

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти магістр
з теми: «КОРЕКЦІЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З
МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ
АДАПТАЦІЇ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА».

Виконала: здобувачка вищої освіти
Освітньої програми Спеціальна освіта
(Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
заочної форми здобуття вищої освіти
Анастасія ШЕРЕМЕТ

Керівник:
Алла СІМКО
кандидат психологічних наук,
доцент, старший викладач кафедри
логопедії та спеціальних методик

Рецензент:
Олександр ГУДИМА кандидат
психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної
психології

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 4 |
| | |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І КОРЕКЦІЇ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ АДАПТАЦІЇ | 10 |
| 1.1 Психофізіологічні механізми становлення мовлення в онтогенезі. Зв'язок між розвитком мовлення, письма та читання | 10 |
| 1.2 Паралінгвістичні чинники сприйняття мовлення в адаптаційному періоді | 14 |
| 1.3 Особливості фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку | 17 |
| | |
| РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ | 22 |
| 2.1 Організація дослідження та теоретичні передумови вивчення фонематичного сприймання в адаптаційному контексті | 22 |
| 2.2 Методика вивчення порушень фонематичного сприймання, аналізу, синтезу та уявлень у дітей з мовленнєвими порушеннями на старті освітнього процесу | 26 |
| 2.3 Результати дослідження фонематичного розвитку у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку | 31 |

| | |
|--|-----------|
| РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ АДАПТАЦІЇ | 43 |
| 3.1 Теоретичні основи та напрями логопедичної роботи з корекції фонематичного сприймання у період адаптації до навчання | 43 |
| 3.2 Зміст, етапи та методи реалізації корекційної програми для дітей з мовленнєвими порушеннями | 52 |
| ВИСНОВКИ..... | 58 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 60 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки ефективних логопедичних програм, які враховують психофізіологічні особливості дітей у період освітньої адаптації, а також інтеграції психолого-педагогічних підходів до корекції фонематичного сприймання. Вивчення цього питання дозволяє не лише поглибити теоретичне розуміння механізмів мовленнєвого розвитку, а й оптимізувати практичну логопедичну допомогу в освітніх закладах.

Початок освітнього процесу для дітей з мовленнєвими порушеннями є критичним періодом, що визначає успішність їх подальшого навчання, соціалізації та формування комунікативної компетентності. Одним із ключових компонентів мовленнєвого розвитку є фонематичне сприймання – здатність диференціювати звуки мови, що лежить в основі формування навичок читання, письма та усного мовлення. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення цей процес часто ускладнений, що потребує своєчасної корекційної роботи, особливо в умовах адаптації до шкільного середовища.

Без сформованої здатності розрізняти фонemi на слух неможливо опанувати навички звукового аналізу та синтезу, що є основою для оволодіння грамотою. У шкільному віці ці труднощі часто призводять до дисграфії. Згідно з дослідженнями Л. Парамонової, передумови для розвитку різних форм дисграфії мають від 10,5% до 55,5% дошкільників. Зокрема, у 25% дітей дисграфія виникає на тлі несформованості звукового аналізу та синтезу, а у 16,7% – як наслідок порушень фонематичних функцій.

Таким чином, успішне оволодіння навичками письма та читання неможливе без належного розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Проблему ФФНМ у дітей досліджували численні науковці, серед яких: О. Белова, Н. Гаврилова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Лопатіна, Р.

Мартінова, О. Мілевська, В. Орфінська, О. Правдіна, Л. Парамонова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Токарева, О. Ткач, Т. Філічова, М. Хватцев, Г. Чіркїна, Н. Швачкін та інші. У їхніх працях наголошується на тісному зв'язку між порушеннями звуковимови та дефіцитом фонематичних процесів – аналізу, синтезу, уявлень. Особлива увага приділяється ролі розвитку фонематичних функцій у корекції мовленнєвих порушень, формуванні навичок читання та письма.

У дошкільній логопедії питання ФФНМ (фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення) опрацьоване досить ґрунтовно: створено мережу мовленнєвих груп, спеціалізованих закладів та центрів, які охоплюють більшість дітей із зазначеними порушеннями. Проте значна частина дітей не проходить своєчасної логопедичної підготовки, що призводить до того, що вони вступають до школи з несформованими навичками фонематичного сприймання, звуковимови та мовленнєвого аналізу. У багатьох випадках логопедична допомога починається лише на шкільному логопедичному пункті.

До логопунктів потрапляють також діти, які вже відвідували мовленнєві групи, але потребують продовження корекційної роботи на новому рівні. Така робота має бути диференційованою, з урахуванням попереднього навчального досвіду, що вимагає відповідного педагогічного супроводу.

Перед шкільними логопедами та вчителями початкових класів постає завдання організації навчання дітей з різним рівнем мовленнєвої підготовки – як тих, що пройшли спеціальне навчання, так і тих, що його не отримали. Робота логопеда має базуватися на результатах дошкільної корекції або розпочинатися з її первинного етапу. Включення логопедичних елементів у навчальний процес сприяє подоланню мовленнєвих труднощів і підвищує роль учителя у корекційній роботі.

Незважаючи на очевидну потребу в наступності між дошкільною та шкільною логопедичною допомогою, наразі не існує чітко сформованої системи

такої взаємодії, а також теоретичних моделей, які б забезпечили її ефективність.

На основі викладеного формулюється проблема дослідження: – Корекція фонематичного сприймання у дітей з мовленнєвими порушеннями на етапі початкової адаптації до освітнього середовища

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Інноваційні технології в дослідженні і розвитку дітей з порушеннями інтелекту та мовлення в сучасних умовах становлення спеціальної та інклюзивної освіти».

Мета дослідження – Визначити особливості корекції фонематичного сприймання у дітей з мовленнєвими порушеннями на етапі початкової адаптації до освітнього середовища та обґрунтувати ефективність логопедичної програми, спрямованої на формування фонематичних процесів.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні основи формування фонематичного сприймання в онтогенезі та його роль у мовленнєвому розвитку дітей.
2. Визначити психологічні та педагогічні чинники, що впливають на розвиток фонематичного сприймання у період освітньої адаптації.
3. Дослідити особливості порушень фонематичного сприймання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з важкими мовленнєвими порушеннями.
4. Розробити та апробувати корекційну програму, спрямовану на формування фонематичного сприймання у дітей під час адаптації до навчання.
5. Оцінити ефективність запропонованої програми на основі експериментального дослідження та сформулювати практичні рекомендації для логопедів і педагогів.

Об'єкт дослідження – фонематичне сприймання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Предмет дослідження – процес корекції фонематичного сприймання у дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах початкової адаптації до освітнього середовища.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувались методи теоретичного та емпіричного дослідження:

- *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми, метод моделювання та ін.;
- *емпіричні:* педагогічне спостереження, що формує експеримент, тестування, анкетування при з'ясуванні даних анамнезу, бесіди з дітьми, вихователями, вчителями та батьками;
- *математичні:* кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

База дослідження:

Дослідження проводилось протягом 2024-2025 н. р. у закладах дошкільної освіти ЗДО №3 «Усмішка», ЗДО №15 «Джерельце» та Ліцей №7, Ліцей №15 м. Кам'янець-Подільський.

Наукова новизна дослідження

- Вперше системно обґрунтовано корекційний підхід до формування фонематичного сприймання у дітей з мовленнєвими порушеннями саме в період початкової адаптації до освітнього середовища.
- Розкрито взаємозв'язок між адаптаційними процесами, психофізіологічними особливостями дітей та ефективністю логопедичної корекції фонематичних функцій.
- Розроблено та апробовано авторську програму корекційно-логопедичної роботи, яка враховує адаптаційний контекст, вікові та індивідуальні особливості дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

- Уточнено критерії діагностики та оцінки динаміки розвитку фонематичного сприймання в умовах освітньої адаптації.

Практична значущість дослідження

- Запропонована корекційна програма може бути інтегрована в логопедичну практику закладів дошкільної та початкової освіти, зокрема в інклюзивному середовищі.

- Матеріали дослідження можуть бути використані для підвищення кваліфікації педагогів, логопедів, психологів, що працюють з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

- Результати дослідження сприяють удосконаленню методів ранньої діагностики фонематичних порушень та розробці індивідуальних корекційних маршрутів.

- Практичні рекомендації можуть бути застосовані в освітніх, реабілітаційних та гуманітарних програмах, спрямованих на підтримку дітей з особливими освітніми потребами.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи обговорювалися та отримали схвалення на:

1. *X міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі»*, 18 лютого 2025 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна.

2. *XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи»* (на пошану професора Шинкарюка А. І.), 27 жовтня 2025 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Публікації. Основні результати дослідження висвітленні у тезах:

1. Шеремет А. & Сімко А. Особливості становлення механізмів мовлення в онтогенезі. Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі : матеріали X міжнародної науково-практичної конференції, 18 лютого

2025 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2025. С.34–37.

2. Шеремет А. & Сімко А. Особливості розвитку психологічних передумов формування мовленнєвих компонентів мови. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А. І.)*: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 27 жовтня 2025 р. / за ред. Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2025. С. 46-49.

Структура роботи. Дипломна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Повний обсяг роботи складає 65 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І КОРЕКЦІЇ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ АДАПТАЦІЇ

1.1. Психофізіологічні механізми становлення мовлення в онтогенезі. Зв'язок між розвитком мовлення, письма та читання

Становлення мовлення в онтогенезі є складним багаторівневим процесом, що охоплює нейрофізіологічні, когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку дитини. Мовлення не виникає спонтанно – воно формується поступово, на основі дозрівання нервової системи, сенсорних функцій, моторики та психічних процесів. Особливу роль у цьому відіграють психофізіологічні механізми, які забезпечують координацію між слуховим сприйманням, артикуляційною моторикою, пам'яттю, увагою та мисленням.

Оволодіння мовленням у дитини відбувається через поступове формування здатності диференціювати мовні звуки за їх характерними ознаками. Цей процес базується на роботі слухового аналізатора, який тісно взаємодіє з мовноруховим та зоровим аналізаторами. В основі психічного розвитку лежать сенсомоторні координації – зокрема, між зором і моторикою руки, між слухом і голосом (А. Валлон, 2001). Формування мовної функції в онтогенезі відбувається за певними закономірностями, що передбачають послідовний і взаємопов'язаний розвиток усіх компонентів мовної системи: фонетичного, лексичного та граматичного.

Вивченню питання про функціональну взаємодію мовнорухового та мовнослухового аналізаторів у процесі формування усного мовлення присвячені праці О. Белової, А. Валлона, Н. Гаврилової, Р. Левіної, В. Тарасун, О. Ткач, Н. Швачкіна та інших дослідників.

Встановлено, що слуховий аналізатор починає функціонувати раніше, ніж мовноруховий. До того як дитина починає вимовляти звуки, вона повинна навчитися розрізняти їх на слух. У перші місяці життя звуки виникають як супровід мимовільної артикуляції, що зумовлена рухами органів мовлення. Згодом артикуляція набуває довільного характеру, узгодженого зі звуковим виразом (Н. Швачкін, 1948). Мовлення оточуючих слугує для дитини зразком вимови. Коли фонетична сторона мови сформована, слуховий аналізатор набуває функціональної самостійності, а мовні звуки врівноважуються за складністю їх розпізнавання та відтворення.

Нормальний слух є необхідною умовою для розвитку мовлення. Слуховий аналізатор охоплює периферичний апарат (кортіїв орган внутрішнього вуха), слухові нерви, провідні шляхи та кіркові структури, розташовані в скроневих частках мозку. Найскладніші процеси аналізу та синтезу мовних сигналів, що формують фонематичну систему, здійснюються у вторинних і третинних зонах кори лівої скроневої частки домінантної півкулі.

Оскільки чуттєве сприймання є багатокомпонентним процесом, розвиток слуху, зору, дотику та моторики розглядається в логопедії як сенсорне виховання. Воно передбачає стимуляцію функцій аналізаторів у дітей з мовленнєвими порушеннями та труднощами навчання, з метою покращення словесної комунікації. Сенсорне виховання охоплює слухові, зорові, тактильні, вібраційні та кінестетичні функції.

Мовлення як психофізіологічний процес включає три основні компоненти: сприймання мовлення, продукування мовлення та внутрішнє мовлення. Ці компоненти забезпечуються роботою різних зон кори головного мозку – зокрема, зон Брока (моторна організація мовлення) та Верніке (сенсорна обробка мовлення). Формування мовленнєвої функції залежить від інтеграції сенсорної інформації (слухової, зорової, тактильної) та моторної активності, що дозволяє

дитині не лише сприймати мовні сигнали, а й відтворювати їх у вигляді звуків, слів і фраз (О. Белова, 2010).

У процесі онтогенезу мовлення проходить кілька етапів:

Пренатальний період – формуються основи слухового сприймання, реакції на звуки.

Раннє дитинство (0–3 роки) – активізується артикуляційна моторика, з'являються перші слова, формується фонематичний слух.

Дошкільний вік (3–6 років) – розвивається граматична структура мовлення, зростає словниковий запас, удосконалюється фонематичне сприймання.

Молодший шкільний вік (6–9 років) – мовлення стає засобом навчання, формується зв'язок між усним і писемним мовленням (С. Ніколаєва, 2006).

Психологічні передумови мовлення включають розвиток когнітивних функцій – мислення, пам'яті, уваги, уяви. Мовлення є не лише засобом комунікації, а й інструментом мислення. За Л. Виготським, внутрішнє мовлення є формою розумової діяльності, що передує зовнішньому мовленню. У процесі мовленнєвого розвитку дитина навчається структурувати думки, узагальнювати, аналізувати, що сприяє формуванню логіко-граматичних конструкцій.

Формування мовлення також залежить від емоційно-вольової сфери. Мотивація до спілкування, емоційна реакція на мовні стимули, бажання бути почутим – усе це стимулює розвиток мовленнєвої активності (Н. Круцька, 2015).

Письмо і читання — це вторинні мовленнєві навички, що формуються на основі вже розвиненого усного мовлення. Вони потребують високого рівня фонематичного сприймання, зорово-моторної координації, пам'яті та уваги. Зв'язок між усним мовленням і писемною формою проявляється у таких аспектах:

Фонематичне сприймання – здатність розрізнити звуки мови є основою для засвоєння графем і орфограм.

Артикуляційна база – правильна вимова сприяє точному відтворенню звукової структури слова при письмі.

Граматичне мовлення – знання синтаксичних конструкцій допомагає розуміти текст і будувати письмові висловлювання.

Порушення мовлення, особливо фонетико-фонематичного боку, часто призводять до труднощів у засвоєнні письма і читання. Діти з недорозвиненням фонематичного слуху мають труднощі у звуковому аналізі слів, плутають літери, роблять помилки при читанні та письмі (Н. Приходько, 2014).

Вплив адаптаційного періоду на мовленнєвий розвиток

Початок освітнього процесу – критичний період, коли дитина стикається з новими вимогами до мовленнєвої активності. У цей час важливо забезпечити підтримку розвитку фонематичного сприймання, граматичних навичок, розуміння тексту. Адаптація до навчання включає не лише соціальну інтеграцію, а й когнітивну перебудову, що впливає на мовленнєву продуктивність.

Психофізіологічні механізми в цей період мають бути стимульовані через ігрову діяльність, логопедичні вправи, інтерактивне навчання, що активізує зони мозку, відповідальні за мовлення, письмо і читання (Snow C.E., Burns M.S., Griffin P., 1998).

Становлення мовлення в онтогенезі – це результат складної взаємодії нейрофізіологічних, психологічних і соціальних чинників. Усне мовлення є базою для формування письма і читання, а порушення його компонентів можуть негативно впливати на навчальну успішність (Kuhl P.K., 2004). Розуміння психофізіологічних механізмів мовленнєвого розвитку дозволяє ефективно планувати корекційну роботу, особливо в період адаптації до освітнього середовища.

1.2. Паралінгвістичні чинники сприйняття мовлення в адапційному періоді

У процесі адаптації дитини до освітнього середовища мовлення виступає не лише засобом передачі інформації, а й інструментом соціальної взаємодії, емоційного контакту та регуляції поведінки. Однак сприйняття мовлення не обмежується лише вербальним компонентом. Важливу роль відіграють паралінгвістичні чинники – невербальні елементи, що супроводжують мовлення і впливають на його розуміння, інтерпретацію та емоційне забарвлення.

Паралінгвістика вивчає засоби комунікації, які не є словами, але супроводжують мовлення: інтонацію, темп, ритм, паузи, гучність, емоційне забарвлення голосу, а також міміку, жести, пози, погляд. Ці елементи формують додатковий рівень значення, який може як підсилювати, так і змінювати вербальне повідомлення (І. Шуляк, В. Балик, 2023).

Людина здатна розрізнити звукові сигнали за такими параметрами, як сила, висота, тривалість та тембр. Проте ці характеристики, хоча й важливі, не забезпечують повноцінного сприйняття мовлення. Для розуміння мовного повідомлення необхідна здатність до складної диференціації мовних звуків, яка формується у процесі активного оволодіння мовою під впливом соціального середовища (С. Ніколаєва, 2006).

Слухове сприйняття мовлення передбачає не лише фізіологічну здатність чути, а й володіння мовною системою – її фонетичними, лексичними та граматичними компонентами. Адресат повідомлення повинен мати сформований мовний слух, володіти достатнім словниковим запасом, вільно орієнтуватися в граматичних структурах і мати уявлення про змістовий контекст повідомлення.

У процесі сприймання мовлення слухач проявляє активну когнітивну позицію. Він не просто пасивно приймає інформацію, а прогнозує її зміст, формує внутрішню модель повідомлення, що очікується. Як зазначав І. Сеченов (2001),

мова не просто «чується», а «слухається», тобто сприймається активно, з включенням мисленнєвих процесів. Коли реальна мовна інформація збігається з очікуваною моделлю, вона піддається осмисленню, що дозволяє схопити її змістову цілісність.

Сучасні дослідники розглядають мовлення як спеціалізований код, де процес говоріння є кодуванням, а сприймання – декодуванням. Проте сприйняття мовлення не обмежується лише технічним розпізнаванням сигналів. Воно тісно пов'язане з мисленням слухача, який орієнтується на мовні сигнали мовця, що забезпечує інформаційний контакт між комунікантами (Н. Круцька, 2015).

У цьому процесі відбувається інтеграція лінгвістичної та слухової інформації, яка не просто витягується з мовного потоку, а формується через послідовне висування гіпотез, постановку запитань і пошук відповідей. Таким чином, сприйняття мовлення має риси інтелектуальної діяльності та перцептивної творчості: слухач визначає проблему, обирає засоби її перевірки та керує процесом пошуку рішення.

Віднесення мовного сприймання до евристичної діяльності підкреслює його складність: у цьому процесі задіяні інформаційні механізми, які дозволяють ефективно скоротити шлях до розуміння серед великої кількості можливих варіантів інтерпретації.

Процес сприймання мовлення є складним і багаторівневим, охоплюючи як фізіологічні, так і когнітивні механізми. Людина здатна диференціювати звукові сигнали за такими параметрами, як сила, висота, тривалість та тембр. Проте ці характеристики самі по собі не забезпечують повноцінного розуміння мовлення. Для цього необхідне володіння мовною системою – її фонетичними, лексичними та граматичними компонентами.

У контексті адаптації до навчання паралінгвістичні чинники виконують такі функції:

Регулятивну – допомагають дитині орієнтуватися в комунікативній ситуації, розпізнавати інтонаційні сигнали вчителя, розуміти емоційний контекст.

Соціальну – сприяють встановленню контакту, довіри, емоційної безпеки.

Когнітивну – полегшують сприйняття складної інформації через інтонаційне виділення, паузи, ритм.

Паралінгвістичні чинники в адаптаційному періоді

На початку освітнього процесу діти з мовленнєвими порушеннями часто мають труднощі не лише з вербальним мовленням, а й з розпізнаванням паралінгвістичних сигналів. Це може проявлятися у:

- недостатньому розумінні інтонаційних змін (запитання, наказ, емоційна реакція);
- труднощах у розпізнаванні невербальних елементів (жестів, міміки);
- зниженій чутливості до темпу, ритму, гучності мовлення.

Такі труднощі ускладнюють адаптацію, знижують рівень комунікативної активності, викликають емоційне напруження (Н. Приходько, 2014).

Психофізіологічні основи паралінгвістичного сприймання

Розпізнавання паралінгвістичних сигналів базується на інтеграції сенсорної інформації (слухової, зорової), емоційного досвіду та когнітивної обробки. Важливу роль відіграють:

1. Слухова чутливість – здатність розрізняти інтонаційні відтінки, тембр, гучність.
2. Зорове сприймання – розпізнавання міміки, жестів, пози.
3. Емоційна компетентність – здатність інтерпретувати емоційні сигнали, співвідносити їх з контекстом.
4. Мовленнєва пам'ять – збереження і відтворення інтонаційних моделей.

У дітей з порушеннями мовлення ці механізми можуть бути недостатньо сформовані або функціонувати зниженим темпом, що потребує спеціальної корекційної роботи.

Корекційно-логопедичний аспект

У логопедичній практиці важливо враховувати паралінгвістичні чинники як об'єкт корекції. Ефективними є такі методи:

Інтенаційні ігри (розпізнавання емоцій за голосом); Вправи на зміну темпу, ритму, гучності мовлення; Інтерпретація міміки та жестів у контексті мовленнєвої ситуації; Інтеграція невербальних компонентів у діалогічне мовлення.

Особливо важливо застосовувати ці методи в адаптаційний період, коли дитина формує перші навички навчального спілкування (І. Марченко, 2015).

Отже, паралінгвістичні чинники є невід'ємною складовою сприйняття мовлення, особливо в умовах освітньої адаптації. Їх розуміння та корекція сприяють покращенню комунікативної компетентності, емоційної стабільності та навчальної мотивації дітей з мовленнєвими порушеннями. Врахування паралінгвістичних елементів у логопедичній роботі дозволяє створити більш ефективне середовище для розвитку мовлення та соціальної взаємодії.

1.3 Особливості фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – це порушення формування звукової сторони мовлення, яке проявляється у неправильній вимові звуків, труднощах їх диференціації, порушеннях фонематичного аналізу та синтезу. Це порушення не є наслідком органічного ураження центральної нервової системи, але виникає на тлі функціональної незрілості мовленнєвих механізмів.

У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку ФФНМ є одним із найпоширеніших типів мовленнєвих порушень, що суттєво впливає на розвиток комунікативної компетентності, навчальну успішність та соціальну адаптацію.

Основні ознаки ФФНМ включають:

- неправильну вимову окремих звуків або груп звуків (пропуски, заміни, спотворення);
- недостатній розвиток фонематичного слуху – труднощі у розрізненні схожих за звучанням фонем;
- порушення фонематичного аналізу – складність у виділенні окремих звуків у слові;
- порушення фонематичного синтезу – труднощі у складанні слова з окремих звуків;
- вторинні труднощі у засвоєнні читання і письма – дисграфія, дислексія.

У дошкільному віці ці прояви можуть бути частково компенсовані за рахунок активного розвитку мовлення, однак без корекційної роботи вони часто зберігаються і ускладнюють навчання в школі.

Вікові особливості прояву ФФНМ

Дошкільний вік (3–6 років):

- 1) Формується артикуляційна база мовлення;
- 2) Відбувається активне засвоєння фонем рідної мови;
- 3) Діти з ФФНМ мають труднощі у повторенні слів, складанні речень, розумінні інструкцій;
- 4) Часто спостерігається знижена мовленнєва активність, емоційна реактивність на мовні труднощі.

Молодший шкільний вік (6–9 років):

- 1) Мовлення стає засобом навчання, зростають вимоги до точності звуковимови;

2) Порухення фонематичного сприймання ускладнюють засвоєння грамоти;

3) Діти з ФФНМ можуть мати труднощі у побудові письмових висловлювань, читанні, розумінні тексту;

4) Зростає ризик формування вторинних психологічних проблем – тривожності, зниження самооцінки, уникання мовленнєвих ситуацій (Н. Гаврилова, 2010).

Трудинощі у звуковому аналізі, пов'язані з недостатньо чітким розрізненням фонем між собою і є найбільш характерними для дітей з фонематичним недорозвиненням. Подібні труднощі в дітей із типовим мовним розвитком майже не зустрічаються. Вони відчувають труднощі лише у виділенні послідовності і кількості звуків у слові.

Для правильного протікання звукового аналізу необхідна і друга умова – вміння уявити звукову структуру слова загалом та аналізуючи її, виділити звуки, зберігаючи і фіксуючи як кількість, так і правильний порядок в слові.

У дослідженнях, проведених багатьма логопедами було виявлено зв'язок між станом вимови та ступенем оволодіння звуковим складом слова (Н. Гаврилова, О. Мілевська, Л. Лісова, О. Ткач та інші).

Було виявлено, що недоліки вимови в дітей часто супроводжуються труднощами в звуковому аналізі слова, оскільки діти мають вкрай слабо розвинені фонематичні уявлення. Вони важко виділяють звуки з виділеного слова, завжди досить чітко диференціюють на слух виділений звук, часто змішують його з акустично парним, неспроможні порівняти звуковий склад слів, які відрізняються лише звуком (Н. Гаврилова, 2010).

ФФНМ виникає внаслідок: функціональної незрілості центральної нервової системи; недостатнього розвитку слухового сприймання, зокрема фонематичного слуху; порушень артикуляційної моторики; зниженого рівня мовленнєвої пам'яті, уваги, мовленнєвого мислення; спадкових факторів,

несприятливих умов розвитку (гіпостимуляція, стреси, педагогічна занедбаність).

Недорозвинення фонетико-фонематичних функцій не тільки є причиною порушення мовлення, але й знижує готовність дитини до оволодіння грамотою.

У педагогічній та методичній літературі є чимало вказівок на те, що оволодіння грамотою доступне 6-7-річній дитині завдяки достатньому рівню її загального та мовного розвитку.

До цього часу дитина в основному опановує складну систему синтаксичних і морфологічних закономірностей.

Попри загальну готовність дитини до виконання мовленнєвого аналізу та синтезу, навчальні завдання, що постають перед нею в добукварний період, потребують значного психічного напруження. Упродовж короткого часу діти засвоюють широкий спектр знань і навичок, необхідних для подальшого оволодіння грамотою. Зокрема, вони мають усвідомити, що мовлення складається зі слів, слова – зі складів, а склади – зі звуків; навчитися виділяти окремі звуки мовлення, розуміти їх послідовність у слові, а також опанувати навички поєднання звуків у склади, складів – у слова, слів – у речення.

У цей період діти знайомляться з низкою нових мовних понять, таких як «речення», «слово», «склад», «звук», «літера», що вимагає від них не лише механічного запам'ятовування, а й осмисленого засвоєння. Уже після перших двох тижнів добукварного етапу перед дитиною постають нові, складніші завдання: вона повинна навчитися сприймати букви як графічні образи, що відповідають звукам мови, оволодіти навичками злиття звуків у склади, а також поступово формувати розуміння значення прочитаних слів, речень і текстів (Савченко, 2011).

Для виявлення ФФНМ використовуються: вправи на повторення слів, складів, речень; завдання на фонематичний аналіз і синтез; тести на

диференціацію звуків; спостереження за мовленнєвою активністю в природних умовах; порівняння результатів з віковими нормами (О.Ковшик, 2018).

Діагностика має бути комплексною, з урахуванням психофізіологічного стану дитини, її емоційного фону та соціального контексту.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – це складне порушення, що потребує раннього виявлення та системної корекції. У дошкільному та молодшому шкільному віці воно має різні прояви, але спільним є негативний вплив на навчання, соціалізацію та емоційний розвиток. Ефективна логопедична допомога має враховувати вікові особливості, психофізіологічні механізми мовлення та індивідуальні потреби дитини (Н. Гаврилова, 2010).

Отже, логопедична робота з дітьми дошкільного віку, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, охоплює не лише усунення мовленнєвих порушень, а й системну підготовку до засвоєння грамоти відповідно до загальноприйнятого аналітико-синтетичного методу. Важливо, щоб у процесі корекції дитина поступово опанувала базові елементи мовної системи, необхідні для подальшого навчання.

Передусім логопед застосовує спеціальні методичні прийоми, спрямовані на постановку відсутніх звуків або уточнення артикуляції вже сформованих, але неправильно реалізованих фонем. Значна увага приділяється розвитку фонематичного сприймання – зокрема, вправам на слухову диференціацію поставлених чи скоригованих звуків, а також формуванню слухової пам'яті, що є важливою передумовою для успішного оволодіння читанням і письмом.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

2.1 Організація дослідження та теоретичні передумови вивчення фонематичного сприймання в адаптаційному контексті

Фонематичне сприймання – це здатність дитини розрізняти, аналізувати та синтезувати звуки мовлення, що є базовою умовою для формування навичок читання, письма та усного мовлення. У період адаптації до освітнього середовища ця здатність набуває особливої значущості, оскільки саме в цей час дитина стикається з новими комунікативними вимогами, навчальними завданнями та соціальними викликами.

Теоретичні основи вивчення фонематичного сприймання спираються на праці Л. Виготського, О. Лурії, С. Ніколаєвої, О. Леонтьєва, які розглядали мовлення як психофізіологічний і когнітивний процес, що формується в онтогенезі під впливом соціального середовища. Згідно з концепцією Виготського, мовлення розвивається у взаємодії з мисленням, а фонематичне сприймання є одним із ключових механізмів переходу від зовнішнього до внутрішнього мовлення.

У логопедичній практиці фонематичне сприймання розглядається як комплексна функція, що включає:

- фонематичну диференціацію – здатність розрізняти схожі за звучанням фонеми;
- фонематичний аналіз – виділення окремих звуків у слові;
- фонематичний синтез – складання слова з окремих звуків;

- фонематичні уявлення – збереження і відтворення звукової структури слова.

Початок навчання – це період інтенсивної когнітивної та емоційної перебудови, коли дитина адаптується до нових умов, вимог і форм взаємодії. У дітей з мовленнєвими порушеннями цей процес часто ускладнений недостатнім розвитком фонематичних функцій, що проявляється у труднощах розуміння мовлення, виконання інструкцій, засвоєння навчального матеріалу (В,Тарасун, 2016).

Адаптаційний контекст дослідження передбачає врахування таких чинників:

- психофізіологічна готовність до навчання;
- рівень сформованості мовленнєвих навичок;
- соціальна адаптація в колективі;
- мотивація до навчання та мовленнєвої активності.

У дослідженні важливо оцінити, як саме фонематичне сприймання впливає на успішність адаптації, і які корекційні заходи можуть сприяти покращенню цього процесу.

Організація дослідження

Дослідження проводилось у кілька етапів:

1. Констатувальний етап – вивчення рівня фонематичного сприймання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями на початку навчання.

2. Формувальний етап – впровадження корекційної програми, спрямованої на розвиток фонематичних функцій.

3. Контрольний етап – оцінка ефективності корекційної роботи та динаміки розвитку фонематичного сприймання.

У вибірку були включені діти віком 5–7 років, які мали діагностоване фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Дослідження проводилось у

логопедичних групах дошкільних закладів та у перших класах загальноосвітніх шкіл.

Кількість учасників: 30 дітей віком 5–7 років.

Групи:

Експериментальна група – 15 дітей з діагностованим фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Контрольна група – 15 дітей з типовим мовленнєвим розвитком.

Місце проведення: логопедичні групи дошкільних закладів та перші класи загальноосвітніх шкіл.

Критерії включення: наявність мовленнєвих порушень, підтверджених логопедом; відсутність органічних уражень ЦНС; згода батьків на участь.

При розробці методики констатуючого експерименту в основу були покладені такі фундаментальні положення логопедії, психофізіології, психології, лінгвістики, що є методологією дослідження:

1 Принцип системності, який передбачає розгляд мовленнєвого розвитку як багаторівневої взаємодії психофізіологічних, когнітивних та соціальних чинників;

2 Принцип онтогенетичного підходу, що враховує вікові особливості формування фонематичного сприймання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;

3 Принцип індивідуалізації, згідно з яким корекційна робота має враховувати унікальні особливості мовленнєвого розвитку кожної дитини;

4 Принцип інтеграції, що передбачає поєднання логопедичних, психологічних та педагогічних методів у процесі діагностики та корекції;

5 Принцип діяльнісного підходу, який акцентує на активній участі дитини у процесі навчання та корекції, через мовленнєву, ігрову та пізнавальну діяльність (Є. Соботович, 2007).

На основі цих положень було сформовано структуру констатуючого експерименту, яка дозволила комплексно оцінити рівень сформованості фонематичного сприймання, виявити типові труднощі, а також визначити потенціал для корекційного впливу. Методика включала діагностичні завдання, спрямовані на виявлення здатності до фонематичної диференціації, аналізу, синтезу та збереження звукової інформації, а також спостереження за мовленнєвою активністю в умовах адаптації до освітнього середовища.

Методи дослідження включали:

1. Логопедичне обстеження:

Визначення рівня фонематичного слуху.

Тести на фонематичний аналіз і синтез.

Вправи на диференціацію звуків.

2. Психолого-педагогічне спостереження:

Оцінка мовленнєвої активності в адаптаційний період.

Виявлення труднощів у спілкуванні, розумінні інструкцій, виконанні завдань.

3. Анкетування педагогів і батьків:

Визначення суб'єктивної оцінки мовленнєвих труднощів.

Аналіз змін у поведінці, емоційному стані, навчальній мотивації.

4. Кількісний та якісний аналіз результатів:

Порівняння показників до і після корекційної роботи.

Статистична обробка даних (середні значення, динаміка, відсоткові зміни).

Теоретичне обґрунтування та організація дослідження дозволяють комплексно оцінити стан фонематичного сприймання у дітей з мовленнєвими порушеннями в адаптаційний період. Врахування психофізіологічних, соціальних і когнітивних чинників є необхідною умовою для побудови ефективної корекційної програми, що сприятиме успішному включенню дитини в освітнє середовище.

2.2 Методика вивчення порушень фонематичного сприймання, аналізу, синтезу та уявлень у дітей з мовленнєвими порушеннями на старті освітнього процесу

На початку освітнього процесу діти з мовленнєвими порушеннями стикаються з комплексом нових когнітивних, комунікативних та емоційних викликів, що значно підвищує вимоги до сформованості фонематичних функцій. Саме фонематичне сприймання, як базова складова мовленнєвої діяльності, відіграє ключову роль у формуванні навичок читання, письма та усного мовлення. У цей період дитина повинна не лише розпізнавати і диференціювати звуки мови, а й навчитися оперувати ними – аналізувати, синтезувати, зберігати у пам'яті та відтворювати у мовленнєвій продукції. Недостатній розвиток цих функцій може призвести до труднощів у засвоєнні грамоти, порушень письма (дисграфії), читання (дислексії), а також до зниження загальної навчальної мотивації (А. Богуш, 2006).

З огляду на це, методика вивчення порушень фонематичного сприймання повинна бути не лише діагностично точною, а й адаптованою до умов освітньої адаптації. Вона має враховувати вікові особливості дітей, рівень їх психофізіологічної готовності до навчання, індивідуальні темпи розвитку, а також тип і глибину мовленнєвого порушення. Особливої уваги потребують діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, у яких спостерігається нестійкість фонематичних уявлень, труднощі у слуховій диференціації звуків, порушення артикуляційної моторики та знижена мовленнєва пам'ять (Н.Гаврилова, 2011).

Успішне застосування методики можливе лише за умови її інтеграції в адаптаційний освітній контекст, де враховуються не лише мовленнєві, а й емоційно-соціальні аспекти розвитку дитини. Це передбачає створення безпечного, підтримувального середовища, в якому дитина має змогу проявити

мовленнєву активність, отримати позитивний досвід комунікації та поступово включитися в навчальну діяльність. Таким чином, методика вивчення порушень фонематичного сприймання на старті освітнього процесу виконує не лише діагностичну, а й прогностичну та корекційну функцію, закладаючи основу для подальшої логопедичної роботи (І. Марченко, 2015).

Для комплексного обстеження фонематичних функцій використовуються стандартизовані та авторські логопедичні методики, адаптовані до віку дітей та умов освітньої адаптації. Нижче подано опис основних інструментів, згрупованих за типом досліджуваної функції:

1. Фонематичне сприймання

Тест на слухову диференціацію фонем

Дитині пропонуються пари слів або звуків, схожих за звучанням (наприклад: «суп» – «шуп», «бік» – «пік»). Завдання — визначити, чи однакові вони, чи різні.

Оцінюється точність розпізнавання, швидкість реакції, тип помилок.

Вправа «Знайди звук»

Дитині читають слова, і вона має визначити, чи є в них певний звук (наприклад: звук [р] у слові «рак»).

Перевіряється здатність до фокусування уваги на окремих фонемах.

Вправа «Чую – не чую»

Дорослий називає слова, а дитина має плеснути в долоні, якщо чує в слові заданий звук (наприклад, звук [с]).

Розвиває слухову увагу та здатність до диференціації звуків.

Вправа «Схожі – різні»

Дитині пропонуються пари слів (наприклад: «мак» – «пак», «сон» – «зон»). Завдання – сказати, чи однакові вони, чи різні.

Формує навички розпізнавання фонем, близьких за звучанням.

2. Фонематичний аналіз

Завдання «Скільки звуків?»

Дитина має порахувати кількість звуків у слові (наприклад: «кіт» – 3 звуки).
Виявляється рівень звукового аналізу, розуміння структури слова.

Вправа «Перший/останній звук»

Дитина називає перший або останній звук у слові. Оцінюється здатність до позиційного аналізу.

Вправа «Звуковий детектив»

Дитина отримує слово (наприклад: «кіт») і має назвати всі його звуки по порядку. Розвиває здатність до звукового аналізу та позиційного розпізнавання.

Вправа «Знайди звук»

Дитині читають слова, і вона має визначити, чи є в них певний звук (наприклад: звук [р] у слові «рак»). Активізує фонематичну увагу та слухову пам'ять.

3. Фонематичний синтез

Вправа «Склади слово»

Дитині називають окремі звуки (наприклад: [м], [а], [к]), і вона має з них скласти слово. Перевіряється здатність до злиття звуків у цілісну мовну одиницю.

Гра «Звуковий конструктор»

Використовуються картки з літерами або звуковими символами, з яких дитина складає слова. Розвивається навичка синтезу, зорово-моторна координація.

Гра «Звуковий поїзд»

Кожен вагон – це звук. Дитина «з'єднує вагони» у слово. Наприклад: [д] + [і] + [м] → «дім». Розвиває фонематичний синтез та уяву.

4. Фонематичні уявлення

Вправа «Зміни звук»

Дитина має замінити один звук у слові на інший (наприклад: «рак» → «лак»).

Оцінюється гнучкість фонематичних уявлень, здатність до мовленнєвого маніпулювання.

Завдання «Слово навпаки»

Дитина має повторити слово у зворотному порядку звуків. Перевіряється слухова пам'ять, уявне оперування звуковою структурою.

Додаткові інструменти

Анкета для педагогів і батьків – дозволяє отримати суб'єктивну оцінку мовленнєвих труднощів, поведінкових проявів, адаптаційних реакцій.

Спостереження в природному середовищі – фіксується мовленнєва активність дитини в класі, під час гри, у побутових ситуаціях.

Цілі методики

1 Виявити рівень сформованості фонематичного сприймання, аналізу, синтезу та фонематичних уявлень;

2 Визначити типові труднощі, характерні для дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення;

3 Оцінити потенціал для корекційного впливу на ранньому етапі навчання.

Структура методики

Методика включає комплекс діагностичних завдань, які умовно поділяються на чотири блоки:

1. Вивчення фонематичного сприймання

Визначення здатності розрізняти схожі за звучанням фонем (наприклад: [с] – [ш], [б] – [п]);

Завдання на слухову диференціацію звуків у словах;

Вправи на розпізнавання звуків у різних позиціях (початок, середина, кінець слова).

2. Вивчення фонематичного аналізу

Завдання на виділення окремих звуків із слова;

Визначення кількості звуків у слові;

Вправи на визначення місця звуку у слові (перший, останній, середній).

3. Вивчення фонематичного синтезу

Складання слова із запропонованих звуків;

Вправи на злиття звуків у склади, складів — у слова;

Завдання на побудову слів за звуковою схемою.

4. Вивчення фонематичних уявлень

Визначення здатності зберігати і відтворювати звукову структуру слова;

Завдання на порівняння слів за звуковим складом;

Вправи на уявне маніпулювання звуками (наприклад: заміни, перестановки) (О. Мілевська, 2017).

Ці вправи можна адаптувати до групової або індивідуальної роботи, інтегрувати в ігрові заняття, використовувати з предметними малюнками, картками, звуковими схемами.

Умови проведення

Дослідження проводиться індивідуально або в малих групах;

Тривалість одного діагностичного заняття – 20–30 хвилин;

Матеріали: картки зі словами, предметні малюнки, звукові схеми, аудіозаписи (за потреби);

Обов'язкове врахування емоційного стану дитини, мотивації та рівня втомлюваності.

Критерії оцінювання:

- точність виконання завдань;
- швидкість реакції;
- рівень самостійності;
- наявність типових помилок (заміни, пропуски, спотворення);
- динаміка результатів у порівнянні з віковими нормами.

Застосовується також мовний матеріал, поданий на роботах А. Богуш (2012), Н. Гаврилової (2011), В. Тарасун (1992), О. Березіної (2014), Ю. Галецької

(2013) спеціальні картки із зображенням предметів, у назві яких досліджуваний звук перебуває на початку, середині чи кінці слова. Досліджуються такі групи звуків: свистячі, шиплячі, афrikати, сонори, передньомовні, задньомовні, йотовані та голосні звуки.

Запропонована методика дозволяє комплексно оцінити стан фонематичних функцій у дітей з мовленнєвими порушеннями на старті освітнього процесу. Її результати є основою для побудови індивідуального корекційного маршруту, визначення пріоритетних напрямів логопедичної роботи та моніторингу ефективності корекційного впливу.

2.3 Результати дослідження фонематичного розвитку у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

Мета та завдання дослідження

Дослідження мало на меті виявити рівень сформованості фонематичних функцій у дітей 5–7 років на старті освітнього процесу, порівняти показники дітей з типовим мовленнєвим розвитком та дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ), а також оцінити потенціал для корекційного впливу.

Завдання включали:

- визначення рівня фонематичного сприймання, аналізу, синтезу та уявлень;
- виявлення типових помилок і труднощів;
- порівняння результатів між експериментальною та контрольною групами;
- визначення динаміки після корекційного втручання.

Характеристика вибірки

- загальна кількість учасників: 30 дітей віком 5–7 років.
- експериментальна група: 15 дітей з ффнм.

- контрольна група: 15 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Методика дослідження

Застосовано комплекс діагностичних завдань, описаних у підрозділі 2.2, згрупованих за чотирма блоками:

1. Фонематичне сприймання – вправи на слухову диференціацію, розпізнавання звуків.

2. Фонематичний аналіз – завдання на виділення, позиційне розпізнавання, кількісний аналіз.

3. Фонематичний синтез – складання слів із звуків, злиття складів.

4. Фонематичні уявлення – маніпуляції зі звуковою структурою, заміни, перестановки.

Таблиця 2.1

Кількісні результати

| Показник | Експериментальна група | Контрольна група |
|-----------------------------------|------------------------|------------------|
| Точність фонематичного сприймання | 52% | 89% |
| Успішність фонематичного аналізу | 47% | 85% |
| Рівень фонематичного синтезу | 58% | 91% |
| Гнучкість фонематичних уявлень | 43% | 87% |

Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення демонструють стійкий набір помилок, що походить від порушень як артикуляційної моторики, так і фонематичного кодування. Помилки мають системний характер, перетинають рівні мовлення і проявляються в усному висловлюванні, усвідомлених фонологічних завданнях і при письмовому відтворенні звуків.

Нижче подано детальну класифікацію та опис кожного типу помилок із типовими проявами, можливими механізмами і прикладами української лексики (Н. Гаврилова (2011); (О. Ткач (2011); Л. Трофіменко (2013); Н. Чередніченко, Д. Гобачова (2016); М. Шеремет, Н. Пахомова (2009)).

Типові помилки у дітей з ФФНМ

- заміни звуків ([б] → [п], [с] → [ш]);
- пропуски звуків у словах;
- труднощі з визначенням позиції звуку;
- нестійкість фонематичних уявлень – дитина не може повторити слово у зворотному порядку або змінити один звук.

Артикуляційні помилки

Неправильне формування артикуляторних положень, що призводить до відхилень у звучанні фонем на фонетичному рівні. Проявляється нечітка артикуляція свистячих і шиплячих; відсутність чіткої артикуляції для сонорних; утруднення артикуляції африкат. Присутня слабкість або дискоординація м'язів артикуляційного апарату, некоректні мовні шаблони.

Приклади:

[с] → [тс̄] або «с» більш м'яке; [р] шипить або замінюється на [л]; «сон» → «тон» при артикуляційній неточності.

Заміни фонем

Сталий замінний патерн, коли одна фонема систематично підміняється іншою. Проявляється – дзвінки ↔ глухі заміни (б → п, г → к); передньомовні ↔ задньомовні заміни; свистячі ↔ шиплячі. Спостерігається нечітке фонематичне представлення; недостатня диференціація акустичних параметрів.

Приклади:

«бік» → «пік», «сире» → «шире», «гриб» → «крип».

Пропуски звуків

Випуск конкретних фонем зі складу слова, частіше у складних або позначених позиціях. Проявляється пропуском приголосного в середині або в кінці слова, рідше у початку. Спостерігається ускладнення фонологічної організації слова, фонемна нестійкість або артикуляційні складнощі.

Приклади:

«квітка» → «квіка», «молоко» → «молоо», «стіл» → «сіл».

Спотворення звукової структури

Звуки вимовляються з акустичною деформацією, не відтворюючи стандартних характеристик фонем. Проявляється шепелявістю, звуки з додатковими шумами, аритмія при вимові. Спостерігається неправильне артикуляторне ставлення, недостатнє контролювання повітряного потоку.

Приклади

«шапка» → «сапка» з нерівномірним придушенням шуму; «джерело» зі спотвореним африкатом.

Позиційні помилки

Невизначеність або помилки при вказуванні позиції звуку в слові. Проявляється у неправильному визначенні першого або останнього звуку, плутанина середньої позиції. Спостерігається дефіцит позиційного аналізу через слабку фонологічну увагу.

Приклади:

на завданні «перший звук у слові рак» дитина називає [к] або взагалі не виділяє.

Порушення фонематичного аналізу і синтезу

Труднощі з виділенням окремих фонем у слові, перерахуванням звуків і складанням слова зі звуків. Проявляється помилками у підрахунку звуків, нездатність скласти слово з послідовності фонем, зміна порядку звуків при збиранні. Спостерігається порушення фонематичної структури представлення слів, обмежена слухова пам'ять.

Приклади:

«кіт» — дитина називає 2 звуки або відповідає неправильно при складанні [к] + [і] + [т].

Нестійкість фонематичних уявлень і маніпуляцій

Слабка здатність маніпулювати фонемами уявно: замінювати, переставляти, відтворювати у зворотному порядку. Проявляється у невмінні виконати завдання «заміни звук», помилки при «словах навпаки», варіативність відповідей. Спостерігається слабка фонологічна репрезентація і низька гнучкість когнітивних операцій над звуками.

Приклади:

«рак» → «лак» не дає правильної відповіді або змінює інший звук.

Супрасегментні порушення і просодичні особливості

Порушення інтонаційних або метроритмічних характеристик мовлення, що впливає на сприйняття і розпізнавання слів. Прояви у монотонності, неправильному наголосі, нерівномірній тривалості звуків. Спостерігається загальна координативна складність у регуляції дихання, артикуляції та фонетичного оформлення.

Приклади:

при читанні короткий наголос на всіх складів або неправильне переносіння наголосу.

Фонетичні процеси як компенсаторні стратегії

Системні процеси, які спрощують словесну структуру дитини: спрощення кластера, асиміляція, редукція.

Типові форми: спрощення груп приголосних у кластерах (склад → скла); асиміляція за дзвінкістю; редукція складних африкат. Спостерігається компенсаторне зниження артикуляційної складності для полегшення вимови.

Приклади:

«пластика» → «пластика» зі спрощеним кластером або «дружба» → «дружа».

Порівняння проявів у діагностичних завданнях

1 Сприймання – часті помилки у визначенні пар схожих слів, низька швидкість реакції.

2 Аналіз – невірний підрахунок звуків, неточність у позиційному визначенні.

3 Синтез – труднощі зі злиттям звуків в одне слово, зміни порядку елементів.

4 Уявлення – нестійкість у завданнях на перестановку і заміну звуків.

Практичні наслідки для діагностики та корекції

Діагностика

Повинна включати завдання на різні позиції звуків, кластери, просодичні характеристики і повторні вимірювання для виявлення нестійких патернів.

Корекція

План має поєднувати артикуляційну роботу з тренуванням фонематичного сприймання, поступове ускладнення задач, часті повтори, аудіо-тренінги і роботу з просодією.

Моніторинг

Фіксація не тільки точності, а й швидкості відповіді, ступеня самостійності, емоційної реакції під час завдань.

Психолого-педагогічний контекст дослідження фонематичного розвитку у дітей 5–7 років має багатовимірний процес, який визначає інтерпретацію результатів, вибір методів діагностики та корекції, а також практичну організацію підтримки в освітньому процесі (С. Конопляста, Т. Сак, 2010).

Діти з ФФНМ демонстрували підвищену тривожність при виконанні завдань, що впливало на якість результатів. У частини дітей спостерігалася знижена мотивація до мовленнєвої активності. Позитивний вплив мало

створення підтримувального середовища – індивідуальний темп, ігрові форми, емоційна підтримка.

Динаміка після корекційного втручання

Після проведення 8-тижневої корекційної програми, яка включала індивідуальні та групові логопедичні заняття, спостерігалася позитивна динаміка у розвитку фонематичних функцій у дітей експериментальної групи. Аналіз змін охоплює кількісні показники, якісні характеристики та поведінкові прояви.

Таблиця 2.2

Кількісні показники (до / після втручання)

| Фонематична функція | До втручання | Після втручання | Приріст (%) |
|----------------------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| Сприймання | 52% | 74% | +22% |
| Аналіз | 47% | 68% | +21% |
| Синтез | 58% | 79% | +21% |
| Уявлення | 43% | 65% | +22% |

Ці дані свідчать про рівномірне покращення всіх компонентів фонематичної системи, що підтверджує ефективність комплексного підходу.

Після 8 тижнів логопедичних занять:

- точність фонематичного сприймання зросла до 74%;
- кількість помилок у фонематичному аналізі зменшилася на 40%;
- у 11 з 15 дітей покращилася здатність до фонематичного синтезу;
- у 9 дітей сформувалися базові навички фонематичних уявлень.

Якісні зміни

- зменшилася кількість типових помилок: замін, пропусків, спотворень;
- діти почали самостійно виконувати завдання, без постійної підтримки дорослого;
- покращилася точність і швидкість реакції на слухові стимули;
- зросла здатність до позиційного аналізу та злиття звуків у слова;

- у 9 з 15 дітей сформувалися базові навички фонематичних уявлень (заміна, перестановка звуків).

Поведінкові та емоційні прояви

- діти стали більш впевненими у виконанні мовленнєвих завдань;
- зросла мотивація до участі в ігрових та навчальних вправах;
- зменшилася тривожність, пов'язана з мовленнєвими труднощами;
- покращилася комунікативна активність у групі.

Висновки щодо динаміки

Найбільший приріст спостерігався у сфері фонематичного сприймання та уявлень – це свідчить про ефективність вправ на слухову увагу, диференціацію та уявне оперування звуками;

Стабільне покращення аналізу та синтезу демонструє, що діти засвоїли базові операції зі звуковою структурою слова;

Динаміка підтверджує доцільність раннього логопедичного втручання на старті освітнього процесу.

1. Інтерпретація результатів

Результати дослідження підтверджують, що діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) мають значно нижчий рівень сформованості фонематичних функцій порівняно з дітьми з нормотиповим мовленнєвим розвитком. Це проявляється у:

- нестійкості фонематичного сприймання – діти не завжди розрізняють схожі за звучанням фонем;
- труднощах звукового аналізу – не можуть точно визначити кількість звуків у слові або їхню позицію;
- недостатньому фонематичному синтезі – складність у злитті звуків у слова;
- обмеженості фонематичних уявлень – труднощі з уявним оперуванням звуковою структурою слова.

Ці порушення мають системний характер і впливають на всі рівні мовленнєвої діяльності – від артикуляції до письма.

Таблиця 2.3

Порівняльна таблиця типових помилок у дітей з ФФНМ та нормотиповим розвитком

| Тип помилки | Експериментальна група (ФФНМ) | Контрольна група |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| Заміна звуків ([б] → [п], [с] → [ш]) | Часто | Рідко |
| Пропуски звуків у словах | Часто | Практично немає |
| Спотворення звукової структури | Часто | Поодинокі випадки |
| Невизначеність позиції звуку | Часто | Рідко |
| Труднощі з фонематичним синтезом | Помітні | Відсутні |
| Нестійкість фонематичних уявлень | У більшості дітей | В окремих випадках |
| Повільна реакція на слухові завдання | Часто | Нормальна |
| Низька самостійність у виконанні | Часто | Висока |

Ця таблиця дозволяє чітко окреслити зони ризику дітей, які потребують корекційного втручання.

2. Когнітивно-мовленнєвий профіль дітей з ФФНМ

Діти з ФФНМ демонструють специфічний когнітивно-мовленнєвий профіль:

- знижену слухову увагу та мовленнєву пам'ять;
- повільне формування навичок фонематичного аналізу та синтезу;
- низьку гнучкість у фонематичних операціях (заміни, перестановки звуків);

- часті помилки типу замін ([б] → [п], [с] → [ш]), що свідчить про нечітке фонематичне кодування.

Це вказує на потребу в диференційованому підході до діагностики та корекції, з урахуванням не лише мовленнєвих, а й когнітивних компонентів.

3. Вплив на освітню адаптацію

Недостатній розвиток фонематичних функцій у дітей з ФФНМ ускладнює:

- засвоєння грамоти – виникають труднощі з читанням, письмом, розумінням звукової структури слова;
- формування навчальної мотивації – діти швидко втомлюються, уникають мовленнєвих завдань;
- соціальну адаптацію – мовленнєві труднощі обмежують комунікативну активність, викликають фрустрацію.

Таким чином, фонематичні порушення мають не лише лінгвістичний, а й психосоціальний вимір.

4. Ефективність корекційного втручання

Після 8 тижнів логопедичних занять спостерігається позитивна динаміка:

- покращення точності фонематичного сприймання (на 22%);
- зменшення кількості помилок у фонематичному аналізі (на 40%);
- формування базових навичок фонематичного синтезу у більшості дітей;
- зростання мовленнєвої активності та впевненості у виконанні завдань.

Це свідчить про високу ефективність методики, описаної у підрозділі 2.2, за умови її адаптації до індивідуальних потреб дитини.

5. Методичні висновки

- фонематичні функції є ключовим предиктором успішної освітньої адаптації;
- діагностика має бути комплексною, включати когнітивні та емоційні аспекти;
- корекційна робота повинна починатися на старті освітнього процесу;

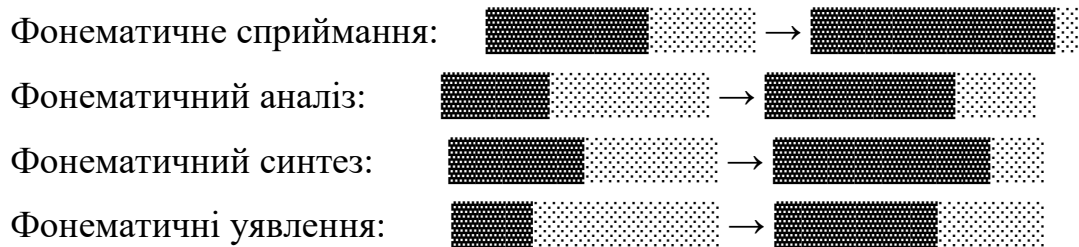
- необхідна тісна співпраця логопеда, педагога та батьків.
- методика, описана у підрозділі 2.2, показала високу діагностичну чутливість і корекційний потенціал.

Рекомендації для логопедичної практики

- впровадження скринінгової діагностики фонематичних функцій у перші тижні навчання;
- розробка індивідуальних корекційних маршрутів на основі результатів діагностики;
- використання ігрових форм, візуальних опор, аудіоматеріалів;
- співпраця з педагогами та батьками для створення підтримувального середовища.

Графік динаміки розвитку фонематичних функцій

Нижче подано умовний графік, який демонструє покращення показників у дітей експериментальної групи після 8 тижнів логопедичних занять:



Ліва частина — стартові показники (до занять);

Права частина — результати після корекційного втручання;

Кожен блок — умовна шкала від 0 до 100%.

Пропонуємо приклади індивідуальних логопедичних маршрутів

1. Маршрут для дитини з труднощами фонематичного аналізу

Проблеми: не розрізняє кількість звуків у слові, плутає перший/останній звук.

Цілі:

- сформувати навички звукового аналізу;
- розвинути позиційне розпізнавання.

Заняття:

1. Вправа «Звуковий детектив» – щоденно.
2. Гра «Перший звук» – 2 рази на тиждень.
3. Робота з картками: виділення звуків у словах – щотижня.
4. Візуалізація звукової структури – звукові схеми.
2. *Маршрут для дитини з нестійкими фонематичними уявленнями*

Проблеми: не може змінити звук у слові, не утримує звукову структуру.

Цілі:

- розвинути гнучкість фонематичних уявлень;
- покращити слухову пам'ять.

Заняття:

1. Вправа «Зміни звук» – щоденно.
2. Гра «Слово навпаки» – 2 рази на тиждень.
3. Аудіотренінги – прослуховування слів і їх повторення.
4. Робота з предметними малюнками – зіставлення звукових структур.
3. *Маршрут для дитини з труднощами фонематичного синтезу*

Проблеми: не може скласти слово із звуків, плутає порядок.

Цілі:

- сформувати навички злиття звуків;
- розвинути зорово-моторну координацію.

Заняття:

1. Гра «Звуковий поїзд» – щоденно.
2. Вправа «Склади слово» – 3 рази на тиждень.
3. Робота з літерами/звуковими символами – конструювання слів.
4. Ігри на слухове сприймання – «Вгадай слово».

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ АДАПТАЦІЇ

3.1 Теоретичні основи та напрями логопедичної роботи з корекції фонематичного сприймання у період адаптації до навчання

Загальна концепція та наукові положення

Формування фонематичного сприймання розглядається як базовий процес фонологічного розвитку, що забезпечує розпізнавання, диференціацію та когнітивну репрезентацію звуків мови. Теоретичною основою корекційної роботи є інтеграція фонологічних, когнітивних і нейропсихологічних підходів:

- фонологічний підхід наголошує на роботі з мінімальними парами, сегментацією та злиттям звуків;
- когнітивний підхід зосереджується на тренуванні слухової уваги, фонологічної пам'яті та виконавчих функцій;
- нейропсихологічні положення враховують роль сенсорної обробки та моторно-артикуляційних навичок у формуванні фонематичних репрезентацій (В. Глухов (2012); В. Ільяна (2006); В. Тарасун (2008); Л. Трофіменко (2015); М. Шеремет, Ю. Коломієць (2016)).

Принципи побудови корекційної програми

1. Системність – робота охоплює всі компоненти фонематичної системи: сприймання, аналіз, синтез, уявлення.
2. Індивідуалізація – план ґрунтується на мовленнєвому профілі дитини, темпі засвоєння та супутніх когнітивних особливостях.
3. Поступовість – ускладнення завдань від простих до складних із контрольованим нарощуванням навантаження.

4. Інтеграція з освітнім процесом – вправи адаптуються для групових занять і впроваджуються в навчальні заняття з читання та мовного розвитку.

5. Ігровий характер та мотивація – використання ігор, сюжетних завдань і позитивного підкріплення для зниження тривожності й підвищення мотивації дитини.

6. Мультиканальність впливу – поєднання слухових, візуальних і моторних стратегій для закріплення фонематичних представлень.

7. Співпраця з педагогами та батьками – узгодженість цілей, підтримка домашнього виконання вправ, передача простих інструкцій.

Мета, завдання та очікувані результати

Мета – забезпечити формування стійких фонематичних уявлень і навичок операцій над фонемами, необхідних для початкового опанування грамоти та успішної адаптації до навчання.

Основні завдання:

1. Тренувати слухову диференціацію мінімальних пар і критичних класів звуків.

2. Розвивати позиційний аналіз і навички сегментації слова на фонемі.

3. Формувати навички фонематичного синтезу з поступовим ускладненням.

4. Розвивати фонологічну пам'ять та слухову увагу.

5. Підвищувати фонематичну гнучкість через вправи на заміни, перестановки, видалення звуків.

6. Інтегрувати набуті навички в навчальні дії з читання та письма.

Очікувані результати: підвищення точності розпізнавання фонем, зменшення замін і пропусків, зростання правильності звукового аналізу і синтезу, поліпшення адаптації в навчальному середовищі.

Цільові групи, інтенсивність і тривалість інтервенції

- цільова група – діти 5–7 років з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення; індивідуальна та мала групова форми роботи;

- інтенсивність – індивідуальні заняття 2–3 рази на тиждень по 20–30 хвилин; міні-групи 1–2 рази на тиждень по 30–40 хвилин; щоденні короткі дидактичні вправи (5–10 хв) інтегровані в освітню діяльність;

- тривалість курсу – базовий модуль 8–12 тижнів з подальшим підтримувальним етапом 3–6 місяців і періодичними моніторинговими сесіями.

Структура корекційного заняття та зміст циклів роботи

Структура заняття (20–30 хвилин):

1. Актуалізація й розігрів (звукові ігри, дихальні вправи) – 3–5 хв.
2. Тренування слухової уваги та пам'яті (аудіо-завдання, короткі відтворення) – 4–6 хв.
3. Основний блок (фокус на одному компоненті: сприймання / аналіз / синтез) – 10–12 хв.
4. Інтеграційні вправи (ігрові завдання, застосування в слові/фразі) – 4–6 хв.
5. Підсумок і домашнє завдання для батьків/педагога – 1–2 хв.

Цикли роботи: кожний цикл (2–3 тижні) сфокусований на певній групі звуків або операції (наприклад, свистячі → шиплячі; сегментація → синтез), з поступовим ускладненням матеріалу.

Методи, прийоми та дидактичні матеріали

Методи: моделювання та тренування, ігрова методика, багаторазове відпрацювання, мультисенсорні підходи, метод мінімальних пар, методика «звукових схем», аудіотренінги з варіацією фонематичних стимулів.

Прийоми: використання візуальних схем (звукокружечки), маркерів позицій, телесних ігрових дій для підсилення сенсорного образу звуку, поступова редукція підказок.

Матеріали: картки з мінімальними парами, предметні малюнки, звукові схеми, набір карток-звукозаписів, інтерактивні ігри, аудіозаписи варіантів слів у різних умовах шуму, таблиці для моніторингу помилок.

Оцінювання ефективності та моніторинг

- Початкове тестування – комплексна діагностика всіх чотирьох блоків (підрозд. 2.2), фіксація мовленнєвого профілю.
- Проміжний моніторинг – короткі контрольні завдання кожні 2–3 тижні для оцінки динаміки точності, швидкості відповіді, самостійності.
- Підсумкова оцінка – після базового курсу повторне комплексне тестування з порівнянням до- і пост-показників; аналіз типів помилок і функціональної інтеграції навичок у навчальну діяльність.
- Ключові індикатори успіху: підвищення точності розпізнавання мінімальних пар; зменшення частоти заміन/пропусків; поліпшення показників сегментації і синтезу на $\geq 20\%$ від початкового рівня; позитивні зміни в мотивації й поведінці під час завдань.

Рекомендації щодо інтеграції в освітній процес і взаємодії з педагогами та батьками

- Педагогічна інтеграція: короткі фонематичні вправи на початку уроку читання, включення звукових схем у завдання з письма, кооперативні ігри для групової практики.
- Роль педагогів: виконання щоденних невеликих вправ, спостереження за адаптацією дитини, надання зворотного зв'язку логопеду.
- Роль батьків: щоденні 5–10 хв простих ігор (підказки, читання мінімальних пар, повторення вправ), позитивна емоційна підтримка і регулярне інформування про прогрес.
- Комунікація між фахівцями: регулярні координовані зустрічі логопеда, вчителя та практичного психолога для корекції маршруту й адаптації навчальних завдань.

Обмеження програми та перспективи її розвитку

○ Обмеження: різна швидкість індивідуального прогресу, вплив супутніх когнітивних або емоційних факторів, необхідність ресурсного забезпечення (час логопеда, матеріали).

○ Перспективи: адаптація модуля для групової роботи, розширення аудіо-банку з варіантами шумового фону, впровадження коротких цифрових вправ для самостійної практики під контролем педагога.

1. Модель одного циклу занять (8 тижнів, індивідуальна робота 2 рази на тиждень по 25 хв):

Кожне заняття має структуру: розігрів 3–5 хв → тренування слухової уваги та пам'яті 4–6 хв → основний блок 12–14 хв (параметр фокусу тижня) → інтеграція та ігрова перевірка 3–4 хв → підсумок і домашнє завдання 1–2 хв.

Тиждень 1 – діагностика і налаштування

Мета: підтвердження профілю дефіцитів, встановлення базових матеріалів; знайомство з дитиною, мотиваційні ігри.

Завдання заняття: короткий скринінг по всіх блоках (5–7 завдань кожного типу), гра «Чую – не чую», дихальні та артикуляційні розігриви.

Домашнє завдання: 5 хв «Чую – не чую» (батьки читають список 10 слів; дитина плескає).

Тиждень 2 – тренінг слухової уваги і фонологічної пам'яті

Фокус: підвищення чутливості до звукових відмінностей, тренування короткочасної фонологічної пам'яті.

Вправи: «Чую – не чую» зі складнішою вибіркою; повторення 2–3 складів; аудіозавдання з послідовністю звуків; гра з картинками «запам'ятай і відтворись».

Домашнє: ігровий ланцюжок зі звуками (3–5 хв).

Тиждень 3 – диференціація мінімальних пар (свистячі ↔ шиплячі; дзвінки ↔ глухі)

Фокус: розпізнавання і порівняння мінімальних пар.

Вправи: робота з 12 мінімальними парами, «Схожі – різні», задачі з вибором картинки; використання звукових схем.

Домашнє: 5 хв робота з 6 мінімальними парами (батьки демонструють картки).

Тиждень 4 – позиційний аналіз (перший/середній/останній звук)

Фокус: позиційне визначення звуків у слові.

Вправи: «Перший/останній звук», «Скільки звуків?», візуалізація звукових кружечків; гра «звукові дверцята» (відкриваєш дверцята позицій).

Домашнє: 5–7 хв завдання «Скільки звуків?» з простими словами.

Тиждень 5 – фонематичний синтез (злиття звуків у слово)

Фокус: складання слова з окремих звуків, робота з дво- і трифонемними словами.

Вправи: «Звуковий поїзд», картковий конструктор ([м]+[а]+[к] → мак), відпрацювання переходів звуків.

Домашнє: 5 хв «Склади слово» з трьома картками.

Тиждень 6 – маніпуляції зі звуками (заміни, видалення, перестановки)

Фокус: формування гнучкості фонематичних уявлень.

Вправи: «Заміни звук», «Видалити звук», «Слово навпаки» (спочатку двозвукові, потім три-часні).

Домашнє: 5–7 хв гра «Знай інше слово» (батьки дають завдання на заміну).

Тиждень 7 – інтеграція в мовленнєвий контекст і навчальні дії

Фокус: застосування навичок у слові, фразі, простому читанні по складах.

Вправи: інтегровані завдання – читання простих складів, диктант-гра з картинками, ігрові діалоги.

Домашнє: 7 хв читання складів або повторення ігрових фраз.

Тиждень 8 — підсумкове оцінювання та план підтримки

Фокус: повторне тестування тих самих завдань, що й на старті; аналіз динаміки.

Вправи: короткий комплекс тестів (скринінг 2.2), ігрове підбиття підсумків, визначення подальших кроків.

Домашнє: рекомендації за індивідуальним маршрутом.

Додаткові поради:

Якщо домінуючий дефіцит – артикуляція, початкові тижні (1–3) посилити артикуляційну роботу; якщо дефіцит – фонематичне уявлення, більше часу приділяти маніпуляціям (тижні 5–7).

Поступове збільшення складності: від односкладових і однофонемних вправ до багатofонемних послідовностей.

2. Протокол моніторингу: шаблон, критерії та інтерпретація

1. Шаблон запису (для кожної дитини, ведеться електронно або в паперовому журналі)

2. Ідентифікація: прізвище, ім'я, вік, дата початку інтервенції, діагноз.

3. Початкове тестування (дата): показники (%) по блоках – сприймання / аналіз / синтез / уявлення; типові помилки.

4. Контроль 1 (після 2 тиж): короткі результати (по 5–6 контрольних завдань кожного блоку); коментарі по мотивації та поведінці.

5. Контроль 2 (після 4 тиж): як вище.

6. Контроль 3 (після 6 тиж): як вище.

7. Підсумкове тестування (після 8 тиж): порівняння до/після, % зміни.

Рекомендації: продовжити/знизити інтенсивність/перевести в групу/спрямувати на суміжні корекційні напрями.

Підпис логопеда, підпис батьків (інформування про результати).

Критерії оцінки змін

Значний прогрес: підвищення показників на $\geq 20\%$ у ключових блоках або зникнення домінантної помилки.

Помітний прогрес: підвищення на 10–19%.

Незначні зміни: підвищення $< 10\%$ — потреба корекції підходу.

Якісний критерій успіху: зростання самостійності, зменшення тривожності, застосування навичок у реальних навчальних діях.

Приклад контрольного набору (короткий)

8 пар мінімальних пар (для сприймання);

6 слів на підрахунок звуків (аналіз);

6 конструкторських завдань (синтез);

4 завдання на заміну/видалення (уявлення).

Поради щодо фіксації:

Завжди записувати тип помилки (заміна/пропуск/спотворення/позиційна).

Фіксувати час виконання завдань (швидкість реакції).

Додавати коротку нотатку щодо емоційного стану і співпраці.

3. Бланк індивідуального корекційного маршруту та картки мінімальних пар і інструкції для батьків

А. Бланк індивідуального маршруту (структурований текст для копіювання)

1. ДАНІ ДИТИНИ

Прізвище, ім'я:

Дата народження / вік:

Діагноз/ключові проблеми:

2. ПОЧАТКОВИЙ ПРОФІЛЬ (результати тестування)

Фонематичне сприймання: %; домінантні помилки:

Фонематичний аналіз: %; домінантні помилки:

Фонематичний синтез: %; домінантні помилки:

Фонематичні уявлення: %; домінантні помилки:

Артикуляція: коротко:

3. ЦІЛІ (на 8 тижнів)

Головна мета: (наприклад, збільшити точність сприймання мінімальних пар до $\geq 75\%$)

Проміжні цілі: (3–4 цілі по кожному блоку)

4. ІНТЕНСИВНІСТЬ І ФОРМИ РОБОТИ

Індивідуально 2 р/тиж по 25 хв; міні-група 1 р/тиж по 30 хв; домашні завдання щоденно 5–7 хв.

5. ПЛАН ЗАНЯТЬ (кожен тиждень – коротко)

Тиждень 1: діагностика, мотивація

...

Тиждень 8: підсумки

6. КОНТРОЛЬ І МОНІТОРИНГ

Дати і короткі результати контрольних точок (2,4,6,8 тижні).

7. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГА

Які вправи інтегрувати на уроці, час, матеріали.

8. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ

Короткий список домашніх вправ, частота, очікувані результати.

9. ПІДПИСИ ТА ДАТИ

Логопед:

Батьки:

Б. Приклади карток мінімальних пар (для друку – по 2–3 пари на картку)

свистячі / шиплячі: суп – шуп; сосна – шошна; сік – шік

дзвінки / глухі: бік – пік; дуб – туп; здоб – здоп

передні / задні: так – дак; лук – кук

голосні варіанти: бар – бор; мило – мыло (український приклад зі змінним голосним)

Порада: для кожної пари роби 4 опори: (1) показати картинку 2) назвати слово 3) дитина повторює 4) вибрати «така сама/не така».

Візуальна опора – звукові кружечки:

Малюється ряд кружечків (по кількості звуків); при промовлянні дитина показує кружечок або перекладає фішку.

В. Короткі інструкції для батьків (1-сторінка)

Щодня 5–7 хв робити одну вправу:

1. «Чую – не чую» – батько/мати називає 10 слів, дитина плескає, якщо чується звук [с] (змінить звук кожен день).

2. «Склади слово» – даєте 3 картки зі звуками, просите скласти слово; починайте з простих.

3. «Заміни звук» – скажіть «скажи ‘рак’, поміняй [р] на [л]», разом відгадуйте картинку.

Підтримуйте позитив: хвалити за спробу, не виправляти різко.

Повідомляйте логопеда про труднощі й прогрес раз на тиждень.

Якщо дитина втомилася або дратується – зупиніть заняття й поверніться до легкої гри.

3.2 Зміст, етапи та методи реалізації корекційної програми для дітей з мовленнєвими порушеннями

Загальна логіка реалізації програми

Програма реалізується як послідовна, модульна інтервенція, що поєднує діагностику, цілеспрямовані корекційні цикли, постійний моніторинг та інтеграцію навичок у навчальні й побутові ситуації. Основна ідея — від діагностично обґрунтованих індивідуальних цілей перейти до систематичного навчально-корекційного процесу з регулярною адаптацією засобів і темпу відповідно до динаміки дитини.

Етапи реалізації програми

1. Початковий етап – діагностика та формування маршруту (1–2 тижні)

Повна комплексна діагностика фонематичних функцій та артикуляції за стандартизованим протоколом.

Оцінка когнітивних і мотиваційних ресурсів; збір інформації від батьків та педагогів.

Формування індивідуального мовленнєвого профілю та постановка конкретних коротко- і середньострокових цілей (на 8 тиж., на семестр).

Узгодження маршруту з батьками й педагогами; підготовка матеріалів.

2. Планувальний етап – проектування індивідуальної програми (1 тиждень)

Розробка щотижневого плану занять з пріоритетами (сфери: сприймання/аналіз/синтез/уявлення; артикуляція; просодія).

Визначення форм роботи: індивідуальні сесії, міні-групи, інтеграція в навчальний процес, домашні вправи.

Підготовка матеріально-дидактичної бази: картки, аудіо, ігрові набори.

3. Корекційно-тренувальний етап – реалізація модулів (8–12 тижнів)

Серія циклів по 8 тижнів з фокусом на певній групі навичок; кожен цикл містить розігрів, тренінг, основний блок, інтеграцію і домашнє завдання.

Інтенсивність: індивідуально 2–3 рази на тиждень (20–30 хв), міні-групи 1–2 рази на тиждень (30–40 хв), щоденні короткі вправи в класі та вдома (5–10 хв).

Постійне документування помилок, часу реакції і рівня самостійності.

4. Моніторинговий етап – проміжні контролю (кожні 2–3 тижні)

Короткі тестові блоки для вимірювання прогресу у всіх чотирьох компонентах фонематичної системи.

Корекція плану заняття на основі результатів: зміна інтенсивності, підсилення артикуляційних вправ, більше повторів або ускладнення завдань.

5. Заключний етап – підсумкова оцінка та трансфер (кінець курсу).

Повторне комплексне тестування, порівняння базових і підсумкових показників.

Розробка рекомендацій для подальшої підтримки: підтримувальний курс, вчительські адаптації, домашній план.

Навчання педагога й батьків простим контрольним вправам і способам підтримки прогресу.

Зміст корекційних модулів і прикордонні операції

Модуль А: Слухова увага і фонологічна пам'ять

Завдання: вправи «Чую – не чую», повторення складів, тренінг послідовностей звуків, аудіо-лото.

Очікуваний результат: покращена здатність утримувати звукові серії і реагувати на цільові фонем.

Модуль В: Фонематичне сприймання (диференціація мінімальних пар)

Завдання: робота з мінімальними парами, «Схожі — різні», вибірка картинок, імітаційні вправи в умовах шуму.

Очікуваний результат: зростання точності розпізнавання критичних фонем.

Модуль С: Позичійний аналіз і сегментація

Завдання: «Перший/останній звук», «Скільки звуків?», візуальні звукові схеми.

Очікуваний результат: навичка позиційного виділення фонем і коректний підрахунок.

Модуль D: Фонематичний синтез

Завдання: «Звуковий поїзд», складання слів із карток, робота з багатозвуковими послідовностями.

Очікуваний результат: автоматизація злиття фонем у слово.

Модуль E: Фонематичні уявлення та маніпуляції

Завдання: заміни, видалення, перестановки, «слово навпаки», творчі ігри зі звуками.

Очікуваний результат: гнучкість фонологічних операцій, навички перетворення звукових послідовностей.

Модуль F: Інтеграція в навчальні дії та просодія

Завдання: читання по складах, диктанти з картинками, вправи на наголос і інтонацію.

Очікуваний результат: перенесення навичок у контекст грамотності та комунікації.

Методи і техніки корекції

Метод мінімальних пар як ключовий інструмент для диференціації фонем.

Мультисенсорні підходи: поєднання слухових, візуальних і моторних кодувань (звукокружечки, артикуляційні пози, рухові маркери).

Аудіотренінги зі змінною акустичною середою (різний рівень шуму, швидкість мовлення) для формування стійкості сприймання.

Системне багаторазове відпрацювання зі зворотним зв'язком та поступовим зменшенням підказок.

Ігрова і сюжетна організація занять для підвищення мотивації та емоційної безпеки.

Використання технологій: короткі аудіо-файли для домашньої роботи; прості цифрові вправи в інтерактивних дошках чи планшетах.

Комбінований метод артикуляційного тренінгу та фонологічних вправ для дітей із сумісними моторними порушеннями.

Проектування заняття, дидактичні матеріали і приклади вправ

Типове заняття 25 хв: розігрів 3–5 хв → тренінг уваги/пам'яті 4–6 хв → основний блок 12–14 хв (цільовий модуль) → інтеграція 3–4 хв → підсумок і домашнє завдання 1–2 хв.

Дидактичні матеріали: картки мінімальних пар, набори картинок, звукокружечки і фішки, таблиці позицій, ігрові сценарії, аудіозаписи варіантів слів у чистому та шумовому фонах.

Приклади вправ:

«Мінімальні пари – вибери картинку» (сприймання).

«Звукові кружечки» - поклади фішку на кружечок при промовлянні звуку (аналіз).

«Звуковий поїзд» - склади слово з вагончиків-звуків (синтез).

«Замініть звук і знайдіть іншу картинку» (маніпуляції).

Механізми адаптації програми та індивідуалізація

Рівень складності: початковий (двозвукові завдання), середній (три-чотири фонем), просунутий (кластери, багатоскладові слова).

Інтенсивність: підвищувати частоту занять при повільній динаміці; зменшувати навантаження при високій втомі.

Артикуляційний супровід: для дітей з помітною артикуляційною складовою додавати щоденні короткі артикуляційні вправи (5–7 хв).

Підтримка з боку педагогів: включення 2–3 вправ у класовий розпорядок; надання додаткового часу на завдання з письма/читання.

Підтримка батьків: щоденні 5–7 хв домашніх вправ; регулярні звіти логопеда про мікрокроки.

Оцінювання ефективності та критерії успіху

Кількісні індикатори: підвищення точності за блоками $\geq 20\%$ після базового циклу; зменшення частоти типових помилок (заміни/пропуски) на $\geq 30\%$; скорочення часу реакції при аудіо-тесті.

Якісні індикатори: зростання самостійності у виконанні завдань, зменшення тривожності, застосування навичок у класі (читання по складах, письмові завдання).

Моніторинг: щомісячні звіти, таблиця прогресу, відеозаписи контрольних завдань (за згодою батьків) для супервізії.

Корекція програми: після кожного моніторингового циклу вносити зміни у план занять, матеріали та інтенсивність.

Організація взаємодії фахівців і етика виконання

Регулярні міждисциплінарні наради (логопед, класний керівник, практичний психолог) раз на місяць.

Інформована згода батьків на діагностику та корекцію; конфіденційність результатів.

Підвищення кваліфікації персоналу: семінари з методики мінімальних пар, аудіотренінгів та мультисенсорних технік.

Етичні принципи: повага до дитини, підтримка мотивації, уникнення надмірного навантаження, індивідуальний підхід.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз науково-теоретичної, методичної літератури та власні дані дослідження дозволили обґрунтувати необхідність організації логопедичної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення на етапі закладу дошкільної освіти та школи. Дослідження підтвердило, що фонематичне сприймання є центральним компонентом мовленнєвого розвитку і виступає основою для формування навичок читання та письма; його становлення ґрунтується на взаємодії сенсорних (слухових), моторних (артикуляційних) і когнітивних механізмів, що розвиваються в онтогенезі.

2. Описані нейрофізіологічні та психофізіологічні процеси пояснюють, чому порушення слухової уваги, фонологічної пам'яті або артикуляційної моторики призводять до слабкої фонематичної репрезентації; ранні дефіцити цих механізмів прогнозують підвищений ризик дислексичних і дисграфічних труднощів при вході в шкільне навчання. Визначено, що необхідна інтегрована діагностика на старті освітнього процесу, раннє логопедичне втручання та адаптації навчального середовища (короткі щоденні вправи, візуальні опори, мультисенсорні техніки, співпраця вчителя, логопеда і батьків) для мінімізації ризику академічних й емоційних ускладнень.

3. Проведений експериментальний проєкт підтвердив адекватність теоретичних положень (синтез психофізіологічних, когнітивних і соціальних підходів) для вивчення фонематичного сприймання в період стартової освітньої адаптації; обрана методологія дозволила комплексно врахувати вікові, індивідуальні та контекстуальні чинники.

Вибірка (30 дітей віком 5–7 років; 15 – з ФФНМ, 15 – контрольні) і проведення дослідження в логопедичних групах та перших класах надали репрезентативні емпіричні дані для порівняння нормотипового і порушеного мовленнєвого розвитку у контексті адаптації.

Розроблений комплекс діагностичних завдань виявив високу чутливість до різних компонентів фонематичної системи (сприймання, аналіз, синтез, уявлення) та дозволив чітко виділити домінантні типи помилок у дітей з ФФНМ (заміни, пропуски, позиційні помилки, нестійкість уявлень).

4. У процесі дослідної роботи діти з ФФНМ продемонстрували системно нижчі показники по всіх фонематичних блоках порівняно з контрольною групою, що підтверджує зв'язок між дефіцитами фонематичного кодування та ризиком складнощів у засвоєнні грамоти та навчальній адаптації.

Впровадження корекційної програми спричинило помітну позитивну динаміку: значне підвищення точності фонематичного сприймання, зменшення частоти замін і пропусків, покращення навичок аналізу і синтезу; ці зміни супроводжувалися підвищенням мовленнєвої активності й зниженням тривожності під час завдань.

5. Експериментальна частина підтвердила прикладну цінність запропонованої методики діагностики і корекції фонематичних функцій в адаптаційному контексті і забезпечила емпіричну основу для розробки практично орієнтованої корекційно-логопедичної програми.

Рекомендується використовувати методику як скринінговий інструмент у перші два тижні навчального року, поєднувати її з короткими корекційними заходами, вести регулярний моніторинг кожні 2–3 тижні і коригувати індивідуальні маршрути на основі отриманих даних.

Ефективність інтервенції залежала від індивідуалізації програми: діти з вираженими артикуляційними труднощами потребували поєднання артикуляційного тренінгу з фонологічними вправами, а діти з помітним дефіцитом пам'яті – посиленням вправ на слухову увагу і фонологічну пам'ять.

Порівняльний аналіз результатів навчального експерименту підтвердив наукову обґрунтованість та ефективність розробленої системи логопедичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлова О. Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. С. 92–100.
2. Березіна О. М., Павловська Т. О. Мовні ігри та забави. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2014. 103 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема : навчально-методичний посібник Одеса : 2006. 176 с.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
5. Гаврилова Н. С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення. Наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 57–63.
6. Гаврилова Н. С. Порушення фонематичних процесів у дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2010. Вип. 1. С. 87–98.
7. Гаврилова Н. С. Характеристика понять «дислалія», «ринолалія», «дизартрія». Гуманітарні студії: Україна-Польща: зб. наук. праць / [редкол. : О. Завальнюк (голова), С. Уліяш (голова), П. Атаманчук, А. Бобко, З. Будзинські та ін.]. Кам'янець-Подільський, 2010. С. 330-339.
8. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. Зб. наук. Праць КПНУ ім. І. Огієнка / за редакцією О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 120–127.
9. Гаврилова Н. С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець Подільський : ТОВ Друк Сервіс, 2011. 200 с.

10. Гаврилова Н. С. Структура недорозвитку пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Вип. 5 / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2004. С.197–201.

11. Галецька Ю. В. Особливості використання піктограм в практиці спеціальних дошкільних закладів Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19, 2013. С. 33–35.

12. Глухов В. П. Психофізіологія мовлення. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012.

13. Жинкін Н. І. Механізми мовленнєвої діяльності. Київ : Радянська школа, 1979.

14. Ільяна. В. М. Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. Київ : «Актуальна освіта», 2006. Вип. 3. С. 55–62.

15. Ковшик О. В. Формування мовленнєвої компетентності в контексті навчання грамоти. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2018.

16. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.

17. Круцька Н. Л. Психофізіологічні основи мовленнєвої діяльності. Київ : Центр учбової літератури, 2015.

18. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 312 с.

19. Мілевська О. П. Дослідження категоріальності описової лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *International scientific and practical conference “Innovations and modern technology in the*

educational system: contribution of Poland and Ukraine”: Conference Proceedings, May 5-6, 2017. Sandomierz. P. 83–88.

20. Мілевська О. П. Логотренінг як форма роботи зі стимуляції у дітей мовленнєвих механізмів різного рівня. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2010. Вип.14. С.51–74.

21. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта». 2012. 392 с.

22. Ніколаєва С. М. Нейропсихологія дитячого віку. Київ : Логос, 2006.

23. Приходько Н. М. Психологія навчання письма і читання. Київ : Генеза, 2014.

24. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. С. 33–69.

25. Рібцун Ю. В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці. Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. Вип. 3, 2012. С. 51–58.

26. Савченко О. Я. Розвиток мовлення молодших школярів. Київ : Освіта, 2011.

27. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ : ІЗМН, 2007. 44 с.

28. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. Київ : Актуальна освіта, 2006. 148 с.

29. Тарасун В. В. Когнітивна діяльність логопеда: стадії обробки інформації, форми представлення і прийняття рішення. *Наук. вісник Миколаївського ДУ ім. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. Миколаїв, 2016. Вип.1.46 (107). С. 89–95.

30. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

31. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

32. Ткач О. М. Формування семантичних полів слів в онтогенезі. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Корекційна педагогіка і психологія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. III. С. 192–197.

33. Ткач О. М. Формування синтаксичної структури речень в онтогенезі Логопедія: науково-методичний журнал, 2011. №1. С. 83–85.

34. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. С. 9–13.

35. Трофименко Л. І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із важкими порушеннями мовлення Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. Вип. 8. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 160–165.

36. Український дефектологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. Київ : Милосердя України, 2001. 212 с.

37. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2020. Вип. 8. С. 40–57.

38. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2016. 212 с.

39. Шеремет М. К. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання у школі в умовах спеціального дошкільного закладу розвитку // Імідж сучасного педагога. №8/9, 2004. С. 82–84.

40. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі. Київ : Либідь, 2009. 218 с.

41. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 23. С. 240–247.

42. Шуляк І. М., Балик В. Р. Паралінгвальні засоби комунікації у реалізації комунікативних інтенцій. *Філологічні студії*, 2023.

43. Becker R. Die Zese-rechtscheif – Schwache aus logopadischer Sicht. Veb Verlag Volk und gesundheit. Berlin, 1967.

44. Brumme G.-M. Mutterschprache im Kindergarten. Berlin, 1970

45. Bews S. Integrativer Unterricht in der Praxis : Erfahrungen, Probleme, Analysen – Osterreichischer StudienVerlag.

46. Bishop D.V.M. Uncommon Understanding : Development and Disorders of Language Comprehension in Children. Psychology Press, 1997.

47. Vygotsky L. S. (1986). Thought and Language (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.

48. Snow C. E., Burns M. S., Griffin P. (Eds.) Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Academy Press, 1998.

49. Kuhl P. K. Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 2004.

50. Luria A. R. *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books, 1973.
51. Leontiev A. N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall, 1978.
52. Olena Bielova *The Current State of the Formation of Emotional Literacy of Older Preschool Children with Logopathology*. *Special Education*. OD, no. 1(40), pp. 93–112, Mar. 2023.
53. Snowling M. J. *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers, 2000.
54. Catts H. W. & Kamhi, A. G. (Eds.). *Language and Reading Disabilities* (2nd ed.). Allyn & Bacon, 2005.
55. Goswami U. *Cognitive approaches to the development of reading and spelling*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 45–60). Blackwell Publishing, 2008.