language pairs on the formation of literacy skills, as well as expanding the use of modern digital technologies in the educational process. Improving the methods of correction and support for children with dyslexia in bilingual education will contribute to increasing the efficiency of the educational process and ensuring equal access to quality education for all children.

Key words: phonological competence, internally displaced persons, bilingual children, dyslexia, bilingualism, social accommodation, cognitive component, speech therapy correction, speech development, reading teaching methods.

Актуальність дослідження. Унаслідок військових подій в Україні велика кількість українських дітей була змушена залишити рідну країну та переїхати до інших держав, опинившись у нових соціокультурних та мовних умовах. Ці діти вимушено адаптуються до життя в іншомовному середовищі, що охоплює не лише побутове спілкування з носіями іншої мови, а й інтеграцію в освітню систему, де основна мова навчання відрізняється від їхньої рідної. Це створює значні виклики, особливо в контексті оволодіння писемним мовленням, оскільки багато дітей, які вже розпочали навчання читання і письма українською мовою, тепер змушені засвоювати ці навички іншою мовою. Така ситуація може ускладнювати процес формування грамотності та негативно впливати на загальний когнітивний розвиток.

Ці труднощі стають ще більш вираженими у дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема у дітей із дислексією.

Становлення фонологічної системи у дітей із порушеннями мовлення відбувається відповідно до онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з

типовим мовленнєвим розвитком, однак має певні специфічні особливості [6].

Багатомовне середовище може посилювати зазначені труднощі, оскільки одночасне засвоєння кількох мовних систем збільшує когнітивне навантаження, особливо на фонологічну систему, яка є критично важливою для розвитку навичок читання і письма.

Фонологічна компетенція – це вміння учнів сприймати на слух усі звуки, інтонацію, ритм мовлення, а також фонетично правильно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці, дотримуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації [3]. Відповідно, це одна з основних передумов успішного оволодіння грамотністю, адже вона забезпечує здатність до розпізнавання, аналізу та синтезу мовних звуків, що є фундаментальним для читання і письма. Фонологічна компетенція є важливим чинником оволодіння грамотністю, оскільки забезпечує здатність до розпізнавання, аналізу та синтезу мовних звуків, що є фундаментальним для читання і письма (Михайлова & Бортник, 2019).

Сучасний масив вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень забезпечує фахівців необхідними теоретичними та практичними напрацюваннями для ефективної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток фонетико-фонематичної складової мовленнєвої системи (Данілавичюте, 2004; Рібцун, 2020; Трофименко, 2021; Taha et al., 2022; Antoniou & Katsos, 2017). Однак питання оволодіння фонологічною компетенцією дітьми, які вимушено опинилися у білінгвальному середовищі, залишається відкритим.

Отже, дослідження розвитку фонологічної компетенції у дітей із дислексією в двомовному середовищі є критично важливим для розробки ефективних методів логопедичної допомоги. З огляду на сучасні виклики, що виникають перед українськими дітьми-білінгвами з дислексією, необхідно створювати ефективні логопедичні стратегії, які враховуватимуть як мовні, так і когнітивні особливості цих дітей. Вивчення механізмів розвитку фонологічної компетенції у таких умовах дасть можливість томи розробити дієві корекційні програми, що сприятимуть успішній інтеграції дітей у нове мовне середовище та ефективному оволодінню

навичками грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей широко досліджується в сучасній лінгвістиці, психології та логопедії. Останні наукові праці висвітлюють питання теоретичних підходів до фонологічної репрезентації у білінгвів, особливості оцінки та корекції мовленнєвих порушень, а також ризики та переваги білінгвізму для навчання читання.

Науковці пропонують три основні моделі фонологічної репрезентації у білінгвальних дітей. Модель єдиної системи (Unitary System Model, Bhatia & Ritchie, 1999) припускає, що на ранніх етапах мовного розвитку у дітей формується спільна фонологічна система, яка згодом розділяється на дві незалежні. Модель подвійних систем (Dual Systems Model, Keshavarz & Ingram, 2002) стверджує, що білінгвальні діти з народження мають дві автономні фонологічні системи, які не впливають одна на одну. Водночас модель взаємодійних подвійних систем (Interactional Dual Systems Model, Paradis, 2001) пояснює, що фонологічні системи у білінгвів розвиваються окремо, але взаємодіють між собою, що дає змогу використовувати мовні ресурси обох мов для ефективного спілкування (Brulard & Carr, 2003; Fabiano, 2006; Goldstein, Fabiano & Iglesias, 2003). Розуміння цих моделей є ключовим для розмежування типових мовних відмінностей у білінгвів та порушень фонологічного розвитку (Goldstein & Fabiano, 2007).

Дослідження оцінки фонологічної компетенції білінгвальних дітей демонструють ефективність декількох методів. Аналіз мовного середовища передбачає детальне вивчення мовного анамнезу, часу і частоти використання кожної мови (Pease–Alvarez, 2002). Запис та аналіз мовленнєвих зразків допомагає оцінити особливості фонологічної обробки та точність вимови (Goldstein, Fabiano & Washington, 2005). Фонетичний аналіз визначає склад фонологічного інвентарю дитини в обох мовах, що дозволяє оцінити наявність порушень (Fabiano, 2006; Goldstein & Iglesias, 2001). Реляційний аналіз та оцінка помилок дають змогу диференціювати типові крос-лінгвістичні ефекти від патологічних змін у фонологічному розвитку (Goldstein & Fabiano, 2007).

Різні методики логопедичної корекції білінгвальних дітей базуються на двох основних підходах. Білінгвальний підхід (Bilingual Approach) спрямований на розвиток спільних мовленнєвих навичок обох мов, наприклад, фонем, які є спільними для двох мов (MacKay et al., 2023). Крос-лінгвістичний підхід (Cross-Linguistic Approach) акцентує увагу на окремих фонологічних особливостях кожної мови та передбачає їхню індивідуальну корекцію. Результати досліджень підтверджують, що успішність втручання залежить від рівня володіння кожною мовою, частоти їх використання та цілей корекції (Goldstein & Fabiano, 2007).

Фонологічна компетенція відіграє важливу роль у навчанні читання та письма, особливо у дітей із дислексією. Дослідження демонструють, що дислексія у білінгвальних дітей може маскуватися через труднощі засвоєння другої мови, що ускладнює її діагностику (Paradis, 2007; Vender et al., 2019; Taha et al., 2022). Водночас білінгви з дислексією можуть мати переваги у статистичному навчанні, що позитивно впливає на їхні навички читання (Vender et al., 2019). Білінгвальне середовище може як позитивно, так і негативно впливати на дітей з дислексією, що залежить від якості навчального процесу, доступності логопедичної допомоги та мовного середовища (Taha et al., 2022).

Дослідження показують, що білінгвізм може бути як ресурсом, так і викликом для дітей із труднощами читання. До його переваг належить підвищений рівень когнітивної гнучкості (Zhang & Wang, 2023) та розвиток фонологічного усвідомлення, що позитивно впливає на здатність до читання та письма (Guzman–Orth et al., 2019). Водночас існують певні ризики. Залежність від якості мовного середовища може уповільнювати формування навичок читання, якщо рівень володіння мовою навчання є недостатнім (Taha et al., 2022). Крім того, відмінності між фонологічними системами мов можуть ускладнювати встановлення зв'язку між звуками та графемами у другій мові (Paradis, 2007; Zhang & Wang, 2023).

Фонологічна компетенція є важливим чинником формування навичок читання та письма у білінгвальних дітей з порушеннями мовлення. Останні дослідження демонструють, що діти-білінгви можуть мати переваги у фонологічному

усвідомленні завдяки досвіду роботи з різними мовними системами (Bruck & Genesee, 1995). Водночас фонологічний дефіцит у дітей із дислексією може ускладнювати навчання читання та письма, однак ефективні логопедичні методики здатні мінімізувати цей вплив (Vender et al., 2020; Melby–Lervåg et al., 2012).

Проаналізовані дослідження підтверджують, що розвиток фонологічної компетенції у білінгвальних дітей є ключовим чинником для успішного навчання читання та письма. Вплив білінгвізму може бути як позитивним, так і негативним, залежно від індивідуальних особливостей дитини та методів навчання. Подальші дослідження повинні зосереджуватися на адаптації логопедичних стратегій до потреб білінгвальних дітей із дислексією, щоб покращити їхню грамотність та інтеграцію у навчальний процес.

Мета статті. Метою цієї статті є проведення теоретичного аналізу наукових джерел щодо різних підходів до розвитку фонологічної компетенції у білінгвальних дітей, дослідження особливостей дислексії в умовах двомовного середовища, а також оцінка ефективності сучасних методик навчання читання та письма у таких дітей. Крім того, статтю спрямовано на розробку практичних рекомендацій для логопедів, які працюють з дітьми, що мають труднощі у формуванні фонологічних навичок.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи пошуку, аналізу та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел дав змогу виявити кілька ключових аспектів, що стосуються впливу білінгвізму на розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією. Двомовність має неоднозначний вплив: з одного боку, білінгвальні діти можуть демонструвати вищий рівень фонологічного усвідомлення, що сприяє навчанню читання та письма, а з іншого – у дітей із дислексією білінгвізм не завжди компенсує труднощі, а може їх ускладнювати через когнітивне навантаження та відмінності мовних систем.

Однією з проблем є те, що дислексія у білінгвальних дітей часто маскується труднощами у засвоєнні другої мови, що створює ризики пізньої або неправильної

діагностики. Для запобігання таким ситуаціям необхідно використовувати двомовне оцінювання, яке враховує мовне середовище, фонологічні навички та особливості читання кожною мовою.

На основі аналізу ефективності різних підходів було визначено три основні стратегії логопедичної підтримки білінгвальних дітей із дислексією. Білінгвальний підхід спрямовано на розвиток спільних мовних навичок, що є характерними для обох мов. Крос-лінгвістичний підхід фокусується на унікальних особливостях кожної мови і передбачає їхню індивідуальну корекцію. Структуроване навчання фонологічної грамотності передбачає поетапне формування навичок розпізнавання звуків, аналізу та синтезу, що є необхідним для успішного оволодіння навичками читання.

Ризики та переваги білінгвізму у процесі навчання читання значною мірою залежать від якості мовного середовища та адаптації навчального процесу. Якщо білінгвальне навчання є системним і враховує індивідуальні особливості дитини, воно може сприяти розвитку мовленнєвих навичок. Однак за відсутності відповідної підтримки та адаптованих методик двомовність може ускладнювати процес формування навичок читання.

Серед найефективніших підходів до навчання білінгвальних дітей із дислексією визначено кілька важливих аспектів. Насамперед це рання діагностика фонологічних порушень та системна логопедична підтримка, що дає змогу вчасно виявляти та коригувати труднощі у мовленнєвому розвитку. Використання адаптованих методик навчання читання з урахуванням особливостей кожної мовної пари забезпечує ефективніший процес навчання. Узгоджене навчання фонологічних та морфологічних навичок в обох мовах сприяє кращому засвоєнню правил письма та читання. Важливою умовою успішної роботи є співпраця логопедів, педагогів та батьків, що дає можливість створити комплексну систему підтримки для дітей із дислексією.

Отримані результати дослідження підтверджують, що білінгвальне середовище може як сприяти, так і ускладнювати розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією, залежно від рівня мовної підтримки та адаптації

навчального процесу. Оптимальним є системний підхід, що охоплює своєчасну діагностику, розвиток фонологічних навичок, корекцію порушень звуковимови та структуроване навчання читання й письма. Враховуючи ці аспекти, було розроблено низку практичних рекомендацій для педагогів і логопедів, спрямованих на вдосконалення методів роботи з білінгвальними дітьми

Практичні рекомендації для педагогів та логопедів щодо роботи з білінгвальними дітьми молодшого шкільного віку з дислексією (українська та англійська мови):

1) Проведення двомовного оцінювання та моніторинг прогресу. Комплексна діагностика двома мовами дає змогу розрізняти типові труднощі білінгвального розвитку та симптоми дислексії (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Важливо оцінювати мовні навички дитини в обох мовах, щоб уникнути помилкових висновків про рівень її грамотності.

Для цього застосовуються фонологічні тести, що містять поділ слів на склади, визначення першого й останнього звука та римування (Reading Rockets, n.d.). Аналіз читання та письма дає змогу оцінити темп і характер помилок в обох мовах (Understood, n.d.). Спостереження за мовленням допомагає визначити рівень словникового запасу, особливості звуковимови та міжмовний перенос навичок (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Регулярний моніторинг дає можливість вчасно коригувати підходи до навчання та адаптувати програми підтримки відповідно до індивідуальних потреб дитини (LD Online, n.d.).

2) Розвиток фонологічної усвідомленості в обох мовах. Оскільки дислексія значною мірою пов'язана з труднощами у фонологічному процесуванні, необхідно посилено працювати над фонематичним аналізом і синтезом (Understood, n.d.). В українській початковій освіті розвиток фонологічної обізнаності реалізується через звуко-буквений аналіз слів, вправи на визначення місця звука у слові та його диференціацію (Наумчук & Коник, 2019, с. 20). Одним з ефективних прийомів є розкладання слів на звуки та склади, а також тренування навичок додавання й вилучення окремих звуків, що дає змогу дитині усвідомити звукову структуру слова і покращити здатність до фонологічного маніпулювання.

Робота над римуванням сприяє розвитку слухового аналізу та допомагає порівнювати структури слів українською та англійською мовами (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). В українській мові рими зазвичай формуються за збігом кінцевого складу (*пак – мак*), тоді як в англійській мові можлива варіативність наголосу (*record* – [*'rekɔrd*] / [*rɪ'kɔrd*]), що ускладнює процес сприйняття римованих слів.

Контрастивна фонологічна робота дає змогу усвідомити відмінності між мовними системами. Наприклад, український африкат [дж] (як у *бджола*) та англійський [dʒ] (як у *judge*) є ідентичними за звучанням, що може використовуватися для формування міжмовних асоціацій. Водночас українське «щ» [ʃtʃ] не має прямого еквівалента в англійській мові, через що білінгвальні діти можуть спрощувати його до [ʃ] або [tʃ]. Робота над такими складними звуками потребує чіткої артикуляційної підтримки та усвідомленого тренування. Вправи з буквосполученнями «дж» і «дз», а також правила їх переносу і вимови представлено в підручнику початкової школи (Наумчук & Коник, 2019, с. 46–48).

Одним із важливих аспектів є вплив складової структури на процес читання та вимови. В англійській мові значна частина слів має закриту складову структуру (CVC – *cat, dog, sit*), що впливає на формування навичок читання у дітей, які опановують дві мови одночасно (Moats & Tolman, 2009). Урахування цього факту є необхідним для запобігання труднощам під час освоєння фонетичних правил англійської мови, оскільки закриті склади змінюють характер вимови голосних і можуть спричиняти інтерференційні помилки у білінгвальних дітей.

Такі порівняння допомагають дитині зменшити ймовірність переносу неправильних вимовних моделей з однієї мови на іншу (Understood, n.d.).

3) Корекція порушень звуковимови. За наявності фонетичних труднощів логопедична робота має враховувати специфіку обох мов (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Для українського [p], що є вібраційним звуком, та англійського [ɹ], який є ретрофлексним, необхідно застосовувати різні підходи до корекції. Оскільки ці звуки відрізняються за механізмом творення, білінгвальні діти можуть несвідомо переносити артикуляційні особливості однієї

мови в іншу, що може призводити до спотворення вимови, наприклад, у слові *rabbit* як *wabbit*. Рекомендується застосовувати вправи на усвідомлене позиціонування язика та використання кінетичних підказок для правильного формування цих звуків (Гаврилова, 2011, с. 45, 48, 55).

Корекція вимови англійських міжзубних звуків [θ] та [ð] є необхідною для уникнення їх заміни на українські [с] або [з], що впливає на правильність вимови слів *think* та *this* (Reading Rockets, n.d.). Для цього треба використовувати вправи на правильне розташування язика між зубами під час вимови цих звуків та поступове введення мінімальних пар (Rvachew & Brosseau-Lapré, 2018, с. 558).

Ефективним методом розвитку фонологічної диференціації є використання мінімальних пар. В українській мові необхідно тренувати контраст м'яких і твердих приголосних (*рак – лак, ніс – лис*), а в англійській – контраст голосних та приголосних (*bit – beat, wine – vine*) (Understood, n.d.). Навчальні програми з української мови передбачають вправи на розрізнення м'яких і твердих приголосних, що може бути використано для підтримки білінгвальних дітей (Наумчук & Коник, 2019, с. 20, 46–48).

Для автоматизації звуків у мовленні необхідно застосовувати поетапну систему, яка охоплює постановку звука, його використання у складах, словах, реченнях та спонтанному мовленні (LD Online, n.d.). Особливо ефективними є вправи на ізольовану вимову, подовжене артикулювання та усвідомлену артикуляцію звуків, що мають різний механізм творення в обох мовах (Moats & Tolman, 2009).

4) Структуроване навчання читання та письма. Формування навичок грамотності має бути поступовим, з багаторазовими повтореннями, що забезпечує ефективне засвоєння матеріалу та автоматизацію навичок (Reading Rockets, n.d.). В українській мові навчання читанню базується на поетапному опануванні звуко-буквених відповідностей, які є необхідним етапом для розвитку навичок декодування тексту (Кабінет Міністрів України, 2019; Міністерство освіти і науки України & Савченко, 2022; Міністерство освіти і науки України, 2022). Спочатку діти оволодівають звуковим аналізом слів, що передбачає впізнавання окремих

звуків у мовленні та їх графічне відображення, а потім навчаються поєднувати звуки у склади та слова (Міністерство освіти і науки України & Шиян, 2022; Наумчук & Коник, 2019). Використання складових таблиць є ключовим методом автоматизації навички читання, оскільки вони дають можливість учням швидко розпізнавати комбінації букв, що значно знижує когнітивне навантаження під час читання (Міністерство освіти і науки України & Савченко, 2022; Наумчук & Коник, 2019). Така методика є науково обґрунтованою і закріплена у державних освітніх стандартах та навчальних програмах (Кабінет Міністрів України, 2019).

В англійській мові ефективним є фонічне навчання, яке базується на поступовому опануванні правил графіко-фонематичних відповідностей. Навчання починається з найпростіших закритих складів (CVC: cat, dog), після чого вводяться складніші графічні моделі, такі як диграфи (sh, ch, th) (Understood, n.d.; National Reading Panel, 2000). Дослідження підтверджують, що систематичне фонічне навчання значно покращує навички читання, особливо у дітей, які мають труднощі у декодуванні тексту, та є значно ефективнішим порівняно з іншими підходами, такими як метод цілих слів або метод зорового розпізнавання (National Reading Panel, 2000; Synthetic Phonics, 2022). Важливо також пояснювати правила зміни голосних у відкритих складах, зокрема правило «magic e», коли *hop* перетворюється на *hope*, а *tap* – на *tape*, оскільки засвоєння цього принципу допомагає учням опанувати механізми зміни звучання голосних у різних контекстах (Moats & Tolman, 2009).

Мультисенсорні методи, такі як пальчикове письмо, складання слів із карток або інтерактивні ігри, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу, оскільки залучають різні сенсорні канали та дозволяють ефективніше інтегрувати фонологічні та графічні елементи в процес читання (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.; Moats & Tolman, 2009). Дослідження демонструють, що використання комбінованих методів навчання, які поєднують візуальні, тактильні та аудіальні компоненти, є більш ефективним, ніж традиційні підходи, особливо для дітей з труднощами у читанні (National Reading Panel, 2000; Synthetic Phonics, 2022). Отже, структуроване навчання читання та письма як в

українській, так і в англійській мовах, має базуватися на науково обґрунтованих підходах, що передбачають поетапне опанування фонологічних закономірностей, використання спеціальних навчальних засобів та мультисенсорні методики.

5) Розширення словникового запасу та розуміння текстів. Робота над словниковим запасом у двох мовах допомагає дитині легше орієнтуватися в текстах та розвивати навички читання (Reading Rockets, n.d.). Зорові підказки, такі як ілюстрації або жести, полегшують запам'ятовування нових слів (LD Online, n.d.).

Поєднання різних методик стимулює багатоканальне засвоєння інформації. Наприклад, дитина може запам'ятовувати слова не лише через візуальний, а й через тактильний і моторний досвід (мультимодальні асоціації) (Understood, n.d.). Додатковим підходом є стратегічне читання, що передбачає обговорення теми перед читанням, читання в парі з дорослим і використання двомовних матеріалів (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.; Reading Rockets, n.d.).

6) Підтримка двомовного середовища та співпраця фахівців. Створення сприятливого мовного середовища є запорукою успішного навчання дитини з дислексією (American Speech–Language–Hearing Association, n.d.). Логопеди, педагоги та батьки повинні регулярно обмінюватися інформацією для відстеження динаміки розвитку (Texas Speech–Language–Hearing Association, n.d.).

Робота з білінгвальними дітьми з дислексією потребує комплексного підходу, що передбачає двомовне оцінювання, розвиток фонологічної обізнаності, корекцію вимови, поетапне навчання грамотності та підтримку розуміння текстів. Особливо важливою є тісна співпраця між логопедами, педагогами та батьками, що допоможе створити цілісну систему підтримки для таких дітей.

Висновки. Результати дослідження підтвердили, що білінгвальне середовище може як підтримувати, так і ускладнювати розвиток фонологічної компетенції у дітей із дислексією. Вплив двомовності на навчання читання та письма визначається рівнем мовної підтримки, методами навчання та адаптацією до особливостей кожної мовної системи. Аналіз наукових джерел дав змогу виявити ключові аспекти навчання білінгвальних дітей із дислексією, серед яких особливе значення має диференційована діагностика, розвиток фонологічної обізнаності,

корекція порушень звуковимови, а також використання структурованих підходів до навчання грамотності. Одним із найважливіших факторів ефективного навчання є узгоджена взаємодія логопедів, педагогів і батьків, яка забезпечує комплексний підхід до підтримки дітей у навчальному процесі.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці індивідуальних програм навчання для дітей із дислексією, які навчаються у **двомовному середовищі**. Важливо дослідити вплив різних мовних пар на формування навичок читання та письма, оскільки специфічні відмінності між мовами можуть впливати на ефективність навчання. Також необхідно адаптувати існуючі методики навчання, інтегруючи контрастивний аналіз мовних систем та розробку диференційованих вправ, які враховують потенційні труднощі міжмовного переносу. Використання сучасних технологій у навчанні, зокрема мобільних додатків та інтерактивних платформ, може значно покращити процес засвоєння навичок читання та письма. Окрему увагу треба приділити визначенню ефективних стратегій логопедичної підтримки для дітей із дислексією у двомовному середовищі, що дасть можливість розробити оптимальні корекційні методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е.А. (2004). Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії*, 1, 99–133.
2. Гаврилова, Н.С. (2011). *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*. (Монографія). Кам'янець–Подільський : Аксіома.
3. Михайлова, О.С., & Бортник, В.М. (2019). Формування основ фонологічної компетентності учнів початкової школи засобами усної народної творчості. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник наукових праць*, 24–27.
4. Наумчук, В.І., Наумчук, М. М., & Коник, Н.Я. (2019). *Українська мова та читання: Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*. Тернопіль : Астон.
5. Рібцун, Ю.В. (2020). *Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток*. Львів : Світ.
6. Трофименко, Л.І. (2021). Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими

- порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 104(4), 7–17. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.86>
7. Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307–324. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009820>
 8. Fabiano, L., & Goldstein, B. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
 9. Goldstein, B., & Fabiano, L. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
 10. Moats, L., & Tolman, C. (2009). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): Spellography for teachers: How English spelling works (Module 3)*. Boston : Sopris West.
 11. Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 551–564. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070300>
 12. Rvachew, S., & Brosseau-Lapr , F. (2018). *Developmental Phonological Disorders: Foundations of Clinical Practice* (2nd ed.). San Diego, CA : Plural Publishing.
 13. Taha, J., Carioti, D., Stucchi, N., Chailleux, M., Granocchio, E., Sarti, D., De Salvatore, M., & Guasti, M. (2022). Identifying the risk of dyslexia in bilingual children: The potential of language–dependent and language–independent tasks. *Frontiers in Psychology*, 13, 935935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935935>
 14. Vender, M., Krivochen, D., Phillips, B., Saddy, D., & Delfitto, D. (2019). Implicit learning, bilingualism, and dyslexia: Insights from a study assessing AGL with a modified Simon task. *Frontiers in Psychology*, 10, 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01647>
 15. Vender, M., Melloni, C., & Guasti, M. (2020). Phonological deficits in bilingual children with dyslexia: Evidence from nonword repetition tasks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1456–1472. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00234
 16. Zhang, J. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia*, 73(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>
 17. Кабінет Міністрів України. (2019). *Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти (Постанова від 24 липня 2019 р. № 688)*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п>
 18. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Типова освітня програма початкової освіти (1–2 класи), розроблена під керівництвом О. Я. Савченко*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>
 19. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Типова освітня програма початкової*

освіти (1–2 класи), розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

20. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Інструктивно–методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktivno-metodichni-rekomendaciyi>

21. American Speech–Language–Hearing Association (ASHA). (n.d.). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. Retrieved from https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm_source=chatgpt.com

22. LD Online. (n.d.). *How to support bilingual children with learning disabilities*. Retrieved from https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm_source=chatgpt.com

23. Reading Rockets. (n.d.). *Teaching reading to bilingual students with dyslexia*. Retrieved from https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm_source=chatgpt.com

24. Texas Speech–Language–Hearing Association (TXSHA). (n.d.). *Best practices for bilingual children with speech and language disorders*. Retrieved from https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm_source=chatgpt.com

25. Understood. (n.d.). *Dyslexia and bilingualism: What you need to know*. Retrieved from https://www.understood.org/en/articles/faqs-about-bilingualism-and-dyslexia?utm_source=chatgpt.com

REFERENCES

1. Danilavichuite, E.A. (2004). *Metodyka podolannia fonemohrafichnykh vidkhylen' u molodshykh shkoliariv z TsP [Methodology for Overcoming Phonemographic Deviations in Primary School Children with Cerebral Palsy]*. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii, 1*, 99–133. [in Ukrainian].
2. Havrylova, N.S. (2011). *Porushennia fonetychnoho boku movlennia u ditei [Phonetic side of speech disorders in children]*. Kamianets–Podilskyi : Aksioma. [in Ukrainian].
3. Mykhailova, O.S., & Bortnyk, V.M. (2019). *Formuvannia osnov fonolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly zasobamy usnoi narodnoi tvorchosti [Forming the Foundations of Phonological Competence in Primary School Students through Oral Folk Art]*. *Suchasni filolohichni doslidzhennia ta navchannia inozemnoi movy v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii: Zbirnyk naukovykh prats*, 24–27. [in Ukrainian].

4. Naumchuk, V.I., Naumchuk, M. M., & Konyk, N.Ya. (2019). *Ukrainska mova ta chytannia: Pidruchnyk dlia 2 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Ukrainian Language and Reading: Textbook for the 2nd Grade of General Secondary Education Institutions] (u 2–kh chastynakh)*. Ternopil : Aston. [in Ukrainian].
5. Ribtsun, Yu.V. (2020). *Uchny pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary School Students with Severe Speech Disorders: Education and Development]*. Lviv : Svit. [in Ukrainian].
6. Trofymenko, L.I. (2021). Formuvannia fonolohichnoi kompetentsii u ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Formation of Phonological Competence in Children with Severe Speech Disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 104(4), 7–17. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.86> [in Ukrainian].
7. Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307–324. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009820>
8. Fabiano, L., & Goldstein, B. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
9. Goldstein, B., & Fabiano, L. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
10. Moats, L., & Tolman, C. (2009). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): Spellography for teachers: How English spelling works (Module 3)*. Boston: Sopris West.
11. Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 551–564. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070300>
12. Rvachew, S., & Brosseau-Lapr , F. (2018). *Developmental Phonological Disorders: Foundations of Clinical Practice* (2nd ed.). San Diego, CA : Plural Publishing.
13. Taha, J., Carioti, D., Stucchi, N., Chailleux, M., Granocchio, E., Sarti, D., De Salvatore, M., & Guasti, M. (2022). Identifying the risk of dyslexia in bilingual children: The potential of language–dependent and language–independent tasks. *Frontiers in Psychology*, 13, 935935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935935>
14. Vender, M., Krivochen, D., Phillips, B., Saddy, D., & Delfitto, D. (2019). Implicit learning, bilingualism, and dyslexia: Insights from a study assessing AGL with a modified Simon task. *Frontiers in Psychology*, 10, 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01647>
15. Vender, M., Melloni, C., & Guasti, M. (2020). Phonological deficits in bilingual children with dyslexia: Evidence from nonword repetition tasks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1456–1472. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00234

16. Zhang, J. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia*, 73(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>
17. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). *Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity (Postanova vid 24 lypnia 2019 r. № 688)*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п> [in Ukrainian].
18. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnia prohrama pochatkovoï osvity (1–2 klasy) [Standard Educational Program for Primary Education (Grades 1–2)]*, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. Retrieved from <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> [in Ukrainian].
19. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnia prohrama pochatkovoï osvity (1–2 klasy) [Standard Educational Program for Primary Education (Grades 1–2)]*, rozroblena pid kerivnytstvom R. B. Shyyana. Retrieved from <https://mon.gov.ua/.../Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> [in Ukrainian].
20. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Instruktyvno–metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu ta vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2022/2023 navchalnomu rotsi. [Instructional and Methodological Recommendations for Organizing the Educational Process and Teaching Subjects in General Secondary Education Institutions in the 2022/2023 Academic Year.]* Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendaciyi> [in Ukrainian].
21. American Speech–Language–Hearing Association (ASHA). (n.d.). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. Retrieved from https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR2.12022007.6?utm_source=chatgpt.com
22. LD Online. (n.d.). *How to support bilingual children with learning disabilities*. Retrieved from https://www.ldonline.org/ld-topics/english-language-learners-ld/english-language-learners-special-needs-effective?utm_source=chatgpt.com
23. Reading Rockets. (n.d.). *Teaching reading to bilingual students with dyslexia*. Retrieved from https://www.readingrockets.org/topics/learning-disabilities/articles/learning-disabilities-english-language-learners?utm_source=chatgpt.com
24. Texas Speech–Language–Hearing Association (TXSHA). (n.d.). *Best practices for bilingual children with speech and language disorders*. Retrieved from https://www.txsha.org/Education/Communicologist/Communicologist-Issues/Issue/cld-cornercollaborative-practices-bilingualism-dyslexia-and-speech-language-impairment-in-the-schools?utm_source=chatgpt.com
25. Understood. (n.d.). *Dyslexia and bilingualism: What you need to know*. Retrieved from <https://www.understood.org/en/articles/faqs-about-bilingualism-and->

Матеріал надійшов до редакції 24.02.2025р.

УДК 376.1-056.2/.3:373.3/5

Наталія Ярмола,

кандидатка педагогічних наук,
старший науковий співробітник

nat.yar1978@gmail.com

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

Natali Yarmola, Ph.D

nat.yar1978@gmail.com

ORCID iD: 0000-0001-9374-5543

Researcher ID: V-4898-2017

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

EDUCATIONAL REFORMS IN THE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE

Анотація. У статті проаналізовано основні сучасні освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами. Окреслено основні напрями реформ з урахуванням викликів сьогодення. Визначено основні труднощі впровадження інклюзивної освіти у заклади різного типу, окреслено шляхи їх подолання. Зроблено припущення, що позитивне розв'язання проблеми інклюзивного навчання дітей потребує освітніх реформ, осучаснення нормативно-правового