

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА  
ФАКУЛЬТЕТ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І  
ПСИХОЛОГІЇ**

**Кафедра логопедії та спеціальних методик**

**Кваліфікаційна робота магістра**

з теми: «**Підготовка дітей до формування навичок читання**»»

**Виконала:** студентка 2-го курсу, групи SoL-M24z  
спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
**Анастатія ГУРМАН**

**Науковий керівник:** Наталія ГАВРИЛОВА,  
кандидат психологічних наук,  
професор кафедри логопедії та спеціальних методик

**Рецензент:** Людмила МЕЛЬНИК  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи

**Кам'янець-Подільський – 2025**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	9
1.1 Поняття та сутність читання.....	9
1.2 Характеристика порушень читання у дітей та причини їх виникнення.....	24
1.2.1 Типи порушень читання ( оптичні порушення, аграматичні, мнестичні, семантичні).....	25
1.2.2 Вплив порушень на навчання.....	27
1.3 Методики формування читання та подолання його порушень.....	31
Висновки до прешого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПМР ДО ОПАНУВАННЯ НИМИ ЧИТАННЯМ.....	41
2.1 Методика вивчення у дітей дошкільного віку психічних процесів і функцій пізнавальної діяльності, що обумовлюють виникнення порушень читання.....	41
2.2 Аналіз результатів дослідження.....	55
Висновки до другого розділу.....	67
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..	69
3.1. Методика формування готовності до навчання читанню у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	69
3.2. Процес формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	79
Висновки до третього розділу.....	86
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90
ДОДАТКИ.....	92

## ВСТУП

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи дошкільної освіти є забезпечення повноцінного мовленнєвого, когнітивного та емоційно-комунікативного розвитку дитини, що створює фундамент для успішного опанування читанням і подальшої навчальної діяльності у школі. Упродовж останніх десятиліть увага педагогів і науковців дедалі більше зосереджується на проблемі ранньої підготовки дітей до навчання грамоти, зокрема у контексті формування передумов читання в дітей з порушеннями мовлення.

Читання — це складний психолінгвістичний процес, який інтегрує фонематичне сприймання, звуко-буквений аналіз, зорову пам'ять, мовленнєве мислення, увагу, а також мотиваційно-емоційний компонент. Для дітей із типовим розвитком оволодіння цими механізмами є поступовим і природним. Проте для дітей з порушеннями мовлення, у яких страждають зв'язки між звуковою і графічною системами, засвоєння читання перетворюється на тривалий, фрагментарний і часто фруструючий процес. Недостатній розвиток фонематичних процесів, обмежений словниковий запас, недосконалість граматичного ладу мовлення призводять до стійких труднощів у розпізнаванні звуків, складів і слів, що зумовлює специфічні порушення читання — дислексії різних типів (оптичної, аграматичної, семантичної, мнестичної).

Питання готовності до навчання читанню у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення виходить за межі суто технічної підготовки до оволодіння буквами. Йдеться про цілісну систему психічних і мовленнєвих передумов, що забезпечують успішність процесу читання: розвиток фонематичного слуху, зорово-просторового сприймання, дрібної моторики, артикуляційної координації, аналітико-синтетичного мислення, емоційно-вольової сфери. Саме тому ефективне формування готовності до читання потребує інтеграції логопедичних, психологічних та педагогічних підходів.

Актуальність дослідження зумовлюється кількома групами чинників — науково-теоретичних, практичних і соціальних.

По-перше, у сучасній науці спостерігається поглиблений інтерес до вивчення механізмів формування навичок читання як складного когнітивного процесу. Українські й зарубіжні дослідники (Шеремет М. К., Ревуцька О. В, Федорова М. А.) наголошують, що формування готовності до читання вимагає системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення всіх ланок мовленнєвої системи. Разом із тим, у логопедичній практиці часто домінує фрагментарний підхід, коли увага зосереджується переважно на звуковимові або лексико-граматичних аспектах, тоді як формування когнітивних передумов до читання лишається поза належною увагою.

По-друге, практика інклюзивної освіти вимагає пошуку нових шляхів підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями. У межах реформи «Нова українська школа» та державних стандартів дошкільної освіти визначено, що кожна дитина має право на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від особливостей розвитку. Це означає необхідність створення таких педагогічних умов, за яких діти з порушеннями мовлення не лише долають труднощі у комунікації, а й формують базові передумови грамотності, що є ключем до подальшого навчального успіху.

По-третє, соціально-психологічна ситуація в Україні останніх років, зумовлена війною, міграцією та порушенням звичного освітнього середовища, суттєво вплинула на мовленнєвий розвиток дітей. Значна частина дошкільнят переживає стрес, змінює соціальні групи, навчається дистанційно або в адаптованих умовах, що знижує можливості безпосередньої мовленнєвої взаємодії. Це призводить до вторинних затримок у розвитку мовлення, а отже — до підвищення ризику виникнення труднощів у навчанні грамоти. Психологи та логопеди фіксують збільшення кількості дітей із симптомами фонематичних розладів, нерозвиненістю зв'язного мовлення, дефіцитом уваги та пам'яті.

По-четверте, на рівні педагогічної практики постає потреба у створенні цілісної методики, яка б об'єднувала діагностику, формувальні та контрольні етапи роботи, базувалася на сучасних технологіях і враховувала специфіку дітей із ПМР. Лише поєднання науково обґрунтованих методів (фонематичні ігри,

артикуляційна гімнастика, вправи на розвиток зорово-просторових уявлень, логоритміка, дидактичні ігри з літерами) дає можливість забезпечити гармонійне формування готовності до читання.

Відтак, дослідження проблеми формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має не лише наукову, а й суспільну вагу. Воно сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги, оптимізації навчального процесу в інклюзивних закладах, підтримці педагогів і батьків, а в ширшому вимірі — забезпеченню права дитини на рівний освітній старт.

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити систему роботи з формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Об'єкт дослідження** — процес підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до опанування читанням.

**Предмет дослідження** — методика формування готовності до навчання читанню у дітей із порушеннями мовлення.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-теоретичні засади проблеми формування навичок читання у дітей дошкільного віку.
2. Дослідити особливості психолого-педагогічного розвитку дітей із порушеннями мовлення, що впливають на формування готовності до читання.
3. Визначити критерії та показники сформованості готовності до навчання читанню у дітей з ПМР.
4. Розробити та апробувати методику формування готовності до навчання читанню у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

У процесі роботи використано комплекс взаємопов'язаних методів:

- **теоретичні** — аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукових джерел з логопедії, педагогіки, психології та нейропсихології;
- **емпіричні** — педагогічне спостереження, бесіда, тестування, експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), методики оцінювання

фонематичного сприймання, зорово-просторового сприйняття, рівня словникового розвитку;

- **статистичні** — кількісно-якісний аналіз результатів дослідження, порівняння даних контрольної та експериментальної груп;
- **візуалізаційні** — побудова таблиць, графіків і діаграм для відображення динаміки розвитку дітей.

**Теоретичне значення дослідження.** Робота уточнює сутність поняття *«готовність до навчання читанню дітей з порушеннями мовлення»*, конкретизує структуру цього феномена, виокремлює психолінгвістичні механізми, які забезпечують успішність опанування грамоти. Теоретично обґрунтовано взаємозв'язок між розвитком фонематичного слуху, зорово-просторового сприймання, лексико-граматичної системи й аналітико-синтетичних операцій мислення у контексті формування навичок читання. Узагальнено сучасні підходи до діагностики й корекції порушень читання у дітей з ПМР, розширено уявлення про когнітивно-мовленнєву основу цього процесу.

**Практичне значення дослідження.** Розроблена й апробована методика формування готовності до навчання читанню може бути використана у практиці логопедів, вихователів і дефектологів закладів дошкільної освіти, зокрема в умовах інклюзивного навчання. Матеріали дослідження можуть бути впроваджені в програми підготовки фахівців спеціальної освіти, курси підвищення кваліфікації педагогів, а також у роботу батьківських консультативних центрів. Вони сприятимуть удосконаленню практики ранньої логопедичної допомоги дітям, які мають порушення мовлення, та запобіганню труднощам у навчанні грамоти.

Окремо підкреслюється значення запропонованої методики в умовах воєнного часу, коли освітній процес часто має дистанційний або змішаний формат. Вправи й завдання, запропоновані в дослідженні, адаптовані для використання як у груповій, так і в індивідуальній роботі, у тому числі з використанням цифрових ресурсів (інтерактивних презентацій, логопедичних онлайн-ігор, мультимедійних матеріалів).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження апробовано під час навчальної практики студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Матеріали дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, представлені у вигляді доповідей на науково-практичних конференціях молодих учених, а також відображені в методичних рекомендаціях для вихователів-логопедів.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань) і додатків.

# РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

## 1.1 Поняття та сутність читання

Метою освіти визнається всебічний розвиток людини як особистості та визначається як найвища цінність суспільства. Освіта спрямована на розкриття талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей кожної особи, формування цінностей та компетентностей, необхідних для успішної самореалізації. Важливим аспектом є виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь інших людей і суспільства.

У цьому контексті особливе значення приділяється урокам літературного читання, які допомагають реалізувати визначену мету. Читання художніх творів дозволяє учням отримати уявлення про минуле і сучасне свого народу, про становлення України як держави. Це сприяє формуванню ціннісного ставлення до навколишнього середовища та розумінню історичного шляху суспільства [1].

Мова, яка закодує і фіксує історію, використовується для розв'язання різних пізнавальних завдань на уроках. В оновленій програмі з літературного читання враховано імена письменників, чії твори відповідають реальностям життя. Аналіз вчинків дітей і дорослих на основі текстів сприяє формуванню ціннісних орієнтирів особистості та соціалізації. Це важливий крок у збагаченні інтелектуального, економічного, творчого і культурного потенціалу українського народу, а також в підвищенні освітнього рівня громадян для забезпечення сталого розвитку України та вибору її європейського шляху.

Сьогодні вступає в дію новий Державний стандарт початкової освіти, який конкретизує завдання та мету рідномовної освіти і вдосконалює вимоги до оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Мовно-літературна освітня галузь тепер включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, а також іншомовну освіту.

Метою вивчення української мови та літератури, а також мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей. Основні завдання включають розвиток особистості здобувачів освіти за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності, навичок спілкування українською та іншими мовами для духовного, культурного і національного самовираження [6].

Враховуючи це, методика навчання літературного читання отримує новий зміст. Питання методики читання стають центральними у дослідженнях вчених, таких як Іванова Л., Коваль Г., Мартиненко В., Науменко В., Савченко О., Суржук Т. та інші. За словами О. Савченко, проблема якісного читання учнів стає пріоритетною в міжнародних і вітчизняних дослідженнях, оскільки робота з писемною інформацією набуває все більшої актуальності [13].

Наш аналіз науково-методичної літератури підтверджує, що читацька компетентність розглядається вченими як основна складова пізнавальної і комунікативної компетентностей.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови надається наступне визначення: компетентний.

- Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий.
- Який ґрунтується на знанні; кваліфікований.
- Добра обізнаність із чим-небудь.

Психолог О. В. Савченко [6] розглядає компетентність особистості з психологічного погляду як складне інтегративне утворення зрілої психіки, яке має когнітивний, метакогнітивний та особистісний рівні.

О. Я. Савченко виокремлює чотири базові характеристики поняття "компетентність": використання компетентності відбувається у певному контексті, компетентність є результатом, для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти, і компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [8].

Згідно з думкою Шеремет М. К., компетентність читача представляє собою комплекс особистісних та інтелектуальних якостей, які дозволяють ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане та виражаючи своє ставлення до нього [10].

Аналізуючи ключові компетентності, стає очевидним, що спільними для всіх є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, розвиток творчості, прояв ініціативи, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію та інші навички. Це відзначено як важливий етап, який визначає нові завдання на уроках літературного читання.

Ці ключові компетентності відображають не лише здатність розуміти текст, але й активно взаємодіяти з ним, висловлюючи власні думки як усно, так і письмово. Розвиток творчих здібностей, ініціативи та логічного мислення стає основою для формування учня як особистості, здатної до самостійного аналізу та вираження власних поглядів.

Ці нові завдання на уроках літературного читання спрямовані на розвиток широкого спектру компетентностей, що враховує не лише розуміння тексту, але і активну участь учнів у творчому процесі, формування їхньої особистісної позиції та здатності виражати свої думки зрозуміло і логічно [13].

Читацькі уміння - це сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють людині повноцінно та самостійно засвоювати інформацію з текстових джерел. Вони є важливим компонентом загальної культури людини, а також необхідною умовою для успішного навчання та професійної діяльності.

Дослідження читацьких умінь почалися в 19 столітті. Одним із перших учених, який звернув увагу на важливість читання, був Джон Локк. Він вважав, що читання є основним засобом отримання знань та розвитку розуму [7].

У 20 столітті дослідження читацьких умінь набули нового імпульсу. Було розроблено ряд класифікацій читацьких умінь, а також визначені основні етапи формування читацької компетентності.

Читацькі уміння можна класифікувати за різними критеріями.

За ступенем складності читацькі уміння поділяються на прості та складні.

Розглядаючи розвиток читацьких умінь, важливо враховувати, що прості читацькі навички є основою для формування більш складних умінь. Основні навички включають читання з розумінням, виділення основної думки та встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті.

Перше читацьке уміння, яке розвивається у дітей, - це читання вголос із належною швидкістю та правильністю. Це передбачає правильне вимовляння слів та речень без пропусків і спотворень, із належною швидкістю. Методи розвитку цього уміння можуть включати читання вголос за вчителем, рольове читання та читання з опорою на графічні позначення.

Для розвитку розуміння фактичного змісту тексту важливі методи, такі як запитання до тексту, переказ тексту та ілюстрація тексту. Ці прийоми допомагають дитині зосередитися на основних фактах, подіях та ситуаціях, описаних у тексті [2].

Визначення основної думки тексту включає у себе такі методи, як виділення ключових слів і фраз, порівняння різних частин тексту та аналіз мовних особливостей тексту. Це допомагає дитині краще зрозуміти головну ідею, яку автор намагався передати.

Навички встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті розвиваються через запитання про причини та наслідки подій, складання схеми причинно-наслідкових зв'язків та пошук подібних ситуацій у власному житті.

Важливо враховувати, що розвиток простих читацьких умінь є передумовою для формування більш складних навичок, таких як аналіз тексту, критичне оцінювання інформації, узагальнення та систематизація знань, а також висловлення власних думок та ставлення до прочитаного. Уникайте списків і спробуйте створити зв'язний наратив, щоб краще передати вашу інформацію [11].

Розвиток складних читацьких умінь вимагає від читача глибокого розуміння тексту, аналізу та критичної оцінки. Ці навички включають аналіз та критичне оцінювання тексту, узагальнення та систематизацію інформації, а також співвіднесення тексту з власним життєвим досвідом.

Для розвитку аналітичних та критичних умінь можна використовувати різні методи та прийоми. Запитання до тексту допомагають читачеві зосередитися на головних ідеях та зрозуміти суть тексту. Порівняння різних текстів дає можливість визначити спільні та відмінні ідеї. Аналіз мовних особливостей тексту, таких як повтори, риторичні запитання, метафори, допомагає виявити основні ідеї тексту [18].

Узагальнення та систематизація інформації передбачають вміння об'єднати різні частини тексту, виділити головне та другорядне і сформулювати висновки. Для цього можна використовувати складання таблиць, схем, малюнків, складання планів та конспектів.

Співвіднесення тексту з власним життєвим досвідом передбачає вміння порівнювати прочитане з власними знаннями та досвідом. Це можна робити через запитання до тексту, порівняння з власними знаннями та роботу з аналогіями.

Нарешті, висловлювання власної думки та ставлення до прочитаного передбачає вміння висловлювати особисті оцінки та думки. Це можна розвивати через запитання до тексту, складання висновків та роботу з аналогіями.

Розвиток цих умінь є ключовим для успішного навчання та професійного росту, оскільки вони дозволяють людині систематично аналізувати інформацію, критично мислити та приймати обґрунтовані рішення [14].

На першому етапі читання, сприйняття тексту, читач отримує початкове розуміння інформації. Уміння розуміти основні факти, визначати структуру тексту, вловлювати емоційне навантаження та розуміти авторський задум важливі для успішного сприйняття тексту.

Методи розвитку цих умінь включають в себе використання запитань до тексту, які допомагають читачеві зосередитися на головному і зрозуміти суть тексту. Переказ тексту є корисним методом, оскільки він дозволяє читачеві переформулювати інформацію своїми словами, що сприяє глибшому розумінню. Ілюстрація тексту допомагає краще уявити описані в ньому події та ситуації [5].

Другий етап, використання тексту, включає в себе вміння знаходити необхідну інформацію в тексті, аналізувати та критично оцінювати її, використовувати для розв'язання проблем та творчого застосування.

Для розвитку цих умінь можна використовувати завдання на пошук інформації, які навчають швидко та ефективно знаходити потрібну інформацію. Завдання на аналіз і критичну оцінку інформації сприяють виділенню основних ідей та їх критичному оцінюванню. Завдання на вирішення проблем розвивають навички використання інформації для практичних завдань. Завдання на творче використання інформації сприяють розвитку креативності та здатності створювати нові ідеї.

Розвиток читацьких умінь є ключовим компонентом освіти, який допомагає людям ефективно використовувати інформацію, розвиватися та досягати успіху в навчанні та кар'єрі [3].

На основі різних підходів до визначення читацьких умінь було розроблено безліч різних класифікацій цих умінь. Найбільш поширеною є класифікація, запропонована Національною комісією з читання США (National Reading Panel, 2000). Ця класифікація включає в себе наступні групи читацьких умінь:

- Фонетичні вміння — вміння розуміти зв'язок між звуками і буквами, а також вміння швидко і правильно читати слова.
- Словникові вміння — вміння розуміти значення слів, а також вміння використовувати слова в мовленні.
- Смыслові вміння — вміння розуміти зміст прочитаного тексту.
- Критичне читання — вміння аналізувати і критично оцінювати інформацію з тексту.
- Стратегічне читання — вміння використовувати різні стратегії читання для досягнення різних цілей [22].

Аналіз підходів науковців до поняття «читацькі вміння» дозволяє зробити висновок, що це складне і багатогранне поняття, яке включає в себе широкий

спектр знань, умінь і навичок. Формування читацьких умінь є важливою складовою процесу освіти і виховання.

Читання як комунікативне вміння справді займає важливе місце серед основних видів мовленнєвої діяльності, поряд із говорінням, письмом та аудіюванням. У контексті навчання іноземної мови в загальноосвітній школі це вміння відіграє ключову роль як засіб спілкування, адже дає змогу учням:

~ *Ознайомлюватися з інформацією:* читання є одним із головних способів отримання інформації з різноманітних джерел, таких як книги, статті, інтернет-ресурси тощо.

~ *Розвивати мовну компетенцію:* через читання учні вдосконалюють словниковий запас, засвоюють граматичні структури, а також краще розуміють культуру країни, мову якої вивчають.

~ *Здійснювати міжособистісне спілкування:* читання іноземною мовою сприяє розумінню думок, емоцій та намірів інших людей через тексти.

Читання, яке виникло пізніше усного мовлення, але базується на його основі, стало одним із найважливіших способів комунікації та засобом пізнання світу. Воно відкриває доступ до багатовікового досвіду людства, збереженого й переданого через письмові тексти. Уміння читати забезпечує можливість знайомитися з досягненнями в різних галузях знань, таких як наука, мистецтво, культура, техніка, а також сприяє формуванню особистості та розширенню світогляду[5].

У контексті навчання в школі читання є фундаментом для розвитку інших мовленнєвих умінь. Завдяки цьому виду діяльності учні не лише збагачують свій словниковий запас і засвоюють граматичні структури, але й розвивають здатність мислити іншою мовою, що є важливим етапом формування міжкультурної компетенції.

Окрім практичної користі, читання також має важливу культурну функцію. Воно допомагає зрозуміти національні особливості, традиції, цінності інших народів, сприяючи таким чином взаєморозумінню й толерантності. Таким чином, читання є незамінним інструментом як для особистісного, так і для професійного

зростання.

Для учнів важливо не лише оволодіти технікою читання, а й навчитися аналізувати, оцінювати й застосовувати отриману інформацію. Це робить читання однією з найбільш багатофункціональних та універсальних навичок, яка супроводжує людину протягом усього її життя [24].

Читання — рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає техніку читання (ТЧ) і розуміння прочитаного, відноситься до письмової та усної форм мовлення. При цьому виокремлюють змістову та процесуальну сторони читацької діяльності. Змістовий аспект читання залежить від процесуального аспекту і передбачає досягнення розуміння інформації, яку отримує читач, шляхом декодування графічних знаків і смислових зв'язків тексту [34].

Читання базується на складній психофізіологічній основі, яка включає операції зорового сприйняття тексту та його смислового розуміння. На відміну від слухання, де інформація надходить через слуховий канал, під час читання головним джерелом інформації є зоровий канал. Зорові враження відіграють ключову роль у процесі читання, адже саме вони активізують роботу внутрішнього мовно-моторного аналізатора. Цей аналізатор сприяє формуванню внутрішнього мовлення, що супроводжує процес читання і допомагає читачеві глибше сприймати та осмислювати текст.

Коли читання відбувається вголос, внутрішнє мовлення перетворюється на розвинене, повноцінне усне мовлення. Водночас навіть під час читання мовчки людина несвідомо "чує" те, що читає, оскільки слухові відчуття залишаються важливим елементом цього процесу. Вони забезпечують своєрідний контроль за правильністю сприйняття тексту і допомагають помітити помилки, такі як пропущені слова чи порушення інтонаційного ритму. Проте слухові відчуття відіграють підпорядковану роль у порівнянні із зоровими, які залишаються домінуючими.

Варто зазначити, що читання є складним когнітивним процесом, який поєднує декілька рівнів діяльності:

- *Зоровий рівень*: сприйняття друкованих чи написаних символів.

- *Смисловий рівень*: інтерпретація значення тексту.
- *Мовний рівень*: активація мовленнєвих центрів мозку, які формують уявлення про звуки та структуру тексту.

Таке багатогранне залучення різних аналізаторів робить читання не лише ефективним способом отримання інформації, а й важливим інструментом розвитку когнітивних функцій, зокрема мислення, пам'яті та уяви. Саме завдяки комплексній природі читання людина здатна не лише розуміти текст, а й емоційно його переживати, що сприяє глибшому засвоєнню інформації та розвитку комунікативних здібностей [54].

Читання, як і аудіювання, що також є видом рецептивної мовленнєвої діяльності, базується на розпізнаванні мовних одиниць у письмовому тексті. Швидкість цього процесу залежить від рівня засвоєння мовного матеріалу та розвитку механізмів зорового сприйняття: він може бути миттєвим і безпосереднім або, навпаки, повільним, з залученням елементів пригадування.

З психологічної точки зору, сприйняття і розуміння тексту нерозривно пов'язані з процесами мислення та пам'яті. Під час читання людина виокремлює ключові елементи тексту, які є для неї найбільш значущими, і об'єднує їх у цілісну картину. При цьому пам'ять, як логічна, так і механічна, відіграє допоміжну роль у мисленнєвій діяльності, сприяючи глибшому розумінню.

Для досвідченого читача сприйняття тексту й його осмислення відбуваються одночасно. Ці процеси тісно взаємопов'язані: якість зорового сприйняття безпосередньо впливає на характер розуміння тексту, визначаючи його точність, глибину та повноту. Таким чином, читання є складною інтеграцією сенсорного і когнітивного процесів, що дозволяє максимально ефективно засвоювати письмову інформацію[45].

Розуміння тексту можна поділити на два основні рівні: **рівень сенсу** та **рівень змісту**. Кожен із них включає кілька проміжних етапів. Перший рівень стосується визначення значень окремих мовних одиниць і встановлення їх безпосередніх зв'язків. Другий рівень спрямований на осмислення тексту як цілісної мовної структури, що передає задум автора та основний зміст.

Для забезпечення розуміння тексту необхідно розвивати два типи навичок, які умовно поділяються на дві групи, хоча процеси сприйняття і осмислення зазвичай відбуваються паралельно.

Перша група включає навички, пов'язані з технічною стороною читання. Це здатність розпізнавати графічні символи й співвідносити їх з відповідними значеннями.

Друга група охоплює вміння, що відповідають за смислову обробку тексту. Сюди належить встановлення логічних зв'язків між мовними одиницями, розуміння змісту тексту, його основної ідеї, а також задуму автора. Це дозволяє читачеві сприймати текст як єдиний мовний твір.

Досягнення високого рівня розуміння потребує автоматизації технічних навичок читання, щоб увага читача могла зосереджуватися на смисловому аналізі тексту. Таким чином, успішне читання передбачає гармонійне поєднання технічних і когнітивних процесів[22].

Читання відбувається завдяки стрибкоподібному руху погляду по рядку тексту. Цей рух чергується із зупинками, під час яких сприйнята інформація закріплюється. У досвідчених читачів на один рядок припадає зазвичай 4–6 таких зупинок, кожна з яких триває близько 0,2 секунди. Час, витрачений на всі зупинки, і становить фактичну тривалість читання, що дозволяє визначити швидкість читання. Для оцінки швидкості читання при вивченні іноземних мов зазвичай використовують простіший підхід — підрахунок кількості слів, прочитаних за хвилину.

Під час зупинок погляд охоплює не окреме слово, а невеликий фрагмент рядка, що містить кілька слів. Проте основною одиницею сприйняття у процесі читання залишається слово, яке є мінімальним графічним елементом із визначеним значенням. Момент завершення сприйняття слова збігається з його впізнаванням. Читач автоматично співвідносить побачене слово із його значенням, відтворюючи в уяві його слуховий і моторний образ, що зберігається у довготривалій пам'яті.

Зорове сприйняття тексту завжди супроводжується внутрішнім мовленням, яке у зрілого читача є значно скороченим і компактним. Для впізнання слова зазвичай достатньо розпізнати його загальну форму та 3–4 помітні літери, тоді як решта букв сприймається периферійним або бічним зором під час зупинок очей. Це дозволяє читачеві швидко і точно обробляти текстову інформацію.

Під час читання, окрім руху очей вперед, можуть виникати регресивні рухи — повернення до вже прочитаного. Частота таких рухів залежить від рівня розвитку навичок читання, складності морфологічних і синтаксичних конструкцій тексту тощо. Ці регресії не переривають процес читання, оскільки інформація, сприйнята раніше, зберігається в пам'яті. Повертаючись назад, читач уточнює окремі деталі, перевіряє правильність розуміння тексту або замислюється над його змістом.

У процесі навчання читання важливо контролювати кількість фіксацій та регресивних рухів, зводячи їх до мінімуму. Також слід прагнути до того, щоб тривалість цих рухів була якомога меншою, що дозволить читачеві підвищити ефективність і швидкість опрацювання тексту[35].

Усі процеси, пов'язані зі сприйняттям і осмисленням тексту, відбуваються одночасно, забезпечуючи комплексну семантичну обробку інформації. Ця обробка проходить кілька етапів: спочатку значення окремого слова співвідноситься зі значеннями інших слів у тексті, встановлюються характер зв'язків між ними та їх контекстуальне значення. Далі слова групуються в синтагми, синтагми формують речення, речення об'єднуються у більші смислові блоки, а ті, у свою чергу, складають цілісний зв'язний текст.

Ключовою одиницею смислового сприйняття тексту вважається синтагма, яка є не просто сукупністю слів, а містить лексичне значення і вказує на семантичні зв'язки між мовними одиницями. Завдяки цьому синтагма служить базовим елементом, який допомагає читачеві зрозуміти не лише окремі частини тексту, але й логіку його побудови та загальний задум автора.

Важливо, що в процесі читання ці рівні обробки працюють узгоджено, дозволяючи читачеві не тільки миттєво розуміти окремі фрази, але й інтегрувати

їх у цілісне уявлення про зміст тексту. Такий підхід забезпечує глибину і точність розуміння, дозволяючи не просто сприймати інформацію, а осмислювати її в контексті загальної ідеї та задуму тексту [61].

Читаючи текст, читач ніби забігає вперед, будує гіпотези про те, що буде далі, прогнозує події. Це явище очікування поширюється не лише на окремі слова, а й на фрази та речення. Сміслові гіпотези створюються на основі фактів і подій, описаних у тексті.

Мотивом читання як форми комунікації є прагнення до взаємодії, а його метою — отримання необхідної інформації. Робота з текстом може мати різні цілі: іноді достатньо зрозуміти основний зміст, в інших випадках важливо вловити головну ідею, авторське послання чи підґрунтя. Зазвичай читач прагне отримати інформацію найефективнішим чином, тому читання може відбуватися з різною швидкістю і демонструвати гнучкість, що є ознакою розвиненого читання [11].

Формування навички читання є складним і багатоступеневим процесом, що вимагає врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Важливим аспектом цього процесу є підготовка дітей як з типовим розвитком, так і з порушеннями мовлення. Підготовчий етап включає в себе розвиток низки когнітивних, мовленнєвих та психоемоційних навичок, які створюють міцний фундамент для успішного опанування читання.

Для дітей з типовим розвитком основними вимогами є розвиток базових мовленнєвих і когнітивних здібностей, що сприяють формуванню готовності до читання. Однією з ключових передумов є добре розвинений фонематичний слух, тобто здатність розрізняти звуки рідної мови, чітко визначати їхню послідовність у словах, що є важливим для оволодіння навичками звукового аналізу й синтезу. Важливою умовою також є **розвиток мовлення**: діти повинні мати достатній словниковий запас, вміти правильно будувати речення, використовувати різні граматичні форми та чітко вимовляти звуки. Це забезпечує легше розуміння прочитаного матеріалу. Крім того, необхідно приділяти увагу розвитку слухової та зорової пам'яті, що сприяє запам'ятовуванню слів, літер і їхніх комбінацій.

Концентрація уваги також є важливим аспектом, оскільки вміння зосереджуватися на тексті дозволяє уникати помилок під час читання.

Ще однією важливою вимогою є орієнтація у просторі та часі, яка включає розуміння понять "ліворуч-праворуч", "вгору-вниз", "початок-кінець". Це допомагає дитині правильно орієнтуватися на сторінці під час читання. Останнім, але не менш важливим аспектом є мотивація до навчання. Позитивне ставлення до книг, інтерес до нової інформації та бажання дізнаватися щось нове створюють сприятливі умови для ефективного засвоєння навичок читання.

Для дітей з порушеннями мовлення підготовка до читання потребує особливого підходу. Першочерговим завданням є корекція мовленнєвих порушень, що включає роботу над звуковимовою, розвитком фонематичного сприймання, удосконаленням артикуляційних навичок та збагаченням словникового запасу. Це створює міцну основу для подальшого формування навички читання.

Особливу увагу слід приділяти підтримці когнітивних процесів. Розвиток пам'яті, уваги та мислення значно полегшує засвоєння нового матеріалу. Важливо використовувати різноманітні вправи, спрямовані на тренування цих функцій, адаптуючи їх до потреб дитини.

Іншим важливим аспектом є забезпечення індивідуального підходу. Необхідно враховувати рівень складності завдань, темп навчання, особливості сприйняття та обробки інформації кожною дитиною. Наприклад, для дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями можуть бути потрібні додаткові повторення матеріалу або використання візуальних підказок.

Не менш важливою є психологічна підтримка. Діти з порушеннями мовлення можуть відчувати тривожність або невпевненість у власних силах. Створення позитивної атмосфери на заняттях, підтримка з боку вчителя та батьків сприяють підвищенню самооцінки дитини та зниженню страху перед помилками.

Передумовами формування навички читання є ряд психолінгвістичних і когнітивних факторів, що забезпечують готовність дитини до оволодіння цим процесом. Однією з ключових передумов є фонематична готовність, що включає

здатність аналізувати і синтезувати звукову структуру слова, розпізнавати окремі фонemi, визначати їхню послідовність.

Важливе значення має також розвиток дрібної моторики, адже координація рухів рук тісно пов'язана з розвитком мовлення. Відомо, що вправи на розвиток дрібної моторики (наприклад, малювання, ліплення, робота з мозаїкою) сприяють активізації мовленнєвих центрів у мозку.

Необхідною умовою є розвиток зорово-просторового сприйняття, що дозволяє дітям розпізнавати форми, розміри, орієнтуватися на сторінці під час читання. Це допомагає уникати плутанини літер і неправильного читання слів.

Крім того, важливою передумовою є мовленнєва активність. Діти, які активно висловлюють свої думки, ставлять запитання та цікавляться новою інформацією, демонструють вищу готовність до опанування навички читання, оскільки мають внутрішню мотивацію до спілкування та пізнання світу.

Трофименко Л. І. відзначає, що формування навички читання – це складний процес, який проходить кілька етапів, кожен із яких має свої особливості, труднощі та вимоги. Відповідно до концепції Ємця, розвиток читання відбувається поступово і включає чотири основні етапи:

1. Оволодіння звуко-буквеними позначеннями. На початковому етапі діти знайомляться з буквами та їх відповідністю до звуків. Головним завданням є навчитися впізнавати літери, розуміти їх звукове значення та відтворювати відповідні звуки. Увага дитини зосереджена насамперед на технічній стороні читання – як правильно прочитати окремі букви та скласти їх у склади.

2. Поскладове читання. На цьому етапі діти переходять до з'єднання літер у склади, а складів – у слова. Це один із найскладніших моментів у формуванні читання, оскільки вимагає активного залучення когнітивних процесів, зокрема зорового сприйняття, уваги та пам'яті. Головною проблемою є складність злиття окремих звуків у єдине слово, особливо якщо слова мають складну будову. Окрім того, діти починають знайомитися з граматичними зв'язками між словами, що поступово розвиває їх розуміння тексту.

3. Становлення синтетичних прийомів читання. На цьому етапі відбувається значний прогрес у читанні. Діти вже не потребують поскладового озвучування слів, а починають сприймати їх цілісно. Темп читання зростає, що сприяє кращому розумінню змісту тексту. Проте залишається певна проблема – діти можуть здогадуватися про слова за їх загальним виглядом, що призводить до помилок: заміни слів, неправильного читання закінчень або пропуску окремих частин. Це часто спричиняє повернення до попередньо прочитаного для виправлення неточностей.

4. Синтетичне читання. На останньому етапі увага дитини спрямовується переважно на зміст прочитаного, а не на механіку читання. Основною навичкою стає здатність розуміти текст у його логічній послідовності: правильно сприймати значення кожного слова, встановлювати зв'язки між реченнями, визначати причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Однак складнощі все ще можуть виникати, особливо якщо текст має складну структуру або містить нову лексику [32].

Для успішного засвоєння читання дитина повинна мати розвинені як мовленнєві, так і немовленнєві психічні функції. До основних умов належать:

1. Формування мовлення: важливо, щоб дитина володіла всіма аспектами усного мовлення, зокрема фонематичним слухом (розрізнення звуків), достатнім словниковим запасом і граматичною правильністю мовлення.

2. Когнітивний розвиток: необхідний розвиток розумових операцій, таких як аналіз, синтез, узагальнення.

3. Зорово-просторові уявлення: здатність орієнтуватися на сторінці, розрізняти форму, розмір та напрямок букв.

4. Пам'ять і увага: добре розвинена зорова та слухова пам'ять, а також концентрація уваги для роботи з текстами різної складності.

5. Інтелектуальний рівень: чим вищий загальний рівень інтелектуального розвитку, тим легше дитині оволодіти навичкою читання.

Таким чином, процес формування читання є багатоступеневим і залежить від взаємодії багатьох чинників, зокрема мовленнєвих, когнітивних та мотиваційних аспектів розвитку дитини.

Таким чином, успішне формування навички читання залежить від гармонійного розвитку мовленнєвих, когнітивних та психологічних аспектів, а також врахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

## **1.2 Характеристика порушень читання у дітей та причини їх виникнення**

Порушення читання у дітей можуть мати різний характер і суттєво впливати на їхній навчальний процес. Однією з найпоширеніших є дислексія, яка проявляється труднощами з розпізнаванням слів, заміною букв і складів, повільною швидкістю читання та проблемами з розумінням тексту. Основними причинами дислексії є генетична схильність, затримка розвитку фонематичного слуху та розлади таких когнітивних функцій, як увага та короткочасна пам'ять. Інший поширений вид – це труднощі з орієнтацією в тексті, коли дитина втрачає своє місце під час читання або не може підтримувати зв'язки між фрагментами тексту. Це може бути наслідком уваги, пам'яті або недостатнім рівнем розвитку читання [52].

Порушення мови також істотно впливають на навички читання, особливо якщо у дитини недостатньо розвинений фонематичний слух або є затримка мовного розвитку. Такі діти часто помиляються у вимові та розумінні слів, що ускладнює читання. Крім того, емоційні та психологічні фактори, такі як тривога, страх зробити помилку або низька самооцінка, можуть спричинити додаткові труднощі, спричинивши небажання читати чи брати участь у групових завданнях [24].

Розуміння причин порушень читання у дітей вимагає аналізу комплексних факторів, які впливають на когнітивний, фізичний та емоційний розвиток. Серед

них особливу роль відіграють генетичні, нейрофізіологічні та соціальні аспекти, кожен із яких вартий окремого розгляду. Наукові дослідження підтверджують зв'язок між генетичною схильністю та розвитком дислексії. За даними Д. Рашида, близько 50–60% дітей із дислексією мають родичів із подібними порушеннями, що вказує на спадковий характер проблеми [43]. Генетичні мутації, які впливають на функціонування ділянок мозку, відповідальних за мовлення і читання, були виявлені в дослідженнях Європейської асоціації нейропсихології. Наприклад, дефекти в гені DCDC2, що відповідає за розвиток мовленнєвих навичок, пов'язані зі складнощами у фонематичному аналізі [28].

Порушення, які виникають у період вагітності або в ранньому дитинстві, можуть спричиняти дислексію чи подібні розлади. Недоношеність, асфіксія під час пологів, порушення кровообігу в мозку новонародженого – усе це може призводити до недостатнього розвитку ділянок мозку, що відповідають за обробку текстової інформації. Згідно з дослідженням О.В. Турко, діти, які народилися передчасно, у 25–30% випадків демонструють уповільнений розвиток навичок читання через слабкість зорово-просторового аналізу [65].

Соціальний контекст, у якому виховується дитина, безпосередньо впливає на розвиток її мовленнєвих і когнітивних функцій. Недостатня увага з боку батьків, брак навчальних матеріалів або невміння організувати заняття вдома можуть призводити до педагогічної занедбаності. Діти із соціально неблагополучних сімей у три рази частіше мають затримку мовленнєвого розвитку, що згодом ускладнює навчання читання [56]. Водночас, несприятливе середовище формує низьку мотивацію до навчання і, як наслідок, закріплює негативне ставлення до освітнього процесу.

### **1.2.1 Типи порушень читання (оптичні порушення, аграматичні, мнестичні, семантичні)**

Проблема порушення читання у дітей є актуальною, оскільки негативно впливає на психічний розвиток і мовлення дитини, а також на весь процес її навчання в дитячому садку, школі і в майбутньому. Важливе значення для

побудови системи корекційної роботи з дитиною має раннє виявлення порушень, а також їх попередження в кожному окремому випадку. У свою чергу фахівець повинен глибоко розбиратися в причинах порушення читання у дітей, щоб підібрати для них найбільш якісну корекційну програму.

Відповідно до загального підходу виділяють дві групи причин порушення читання у дітей [60]:

- недорозвинення або ураження головного мозку в різні періоди розвитку дитини, патології вагітності, травми плода, важкі соматичні захворювання та інфекції, які виснажують нервову систему дитини;

- соціально-психологічні причини: відсутність мовної практики, педагогічна занедбаність тощо.

Порушення читання у дітей називають дислексією. Є декілька видів дислексії:

*Фонематична дислексія* пояснюється недорозвиненням функцій фонематичної системи, зокрема слухомовної диференціації фонем, а також фонематичного аналізу та синтезу. Коли в дітей слабо розвинені ці функції, вони можуть читати по буквах, спотворюючи звукову сторону слів (вставки, пропуски, перестановки звуків), а також читати інвертовані склади (наприклад, аптека — патека, бунка — бука, поклала — покалала). У дітей з порушеннями читання зазвичай не сформована складніша форма фонематичного аналізу — визначення кількості, порядку та місця звуків у слові. За наявності фонематичної дислексії діти можуть неправильно використовувати певні граматичні форми і мати обмежений словниковий запас [60].

Оптичні розлади читання пов'язані з недорозвиненням вищих зорових функцій: зорового аналізу і синтезу, оптико-просторових уявлень. Діти відчують труднощі при побудові зображень, визначенні подібності та відмінності в наочних образах, обробці фігур, що призводить до неточностей у малюванні та побудові (спрощення фігур, зменшення кількості елементів; неправильне просторове розташування ліній порівняно зі зразком. Діти плутають графічно). подібні букви (т-г , д-л, в-з, х-к) [0].

*Аграматичні порушення читання* часто спостерігаються у дітей із загальним порушенням мовлення. Діти з такими порушеннями неправильно вживають відмінкові закінчення, не вміють узгоджувати окремі частини мови тощо.

*Мнестичні порушення читання* пов'язані з труднощами встановлення зв'язку між звуками і буквами. Дитина не запам'ятовує, яка буква відповідає тому чи іншому звуку.

*Семантичні порушення читання (механічне читання)* - порушення розуміння тексту внаслідок технічно правильного читання. Така дислексія зумовлена двома факторами: недорозвиненням звуко-складового синтезу; нечіткість, нерозрізненість уявлень про синтаксичні зв'язки слів у реченні. Поділ слова на склади під час читання є частою причиною неправильного розуміння слова чи речення, що читається. Учні при порушенні звуко-складового синтезу читають слово по складу [16].

### **1.2.2 Вплив порушень на навчання**

Читання - це складний процес, який включає когнітивні, мовленнєві, зорові та рухові аспекти. Порушення будь-якого з цих елементів можуть вплинути на здатність дитини ефективно читати, розуміти текст і отримувати задоволення від читання. Основні види порушень та їх вплив на процес читання розглянуті нижче.

Інвалідність, яка впливає на читання, може суттєво перешкоджати здатності дитини засвоювати інформацію, пов'язану з текстами, і знижувати її інтерес до навчання. Одним із найпоширеніших розладів є дислексія, яка проявляється у труднощах з розпізнаванням слів, уповільненою швидкістю читання, плутаниною літер і складів, що ускладнює розуміння тексту. Порушення зору, наприклад погане сприйняття візуальної інформації, призводить до швидкої втоми очей, труднощів з концентрацією уваги, пропуску тексту. Порушення мовлення, зокрема недостатній розвиток слуху чи фонематичної артикуляції, впливають на розпізнавання звуків, словниковий запас і правильну вимову слів під час читання [29].

Крім того, труднощі можуть бути наслідком синдрому дефіциту уваги, як у випадку синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), коли студент не може зосередитися на тексті, пропускає частини інформації або читає ті самі уривки кілька разів. Проблеми з пам'яттю, такі як погана короткочасна або довготривала пам'ять, впливають на здатність зберігати та зв'язувати текстовий зміст, через що дитина втрачає історію або забуває ключових персонажів. Емоційні та психологічні фактори, такі як тривожність або низька самооцінка, викликають страх помилок, знижують швидкість і точність читання, а іноді навіть змушують дитину уникати читання вголос[39].

Незважаючи на ці труднощі, використання корекційних методів дозволяє ефективно формувати у дітей навички читання. Такі підходи включають мультисенсорні методи подолання дислексії, виправлення проблем із зором за допомогою використання збільшених друкованих книг і аудіокниг, мовленнєві вправи під наглядом логопеда, інтерактивні матеріали для підтримки уваги та розвиток пам'яті за допомогою нотаток або фотографій тексту.

Водночас позитивний емоційний клімат, підтримка вчителів і батьків, а також регулярне заохочення за досягнення успіхів допомагають подолати психологічні бар'єри. Тому своєчасна діагностика та індивідуальний підхід до роботи з порушеннями читання створюють умови для їх ефективної корекції та розвитку читацьких компетентностей [57].

Вплив порушень читання виходить за межі навчального процесу. Невміння швидко й правильно читати текст впливає на мотивацію до навчання. Дитина, яка постійно стикається з труднощами, втрачає впевненість у своїх силах, уникає групових завдань, а іноді навіть демонструє агресивність. Такі учні часто ігнорують домашні завдання, відмовляються читати вголос або навмисно уникають уроків, де потрібно працювати з текстом [39].

Поведінка дітей із різними порушеннями може суттєво відрізнятися. Учні з оптичною дислексією можуть плутати подібні за формою букви, пропускати рядки або втомлюватися швидше за однолітків. Вони намагаються уникати завдань, що потребують тривалої зорової концентрації. У дітей із аграматичними

порушеннями спостерігаються складнощі з розумінням граматичних форм, що призводить до помилок при виконанні завдань. Педагоги повинні враховувати ці особливості, щоб уникнути додаткового стресу для дитини [15].

Культурний контекст має вагомe значення у формуванні навичок читання. Мова, структура алфавіту, рівень доступності освітніх матеріалів — усі ці чинники можуть впливати на поширеність порушень читання. Наприклад, складність кирилиці порівняно з латиницею створює додаткові виклики для дітей із порушеннями зорового сприйняття. У країнах Азії, де використовуються ієрогліфи, спостерігається більша кількість випадків оптичної дислексії, оскільки розпізнавання символів потребує високого рівня візуального аналізу [28]. Соціальні умови не менш важливі. У сім'ях із низьким рівнем доходу діти часто не мають доступу до якісних книг, інтерактивних матеріалів або приватних занять із логопедом. Це поглиблює розрив у рівні розвитку читання порівняно з дітьми з більш забезпечених родин. Водночас освітні ініціативи, такі як «Шкільна бібліотека кожній дитині», значно знижують ці бар'єри, пропонуючи доступ до сучасних матеріалів і програм [70].

Сучасні технології допомагають знижувати негативний вплив порушень читання. Використання інтерактивних додатків, таких як Lingokids або Duolingo ABC, дозволяє дітям тренувати навички у цікавій ігровій формі. Ці платформи не лише залучають, а й адаптуються до рівня кожної дитини, пропонуючи завдання, які поступово ускладнюються. Наприклад, для дітей із зоровими порушеннями використовуються матеріали зі збільшеним шрифтом, а для дітей із проблемами фонематичного слуху — завдання на розпізнавання звуків [21].

Ефективна робота з дітьми, які мають порушення читання, вимагає детального розуміння природи проблеми та послідовного впровадження індивідуальних програм. Для кожного типу порушення існують методики, які можна адаптувати до потреб конкретної дитини. Вчителі та батьки мають не лише дотримуватись цих рекомендацій, а й створювати комфортну атмосферу для навчання, яка стимулює мотивацію дитини.

Дислексія потребує системного підходу, який охоплює розвиток фонематичного слуху, зорової пам'яті та розпізнавання зв'язків між звуками й буквами. Етапи роботи можуть виглядати так:

1. Вправи на диференціацію звуків. Наприклад, дитині пропонують прослухати пару звуків («п» і «б») і визначити, чи вони однакові.

2. Використання кольорових карток для зорового аналізу слів. Наприклад, звуки позначаються певними кольорами, що допомагає дитині співвідносити звуки з графемами [46].

3. Програми, як-от «Говоримо та читаємо разом», які інтегрують аудіо- та відеоматеріали, покращують техніку читання за допомогою ігор [69].

Дизграфія, яка супроводжується труднощами у письмі, вимагає акценту на графомоторних навичках:

- Виконання завдань на обведення букв і слів.
- Ігри з пошуку помилок у тексті для розвитку уваги.
- Використання інтерактивних планшетів, які автоматично аналізують помилки в написаному тексті.

При семантичній дислексії акцент робиться на розумінні текстів. Завдання, як-от розподіл тексту на смислові частини або пошук головної думки, сприяють розвитку логічного мислення. Практика показує, що регулярне використання аудіокниг у поєднанні з письмовими завданнями значно підвищує рівень сприйняття тексту [19].

Воєнні дії створюють унікальні виклики для освітньої системи. Діти, які переживають стрес через втрату домівки, родичів чи друзів, часто мають складнощі з концентрацією, що негативно впливає на здатність до навчання. Стресові ситуації, спричинені війною, впливають на когнітивні функції, зокрема пам'ять, увагу та здатність обробляти інформацію. Дослідження Т.В. Шевченко показують, що рівень тривожності у дітей під час війни зростає на 60%, що значно уповільнює розвиток мовних навичок [11].

У таких умовах педагоги та батьки повинні застосовувати методики, які знижують рівень стресу. Наприклад, використання інтерактивних матеріалів у

формі гри дозволяє зберегти мотивацію до навчання навіть у кризових ситуаціях. Сеанси з психологом або логопедом, які поєднуються з навчальними завданнями, допомагають зняти емоційне напруження та стимулюють когнітивні функції.

Робота з дітьми, які пережили травматичні події, повинна бути побудована з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Поєднання педагогічної підтримки, психологічної допомоги та інтерактивних технологій створює можливість для ефективного навчання навіть у складних обставинах.

### **1.3 Методики формування читання та подолання його порушень**

Питання формування навички читання завжди було епіцентром педагогічної думки, адже грамотність не лише відображає культурний рівень суспільства, а й визначає його економічний та соціальний розвиток. У міру того, як змінювалися вимоги до освіти, трансформувалися і підходи до навчання читанню. Перші згадки про систематичне навчання читання датуються ще античними часами, коли навчання базувалося на заучуванні алфавіту і поступовому переході до читання простих текстів. Сучасні ж методики беруть витоки у працях педагогів ХІХ століття, таких як Й. Г. Песталоцці, який наголошував на необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів [3].

Становлення методик у ХХ столітті супроводжувалося значними науковими відкриттями в галузі психології, лінгвістики та когнітивістики. Так, фонетичний метод, вперше систематизований Соботович Є. Ф., став основою для подальших досліджень у сфері формування навички читання. У його працях простежується чіткий акцент на зв'язку між фонетичним сприйняттям і графемним аналізом тексту [14]. Проте на цьому етапі акцент робився переважно на механічному засвоєнні знань, що обмежувало творчий потенціал учнів.

Зіставлення фонетичного та силлабічного підходів у середині ХХ століття показало, що другий метод значно ефективніший для учнів із початковими порушеннями читання. На відміну від механічного відтворення звуків, освоєння читання через склади зменшує когнітивне навантаження на дитину, особливо

якщо вона має порушення зорової пам'яті або фонематичного слуху [8]. Проте силлабічний метод також має обмеження, зокрема у роботі з текстами підвищеної складності, де вимагається контекстуальний аналіз.

Сучасний глобальний метод, популярний у Західній Європі та Північній Америці, передбачає читання цілими словами або навіть реченнями. Він базується на припущенні, що мозок сприймає текст як цілісний образ, а не як послідовність елементів. Цей підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають розвинену зорову пам'ять. Утім, критика цього методу пов'язана з його недостатньою адаптивністю до дітей із дислексією або когнітивними порушеннями [19].

Прогрес у дослідженнях когнітивних процесів дав змогу перейти до інтегративного підходу, який поєднує переваги всіх попередніх методів. У роботах І.Я. Лернера це набуває вигляду «методичного синтезу», коли конкретна методика адаптується до індивідуальних потреб дитини. Такий підхід знижує рівень стресу в учнів і створює сприятливі умови для формування довготривалих навичок читання [12].

Війна, що триває в Україні, вимагає адаптації методик до умов навчання в кризовий період. Використання інтерактивних інструментів, дистанційних платформ і мультимедійних матеріалів стає необхідністю. Досвід країн, які пережили військові конфлікти, свідчить, що інклюзивний підхід і акцент на психологічну підтримку дітей значно підвищують ефективність навчання [21].

У підсумку, розгляд еволюції методик показує їх адаптивність до історичних, соціальних і психологічних умов. Наступний розділ потребуватиме глибшого аналізу конкретних прикладних методик, враховуючи їхню ефективність у різних соціальних контекстах.

Фонетичний метод навчання читанню залишається базовим інструментом у педагогіці, особливо для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Його ефективність ґрунтується на поступовому формуванні зв'язків між звуком і його графічним позначенням. Цей підхід передбачає тренування фонематичного слуху

через серію вправ, спрямованих на диференціацію звуків, розпізнавання їх у потоці мовлення та співвідношення зі словами.

У практичній роботі з дітьми із порушеннями використовуються такі вправи:

1. **Розрізнення звуків у парах.** Учні пропонують слухати два звуки (наприклад, «б» і «п») та визначити, чи однакові вони.
2. **Звуковий аналіз слова.** Педагог промовляє слово, а дитина визначає його перший і останній звук, поступово додаючи проміжні.
3. **Повторення складів.** Склади, складені з різних звуків, допомагають відпрацьовувати артикуляцію: «ба-бо-бу» або «ма-мо-му».
4. **Гра з кольоровими картками.** Звуки позначаються різними кольорами, що допомагає поєднати слухове й зорове сприйняття [14].

Ефективність цього методу зростає на ранніх етапах навчання, коли формуються базові зв'язки між слуховим і зоровим аналізом. Проте з віком і зростанням складності текстів його ефективність може знижуватися, що вимагає комбінування з іншими підходами. У роботах Соботович Є. Ф. відзначено, що при корекції дислексії акцент на фонематичному слуху дозволяє досягти помітних результатів уже за 2-3 місяці регулярних занять [14].

Силлабічний метод пропонує навчання через засвоєння складів, що суттєво зменшує когнітивне навантаження для дитини. У радянській школі він використовувався як основний спосіб навчання читанню, а сьогодні залишається популярним серед педагогів. Його практичність проявляється у можливості швидко навчити дитину читати слова, поділяючи їх на прості структурні одиниці.

На практиці метод реалізується через такі вправи:

1. **Складання слів зі складів.** Учень отримує набір складів (на кшталт «ма», «па», «ра») та формує з них прості слова.
2. **Розбиття слів на склади.** Промовляння слів із чіткою артикуляцією складів дозволяє дітям зрозуміти їх будову.
3. **Ритмічне повторення.** Склади вимовляються з різними інтонаціями або ритмами, що активізує слухові та моторні зв'язки [58].

Адаптація методу для дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання мультисенсорного підходу. Наприклад, склади можна промовляти, одночасно доторкаючись до відповідних символів на тактильній дошці. У таких умовах ефективність методу зростає на 30–40%, як зазначає О.В. Турко [45].

Глобальний метод навчання читанню передбачає сприйняття слова як цілого образу. Дитина не аналізує його звукову структуру, а запам'ятовує слово візуально. Це дозволяє швидше освоїти читання текстів, але потребує попередньої підготовки у вигляді розвитку зорової пам'яті.

Приклади застосування:

1. **Картки зі словами.** Учню показують слово на картці, а потім візуально асоціюють його із зображенням.
2. **Читання речень у контексті.** Дитина сприймає зміст через ілюстрації або попередньо відомі фрази.
3. **Гра «Знайди слово».** Учень повинен знайти слово, яке називає педагог, серед кількох варіантів [52].

Попри свою швидкість, глобальний метод не завжди ефективний для дітей із дислексією, адже вони можуть мати труднощі з візуальним розпізнаванням тексту. У таких випадках доцільно комбінувати його з фонетичними вправами, що розвивають базову навичку звукового аналізу [41].

Сучасна педагогіка все частіше звертається до інтегративного підходу, який поєднує переваги кількох методів. Суть такого підходу полягає у створенні гнучкої системи навчання, яка враховує індивідуальні особливості кожної дитини.

Комбінування фонетичного, силлабічного та глобального методів дозволяє формувати навичку читання комплексно. Напочатковому етапі може використовуватися фонетичний метод для розпізнавання звуків. Далі, під час засвоєння структури слів, застосовується силлабічний підхід. На завершальному етапі вводиться глобальний метод, який сприяє швидкому сприйняттю тексту [32].

Індивідуальний підхід полягає у створенні програм, що враховують тип порушення:

- **Дислексія.** Тренування фонематичного слуху через вправи на диференціацію звуків.
- **Дизграфія.** Розвиток зорової пам'яті через вправи на графічне відтворення букв.
- **Алексія.** Використання мнемонічних технік для запам'ятовування зв'язків між словами та їх значеннями [61].

Така інтеграція методів не тільки знижує рівень стресу в учнів, а й дозволяє досягти стабільних результатів навіть у роботі з дітьми, які мають комплексні порушення читання.

Навички читання формуються завдяки злагодженій роботі багатьох систем організму, зокрема когнітивної, мовленнєвої, моторної. Порушення цих систем спричиняють різноманітні труднощі у процесі читання. Дослідження свідчать, що дислексія, дизграфія, алексія і диспраксія є найпоширенішими типами порушень. Кожне з них має власну специфіку, що вимагає окремих методик корекції, адаптованих до потреб конкретної дитини [52].

Індивідуальний підхід у корекційній роботі з дітьми базується на детальній діагностиці та врахуванні психолого-педагогічних особливостей кожної дитини. Діагностика визначає тип порушення, його природу та ступінь вираженості, що дозволяє розробити ефективну стратегію навчання. Сучасні методи, як-от тест Бурдона або шкала Чиркіна, дозволяють не тільки ідентифікувати проблеми, а й прогнозувати динаміку їх подолання [20].

Вибір корекційних методик залежить від результатів діагностики. Діти з дислексією потребують вправ, спрямованих на розвиток фонематичного слуху та зорової пам'яті. Для дітей із дизграфією ефективним буде тренування графомоторних навичок і розвитку просторового мислення. Алексія вимагає поступового відновлення когнітивних функцій через інтеграцію мнемонічних технік та інтерактивних завдань. Усі методики мають бути адаптовані до конкретних потреб дитини, враховуючи її психоемоційний стан, що особливо актуально в умовах воєнного стресу [36].

Використання сучасних технологій суттєво змінює підходи до навчання читання. Цифрові інструменти, інтерактивні ігри, мультимедійні матеріали не лише підвищують зацікавленість дітей, а й створюють нові можливості для подолання порушень. Додатки, як-от Lingokids чи Duolingo ABC, дозволяють інтегрувати ігрові елементи в процес навчання, активуючи когнітивні та емоційні механізми [27].

Технології допомагають у створенні адаптованих програм для дітей із різними порушеннями. Наприклад, платформи з розпізнаванням голосу аналізують вимову дитини, коригуючи її в режимі реального часу. Віртуальна реальність, яка дозволяє створити інтерактивне середовище для читання, стає особливо корисною для дітей із когнітивними порушеннями. Практичний досвід показує, що використання таких інструментів на 40% підвищує ефективність навчання у дітей із дизграфією [25].

Освітній процес, орієнтований на дітей із порушеннями читання, має бути організований таким чином, щоб створити комфортні умови для навчання. Інклюзивне середовище дозволяє таким дітям почуватися частиною колективу, що позитивно впливає на їх емоційний стан. В Україні активно впроваджуються спеціальні програми, як-от «Інклюзивно-ресурсний центр», які спрямовані на інтеграцію дітей із особливими освітніми потребами [39].

Практичне застосування методик у школах передбачає поєднання класичних вправ із інноваційними технологіями. Наприклад, під час уроків читання можуть використовуватися інтерактивні дошки для вивчення звуків або складів. Для учнів із дизлексією корисними будуть програми, які дозволяють тренувати фонематичний слух у ігровій формі. Досвід країн Скандинавії показує, що впровадження інклюзивних практик підвищує академічну успішність на 25–30% [47].

Ефективність корекційного процесу багато в чому залежить від взаємодії педагогів із батьками та фахівцями. Батьки відіграють ключову роль у продовженні навчання вдома. Щоб підтримувати мотивацію дитини, вони мають

дотримуватися рекомендацій педагогів і логопедів, створюючи сприятливі умови для навчання [12].

Робота з логопедами, психологами та дефектологами забезпечує комплексний підхід до вирішення проблеми. Наприклад, логопед займається розвитком мовлення, а психолог допомагає подолати емоційні бар'єри. Спільна робота спеціалістів дозволяє розробити індивідуальний план навчання, що враховує всі аспекти розвитку дитини. Дослідження О.М. Таранченко підтверджують, що така співпраця сприяє швидшій адаптації дитини до навчального процесу [10].

Підсумовуючи, індивідуальний підхід, інноваційні технології та співпраця з батьками і спеціалістами є ключовими складовими успішної корекції порушень читання. Реалізація цих принципів забезпечує гармонійний розвиток дитини навіть у складних соціальних умовах.

Розробка покрокових планів роботи з дітьми, які мають порушення читання, базується на поєднанні діагностики, індивідуального підходу та інтеграції сучасних методик. Щоб досягти стійких результатів, педагог повинен враховувати як тип порушення, так і емоційний стан дитини. Система навчання має бути гнучкою, але послідовною, дозволяючи поступово усувати труднощі.

#### **План роботи з дитиною, що має дислексію:**

1. Визначення звукових проблем за допомогою вправ на слухову диференціацію. Завдання: слухати пару звуків і визначати, чи вони однакові. Наприклад, «п» і «б», «т» і «д».
2. Розвиток фонематичного слуху через гру «Впіймай звук». Педагог вимовляє слово, а дитина піднімає картку з відповідним звуком.
3. Формування асоціацій між звуком і графічним символом за допомогою кольорових карток, де кожен звук має свій колір [54].
4. Закріплення навички читання слів через вправи на складання слів зі звуків і складів.

#### **Приклад завдань для роботи з дизграфією:**

1. Обведення контурів букв і слів для тренування графомоторних навичок.
2. Гра «Знайди помилку», де дитина виправляє помилково написані слова, що розвиває уважність.
3. Використання ігрових платформ, які автоматизують звуко-буквений аналіз.

Для дітей із алексією завдання мають акцентувати увагу на відновленні зв'язку між словами та їх значеннями. Це досягається через картки із зображеннями, ігри з асоціаціями та інтерактивні книги з аудіосупроводом. Практика показує, що такі завдання дозволяють за 8-10 тижнів помітно покращити здатність до читання [41].

Ефективність навчання визначається за допомогою кількісних та якісних індикаторів, які дозволяють оцінити прогрес дитини в читанні. Кількісні методи включають тестування на швидкість читання, правильність виконання завдань і обсяг освоєного матеріалу. Наприклад, діти з дислексією після двомісячного курсу вправ на звукову диференціацію демонструють приріст швидкості читання в середньому на 20% [64].

Якісні показники базуються на спостереженнях педагога. Наприклад, здатність дитини самостійно визначати помилки в тексті, читати нові слова без підказок або впевнено використовувати слова в усному мовленні. Результати фіксуються в індивідуальних картах прогресу, які аналізуються щотижня.

Навчання читанню дітей із порушеннями — це багатогранний процес, який вимагає інтеграції традиційних і сучасних методик, адаптації до індивідуальних потреб і постійного моніторингу прогресу. Використання інноваційних технологій, активна співпраця з батьками і фахівцями створюють умови для успішного подолання труднощів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку більш персоналізованих цифрових рішень, які враховують специфіку кожного порушення. Практика доводить, що поєднання педагогічної майстерності,

психологічної підтримки та сучасних технологій відкриває широкі можливості для розвитку кожної дитини, навіть у складних умовах сьогодення.

### **Висновки до прешого розділу**

Аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури дав змогу з'ясувати сутність поняття «читання» як багаторівневого процесу, у якому поєднуються когнітивні, мовленнєві та перцептивні механізми. Читання виступає не лише технічною операцією декодування графічного символу, а й складним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на розуміння змісту тексту.

Показано, що у дітей із порушеннями мовлення процес формування навичок читання ускладнюється системними порушеннями мовленнєвих функцій — фонематичних, лексико-граматичних, просодичних, а також недорозвиненістю зорово-просторових і моторних механізмів. Основними типами порушень читання у дітей із ПМР є:

- оптичні — спотворення графічного образу літер;
- аграматичні — порушення узгодження слів у реченні;
- мнестичні — труднощі запам'ятовування звуко-буквених відповідностей;
- семантичні — нерозуміння прочитаного.

Теоретичний аналіз дав підстави стверджувати, що головними причинами формування таких порушень є недорозвиненість фонематичного слуху, дефіцит аналітико-синтетичної діяльності, зниження рівня уваги, порушення пам'яті та зорово-моторної координації. Додатковим чинником ризику є соціально-психологічні умови розвитку дитини — обмежене мовленнєве спілкування, відсутність стимулюючого освітнього середовища, психоемоційні травми, спричинені воєнними подіями.

Підсумовуючи, можна зазначити, що формування навичок читання у дітей із порушеннями мовлення потребує системного підходу, який охоплює розвиток фонематичних процесів, мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики,

зорового та слухового сприймання. Саме науково-теоретичні положення першого розділу стали підґрунтям для визначення напрямів емпіричного дослідження і розроблення ефективної методики формування готовності до навчання читанню.

## РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПМР ДО ОПАНУВАННЯ НИМИ ЧИТАННЯМ

### 2.1 Методика вивчення у дітей дошкільного віку психічних процесів і функцій пізнавальної діяльності, що обумовлюють виникнення порушень читання

Процес оволодіння читанням є складною діяльністю, що передбачає взаємодію кількох психічних функцій і процесів. Вже на етапі вивчення букв дитина має активно задіювати зорово-предметне та зорово-просторове сприймання, фонематичне сприймання, а також різні види пам'яті – зорово-просторову та зорово-предметну. Порушення хоча б одного з цих процесів здатне ускладнити засвоєння букв, що в майбутньому призводить до труднощів на подальших етапах навчання грамоти. Зорове сприймання дозволяє дитині розрізняти форми, розміри, орієнтацію букв у просторі, тоді як фонематичне сприймання забезпечує розрізнення звуків, які ці букви позначають. Саме цей етап закладає фундаментальні основи для читання, а відтак і для подальшого мовного розвитку.

Важливим компонентом є також зорово-просторова пам'ять, яка допомагає дитині утримувати у свідомості форму та положення букв. Без цієї здатності утруднюється не лише розпізнавання букв, а й запам'ятовування їх послідовності у словах. На цьому ж етапі слід враховувати розвиток зорово-предметної пам'яті, яка дозволяє зіставляти нові образи з уже знайомими. Наприклад, якщо дитина бачила букву «А» в книжці, вона має впізнати її на таблиці або в грі. Для діагностики даного етапу можуть застосовуватись методики «Впізнавання букв», «Склади у клітинках», а також комплекси завдань з логопедичних зошитів, спрямовані на розвиток фонематичного слуху. Ці методи дають змогу встановити рівень сформованості первинних процесів, що забезпечують грамотне читання.

Наступним етапом стає перехід до поскладового читання, який базується на здатності дитини до фонематичного аналізу та синтезу. Під фонематичним

аналізом розуміється вміння дитини виокремлювати окремі звуки в слові, а синтез полягає у здатності з'єднувати окремі звуки або склади в цілісну мовну одиницю. Діти, у яких спостерігається затримка або недостатність у розвитку цих навичок, часто мають труднощі з переходом від ізольованого сприймання до інтегрованого відтворення. Для вивчення цього етапу використовуються методики «Склади лунають» (на фонематичний аналіз) та «Збери слово» (на синтез), що дозволяють виявити дефіцити у слуховому сприйманні та мовленнєвому злитті [16].

На третьому етапі дитина переходить до цілісного читання слів, що передбачає точне і швидке впізнавання літер, складів та слів. Тут активізуються лексична та граматична компоненти мовлення, оскільки саме вони дозволяють розуміти значення прочитаного. Водночас надзвичайно важливою стає координація очей при переміщенні погляду по тексту. Якщо цей рух відбувається сповільнено або неорганізовано, процес читання порушується. Діагностика на цьому етапі може включати методики читання слів із карток, вправи на швидке впізнавання слів за перших літер, а також спостереження за рухами очей дитини під час читання коротких текстів. Такий підхід дозволяє виявити причини недостатньої точності при читанні. Очна моторика в дитини дошкільного віку ще формується, тому вона часто потребує спеціального тренування. Для цього використовуються вправи на слідкування за об'єктом, читання з маркером рядка, ігри з буквами, що змінюють положення. Такі завдання сприяють зміцненню зорової фіксації та скорочують час розпізнавання лексичних одиниць. Варто також оцінювати лексико-граматичні навички, оскільки недорозвинення словника або граматичних структур значно гальмує розуміння прочитаного. Діти можуть легко прочитати слово, але не усвідомити його значення, що часто призводить до механічного повторення без сенсу. Саме на цьому етапі часто виявляються приховані порушення пізнавальної діяльності, що не були помітні раніше.

Останній, четвертий етап – це формування синтетичного читання, тобто читання із зростаючою швидкістю, без втрати точності та розуміння. Тут задіяні всі попередні психічні процеси: фонематичне сприймання, зорово-просторова пам'ять, лексико-граматичні структури, а також швидкість впізнавання.

Додатково у цьому процесі бере участь мислення як базовий компонент, необхідний для осмислення прочитаного. Методично цей рівень можна досліджувати за допомогою вправ на «читання на час», визначення змісту прочитаного тексту за короткий період, і завдань на виявлення помилок. У випадку, якщо дитина не розуміє логіку прочитаного, можна говорити про необхідність розвитку логіко-сміслових операцій [37].

Дослідження читання як інтегрованого процесу вимагає комплексного підходу до психічного розвитку дитини. Перш ніж розпочинати корекційну або навчальну роботу, необхідно глибоко вивчити всі складові пізнавальної діяльності. Зокрема, це стосується сприймання, уваги, пам'яті, мислення та мовлення. Усе це є основою, на якій формуються початкові навички читання. У ранньому дошкільному віці переважають наочно-образні форми мислення, тому вивчення повинно ґрунтуватися на ігрових методиках, які активізують ці процеси. Рекомендовано, щоб методики були варіативними, адаптованими до індивідуальних особливостей кожної дитини. Особливу увагу потрібно приділяють дослідженню фонематичних процесів (фонематичного сприймання, аналізу та синтезу), адже саме вони забезпечують точність вивчення, а потім відтворення при читанні букв, цілісність читання складів та слів. Порушення цих процесів призводить до труднощів у розрізненні схожих за звучанням слів, а потім і до їх розуміння. Для перевірки цього використовуються завдання на «пошук пари за першим звуком», вправи на розпізнавання рим, аналіз подібних і відмінних звуків. Наприклад, вправи з піктограмами, де дитина має вибрати зображення, що починається на певний звук, дозволяють виявити специфіку звукового сприймання. Такий аналіз необхідний для прогнозування можливих порушень ще до початку навчання грамоти.

Зорово-просторове сприймання також є визначальним чинником у формуванні навичок читання. Діти, які не здатні точно визначити положення об'єктів у просторі, часто плутають літери, що мають схожу графіку (наприклад, «п» і «т», «б» і «д»). У таких випадках доцільно застосовувати методики просторової орієнтації, як-от вправи з побудовою фігур за зразком, складання

простих візерунків. Це дозволяє закласти основи для точного зорового впізнавання символів у тексті. Крім того, доцільним є включення вправ на розвиток просторової уяви, які полегшують орієнтацію в текстовому полі.

Для розуміння психолого-педагогічної природи порушень читання слід враховувати і взаємозв'язок між увагою та мовленням. Зниження стійкості або концентрації уваги може призводити до швидкої втомлюваності, перескакування через букви чи склади, або ж механічного відтворення прочитаного без осмислення. Методики для діагностики включають вправи на виділення потрібного символу серед ряду схожих, утримання уваги на тексті з дистракторами, а також ігри на уважність. Це дозволяє диференціювати проблеми уваги від власне мовленнєвих труднощів. Таким чином, грамотне вивчення уваги як регулятора пізнавальної діяльності сприяє успішній побудові корекційної програми.

Мовлення, у свою чергу, має бути розвинене до рівня, який дозволяє дитині осмислювати прочитане не лише на рівні слів, а й фраз, текстів. Рівень сформованості словника, граматичної будови, зв'язного мовлення прямо впливає на успішність формування читацьких умінь. Для вивчення цих показників використовують методики «Опис за картинкою», «Доповни речення», «Продовж історію», що дають змогу виявити рівень розвитку мовленнєвого мислення. Порушення в цій сфері нерідко є першопричиною порушення розуміння прочитаного навіть при збереженні техніки читання [29].

## **2.2. Характеристика методики дослідження причин, що обумовлюють порушення читання у дітей**

Діагностика схильності до виникнення порушень читання не може обмежуватися оцінкою лише одного психічного процесу. Вона передбачає комплексну перевірку як перцептивних, так і когнітивно-мовленнєвих функцій, що беруть участь у процесі засвоєння читання. Серед таких процесів виокремлюються зорово-просторове сприймання, фонематичне розрізнення,

фонематичний аналіз, фонематичний синтез, оперативна пам'ять, а також здатність до логічних міркувань, узагальнення і класифікації. Такий цілісний підхід сприяє виявленню реальних причин дислексії та формуванню ефективної корекційної роботи.

На діагностичному етапі було відібрано комплекс тестів, розроблених і адаптованих на основі методик, описаних у працях О.Лурііта А. Богуш. Застосовані завдання адаптовано відповідно до мети дослідження, а результати інтерпретовано за допомогою порівневої характеристики, що враховує ступінь самостійності виконання та кількість допущених помилок.

Для вивчення просторового сприймання застосовувалася методика «Проби Хеда», яка дозволяє оцінити здатність орієнтуватися в координатах власного тіла. Дитина має відтворити показані експериментатором пози у дзеркальному відображенні (наприклад, торкання правою рукою правого вуха). Фіксуються як кількісні, так і якісні характеристики помилок: порушення симетрії, зміщення сторін, зниження цілісності схеми тіла. У разі труднощів дозволяється однократне повторення з коротким поясненням. Рівні оцінювання: високий без помилок; середній 1–2 помилки з самокорекцією; низький 3 і більше помилок або відмова від виконання (див. дод. А1) [70].

Фонематичне сприймання діагностувалося за допомогою методики «Розрізнення фонем» у варіанті, описаному М. Савченко (2022). Завдання полягали у визначенні відмінностей між парами слів, що розрізнялися однією фонемою («коса–коза», «мишка–миска», «тічка–дічка»). Оцінювалися точність, темп реакції, наявність самокорекції. У разі потреби дозволялося повторити пару слів повільніше з акцентом на проблемний звук. Виконання оцінювалося за триступеневою шкалою. Повний опис методики подано в додатку А2.

Таблиця 2.1

Порівняльна таблиця методик

Методика	Структура завдання	Критерії помилок	Допомога	Значення
«Проби Хеда»	Дзеркальне повторення рухів рук	0, 1–2, $\geq 3$	Повторна демонстрація	Аналіз зорово-просторового сприймання
«Розрізнення фонем»	Мінімальні пари слів, однакові/різні	0, 1–2, $\geq 3$	Повільний повтор	Оцінка фонематичного слуху

У сучасних дослідженнях фонематична обізнаність розглядається як предиктор оволодіння читанням. Здатність до розрізнення звуків мовлення корелює з ефективністю графемно-фонемного кодування та засвоєння навички письма. Рівень розвитку цієї функції виявляється критичним у контексті діагностики дислексії на ранніх етапах. У зв'язку з цим у даному дослідженні обрано методики, що дають змогу оцінити як розчленувальні, так і інтегративні операції фонематичної обробки, зокрема фонематичний аналіз та фонематичний синтез. Їх застосування у комплексі забезпечує більш повне виявлення особливостей розвитку мовленнєвої функції та дозволяє визначити специфіку можливих порушень.

Фонематичний аналіз є одним із провідних компонентів мовленнєвої діяльності, оскільки забезпечує здатність дитини розчленовувати звукову оболонку слова на окремі фонemi та визначати їхню послідовність у слові. Ця навичка становить основу для формування навичок читання та письма, а також розвитку фонематичного слуху. Недостатня сформованість цього механізму часто зумовлює труднощі у засвоєнні графемно-фонемних відповідностей, призводить до появи стійких помилок у письмі та спотворень під час читання. У зв'язку з цим вивчення рівня розвитку фонематичного аналізу розглядається як важлива складова діагностики мовленнєвої готовності дітей до навчання грамоти.

Для дослідження використовувалася методика, що передбачає поступове ускладнення завдань: від визначення першого або останнього звука у слові до

встановлення їхньої кількості, порядку та позиції окремих фонем у звуковій структурі. Стимульний матеріал включав як односкладові, так і багатоскладові слова, підібрані з урахуванням вікових та когнітивних можливостей обстежуваних дітей. У процесі виконання завдань фіксувалися темп виконання, точність аналізу, рівень самостійності та здатність до самокорекції. Темп оцінювався за швидкістю переходу від сприйняття слова до його фонемного розкладу; точність визначалася повнотою і правильністю виділення звуків; рівень самостійності залежав від того, чи виконувало завдання дитина без допомоги, із навідними запитаннями чи за зразком; здатність до самокорекції фіксувалася за наявністю або відсутністю спроб самостійно виправити помилку. Допомога експериментатора обмежувалася ненапрямленими навідними питаннями або демонстрацією аналогічного прикладу, що не підмінювали самостійної діяльності дитини. Пряме підказування чи повідомлення правильної відповіді вважалося порушенням процедури. Детальний опис методики подано у додатку А3.

Фонематичний синтез є процесом, що забезпечує поєднання ізольованих звуків у цілісне слово та відтворення його звукової структури у правильній послідовності. Сформованість цієї навички безпосередньо впливає на здатність дитини до читання, письма та сприймання мовлення на слух. Недостатній розвиток синтезу призводить до спотворення звукового складу слова, заміни або перестановки фонем, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу та уповільнює формування грамоти. Дослідження рівня фонематичного синтезу дозволяє своєчасно виявити порушення та визначити напрями корекційної роботи.

Методика передбачала відтворення слова за поданими ізольовано звуками, які експериментатор вимовляв у повільному темпі, з чіткою артикуляцією та рівними інтервалами між фонемами. Завдання будувалися за принципом поступового ускладнення: від двозвукових поєднань до слів, що склалися з п'яти–шести звуків. Стимульний матеріал підбирався з урахуванням вікових особливостей дітей та містив як знайомі, так і менш поширені слова, що дозволяло оцінити не лише механічну здатність до синтезу, але й рівень

словникового запасу. У процесі виконання завдань фіксувалися правильність складання слова, час реакції, кількість спроб, а також типові помилки, серед яких перестановка звуків, пропуски, заміни або утворення нефункціональних слів. Надання допомоги обмежувалося повторним промовлянням звуків або використанням простішого прикладу без прямого повідомлення правильної відповіді. Оцінювання здійснювалося за трирівневою шкалою: високий рівень правильне і самостійне виконання переважної більшості завдань; середній рівень до двох помилок з подальшою самокорекцією; низький рівень регулярні помилки або неможливість виконати завдання навіть після повторення. Детальний опис методики наведено у додатку А4.

Порівняльний аналіз результатів виконання завдань з фонематичного аналізу та фонематичного синтезу дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості базових мовленнєвих операцій, що забезпечують оволодіння навичками читання і письма. Обидва процеси тісно взаємопов'язані: аналіз передбачає розчленування слова на складові фонемі та усвідомлення їхньої позиції, тоді як синтез інтеграцію звуків у цілісну мовну одиницю. Високі результати в обох видах діяльності свідчать про сформовану фонематичну систему та готовність до засвоєння графемно-фонемних відповідностей. У той же час, виявлення труднощів лише в одному з процесів вказує на вибіркового характер порушень, що потребує спрямованої корекційної роботи. Наприклад, низькі показники аналізу при відносно збереженому синтезі можуть бути ознакою недостатнього розвитку операцій диференціації та впізнавання звуків, тоді як труднощі синтезу за умови задовільного аналізу часто пов'язані з недостатньою робочою пам'яттю або слабким утриманням звукової послідовності. Таким чином, зіставлення даних за обома методиками створює підґрунтя для індивідуалізації подальших педагогічних і логопедичних впливів, а також для прогнозування можливих труднощів у навчанні читання.

Таблиця 2.2

Шкала оцінювання результатів за методикою «Запам'ятовування 10 предметів»

<b>Рівень сформованості пам'яті</b>	<b>Параметри, що вказують на рівень порушення</b>
Високий	Відтворено 8–10 предметів без суттєвих помилок
Середній	Названо 5–7 об'єктів, можливі поодинокі неточності
Низький	Менше ніж 5 предметів, наявні численні помилки або пропуски

Вивчення інтелектуального розвитку дитини потребує комплексного підходу, що охоплює як рівень сформованості операцій конкретного мислення, так і ступінь переходу до елементів абстрагування. Одним із найбільш інформативних засобів для діагностики логічних мисленнєвих операцій у дітей є методика «Класифікація предметів». Вона дозволяє отримати інформацію не лише про результат діяльності (тобто правильність угруповання), а й про спосіб міркування, який застосовує дитина у процесі розв'язання завдання. Особливо важливим є спостереження за когнітивними стратегіями чи спирається дитина на очевидні, зорово доступні ознаки, чи здатна абстрагуватися від поверхневих характеристик і виявити суттєві функціональні або таксономічні зв'язки.

Стимульний матеріал містив набір карток із зображеннями об'єктів, що належать до різних категорій: меблі, одяг, фрукти, транспорт, посуд тощо. Кожна серія включила предмети, які можна згрупувати за кількома ознаками: за функціональним призначенням (що для чого призначено), за матеріалом (з чого виготовлено), за морфологією (форма, розмір), або за належністю до логічної категорії (тварини, рослини, неживі об'єкти). Така багаторівнева структура дозволяє діагностувати не лише здатність до класифікації, але й гнучкість мислення уміння змінювати критерії за нових умов [48].

Під час виконання завдання дитина мала самостійно сформулювати критерій групування, реалізувати його у практичному дії (розподіл карток) та обґрунтувати свій вибір. При цьому експериментатор фіксував за такими параметрами: логічність і послідовність міркувань, спонтанність класифікації,

стійкість до інтерференції неактуальних ознак, а також здатність до зміни початково обраного критерію при пред'явленні додаткових умов. Особлива увага приділяється випадкам, коли дитина зберігала інертність мислення, не здатна була сформулювати ознаку узагальнення, або обирала ситуативні, контекстно залежні критерії (наприклад, за кольором, що не має значення у даній серії).

Крім того, аналізували вербальне оформлення суджень: наскільки дитина здатна формулювати логічні висловлювання, які відповідають її діям. За потреби дозволяли мінімальну допомогу у вигляді непрямих навідних запитань або демонстрацію зразка класифікації, однак ключовим було збереження самостійності у побудові міркування.

У разі виражених труднощів надавали підказки: експериментатор ставив уточнювальні запитання або демонстрував приклад класифікації. Оцінка результатів здійснюється за наступними критеріями (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості операцій класифікації (за методикою “Класифікація предметів”)

<b>Рівень сформованості пам'яті</b>	<b>Параметри, що вказують на рівень порушення</b>
Високий	самостійне виділення суттєвих ознак, логічне обґрунтування групування, змінність критеріїв при необхідності
Середній	виконання завдання з частковою допомогою, орієнтація на поверхневі ознаки
Низький	нездатність до класифікації навіть після пояснення або підказок, ознаки конкретно-ситуативного мислення

Дослідження логіко-аналітичних операцій у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку потребує інструментарію, який дозволяє виявити не лише рівень сформованості мисленнєвих процесів, але й характер когнітивної стратегії, що реалізується у вирішенні завдання. Однією з таких методик є

«Четвертий зайвий», яка надає змогу оцінити здатність дитини до встановлення категоріальних зв'язків між об'єктами, визначення спільних і відмінних ознак, а також до побудови простих логічних суджень.

Завдання, яке ми пропонували дітям побудоване за принципом контрольованої альтернативи: серед чотирьох запропонованих зображень один об'єкт відрізняється від решти за певною ознакою. Три інших, натомість, об'єднані загальною властивістю функціональною, таксономічною, морфологічною або іншою. Наприклад, до серії можуть входити зображення велосипеда, автобуса, машини та яблука очевидним є те, що яблуко не належить до групи транспортних засобів. Стимульний матеріал мав багатокомпонентну структуру: окремі серії включали завдання з явними ознаками групування, тоді як інші передбачали складніші когнітивні дії, що вимагали абстрагування.

Роль експериментатора полягала не лише у фіксації правильності відповіді, а й у спостереженні за процесом прийняття рішення: як дитина аргументує свій вибір, чи спроможна чітко вербалізувати ознаку, яка об'єднує три з чотирьох об'єктів, чи спирається вона на суттєві властивості об'єктів чи на поверхневі, візуально доступні характеристики. Окрема увага приділяється здатності дитини до узагальнення, послідовності міркування та логічній зв'язності висловлювань.

За необхідності надавали навідні запитання «Що об'єднує ці три предмети?», «Чим цей об'єкт відрізняється?» однак лише після невдалої самостійної спроби дитини розв'язати завдання. Це дозволило оцінити не лише продуктивність, але й когнітивну самостійність дитини. У разі надання допомоги фіксувався її характер та вплив на якість відповіді. Оцінювання проводилося з урахуванням виділених критеріїв (див. табл. 2.4.) [42].

Таблиця 2.4

Рівні виконання завдання за методикою «Четвертий зайвий»

<b>Рівень сформованості пам'яті</b>	<b>Параметри, що вказують на рівень порушення</b>
Високий	правильне виділення «зайвого» об'єкта в усіх серіях з

	логічним пояснення
Середній	допущено 1–2 помилки або невпевнені пояснення
Низький	систематичні труднощі у виділенні спільної ознаки або відсутність логіки у міркуваннях

Сукупність застосованих методик уможливорює комплексне охоплення психічних процесів, що безпосередньо беруть участь у формуванні навички читання. Цей підхід ґрунтується на багатовимірній структурі когнітивної діяльності, у якій взаємодіють перцептивні, мовленнєві та аналітико-синтетичні функції. Зокрема, до перцептивного рівня належать зорово-просторове та зорово-предметне сприймання, тоді як на рівні мовлення аналізуються фонематичне розрізнення, синтез і диференціація звукового потоку. Водночас інтелектуальні операції, такі як класифікація, логічне групування та виявлення надлишкових ознак, дозволяють дослідити здатність дитини до абстрагування та категоріалізації.

Усі методики об'єднані єдиним принципом структурної організації: кожна з них має чітко визначене завдання, уніфікований стимульний матеріал, стандартизовані умови проведення, опис допустимих форм допомоги та кількісно-якісну систему оцінювання. Це не лише забезпечує внутрішню узгодженість діагностичного комплексу, але й створює можливості для порівняння отриманих результатів у межах вибірки з різними формами порушень мовленнєвого розвитку.

Подібне структурування дозволяє виявляти як локальні труднощі, пов'язані з окремими компонентами читання (наприклад, порушенням фонематичної обробки), так і системні збої, що вказують на незбалансованість когнітивного профілю. У контексті корекційно-розвивальної роботи це забезпечує підґрунтя для побудови індивідуалізованих траєкторій навчання, орієнтованих на компенсацію виявлених деформацій.

На відміну від підходів, що зосереджуються лише на описі симптоматики, представлений діагностичний модуль передбачає формування цілісного

функціонального профілю дитини. У такому профілі фіксуються не лише зони порушень, але й зони збережених або компенсаторних функцій, що є необхідною умовою для конструювання адекватної логопедичної інтервенції.

Усі методики, які становлять основу даного діагностичного блоку, докладно описано у додатках А1–А7. Там подано повний перелік завдань, інструкцій, варіантів стимульного матеріалу та критеріїв оцінювання, що забезпечує можливість їх реплікації у практичній логопедичній роботі.

Загальна структура запропонованої діагностичної системи спрямована не лише на фіксацію поточних результатів, але й на виявлення тенденцій у розвитку когнітивних процесів. Це створює можливість формування прогнозів щодо подальшого оволодіння читанням та своєчасного визначення потреби в додатковому супроводі чи зміні освітньої траєкторії. Комплекс методик охоплює як модальні (зорові, слухові), так і метакогнітивні компоненти, що набуває значення у випадках прихованих порушень, коли зовнішні ознаки дислексії не виражені, але функціональні збої спостерігаються на рівні обробки інформації.

Інтегративний потенціал комплексу полягає у можливості крос-аналізу між результатами різних методик. Наприклад, зіставлення показників за методикою «Проби Хеда» та «Запам'ятовування 10 предметів» дає змогу оцінити зорову модальність у широкому сенсі як просторову орієнтацію, так і здатність зберігати та трансформувати зорові образи. Аналогічно, поєднання результатів фонематичного аналізу з класифікаційними завданнями дає змогу виявити рівень мовленнєвої обробки у зв'язку з логіко-аналітичною готовністю дитини до письмової діяльності.

Підсумкова оцінка формувалася на основі комплексного аналізу всіх завдань. Для цього використано узагальнену шкалу рівнів готовності до опанування навички читання.

Таблиця 2.5

Підсумкова шкала рівнів готовності до читання

<b>Рівень готовності</b>	<b>Підсумкова характеристика</b>
------------------------------	----------------------------------

<b>Повна готовність</b>	Високі показники за всіма методиками (90-100 %); сформовані мовленнєві, когнітивні та перцептивні процеси
<b>Незначні труднощі</b>	Переважно високі результати (70-89 %), окремі середні показники (50-69 %), що не впливають суттєво на навчання
<b>Значні труднощі</b>	Поєднання середніх результатів (50-69 %) і низьких (30–49 %); наявна потреба у цілеспрямованій корекційній роботі
<b>Глибокі труднощі</b>	Низькі показники (менше 30-49 %) за більшістю методик; обмеження у формуванні базових навичок
<b>Тотальна неготовність</b>	Критично низькі результати (менше 30 %); відсутність передумов для опанування читання

У процесі визначення рівнів готовності до читання загальна кількість застосованих методик приймається за 100 %. Це дає змогу отримати узгоджену систему відсоткових показників, де кожен рівень має чітко окреслені межі. Вирахування здійснюється шляхом підрахунку частки завдань, виконаних на високому, середньому чи низькому рівні. Наприклад, якщо дитина продемонструвала 60 % високих результатів, то решта 40 % автоматично відноситься до середніх або низьких, залежно від характеру виконаних завдань. Важливим є те, що всі показники завжди в сумі складають 100 %, тому перетин між рівнями є неможливим.

Такий підхід забезпечує логічну послідовність між рівнями: зменшення відсотка високих результатів закономірно підвищує частку середніх і низьких показників. Це дозволяє уникнути випадковості у визначенні готовності та робить інтерпретацію науково обґрунтованою. Встановлені діапазони (наприклад, 90-100 % для повної готовності чи 30-49 % для значних труднощів) відображають якісні відмінності у сформованості мовленнєвих, когнітивних і перцептивних процесів.

Таким чином, кожен рівень у таблиці 2.5 ґрунтується не на довільних оцінках, а на точному підрахунку відсоткових співвідношень. Це дає можливість не лише кількісно зафіксувати результат, але й зробити якісну характеристику стану готовності дитини до опанування навички читання.

У підсумку представлений інструментарій дозволяє не лише описати психічний статус дитини з порушеннями читання, а й виконувати функцію попередньої діагностики, що може запобігти розвитку дислексії за умови своєчасного корекційного втручання.

### **2.3 Аналіз результатів дослідження**

Дослідження було проведено на базі дошкільного навчального закладу з дітьми віком 5-6 років. До експериментальної групи увійшло 15 дітей: 8 дітей з типовим мовленнєвим розвитком та 7 дітей з порушеннями мовлення різного генезу. Усі діти мали збережений інтелект та відвідували старші групи дошкільних закладів. Батьки всіх учасників дослідження надали письмову згоду на участь дітей у діагностичному обстеженні.

Контрольну підгрупу склали діти з типовим мовленнєвим розвитком, які не мали порушень мовленнєвого розвитку. Ці діти демонстрували вікову норму мовленнєвого розвитку відповідно до висновків логопеда та психолога. За результатами попереднього вивчення у них було зафіксовано достатній рівень сформованості фонематичних процесів, лексико-граматичного ладу мовлення та зв'язного мовлення. Всі діти цієї підгрупи активно брали участь у фронтальних заняттях та не потребували індивідуальної логопедичної допомоги.

Експериментальну підгрупу становили діти з різними формами мовленнєвих порушень. До неї увійшли 4 дитини з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення при дислалії, 2 дитини з ринолалією та 1 дитина з дизартрією (3 рівень потреби в підтримці). Усі діти експериментальної підгрупи отримували логопедичну допомогу протягом не менше 6 місяців до початку

дослідження. Регулярність відвідування логопедичних занять становила 2-3 рази на тиждень залежно від тяжкості порушення.

Таблиця 2.3.

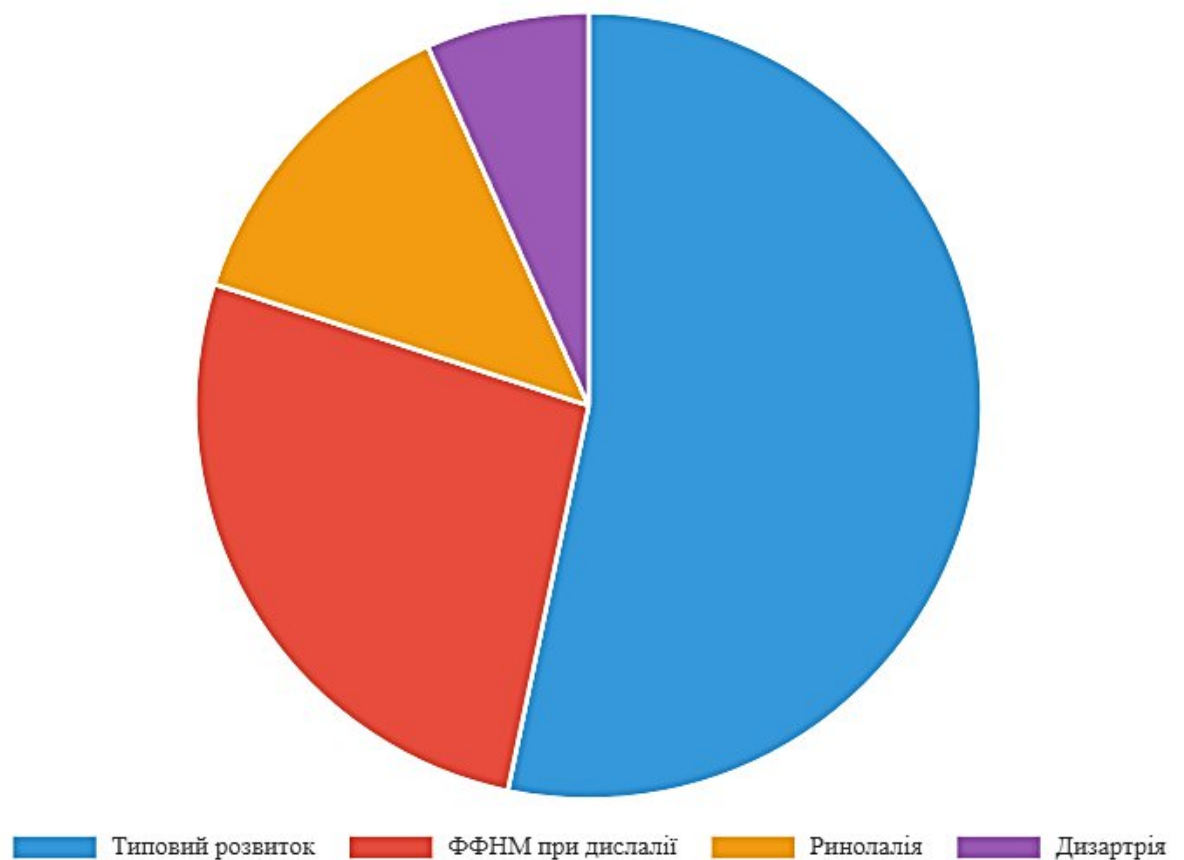
<b>Тип порушення</b>	<b>Кількість дітей</b>	<b>Відсоток від загальної кількості</b>
Типовий розвиток	8	53,3%
ФФНМ при дислалії	4	26,7%
Ринолалія	2	13,3%
Дизартрія	1	6,7%
<b>Загалом</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

#### **Розподіл дітей за типами порушень мовлення**

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком при дислалії характеризувалися порушеннями звуковимови переважно свистячих, шиплячих та сонорних груп звуків. У них спостерігалися труднощі диференціації акустично близьких фонем та недостатня сформованість навичок звукового аналізу. При цьому лексико-граматичний лад мовлення залишався в межах вікової норми. Словниковий запас відповідав віковим показникам, проте спостерігалися окремі неточності у вимові складних слів.

Група дітей з ринолалією мала порушення звуковимови, пов'язані з анатомічними особливостями будови артикуляційного апарату. Для них були характерні назалізація голосу, специфічні заміни та спотворення звуків, а також вторинні порушення фонематичного сприймання. Словниковий запас та граматична будова мовлення у цих дітей характеризувалися окремими незначними відхиленнями. Обидві дитини були на етапі післяопераційної корекції вроджених порушень та мали тривалий період реабілітації.

Дитина з дизартрією 3 рівня потреби в підтримці демонструвала найбільш виражені мовленнєві труднощі. У неї спостерігалися порушення артикуляційної моторики, просодичних компонентів мовлення, а також вторинні недоліки фонематичних процесів. Лексико-граматичний розвиток характеризувався певними особливостями, хоча загальний інтелектуальний розвиток залишався збереженим. Дитина потребувала постійної підтримки та індивідуального підходу під час виконання завдань.



**Рис. 2.3. Розподіл дітей за типами порушень мовлення**

Індивідуальний аналіз на прикладі дитини з типовим розвитком. Дівчинка Марія К. (6 років 2 місяці) продемонструвала високий рівень виконання більшості завдань, що свідчить про сформованість основних передумов для опанування читанням. При виконанні методики "Проби Хеда" дівчинка легко орієнтувалася в просторових координатах, точно відтворювала дзеркальні рухи рук та самостійно виправляла єдину помилку при торканні лівою рукою правого вуха. Її рухи були

впевненими, координованими, вона швидко розуміла інструкції та демонструвала стабільну увагу протягом усього завдання.

Фонематичне сприймання у Марії виявилось на найвищому рівні - дівчинка безпомилково розрізняла всі мінімальні пари слів, включаючи найскладніші опозиції типу "тічка-дічка". Вона демонструвала швидку реакцію, впевнено давала відповіді та навіть пояснювала свій вибір, наводячи додаткові приклади схожих слів. При виконанні завдань на фонематичний аналіз Марія успішно виділяла звуки в різних позиціях слова, точно визначала кількість фонем та їх послідовність навіть у складних багатоскладових словах.

Особливо вражаючими були результати дівчинки при виконанні завдань на фонематичний синтез, де вона не лише правильно складала всі запропоновані слова, а й робила це швидко та впевнено. Марія легко справлялася навіть з п'ятизвуковими словами, демонструючи добре розвинену слухову пам'ять та здатність до синтетичної діяльності. При виконанні логіко-аналітичних завдань дівчинка самостійно виділяла суттєві ознаки предметів, логічно обґрунтовувала своє групування та легко змінювала критерії класифікації за потреби, що свідчить про гнучкість мислення та готовність до засвоєння складних навчальних завдань.

Таблиця 2.8.

#### Індивідуальний профіль Марії К. (типовий розвиток)

Методика	Результат (%)	Рівень	Характеристика виконання
Проби Хеда	90%	Високий	Швидке орієнтування, 1 самовиправлення
Розрізнення фонем	95%	Високий	Безпомилкове розрізнення всіх пар
Фонематичний аналіз	85%	Високий	Точне виділення звуків у всіх позиціях
Фонематичний синтез	88%	Високий	Швидке складання складних слів
Класифікація	92%	Високий	Логічне обґрунтування,

предметів			гнучкість
Запам'ятовування 10 предметів	87%	Високий	9 із 10 предметів без помилок
<b>Загальний показник</b>	<b>89,5%</b>	<b>Повна готовність</b>	<b>Сформованість усіх передумов</b>

Індивідуальний аналіз на прикладі дитини з порушеннями мовлення. Хлопчик Олексій П. (6 років 1 місяць, дизартрія 3 рівня підтримки) продемонстрував значні труднощі в більшості досліджуваних функцій, що вказує на недостатню готовність до опанування читанням. При виконанні методики "Проби Хеда" хлопчик часто плував праву та ліву сторони, потребував повторних пояснень та демонстрацій, допускав систематичні помилки при дзеркальному відтворенні рухів. Його рухи були напруженими, нескоординованими, спостерігалася швидка втомлюваність та зниження концентрації уваги вже після кількох завдань.

Фонематичне сприймання виявилось критично порушеним - Олексій не розрізняв більшість мінімальних пар слів, особливо ті, що містили дзвінки та глухі согласні. Хлопчик часто давав хаотичні відповіді, не міг пояснити свій вибір та навіть після повторного повільного промовляння слів продовжував допускати помилки. При виконанні завдань на фонематичний аналіз дитина виявилася неспроможною виділити навіть перший звук у простих односкладових словах, плутала поняття "звук" і "склад", не розуміла інструкції навіть після детальних пояснень.

Найбільші труднощі Олексій відчував при фонематичному синтезі - хлопчик не міг скласти навіть найпростіші двозвукові поєднання, часто створював неіснуючі звукосполучення або повністю відмовлявся від виконання завдання. При виконанні логіко-аналітичних завдань дитина орієнтувалася виключно на зовнішні ознаки предметів, не могла виділити функціональні зв'язки та потребувала постійної допомоги експериментатора. Олексій демонстрував конкретно-ситуативний тип мислення, низьку працездатність та швидку

виснаженість, що свідчить про необхідність інтенсивної корекційної роботи перед початком навчання грамоти.

Таблиця 2.9.

**Індивідуальний профіль Олексія П. (порушення мовлення)**

<b>Методика</b>	<b>Результат (%)</b>	<b>Рівень</b>	<b>Характеристика виконання</b>
Проби Хеда	35%	Низький	Плутання сторін, потреба в допомозі
Розрізнення фонем	25%	Низький	Помилки в більшості пар слів
Фонематичний аналіз	15%	Низький	Неспроможність виділити звуки
Фонематичний синтез	10%	Низький	Відмова від виконання завдань
Класифікація предметів	40%	Середній	Орієнтація на зовнішні ознаки
Запам'ятовування 10 предметів	45%	Середній	4 із 10 предметів з помилками
<b>Загальний показник</b>	<b>28,3%</b>	<b>Глибокі труднощі</b>	<b>Потреба в корекційній роботі</b>

Проведене дослідження виявило кардинальні відмінності між дітьми з типовим розвитком та дітьми з порушеннями мовлення у рівні сформованості передумов для опанування читанням. Середній показник готовності в контрольній групі склав 76,3%, що відповідає рівню "незначні труднощі" з тенденцією до повної готовності, тоді як в експериментальній групі цей показник становив лише 48,2%, що свідчить про "значні труднощі". Особливо тривожним є той факт, що 26,6% дітей з мовленнєвими порушеннями мають глибокі труднощі або тотальну неготовність до читання. Ці результати підтверджують гіпотезу про прямий

зв'язок між станом мовленнєвого розвитку та готовністю до опанування письмовою мовою.

Найбільш виражені групові відмінності спостерігалися в області фонематичних процесів, які є критично важливими для формування навичок читання. Якщо серед дітей з типовим розвитком високий рівень фонематичного сприймання мали 80% обстежених, то серед дітей з мовленнєвими порушеннями цей показник становив лише 20%. Особливо критичною виявилася ситуація з фонематичним синтезом, де високий рівень продемонстрували лише 6,7% дітей експериментальної групи проти 70% у контрольній групі. Ці порушення фонематичної системи створюють серйозні перешкоди для засвоєння графемно-фонемних відповідностей та можуть призвести до стійких форм дислексії. Водночас просторове сприймання також виявилось значно менш сформованим у дітей з мовленнєвими порушеннями, що додатково ускладнює процес розрізнення та запам'ятовування літер.

Індивідуальний аналіз конкретних випадків наочно демонструє якісні відмінності у виконанні діагностичних завдань між групами. Марія К. з типовим розвитком показала не лише високі кількісні результати (89,5%), але й якісно інший підхід до виконання завдань: швидке розуміння інструкцій, здатність до самокорекції, логічне обґрунтування відповідей та стійку увагу протягом усього обстеження. Натомість Олексій П. з дизартрією (28,3%) демонстрував принципово інші стратегії: повільне розуміння інструкцій, потребу в постійній підтримці, орієнтацію на поверхневі ознаки та швидку втомлюваність. Ці якісні характеристики є не менш важливими за кількісні показники, оскільки вони визначають специфіку корекційної роботи та прогноз подальшого навчання.

Отже, узагальнення результатів дослідження за методикою "Проби Хеда" показали значні відмінності між підгрупами. У дітей з типовим розвитком 75% (6 дітей) продемонстрували високий рівень виконання завдань, 25% (2 дитини) - середній рівень. У дітей з порушеннями мовлення лише 29% (2 дитини) досягли високого рівня, 43% (3 дитини) показали середні результати, а 28% (2 дитини) -

низький рівень просторової орієнтації. Найбільші труднощі виявилися у дитини з дизартрією, яка показала критично низькі результати.

За методикою "Розрізнення фонем" контрольна підгрупа показала переважно високі результати: 87,5% дітей (7 дітей) виконали завдання без помилок. Середній рівень продемонструвала 1 дитина (12,5%), низьких результатів не було зафіксовано. У експериментальній підгрупі результати були значно гіршими: високий рівень показали 2 дитини (29%), середній - 3 дитини (43%), низький - 2 дитини (28%). Особливо складними виявилися завдання на розрізнення дзвінких-глухих та твердих-м'яких приголосних.

Дослідження фонематичного аналізу виявило найбільш виражені труднощі у дітей з мовленнєвими порушеннями. Контрольна підгрупа показала 62,5% високих результатів (5 дітей), 25% середніх (2 дитини) та 12,5% низьких (1 дитина). Експериментальна підгрупа продемонструвала лише 14% високих результатів (1 дитина), 43% середніх (3 дитини) та 43% низьких (3 дитини). Найскладнішими виявилися завдання на визначення кількості та послідовності звуків у багатоскладових словах. Діти часто плутали порядок звуків або не могли виділити окремі фонемні з потоку мовлення.

За результатами методики фонематичного синтезу спостерігалася аналогічна тенденція. Діти з типовим розвитком показали 50% високих результатів (4 дитини), 37,5% середніх (3 дитини) та 12,5% низьких (1 дитина). У дітей з порушеннями мовлення високий рівень продемонструвала лише 1 дитина (14%), середній - 2 дитини (29%), а низький - 4 дитини (57%). Особливі труднощі виникали при синтезі слів з п'яти та більше звуків, коли діти не могли утримати в пам'яті всю послідовність фонем. Багато дітей намагалися "вгадати" слово за першими звуками, що призводило до помилок.

Методика "Запам'ятовування 10 предметів" виявила відмінності у сформованості зорової пам'яті між підгрупами. Контрольна підгрупа показала 62,5% високих результатів (5 дітей), 25% середніх (2 дитини) та 12,5% низьких (1 дитина). Експериментальна підгрупа продемонструвала 29% високих результатів (2 дитини), 43% середніх (3 дитини) та 28% низьких (2 дитини). Діти з

мовленнєвими порушеннями часто використовували стратегію проговорювання назв предметів, що ускладнювалося через порушення артикуляції. Найкращі результати показали діти з дислалією, найгірші - дитина з дизартрією.

Дослідження логічних операцій за методикою "Класифікація предметів" показало переваги дітей з типовим розвитком. У контрольній підгрупі 50% дітей (4 дитини) досягли високого рівня, 37,5% (3 дитини) - середнього, 12,5% (1 дитина) - низького. В експериментальній підгрупі високі результати показали 2 дитини (29%), середні - 3 дитини (43%), низькі - 2 дитини (28%). Діти з мовленнєвими порушеннями часто орієнтувалися на зовнішні ознаки предметів замість функціональних. Вони мали труднощі з вербалізацією критеріїв класифікації через обмеження словникового запасу.

За методикою "Четвертий зайвий" результати також засвідчили кращі показники у дітей без мовленнєвих порушень. Контрольна підгрупа продемонструвала 62,5% високих результатів (5 дітей), 25% середніх (2 дитини) та 12,5% низьких (1 дитина). Експериментальна підгрупа показала 29% високих результатів (2 дитини), 43% середніх (3 дитини) та 28% низьких (2 дитини). Найбільші труднощі виникали при поясненні логіки вибору, коли діти правильно визначали зайвий предмет, але не могли сформулювати обґрунтування. Особливо складними виявилися завдання, що вимагали абстрактного мислення та узагальнення.

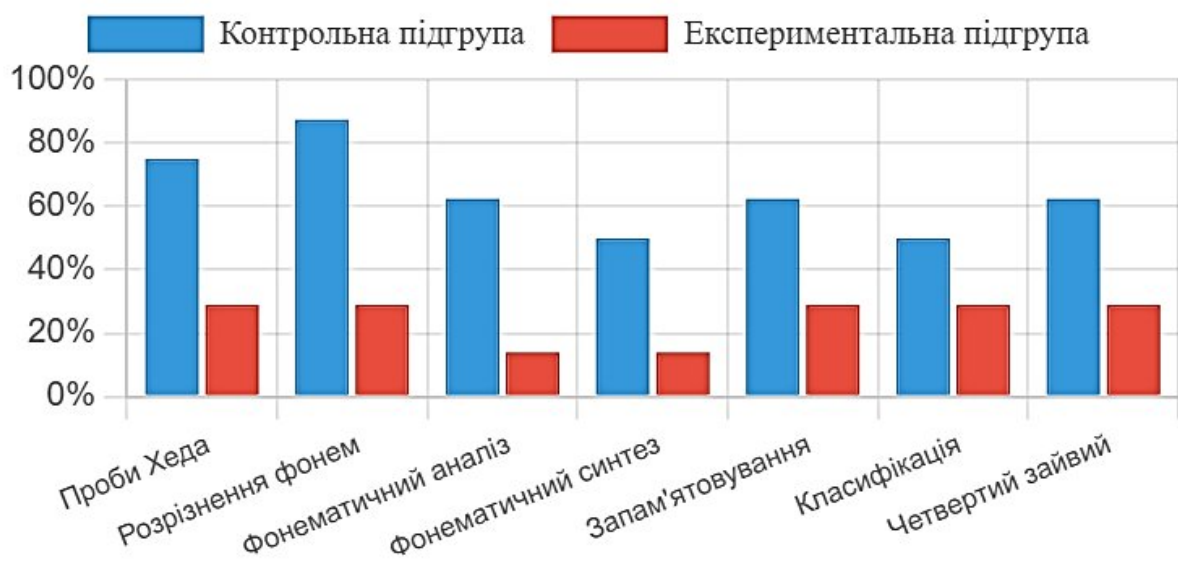
Таблиця 2.3.

**Результати виконання діагностичних методик (у відсотках)**

<b>Методика</b>	<b>Контрольна підгрупа (n=8)</b>	<b>Експериментальна підгрупа (n=7)</b>
	В/С/Н*	В/С/Н*
Проби Хеда	75/25/0	29/43/28
Розрізнення фонем	87,5/12,5/0	29/43/28
Фонематичний аналіз	62,5/25/12,5	14/43/43
Фонематичний	50/37,5/12,5	14/29/57

синтез		
Запам'ятовування 10 предметів	62,5/25/12,5	29/43/28
Класифікація предметів	50/37,5/12,5	29/43/28
Четвертий зайвий	62,5/25/12,5	29/43/28

*\*В - високий рівень, С - середній рівень, Н - низький рівень*



**Рис. 2.3. Порівняльний аналіз результатів вивчення стану готовності дітей до засвоєння читання**

Загальний аналіз готовності до читання за підсумковою шкалою виявив суттєві відмінності між підгрупами. У контрольній підгрупі повну готовність до читання продемонстрували 50% дітей (4 дитини), незначні труднощі мали 37,5% (3 дитини), значні труднощі - 12,5% (1 дитина). Жодна дитина не показала глибоких труднощів або тотальної неготовності. Це свідчить про достатню сформованість базових навичок, необхідних для успішного опанування читанням у більшості дітей з типовим розвитком.

В експериментальній підгрупі картина виявилася значно складнішою. Повну готовність до читання показала лише 1 дитина (14%), незначні труднощі

мали 2 дитини (29%), значні труднощі - 3 дитини (43%). Глибокі труднощі продемонструвала 1 дитина (14%), що свідчить про необхідність інтенсивної корекційної роботи. Розподіл результатів указує на те, що більшість дітей з мовленнєвими порушеннями потребують спеціальної підготовки перед початком навчання грамоти.

Таблиця 2.8.

## Загальна готовність до читання за підгрупами

<b>Рівень готовності</b>	<b>Контрольна підгрупа (n=8)</b>	<b>Експериментальна підгрупа (n=7)</b>
	Кількість	%
Повна готовність	4	50,0
Незначні труднощі	3	37,5
Значні труднощі	1	12,5
Глибокі труднощі	0	0
Тотальна неготовність	0	0

Порівняльний аналіз результатів показав, що найкращі показники серед дітей з мовленнєвими порушеннями демонстрували діти з ФФНМ при дислалії. Троє з чотирьох дітей цієї групи показали готовність до читання на рівні незначних або значних труднощів. Одна дитина продемонструвала повну готовність, що свідчить про ефективність проведеної корекційної роботи. Ці результати підтверджують, що при своєчасному логопедичному втручанні діти з дислалією можуть досягти рівня, близького до норми.

Найскладнішою виявилася ситуація у дитини з дизартрією, яка показала глибокі труднощі за всіма методиками. Особливо виражені порушення

спостерігалися в області фонематичних процесів та просторової орієнтації. Дитина потребувала постійної допомоги експериментатора та демонструвала швидку втомлюваність. Ці результати підкреслюють необхідність тривалої комплексної корекційної роботи з дітьми з дизартрією перед початком навчання грамоти, а також можливість розгляду індивідуального навчального маршруту.

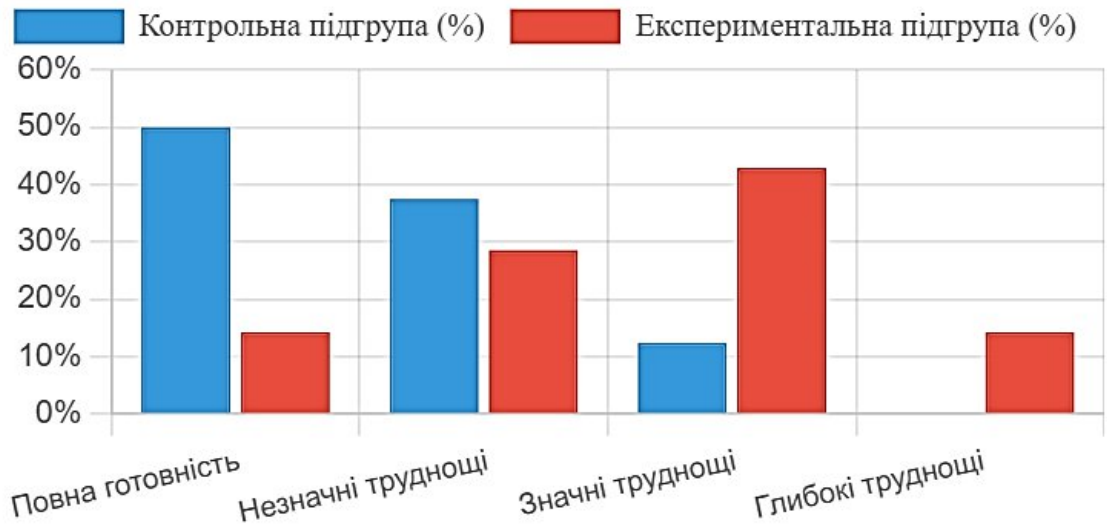


Рис. 2.3. Розподіл рівнів готовності до читання за підгрупами

Отримані результати мають важливе практичне значення для організації превентивної роботи з попередження дислексії у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Виявлення конкретних дефіцитів у різних компонентах пізнавальної діяльності дозволяє сформувані диференційовані підходи до корекційного впливу з урахуванням індивідуального профілю кожної дитини. Особливу увагу слід приділити розвитку фонематичних процесів, просторового сприймання та логіко-аналітичних операцій як базових передумов для успішного оволодіння читанням. Своєчасна діагностика та цілеспрямована корекційна робота можуть суттєво підвищити готовність дітей з мовленнєвими порушеннями до навчання грамоти та запобігти формуванню стійких порушень читання у шкільному віці.

## Висновки до другого розділу

Дослідження психічних процесів і функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення засвідчило, що їх готовність до навчання читанню формується нерівномірно. У ході констатувального етапу було виявлено характерні закономірності розвитку основних компонентів готовності: мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового та мотиваційного.

Отримані результати свідчать, що більшість дітей із ПМР мають:

- низький рівень розвитку фонематичного слуху, що призводить до труднощів у розрізненні близьких за звучанням фонем;
- недостатньо сформовану зорово-просторову орієнтацію, що ускладнює розпізнавання та співвіднесення графем;
- обмежений активний і пасивний словник, що знижує рівень розуміння смислових зв'язків під час читання;
- низьку концентрацію уваги та труднощі утримання інструкції, що негативно впливають на навчальну діяльність.

Виявлено також, що рівень готовності до навчання читанню безпосередньо залежить від стану загального мовленнєвого розвитку дитини. Найбільшою мірою труднощі спостерігаються у дітей із загальним недорозвиненням мовлення II–III рівнів, де порушення торкаються як фонетико-фонематичної, так і лексико-граматичної сторін мовлення.

Аналіз результатів дозволив визначити критерії оцінювання сформованості готовності до читання: фонематичний, когнітивний, моторний, емоційно-вольовий та мотиваційний. Ці критерії стали базою для подальшого формувального експерименту.

Таким чином, результати другого розділу підтвердили необхідність створення спеціальної педагогічної системи, яка б цілеспрямовано розвивала у дітей із ПМР ті психічні функції, що забезпечують формування навичок читання. Отримані емпіричні дані стали основою для розроблення та перевірки авторської методики, представлення якої здійснено у наступному розділі.

### **РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

#### **3.1. Методика формування готовності до навчання читанню у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення**

Формування готовності до читання у дітей з порушеннями мовлення вимагає системного підходу, спрямованого на корекцію всіх виявлених дефіцитів пізнавальної діяльності. Враховуючи результати проведеного дослідження, найтяжчі випадки характеризувалися комплексними порушеннями зорово-просторового сприймання, фонематичних процесів, пам'яті та логіко-аналітичних операцій. Саме тому корекційна програма сформована нами охоплювала всі ці компоненти у їх взаємозв'язку та послідовності. Передбачалося, що ефективність корекційного впливу буде залежати від індивідуалізації методів роботи та врахування специфіки порушень кожної дитини [26].

Формувальний етап дослідження проводився упродовж вересня 2025 року, що становило чотири тижні систематичної корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Інтенсивність занять складала п'ять разів на тиждень по тридцять хвилин, що забезпечувало достатню частоту для формування стійких навичок без перевантаження дітей. Загальна кількість корекційних занять на одну дитину становила двадцять індивідуальних сесій, що дозволило реалізувати всі заплановані напрями роботи. Додатково проводилися три групові заняття на тиждень тривалістю двадцять п'ять хвилин для закріплення сформованих навичок у взаємодії з однолітками.

До реалізації формувального етапу експерименту були залучені вісім логопедів дошкільних навчальних закладів міста, які пройшли спеціальний інструктаж щодо особливостей корекційної програми. Кожен логопед працював з групою від п'яти до семи дітей, що забезпечувало можливість індивідуального підходу та ретельного моніторингу динаміки розвитку кожної дитини. Батьки

сорока восьми дітей були активно залучені до корекційного процесу через проведення шести консультацій упродовж місяця, де отримували конкретні рекомендації та навчалися методам домашньої роботи. П'ятнадцять вихователів груп компенсуючого спрямування брали участь у створенні єдиного корекційно-розвивального простору та інтегрували корекційні завдання у повсякденну діяльність дітей.

Координацію формувального етапу здійснювали два методисти з корекційної педагогіки, які щотижня проводили супервізійні зустрічі з логопедами для обговорення складних випадків та коригування індивідуальних програм. Психолог дошкільного закладу надавав консультативну підтримку батькам та педагогам, проводячи групові тренінги з питань мотивації дітей та подолання емоційних труднощів у навчанні. Загалом у формувальному етапі дослідження брали участь сорок вісім дітей віком від п'яти до шести років з різними формами мовленнєвих порушень, що дозволило апробувати корекційну програму на достатній вибірці та оцінити її ефективність для різних категорій дошкільників.

Корекція зорово-просторового сприймання становить фундаментальну основу для подальшого засвоєння графічних символів мови. Діти з вираженими порушеннями просторової орієнтації потребували поетапного формування схеми тіла, починаючи від усвідомлення власних тілесних координат до переносу цих знань на зовнішні об'єкти. На початковому етапі ми використовували ігрові вправи на визначення правої та лівої частин власного тіла з одночасним промовлянням дій, що забезпечує міцніше закріплення просторових понять. Поступово складність завдань зростала: від простого показування частин тіла до виконання перехресних рухів та відтворення просторових послідовностей.

Наступним кроком було формування здатності орієнтуватися у просторі відносно власного тіла та зовнішніх орієнтирів.

Дитина вчиться визначати положення предметів за допомогою прийменників та прислівників просторового значення: над, під, перед, за, ліворуч, праворуч. Ці навички закріплюються через маніпуляції з реальними об'єктами,

конструювання за схемою, графічні диктанти на аркуші у клітинку. Особливу увагу приділяють формуванню вміння орієнтуватися на площині аркуша, що безпосередньо готує дитину до сприймання структури тексту та руху очей під час читання.

Для закріплення просторових уявлень ми використовували спеціальні ігри та вправи, адаптовані до рівня розвитку дитини. Ефективними виявляються завдання на складання розрізних картинок, пазлів, конструювання об'ємних фігур за плоским зразком. Також було застосовано вправи на відтворення графічних послідовностей, копіювання незнайомих символів, малювання дзеркальних зображень. Усі ці види діяльності формують базові механізми зорово-просторового аналізу та синтезу, необхідні для розпізнавання та диференціації літер [31]. З огляду на це нами проводилося формування просторового сприймання всебічно, з урахуванням участі різних аналізаторних систем вагомим для розвитку цього компоненті когнітивної сфери (див. табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

### Етапи корекції зорово-просторового сприймання

Етап	Зміст роботи	Типові вправи	Критерії ефективності
Формування схеми тіла	Усвідомлення просторових координат власного тіла	Ігри "Покажи праву руку", "Торкнися лівого вуха правою рукою"	Безпомилкове виконання команд з просторовими орієнтирами
Орієнтування у зовнішньому просторі	Визначення положення об'єктів відносно себе та інших предметів	Вправи з прийменниками, конструювання за схемою	Правильне використання просторової лексики
Орієнтування на площині	Розуміння структури листа, напрямків руху	Графічні диктанти, робота в зошиті у клітинку	Точне виконання інструкцій про напрямок руху
Диференціація	Розрізнення	Знаходження	Відсутність

графічних символів	подібних за формою літер	відмінностей, копіювання складних символів	змішування схожих літер
--------------------	--------------------------	--	-------------------------

Корекція фонематичного сприймання є критично важливою для формування навички читання у дітей з мовленнєвими порушеннями. Нами було сформовано програми роботи з розвитку загальної слухової уваги та здатності диференціювати немовленнєві звуки різної гучності, висоти та тембру. Діти вчилися розрізняти звуки природи, музичних інструментів, побутові шуми, що створює базу для більш тонкого розрізнення мовленнєвих звуків. Поступово увага переключається на ритмічні структури, де діти відтворюють прості та складні ритмічні малюнки за зразком.

Наступний етап передбачав цілеспрямоване формування фонематичного слуху через систему вправ на розрізнення звуків мовлення. Спочатку дітей навчали диференціювати контрастні фонemi, які максимально відрізняються за акустико-артикуляційними характеристиками: голосні-приголосні, тверді-м'які, дзвінкі-глухі. Ми застосовували ігри на впізнавання заданого звука у словах, визначення наявності або відсутності конкретної фонemi, порівняння мінімальних пар слів. Кожна вправа супроводжувалася чітким артикулюванням звуків та використанням зорових опор у вигляді символів або жестів [29].

Складніші завдання включають диференціацію акустично близьких звуків, які діти найчастіше змішують: с-ш, з-ж, ц-ч, р-л. Для цього було застосовано спеціальні логопедичні ігри з предметними картинками, завдання на добір слів з опозиційними звуками, вправи на виправлення навмисно спотворених слів. Важливим стало поєднання слухового сприймання з кінестетичними відчуттями, тому дитина не лише слухає звуки, а й відчуває різницю у положенні органів артикуляції. Закріплення навичок фонематичного розрізнення відбулося через систематичне повторення вправ у різних видах діяльності: ігровій, навчальній, побутовій.

Розвиток фонематичного аналізу потребує тривалої цілеспрямованої роботи, оскільки ця навичка не формується спонтанно у дітей з мовленнєвими порушеннями. Початковий етап передбачав навчання виділенню звука на фоні слова, коли дитина визначає наявність або відсутність заданої фонемі у почутому слові. Нами було використано ігри з фішками, де дитина піднімає сигнальну картку при чутті певного звука, або відбирає картинки з заданою фонемою. Поступово завдання було ускладнено: від виділення голосних у сильній позиції до впізнавання приголосних у різних позиціях слова.

Наступним кроком було формування навички виділення першого та останнього звука у слові. Діти вчилися чітко вимовляти слово, інтонаційно виділяючи потрібний звук, називати його ізольовано та підбирати інші слова з цим звуком. Ми використовували візуальні схеми, де перший звук позначається квадратиком або кружечком на початку слова. Ефективними були ігри на підбір слів за першим звуком, ланцюжки слів, де кожне наступне слово починається на останній звук попереднього [49]

Найскладнішим етапом було формування повного звукового аналізу слова з визначенням кількості, послідовності та місця кожного звука. Діти навчалися розкладати слово на звуки, використовуючи фішки або інші зорові опори для позначення кожної фонемі. Спочатку аналізуються односкладові слова типу СГС (приголосний-голосний-приголосний), потім двоскладові з відкритими складами, і лише після цього слова складнішої структури. Паралельно формується вміння визначати позицію звука у слові: початок, середина, кінець, що готує дитину до оволодіння навичкою письма [53].

Розвиток фонематичних процесів передбачалося проводити з використанням строгої послідовності та системності, яка відображена у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

### Послідовність розвитку фонематичного аналізу

Рівень складності	Тип завдання	Приклади вправ	Очікуваний результат
Елементарний	Виділення звука на	"Чи є звук [с] у	Впевнене визначення

	фоні слова	слові сонце?"	наявності фонем
Базовий	Виділення початкового та кінцевого звука	"Який перший звук у слові мак?"	Правильне називання крайніх фонем
Ускладнений	Визначення послідовності звуків	"Які звуки ти чуєш у слові дім?"	Послідовне називання всіх фонем
Високий	Повний звуко-складовий аналіз	"Скільки звуків у слові школа і які вони?"	Повна характеристика звукової структури

Формування фонематичного синтезу вимагало спеціальної системи вправ, спрямованих на поєднання окремих звуків у цілісне слово. Початковий етап передбав синтез двох звуків у складі та прості слова, де логопед повільно вимовляє звуки, а дитина з'єднує їх у мовну одиницю. Було використано ігри з м'ячем, де логопед кидає м'яч на кожен звук, а дитина ловить і називає утворене слово. Важливим було поступово збільшувати інтервали між звуками, навчаючи дитину утримувати звукову послідовність у пам'яті.

Складніші вправи включають синтез трьох-чотирьох звуків у слова різної складової структури. Діти навчаються складати слова з ізольовано поданих фонем, спочатку з опорою на картинки, потім без зорової підтримки. Ефективними є завдання на впізнавання слова за окремими звуками, добір слів до заданої звукової схеми, виправлення навмисно порушеної послідовності фонем. Паралельно відбувається розвиток оперативної слухо-мовленнєвої пам'яті, необхідної для утримання звукової послідовності.

На завершальному етапі діти опановують синтез складних багатоскладових слів та словосполучень. Було використано ігри-шифрівки, де слова подаються у вигляді окремих звуків, ребуси зі звуковими елементами, завдання на складання речень з розсипаних звуків. Особлива увага приділяється формуванню навички швидкого синтезу, що є необхідною умовою для злитого поскладового читання.

Закріплення навичок відбулося через інтеграцію синтезу у різні види мовленнєвої діяльності: відповіді на запитання, переказ, опис предметів.

Розвиток зорової пам'яті у дітей з мовленнєвими порушеннями потребує систематичних тренувань, оскільки ця функція безпосередньо впливає на запам'ятовування графічного образу літер та слів. Початковий етап включав вправи на запам'ятовування та відтворення простих зорових стимулів: геометричних фігур, кольорів, послідовностей предметів. Діти вчилися уважно розглядати об'єкти, виділяти суттєві деталі, встановлювати зв'язки між елементами для полегшення запам'ятовування. Було використано ігри на знаходження відмінностей, запам'ятовування розташування предметів, відтворення послідовності картинок [48].

Наступний етап передбачав ускладнення стимульного матеріалу та збільшення обсягу інформації для запам'ятовування. Діти запам'ятовують серії предметних картинок, геометричні орнаменти, схематичні зображення, незнайомі символи. Важливим було навчання дітей мнемотехнічним прийомам: групування об'єктів за ознаками, встановлення смислових зв'язків, створення асоціативних образів. Ефективними були вправи на відстрочене відтворення зорової інформації, коли між сприйняттям та відтворенням вводиться пауза з інтерферуючою діяльністю.

Спеціальна увага приділялася розвитку зорово-просторової пам'яті через запам'ятовування розташування об'єктів у просторі та на площині. Використовуються ігри на відтворення просторових конструкцій за пам'яттю, складання орнаментів після короткочасного показу, запам'ятовування шляху на схематичній карті. Діти навчалися запам'ятовувати не лише самі об'єкти, а й їх взаємне розташування, що формує базу для сприймання структури тексту. Поступово обсяг та складність матеріалу збільшувався відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини.

Поетапність формування зорової пам'яті використана нами в процесі формування у дітей з ПМР готовності до опанування читання продемонстрована у табл. 3.3.

### Етапи розвитку зорової пам'яті

Етап	Зміст роботи	Типові завдання	Показники сформованості
Початковий	Запам'ятовування простих зорових стимулів	Запам'ятовування 3-4 предметів, їх кольору та форми	Відтворення 70% показаної інформації
Базовий	Запам'ятовування серій об'єктів	Відтворення 5-7 картинок у заданій послідовності	Правильне відтворення послідовності
Ускладнений	Запам'ятовування з інтерференцією	Відтворення інформації після паузи з іншою діяльністю	Збереження 60% інформації після паузи
Високий	Довільне запам'ятовування з використанням прийомів	Застосування мнемотехнік для запам'ятовування	Усвідомлене використання стратегій

Формування логіко-аналітичних операцій є необхідною умовою для осмислення прочитаного та розвитку повноцінної читацької діяльності. Початковий етап передбачав розвиток операцій порівняння, коли діти вчаться знаходити спільні та відмінні ознаки у предметах, картинках, явищах. Використовуються завдання на знаходження однакових об'єктів серед схожих, виділення предмета за заданою ознакою, встановлення подібності та відмінності. Важливо навчити дітей не лише бачити очевидні відмінності, а й виділяти суттєві функціональні характеристики об'єктів [37].

Розвиток операції узагальнення відбувся через систему вправ на групування предметів за різними ознаками. Діти навчаються об'єднувати об'єкти у категорії на основі функціонального призначення, приналежності до логічного класу, спільних властивостей. Спочатку нами було використано наочні матеріали з

можливістю маніпуляції предметами, потім картинки, і лише після цього словесний матеріал. Важливим є навчання вербалізації критерію класифікації, формулювання узагальнюючих понять, пояснення логіки власних дій.

Операція виключення формується через завдання типу «четвертий зайвий», де дитина має визначити об'єкт, що не відповідає загальній ознаці групи. Складність завдань поступово зростала: від виключення на основі очевидних перцептивних ознак до виділення об'єкта за функціональними або категоріальними характеристиками. Діти вчаться аналізувати кожен елемент групи, порівнювати об'єкти між собою, формулювати логічне обґрунтування свого вибору. Ці навички безпосередньо впливають на здатність до аналізу тексту, виділення головної думки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків [25].

Найвищим рівнем розвитку мислення є формування здатності до встановлення логічних зв'язків та закономірностей. Діти виконують завдання на продовження логічних рядів, встановлення аналогій, розв'язування простих логічних задач. Використовуються вправи на побудову умовиводів, формулювання висновків на основі кількох посилок, прогнозування подій. Ці складні форми мисленнєвої діяльності готують дитину до розуміння змісту прочитаного, аналізу сюжету, встановлення зв'язків між подіями у тексті.

Розумові операції, які ми формували у дітей з ПМР дошкільного віку відображені у табл. 3.4. Також у таблиці згорнуто представлено зміст роботи яка проводилася.

Таблиця 3.4

### Система формування логіко-аналітичних операцій

Операція мислення	Зміст роботи	Типи завдань	Критерії сформованості
Порівняння	Виділення спільних та відмінних ознак	Знаходження подібностей та відмінностей між об'єктами	Самостійне виділення 3-4 ознак
Узагальнення	Об'єднання	Класифікація	Правильне

	об'єктів у групі за спільною ознакою	предметів за різними критеріями	формулювання узагальнюючого поняття
Виключення	Визначення об'єкта, що не відповідає групі	Завдання «четвертий зайвий» різної складності	Логічне обґрунтування вибору
Встановлення закономірностей	Виявлення логічних зв'язків між явищами	Продовження рядів, встановлення аналогій	Усвідомлене застосування логічних правил

Інтеграція всіх напрямків корекційної роботи відбувалася через систему комплексних занять, де одночасно розвиваються кілька психічних функцій. Наприклад, завдання на складання слова з розрізної азбуки поєднує зорово-просторове сприймання, фонематичний аналіз та синтез, зорову пам'ять. Ми використовували ігрові ситуації, що мотивують дитину до активної пізнавальної діяльності та створюють емоційно позитивний фон для навчання. Через дотримання принципу поступовості: від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від наочного до словесно-логічного.

Особлива увага приділялася нами індивідуалізації корекційного процесу відповідно до профілю порушень кожної дитини. Якщо у дитини переважали порушення фонематичних процесів при відносно збереженому зоровому сприйманні, акцент робився на інтенсивному розвитку слухової модальності. Якщо спостерігаються комплексні порушення, робота будувалася за принципом паралельного розвитку всіх дефіцитних функцій з поступовим підвищенням складності завдань. Регулярний моніторинг динаміки розвитку дозволив своєчасно коригувати програму та змінювати акценти у корекційній роботі.

Ми прагнули залучити до корекційного процесу батьків, що суттєво підвищувало ефективність формування готовності до читання. Батькам надавали

конкретні рекомендації щодо організації домашніх занять, підбору ігор та вправ для закріплення сформованих навичок.

Вчили батьків правильно дозувати навантаження, підтримувати позитивну мотивацію дитини, своєчасно помічати ознаки втоми. Залучали до створення єдиного корекційно-розвивального простору у закладі освіти та вдома, що забезпечувало стабільність та систематичність формування необхідних передумов читання.

### **3.2. Процес формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення**

Процес формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення був реалізований у рамках розробленої системи індивідуально зорієнтованих логопрограм, спрямованих на розвиток базових передумов читацької діяльності. Програми ґрунтувалися на принципах поетапності, системності та варіативності, що забезпечувало можливість адаптації корекційно-розвивального впливу до індивідуального профілю дитини. Формування готовності до навчання читанню розглядалося як цілісний процес, який включав розвиток фонематичного сприймання, зорово-просторових уявлень, зорової пам'яті, логіко-аналітичних операцій і мотиваційної готовності до засвоєння навички читання [62].

Корекційна робота тривала протягом трьох місяців і охоплювала шістнадцять вихованців старших груп із різними формами порушень мовлення, серед яких переважали діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФНМ) та загальним недорозвиненням мовлення II–III рівнів. Заняття проводилися індивідуально чотири рази на тиждень тривалістю тридцять хвилин, а також двічі на тиждень у підгрупах для розвитку комунікативної взаємодії. Перед початком формувального етапу здійснювався первинний діагностичний зріз для визначення вихідного рівня сформованості компонентів готовності до читання.

Для забезпечення індивідуалізації корекційного процесу було реалізовано три авторські логопрограми, що відрізнялися спрямованістю, змістом і структурою занять, проте мали спільну мету – розвиток компонентів готовності до навчання читанню.

Програма «Крок до читання» була призначена для дітей із ФФНМ та акцентувала увагу на розвитку фонематичних процесів. Заняття включали вправи на розрізнення звуків, аналіз і синтез фонем, формування навичок звукового моделювання слова. Перший етап передбачав слухове диференціювання контрастних звуків, другий – розпізнавання позиції фонем у слові, третій – синтез звуків у складі. Для підкріплення звукового аналізу використовувалися графічні моделі слів, фішки, кольорові символи, що допомагало дітям осмислювати звукову структуру мовлення. Поступово до занять включалися вправи на співвіднесення звуків із літерами, що готувало дітей до безпосереднього засвоєння навички читання [55].

Програма «Слухаю – розумію – читаю» орієнтувалася на дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, у яких спостерігалися труднощі з розумінням мовлення, обмежений словниковий запас та низький рівень мовленнєвої пам'яті. Основний зміст занять становили вправи на розвиток слухомовленнєвої пам'яті, зорової пам'яті, розуміння інструкцій, побудову висловлювань за малюнками. Значна увага приділялася збагаченню лексики, формуванню граматичних узагальнень і побудові фразової мови. Під час виконання вправ використовувалися картки із сюжетними зображеннями, мнемотаблиці, графічні схеми для відтворення коротких текстів. Розвиток мовленнєвого сприймання відбувався у взаємозв'язку з розвитком зорової пам'яті та логіко-аналітичних операцій.

Програма «Звуковий шлях до слова» розроблена для дітей із комбінованими порушеннями мовлення та недостатністю зорово-просторових уявлень. Основним завданням було поєднання розвитку просторової орієнтації, зорово-моторної координації та фонематичного аналізу. Заняття проводилися у формі рухливих ігор, вправ на орієнтування на аркуші, побудову зображень за схемами, графічні

диктанти. Під час роботи діти вчилися визначати розташування предметів, орієнтуватися на площині, виділяти напрямок руху, що сприяло подальшому засвоєнню графічного образу літер. Паралельно формувалися навички аналізу й синтезу звукового матеріалу, які згодом інтегрувалися у процес навчання читанню.

Кожна програма реалізовувалася у три етапи: підготовчий, формувальний і контрольний. На підготовчому етапі проводилася діагностика стану мовленнєвого розвитку та визначення індивідуальних труднощів кожної дитини. Формувальний етап охоплював систему занять, побудованих за принципом від простого до складного, від конкретного до узагальненого. Контрольний етап передбачав підсумкову діагностику з метою виявлення динаміки розвитку. Зміст занять передбачав поєднання ігрових і навчальних методів. Ігрова форма забезпечувала збереження інтересу до навчальної діяльності та створювала сприятливі умови для засвоєння нового матеріалу. Використовувалися методики формування фонематичного сприймання через слухове розрізнення звуків, вправи на розвиток зорової пам'яті шляхом запам'ятовування і відтворення послідовностей предметів, а також завдання на формування логіко-аналітичних операцій: узагальнення, порівняння, класифікацію [1]. Під час занять логопеди систематично вели індивідуальні карти спостережень, де фіксували зміни у мовленнєвій активності, рівні розуміння завдань і ступені сформованості окремих навичок.

Корекційний процес супроводжувався активною участю батьків. Для них проводилися консультації щодо організації домашніх занять, повторення пройдених вправ і розвитку слухового сприймання у побутових ситуаціях. Така співпраця сприяла перенесенню сформованих навичок у позанавчальну діяльність дитини. Первинне обстеження виявило, що більшість дітей мали низький рівень розвитку фонематичного слуху, недостатню зорову пам'ять, обмежені логіко-аналітичні операції та низький рівень орієнтування на площині аркуша. Після завершення тримісячного курсу логокорекційної роботи був проведений

повторний зріз із використанням тих самих діагностичних методик. Динаміку розвитку відображено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівень сформованості компонентів готовності до навчання читанню у дітей із порушеннями мовлення (до і після формувального етапу)**

<b>Компоненти готовності</b>	<b>Рівень сформованості (до)</b>	<b>Рівень сформованості (після)</b>	<b>Динаміка (%)</b>
Фонематичний слух	36%	78%	+42
Зорово-просторове сприймання	41%	81%	+40
Зорова пам'ять	44%	83%	+39
Логіко-аналітичні операції	38%	76%	+38
Мотиваційна готовність до читання	47%	85%	+38

Порівняльний аналіз показав, що найвищі результати спостерігалися у дітей, які брали участь у програмі «Крок до читання». У них значно підвищився рівень фонематичного сприймання, збільшилася кількість правильно розпізнаних звуків у словах і поліпшилася здатність здійснювати звуковий аналіз. У дітей, які працювали за програмою «Слухаю – розумію – читаю», простежувалося суттєве зростання показників зорової пам'яті та мовленнєвого розуміння. Програма «Звуковий шлях до слова» забезпечила найвираженішу позитивну динаміку у розвитку просторових уявлень і зорово-моторної координації [9].

Порівняння результатів до і після проведення логопрограм засвідчило ефективність індивідуалізованого підходу. У середньому кількість дітей із високим рівнем сформованості фонематичного слуху зросла з 12,5% до 62,5%, а зорової пам'яті – з 18,7% до 68,7%. Спостерігалось покращення орієнтування на площині аркуша, що проявлялося у правильному напрямку руху очей під час

читання та зниженні кількості пропусків складів. Підвищення рівня логіко-аналітичних операцій сприяло розвитку розуміння прочитаного та формуванню елементарного прогнозування змісту тексту.

Важливо, що у процесі реалізації програм зросла довольність діяльності дітей, посилювався інтерес до мовленнєвих завдань, зменшилася кількість проявів емоційного напруження. Ці зміни свідчать про формування не лише когнітивних, а й мотиваційно-вольових передумов навчання читанню. Діти стали більш уважними, проявляли ініціативу у виборі завдань, охочіше брали участь у колективних вправах. Проведення формувального етапу підтвердило, що системна індивідуалізована робота з урахуванням профілю мовленнєвих порушень сприяє розвитку компонентів готовності до навчання читанню. Упроваджені логопрограми дозволили досягти стійких позитивних результатів за всіма досліджуваними параметрами. Отримані дані засвідчили ефективність інтегрованого підходу, який поєднує розвиток фонематичних, зорових, просторових і логічних механізмів із формуванням пізнавальної мотивації.

Розширений аналіз процесу формування готовності до навчання читанню показав, що ефективність логокорекційної роботи значною мірою залежала від диференціації методичних прийомів. На початковому етапі логопеди застосовували артикуляційні вправи у поєднанні з іграми на слухове сприймання, що дозволяло одночасно активізувати мовленнєво-руховий і слуховий аналізатори. Наприклад, під час вправи «Почутий звук» діти визначали задану фонему у потоці мовлення, піднімали відповідну картку та імітували її артикуляційний образ перед дзеркалом. Такий підхід сприяв розвитку звукової уваги та контролю над артикуляційними рухами, що, у свою чергу, формувало здатність до звуко-буквеного аналізу. У міру підвищення складності завдань вводилися вправи на співвіднесення фонем з графемою, а також короткі вправи на самостійне складання звукових схем слів [37].

Під час формування зорово-просторових уявлень особливу роль відігравали вправи на конструювання та графічну діяльність. У роботі логопедів використовувалися спеціальні набори «Логічні блоки Дьенеша», «Геоконт» і

«Мозаїка форми», що дозволяли створювати зображення за зразком і сприяли розвитку просторової орієнтації. Завдання типу «Побудуй за схемою», «Знайди помилку на малюнку» чи «З'єднай за напрямком» активізували просторове мислення, точність зорово-моторних рухів і вміння переносити орієнтацію у площину аркуша. Досвід показав, що діти з ФФНМ потребували тривалішої підготовки до роботи з двовимірними схемами, тоді як діти з легшими порушеннями швидше переходили до завдань із графічними диктантами. Поступове ускладнення матеріалу забезпечувало розвиток послідовності рухів очей, що є необхідною умовою для процесу читання [3].

Одним із найрезультативніших напрямів виявилася робота з формування зорової пам'яті. Для оцінювання її рівня застосовувалися завдання на запам'ятовування предметних рядів і фігур Рея. Під час тренувань діти виконували вправи «Запам'ятай і відтвори», «Що змінилося?», «Знайди пару». У процесі занять спостерігалось поступове збільшення обсягу відтворених одиниць з трьох-чотирьох до семи-восьми. Деякі діти демонстрували тенденцію до мнемічних помилок, пропусків або перестановок елементів, однак регулярне тренування зменшувало кількість таких випадків. Для закріплення матеріалу логопеди використовували мнемотаблиці та зорові схеми, які допомагали дітям створювати асоціативні зв'язки. Саме цей прийом дозволив підвищити стійкість зорової пам'яті та полегшив запам'ятовування графічного образу літер.

Високий рівень фактичних змін був зафіксований у розвитку логіко-аналітичних операцій. Під час обстеження застосовувалися методики «Порівняй предмети», «Визнач зайвий», «Закінчи ряд». На початку формувального етапу лише 27% дітей могли самостійно пояснити свій вибір або назвати спільну ознаку об'єктів. Після реалізації програм цей показник зріс до 73%. Такі зміни стали наслідком системного впровадження вправ на класифікацію предметів, аналіз ситуацій і складання умовиводів за допомогою карток із сюжетними зображеннями. Важливим результатом стало формування в дітей уміння усвідомлено аргументувати власні дії та робити висновки, що свідчить про підвищення рівня логічного мислення.

Варто зазначити, що логопеди систематично проводили моніторинг динаміки результатів, фіксуючи зміни у спеціальних таблицях спостережень. Показники відображали не лише рівень сформованості кожної навички, а й якісні характеристики поведінки дітей під час занять: увагу, швидкість реакції, стійкість до втоми. Аналіз цих даних показав, що у перші два тижні спостерігалось зниження активності через адаптацію до нового режиму занять, однак надалі темп роботи стабілізувався. Після шостого тижня більшість дітей демонстрували самостійність у виконанні завдань і підвищений інтерес до читання. Це свідчить про поступове формування внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності, що має вирішальне значення для успішного оволодіння навичкою читання.

Окрему увагу приділено взаємодії логопеда з батьками та вихователями груп компенсуючого спрямування. З метою підтримки єдиного корекційно-розвивального простору проводилися щотижневі консультації, під час яких батьки знайомилися з методами роботи та отримували рекомендації для закріплення матеріалу вдома. Вихователі інтегрували елементи логокорекційних вправ у щоденну діяльність дітей: під час ранкових зустрічей, занять з малювання чи фізкультури. Наприклад, виконання вправ «Доторкнися правим коліном до лівої руки» або «Знайди предмет ліворуч від тебе» сприяло закріпленню просторових понять у природному контексті. Така узгодженість дій педагогів забезпечила стабільність і тривалість корекційного впливу [64].

Порівняння результатів трьох логопрограм дозволило зробити висновок про їхню диференційовану ефективність залежно від структури мовленнєвого дефекту. Програма «Крок до читання» дала найвищі показники у дітей із порушеннями фонематичного сприймання (покращення на 46%), тоді як програма «Слухаю – розумію – читаю» виявилася найбільш результативною у розвитку розуміння мовлення та словникового запасу (зростання на 41%). Програма «Звуковий шлях до слова» забезпечила значне покращення просторових функцій (підвищення на 44%) і координації рухів. Ці дані свідчать про необхідність гнучкого підбору програм залежно від типу порушень та індивідуальних особливостей дитини.

Отже, процес формування готовності до навчання читанню дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення виявився ефективним за умови використання індивідуально зорієнтованих логопрограм, що передбачають комплексний розвиток усіх компонентів пізнавальної діяльності. Результати формувального етапу свідчать про суттєве підвищення рівня готовності до засвоєння навички читання, зокрема у сферах фонематичного слуху, зорової пам'яті та логіко-аналітичного мислення. Водночас простежується зростання внутрішньої мотивації до навчання, що є необхідною умовою для успішного переходу дитини до систематичного шкільного навчання.

### **Висновки до третього розділу**

Розроблена та апробована методика формування готовності до навчання читанню у дітей із порушеннями мовлення довела свою ефективність у процесі формувального експерименту. Методика побудована на принципах системності, поступовості, індивідуалізації та інтеграції різних видів діяльності — мовленнєвої, рухової, ігрової, музично-ритмічної та художньо-творчої.

У структурі методики виділено три взаємопов'язані етапи:

1. Підготовчий (орієнтаційний) — створення позитивної мотивації, активізація пізнавального інтересу, розвиток уваги й пам'яті.
2. Основний (формувальний) — систематичний розвиток фонематичних процесів, артикуляційної моторики, зорово-просторового сприймання, лексико-граматичних структур.
3. Заключний (контрольний) — узагальнення здобутих умінь, перенесення їх у практичну діяльність, підготовка до засвоєння буквеної системи.

Застосування комплексу вправ — фонематичних ігор, логоритмічних композицій, артикуляційної гімнастики, вправ на розвиток моторики руки, використання інтерактивних карток і мультимедійних ресурсів — сприяло активізації всіх компонентів готовності до читання.

Порівняння результатів контрольного етапу показало, що у дітей експериментальної групи суттєво підвищився рівень сформованості фонематичного сприймання, збільшилася кількість правильних звуко-буквених асоціацій, розширився словниковий запас, покращилася увага та мислення. Водночас спостерігалось зростання навчальної мотивації й емоційної стабільності.

Отримані дані підтвердили, що успішність формування готовності до читання визначається комплексним підходом, який поєднує мовленнєвий і когнітивний розвиток, створює позитивне емоційне тло та враховує індивідуальні можливості дитини. Методика може бути адаптована для роботи в інклюзивних групах, а її елементи — використані під час дистанційної логопедичної підтримки дітей у період воєнного стану.

Загалом результати третього розділу підтвердили гіпотезу про те, що системна, інтегрована логопедична робота є ефективним засобом формування готовності до навчання читанню в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення й забезпечує сприятливі умови для їх успішної шкільної адаптації.

## ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження встановлено, що готовність дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання читанню є багатокомпонентним утворенням, що поєднує розвиток фонематичного сприймання, зорово-просторових уявлень, пам'яті, логіко-аналітичного мислення та мотиваційної спрямованості. Аналіз результатів формувального етапу показав, що формування кожного з цих компонентів потребує спеціально організованого корекційного процесу, який враховує індивідуальний профіль мовленнєвих і когнітивних порушень. Системне застосування вправ, спрямованих на розвиток базових психічних функцій, забезпечило підвищення рівня готовності дітей до оволодіння навичкою читання.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило ефективність використання індивідуально зорієнтованих логопрограм, які передбачали послідовне формування окремих психічних процесів, необхідних для засвоєння графічного та звукового аспектів мовлення. Виявлено, що логопрограма «Крок до читання» сприяла істотному зростанню рівня фонематичного слуху, «Слухаю – розумію – читаю» забезпечила розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті та мовленнєвого розуміння, а «Звуковий шлях до слова» покращила просторову орієнтацію та зорово-моторну координацію. Таке диференційоване спрямування програм дало змогу підвищити результативність корекційної роботи, що підтверджено кількісними показниками динаміки розвитку за всіма досліджуваними критеріями.

Отримані результати засвідчили значний приріст показників сформованості фонематичного сприймання (на 42%), зорово-просторового сприймання (на 40%), зорової пам'яті (на 39%), логіко-аналітичних операцій (на 38%) та мотиваційної готовності до читання (на 38%). Позитивна динаміка спостерігалася у більшості дітей незалежно від типу мовленнєвого порушення. Водночас виявлено, що темпи прогресу залежать від ступеня вираженості дефіциту та систематичності виконання завдань. Діти, які відвідували заняття регулярно та залучалися до

домашніх форм корекційної роботи, демонстрували стабільніші результати і швидше переходили до етапу самостійного читання складів і коротких слів.

Важливою умовою ефективності формувального процесу стало створення єдиного корекційно-розвивального простору, у якому взаємодіяли логопеди, вихователі та батьки. Залучення сім'ї до виконання домашніх завдань сприяло закріпленню навичок і формуванню стійкої мотивації до навчальної діяльності. Проведення консультацій і спільних занять підвищило педагогічну компетентність батьків і допомогло уникнути розриву між освітнім і домашнім середовищем. Участь вихователів компенсуючих груп у впровадженні логокорекційних елементів у повсякденну діяльність дітей забезпечила системність і тривалість педагогічного впливу.

Результати дослідження показали, що формування готовності до читання у дітей з порушеннями мовлення є не лише процесом розвитку окремих когнітивних функцій, а й важливим етапом у становленні особистісної та комунікативної сфери. У дітей, які пройшли корекційний курс, спостерігалось підвищення довільності дій, самоконтролю, пізнавальної активності та впевненості у власних можливостях. Це свідчить про взаємозв'язок між розвитком мовленнєвих і психічних функцій та доводить, що ефективна логопедична робота створює основу не лише для навчання читанню, а й для подальшої успішної адаптації дитини у шкільному середовищі.

Узагальнюючи результати формувального експерименту, можна зробити висновок, що запропонована система індивідуально зорієнтованих логопрограм є ефективним засобом підготовки дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до навчання читанню. Її реалізація забезпечує комплексний розвиток базових психічних процесів, підвищує мовленнєву активність, стимулює інтерес до друкованого слова та формує стійку пізнавальну мотивацію. Виявлені закономірності й отримані кількісні показники можуть бути використані для удосконалення методичних підходів у системі дошкільної логопедичної освіти та розробки типових програм для дітей із порушеннями мовлення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) Науковий керівник: А.М. Богуш. К.: Видавництво, 2020. 26 с.
2. Белкіна О. В. Педагогічні умови ефективного формування критичного мислення школярів. Проблеми педагогічних технологій: збірник наукових праць. Луцьк : Волинський Академічний Дім, 2004. Вип. 2. С. 145–152.
3. Білецький А. О. Про мову і мовознавство. К: "Артек", 1997.
4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови, К.: Вища школа, 2011. 704 с.
5. Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі , Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
6. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації *Дошкільне виховання*, 2020, № 6. С.3 –5.
7. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника , *Педагогіка і психологія*. №1.
8. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А.М., Трифонова О.С. та ін. Одеса: ПНЦ АПН України
9. Ваталінська О.Ю. Професійна компетентність вчителя-логопеда як умова здійснення логопедичної роботи. [http://www.rusnauka.com/34\\_NIEK\\_2013/Pedagogica/2\\_150920.doc.htm](http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Pedagogica/2_150920.doc.htm) (Дата звернення:08.11.25)
10. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації. Укл. А .М.Богуш. Одеса "Маяк", 1999.
11. Вірченко С.В. Сучасна філософія освіти, інноваційні методи формування майбутнього фахівця . Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: Мат.Міжнародн. наук.- практик. конфер. Одеса, 2008. С. 11-13
12. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Н. В. Гавриш . Монографія. Донецьк, 2001.

13. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення: методичний посібник для вихователів. Н. В. Гавриш Донецьк, 1999.
14. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання . Дошкільнє виховання, 2003, № 7. С.12 –14.
15. Гармаш О. В. Дидактичні умови формування просторових уявлень
16. в учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». К., 2011. 41 с.
17. Гармаш О.В., Конончук А. І. Формування просторових уявлень та просторової орієнтації у дітей з психічними та фізичними обмеженнями Психолого-педагогічні науки : наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2004. №1. С. 28-30.
18. Голота Н.М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом .*Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 2 (46). с.219-227.
19. Горопаха Н. Інтерактивні методи формування фахових компетентностей майбутніх вчителів-логопедів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019, № 3 (87) <https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2019/07/7.pdf>(Дата звернення:30.09.25)
20. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості . *Дошкільнє виховання*. 2002. № 1. с. 24.
21. Дабіжа Н.В. Орієнтування в просторі : конспект заняття з ФЕМУ [Текст] *Дефектолог*. 2010.№ 9. с.38-39
22. Декларація ООН про права розумово відсталих осіб [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_119#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119#Text)(Дата звернення:08.11.25)
23. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / науковий керівник проекту: В.О. Огнев'юк, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України. Київ, 2016. 304 с
24. Ємець А.А. Навчаємо дітей переказувати А.А. Ємець, О.М. Коваленко. Х.: Вид. група «Основа», 2012. 111 с. Данильчук А. А. Формування

поняття про іменник учнів 1 та 2 класу в умовах нової української школи. Інноваційні наукові дослідження: теорія, етодологія, практика. 2020. № 1

25. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. [https://www.cuspu.edu.ua/en/712014/56/1287kompetentisnij\\_pidxid\\_schodo\\_profesijno%D0%87\\_pidgotovki\\_majbutnix\\_vchiteliv-logopediv\\_u\\_vischij\\_shkoli](https://www.cuspu.edu.ua/en/712014/56/1287kompetentisnij_pidxid_schodo_profesijno%D0%87_pidgotovki_majbutnix_vchiteliv-logopediv_u_vischij_shkoli) (Дата звернення:08.11.25)

26. Заплатинська А. Сучасні аспекти впровадження інклюзивної форми навчання в систему нової української школи. Рекомендовано до друку рішенням кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова (протокол № 4 від 16.10. 2019 р.) Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (протокол № 3 від 7 листопада 2019 р.) . 2019. 136 с.Інтеграція інфомедійної грамотності у навчальні матеріали : матеріали проєкту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольств США та Великої Британії, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української Преси.URL : <https://docs.google.com/presentation/d/18YqOJddJb7ibKNeoY5f1D60FZEXYF4aX/edi> . (Дата звернення:30.09.25)

27. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць ; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори 2006, 2012. с. 332-344.

28. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка : навчальний посібник для студентів. К. : Кондор, 2016. 320 с.

29. Конопляста С. Ю. Риолалія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс, 2015. 312 с.

30. Крутій К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>
31. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Навчальний посібник. Запоріжжя: ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2005. 208с.
32. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості *Дошкільне виховання*. 2006. №11. с. 3-6.
33. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ :Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с
34. Лозова В. І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання:навчальний посібник. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
- Калмикова Л. О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок та вмінь у дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми металінгвістики: Зб. наук. ст. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2005. С. 213-215.
35. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: Монографія / Калмикова Л.О. К.: Фенікс, 2008. 497 с.
36. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2015. Випуск 57. С. 54-58.
37. Ковальчук Л. Практикум з педагогіки: навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУімені Івана Франка, 2005. 253 с.
38. Колективна монографія «Система диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників з ТПМ» за ред. Савінової Н.В. (Савінова Н.В., Стельмах Н.В., Кисличенко В.А., Шавліс Н.А., Серeda І.В., Сорочан Ю.Б., Іванова Т.М.) Миколаїв : Літопис, 2017. 270 с.
39. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Навчально-методичний посібник. [за ред. Даниленко Л. І.], К.: 2007. С.128

40. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : практик. рек., контакт учителя та дитини. Київ : Літера ЛТД, 2019. 111 с.
41. Колупаєва А. А. Інклюзивна практика: технології навчання : практик. рек., контакт учителя та дитини. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
42. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. С.Ю.Конопляста, Т.В.Сак; за ред.. М.К.Шеремет. К.: Знання, 2010. 239 с.
43. Компанець Н. М. Технологія навчання читання: поєднання аналітичного і синтетичного способів. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. №4. С. 27 – 32.
44. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 130-135.
45. Мартинчук О.В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення <https://core.ac.uk/download/pdf/33689071.pdf>(Дата звернення:15.10.25)
46. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. 338 с.
47. Пахомова Н. Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2018. 329 с.
48. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. К.: Кафедра, 2013. 284 с. <http://lib.iitta.gov.ua/7553/1> (Дата звернення:30.10.25)
49. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник . К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Частина I. 224 с.
50. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / уклад. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. К : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 305 с.

51. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навч. посіб. К., 2009. 160 с.
52. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет. К.: Слово, 2014. 672 с.  
<https://www.twirpx.com/file/1734590/>(Дата звернення:25.09.25)
53. Лаенз Дж. Система професійної підготовки вчителів у Канаді. Освіта і управління. 2007. Т. 1. Ч. 4. С. 163–169. Нова українська школа: порадник для вчителя під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Вид. Дім «Плеяди», 2017. 206 с.
54. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : вч.-метод. посіб. О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250с.
55. Пристінська М. Хочеш змін? Дій! [Електронний ресурс] 2017. Режим доступу до ресурсу: <http://svitlanagalata.blogspot.com/2018/01/blog-post.html> (Дата звернення:10.09.25)
56. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики за заг. ред. О. В.Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–52.
57. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я.  
URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2- dodatki.pdf>. (Дата звернення:20.09.25)
58. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник. К. 2015. С. 72.
59. Турко О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. Перспективні напрями сучасної науки та освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 року відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 168–172.

60. Турко О.В. Інноваційні технології навчання української мови в закладах середньої освіти. Світлій пам'яті професора Володимира Ярославовича Мельничайка. 2021. 97 с. 56. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник. К. 2015. С 72.

61. Фалес М. М., Лавренова М.В. Сутність технології «Щоденні 5» у навчанні молодших школярів. 2020. Хомич О.О Особливості навчання учнів початкових шкіл Канади.[Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/110.pdf> (Дата звернення:30.09.25)

62. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформатичних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2020. 276 с.

63. Шпак В. П., Мойсієнко І.М. Діяльнісний підхід у Новій українській школі: історія, сучасність, перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4 (211). С. 76-83.

64. Шелестова Л.В. Вчимося читати. Навчально-розвивальний посібник для старших дошкільників. К.: Фенікс, 2006. 264 с.

65. Шелестова Л.В. Розвивальне читання. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 30.

66. Шелестова Л. В. Розвивальне читання. *Палітра педагога*. 2000. № 4. С. 8-11.

67. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. К., 2009. 137 с.

68. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): Навчальний посібник [Текст]. К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 2009. 244 с.

69. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир, ФОП Левковець, 2022. 313 с.

70. Юріна К. О. Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації [Електронне видання] : матеріали доп. учасників VIII наук.-практ. конф., Харків, 21 квіт. 2023 р. Харків, 2023. С. 96–97

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### 1. Методика «Проби Хеда»

**Методика.** «Проби Хеда» застосовується для оцінювання рівня зорово-просторового сприймання у дітей. Вона дозволяє виявити, наскільки дитина орієнтується в просторовому положенні частин тіла щодо себе та іншого об'єкта. Методика ґрунтується на завданні повторити рухи рук експериментатора у дзеркальному відображенні, що вимагає сформованості просторової координації та зорового аналізу.

**Слова прописати:** Не використовується.

**Хід виконання завдання:**

- Експериментатор сідає навпроти дитини.
- Дає коротку інструкцію: «Я буду показувати різні рухи руками, а ти маєш повторити за мною, ніби у дзеркалі».
- Демонструє одне положення рук (наприклад, торкання правою рукою до лівого ока).
- Дитина виконує дію.
- Фіксується правильність повторення: чи правильно вибрані сторона і напрямок, чи є помилки, затримки, потреба в підказках.
- При потребі дія може бути повторена з поясненням.
- Завдання повторюється з різними положеннями рук (5–7 прикладів). Стимульний матеріал: Жести руками (торкання вуха, ока, плеча тощо).

**Стимульний матеріал.** Жести й позиції рук експериментатора, які потрібно точно відтворити у дзеркальному відображенні.

**Приклади положень:**

- Торкання правою рукою правого вуха.
- Торкання лівою рукою лівого ока.
- Торкання правою рукою лівого плеча.
- Схрещування рук на грудях.

- Покласти одну руку на голову, іншу – на плече.
- Усі рухи виконуються в повільному темпі для сприймання дитиною.

**Інструкція:** «Зроби так само, як я». «Зараз я буду показувати тобі різні рухи руками. Твоє завдання повторити за мною, ніби ти бачиш себе у дзеркалі. Уважно дивись і роби так само, як я». (У разі нерозуміння інструкцію можна повторити або пояснити простішими словами: «Подивись, як я роблю, і повтори так само, але ніби ти в дзеркалі».)

**Оцінка:** Звертається увага на:

- Точність локалізації частин тіла (власного та чужого);
- Розуміння просторових понять: «лівий – правий», «вгорі – внизу», «спереду – ззаду»;
- Швидкість і впевненість у відповідях;
- Наявність або відсутність дзеркального відображення (чи не плутає дитина сторони, показуючи ліву замість правої).

Критерії оцінки рівня розвитку просторового орієнтування:

**Високий рівень** – дитина правильно і швидко називає та показує частини тіла як на собі, так і на іншій особі; не плутає сторін, упевнено орієнтується в просторових напрямках.

**Середній рівень** – допускає окремі помилки у визначенні лівої/правої сторони або при показі на іншій людині, але в загальному виконує завдання самостійно.

**Низький рівень** – значна кількість помилок, потреба в постійній допомозі дорослого, порушення орієнтування у схемі власного тіла та при визначенні просторових напрямків. Високий – без помилок. Середній – 1–2 помилки з самокорекцією. Низький – 3+ помилок або відмова.

Додаток А1

## 2. Методика «Розрізнення фонем»

**Методика:** Методика «Розрізнення фонем» спрямована на вивчення здатності дитини диференціювати схожі за звучанням звуки (фонем), що є критично важливим для формування навичок читання. Вона дозволяє виявити рівень

сформованості фонематичного слуху вміння чути, розрізняти й правильно відтворювати звукову структуру слів.

**Слова прописати:**

- коса – коза
- мишка – миска
- тічка – дічка
- бік – пік
- рак – лак
- банка – ванка
- мак – так
- сік – зік

**Хід виконання завдання:**

- Експериментатор зачитує пари слів, дитина визначає, чи вони однакові.
- Дитина сидить навпроти експериментатора в тихій обстановці.
- Їй пояснюють, що будуть зачитуватись пари слів, і потрібно сказати, однакові вони чи різні.
- Експериментатор читає по черзі пари слів із невеликою паузою між словами (наприклад: «коса – коза»).
- Дитина відповідає: «однакові» або «різні».
- Фіксується правильність відповідей, час реакції та потреба в додаткових поясненнях.
- У разі труднощів допускається повільне повторення пари з акцентом на відмінних звуках.

**Стимульний матеріал:** Список пар слів, які відрізняються лише одним звуком. Пари добираються з урахуванням акустично близьких фонем (дзвінки – глухі, тверді – м’які, приголосні – голосні).

**Інструкція:** «Послухай і скажи, слова однакові чи різні». «Я буду говорити пари слів. Твоє завдання – уважно слухати і сказати, однакові ці слова чи різні. Якщо вони однакові – скажи “однакові”, якщо різні – скажи “різні”. Готовий? Починаємо!». (У разі потреби інструкція повторюється або перефразується:

«Слухай два слова. Якщо вони звучать однаково – скажи “такі самі”. Якщо звучать по-різному – скажи “різні”.»)

**Оцінка:** Оцінюється:

- Здатність диференціювати звуки на слух (наприклад, твердий/м'який, дзвінкий/глухий, свистячий/шиплячий);
- Уміння ізолювати окремі звуки у слові (особливо початковий і кінцевий);
- Реакція на завдання: самостійність, впевненість, потреба в допомозі;
- Точність вибору правильної картинки/відповіді.

Критерії рівнів розвитку фонематичного слуху:

**Високий рівень** дитина впевнено й самостійно розрізняє всі звуки, чітко вказує відмінності між словами, правильно визначає звук на початку та в кінці слів.

**Середній рівень** дитина правильно розрізняє більшість звуків, але іноді вагається або потребує підказки.

**Низький рівень** дитина не розрізняє близькі за звучанням звуки, часто помиляється, не може виконати завдання без допомоги дорослого.

Додаток А3

### 3. Методика «Фонематичний аналіз і синтез»

**Методика.** «Фонематичний аналіз і синтез» спрямована на вивчення здатності дитини розчленовувати слово на окремі звуки (аналіз) та об'єднувати окремі звуки в слово (синтез). Ці навички є базовими для засвоєння читання, оскільки забезпечують розуміння звукової структури мови. Дослідження проводиться поетапно – від простих до складніших завдань.

**Слова прописати:** Для аналізу:

мак – перший звук [м]

ліс – останній звук [с]

кит – кількість звуків – 3

вона – має звук [н] на 3-му місці.

Для синтезу:

[к], [і], [т] → кит

[м], [а], [к] → мак

[ш], [а], [п], [к], [а] → шапка

Слова добираються за принципом поступового ускладнення – від коротких до довших, із простих звуків до складних сполучень.

#### **Хід виконання завдання:**

- Експериментатор пояснює дитині, що будуть завдання зі звуками в словах.
- Завдання подаються поступово: спочатку прості (визначити перший звук), далі складніші (знайти місце звука, порахувати кількість звуків).
- Потім переходять до синтезу: експериментатор називає окремі звуки, а дитина має скласти з них слово.
- В процесі виконання фіксуються правильність відповідей, темп роботи, потреба в допомозі або підказках.
- У разі труднощів можливе повторення прикладу, уточнення інструкції, навідні запитання.

#### **Стимульний матеріал:**

Набір слів для аналізу: мак, ліс, кит, луна, стіл, вікно, машина

Набір звуків для синтезу:

[к], [і], [т]

[м], [а], [к]

[ш], [а], [п], [к], [а]

Картки або зображення відповідних предметів (опціонально – для наочності та підтримки уваги дитини).

Матеріал добирається з урахуванням поступового ускладнення та фонетичної виразності.

**Інструкція:** «Зараз ми будемо грати в гру зі звуками. Я називатиму слово, а ти скажеш, який у ньому перший (або останній) звук. Потім ми спробуємо рахувати звуки в слові. А ще – ти зможеш скласти слово із звуків, які я тобі скажу. Готовий? Починаємо!» (Інструкція може змінюватися залежно від типу завдання – аналіз чи синтез – і повторюватися у спрощеній формі при потребі.)

**Оцінка:** Оцінюється окремо аналіз і синтез:

Фонематичний аналіз:

- самостійність при поділі слова на звуки;
- правильність кількісного визначення звуків;
- уміння визначати послідовність звуків (перший, останній);
- здатність позначати звуки фішками або мовно.

Фонематичний синтез:

- здатність поєднати звуки у слово;
- швидкість і правильність відповіді;
- здатність повторити слово після його звукового подання.

Рівні сформованості:

**Високий рівень** дитина самостійно і правильно виконує завдання з аналізу й синтезу, чітко називає всі звуки по порядку, без допомоги складає слово зі звуків.

**Середній рівень** виконує завдання з незначною допомогою дорослого, іноді вагається або пропускає звуки.

**Низький рівень** не справляється без допомоги, змішує звуки, не розуміє інструкцій, потребує повторних пояснень.

Додаток А4

#### 4. Методика «Запам'ятовування 10 предметів»

**Методика.** Методика «Запам'ятовування 10 предметів» використовується для вивчення обсягу та точності зорової пам'яті дитини. Дитині пропонують запам'ятати набір із 10 зображень знайомих предметів, які потім потрібно пригадати. Методика дозволяє виявити, наскільки дитина вміє зосереджуватись, зберігати та відтворювати зорові образи, а також які стратегії вона використовує для запам'ятовування.

**Слова прописати:** ложка, м'яч, книга, яблуко, квітка, автомобіль, олівець, стілець, рибка, пляшка.

Ці слова відповідають зображенням на картках або малюнках і є зрозумілими для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Хід виконання завдання:**

- Дитині демонструють 10 зображень знайомих предметів, розкладених у ряд або у вигляді набору карток.
- Пропонують уважно подивитися на них протягом 30 секунд і запам'ятати якомога більше.
- Після завершення перегляду зображення прибирають.
- Дитина називає ті предмети, які запам'ятала, у будь-якому порядку.
- Експериментатор фіксує кількість правильно названих предметів, послідовність відтворення, наявність замін або помилок.
- За необхідності завдання може повторюватися з меншою кількістю предметів або з підказками (наприклад, назвати щось з їжі, меблів тощо).

**Стимульний матеріал:** Картки або зображення 10 знайомих дитині предметів: ложка, м'яч, книга, яблуко, квітка, автомобіль, олівець, стілець, рибка, пляшка. Зображення мають бути чіткими, реалістичними або мультяшними, але добре пізнаваними.

Формат подачі: розкладка на столі, слайд на екрані або планшеті, демонстрація на аркуші.

**Інструкція:** «Подивись уважно на ці картинки. У тебе є 30 секунд, щоб запам'ятати якомога більше предметів. Потім я їх приберу, і ти спробуєш назвати все, що запам'ятав. Готовий? Починаємо!»

(За потреби інструкція повторюється або пояснюється простішими словами.)

**Оцінка:** Оцінюється:

- правильність визначення місця звуку в слові;
- швидкість відповіді;
- самостійність у виконанні;
- здатність до перенесення дії на інші слова;
- загальне розуміння звукової структури слова.

Рівні сформованості:

**Високий рівень** дитина впевнено, швидко і без помилок визначає позицію заданого звуку у слові, самостійно аргументує відповідь.

**Середній рівень** допускає 1–2 помилки, іноді вагається, потребує часткової допомоги дорослого.

**Низький рівень** не розрізняє позицій звуків, плутає початок і кінець слова, не справляється без докладних підказок.

Додаток А5

## 5. Методика «Класифікація предметів»

**Методика.** «Класифікація предметів» використовується для дослідження мисленневих операцій у дітей, таких як аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Дитині пропонують набір предметних зображень, які необхідно згрупувати за певною ознакою (наприклад, за функцією, формою чи категорією). Це дає змогу виявити рівень розвитку логічного мислення та вміння оперувати узагальненнями.

### Слова прописати

За категоріями:

тварини: кіт, собака, заєць

меблі: стілець, стіл, ліжко

їжа: яблуко, хліб, сир

одяг: шапка, куртка, черевики

За кольором: червоне яблуко, червона кулька, червона квітка

За формою: круглий м'яч, круглий годинник, кругла тарілка

Слова відповідають зображенням на картках, що використовуються для класифікації.

### Хід виконання завдання:

- Експериментатор викладає перед дитиною набір карток із зображеннями різних предметів.
- Дає інструкцію згрупувати предмети за певною ознакою (без вказання конкретної категорії).
- Дитина виконує класифікацію самостійно. За потреби їй ставляться навідні запитання (наприклад: «Що між цими предметами спільного?»).

- Потім дитина пояснює, за якою ознакою об'єднала предмети.
- Експериментатор може змінити критерій і запропонувати нову класифікацію.
- Фіксується правильність групування, самостійність, логіка мислення, вербалізація процесу, потреба в допомозі.

**Стимульний матеріал:** Набір з 12–20 карток або зображень із різними предметами, які можна об'єднувати за такими ознаками:

- Категорії: тварини, меблі, їжа, одяг, транспорт.
- Колір: червоне, синє, жовте тощо.
- Форма: кругле, квадратне, трикутне.
- Функція або місце використання: предмети для кухні, для навчання, для гри.

Зображення мають бути чіткими, барвистими та знайомими дитині.

**Інструкція:** «Подивись на всі ці картинки. Твоє завдання – розкласти їх на групи так, як ти вважаєш правильним. Подумай, які предмети між собою схожі, чим вони однакові. Коли розкласифікуєш – розкажи, чому саме так поділив.»

(У разі труднощів допускається додаткова допомога: «А що можна носити?», «А що ми їмо?» тощо.)

**Оцінка:** Високий – самостійно з поясненням. Середній – з частковою допомогою. Низький – не може класифікувати навіть з допомогою. Звертається увага на кількість створених груп, логічність об'єднання, аргументацію дитини, самостійність у виконанні завдання, швидкість класифікації, а також на здатність використовувати загальні категорії. Важливим є не лише правильність, а й гнучкість мислення (можливість повторного групування за іншими ознаками).

Додаток А6

## 6. Методика «Четвертий зайвий»

**Методика.** «Четвертий зайвий» призначена для оцінки мисленневих операцій дитини: аналізу, порівняння, узагальнення. Дитині пропонуються набори з чотирьох зображень, де три об'єкти мають спільну ознаку, а четвертий – відрізняється. Завдання полягає у визначенні "зайвого" елемента та поясненні свого вибору. Методика дає уявлення про рівень логічного мислення, вміння встановлювати зв'язки між предметами та словесно формулювати свої міркування.

**Слова прописати:** яблуко, банан, груша, м'яч (зайвий – м'яч: не фрукт)

кіт, собака, заєць, стілець (зайвий – стілець: не тварина)

сорочка, шапка, штани, молоко (зайвий – молоко: не одяг)

поїзд, літак, автобус, тарілка (зайвий – тарілка: не транспорт)

червоний, зелений, синій, дерево (зайвий – дерево: не колір)

Ці приклади використовуються як словесно, так і у вигляді зображень на картках.

#### **Хід виконання завдання**

- Дитині пропонують набір з чотирьох предметних зображень (або назв предметів).
- Завдання дитини – уважно розглянути (або прослухати) всі чотири варіанти.
- Вона повинна вибрати один предмет, який не підходить до інших за змістом, і пояснити чому.
- Після відповіді експериментатор фіксує:
  - правильність вибору,
  - логічність пояснення,
  - рівень сформованості мисленневих операцій,
  - самостійність чи потребу в підказках.
- За потреби завдання можна повторити з новим набором або уточнити інструкцію.

**Стимульний матеріал:** Набори з чотирьох зображень або слів, де три предмети об'єднані спільною ознакою, а четвертий – відмінний.

Приклади наборів:

- яблуко, груша, банан, м'яч

- кіт, собака, заєць, стілець
- шапка, светр, пальто, яблуко
- автобус, поїзд, трамвай, вікно

Картки повинні бути кольоровими, реалістичними або стилізованими, але зрозумілими для дитини.

Варіанти можуть подаватись як візуально, так і усно – залеж

**Інструкція:** «Подивись на ці чотири картинки (або послухай чотири слова). Подумай, який предмет тут зайвий – той, що не підходить до інших. Назви його і поясни, чому ти так вирішив.»

(У разі потреби інструкція може бути спрощена:

«Що тут зайве? Чому?»)

**Оцінка:** Оцінюється:

- правильність вибору «зайвого» предмета;
- аргументація вибору (на основі функції, належності до групи, ознак тощо);
- вміння узагальнювати та аналізувати;
- самостійність мислення.

Рівні сформованості:

**Високий рівень** дитина легко знаходить зайвий об'єкт, самостійно і логічно пояснює свій вибір, демонструє навички класифікації.

**Середній рівень** у більшості випадків правильно виконує завдання, але потребує підказки для аргументації або плутається в логіці об'єднання.

**Низький рівень** не може самостійно визначити зайвий предмет або дає нелогічні пояснення, потребує постійної допомоги дорослого.

