

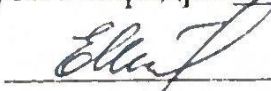
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Щапочка К.А

 (підпис)

«10» грудня 2025 р.

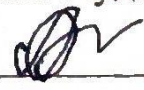
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

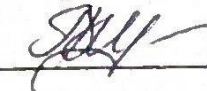
на тему:

«Пропедевтика дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу»

Виконав: студент 6841м групи

 Головачова С.О.
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

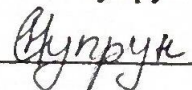
 Кисличенко В.А.
(підпис)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти
Спеціальність А6 Спеціальна освіта
Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Супрун М.О.


(підпис)

«1» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Головачовій Світлані Олександрівні

Тема роботи: «Пропедевтика дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу»

Керівник роботи к.п.н. Кисличенко Вікторія Анатоліївна

1. Затверджені наказом ректора № 1383-УЧ від «26» листопада 2025 року
2. Термін подання роботи: до 01.12.2025
3. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

4. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

Розділ 1. Теоретичні основи пропедевтики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

Розділ 2. Діагностика стану сформованості передумов формування читачьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Розділ 3. Шляхи формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗЛО.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

5. Консультанти розділів роботи

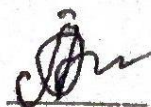
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1. Теоретичні основи пропедевтики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.	К.п.н., доцент Білюк О.Г.		
Розділ 2. Діагностика стану сформованості передумов формування читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.	К.п.н., доцент Білюк О.Г.		
Розділ 3. Шляхи формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.	К.п.н., доцент Білюк О.Г.		

Дата видачі завдання 01.11.2024 р.

Календарний план

	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
	Попередній захист магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
	Захист магістерської роботи	Грудень 2025	Виконано

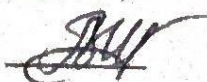
Студент



Головачова С.О.

(підпис)

Керівник роботи



Кисличенко В.А.

(підпис)

АНОТАЦІЯ

Головачова С.О. «Пропедевтика дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу».

У кваліфікаційній роботі на тему «Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО» розкрито теоретичні, діагностичні та експериментальні аспекти пропедевтики дислексії як важливої передумови успішного оволодіння писемним мовленням. Дослідження спрямоване на наукове обґрунтування педагогічних умов і методичних підходів до формування мовленнєвої компетентності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема тих, які мають розлади аутичного спектра.

У першому розділі проаналізовано сутність понять «дислексія» та «пропедевтика», визначено психолого-педагогічні особливості дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, охарактеризовано етіологію, класифікацію та симптомокомплекс дислексії.

У другому розділі представлено критерії, показники та рівні сформованості передумов читацьких навичок, а також результати діагностики мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

У третьому розділі запропоновано дидактичну модель пропедевтики дислексії, спрямовану на розвиток фонематичного слуху, мовленнєвої пам'яті, аналітико-синтетичної діяльності та зв'язного мовлення дітей у процесі корекційно-розвивального навчання. Експериментально доведено ефективність запропонованої моделі в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання розроблених методичних рекомендацій, діагностичних матеріалів та системи

вправ у діяльності вчителів-логопедів, дефектологів та вихователів інклюзивних і компенсуючих закладів освіти.

Ключові слова: дислексія, пропедевтика, зв'язне мовлення, тяжкі порушення мовлення, розлади аутичного спектра, старший дошкільний вік, інклюзивне навчання, дидактична модель.

ANNOTATION

Holovachova S. O. “*Propaedeutics of Dyslexia in Senior Preschool Children with Severe Speech Disorders in Compensatory-Type Preschool Educational Institutions.*”

The qualification paper titled “Formation and Development of Coherent Speech in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders in the Conditions of Inclusive Education in Preschool Institutions” reveals the theoretical, diagnostic, and experimental aspects of dyslexia propaedeutics as an important prerequisite for successful mastery of written speech. The study aims to provide a scientific justification of pedagogical conditions and methodological approaches to the formation of speech competence in children with severe speech disorders, particularly those with autism spectrum disorders.

The first chapter analyzes the essence of the concepts “dyslexia” and “propaedeutics,” defines the psychological and pedagogical characteristics of senior preschool children with severe speech disorders, and characterizes the etiology, classification, and symptom complex of dyslexia.

The second chapter presents the criteria, indicators, and levels of formation of reading readiness, as well as the results of diagnostics of speech development in senior preschool children with severe speech disorders.

The third chapter proposes a didactic model of dyslexia propaedeutics aimed at developing phonemic hearing, speech memory, analytical-synthetic activity, and coherent speech of children in the process of corrective and developmental education. The effectiveness of the proposed model has been experimentally

confirmed in the conditions of compensatory-type preschool educational institutions.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed methodological recommendations, diagnostic tools, and system of exercises in the work of speech therapists, special educators, and teachers of inclusive and compensatory educational institutions.

Keywords: dyslexia, propaedeutics, coherent speech, severe speech disorders, autism spectrum disorders, senior preschool age, inclusive education, didactic model.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	10
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ.....	16
1. 1. Сутність поняття «дислексія»: етіологія, класифікація та симптомокомплекс.....	16
1.2. Сутність поняття «пропедевтика»: передумови формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.....	23
1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	29
Висновок до 1 розділу.....	35
Розділ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	37
2.1. Критерії та показники оцінки та змістова характеристика рівнів сформованості передумов читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	61
2.2. Моніторинг результатів діагностики рівнів сформованості передумов читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	78
Висновок до 2 розділу.....	
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ.....	81

3.1. Дидактична модель пропедевтики дислексії у старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.....	97 103 105
3.2. Моніторинг результативності впровадження дидактичної моделі пропедевтики дислексії у старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.....	108 119
Висновок до 3 розділу.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Сучасні трансформаційні процеси в системі дошкільної освіти України потребують переосмислення підходів до організації корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливими освітніми потребами, зокрема тим, хто має тяжкі порушення мовлення. Зростання кількості дітей із складними мовленнєвими порушеннями, які супроводжуються труднощами у засвоєнні навичок письма та читання, актуалізує проблему своєчасного виявлення ризиків розвитку дислексії ще на етапі дошкільного дитинства.

У контексті реалізації інклюзивної політики держави, що передбачає рівний доступ до якісної освіти, особливої ваги набуває пропедевтика дислексії як складова логокорекційної роботи у дошкільних закладах компенсуючого типу. Адже саме в дошкільному віці формуються базові психофізіологічні передумови навчальної діяльності, включаючи фонематичний слух, зорово-просторове сприймання, мовленнєву пам'ять та аналітико-синтетичні процеси, що є критично важливими для успішного опанування навичок читання та письма у шкільному віці.

Науково-методичний аналіз свідчить про те, що вітчизняні вчені (С. Конопляста, М. Лепетченко, І. Мартиненко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.) зробили значний внесок у розвиток логопедичної науки, зокрема у питаннях вивчення, діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Проте проблематика пропедевтики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти залишається недостатньо дослідженою, що знижує ефективність раннього виявлення та профілактики труднощів у засвоєнні навичок читання.

Законодавча база, яка регламентує освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами (Листи та Накази МОН України, оновлення до Закону України «Про освіту»), наголошує на необхідності створення умов для забезпечення психолого-педагогічного супроводу таких дітей з раннього

віку. Це вимагає пошуку ефективних підходів до впровадження пропедевтичної роботи, орієнтованої на попередження порушень читання та формування передумов письмового мовлення.

У зв'язку з цим, актуальними завданнями є розробка та впровадження сучасних методик пропедевтики дислексії, що враховують специфіку мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Йдеться про системну роботу з розвитку фонематичного сприймання, просторової орієнтації, звукового аналізу та синтезу, а також графо-моторних навичок на етапі підготовки до опанування навичок читання та письма.

Таким чином, недостатня теоретична та практична опрацьованість проблеми пропедевтики дислексії у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями старшого дошкільного віку в умовах закладів освіти компенсуючого типу визначає наукову новизну та практичну значущість обраного напрямку дослідження і зумовлює вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Пропедевтика дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу».**

Об'єктом дослідження ми визначаємо мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Предметом - модель пропедевтичної роботи спрямованої на попередження та корекцію дислексії у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Метою дослідження: є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичної моделі пропедевтики в системі роботи вчителя логопеда, що спрямована на формування передумов читацьких навичок та попередження дислексії дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

Зазначена мета реалізує себе через наступні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо вивчення проблеми дослідження та визначити сутність основних понять дослідження.

2. Розробити критеріально-показникову базу оцінки стану сформованості передумов формування писемного мовлення (читання) у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Визначити рівні сформованості передумов формування читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі пропедевтики в системі роботи вчителя логопеда, що спрямована на формування передумов писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Для досягнення **мети та розв'язання поставлених у дослідженні завдань** було використано комплекс взаємопов'язаних методів наукового пізнання, які забезпечили цілісність, логічність і достовірність результатів:

Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення інформації з нормативно-правових документів, психологічної, педагогічної, логопедичної літератури, методичних джерел) — дозволили проаналізувати стан наукової розробленості проблеми пропедевтики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, обґрунтувати теоретичні засади створення дидактичної моделі логопедичної пропедевтичної роботи, спрямованої на формування психолого-педагогічних передумов опанування навичок читання у дітей старшого дошкільного віку.

Емпіричні методи (спостереження, опитування, бесіди, педагогічний експеримент) — застосовувалися з метою діагностики рівня сформованості передумов до засвоєння навичок читання у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, а також для перевірки ефективності запропонованої моделі пропедевтичної логопедичної роботи щодо попередження проявів дислексії на етапі дошкільної освіти.

Методи математичної статистики (кількісний і якісний аналіз результатів, їх представлення у вигляді таблиць, діаграм) — використовувалися для обробки результатів експериментального дослідження, забезпечення їх об'єктивності, достовірності та візуалізації отриманих даних.

Теоретичне значення дослідження полягає в подальшій розробці та уточненні науково-методичних засад пропедевтики дислексії як специфічного порушення навчання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення на етапі дошкільного дитинства. В межах кваліфікаційного дослідження уточнено понятійно-термінологічний апарат, зокрема зміст понять «дислексія», «пропедевтика дислексії», «тяжкі порушення мовлення», що забезпечує підґрунтя для подальших наукових досліджень у сфері логопедії та спеціальної освіти.

Запропоновано дидактичну модель логопедичної пропедевтичної роботи, що орієнтована на розвиток психолінгвістичних механізмів, необхідних для успішного формування навичок читання, з урахуванням особливостей мовленнєвого й пізнавального розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Модель передбачає цілісний підхід до формування таких ключових передумов опанування грамоти, як: фонематичний слух, звуковий аналіз і синтез, зорово-просторова орієнтація, артикуляційна моторика, мовленнєва пам'ять та увага.

Теоретичне обґрунтування принципів, напрямів та змісту пропедевтичної роботи з дітьми групи ризику щодо виникнення дислексії у поєднанні з тяжкими мовленнєвими порушеннями розширює уявлення про специфіку підготовки таких дітей до навчання в умовах Нової української школи. Отримані результати можуть слугувати науковою основою для подальшої розробки концептуальних засад ранньої логопедичної допомоги, орієнтованої на попередження порушень читання в умовах дошкільної освіти компенсуючого типу.

Практична значущість дослідження полягає в розробці, апробації та впровадженні в практику роботи закладів дошкільної освіти компенсуючого типу дидактичної моделі пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Запропонована модель є системою логопедичних заходів, що спрямовані на формування у дітей передумов до успішного опанування навичок читання, враховуючи їх індивідуальні мовленнєві та психофізіологічні особливості.

У межах кваліфікаційного дослідження було створено практичний інструментарій для логокорекційної пропедевтичної роботи, що включає:

- ❖ діагностичні матеріали для виявлення рівня сформованості передумов до засвоєння грамоти та формування читацьких навичок (сформованість мотивації та психологічна готовність до формування передумов писемного мовлення, фонематичне сприймання, зорово-просторове орієнтування, звуковий аналіз і синтез, сформованість лексико-граматичної сторони мовлення тощо);
- ❖ логопедичні вправи та завдання, спрямовані на розвиток психолінгвістичних функцій, важливих для запобігання дислексії;
- ❖ методичні рекомендації щодо організації індивідуальних і групових занять з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Матеріали дослідження можуть бути використані в практичній діяльності вчителів-логопедів, вихователів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, які працюють у закладах дошкільної освіти компенсуючого типу, інклюзивних групах, а також у спеціалізованих логопедичних та корекційних групах. Застосування запропонованих підходів сприятиме підвищенню ефективності профілактики специфічних труднощів навчання, зниженню ризику виникнення дислексії у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, забезпеченню їх готовності до шкільного навчання.

Отримані результати також можуть бути використані в системі післядипломної освіти педагогів для підвищення їхньої компетентності у сфері раннього виявлення та профілактики порушень читання у дітей дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова, у збірнику Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір».

Експериментальна база дослідження: експериментальне дослідження проводилось на базі ЗДО №140 в м. Миколаєві. До експерименту було залучено 24 дитини старшого дошкільного віку. 12 дітей з тяжкими порушеннями мовлення та 12 дітей з нормою мовлення.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 129 сторінок, з них 112 сторінок основного тексту. Робота містить 12 таблиць, 9 рисунків та 1 схему.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

1. 1. Сутність поняття «дислексія»: етіологія, класифікація та симптомокомплекс.

У сучасній науковій літературі поняття «дислексія» трактується неоднозначно, це обумовлено міждисциплінарним характером проблеми та багатовекторністю її вивчення. Залежно від галузі знань, наукової школи та дослідницької парадигми, поняття дислексії інтерпретується по-різному — від вузько медичного до соціально-педагогічного. Така варіативність дозволяє всебічно аналізувати дане порушення та ефективно будувати корекційно-розвивальну роботу.

Одним із фундаментальних є медико-біологічний підхід, у межах якого дислексія розглядається як нейрогенетично зумовлене порушення, що виникає внаслідок атипового розвитку або дисфункції окремих ділянок головного мозку, відповідальних за мовленнєву обробку інформації. Згідно з цим підходом, дислексія має органічне підґрунтя, зумовлене, зокрема, порушеннями міжпівкулевої взаємодії, функціональною асиметрією кори головного мозку, або затримкою дозрівання нейронних структур. Саме на цій основі базуються численні дослідження в галузі неврології та нейропсихології (А. Р. Лурія, S. Shaywitz), що доводять спадковий характер порушення, а також виявляють його зв'язок із дисфункцією лівої скроневої частки мозку. [5]

Проте виключно нейрофізіологічне пояснення дислексії не дає вичерпної відповіді на запитання щодо її механізмів і проявів. Тому актуальним є психолого-педагогічний підхід, що акцентує увагу на труднощах засвоєння навичок читання у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, але зі специфічними порушеннями пізнавальної діяльності. У межах цього підходу дислексія розглядається як специфічне порушення процесу читання,

що виникає на фоні недорозвинення окремих психічних функцій — зорового та слухового сприймання, фонематичного аналізу, просторових уявлень, оперативної пам'яті тощо. Саме психолого-педагогічна парадигма домінує у вітчизняній логопедії, де увага зосереджена на розробленні корекційно-розвиткових методик з формування передумов до оволодіння читанням. [21]

Тісно пов'язаний з попереднім є лінгвістичний підхід, який трактує «дислексію» як наслідок недорозвинення мовленнєвої системи, зокрема — порушення фонематичних процесів, звукового аналізу, лексико-граматичної структури мовлення. У цьому аспекті особливе значення надається вивченню мовленнєвої компетентності дитини, адже саме дефіцит фонологічної обробки, як свідчать численні дослідження (Р. Левіна, М. Хватцев), є найбільш прогностично значущим маркером дислексії. З огляду на це, розвиток фонематичного слуху та звукового аналізу вважається необхідною умовою профілактики порушень читання у дітей з мовленнєвими порушеннями. [44]

Подальше розширення наукового розуміння механізмів дислексії забезпечує когнітивний підхід, який фокусується на специфіці обробки інформації в мозку дитини. У рамках цього підходу дослідники аналізують функціонування таких когнітивних процесів, як мовленнєва та зорово-просторова пам'ять, увага, швидкість обробки символічної інформації, автоматизація навичок читання. Відповідно, дислексія трактується як когнітивний дефіцит, що проявляється у недостатності або нестабільності процесів декодування тексту. Важливим внеском когнітивного підходу є розроблення індивідуалізованих програм втручання, які враховують сильні та слабкі сторони кожної дитини (U. Frith, J. Morton, P. Tallal). [75,76,93,94]

Нарешті, соціально-педагогічний підхід розглядає «дислексію» в контексті взаємодії дитини із соціальним середовищем. Відповідно до цієї концепції, порушення читання можуть бути зумовлені не лише внутрішніми (органічними чи когнітивними) чинниками, а й зовнішніми — педагогічною занедбаністю, несформованістю мовленнєвого середовища, відсутністю

своєчасної педагогічної підтримки. У межах цього підходу підкреслюється важливість ранньої діагностики, співпраці з родиною, індивідуалізації навчального процесу та створення інклюзивного простору для дітей із труднощами читання. [68]

Таким чином, багатовимірність підходів до розуміння дислексії свідчить про складну природу цього порушення. Кожен із розглянутих підходів — медико-біологічний, психолого-педагогічний, лінгвістичний, когнітивний та соціально-педагогічний — висвітлює певний аспект феномену дислексії та доповнює загальну наукову картину. Комплексний аналіз, що інтегрує положення різних наукових напрямів, є необхідною умовою ефективного діагностування, профілактики та корекції дислексії, зокрема в дітей з тяжкими порушеннями мовлення в дошкільному віці. Отже, можемо визначити «дислексію» як це стійке, часткове специфічне порушення процесу опанування читання, що виникає на тлі цілеспрямованого навчання та збереженого інтелекту, та зумовлене недорозвиненням або дизонтогенезом мовленнєвих і когнітивних механізмів, зокрема фонологічної обробки, візуально-просторової координації, послідовної переробки інформації та темпоритмічного аналізу мовлення.

На відміну від загальних труднощів у навчанні, дислексія має нейропсихологічну основу та проявляється у вигляді характерних помилок при читанні: перестановок, пропусків, заміन літер і складів, уповільнення темпу читання, труднощів у розумінні прочитаного. Вона тісно пов'язана з недостатністю розвитку фонематичного слуху, мовленнєвої пам'яті, серійної організації рухів та мовленнєвої прогностичності, а також із порушеннями в автоматизації мовленнєвих операцій.

У сучасному контексті дислексію варто розглядати як комплексне явище, що поєднує у собі як мовленнєві, так і сенсомоторні та когнітивні компоненти, які взаємодіють у процесі формування навички читання. З урахуванням цього, подолання дислексії вимагає багатокомпонентного

підходу, що включає логопедичну, психолого-педагогічну та нейропсихологічну корекцію, а також ранню профілактику (пропедевтику), особливо актуальну у роботі з дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення.

У науковій літературі класифікація дислексії ґрунтується на аналізі провідних клінічних проявів, а також на виявленні основних порушених механізмів, що лежать в основі дефіциту навичок читання. З огляду на характер труднощів, виділяють два основні типи дислексії: літеральну (пов'язану з порушенням засвоєння окремих літер) та вербальну (що проявляється у труднощах читання слів). Такий поділ фіксує найбільш очевидні симптоми, з якими стикаються діти на початкових етапах формування навичок читання.

Н. Бастун зазначає, що поглиблений нейропсихологічний підхід до діагностики дозволяє диференціювати форми дислексії за домінуючими механізмами порушення. Відповідно до цього виділяють такі клініко-психолінгвістичні форми:

Фонематична дислексія обумовлена недостатнім розвитком фонематичного сприймання, а також порушеннями аналізу та синтезу звукової інформації. У дітей із цією формою спостерігаються заміни, пропуски або перестановки звуків і складів, що свідчить про глибинні труднощі у розрізненні фонем.

Семантична дислексія характеризується порушенням розуміння прочитаного тексту, що є наслідком не сформованого складового синтезу, обмеженого лексичного запасу та труднощів у встановленні синтаксичних зв'язків між словами у реченні. У таких випадках збереження технічної сторони читання не супроводжується адекватним семантичним осмисленням інформації.

Аграматична дислексія виникає на тлі недостатнього розвитку граматичної будови мовлення, зокрема порушень у засвоєнні морфологічних норм і синтаксичних конструкцій. Типовими проявами є спотворення

граматичних зв'язків між словами під час читання та утруднення розуміння логіко-граматичної структури тексту.

Мнестична дислексія пов'язана з дефіцитом мовленнєвої пам'яті, що ускладнює співвіднесення графічного образу літери з її звуковим значенням. У дітей з цією формою часто спостерігається неможливість відтворити або впізнати вже знайомі літери, що різко знижує якість читання.

Оптична дислексія є наслідком несформованості зорово-просторових уявлень. Вона проявляється у помилках, пов'язаних з розпізнаванням схожих за графічною структурою літер (наприклад, «п» – «т», «ш» – «щ»), а також у пропусках або замінах букв, розміщених поряд.

Тактильна дислексія, переважно характерна для дітей з порушенням зору, пов'язана з нечіткістю тактильного сприймання шрифтів Брайля, що зумовлює труднощі у розпізнаванні літер і словесних одиниць на дотик. [5]

М. Мороз робить наголос, що загалом, фонематична, семантична та аграматична форми дислексії зумовлені порушеннями мовленнєвих функцій, тоді як мнестична, оптична і тактильна – є проявами несформованості психічних процесів, зокрема пам'яті, сприймання та просторової орієнтації. Така класифікація дозволяє точніше окреслити діагностичні вектори та розробляти цілеспрямовані індивідуалізовані корекційно-логопедичні стратегії в роботі з дітьми, які мають різні типи дислексії. [44]

О. Скляр зазначає, що у дітей із дислексією усне мовлення зазвичай характеризується низкою типових відхилень. Серед них найбільш помітними є порушення звуковимови, обмежений словниковий запас, неточне розуміння значень слів і труднощі з їх адекватним використанням у мовленні. Граматична будова мовлення таких дітей також зазнає суттєвих порушень: спостерігається відсутність розгорнутих висловлювань, порушення узгодженості між частинами речення, нечіткість синтаксичних зв'язків, що зумовлює загальну несформованість зв'язного мовлення. [68]

У контексті класифікації дислексії розглянемо окремі її форми, кожна з яких має характерні прояви та обумовлена специфічними механізмами порушення.

Фонематична дислексія виникає на тлі недостатньої сформованості фонематичного слуху, фонематичного аналізу та синтезу. Основними симптомами є заміни або змішування звуків, подібних за артикуляційними або акустичними ознаками, наприклад, дзвінких і глухих (б–п, д–т), свистячих і шиплячих (с–ш, з–ж). У деяких випадках у дітей спостерігається побуквенне читання, спотворення звуко-складової структури слова: додавання, пропуски або перестановки звуків і складів. Це істотно ускладнює процес формування навичок читання на ранніх етапах навчання грамоти. [27]

Семантична дислексія, яку ще називають «механічним читанням», проявляється порушенням розуміння прочитаного тексту за наявності відносно збереженої техніки читання. Дитина може точно відтворювати слова, фрази або навіть короткі тексти, проте не розуміє їх змісту. Така форма дислексії може виникати як у випадках поскладового, так і при синтетичному (цілісному) читанні. Основним механізмом є несформованість процесів осмислення, що перешкоджає адекватному сприйманню прочитаного матеріалу. [92]

Наступними поширеними формами дислексії, що потребують детального аналізу, є аграматична, мнестична, оптична та тактильна, кожна з яких має специфічну патогенетичну основу та прояви, які ускладнюють процес оволодіння читанням.

В. Іляна в своїй роботі зазначає, що аграматична дислексія зумовлена порушенням засвоєння граматичної будови мовлення. Для дітей із цією формою характерне неправильне прочитання відмінкових закінчень іменників та прикметників, часових і особових форм дієслів, а також спостерігаються труднощі в узгодженні частин мови за родом, числом і відмінком. Аграматизми в процесі читання, як правило, є відображенням аналогічних

порушень, що виявляються в усному мовленні й на письмі, що свідчить про системний характер порушень мовленнєвої діяльності. [24]

Мнестична дислексія пов'язана з недостатністю слухо-мовленнєвої пам'яті та порушенням асоціативного зв'язку між візуальним образом букви та її звуковим відповідником. Такі діти не запам'ятовують літери або плутають їх у процесі читання, що призводить до постійних заміन і пропусків. Під час обстеження слухо-мовленнєвої пам'яті діагностується неспроможність дитини відтворити послідовність із 3–5 звуків або слів, що супроводжується зміною порядку, скороченням кількості одиниць, елізією. Це суттєво впливає не лише на формування навичок читання, а й на загальний мовленнєвий розвиток. [85]

Л. Мороз робить наголос, що оптична дислексія виникає внаслідок недостатньої сформованості зорово-просторових уявлень. Основними проявами є змішування та заміни графічно подібних літер, які відрізняються лише окремими елементами або просторовим розташуванням (наприклад, б–д, з–в, л–д). У деяких випадках відзначається так зване «дзеркальне» читання — зліва направо або зправа наліво. Також можливе «зісковзування» з одного рядка на інший, що дезорганізує процес читання й негативно впливає на розуміння тексту. [43]

В роботі О. Іванової можемо відзначити, що тактильна дислексія зустрічається переважно у дітей з порушенням зору, які користуються шрифтом Брайля. Вона характеризується труднощами в диференціації дотиково подібних букв, близьких за кількістю та розміщенням точок. У таких дітей під час читання можуть спостерігатися пропуски літер і слів, хаотичність рухів пальців, втрата рядків, що, у свою чергу, призводить до викривлення змісту прочитаного. [21]

Таким чином, диференціація форм дислексії є важливою умовою для побудови ефективної діагностико-корекційної роботи. Розуміння механізмів кожної форми порушення читання дозволяє спеціалістам індивідуалізувати

підходи до навчання й корекції, враховуючи специфіку порушених функцій мовлення або когніції.

Підсумовуючи викладене вище, можна зазначити, що поняття дислексії в сучасній науці є багатогранним і розглядається крізь призму різних міждисциплінарних підходів: медико-біологічного, психолого-педагогічного, лінгвістичного, когнітивного та соціально-педагогічного. Кожен із них акцентує увагу на окремих механізмах порушення, вказуючи на складну природу дислексії як специфічного стійкого порушення навички читання у дітей із збереженим інтелектом. Комплексне розуміння цього явища дозволяє не лише поглибити діагностичну оцінку, а й ефективно розробляти індивідуалізовані корекційно-розвиткові програми.

У межах сучасної класифікації дислексії виокремлюють різні її форми (фонематичну, семантичну, аграматичну, мнестичну, оптичну, тактильну), кожна з яких обумовлена певними порушеннями мовленнєвих або психічних функцій. Вони мають характерні прояви та вимагають цілеспрямованого логопедичного втручання. Особливе значення у корекційній роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, набуває пропедевтика дислексії, що передбачає раннє виявлення та запобігання розвитку труднощів у процесі оволодіння читанням.

1.2. Сутність поняття «пропедевтика»: передумови формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

У сучасному науковому дискурсі термін «пропедевтика» трактується як попередній етап оволодіння певною сферою знань, діяльності або навичок, що сприяє ефективному засвоєнню складніших понять чи дій у майбутньому. Залежно від галузі використання, підходи до визначення сутності «пропедевтики» можуть варіюватися, однак незмінним залишається її функціональне призначення — підготовка до повноцінного освоєння

відповідного процесу через формування базових знань, умінь і мотиваційних настанов. [15]

У класичному філософсько-освітньому контексті пропедевтика розглядається як вступ до певної науки або навчальної дисципліни. У цьому значенні поняття має гносеологічну основу: воно позначає сукупність підготовчих знань, необхідних для розуміння основної теорії або практики. Такий підхід сформувався ще у працях античних мислителів і знайшов розвиток у філософії Нового часу, де пропедевтика розглядалася як логіко-методологічний інструмент для формування пізнавальної готовності. [21]

У педагогічній науці, зокрема у сфері спеціальної освіти, поняття «пропедевтика» зазнало конкретизації та наповнилося прикладним змістом. В розрізі спеціальної освіти воно розуміється як система спеціально організованих заходів, спрямованих на підготовку дитини до оволодіння тими чи іншими складними навчальними діями або знаннями. У цьому контексті пропедевтика виступає як етап цілеспрямованої діяльності, що передуює засвоєнню систематичного навчального матеріалу та має на меті запобігання можливим труднощам у процесі подальшого навчання. Особливо актуальним таке тлумачення є в роботі з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. [1]

У логопедичній практиці пропедевтика здобула широке визнання як один із ключових підходів до організації навчально-корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Йдеться передусім про так звану логопедичну пропедевтику — систему заходів, спрямованих на формування передумов для засвоєння читання, письма та розвитку мовлення загалом. У межах цього підходу особлива увага приділяється формуванню фонематичного слуху, звуковимові, розвитку мовленнєвого дихання, лексико-граматичних уявлень, а також зорово-просторових і моторних функцій. Таким чином, пропедевтична робота з дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення, є не лише актуальною, а й необхідною умовою попередження шкільної

неуспішності, зокрема з опанування елементарних навичок читання і письма.
[26]

У контексті вивчення дислексії — як специфічного порушення процесу читання — поняття пропедевтика набуває особливого значення. Оскільки механізми дислексії мають складну та багатofакторну природу, ефективна профілактика цього розладу можлива лише за умови раннього виявлення потенційних ризиків та цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи ще на дошкільному етапі. Саме тому в педагогічній практиці дедалі ширше використовується поняття пропедевтика дислексії, що позначає систему логопедичних, психолого-педагогічних і дидактичних заходів, спрямованих на попередження формування стійких порушень читання шляхом розвитку необхідних психофізіологічних і мовленнєвих передумов.

О. Іванова зазначає, що у вітчизняній спеціальній педагогіці пропедевтика дислексії розглядається як багатоетапний процес, що охоплює не лише розвиток фонетико-фонематичних процесів і лексичної системи мовлення, а й формування цілого комплексу когнітивних функцій, які забезпечують повноцінне опанування навичками читання. Йдеться, зокрема, про розвиток уваги, пам'яті, аналітико-синтетичної діяльності, зорового та слухового сприймання, а також про формування мотивації до навчання й позитивного ставлення до читання як виду пізнавальної діяльності. У цьому сенсі пропедевтика дислексії виконує функцію не лише запобіжного заходу, а й виступає передумовою для успішної соціалізації та подальшого освітнього включення дитини з ТПМ у загальноосвітнє середовище. [21]

Підсумовуючи, зазначимо: різні підходи до розуміння сутності пропедевтики — філософський, педагогічний, логопедичний, корекційно-розвитковий — розкривають її як стратегічно важливий етап у побудові навчального процесу. У контексті дослідження пропедевтики дислексії у дітей із тяжкими порушеннями мовлення дана категорія розглядається як інтегративна основа для створення ефективної логопедичної моделі, що

дозволяє мінімізувати ризики формування специфічних порушень читання та забезпечити гармонійний мовленнєвий та пізнавальний розвиток дитини на дошкільному етапі.

А. Киричок зазначає, що письмове мовлення є складною формою мовленнєвої діяльності. На сучасному етапі розвитку суспільства воно набуло статусу самостійного виду мовленнєвої активності, що має власну структурну організацію та специфіку формування, яка принципово відрізняє його від усного мовлення. [28]

У науковій літературі виокремлюється низка чинників, що зумовлюють труднощі у формуванні письмового мовлення у дітей. Зокрема, підготовка до оволодіння письмом здебільшого зводиться до навчання кодуванню усного мовлення у графічні символи, і реалізується як формування переважно технічних навичок — таких як звуковий аналіз слова, встановлення звуко-буквених відповідностей, письмо. Утім, при цьому часто ігнорується той факт, що опанування письмовим мовленням є результатом тривалого розвитку вищих психічних функцій дитини, адже передбачає засвоєння особливої, надзвичайно складної символічної системи. [47]

В. Іляна робить наголос, що письмове мовлення охоплює, з одного боку, активне вираження власних думок за допомогою певної графічної системи, а з іншого — сприймання та розуміння письмового тексту шляхом читання. Отже, його опанування передбачає наявність уміння як передавати думки у писемній формі, так і розуміти зміст зафіксованого повідомлення, тобто ті смисли, які передає письмове мовлення. [23]

Однак відповідно до чинних освітніх програм підготовки, педагоги закладів дошкільної освіти обмежуються переважно розвитком зв'язного монологічного мовлення у дітей, зосереджуючись на формуванні здатності усно висловлювати думки. Водночас формування навичок кодування думок у графічній формі (письмо) та декодування змісту, зафіксованого письмово (читання), у межах дошкільних програм не передбачається. Важливо

підкреслити, що саме ці процеси кодування-декодування становлять основу письмового мовлення та мають формуватися паралельно з розвитком усного мовлення. [25]

Ю. Рібцун зазначає, що у дітей дошкільного віку майже відсутня природна потреба у використанні письмового мовлення, а відтак і мотивація до оволодіння ним. На жаль, ці чинники недостатньо враховуються під час формування готовності дітей до опанування письма. Проведений аналіз особливостей становлення письмового мовлення у дітей дозволяє виокремити низку малопомітних, але принципово важливих компонентів підготовки, які мають бути включені до змісту роботи поряд із формуванням технічних навичок письма та розвитком усного мовлення. [51]

Одним із таких компонентів є залучення жестової мови та дитячого малюнка як засобів розвитку мовленнєвого мислення, формування інтелекту як структурованої мисленнєвої системи. Застосування жестів і зображень сприяє усвідомленню дитиною змісту всієї знакової системи письмового мовлення та слугує потужним стимулом розвитку абстрактного мислення. Така діяльність активізує найбільшу кількість елементів, що формують складні нейронні комплекси, а також різноманітні ланцюги аналогічного знакового рівня у мозку. Вона сприяє розвитку вмінь виокремлювати характерні ознаки об'єктів, здійснювати синтез окремих деталей, осмислювати ситуацію в цілому, переносити значення, заміщати предмети знаками та одні знаки — іншими. [55]

І. Середа зазначає, що процес навчання дітей використанню різноманітних способів передавання інформації (систем письма, не пов'язаних із вимовою), у межах яких вербальний зміст моделюється за допомогою образів у різних знаково-символічних модальностях (жест, малюнок, піктограма тощо), сприяє розвитку у дітей старшого дошкільного віку здатності до кодування інформації, утримання її змісту під час передавання та декодування при сприйманні (що пов'язується з навичками читання). Такий

вид діяльності створює передумови для поступового формування розуміння дитиною змісту письмово-мовленнєвої діяльності та позитивно впливає на розвиток графомоторних навичок, які забезпечують технічний бік процесу письма. [58,59,60]

Формування мотивації до опанування письмової мови можливе шляхом інтеграції різноманітних видів дитячої діяльності в процес підготовки, оскільки відомо, що спонукальні чинники до мовленнєвої активності зазвичай лежать поза межами власне мовленнєвої діяльності, тобто формуються в інших видах діяльності. Так, ефективними можуть бути завдання типу: створіть малюнки або піктограми, що стосуються охорони живої природи на території нашого закладу дошкільної освіти. Яке попередження для відвідувачів вони мають передавати? Придумайте казку та зафіксуйте її за допомогою піктограм. Такі вправи не лише стимулюють інтерес до письмової форми мовлення, а й сприяють розвитку знаково-символічної діяльності, образного мислення та мовленнєвої творчості.

Отже, можемо відзначити, що писемне мовлення є складною формою мовленнєвої діяльності, оволодіння якою вимагає сформованості низки психофізіологічних, когнітивних і мовленнєвих передумов. Насамперед до них належить фонетико-фонематичний розвиток, зокрема правильна звуковимова, сформоване фонематичне сприймання, здатність до звукового аналізу та синтезу, що забезпечують усвідомлене співвіднесення звуків і букв. Важливим є також розвиток зорово-просторового сприймання, яке дає змогу орієнтуватися у графічному полі, розпізнавати просторові відношення між елементами літер і слів. Слухова й зорова пам'ять сприяють утриманню й відтворенню послідовності звуків, слів, образів, що є необхідним для письма та читання. Окрім цього, важливу роль відіграє розвиток дрібної моторики та координації рухів, які забезпечують технічну сторону процесу письма.

Не менш значущим чинником є сформованість усного мовлення й мовленнєвого мислення, зокрема вміння логічно та послідовно виражати

думки у зв'язному монолозі. Особливу увагу слід приділяти також розвитку знаково-символічної діяльності, яка реалізується через використання жестів, малюнків, піктограм, що сприяє усвідомленню дитиною символічної природи писемного мовлення та розвитку абстрактного мислення. Нарешті, мотивація до писемного мовлення, яка у дітей дошкільного віку зазвичай відсутня, має цілеспрямовано формуватися шляхом залучення до різноманітних видів діяльності з практичним комунікативним змістом. Отже, підготовка дітей до оволодіння писемним мовленням має бути комплексною та охоплювати розвиток як технічних навичок, так і мовленнєвої, пізнавальної й мотиваційної сфер, що є основою для успішного засвоєння письма як особливої знакової системи.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Поняття «тяжкі порушення мовлення» (ТПМ) є багатограним і розглядається в межах різних наукових підходів – медичного, психологічного, педагогічного та логопедичного – кожен із яких висвітлює специфіку цього явища з урахуванням власного предметного поля.

З позицій медичної науки, тяжкі порушення мовлення визначаються як результат органічного чи функціонального ураження центральної нервової системи, що зумовлює значні розлади мовленнєвої діяльності на фоні збереженого або зниженої інтелектуальної функції. До таких порушень, як правило, відносять дизартрію, ринолалію, алалію, афазію дитячого віку, що мають нейрогенну природу й супроводжуються моторними, сенсорними або сенсомоторними дефектами мовлення. [20]

У психолого-педагогічному аспекті ТПМ трактується як якісно виражене порушення формування мовлення, що істотно ускладнює або унеможлиблює мовленнєву комунікацію, гальмує загальний психічний розвиток дитини та її соціалізацію. У цьому контексті тяжкі порушення

мовлення впливають не лише на комунікативну функцію, а й на формування вищих психічних функцій, зокрема мислення, пам'яті, довільної уваги. [22]

У логопедичній теорії, зокрема в класифікаціях Р. Левіної, Т. Філічевої, В. Лопухіної, тяжкі порушення мовлення розглядаються як категорія мовленнєвих розладів, які виявляються в порушенні всіх сторін мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, зв'язного мовлення), мають стійкий, системний характер і вимагають тривалої спеціальної корекційної роботи. Сюди відносяться такі нозологічні форми, як загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) І, сенсорна та моторна алалія, складні форми дизартрії, а також комбіновані мовленнєві порушення. [50]

Таким чином, «тяжкі порушення мовлення» можна визначити як глибокі, системні, первинні або вторинні порушення мовленнєвого розвитку, що зумовлюють суттєві труднощі в опануванні мовленнєвої діяльності, значно ускладнюють процеси навчання, спілкування та соціальної адаптації, потребуючи комплексної міждисциплінарної допомоги та спеціального логопедичного супроводу.

Т. Цегельник та В. Поліщук зазначають, що у дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається загальне недорозвинення пізнавальної діяльності, що охоплює сприймання, пам'ять, мислення та мовлення, особливо на рівні довільної регуляції та усвідомленості психічних процесів. Інтелектуальна недостатність у цих дітей має вторинний характер, тобто зумовлена саме недорозвитком мовлення як системи, що включає всі його структурні компоненти. [88]

Увага дітей із мовленнєвими порушеннями характеризується нестійкістю, труднощами в переключенні, розподілі та цілеспрямованому зосередженні. Типовими є зменшення обсягу уваги, швидке забування, насамперед вербального матеріалу, зниження активної спрямованості у процесі відтворення послідовних подій або смислової структури тексту. У

багатьох дітей цієї категорії наявні труднощі в оперуванні розумовими операціями, зокрема у здатності до абстрагування та узагальнення. [80]

Діти з мовленнєвою патологією значно краще орієнтуються у наочно представленому матеріалі, ніж у вербальному. Крім когнітивних порушень, для них характерні й рухові розлади: моторна незграбність, імпульсивність, недостатня координація, хаотичність рухів. Вони швидко втомлюються, мають знижену працездатність і демонструють повільне включення в організовану діяльність. [84]

В роботах Д. Ткаченко зазначається, що особливості мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення істотно впливають на формування сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер психіки. Для таких дітей характерна нестійкість уваги, обмеженість її розподілу та переключення. Незважаючи на відносну збереженість смислової пам'яті, вербальна пам'ять зазвичай знижена, а продуктивність запам'ятовування є недостатньою. Зниження мнемічної активності нерідко поєднується із затримкою розвитку інших психічних процесів. [87]

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та загальним психічним розвитком проявляється у своєрідності мисленнєвої діяльності. Попри наявність вікових передумов для оволодіння основними розумовими операціями, у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями відзначається відставання у розвитку словесно-логічного мислення. Їм важко оволодіти процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що ускладнює засвоєння нового матеріалу та розуміння смислових зв'язків. [89]

О. Хоміч наголошує, що у частини дітей виявляється соматична ослабленість та уповільнений розвиток локомоторних функцій, що супроводжується недостатньою координацією рухів, зниженням швидкості та спритності їх виконання. Особливі труднощі виникають під час виконання дій за словесною інструкцією, а також у процесі організації дрібної моторики,

зокрема в координації пальців кисті руки, що є важливим чинником у підготовці до письма. [87]

У дітей з тяжкими мовленнєвими розладами часто спостерігаються відхилення в емоційно-вольовій сфері. Для них характерні нестійкість інтересів, знижена спостережливість, низький рівень мотивації, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у встановленні контактів з оточенням та ровесниками. Також відзначаються порушення процесів саморегуляції та самоконтролю, що значно ускладнює соціальну адаптацію та навчання.

У дітей з мовленнєвими порушеннями тяжкого ступеня прояву спостерігається недорозвиненість усієї пізнавальної діяльності, зокрема сприймання, пам'яті, мислення та мовлення, що особливо виявляється на рівні довільності та усвідомленості психічних процесів. Інтелектуальне відставання в таких дітей має вторинний характер, адже виникає як наслідок порушення формування всіх структурних компонентів мовлення. [90]

Порушення уваги є типовою особливістю цієї категорії дітей: вона нестійка, ускладнене її переключення, розподіл і довільне зосередження. Відзначається звуження обсягу уваги, швидке забування, зокрема вербального матеріалу, а також зниження активного відтворення послідовності подій чи сюжетної лінії. Такі діти демонструють недорозвиненість мисленнєвих операцій, труднощі в процесах абстрагування та узагальнення. Значно легше їм виконувати завдання, подані в наочно-образній формі, ніж у вербальній. [81]

В. Тарасун зазначає, що діти з порушеннями мовлення мають знижену працездатність, швидко втомлюються, повільно включаються в діяльність, потребують додаткового часу на її організацію. Водночас у них часто фіксуються порушення в емоційно-вольовій сфері: нестійкість інтересів, низький рівень мотивації, знижена спостережливість, замкнутість, негативізм,

невпевненість у собі, дратівливість, агресивність, образливість, труднощі в налагодженні соціальних контактів, зокрема з однолітками. [77]

Т. Радько наголошує, що повноцінне мовлення виступає ключовим чинником загального психічного розвитку дитини. Тому корекційно-розвиткова робота з подолання мовленнєвих порушень має бути системною та тривалою. Її ефективність значною мірою залежить від активної участі сім'ї. Важливо, щоб батьки не фіксували увагу дитини на її дефекті, не коментували мовленнєві порушення в присутності сторонніх осіб і не демонстрували їх іншим. [50]

У разі діагностування дизартрії особливе значення має правильна організація режиму сну, формування навичок самообслуговування, а також розвиток загальної та дрібної моторики, зокрема через вправи для кистей і пальців рук. Ця робота вимагає терпіння та послідовності з боку дорослих.

Батьки дітей з мовленнєвою патологією не повинні ізолювати їх від комунікації з ровесниками, що мають нормальний мовленнєвий розвиток. Навпаки, важливо створювати умови для стимулювання інтересу до мовленнєвого спілкування в природному середовищі. [30]

Крім того, у дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку часто виникають труднощі в оволодінні навичками письма й читання, що потребує організації спеціальних педагогічних умов як у закладі освіти, так і вдома. Це дозволить здійснити своєчасну профілактику вторинних труднощів навчання й забезпечити повноцінну реалізацію потенціалу дитини.

В. Кисличенко зазначає, що порушення режиму корекційно-розвиткових занять негативно впливає на їх результативність, знижуючи ефективність логопедичної допомоги. Несистематичність, відсутність регулярності та цілеспрямованості занять перешкоджають закріпленню мовленнєвих навичок, уповільнюють темпи корекції порушень і знижують мотивацію дитини до участі в навчально-корекційному процесі. [29, 30]

Тяжкі порушення мовлення у дітей часто супроводжується низкою неврологічних і психопатологічних синдромів, які ускладнюють перебіг мовленнєвого порушення та потребують мультидисциплінарного підходу в роботі з такою категорією дітей. Найбільш поширеними є:

- гіпертензивно-гідроцефальний синдром, що виявляється в зниженні розумової працездатності, порушенні довільної регуляції діяльності, швидкій психічній та фізичній виснаженості. Для дітей із цим синдромом характерні імпульсивність, дратівливість, моторна розгальмованість, підвищена збудливість. Часто вони скаржаться на головний біль і запаморочення. У деяких випадках може спостерігатися фон настрою з елементами ейфорії.

- церебрастенічний синдром супроводжується нервово-психічною виснаженістю, нестійкістю емоцій, труднощами концентрації активної уваги, порушеннями пам'яті. В одних випадках переважають гіперзбудливість та емоційна лабільність, в інших — загальмованість, млявість, пасивність.

- синдром рухових порушень проявляється зміною м'язового тону, порушенням координації рухів і рівноваги, недостатнім розвитком дрібної моторики пальців рук, несформованістю загального та орального праксису. У дітей з таким синдромом часто виявляються характерні розлади пізнавальної діяльності, зумовлені недостатньою руховою організацією діяльності. [20]

К. Данилюк та Н. Дубравська роблять наголос, що окрім того, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення часто виявляються відхилення в емоційно-вольовій сфері. Вони характеризуються нестійкістю інтересів, низькою мотивацією, зниженою спостережливістю, емоційною незрілістю, невпевненістю в собі, дратівливістю, агресивністю, образливістю, замкнутістю, труднощами в міжособистісному спілкуванні та встановленні контактів з однолітками. [15]

Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення свідчить про наявність системних порушень у різних сферах психічного розвитку, які ускладнюють процес

оволодіння мовленням, пізнавальною діяльністю та соціальною взаємодією. Центральним проявом є недорозвинення всіх компонентів мовлення, що має вторинний вплив на формування пізнавальних процесів, зокрема сприймання, уваги, пам'яті, мислення. У дітей спостерігаються труднощі з довільністю психічної діяльності, нестійкість уваги, знижена вербальна пам'ять, слабка здатність до узагальнення, аналізу й синтезу.

Емоційно-вольова сфера характеризується низьким рівнем саморегуляції, зниженою мотивацією до діяльності, труднощами в налагодженні міжособистісних контактів, схильністю до емоційної нестабільності, невпевненістю в собі. Нерідко у дітей виявляються супутні неврологічні синдроми (церебрастенічний, гіпертензивно-гідроцефальний, моторних порушень), що впливають на темп і якість пізнавальної та мовленнєвої діяльності, а також спричиняють труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

З урахуванням зазначених особливостей, діти старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення потребують спеціально організованого, цілеспрямованого, тривалого та системного психолого-педагогічного супроводу. Він має передбачати індивідуалізацію підходів, логопедичну підтримку, корекційно-розвиткову роботу з урахуванням рівня сформованості мовлення, пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфер.

Висновок до 1 розділу

Аналіз наукової та методичної літератури, здійснений у першому розділі, дав змогу окреслити теоретичні засади пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. З'ясовано, що становлення писемного мовлення тісно пов'язане з рівнем сформованості фонетико-фонематичних процесів, слухо-мовленнєвого аналізу, артикуляційної моторики, а також із загальним станом когнітивного та емоційно-вольового розвитку дитини.

Порушення звуковимови, недостатній розвиток фонематичного слуху, мовленнєвого сприймання, мовленнєвої пам'яті, слухової уваги, а також наявність вторинних інтелектуальних труднощів, характерних для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, можуть виступати одними з ключових чинників ризику щодо формування дислексії. Виявлено, що недостатній рівень сформованості фонематичного сприймання перешкоджає точному розпізнаванню, аналізу та диференціації фонем, що ускладнює засвоєння навичок читання і письма.

Також з'ясовано, що ефективна профілактика порушень письма і читання потребує своєчасної корекційної роботи, спрямованої на розвиток слухової уваги, фонематичного слуху, артикуляційної моторики, лексико-граматичних структур, загальних пізнавальних процесів. У цьому контексті важливою є орієнтація на психолого-педагогічний підхід, що враховує індивідуальні особливості дитини, тип і структуру мовленнєвого порушення, а також специфіку взаємозв'язків мовлення з іншими сферами психічного розвитку. Окрему увагу необхідно приділяти мотивації, організації сприятливого мовленнєвого середовища та залученню родини до логопедичного супроводу.

Таким чином, отримані теоретичні положення створюють наукове підґрунтя для подальшого дослідження, зокрема для визначення змісту, форм і методів логопедичної пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Критерії та показники оцінки та змістова характеристика рівнів сформованості передумов читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Ми виходимо з того, що ефективність пропедевтичної та корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, які належать до групи ризику щодо виникнення дислексії, може бути об'єктивно оцінена лише за умов урахування позитивної динаміки у розвитку мовленнєвих, когнітивних та емоційно-вольових компонентів, що становлять основу готовності дитини до навчання грамоти.

Ключовими критеріями результативності логопедичної пропедевтики виступають рівень сформованості фонематичних процесів, слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті, зорово-просторової орієнтації, а також мотивації до оволодіння навичками читання та психологічної готовності до навчальної діяльності, які є важливими умовами запобігання виникненню специфічних труднощів навчання.

На основі ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу проблеми формування передумов до опанування навичок читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення було організовано емпіричне дослідження. Його метою стало виявлення рівня розвитку мовленнєвих і психолого-педагогічних показників, які відіграють ключову роль у формуванні готовності до навчання у школі, зокрема до оволодіння грамотою.

У процесі констатувального етапу дослідження здійснено аналіз науково-методичних джерел, окреслено об'єкт і предмет дослідження, вивчено клініко-психологічні й психолого-педагогічні особливості дітей старшого

дошкільного віку з ТПМ. Здійснено добір відповідного методичного інструментарію для діагностики сформованості передумов до читання, зокрема – фонематичного слуху, навичок звукового аналізу та синтезу, зорової диференціації, рівня мотивації до читання та здатності до організованої навчальної діяльності.

Узагальнення результатів дало змогу виявити характерні труднощі, що гальмують розвиток готовності до засвоєння грамоти в дітей із тяжкими порушеннями мовлення, та обґрунтувати доцільність впровадження системної логопедичної пропедевтики, яка передбачає не лише розвиток мовленнєвих механізмів, але й формування позитивної мотивації до навчання та підвищення рівня психологічної адаптації до шкільного середовища.

Експериментальне дослідження проходило на базі Закладу дошкільної освіти №140 «Малютко» у місті Миколаєві протягом одного року, в період з жовтня 2024 по жовтень 2025 року.

У проведеному нами емпіричному дослідженні брали участь 24 дитини віком від 6 до 7 років: 12 дітей з нормативним розвитком мовлення та 12 дітей, які належать до групи ризику виникнення дислексії на тлі тяжких порушень мовлення. У всіх учасників експериментальної групи в анамнезі було зафіксовано ускладнений перебіг внутрішньоутробного розвитку (вагітності) та затримка мовленнєвого розвитку, що проявлялася у пізньому початку формування активного мовлення (поява перших слів після 3–3,5 років). Це дозволяє віднести їх до категорії дітей з високим ризиком формування специфічних порушень навичок читання.

Дослідницька та корекційно-пропедевтична робота проводилась у ранкові години, що забезпечило оптимальні умови для об'єктивного діагностування та організації навчально-розвиткових заходів, спрямованих на формування передумов для оволодіння читанням, у тому числі — розвиток фонематичного слуху, навичок звукового аналізу та лексико-граматичної сторони мовлення.

У пропедевтичну частину експерименту були активно залучені вихователі спеціальних груп закладу дошкільної освіти, вчителі-логопеди та вчителі дефектологи, які відігравали провідну роль у реалізації програмно-методичного забезпечення та проведенні логопедичних занять, а також у зборі емпіричних даних.

На підготовчому етапі дослідження нами було здійснено теоретичний аналіз і практичний добір діагностичного інструментарію для вивчення рівня сформованості психофізіологічних і мовленнєвих передумов, необхідних для попередження труднощів у засвоєнні читання, що є типовими для дислексії.

Основною метою констатувального етапу було окреслення критеріїв та індикаторів (показників), які дозволили б об'єктивно оцінити стан сформованості зазначених передумов формування читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Для реалізації цієї мети були сформульовані такі дослідницькі завдання:

- ❖ здійснити добір методичних засобів для оцінки рівня сформованості передумов до читання у дітей із ТПМ;
- ❖ проаналізувати якісні відмінності у мовленнєвому розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення порівняно з їхніми ровесниками з нормативним мовленнєвим розвитком.

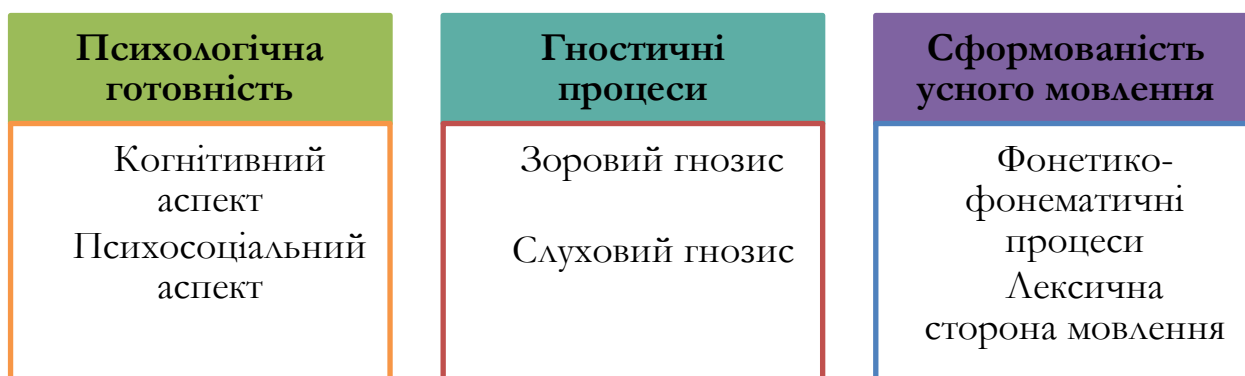
У процесі визначення системи критеріїв та показників ми виходили з науково обґрунтованого розуміння критерію як вимірюваної ознаки, яка дозволяє об'єктивно оцінити певний психолого-педагогічний феномен. Так, до основних критеріїв сформованості передумов опанування читання (у контексті запобігання дислексії) ми віднесли:

- ❖ мотиваційну готовність до логопедичних занять та до оволодіння читанням;
- ❖ поведінкові прояви під час навчальної діяльності;
- ❖ сформованість фонематичних процесів, зокрема фонематичного сприймання, аналізу та синтезу;

- ❖ рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

Деталізовану систему критеріїв та показників, за якими здійснювалося оцінювання мовленнєвої та психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку групи ризику з ТПМ, представлено у Схемі 2.1.

Схема 2.1



У контексті нашого дослідження, спрямованого на пропедевтику дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, одним із ключових критеріїв оцінки стану сформованості передумов до формування читацьких навичок виступає **психологічна готовність** до оволодіння грамотою. Цей критерій охоплює сукупність внутрішніх ресурсів дитини, які забезпечують можливість ефективного включення у процес початкового навчання читання, а відтак — формування стійких навичок читання без ознак порушення типу дислексії.

Психологічна готовність до оволодіння читацькими навичками в нашому дослідженні аналізується за двома взаємопов'язаними показниками: когнітивним та психосоціальним аспектами.

- ❖ **Когнітивний аспект** включає розвиток таких психічних функцій, як пам'ять, увага, мислення. Ці функції виступають базовими механізмами, необхідними для декодування графічної інформації, розуміння прочитаного, збереження і відтворення мовного матеріалу, а також здійснення аналітико-синтетичних операцій із мовними одиницями.

В процесі діагностики ми враховували наступні характеристики когнітивного аспекту: рівень короткотривалої та довготривалої пам'яті, що визначає здатність дитини утримувати звукову, візуальну та змістову інформацію (зокрема букви, склади, слова), стійкість і концентрація уваги, необхідні для зосередженого прослуховування, спостереження та виконання послідовних дій; рівень розвитку мислення, що проявляється у вмінні здійснювати прості мовленнєві узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виконувати логічні операції, важливі для фонематичного аналізу та синтезу.

❖ **Психосоціальний аспект** представлений емоційною та особистісною мотивацією до навчальної діяльності, зокрема — до оволодіння читанням. Мотиваційна сфера дитини старшого дошкільного віку є важливим чинником у формуванні та розвитку читацької компетентності, адже за її відсутності навіть за достатнього рівня когнітивного розвитку діти демонструють низьку залученість до навчального процесу, нестійкість до труднощів, що можуть виникати в процесі навчальної діяльності.

У межах цього показника аналізувалися наступні характеристики: емоційне ставлення дитини до читання як до майбутнього виду навчальної діяльності: чи викликає цей процес інтерес, позитивні переживання, бажання вчитися; особистісна готовність дитини до взаємодії з дорослими у межах навчальної ситуації: наскільки дитина охоче приймає допомогу, слідує інструкціям, долає труднощі.

Таким чином, **психологічна готовність** до оволодіння навичками читання, що розглядається через призму когнітивного та психосоціального аспектів, має принципове значення в процесі ранньої діагностики ризиків розвитку дислексії. Її аналіз дозволяє не лише встановити початковий рівень навчальної готовності дитини, а й визначити індивідуальні вектори логопедичного та корекційно-розвиткового впливу, які слід реалізувати в рамках пропедевтичної роботи.

Діагностичні завдання оцінки стану сформованості когнітивного аспекту:

Завдання №1 «Повтори за мною» (оцінка стану сформованості слухової пам'яті)

Мета: оцінити обсяг слухової короткотривалої пам'яті та вміння дитини утримувати та відтворювати послідовність мовленнєвого матеріалу.

Хід виконання: педагог читає дитині серії слів або складів. Після кожної серії просить повторити почуте. Починаємо з 2-х елементів, поступово збільшуючи їх кількість до 5-ти:

Серія 1: «кіт — дім»

Серія 2: «вухо — стіл — ліс»

Серія 3: «кора — небо — трава — ручка»

Серія 4: «літо — школа — дошка — кіт — хмара»

Шкала оцінювання:

4 бали – дитина правильно повторює 4–5 елементів серії без затримки або сторонньої допомоги;

3 бали – дитина допускає 1 помилку в серіях із 4–5 елементами;

2 бали – дитина правильно повторює лише серії до 3-х елементів;

1 бал – правильно повторює лише серію з 2-х елементів;

0 балів – не може правильно відтворити навіть 2 елементи.

Коментар для педагога: сприйняття серій слів демонструє, наскільки дитина може утримувати мовленнєву інформацію — це ключове для подальшого засвоєння звуко-буквених відповідностей та читання.

Завдання №2 «Що зайве?» (оцінка сформованості мислення та вміння узагальнювати)

Мета: визначити рівень розвитку логічного мислення, вміння класифікувати та узагальнювати мовні одиниці.

Хід виконання: педагог називає дитині чотири слова, три з яких належать до однієї категорії, а одне — ні. Завдання дитини — назвати зайве слово та пояснити свій вибір:

Варіант 1: «яблуко — груша — банан — стілець»

Варіант 2: «взуття — кофта — шкарпетки — автомобіль»

Варіант 3: «літак — автобус — поїзд — книжка»

Шкала оцінювання:

4 бали – дитина правильно визначає «зайве» слово у всіх прикладах і пояснює свій вибір;

3 бали – дитина правильно називає зайве слово у 2-х прикладах, із частковим поясненням свого вибору;

2 бали – правильна відповідь в одному прикладі, пояснити свій вибір без допомоги не може;

1 бал – відповіді не зовсім коректні, пояснення відсутнє;

0 балів – не може визначити зайвий предмет.

Коментар для педагога: здатність дитини до узагальнення пов'язана з розумінням категорій та смислових зв'язків, що критично важливо для формування змістового читання.

Завдання №3 «Увага на звук» (концентрація уваги на певному звукові)

Мета: оцінити здатність дитини концентрувати увагу на певному мовному стимулі (звуку) в потоці інформації.

Хід виконання: педагог читає серію слів (10–12), серед яких дитина повинна плеснути в долоні, коли почує слово на звук [с] (можна варіювати залежно від індивідуальних труднощів дитини). *Приклад:* «мак, сонце, ліс, стіл, гриб, слива, олія, сніг, кінь, сорочка»

Шкала оцінювання:

4 бали – правильно реагує на всі слова із заданим звуком, не помиляється;

3 бали – присутні 1–2 незначні помилки;

2 бали – реагує на 50% або менше слів із заданим звуком;

1 бал – виконує завдання з суттєвими труднощами, часто відволікається;

0 балів – не розуміє інструкції або не може зосередитись.

Коментар для педагога: це завдання оцінює одночасно і увагу, і елементи фонематичного слуху, що є передумовою для оволодіння аналізом звукового складу слова — основи для процесу читання.

Загальний висновок для педагога за серією завдань: результати виконання цих завдань дозволяють оцінити, наскільки розвинені ключові когнітивні механізми, необхідні для успішного старту навчання грамоти. Виявлені труднощі мають стати орієнтиром для індивідуалізації логокорекційної і пропедевтичної роботи. Нижче представляємо рівні сформованості когнітивного аспекту критерію психологічної готовності:

Високий рівень сформованості когнітивного аспекту характеризується стійкою здатністю дитини до зосередження на навчальному завданні без зовнішнього втручання, добре розвиненою слуховою пам'яттю, яка дозволяє легко утримувати та відтворювати мовленнєву інформацію, а також наявністю сформованих операцій мислення (аналіз, синтез, узагальнення), що проявляються в умінні порівнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Мовлення таких дітей логічно структуроване, з достатнім словниковим запасом і адекватним розумінням мовних одиниць. Діти цього рівня демонструють високий потенціал до засвоєння читацьких навичок.

Середній рівень сформованості проявляється у частково сформованій здатності до концентрації уваги, що потребує зовнішньої підтримки або нагадувань з боку дорослого. Обсяг слухової пам'яті є обмеженим, а відтворення мовленнєвого матеріалу часто супроводжується неточностями. Мислення дітей переважно конкретне або ситуативне, з окремими спробами до узагальнення. Хоча мовлення є достатнім для побутового спілкування, воно відзначається недостатньою гнучкістю та словниковою бідністю. Такий рівень

вимагає пропедевтичної роботи, спрямованої на розвиток пізнавальних процесів, необхідних для успішного оволодіння читанням.

Низький рівень сформованості когнітивного аспекту виявляється у значній нестійкості або повній відсутності довільної уваги, труднощах з утриманням навіть елементарного завдання, а також у вкрай низькому рівні розвитку слухової пам'яті. Діти цього рівня зазвичай не здатні запам'ятовувати послідовність слів, складів чи звуків, а їхнє мислення обмежується наочно-дійовим рівнем. Спостерігається бідність активного словника, спотворене або недостатнє розуміння значення слів, фрагментарність або відсутність зв'язного мовлення. Такий рівень є свідченням високої потреби в інтенсивному логокорекційному та психолого-педагогічному супроводі, що передуватиме навчанню грамоти як основи запобігання виникненню дислексії.

Діагностичні завдання оцінки стану сформованості психосоціального аспекту:

Завдання №4 «Моя улюблена книга/історія»

Мета: визначити рівень емоційної мотивації до читання та загального інтересу до книжок.

Хід виконання: педагог пропонує дитині розповісти про улюблену книжку, героя чи історію. Якщо дитина не має досвіду самостійного читання — про історію, яку їй читали дорослі. Дитині також пропонується обрати одну із запропонованих ілюстрацій до дитячих книжок (3–4 варіанти) та пояснити свій вибір.

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина із задоволенням розповідає, демонструє емоційне залучення, самостійно обирає ілюстрації, обґрунтовує свій вибір;

3 бали — розповідь стисла, але має логіку та емоційність, дитина потребує мінімальної допомоги;

2 бали – відповідь коротка, фрагментарна, вибір ілюстрації випадковий або без пояснення;

1 бал – відповіді нечіткі, присутнє небажання взаємодіяти з педагогом, спостерігається знижений інтерес;

0 балів – відмова від виконання завдання, відсутність інтересу або реакції.

Коментар для педагога: Зверніть увагу не лише на зміст розповіді, а й на емоційну виразність, активність при виборі ілюстрацій та загальний настрій дитини під час спілкування на цю тему. Це важливі показники внутрішньої мотивації до навчання.

Завдання №5 «Я хочу навчитися читати, тому що...»

Мета: діагностика рівня усвідомленої навчальної мотивації дитини до оволодіння грамотою.

Хід виконання: педагог починає речення: «Я хочу навчитися читати, тому що...» – і просить дитину його закінчити. Потім пропонується ще 2–3 аналогічні фрази:

«Коли я навчуся читати, я зможу...»

«Читати важливо, бо...»

Шкала оцінювання:

4 бали – дитина дає розгорнуті, усвідомлені відповіді з прикладами («Я зможу читати книжки, надписи, листи»).

3 бали – дитина дає логічні відповіді, але менш розгорнуті, потребує уточнюючих запитань.

2 бали – відповіді поверхові, дитина повторює слова педагога.

1 бал – дитина відчуває труднощі, відповіді не за змістом.

0 балів – повна відмова або відсутність усвідомлення значення читання.

Коментар для педагога: важливо не тиснути на дитину під час відповідей. Навіть прості відповіді можуть мати мотиваційне значення — звертайте увагу на інтонацію, ініціативу та бажання продовжити тему.

Завдання №6 «Навчаймося разом» (міні-гра у парі)

Мета: оцінка рівня соціальної взаємодії та навчальної співпраці в умовах ігрової взаємодії.

Хід виконання: педагог пропонує дитині обрати одну іграшку (або картинку з дитиною), яка «буде з тобою вчитись читати». Далі проводиться коротка рольова гра: педагог грає роль «помічника», а дитина — «вчителя», що вчить іграшку читати букви/склади. У процесі педагог змінює ролі або створює ситуацію співпраці.

Шкала оцінювання:

4 бали – дитина охоче включається в гру, ініціює співпрацю, проявляє позитивне ставлення до партнера;

3 бали – дитина бере участь у «грі» після стимулювання, діє згідно з інструкцією;

2 бали – пасивна участь, виконує завдання без емоційної включеності;

1 бал – не розуміє завдання потребує допомоги на кожному етапі;

0 балів – відмова від участі, негативна реакція на спроби залучення.

Коментар для педагога: це завдання дозволяє оцінити не лише соціальні навички, а й ступінь емоційного комфорту дитини в умовах навчальної взаємодії. Зверніть увагу на реакцію дитини при зміні ролей та на спонтанність її дій при цьому.

Оцінка рівнів сформованості **психосоціального аспекту** як показника **психологічної готовності** до оволодіння читацькими навичками у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення передбачає виокремлення трьох рівнів: високого, середнього та низького. Кожен з них відображає ступінь розвитку мотиваційної сфери, емоційної включеності дитини у навчальний процес і здатності до соціальної взаємодії у навчально-ігрових ситуаціях.

На **високому рівні** сформованості **психосоціального аспекту** дитина проявляє стійкий інтерес до навчання грамоти, демонструє позитивне

ставлення до читання та до подальшої перспективи самостійного читання книжок. Вона активно включається в навчальні та рольові ігри з елементами читання, охоче співпрацює з педагогом і ровесниками, бере ініціативу у спільній діяльності. Її висловлювання щодо читання носять усвідомлений характер, емоційно забарвлені, підкріплені особистісною мотивацією (наприклад, «хочу навчитися читати, щоб самостійно дізнаватися цікаві історії»). Дитина легко залучається до діалогу, готова до співробітництва і відкрито виражає власні емоції у безпечному середовищі.

Середній рівень сформованості **психосоціального аспекту** характеризується ситуативною зацікавленістю у навчанні та епізодичним проявом мотивації до оволодіння читанням. Дитина здебільшого реагує на пропозиції педагога, але не завжди ініціює діяльність самостійно. Її участь у спільній роботі може бути пасивною або залежною від підтримки дорослого. Висловлювання щодо навчання читанню переважно шаблонні, сформульовані під впливом дорослого, емоційна виразність знижена або нестійка. Дитина потребує постійного стимулювання до участі в ігрових або навчальних формах взаємодії.

Низький рівень сформованості **психосоціального аспекту** виявляється у відсутності інтересу до читання, нерозумінні його значення та небажанні включатися у пов'язані з ним види діяльності. Дитина не виявляє позитивного емоційного ставлення до книжок або до навчання загалом, може уникати контактів із педагогом і однолітками, виявляти негативізм або емоційну закритість. Її мотиваційна сфера нерозвинена, соціальна взаємодія обмежена, висловлювання щодо причин навчання або переваг читання відсутні або хаотичні, без чіткого змісту.

У межах нашого дослідження, важливим критерієм оцінки стану сформованості передумов формування читацьких навичок виступають **гностичні процеси**, що забезпечують пізнання об'єктів навколишнього світу через сенсорні канали сприймання. Адекватне функціонування **гностичних**

процесів, передусім **зорового та слухового гнозису**, є необхідною умовою для формування повноцінної психолінгвістичної бази майбутньої читацької діяльності, оскільки саме вони забезпечують цілісність, диференціацію та впізнавання мовленнєвих та графічних сигналів та символів.

Зоровий гнозис у контексті нашого дослідження розглядається як здатність дитини до впізнавання, розпізнавання та диференціації зорових образів, форм, предметів і символів. Для формування читацьких навичок цей показник має особливе значення, оскільки без сформованості зорового гнозису дитина не зможе впевнено та точно розпізнавати графічні знаки (літери), диференціювати подібні за формою елементи (наприклад, «п» і «т», «ш» і «щ»), що, в свою чергу, створює передумови для стійких помилок під час оволодіння навичками читання. Низький рівень розвитку зорового гнозису може призвести до труднощів у засвоєнні просторово-структурних характеристик букв і слів, порушень у процесі впізнавання складних графем, що значно ускладнює подальше навчання грамоти.

Слуховий гнозис, як інший показник сформованості гностичних процесів, охоплює здатність дитини впізнавати, розрізняти та осмислювати звукову інформацію, зокрема звуки навколишнього середовища, мовленнєві звуки та інтонації. У структурі готовності до навчання грамоти слуховий гнозис відіграє провідну роль, адже є основою для формування фонематичного сприймання, що, в свою чергу, є передумовою для оволодіння звуко-буквеними відповідностями — базового механізму аналітико-синтетичної діяльності під час читання. Недостатній розвиток слухового гнозису у дітей з тяжкими порушеннями мовлення часто виявляється у вигляді труднощів у сприйманні схожих за звучанням фонем, невмінні впізнавати знайомі слова або звуки на слух, що створює значні перешкоди у процесі формування навичок читання.

Нижче представлені **діагностичні завдання** оцінки рівня сформованості першого показника другого критерію — **зорового гнозиса**:

Завдання №7 «Знайди тінь»

Мета: оцінити здатність дитини до впізнавання предметів за їх контуром, виявити сформованість зорової узагальнюючої функції.

Матеріали: картки з зображеннями 5-ти кольорових предметів (наприклад, яблуко, чашка, лялька, м'яч, рибка) та 5-ти сірих контурних «тіней» відповідних предметів.

Хід виконання: дитині пропонується знайти до кожного предмета відповідну «тінь». Завдання виконується в ігровій формі: «Допоможи предметам знайти свої тіні». Педагог демонструє зразок виконання, далі дитина працює самостійно.

Шкала оцінювання:

4 бали — усі пари знайдено правильно, впевнено, без вагань.

3 бали — допущено 1 помилку, незначні вагання та процес підбору.

2 бали — допущено 2 помилки, необхідна словесна підказка.

1 бал — допущено 3–4 помилки, значна допомога дорослого.

0 балів — завдання не виконане або виконане випадково.

Коментар для педагога: зверніть увагу не лише на правильність відповідей, а й на спосіб дії дитини: чи розрізняє вона форму, чи орієнтується на колір, чи користується випадковим вибором. Затримки в реакції можуть свідчити про труднощі у зоровому аналізі.

Завдання №8 «Знайди таку ж форму»

Мета: перевірити вміння дитини розпізнавати та узгоджувати предмети за геометричною формою, диференціювати об'єкти за зоровими ознаками форми.

Матеріали: картки з 4 базовими геометричними формами (коло, квадрат, трикутник, прямокутник) та окремо – зображення 8 предметів різної форми (м'яч, книга, тарілка, пірамідка, телевізор, аркуш паперу, дорожній знак, будиночок).

Хід виконання: дитині пропонується вибрати до кожної геометричної фігури відповідні предмети, що схожі за формою. Наприклад, «До круга – м'яч, до квадрата – подушка» тощо. Педагог дає інструкцію: «Поглянь на ці фігури та предмети. Знайди, які предмети схожі за формою на фігури».

Шкала оцінювання:

4 бали — усі відповідності знайдені правильно, дитина впевнено диференціює форми.

3 бали — допущена 1 помилка, в основному розпізнає правильно.

2 бали — 2–3 помилки, спостерігаються труднощі в узгодженні форм.

1 бал — виконує завдання з допомогою, значні помилки.

0 балів — не виконує завдання або виконує навмання.

Коментар для педагога: фокусуйте увагу на тому, як дитина порівнює форми – чи бачить вона геометричну подібність, чи орієнтується на колір або сюжет. Якщо дитина обирає предмети за іншим принципом, варто перевірити її розуміння форми як зорової ознаки.

Завдання №9 «Впізнай та домалюй»

Мета: дослідити здатність дитини до впізнавання об'єктів за неповною зоровою інформацією та відтворення цілісного образу.

Матеріали: картки із зображеннями предметів, у яких бракує частини (наприклад: половина м'яча, автомобіля, дерева тощо). Олівець.

Хід виконання: педагог дає інструкцію: «Подивись, що зображено. Домалюй, чого не вистачає». У разі потреби – запитує: «Що це за предмет? Що потрібно додати?»

Шкала оцінювання:

4 бали — всі предмети впізнані та домальовані логічно, правильно.

3 бали — 1 неточність у впізнаванні або домальовуванні.

2 бали — 2 помилки, часткове упізнання предметів.

1 бал — суттєві труднощі, дитина потребує допомоги.

0 балів — не виконує завдання або відмовляється.

Коментар для педагога: зверніть увагу, чи дитина здатна логічно доповнити форму, чи намагається відтворити випадкові лінії. Завдання важливе для виявлення сформованості зорової цілісності образу.

Високий рівень сформованості зорового гнозису передбачає здатність дитини точно і швидко розпізнавати, диференціювати та узагальнювати візуальні образи. Дитина безпомилково впізнає знайомі предмети за контуром, формою, кольором і розміром, встановлює зорові подібності та відмінності між ними, орієнтується у просторовому розміщенні об'єктів (наприклад: ліворуч–праворуч, угорі–унизу). Вона виявляє інтерес до візуальних завдань, здатна до самостійного аналізу зорових стимулів і проявляє готовність до графічної діяльності та сприймання літерних образів, що є критично важливим для подальшого оволодіння навичками читання.

Середній рівень сформованості зорового гнозису відображає часткову сформованість функцій зорового аналізу. Дитина здебільшого справляється із завданнями на розпізнавання предметів за формою чи кольором, однак потребує додаткових запитань, вказівок або зразка. Помилки носять несистематичний характер і найчастіше виникають у завданнях на зіставлення предметів за декількома ознаками або у складніших просторових орієнтаціях. Такі діти можуть виявляти знижену концентрацію уваги під час візуального аналізу, але при стимулюванні здатні до поступового покращення. Такий рівень зорового гнозису свідчить про наявність бази для формування передумов читання, однак потребує подальшого розвитку й корекційної підтримки.

Низький рівень сформованості зорового гнозису характеризується значними труднощами в розпізнаванні та диференціації зорових образів. Дитина не впізнає предмети за контуром або кольором, не вміє порівнювати чи класифікувати об'єкти за формою, не розрізняє просторові орієнтири. Зорове сприймання носить фрагментарний характер, часто супроводжується

зміщенням уваги на несуттєві деталі або взагалі спробами виконати завдання навмання. Такий стан зорового гнозису потребує цілеспрямованої логопедичної та психокорекційної роботи, оскільки він є одним із провідних чинників, що ускладнюють процес формування читацьких навичок і можуть спричинити стійкі труднощі у навчальній діяльності.

Діагностичні завдання для оцінки стану сформованості **слухового гнозису** як другого показника другого критерію представлені нижче:

Завдання №10 «Що звучить?»

Мета: оцінити здатність дитини впізнавати та називати знайомі побутові та природні звуки на слух.

Хід виконання: дитині пропонують прослухати 10 коротких звукових фрагментів (наприклад: дзвінок у двері, шум води, гавкіт собаки, грім, пташиний спів, звук телефону, м'яч, що стрибає, тощо). Після кожного фрагменту дитину запитують: «Що це?» або «Що звучало?»

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина правильно та впевнено називає 9-10 звуків, без допомоги;

3 бали — дитина правильно називає 7–8 звуків, допускає 1–2 помилки, потребує мінімальної допомоги;

2 бали — дитина правильно називає 4–6 звуків, помилки систематичні, відповіді непевні;

1 бал — дитина правильно впізнає менше 3-х звуків, відповіді здебільшого невірні, значна кількість здогадів;

0 балів — не впізнає звуки або відмовляється від виконання завдання.

Коментар для педагога: оцініть не лише правильність відповідей, а й характер реакції: чи проявляє дитина інтерес, як швидко реагує, чи потребує повторного прослуховування. Важливо фіксувати, які саме звуки викликають труднощі – це допоможе в подальшій корекційній роботі.

Завдання №11 «Чий голос?»

Мета: визначити здатність диференціювати знайомі голоси (за тембром, інтонацією, ритмом).

Хід виконання: дитині по черзі пропонують послухати записи голосів п'яти знайомих дорослих (мама, вихователь, логопед, психолог, музичний керівник), які промовляють однакову коротку фразу (наприклад: «Привіт, як справи?»). Потім пропонується вгадати, хто це сказав.

Шкала оцінювання:

4 бали — безпомилково визначає всіх;

3 бали — вірно визначає 4 голоси, допускає 1 помилку;

2 бали — вірно визначає 2-3 голоси;

1 бал — здогадується випадково, відповіді не впевнені;

0 балів — не розрізняє голосів, відмовляється від відповіді.

Коментар для педагога: це завдання дозволяє виявити труднощі слухової ідентифікації та розрізнення. Звертайте увагу, чи дитина орієнтується на інтонаційні або мовленнєві характеристики, чи діє навімання.

Завдання №12 «Що змінилось у слові?»

Мета: оцінити здатність дитини до слухової диференціації близьких за звучанням слів (паронімів) (фонематичний слух).

Хід виконання: дитині чітко артикуються пари близьких за звучанням слів, наприклад: кіт–кір, мак–рак, бак–лак, дуб–зуб. Після кожної пари дитину запитують: «Чим відрізняються ці слова?» або «Чи однакові вони?». Загалом пропонується 8 пар.

Шкала оцінювання:

4 бали — правильно розпізнає всі 8 або 7 пар;

3 бали — правильно визначає 5–6 пар;

2 бали — правильно визначає 3–4 пари;

1 бал — правильно визначає 1–2 пари;

0 балів — не розрізняє жодної пари або відмовляється відповідати.

Коментар для педагога: це завдання демонструє рівень розвитку фонематичного сприймання як основи для формування звуко-буквеного аналізу. Якщо дитина плутає всі пари — це є серйозним маркером ризику виникнення труднощів при оволодінні процесом читання.

Нижче представлено рівні сформованості **слухового гнозису**:

Високий рівень сформованості слухового гнозису. Дитина вільно та точно впізнає та розрізняє звуки навколишнього середовища, знайомі голоси, інтонаційні відтінки мовлення. Вона демонструє стійку здатність до слухової уваги, безпомилково диференціює близькі за звучанням слова, адекватно реагує на мовленнєві інструкції та володіє розвиненим фонематичним сприйманням. При виконанні завдань з аудіальними стимулами виявляє інтерес, швидко орієнтується, демонструє високий рівень усвідомленості та концентрації. Такий рівень є прогностично сприятливим для успішного оволодіння читацькими навичками.

Середній рівень сформованості слухового гнозису. Дитина впізнає більшість звуків навколишнього середовища та знайомі голоси, проте іноді допускає незначні помилки або потребує додаткових повторень. Розрізнення близьких за звучанням слів частково сформоване, виявляються труднощі у завданнях з підвищеним навантаженням на слухову пам'ять і фонематичний аналіз. Під час виконання діагностичних завдань дитина демонструє нестійку увагу, іноді відволікається, потребує стимулюючої підтримки. Такий рівень вказує на потребу у цілеспрямованій роботі для розвитку слухового аналізатора з метою підвищення мовленнєвої готовності до навчання грамоти.

Низький рівень сформованості слухового гнозису. Дитина не впізнає або плутає більшість звуків, не диференціює голоси знайомих осіб, виявляє неспроможність розрізнити навіть суттєво відмінні звукові сигнали. При пред'явленні близьких за звучанням слів не вловлює різницю, відповіді здебільшого випадкові або відсутні. Увага не стійка, сприйняття поверхове, слухове сприймання не регулюється довільно. Такий рівень свідчить про

глибоку незрілість слухового аналізатора та високу ймовірність виникнення труднощів у процесі засвоєння навичок читання та письма. Дитині необхідна комплексна логопедична та психолого-педагогічна підтримка.

У контексті нашого дослідження, **сформованість усного мовлення** визначено як **третій важливий критерій** оцінки стану передумов формування читацьких навичок. Цей критерій є ключовим показником мовленнєвої готовності дитини до опанування грамоти, адже саме усне мовлення виступає фундаментом для розвитку писемного — як на рівні техніки читання, так і розуміння прочитаного. До складу критерію входять два взаємопов'язані показники: **фонетико-фонематичні процеси** та **лексична сторона мовлення**.

Фонетико-фонематичні процеси. Цей показник охоплює якісні характеристики звуковимови дитини, стан мовленнєвого слуху та рівень розвитку фонематичного сприймання, аналізу та синтезу. Йдеться про здатність дитини точно відтворювати мовленнєві звуки, розрізняти їх на слух, виявляти звуки в словах, визначати їх послідовність та їх місце в слові. Недостатній розвиток фонематичних процесів часто стає базисним чинником у формуванні специфічних порушень письма та читання, зокрема дислексії.

Змістовна діагностика цього показника дозволяє виявити потенційні фонематичні бар'єри у дітей групи ризику: заміни, пропуски, спотворення звуків, недиференційоване сприймання схожих за акустико-артикуляційними ознаками фонем. Відповідно, своєчасна корекція фонетико-фонематичних порушень є необхідною умовою успішного оволодіння читанням.

Лексична сторона мовлення. Цей показник охоплює обсяг, якість та точність словникового запасу дитини, рівень засвоєння лексичних одиниць, уміння користуватися словами відповідно до ситуації спілкування. У старшому дошкільному віці саме розвинена лексика забезпечує усвідомлене читання та формування внутрішнього мовленнєвого образу прочитаного.

Діагностика лексичної сторони мовлення дозволяє виявити рівень словникового збагачення, наявність узагальнень, гнучкість мовленнєвого реагування, а також типові труднощі, пов'язані з недоречним вживанням слів, бідністю активного словника, неточностями у значенні лексем. Оцінювання цього показника дає змогу диференціювати дітей, які потребують спеціального мовленнєвого впливу для забезпечення читацької готовності.

Завдання №13 «Визнач перший звук у слові»

Мета: виявити здатність дитини до фонематичного аналізу — виокремлення початкового звуку у слові.

Хід виконання: Дитині послідовно пропонують 6 знайомих слів (наприклад: рак, кіт, дім, суп, мак, ніс). Завдання — назвати перший звук у кожному слові. Якщо дитина називає букву замість звуку — педагог м'яко уточнює: «Не букву, а як починається? Який перший звук ти чуєш?».

Шкала оцінювання:

4 бали — правильно названо перший звук у 5–6 словах.

3 бали — правильно в 4 словах.

2 бали — правильно в 2–3 словах.

1 бал — правильно в 1 слові або при постійному супроводі дорослого.

0 балів — не справляється із завданням, плутає звук і букву, не розуміє інструкції.

Коментар для педагога: Звертайте увагу не лише на точність відповіді, а й на час реакції та впевненість. Часте змішування звуків свідчить про несформованість фонематичного аналізу — один із провідних чинників ризику дислексії.

Завдання №14 «Знайди слово з іншим звуком»

Мета: перевірити здатність до фонематичного диференціювання.

Хід виконання: Педагог називає групи з 4 слів (наприклад: ліс, лампа, лелека, кіт) та просить знайти «зайве» слово — те, яке не починається з того ж звуку, що інші. Пропонується 5 таких наборів.

Шкала оцінювання:

4 бали — усі відповіді правильні.

3 бали — 4 правильні відповіді.

2 бали — 2–3 правильні відповіді.

1 бал — 1 правильна відповідь.

0 балів — усі відповіді неправильні або відсутня реакція на завдання.

Коментар для педагога: Диференціація звуків — необхідна умова для розвитку навичок читання. Труднощі в цьому завданні часто супроводжуються сплутуванням звуків на письмі в майбутньому.

Завдання №15 «Повтори слово точно»

Мета: оцінити точність звуковимови як елемент фонематичної реалізації.

Хід виконання: Педагог чітко вимовляє 6 складних у фонетичному відношенні слів (ложка, свічка, рибка, шишка, жираф, пташка). Дитина має повторити слово одразу після дорослого. Фіксується наявність спотворень, замін, пропусків звуків.

Шкала оцінювання:

4 бали — правильна вимова всіх слів або 1 незначна помилка.

3 бали — 2–3 помилки.

2 бали — 4–5 помилок, є заміни звуків.

1 бал — вимова спотворена у всіх словах, є пропуски.

0 балів — дитина не може повторити жодного слова або замість повторення називає інші.

Коментар для педагога: це завдання дозволяє оцінити реальний стан сформованості звуковимови, що критично важливо для подальшого формування графо-фонемних зв'язків під час навчання читання.

Високий рівень сформованості фонетико-фонематичних процесів засвідчує, що дитина вільно володіє основними компонентами звукової системи мовлення. Вона чітко артикулює звуки рідної мови, правильно їх

розпізнає на слух, може здійснювати елементарний фонематичний аналіз і синтез (виокремлює перший та останній звук, ділить слово на звуки та склади), не має труднощів з диференціацією подібних за звучанням звуків (наприклад: [с]–[ш], [т]–[д]). Її звуковимова відповідає віковій нормі, що свідчить про сприятливу мовленнєву базу для подальшого оволодіння читанням і письмом.

Середній рівень сформованості фонетико-фонематичних процесів виявляється у частковій сформованості аналізаторно-синтетичної діяльності мовлення. Дитина загалом володіє звуковимовою, проте спостерігаються окремі дефекти вимови, переважно на складних для артикуляції звуках. Фонематичне сприймання розвинене недостатньо: дитина може розпізнати та назвати перший звук у слові, але має труднощі із диференціацією близьких фонем або з розподілом слів на окремі звуки. Такі особливості свідчать про потребу в систематичній корекційно-розвитковій роботі для попередження ймовірних труднощів у процесі навчання грамоти.

Низький рівень сформованості фонетико-фонематичних процесів характеризується значними порушеннями в усному мовленні: дитина неправильно вимовляє велику кількість звуків, допускає спотворення, пропуски та заміни, особливо в складних словах. Фонематичне сприймання нестійке або нерозвинене: дитина не диференціює звуки на слух, не може виокремити звук у слові, не спроможна здійснити елементарний фонематичний аналіз. Це вказує на високий ризик формування специфічних порушень письма та читання у майбутньому та потребує цілеспрямованої логопедичної допомоги.

Діагностичні завдання оцінки рівня сформованості **лексичної сторони мовлення** представлені нижче:

Завдання №16 «Назви одним словом»

Мета: визначити рівень узагальнення та сформованості словникового запасу дитини.

Хід виконання: дорослий зачитує групу предметів або об'єктів і просить дитину назвати її узагальнюючим словом. Наприклад:

М'яч, лялька, машинка → (Іграшки)

Кіт, собака, корова → (Тварини)

Хліб, молоко, сир → (Їжа)

Пропонується 5–7 груп.

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина правильно і самостійно узагальнює всі слова.

3 бали — дитина допускає 1–2 неточності або потребує мінімальної підказки.

2 бали — узагальнює лише частину груп, за допомогою підказок

1 бал — значні труднощі, дитина вимагає постійної допомоги дорослого.

0 балів — не виконує завдання, не розуміє інструкції.

Коментар для педагога: зверніть увагу, як дитина розуміє значення слів, чи здатна здійснювати логічні узагальнення. Це важливо для розвитку семантичної сторони мовлення, що являється базою для розуміння прочитаного.

Завдання №17 «Опиши картинку»

Мета: оцінити обсяг активного словника дитини, вміння використовувати прикметники, дієслова, іменники.

Хід виконання: дитині пропонується кольорова сюжетна картинка (наприклад, «На дитячому майданчику») і дається інструкція: «Подивись на картинку і розкажи, що ти бачиш».

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина дає розгорнутий опис із використанням різних частин мови (іменники, прикметники, дієслова), зв'язно, логічно.

3 бали — опис зв'язний, але обмежений словниково, деяка повторюваність.

2 бали — опис фрагментарний, мовлення незв'язне, бідне лексичне наповнення.

1 бал — називає окремі об'єкти без опису або опис стереотипний.

0 балів — не може назвати об'єкти або не вступає в комунікацію.

Коментар для педагога: спостерігайте за різноманіттям слів і граматичною побудовою речень. Обмежений словник може свідчити про загальну затримку мовленнєвого розвитку.

Завдання №18 «Склади речення зі словом»

Мета: оцінити вміння дитини використовувати слова в контексті, визначити рівень розвитку активного словника, граматичну правильність мовлення.

Хід виконання: педагог називає окреме слово та просить дитину скласти з ним речення. Наприклад:

Сонце

Подарунок

Магазин

Друзі

Кішка

Всього пропонується 5–6 слів. У разі потреби надається допомога у вигляді уточнюючих запитань: «Що робить...?», «Де це відбувається?», «Хто ще є в реченні?»

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина самостійно складає повні, граматично правильні речення, розкриваючи зміст слова.

3 бали — дитина складає речення самостійно, але допускає незначні граматичні помилки або зміст речення частково обмежений.

2 бали — складає лише прості речення з опорою на запитання педагога або з допомогою.

1 бал — окремі слова, не поєднані у речення, труднощі у формулюванні думки.

0 балів — не виконує завдання, не розуміє інструкції.

Коментар для педагога: це завдання дає змогу оцінити глибину розуміння дитиною значення слів, її здатність до побудови смислових зв'язків і до мовленнєвої продукції, що безпосередньо впливає на подальше формування навичок осмисленого читання.

Хочемо наголосити, що розроблена нами діагностична система дозволяє не лише оцінити рівень сформованості передумов до навчання грамоти у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, а й забезпечує основу для побудови індивідуальної траєкторії логопедичного супроводу, що є важливим етапом пропедевтики дислексії в умовах закладу дошкільної освіти.

2.2. Моніторинг результатів діагностики рівнів сформованості передумов читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Проведена діагностика дозволила нам визначити рівні сформованості кожного критерія оцінки стану сформованості передумов оволодіння навичками читання у дітей старшого дошкільного віку.

Рівні сформованості першого критерію – **психологічної готовності:**

Високий рівень характеризується гармонійним розвитком емоційно-вольової та пізнавальної сфер. Дитина виявляє готовність до включення в організовану навчально-пізнавальну діяльність, стійкий інтерес до завдань, пов'язаних із мовленням і символічною інформацією (букви, слова, книги). Спостерігається впевненість у власних діях, ініціативність, доброзичливе ставлення до дорослих та однолітків, сформоване вміння взаємодіяти у

спільній діяльності. Емоційний фон стабільний, поведінка контрольована, збережена здатність до зосередження й довільного запам'ятовування.

Середній рівень відзначається фрагментарною готовністю: дитина загалом орієнтується в навчальних ситуаціях, може включатися в спільну діяльність, але потребує підтримки дорослого, зовнішньої мотивації. Пізнавальна активність нестійка, увага й пам'ять обмежені обсягом. У поведінці можливі емоційні коливання, не завжди вдається підтримувати контакт з однолітками. Навчальна мотивація ситуативна, сформована переважно за рахунок ігрової форми організації діяльності.

Низький рівень свідчить про відсутність внутрішньої готовності до навчання. Дитина не виявляє інтересу до організованої діяльності, не зосереджується на завданні, швидко втомлюється, відволікається, уникає мовленнєвих або пізнавальних навантажень. Емоційно може бути нестабільною, знижений рівень самоорганізації та соціальної взаємодії. Потребує постійного супроводу з боку дорослого. Такий рівень є фактором ризику для розвитку труднощів навчання, зокрема — дислексії.

Рівні сформованості другого критерію – **гностичних процесів**:

Високий рівень характеризується достатнім розвитком зорового й слухового гнозису. Дитина вільно впізнає предмети, їхні ознаки та властивості (форма, колір, розмір), диференціює схожі візуальні об'єкти, утримує у зоровій пам'яті зразок. На слух впізнає знайомі звуки, розрізняє тембр, гучність, висоту, послідовність. Слухова й зорово-моторна координація збережені. Це свідчить про сформовану здатність до обробки сенсорної інформації — важливу передумову формування звуко-буквених відповідностей і навичок читання.

Середній рівень характеризується вибіркоvim або нестійким розвитком гностичних функцій. Дитина розпізнає зорові образи та слухові сигнали, але за умов наочності, підтримки дорослого або тривалого часу. Можливі труднощі з диференціацією подібних елементів (наприклад, схожих фігур,

звуків), сповільнене впізнавання або помилки в аналізі. Утрудненою може бути зорово-слухова координація. Такий рівень вимагає цілеспрямованої роботи для уникнення труднощів при засвоєнні графічного та фонематичного матеріалу.

Низький рівень відображає виражену незрілість гностичних процесів. Дитина не впізнає прості зорові форми або звуки, плутає подібні предмети та звукові сигнали, не здатна зосереджено аналізувати об'єкти за заданими ознаками. Утрудненою є ідентифікація, зіставлення, узагальнення. Спостерігаються значні порушення зорової та слухової пам'яті, слабка концентрація уваги. Такий рівень становить високий ризик для розвитку порушень читання (візуальна та акустична дислексія), потребує комплексного сенсо-моторного й нейропсихологічного супроводу.

Рівні сформованості третього критерію – **сформованість усного мовлення**:

Високий рівень характеризується достатнім рівнем розвитку фонетико-фонематичних і лексичних компонентів мовлення. Дитина правильно вимовляє звуки рідної мови, володіє навичками фонематичного аналізу та синтезу, здатна впевнено розрізняти фонemi за ознаками. Лексичний запас є багатим і активним, дитина вільно використовує слова відповідно до ситуації спілкування, вживає синоніми, антоніми, узагальнюючі поняття. Висловлювання логічні, граматично правильні. Такий рівень свідчить про сформовану мовленнєву основу, необхідну для ефективного засвоєння грамоти та подальшого формування навичок читання.

Середній рівень характеризується частковим недорозвитком окремих компонентів усного мовлення. Можуть спостерігатися порушення звуковимови окремих фонем, недостатньо сформовані навички фонематичного аналізу, зустрічаються труднощі у диференціації подібних звуків. Лексичний запас обмежений, часто пасивний, спостерігається заміна слів, труднощі у підборі потрібного слова. Словотворення й граматичне

оформлення висловлювань нестабільні. Такий рівень вимагає корекційної підтримки, адже недоліки усного мовлення можуть призвести до труднощів у засвоєнні навичок читання, зокрема звуко-буквених відповідностей і розуміння змісту прочитаного.

Низький рівень свідчить про виражене недорозвинення усного мовлення. Спостерігається неправильна або значно спотворена звуковимова, порушення фонематичного слуху, нездатність до елементарного фонематичного аналізу. Лексичний запас значно збіднений, переважає ситуативне мовлення, можливі стійкі аграматизми, труднощі у формуванні навіть простих речень. Комунікативна активність знижена. Такий рівень суттєво ускладнює формування навичок читання і становить високий ризик розвитку дислексії. Необхідна системна логопедична та психолого-педагогічна допомога.

На основі аналізу сформованості психологічної готовності, гностичних процесів та усного мовлення, можна виокремити три рівні сформованості **передумов оволодіння навичками читання** у дітей старшого дошкільного віку.

Високий рівень характеризується повною сформованістю ключових психолого-педагогічних компонентів, необхідних для успішного засвоєння навичок читання. Дитина емоційно включена в навчання, демонструє позитивну мотивацію до мовленнєвої та читацької діяльності, володіє довольністю поведінки та стійкістю уваги. Гностичні процеси (зорове й слухове сприймання) відповідають віковим нормам, спостерігається точність у розрізненні й диференціації мовленнєвих і візуальних стимулів. Усне мовлення характеризується сформованістю фонематичного аналізу, багатим словниковим запасом, граматично правильним мовленням і відсутністю суттєвих порушень звуковимови. Такі діти мають високий рівень готовності до навчання читанню й мінімальний ризик розвитку дислексії.

Середній рівень визначається частковою сформованістю вказаних компонентів. Діти демонструють нестійкий інтерес до мовленнєвої діяльності, недостатній рівень довільності поведінки, труднощі з концентрацією уваги. У сфері гностичних процесів можуть спостерігатися окремі труднощі з точністю зорового чи слухового сприймання, уповільнене перероблення мовленнєвої інформації. Усне мовлення характеризується наявністю деяких порушень у фонематичному слуху, обмеженим словниковим запасом, поодинокими аграматизмами. Цей рівень вказує на потребу в цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, яка дозволить знизити ризики порушень читацької діяльності.

Низький рівень свідчить про недостатню сформованість передумов до опанування читанням. Діти цієї групи не виявляють інтересу до навчальної взаємодії, мають значні труднощі з регуляцією поведінки, зосередженням, не сприймають інструкції повною мірою. Суттєві порушення у зоровому та слуховому гнозису перешкоджають точному сприйманню мовленнєвих сигналів. Усне мовлення недостатньо розвинене: відзначається порушення фонематичного аналізу, слабка звукова диференціація, обмеженість словникового запасу, значні аграматизми. У таких дітей наявний високий ризик виникнення дислексії, тому вони потребують інтенсивної, комплексної логопедичної та психолого-педагогічної підтримки ще до початку навчання грамоти.

Результати діагностики **першого критерію: психологічної готовності** за двома показниками у дітей з **нормотиповим мовленнєвим розвитком** можемо розглянути у Таблиці 2.1. представлений нижче.

Таблиця 2.1.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику	
	Когнітивний аспект	Психосоціальний аспект

	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагнос- тованих	10	2	0	11	1	0
Відсоток (%)	83,3%	16,7%	0,0%	91,7%	8,3%	0,0%

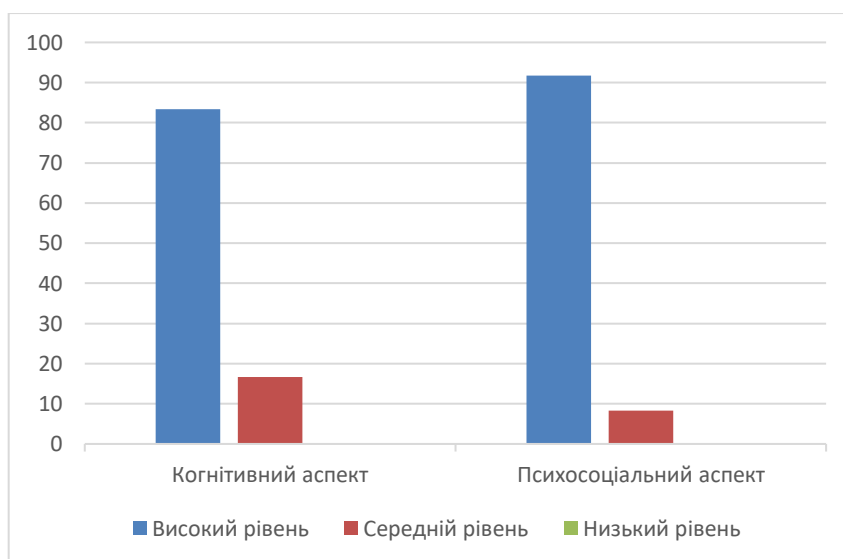


Рис. 2.1. Результати діагностики **першого критерію: психологічної готовності** у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком

Результати діагностики **першого критерію: психологічної готовності** за двома показниками у **дітей з тяжкими порушеннями мовлення** можемо розглянути у Таблиці 2.2. представлений нижче.

Таблиця 2.2.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику	
	Когнітивний аспект	Психосоціальний аспект

	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагнос- тованих	0	4	8	0	6	6
Відсоток (%)	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	50,0%	50,0%

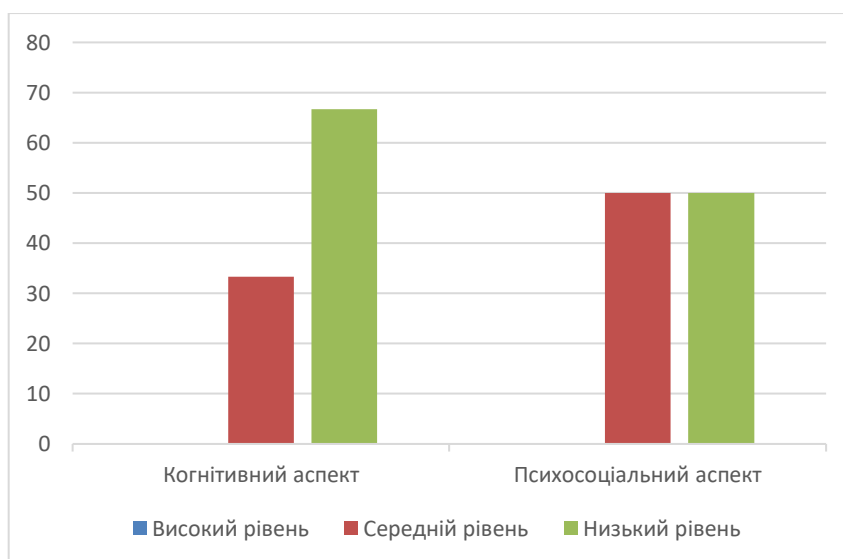


Рис. 2.2. Результати діагностики **першого критерію: психологічної готовності** у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Нижче представляємо середні показники обох груп дітей за першим критерієм – психологічною готовністю.

Таблиця 2.3.

Групи дітей	Середній показник за першим критерієм – психологічною готовністю		
	В	С	Н
Діти з нормою	87,5%	12,5%	0,0%
Діти з ТПМ	0,0%	41,7%	58,3%

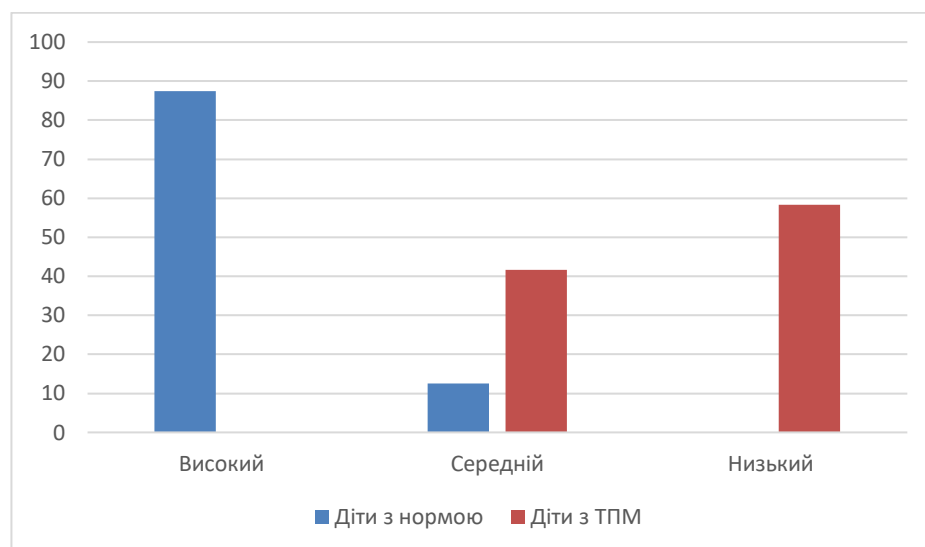


Рис. 2.3. Середні показники обох груп дітей за першим критерієм – психологічною готовністю

Аналіз результатів діагностики сформованості **психологічної готовності** до оволодіння читацькими навичками у **дітей з нормотиповим розвитком** свідчить про переважно високий рівень розвитку як когнітивного, так і психосоціального аспектів.

Зокрема, за когнітивним аспектом (що охоплює пам'ять, увагу та мислення), 83,3% дітей (10 осіб із 12) продемонстрували високий рівень сформованості цього показника, що вказує на наявність достатньої когнітивної бази для успішного засвоєння початкових навичок читання. 16,7% дітей (2 особи) перебувають на середньому рівні, що може свідчити про певні ситуативні труднощі або варіативність індивідуального розвитку, проте жодна дитина не виявила низького рівня, що є позитивним показником загальної пізнавальної готовності групи.

Щодо психосоціального аспекту (емоційної налаштованості, мотивації до навчання, вміння співпрацювати з дорослими), результати є ще більш оптимістичними: 91,7% дітей (11 осіб) виявили високий рівень сформованості даного показника, а ще 8,3% (1 дитина) – середній рівень. Це свідчить про наявність внутрішньої мотивації до навчальної діяльності, позитивного емоційного фону та готовності до взаємодії з педагогом у навчальному процесі.

Загалом, отримані дані демонструють високий рівень сформованості психологічної готовності до оволодіння грамотою у більшості дітей з нормотиповим розвитком, що створює сприятливі умови для успішного засвоєння навичок читання без необхідності додаткового пропедевтичного впливу. Ці результати також можуть бути використані як база для порівняння з дітьми групи ризику.

Результати діагностики сформованості **психологічної готовності** до оволодіння читацькими навичками у **дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення** свідчить про наявність значних труднощів як у когнітивному, так і в психосоціальному аспектах. За когнітивним аспектом (увага, пам'ять, мислення), жодна дитина з обстежуваної групи не продемонструвала високого рівня сформованості даних навичок. 33,3% дітей (4 особи з 12) мають середній рівень, що може свідчити про часткове сформоване підґрунтя для навчання, але недостатнє для повноцінного засвоєння читацьких навичок. Натомість 66,7% дітей (8 осіб) продемонстрували низький рівень когнітивної готовності, що свідчить про суттєві порушення у розвитку пізнавальної сфери, які ускладнюють початок опанування грамоти без цілеспрямованої корекційної підтримки.

Ситуація із психосоціальним аспектом (внутрішня мотивація, емоційна готовність, готовність до взаємодії) є подібною за тенденцією: жодна дитина не досягла високого рівня, 50,0% дітей (6 осіб) мають середній рівень, а ще 50,0% (6 осіб) — низький рівень сформованості цього показника. Це свідчить про недостатню емоційно-вольову зрілість, знижену навчальну мотивацію та труднощі в адаптації до організованої навчальної діяльності.

Загалом, результати засвідчують, що більшість **дітей з тяжкими порушеннями мовлення** не мають достатньої психологічної готовності до засвоєння читацьких навичок. Це обґрунтовує необхідність попереднього пропедевтичного впливу, спрямованого як на розвиток когнітивної сфери, так і на формування позитивної мотивації до навчання та адаптації до навчального

середовища. Отримані дані підтверджують актуальність нашого дослідження та важливість ранньої профілактики труднощів у процесі навчання грамоти.

Результати діагностики **другого критерію: гностичних процесів** за двома показниками у дітей з **нормотиповим мовленнєвим розвитком** можемо розглянути у Таблиці 2.4. представленій нижче.

Таблиця 2.4.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику					
	Зоровий гнозис			Слуховий гнозис		
	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагностованих	11	1	0	9	3	0
Відсоток (%)	91,7%	8,3%	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%

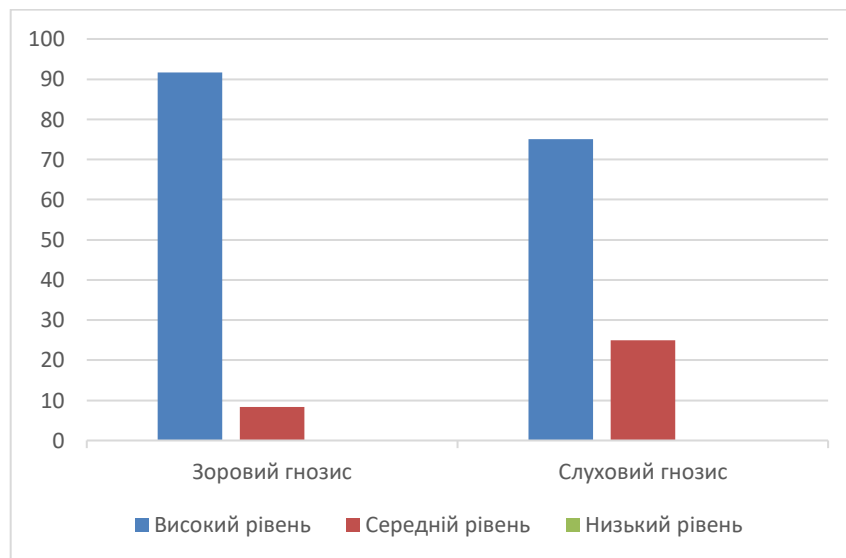


Рис. 2.4. Результати діагностики **другого критерію: гностичні процеси** у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком

Результати діагностики **другого критерію: гностичних процесів** за двома показниками у дітей з **тяжкими порушеннями мовлення** можемо розглянути у Таблиці 2.5. представленій нижче.

Таблиця 2.5.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику					
	Зоровий гнозис			Слуховий гнозис		
	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагнованих	0	6	6	0	2	10
Відсоток (%)	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	16,7%	83,3%

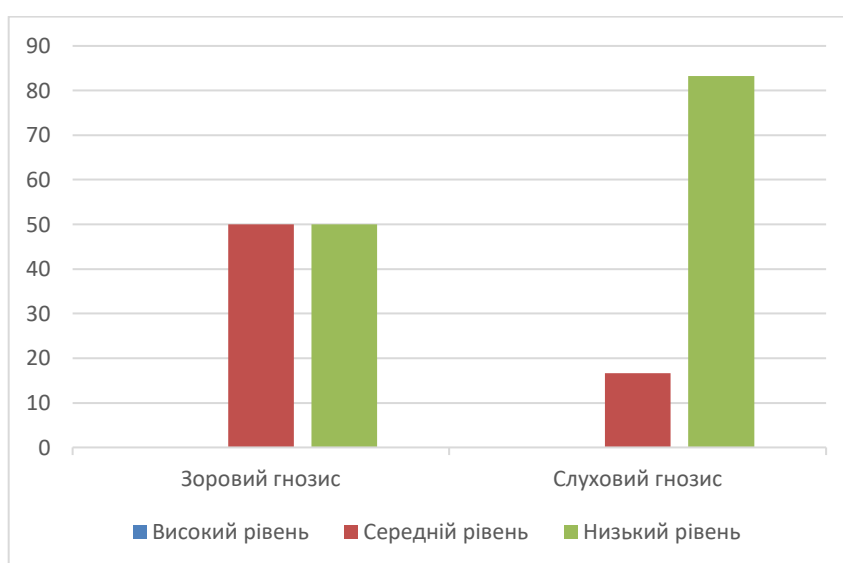


Рис. 2.5. Результати діагностики другого критерію: гностичні процеси у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Нижче представляємо середні показники обох груп дітей за другим критерієм – гностичними процесами.

Таблиця 2.6.

Групи дітей	Середній показник за першим критерієм – психологічною готовністю		
	В	С	Н
Діти з нормою	83,4%	16,6%	0,0%
Діти з ТПМ	0,0%	33,4%	66,6%

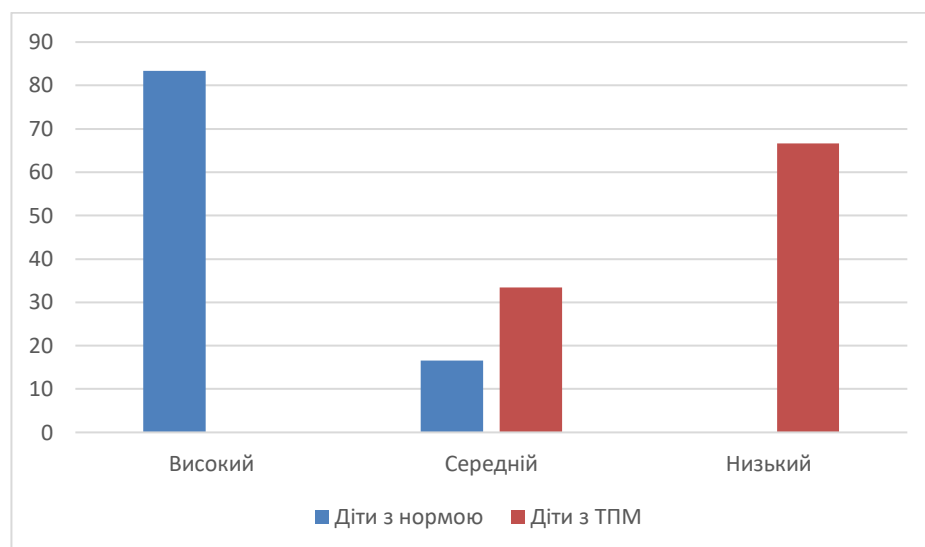


Рис. 2.6. Середні показники обох груп дітей за другим критерієм – гностичні процеси

Аналіз результатів діагностики сформованості **гностичних процесів** у дітей старшого дошкільного віку з **нормотиповим розвитком** свідчить про високий рівень підготовленості більшості дітей до формування читацьких навичок.

Щодо **зорового гнозису**, який охоплює здатність до розпізнавання, диференціації та узагальнення візуальних образів, 91,7% дітей (11 осіб з 12) продемонстрували високий рівень сформованості, що свідчить про сформовану здатність до зорової ідентифікації та аналізу, необхідних для опанування графічної системи письма. Лише 8,3% дітей (1 дитина) мають середній рівень, що може бути пов'язано з незначними труднощами в зоровому сприйманні або увазі. Низький рівень сформованості не зафіксовано, що вказує на достатній розвиток зорового аналізу і синтезу в більшості дітей.

Щодо **слухового гнозису**, який передбачає здатність розрізняти й впізнавати звуки, визначати їхню послідовність і структуру, 75,0% дітей (9 осіб) виявили високий рівень сформованості, а ще 25,0% (3 дитини) — середній рівень. Це свідчить про загалом сформовану аудіальну перцепцію, необхідну для подальшого розвитку фонематичного слуху та звуко-буквеного аналізу. Водночас наявність середнього рівня у чверті дітей вказує на доцільність індивідуалізованого підходу до їх подальшої підготовки до навчання грамоти.

Загалом, високі показники сформованості **гностичних процесів** у дітей з нормотиповим розвитком підтверджують їх психологічну та пізнавальну готовність до засвоєння читацьких навичок, що є важливим підґрунтям успішного оволодіння грамотою в умовах закладу дошкільної освіти.

Аналіз результатів діагностики сформованості гностичних процесів у **дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення** свідчить про наявність значних труднощів, що ускладнюють формування читацьких навичок у цій категорії дітей та високий ризик розвитку дислексії у даної категорії дітей.

Щодо **зорового гнозису**, який охоплює здатність до розпізнавання, диференціації та узагальнення візуальних образів (форм, предметів, символів), 50,0% дітей (6 осіб) продемонстрували середній рівень сформованості, що вказує на часткову здатність до візуальної ідентифікації, з труднощами в деталізації, узагальненні та співвіднесенні зразків. Інші 50,0% дітей (6 осіб) перебувають на низькому рівні сформованості, що свідчить про суттєві порушення у зоровому сприйманні та аналізі, що безпосередньо впливає на здатність до розпізнавання графічних символів, літер, їх відмінностей та послідовностей.

Щодо **слухового гнозису**, який включає здатність розрізняти й упізнавати звуки, сприймати їхню послідовність, інтонаційні відтінки, лише 16,7% дітей (2 особи) виявили середній рівень сформованості, тоді як переважна більшість — 83,3% дітей (10 осіб) — перебувають на низькому рівні. Це свідчить про глибокі порушення слухового сприймання, труднощі у впізнаванні звуків, розрізненні схожих звуків, що суттєво ускладнює формування фонематичного слуху — ключового компонента у засвоєнні звуко-буквеного аналізу та читання.

Отримані результати засвідчують, що сформованість **гностичних процесів** у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є недостатньою для повноцінного оволодіння читацькими навичками без спеціально організованої

пропедевтичної допомоги. Це обґрунтовує необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток зорового та слухового гнозису як базових когнітивних функцій, що забезпечують ефективне опанування грамоти.

Результати діагностики **третього критерію: сформованість усного мовлення** за двома показниками у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком можемо розглянути у Таблиці 2.7. представленій нижче.

Таблиця 2.7.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику					
	Фонетико-фонематичні процеси			Лексична сторона мовлення		
	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагностованих	9	3	0	10	2	0
Відсоток (%)	75,0%	25,0%	0,0%	83,4%	16,6%	0,0%

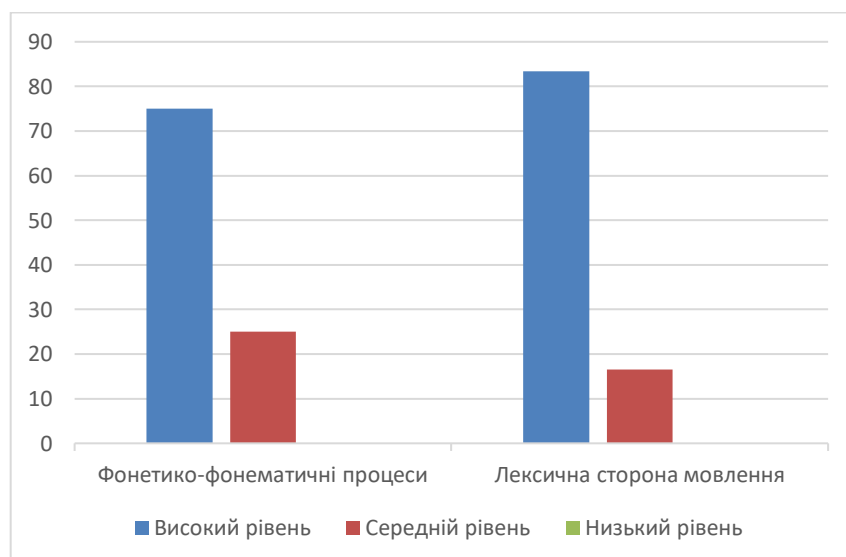


Рис. 2.7. Результати діагностики третього критерію: сформованість усного мовлення у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком

Результати діагностики **третього критерію: сформованість усного мовлення** за двома показниками у дітей з тяжкими порушеннями мовлення можемо розглянути у Таблиці 2.8. представленій нижче.

Таблиця 2.8.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику					
	Фонетико-фонематичні процеси			Лексична сторона мовлення		
	В	С	Н	В	С	Н
Кількість продіагнованих	0	2	10	0	2	10
Відсоток (%)	0,0%	16,6%	83,4%	0,0%	16,7%	83,3%

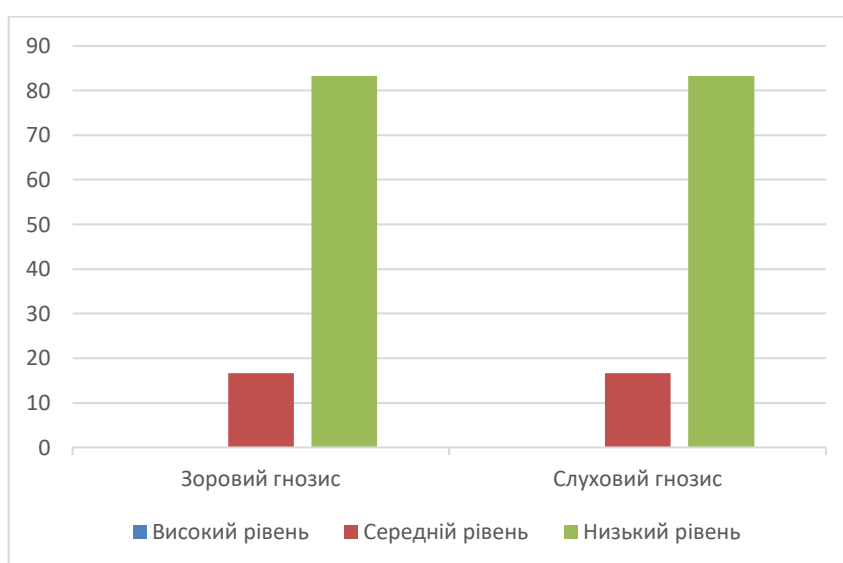


Рис. 2.8. Результати діагностики **третього критерію: сформованість усного мовлення** у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Нижче представляємо середні показники обох груп дітей за третім критерієм – гностичними процесами.

Таблиця 2.6.

Групи дітей	Середній показник за першим критерієм – психологічною готовністю		
	В	С	Н
Діти з нормою	79,2%	20,8%	0,0%
Діти з ТПМ	0,0%	16,6%	83,4%

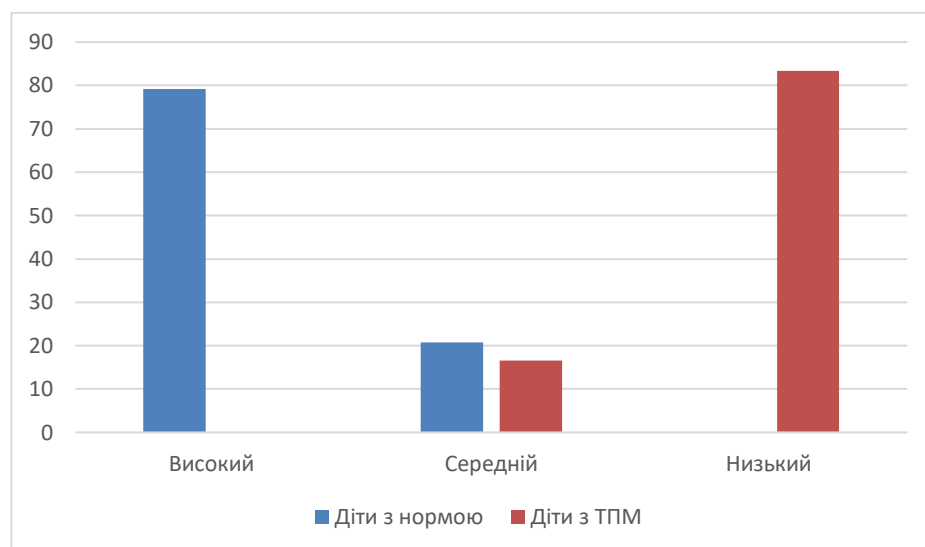


Рис. 2.9. Середні показники обох груп дітей за третім критерієм – сформованість усного мовлення

Аналіз результатів діагностики **сформованості усного мовлення** у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком засвідчує високий рівень готовності цієї категорії дітей до опанування читацьких навичок, що є важливою передумовою ефективного засвоєння грамоти.

Так, за показником **фонетико-фонематичних процесів**, який включає правильну вимову звуків, сформованість фонематичного слуху, здатність до звукового аналізу та синтезу, 75,0% дітей (9 осіб) продемонстрували високий рівень сформованості, що свідчить про здатність до чіткого звукового сприймання та мовленнєвого аналізу, необхідних для початкового навчання читання. 25,0% дітей (3 особи) перебувають на середньому рівні сформованості, що вказує на наявність окремих труднощів, але не критичних для засвоєння звуко-буквених зв'язків. Низький рівень у жодної дитини не зафіксовано, що свідчить про відсутність глибоких порушень фонетико-фонематичного компонента.

За показником **лексичної сторони мовлення**, який охоплює обсяг, якість і точність словника, вміння добирати слова відповідно до ситуації спілкування та рівень узагальнення понять, 83,4% дітей (10 осіб) мають високий рівень сформованості цих показників, що свідчить про достатній мовленнєвий запас і розуміння значень слів. 16,6% дітей (2 особи)

демонструють середній рівень, що свідчить про незначні труднощі у вживанні слів чи певне обмеження словникового запасу в різних ситуаціях. Низький рівень для цього показника у дітей з нормотиповим розвитком також не виявлено.

Отже, результати діагностики свідчать про високий рівень сформованості усного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком.

Аналіз результатів діагностики **сформованості усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення** виявляє значну недостатність мовленнєвих передумов, необхідних для успішного оволодіння читацькими навичками. Отримані дані вказують на потребу в системній пропедевтичній логокорекційній роботі, спрямованій на розвиток усного мовлення, як обов'язкової умови подальшого навчання грамоти.

За показником **фонетико-фонематичних процесів**, який включає правильну звуковимову, розвиток фонематичного слуху, вміння здійснювати звуковий аналіз та синтез, жодна дитина не продемонструвала високого рівня сформованості даних навичок. Лише 16,6% дітей (2 особи) показали середній рівень, що свідчить про часткову сформованість навичок звукового сприймання й аналізу. Переважна більшість – 83,4% дітей (10 осіб) – перебувають на низькому рівні, що вказує на серйозні порушення фонетико-фонематичного компоненту мовлення. Такі порушення істотно ускладнюють засвоєння елементів звуко-буквеного аналізу та формування навичок читання.

Аналогічна ситуація простежується за показником **лексичної сторони мовлення**, що охоплює словниковий запас, активність мовлення, розуміння значень слів та рівень їх узагальнення. Жодна дитина не досягла високого рівня сформованості даного показника. Лише 16,7% дітей (2 особи) мають середній рівень, що свідчить про обмежений словниковий запас при збереженні базового розуміння значення слів. Основна частина дітей – 83,3% (10 осіб) – мають низький рівень, що свідчить про значну затримку в розвитку

лексичної сторони мовлення, обмеження в формуванні активного словника та труднощі в розумінні та використанні мовних одиниць.

Таким чином, результати діагностики вказують на суттєву несформованість усного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Це вимагає обов'язкового включення цілеспрямованих логокорекційних заходів у навчально-виховний процес, адже без попередньої корекції мовленнєвих порушень ефективне оволодіння грамотою та розвиток читацьких навичок є практично неможливим.

Висновки до другого розділу

У межах нашого дослідження, спрямованого на пропедевтику дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, було розроблено систему діагностичних завдань, що дозволяє комплексно оцінити сформованість передумов формування читацьких навичок. Застосування цих завдань дало змогу виявити рівень готовності дітей до опанування грамоти, визначити сильні та слабкі сторони їх мовленнєвого і психічного розвитку, а також окреслити напрями корекційно-розвиткової роботи в логопедичній практиці.

Першим критерієм оцінювання стала психологічна готовність до оволодіння грамотою, яка розкривається через когнітивний і психосоціальний аспекти. Діагностичні завдання на когнітивний аспект були спрямовані на визначення рівня розвитку пам'яті, уваги та мислення — базових процесів, без яких неможливе повноцінне засвоєння читацьких навичок. Психосоціальний аспект дозволив оцінити мотивацію до навчальної діяльності, емоційний настрій і загальну психологічну готовність дитини до взаємодії з педагогом у процесі навчання. Значення цього критерію в контексті дослідження полягає в тому, що низький рівень сформованості цих компонентів часто передують труднощам у навчанні читання та вказує на необхідність додаткової психологічної і педагогічної підтримки.

Другим критерієм стали гностичні процеси, які реалізуються через зоровий і слуховий гнозис. Завдання на зоровий гнозис дозволили виявити здатність дитини до впізнавання, розрізнення та класифікації зорових об'єктів (форм, розмірів, просторового розміщення), що є необхідним для майбутнього розрізнення літер і графем. Слуховий гнозис оцінювався через сприймання, розрізнення та ідентифікацію немовленнєвих і мовленнєвих звуків, що безпосередньо впливає на здатність до фонематичного аналізу та правильного звукового оформлення мовлення. У контексті нашого дослідження ці показники є ключовими для виявлення передумов фонематичних порушень, які лежать в основі дислексії.

Третім критерієм виступила сформованість усного мовлення, що охоплює фонетико-фонематичні процеси та лексичну сторону мовлення. Завдання на фонетико-фонематичні процеси дозволили оцінити вміння дитини чути, розрізняти, правильно відтворювати звуки рідної мови та розуміти їх місце в словах. Завдання на лексичну сторону мовлення були спрямовані на виявлення обсягу словникового запасу, його точності, гнучкості й варіативності використання в мовленнєвій ситуації. Сформованість цих процесів є основою не лише для майбутнього читання, а й для загального мовленнєвого та когнітивного розвитку, а також для успішного засвоєння письма.

Аналіз діагностичних даних засвідчує, що діти старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення відчують значні труднощі у формуванні ключових передумов, необхідних для оволодіння читацькими навичками, порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком. Зокрема, у дітей із ТПМ спостерігається суттєве зниження когнітивних функцій, таких як пам'ять, увага та мислення, що є основою для засвоєння навчальної інформації. Ці діти мають обмежену здатність до концентрації уваги, знижену оперативну пам'ять, у них спостерігається уповільнення мисленнєвих процесів, що негативно впливає на їх психологічну готовність до навчання

грамоти та формуванню читацької компетентності. У психосоціальному плані діти з ТПМ демонструють недостатню мотивацію до занять та слабку емоційну залученість у навчальний процес, що, у свою чергу, знижує ефективність навчально-розвиткової роботи.

Гностичні процеси, зокрема зоровий та слуховий гнозис, у дітей із ТПМ також розвинуті значно гірше, ніж у дітей з нормою розвитку. порушення зорового гнозису проявляється у труднощах розпізнавання форми та структури об'єктів, що ускладнює диференціацію та ідентифікацію букв та слів. Низький рівень слухового гнозису свідчить про незадовільну диференціацію звуків, що є критичним для формування мовленнєвого слуху — основи для розвитку навичок читання та письма.

У сфері усного мовлення діти з ТПМ демонструють значні порушення у фонетико-фонематичних процесах, що відображається у недостатній сформованості звукової сторони мовлення, а також у лексичній стороні, де спостерігається обмеженість словникового запасу та недостатня варіативність вживаних слів. Це суттєво ускладнює сприйняття та розуміння текстової інформації, що є критичним для подальшого навчання читанню.

Враховуючи виявлені порушення у ключових компонентах психологічної готовності, гностичних процесах та усному мовленні, можна констатувати високу ймовірність розвитку дислексії у дітей із ТПМ. Недостатній рівень сформованості цих передумов створює значні ризики для виникнення труднощів у навчанні читанню, що потребує своєчасної та систематичної пропедевтичної та корекційної роботи з метою попередження дислексії та покращення навчальних результатів.

Таким чином, діагностичний етап нашого дослідження підтвердив наявність комплексних порушень у дітей із ТПМ, які відрізняють їх від дітей з нормотиповим розвитком і вимагають інтегрованого підходу до корекції мовленнєвих та навчальних навичок для запобігання розвитку дислексії.

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

3.1. Дидактична модель пропедевтики дислексії у старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

На формувальному етапі нашого дослідження були поставлені та успішно реалізовані такі завдання: розробка, впровадження та експериментальна перевірка ефективності авторської дидактичної моделі пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу; створення теоретичних та практичних матеріалів, спрямованих на профілактику дислексії та формування передумов оволодіння навичками читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу; а також проведення контрольного моніторингу та аналіз результатів дослідження.

Для проведення формувального експерименту було залучено 12 дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, які розподілені на експериментальну (6 дітей) та контрольну (6 дітей) групи. На початку експерименту обидві групи демонстрували приблизно однаковий рівень сформованості відповідних навичок.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Максим К.	7 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 3 рівня)
Денис К.	7 років	ТПМ (дизартрія, ЗНМ 2 рівня)
Назар Ш.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2 рівня)
Михайло М.	6 років	ТПМ (дизартрія, ЗНМ 2-3 рівня)
Катя В.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2 рівня)

Влад К.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2 рівня)
---------	---------	---------------------------

Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Рома К.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2 рівня)
Таня К.	7 років	ТПМ (дизартрія, ЗНМ 2 рівня)
Діма Л.	6 років	ТПМ (дизартрія, ЗНМ 2 рівня)
Саша М.	6 років	ТПМ (дизартрія, ЗНМ 2-3 рівня)
Ліза О.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2-3 рівня)
Святослав Б.	6 років	ТПМ (алалія, ЗНМ 2 рівня)

Попередньо нами було визначено особливості пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу. Пропедевтика дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в закладі дошкільної освіти компенсуючого типу потребує комплексного підходу, який включає тісну співпрацю між вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами та вихователями спеціальних груп. Це зумовлено особливостями контингенту дітей, що характеризується значними труднощами у мовленнєвому розвитку, когнітивних процесах і психоемоційній сфері, що потребує узгодженого та системного педагогічного впливу.

Інтеграція фахівців та міждисциплінарна взаємодія

Особливістю є координація роботи між різними педагогічними фахівцями. Вчитель-логопед відповідає за корекцію мовленнєвих порушень, розвиток фонетико-фонематичних процесів і формування навичок правильної звуковимови, що є важливою передумовою для запобігання дислексії. Вчитель-дефектолог працює над розвитком загальних психо-когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, мислення, а також сприяє соціальній адаптації дитини. Вихователі спеціальних груп забезпечують підтримку та організацію повсякденної діяльності, створюють сприятливе психологічне

середовище для мотивації дітей до навчання та підтримують засвоєння матеріалу у повсякденних ситуаціях.

Індивідуалізація та диференціація навчального процесу

З огляду на різний рівень сформованості мовленнєвих та когнітивних навичок у дітей з ТПМ, дидактична модель передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини. Задачі корекції та пропедевтики підбираються відповідно до індивідуальних діагностичних даних, що дозволяє максимально ефективно врахувати особливості розвитку дитини та створити умови для поступового формування читацьких навичок.

Психологічно безпечне та підтримуюче середовище

У закладі компенсуючого типу робота будується на створенні позитивної мотивації до навчання, підтримці емоційного комфорту дітей, що особливо важливо для дітей із ТПМ. Важливу роль відіграє спільна робота педагогів і психолога для мінімізації тривоги, формування у дитини впевненості у своїх силах та готовності до навчальної діяльності.

Системність та поетапність пропедевтичного впливу

Модель передбачає чітке структурування навчально-корекційного процесу за етапами: мотиваційно-адаптаційний, етап формування початкових гностичних і когнітивних навичок, розвиток фонетико-фонематичного слуху та мовлення, а також генералізація та інтеграція сформованих навичок у повсякденне життя. Кожен етап супроводжується регулярним моніторингом і корекцією завдань відповідно до досягнень дитини.

Залучення матеріалів, орієнтованих на багатоканальне сприймання

З урахуванням особливостей дітей з ТПМ пропедевтичні вправи включають роботу із зоровими, слуховими та моторними каналами сприймання інформації. Застосовуються різноманітні дидактичні матеріали — картки, ігри, інтерактивні вправи, які стимулюють різні сенсорні системи, сприяючи кращому засвоєнню матеріалу.

Постійний професійний розвиток педагогів та супровід

Успішність впровадження моделі залежить від високої кваліфікації педагогів, тому передбачено системні консультації, методичні наради та обмін досвідом між учасниками педагогічного процесу. Важливим аспектом є супровід дитини в межах закладу та взаємодія з сім'єю.

Таким чином, дидактична модель пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в закладі компенсуючого типу базується на комплексній міждисциплінарній взаємодії, індивідуалізації навчально-корекційного процесу та створенні безпечного мотивуючого середовища, що разом сприяє ефективному формуванню передумов грамотності та зниженню ризику розвитку дислексії у дітей групи ризику.

Розроблена нами дидактична модель пропедевтичної роботи спрямованої на попередження дислексії та формування передумов читацьких навичок представлена нижче (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Етап	Мета та педагогічні умови	Зміст (засоби та форми роботи)	Вплив на пропедевтику дислексії
Мотиваційно-психологічний етап	Формування внутрішньої готовності дитини до мовленнєвої взаємодії, позитивного емоційного фону, пізнавального інтересу та комунікативної мотивації. Педагогічні умови: створення підтримуючого, емоційно безпечного середовища;	- встановлення емоційного контакту, створення безпечного середовища - розвиток уваги, пам'яті, сприймання, уміння діяти за інструкцією - ігрові вправи на мотивацію та мовленнєву активність - стимуляція інтересу до звуків,	Підвищує загальну психолого-педагогічну готовність до формування мовленнєвих та читацьких навичок, створюючи фундамент для сприймання та обробки мовленнєвої інформації.

	індивідуалізація підходів; активне залучення дітей через гру.	слів, мовних ігор - формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Засоби: дидактичні ігри, візуальні матеріали, аудіозаписи, наочні посібники. Форми: індивідуальна робота, групові ігрові заняття, сюжетно-рольові ігри.	
Формування та розвиток фонетико-фонематичних процесів	Стимулювати точне сприймання, диференціацію та аналіз звуків рідної мови як основи для звуко-буквених відповідностей. Педагогічні умови: використання спеціалізованих корекційних методик; систематичність та послідовність занять; підтримка мотивації через позитивний зворотний зв'язок.	- формування фонематичного слуху (різниця між парними фонемами) - фонематичний аналіз і синтез - вправи на співвіднесення звуків з буквами - зорово-слухова диференціація звукових моделей. Засоби: фонематичні таблиці, аудіозаписи звуків, картки з буквами та звуками, мультимедійні матеріали. Форми: індивідуальні заняття, дидактичні вправи, слухові тренінги, інтерактивні ігри.	Формує нейропсихологічну базу для правильного декодування слів і читання без помилок, усуває основні порушення, що ведуть до дислексії.
Формування та розвиток лексичної	Розвиток мовлення, розширення словникового запасу,	- збагачення активного та пасивного	Сприяє кращому розумінню прочитаного, формує семантичну

сторони мовлення	підготовка до смислового аналізу текстів. Педагогічні умови: стимулювання комунікативної активності, створення ситуацій для природного мовлення, підтримка помірного рівня складності матеріалу.	словника - вправи на класифікацію слів, роботу з антонімами, синонімами - розвиток побудови простих розповідей. Засоби: словникові картки, тексти для читання та аналізу, ігри на розширення словника. Форми: групові заняття, мовленнєві тренінги, творче письмове та усне мовлення, індивідуальна корекційна робота.	компетентність, знижує ризик порушень розуміння тексту (семантичної дислексії).
Генералізація мовленнєвих навичок у зв'язному мовленні	Закріплення і інтеграція мовленнєвих умінь у процесі побудови зв'язних усних і письмових висловлювань. Педагогічні умови: систематична практика у різних комунікативних ситуаціях; поетапне ускладнення завдань; підтримка самостійності та творчості дітей.	- побудова монологів (опис, переказ, розповідь) - розвиток логіко-граматичних конструкцій - підготовка до роботи з текстом: прогнозування, реконструкція, постановка запитань - перехід до символічної форми: схеми, моделі, буквена репрезентація. Засоби: ілюстровані посібники, схеми, опорні карти, зразки текстів, графічні органайзери.	Формує здатність цілісно сприймати і аналізувати мовленнєвий матеріал, необхідний для усвідомленого читання, підвищує гнучкість мовленнєвого мислення та пам'яті.

		Форми: колективні та індивідуальні заняття, робота з малими групами, проєктна діяльність.	
--	--	--	--

Етап 1: Мотиваційно-психологічний

Мета етапу: формування внутрішньої психологічної готовності дитини до читання як особливого виду мовленнєвої діяльності шляхом розвитку позитивного ставлення до мовлення, інтересу до звуків та слів, стимуляції довільної поведінки, пізнавального інтересу та розвитку базових когнітивних процесів (уваги, сприймання, пам'яті).

Педагогічні умови:

- ❖ побудова безпечного, емоційно підтримувального розвивального середовища.
- ❖ системна взаємодія логопеда, дефектолога та вихователя групи.
- ❖ використання ігрових, інтерактивних форм роботи з урахуванням мовленнєвого статусу дитини.
- ❖ забезпечення повторюваності, емоційного підкріплення та урахування індивідуальних особливостей.
- ❖ впровадження корекційно-розвивальних занять, спрямованих на підвищення загальної психологічної готовності до навчання.

Зміст роботи:

- ❖ встановлення позитивного контакту з дитиною.
- ❖ формування орієнтувально-дослідницької поведінки.
- ❖ розвиток навичок слухання та дотримання інструкцій.
- ❖ стимулювання інтересу до ігор зі словами, звуками, буквами.
- ❖ робота над розвитком базових довільних функцій (увага, саморегуляція).

- ❖ знайомство зі звуковими явищами через гру (ритм, рима, звуконаслідування).

- ❖ підготовка до символічного оперування (схеми, картки, образи).

Форми роботи:

- ❖ індивідуальні корекційно-розвиткові заняття з логопедом та дефектологом;

- ❖ ігри з мовленнєвим та когнітивним компонентом у мікрогрупах.

- ❖ заняття в колі («групові ранкові зустрічі» з мотиваційними елементами).

- ❖ арт-терапевтичні, логоритмічні та психо-гімнастичні вправи.

Засоби роботи:

- ❖ набори карток зі звуками, літерами, предметами;

- ❖ ігрові дидактичні матеріали: пазли, лото, доміно, кубики;

- ❖ сенсорні матеріали (тактильні доріжки, мішечки);

- ❖ звукові іграшки, ритмічні інструменти (дзвіночки, барабанчики);

- ❖ музичні та аудіовізуальні засоби (короткі аудіоказки, тематичні відеофрагменти);

- ❖ символічні схеми, піктограми, зображення букв, прості моделі;

Приклади дидактичних вправ:

«Знайди звук у слові»

Мета: розвивати інтерес до фонетичної структури слова, формувати здатність виділяти звук із мовленнєвого потоку.

Хід: Педагог називає слова, а дитина має плеснути, якщо почула звук [с] (чи інший вибраний).

Засоби: Звукові картки, аудіозаписи.

«Весела буква мандрує»

Мета: ознайомити зі звуко-буквеними символами в ігровій формі.

Хід: педагог показує «лист» від букви, яка хоче знайти предмети, що починаються на неї. Діти «допомагають» з прикладами.

Засоби: ігрові букви, предметні картинки.

«Піймай звук» (логоритмічна вправа)

Мета: поєднання руху з аудіальним сприйманням, розвиток уваги та фонаційного слуху.

Хід: під музику діти рухаються, а на звук певної фонемі – завмирають у позі.

Засоби: музика, фонограми, голос логопеда.

«Назви та покажи» (гра з картинками)

Мета: розвиток мовленнєвої ініціативи, закріплення лексики.

Хід: педагог показує 4 зображення, дитина має назвати зайве та пояснити, чому.

Засоби: Набори предметних карток.

«Повтори та додай»

Мета: стимулювання мовленнєвої активності, розвиток фразового мовлення.

Хід: дорослий каже: «Я бачив кота», дитина має додати свою частину: «...я бачив ще й собаку».

Засоби: серія зображень, сюжетні малюнки.

«Чарівний мішечок»

Мета: стимулювати сприймання, увагу, формування описових мовленнєвих навичок.

Хід: дитина на дотик витягує предмет і описує, не показуючи. Інші вгадують.

Засоби: тактильні предмети, мішечок.

Значення етапу для пропедевтики дислексії: цей етап формує основу психологічної готовності до читання, активізує базові психічні процеси, підвищує мотивацію до мовленнєвої активності. Емоційне прийняття завдань,

цікавість до звуків та ігор зі словами є першими кроками до успішного формування читацьких навичок. Він критично важливий для дітей з ТПМ, які часто мають вторинну тривожність і низьку самооцінку у зв'язку з мовленнєвими труднощами.

Етап 2. Формування та розвиток фонетико-фонематичних процесів

Мета: забезпечення формування у дітей здатності до точного сприймання, диференціації та аналізу звуків рідної мови як основи для розвитку звуко-буквених відповідностей, що є ключовою умовою профілактики дислексії.

Педагогічні умови: врахування індивідуального рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини; поєднання логопедичних і педагогічних зусиль у корекційно-розвивальному процесі; створення комфортного, ігрового середовища для формування фонетико-фонематичних навичок.

Зміст роботи:

- ❖ формування фонематичного слуху (розрізнення звуків за дзвінкістю/глухістю, твердістю/м'якістю);
- ❖ розвиток фонематичного аналізу та синтезу (виділення звуків у словах, визначення їхньої послідовності, кількості);
- ❖ вправи на співвіднесення звуків з буквами;
- ❖ зорово-слухова диференціація звукових моделей;
- ❖ попередження замін, пропусків, спотворень звуків у мовленні.

Форми роботи: індивідуальні та підгрупові логопедичні заняття, ігрові мовленнєві ситуації, інтегровані заняття з вихователями та вчителями-дефектологами.

Засоби роботи:

- ❖ звукові моделі, схеми;
- ❖ картки з буквами, малюнками, умовними позначеннями;
- ❖ логопедичні зошити;
- ❖ інтерактивні ігри, мовленнєві логопедичні тренажери.

Приклади дидактичних вправ:

«Впіймай звук»

Мета: формування вміння виділяти заданий звук зі слова.

Дитині пропонуються слова, в яких потрібно «впіймати» звук [с], [ш], [з] тощо. Наприклад, у слові «сова» — звук [с]. Дитина показує жестом або карткою, якщо чує потрібний звук.

«Знайди пару»

Мета: розвиток здатності до звукової диференціації.

Дитині пропонуються парні зображення предметів, назви яких різняться одним звуком (коза — коса). Завдання — знайти «схожі» та «несхожі» слова за звучанням.

«Вгадай звук за схемою»

Мета: формування співвіднесення звуку і його позиції у слові.

Дитині демонструється звукова схема слова (три клітинки, в одній з них позначено місце звуку), і потрібно назвати слово, в якому, наприклад, звук [р] стоїть на початку/в середині/в кінці.

«Підбери звук до букви»

Мета: формування звуко-буквених відповідностей.

Педагог показує букву, а дитина має назвати звук, який вона позначає, і дібрати слово, яке починається або закінчується цим звуком.

«Звуковий лабіринт»

Мета: розвиток фонематичного сприймання в ігровій формі.

Дитина пересувається ігровим полем (лабіринтом), слухаючи слова та виконуючи завдання — зробити крок вперед, якщо в слові є звук [л], або назад — якщо його немає.

«Склади слово зі звуків»

Мета: розвиток фонематичного синтезу.

Педагог повільно вимовляє послідовність звуків ([м]-[а]-[к]), а дитина має зібрати з них слово — «мак» — і назвати його.

Цей етап є фундаментальним у профілактиці дислексії, адже саме недостатній розвиток фонематичного аналізу є основною причиною труднощів у процесі читання. Систематична та цілеспрямована робота з фонетико-фонематичними процесами дозволяє значно зменшити ризики виникнення стійких порушень читання в подальшому шкільному навчанні.

Другий етап нашої дидактичної моделі пропедевтики дислексії — є найбільш тривалим за часом і обсягом педагогічної роботи. Це зумовлено як складністю самих мовленнєвих механізмів, так і їх фундаментальним значенням для формування навичок читання. Фонетико-фонематичні процеси, зокрема фонематичний слух, фонематичний аналіз і синтез, зорово-слухова диференціація звуків і букв, — становлять базову нейропсихологічну передумову для становлення процесу читання. Саме порушення в цій сфері найчастіше є основною причиною розвитку фонематичної дислексії, яка зустрічається найбільш часто серед усіх її форм.

Формування навичок фонематичного аналізу — складний поетапний процес, який вимагає багаторазового повторення, варіативності завдань, індивідуального підходу та поступового переходу від простих до складних форм. Діти з тяжкими порушеннями мовлення зазвичай мають вторинні труднощі у цій сфері, зокрема низьку звукову чутливість, обмежений фонематичний досвід і труднощі у формуванні звуко-буквених відповідностей.

Оскільки в умовах дошкільного віку саме усвідомлення звукової будови мови є критично важливим перед етапом оволодіння грамотою, цей етап має стратегічне значення в усій системі пропедевтики дислексії. Тривалість і глибина роботи на цьому етапі обумовлена необхідністю не просто засвоєння окремих мовленнєвих дій, а формування цілісної психо-фонематичної системи, яка дозволить дитині без викривлень сприймати, розрізняти, аналізувати та синтезувати звуковий мовленнєвий потік.

Таким чином, другий етап логічно є ядром всієї моделі: він поєднує діагностичну точність, корекційний вплив і підготовку до читання як психолінгвістичного процесу. Успішне проходження цього етапу значно знижує ризики виникнення дислексії та підвищує якість мовленнєвої готовності дитини до навчання у школі.

Етап 3. Формування та розвиток лексичної сторони мовлення.

Мета: розвиток словникового запасу дитини як основи для усвідомленого мовлення, точного розуміння та використання мовних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях, що є передумовою для формування навичок смислового читання.

Педагогічні умови: створення збагаченого мовленнєвого середовища; систематичне включення лексичних завдань у різні види діяльності; поєднання індивідуального і групового підходу; мовленнєве моделювання у взаємодії з дорослим.

Зміст роботи:

- ❖ розширення активного та пасивного словника;
- ❖ уточнення та систематизація лексичних понять за категоріями (тварини, професії, предмети побуту, явища природи тощо);
- ❖ формування умінь добирати синоніми, антоніми, узагальнюючі поняття;
- ❖ смислова класифікація лексичних одиниць (розподіл на групи за значенням);
- ❖ розвиток здатності до використання слів у контексті.

Форми роботи: індивідуальні логопедичні заняття, міні підгрупи, інтегровані заняття з вихователем, ігрові ситуації, тематичні вправи, мовленнєві мінісценки.

Засоби роботи:

- ❖ предметні, сюжетні малюнки;
- ❖ тематичні лексичні карти;

- ❖ картки із словами/схемами;
- ❖ ігрові посібники («Що змінилося?», «Четвертий зайвий», «Що спільне?»);
- ❖ логопедичні зошити.

Приклади дидактичних вправ:

«Назви одним словом»

Мета: формування узагальнюючих понять.

Дитина слухає або бачить слова: «яблуко, груша, слива» — узагальнення: «фрукти».

«Добери синонім»

Мета: розширення словника.

До слова «гарний» дитина добирає близькі за значенням — «красивий, привабливий».

«Опиши предмет»

Мета: збагачення активного словника.

Дитина описує іграшку чи зображення за зразком: колір, форма, розмір, з чого зроблено, для чого використовується.

«Хто де живе?»

Мета: уточнення лексичних зв'язків.

Дитина співвідносить тварину і місце її проживання: ведмідь — барліг, лисиця — нора.

«Що спільне?»

Мета: смислова класифікація лексики.

Дитина визначає спільну ознаку між кількома предметами: «ніж, ложка, виделка» — всі це столові прилади.

«Що змінилося?»

Мета: розвиток уважності до лексики.

Дорослий перелічує кілька слів, а потім змінює одне — дитина визначає, яке слово нове або яке зникло.

Цей етап спрямований на формування основи для розуміння мовного значення при читанні, сприяє розвитку мовленнєвої пам'яті та аналітико-синтетичних процесів, що критично важливо для профілактики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Етап 4. Генералізація лексичних навичок у зв'язному мовленні

Мета: закріплення, узагальнення та інтеграція засвоєної лексики у процесі побудови зв'язного мовлення; формування здатності розуміти та продукувати висловлювання, що є основою для семантичної обробки тексту під час читання.

Педагогічні умови: поетапне розгортання мовленнєвої діяльності; забезпечення мовленнєво-розвиткового середовища; тісна взаємодія між логопедом, дефектологом і вихователем; використання ситуативного, інтерактивного підходу; стимулювання самостійної мовленнєвої активності дітей.

Зміст роботи:

- ❖ побудова розповідей за серією сюжетних малюнків, моделями, опорними словами;
- ❖ складання описів предметів, явищ, персонажів;
- ❖ реконструкція коротких розповідей, переказ почутого;
- ❖ створення висловлювань з опорою на лексичні теми, які були засвоєні раніше;
- ❖ стимулювання словесної творчості (закінчи речення, вигадкування заголовків, продовження історій);
- ❖ введення лексичних одиниць у контекст (фраза, речення, мікротекст).

Форми роботи: індивідуальні логопедичні заняття, міні-групи, мовленнєві ігри, інтегровані заняття з вихователями, театралізована діяльність, сюжетно-рольові ігри.

Засоби роботи:

- ❖ сюжетні малюнки, серії картинок;
- ❖ логічні схеми та плани розповіді;
- ❖ картки з опорними словами;
- ❖ сюжетні набори іграшок;
- ❖ настільно-друковані ігри;
- ❖ дидактичні посібники для зв'язного мовлення.

Приклади дидактичних вправ:

«Розкажи за серією малюнків»

Мета: формування логіко-послідовного мовлення.

Дитина складає зв'язну розповідь за сюжетною серією (наприклад: «Як ми готувалися до зими»).

«Опис предмета за планом»

Мета: введення лексики в розгорнуті висловлювання.

План: що це? який? з чого? для чого? де буває? хто користується?

«Закінчи розповідь»

Мета: розвиток словесної творчості та семантичної узгодженості.

Дитині пропонується початок історії — потрібно логічно продовжити і завершити.

«Переказ почутого»

Мета: розвиток слухового сприймання та розуміння.

Прослуховування короткого тексту з подальшим переказом за допомогою опорних слів.

«Хто це сказав?»

Мета: закріплення лексики в ситуації діалогу.

Розігруються діалоги з відомими персонажами (вихователь читає фразу, дитина визначає, хто міг це сказати та чому).

«Склади історію»

Мета: використання тематичної лексики в побудові висловлювань.

Даються 5–6 ключових слів (наприклад: лікар, термометр, хворий, ліки, допомога, здоров'я) — дитина складає розповідь.

Цей етап забезпечує функціональне закріплення лексичних одиниць у мовленнєвій діяльності, активізує мовленнєве мислення, розвиває зв'язність і смислову цілісність висловлювань, що є критичним для успішного оволодіння процесом читання та подолання ризиків семантичної дислексії.

Рекомендації педагогам та батькам дітей старшого дошкільного віку з ТПМ щодо пропедевтики дислексії представлені у Додатках (Додаток Б). Приклади занять також представлені у Додатках (Додаток В).

3.2. Моніторинг результативності впровадження дидактичної моделі пропедевтики дислексії у старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

Після завершення формувального етапу було проведено контрольний зріз з метою перевірки ефективності впровадженої дидактичної моделі пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Для забезпечення валідності та для порівняння результатів, у контрольному експерименті застосовувалися ті самі діагностичні методики та завдання, що і на констатувальному етапі. За підсумками обробки одержаних даних було зафіксовано позитивну динаміку у розвитку передумов до оволодіння навичками читання. Порівняльні результати за когнітивним аспектом та психосоціальним аспектом, наведені в Таблиці 3.4.

Показники рівнів сформованості першого критерію: психологічної готовності

Таблиця 3.4.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику					
		Когнітивний аспект			Психосоціальний аспект		
		В	С	Н	В	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	2	4	0	3	3
	%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	50,0%	50,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	2	4	0	3	3
	%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	6	0	2	4	0
	%	0,0%	100,0%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	2	4	0	3	3
	%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	50,0%	50,0%

Аналіз результатів діагностики дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на початку та в кінці формувального експерименту за показниками психологічної готовності дозволяє простежити значущі відмінності у динаміці розвитку досліджуваних аспектів у межах експерименту.

На початку формувального етапу рівень сформованості когнітивного аспекту психологічної готовності в обох групах був однаковим: лише 33,3% дітей мали середній рівень, а 66,7% — низький; високий рівень відсутній. Така ж картина спостерігалася і за психосоціальним аспектом: у кожній з груп 50% дітей продемонстрували середній рівень, решта — низький.

Після завершення формувального етапу результати експериментальної групи свідчать про виражену позитивну динаміку. У когнітивному аспекті всі 100% дітей досягли середнього рівня сформованості, що вказує на повне усунення випадків низького рівня. У психосоціальному аспекті відбулося також суттєве покращення: 33,3% дітей продемонстрували високий рівень, а

66,7% — середній, тобто також не зафіксовано жодного випадку низького рівня.

Натомість у контрольній групі змін не зафіксовано: результати залишилися аналогічними тим, що були на початку експерименту, як за когнітивним, так і за психосоціальним аспектами. Це свідчить про відсутність природного позитивного зрушення без цілеспрямованого дидактичного впливу.

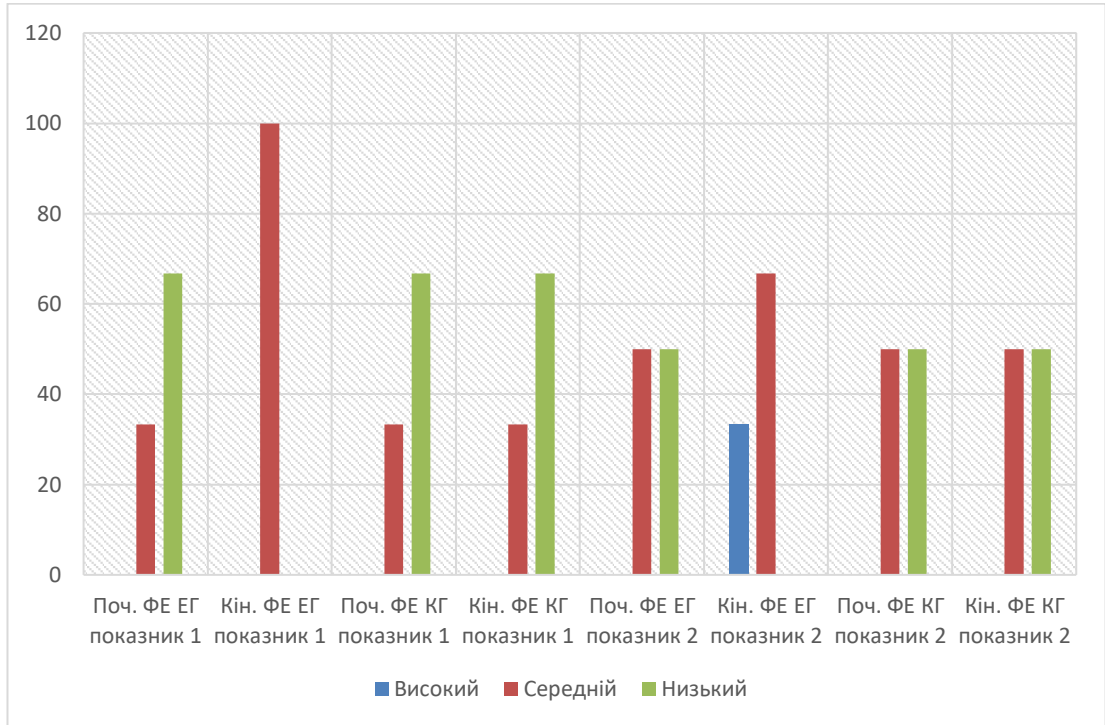


Рис. 3.1. Результати контрольного етапу експерименту
показники рівнів сформованості першого критерію (психологічної готовності)
Порівняльні результати за другим критерієм – гностичними процесами,
наведені в Таблиці 3.5.

Показники рівнів сформованості другого критерію: гностичні процеси

Таблиця 3.5.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику					
		Зоровий гнозис			Слуховий гнозис		
		В	С	Н	В	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	3	3	0	1	5
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	16,7%	83,3%

поч. ФЕ КГ	К-ть	0	3	3	0	1	5
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	16,7%	83,3%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	1	5	0	0	5	1
	%	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	83,3%	16,7%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	3	3	0	1	5
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	16,7%	83,3%

Аналіз результатів діагностики зорового та слухового гнозису у дітей експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці формувального етапу демонструє чітку позитивну динаміку в експериментальній групі під впливом цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

На початку експерименту обидві групи показали однакові результати:

- ❖ За показником зоровий гнозис: 50,0% дітей мали середній рівень сформованості, 50,0% — низький; високий рівень був відсутній.
- ❖ За показником слуховий гнозис ситуація була більш складною: лише 16,7% дітей продемонстрували середній рівень, тоді як у 83,3% дітей зафіксовано низький рівень. Високий рівень не виявлено жодного разу.

Після проведення формувального етапу в експериментальній групі спостерігаються значущі позитивні зміни:

- ❖ за зоровим гнозисом: 16,7% дітей досягли високого рівня, 83,3% — середнього, випадків низького рівня не зафіксовано.
- ❖ за слуховим гнозисом: більшість дітей (83,3%) продемонстрували середній рівень, тоді як лише 16,7% залишилися на низькому рівні. Порівняно з початком експерименту, кількість дітей із низьким рівнем зменшилась на 66,6%.

У контрольній групі динаміка відсутня: рівні зорового та слухового гнозису залишилися незмінними. Це свідчить про те, що без спеціально організованої педагогічної взаємодії природного покращення гностичних функцій у дітей із тяжкими порушеннями мовлення не відбувається.

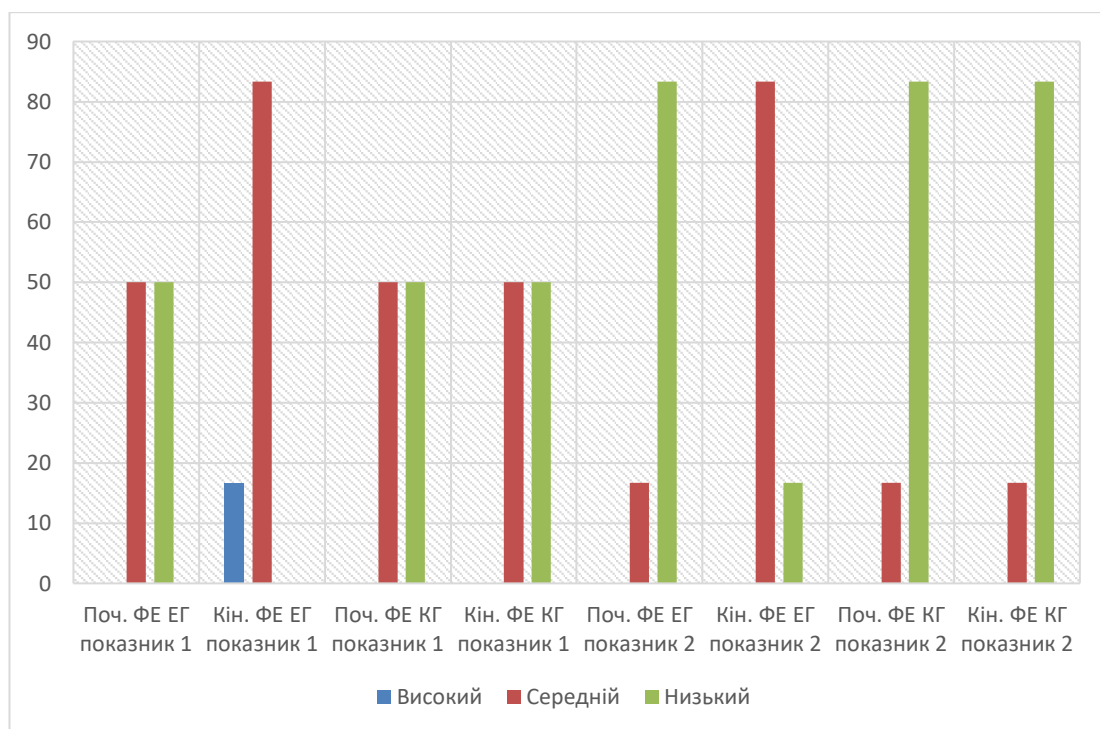


Рис. 3.2. Результати контрольного етапу експерименту

показники рівнів сформованості другого критерію (гностичні процеси)

Порівняльні результати за третім критерієм – сформованість усного мовлення, наведені в Таблиці 3.6.

**Показники рівнів сформованості третього критерію:
сформованість усного мовлення**

Таблиця 3.6.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику					
		Фонетико-фонематичні процеси			Лексична сторона мовлення		
		В	С	Н	В	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	1	5	0	1	5
	%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	16,7%	83,3%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	1	5	0	1	5
	%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	16,7%	83,3%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	3	3	0	4	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	66,7%	33,3%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	1	5	0	1	5
	%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	16,7%	83,3%

Аналіз даних з діагностики фонетико-фонематичних процесів та лексичної сторони мовлення у дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на початку та наприкінці формувального етапу демонструє помітну позитивну динаміку у дітей експериментальної групи. На початку експерименту обидві групи мали схожі результати:

- ❖ фонетико-фонематичні процеси: у 83,3% дітей спостерігався низький рівень сформованості, у 16,7% — середній, високий рівень відсутній.

- ❖ лексична сторона мовлення: також у 83,3% дітей був низький рівень, у 16,7% — середній, високий рівень не виявлено.

За підсумками формувального етапу в експериментальній групі відбулося помітне покращення:

- ❖ фонетико-фонематичні процеси: відсоток дітей із середнім рівнем зріс до 50%, при цьому кількість дітей із низьким рівнем знизилася до 50%, високий рівень залишився відсутнім.

- ❖ лексична сторона мовлення: 66,7% дітей показали середній рівень, 33,3% — низький, високий рівень також не був зафіксований.

У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалось: більшість дітей залишалися на низькому рівні за обома показниками, середній рівень зустрічався лише у одиничних випадках, високий рівень відсутній.

Отже, результати вказують на ефективність застосованої моделі корекційної роботи у розвитку фонетико-фонематичних процесів та лексичної сторони мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Підвищення рівнів сформованості цих компонентів є важливою передумовою для успішного опанування навичок читання, оскільки саме фонетико-фонематична обробка та лексичний запас визначають здатність правильно декодувати та розуміти текст. Відсутність змін у контрольній групі свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки для подолання цих труднощів.

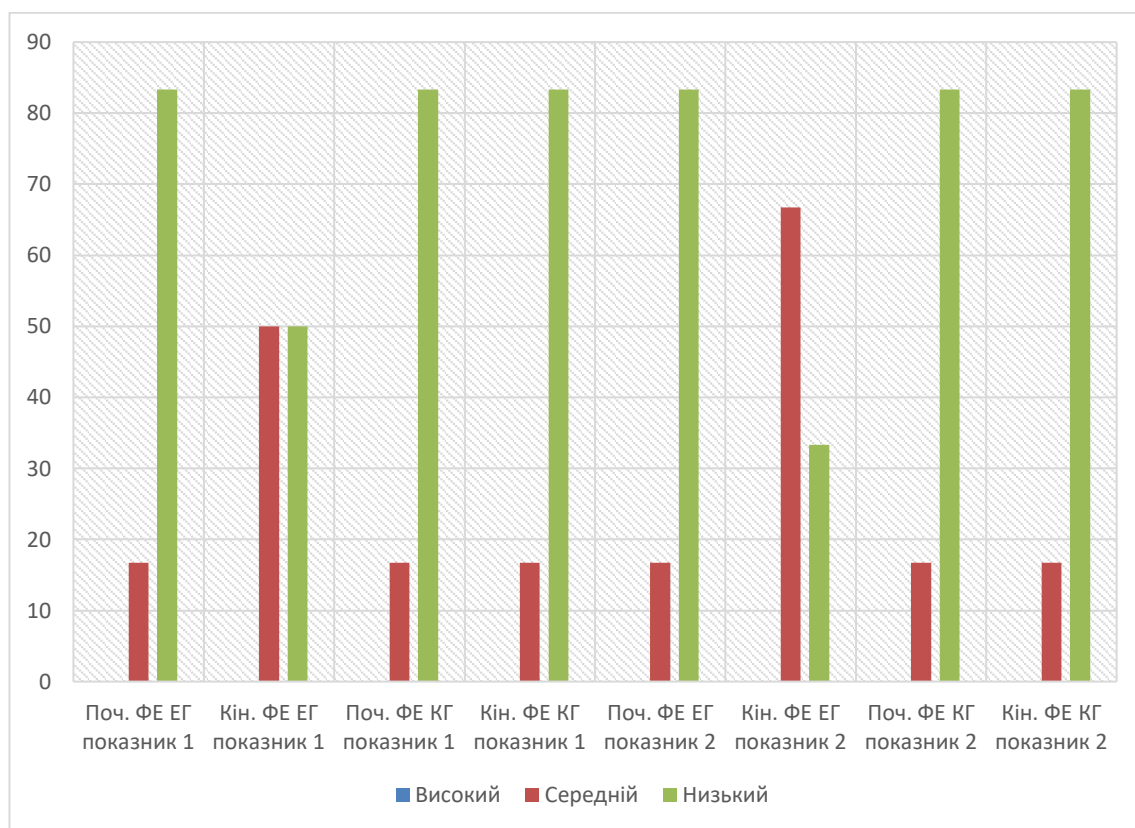


Рис. 3.2. Результати контрольного етапу експерименту

показники рівнів сформованості другого критерію (гностичні процеси)

Отже, наша дидактична модель пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, реалізована в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу, продемонструвала високу результативність у формуванні передумов оволодіння навичками читання. Комплексний підхід, що включав мотиваційно-психологічний розвиток, формування фонетико-фонематичних процесів, розширення лексичного запасу та інтеграцію мовленнєвих навичок у зв'язне мовлення, сприяв всебічному розвитку дітей групи ризику.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі нашої кваліфікаційної роботи було розроблено та експериментально перевірено дидактичну модель пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу. Модель базується на комплексному підході, що включає чотири послідовні етапи: мотиваційно-

психологічний, етап формування фонетико-фонематичних процесів, етап розвитку лексичної сторони мовлення та генералізацію мовленнєвих навичок у зв'язному мовленні.

Результати моніторингу показали високу ефективність розробленої моделі, особливо в частині тривалого й цілеспрямованого формування фонетико-фонематичних процесів, що є фундаментом для подальшого успішного опанування навичок читання. Позитивна динаміка у розвитку когнітивного, психосоціального аспектів, гностичних процесів та мовленнєвих умінь в експериментальній групі підтверджує дієвість застосованих педагогічних умов, форм і засобів корекційно-розвиткової роботи.

Значущою перевагою даної моделі є комплексне залучення вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів та вихователів спеціальних груп, що забезпечує міждисциплінарний підхід до формування передумов оволодіння навичками читання у дітей із групи ризику. Водночас відсутність суттєвих змін у контрольній групі свідчить про необхідність системного застосування запропонованої моделі в спеціалізованих закладах для досягнення оптимальних результатів.

Таким чином, експериментальна дидактична модель пропедевтики дислексії є ефективним інструментом корекційно-розвиткової роботи, що сприяє формуванню ключових психологічних, когнітивних і мовленнєвих передумов оволодіння навичками читання для пропедевтики дислексії у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання першого завдання — *проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо вивчення проблеми дослідження та визначити сутність основних понять дослідження* — було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз понять «дислексія» та «пропедевтика», виявлено етіологічні чинники, класифікацію та симптоматику дислексії, окреслено загальні передумови її виникнення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Встановлено, що одним із головних факторів ризику розвитку дислексії є недостатній рівень сформованості фонематичного слуху, мовленнєвого аналізу, слухової уваги, а також порушення когнітивної сфери. Сутність пропедевтики дислексії визначено як систему попереджувально-корекційних заходів, спрямованих на формування психологічних, пізнавальних та мовленнєвих механізмів, що забезпечують успішне оволодіння навичками читання. Також було охарактеризовано вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, акцентовано на необхідності індивідуального підходу в роботі з ними. Здійснений аналіз дозволив сформулювати науково-теоретичне підґрунтя для подальшого експериментального дослідження та обґрунтувати необхідність цілеспрямованої пропедевтики дислексії саме на етапі старшого дошкільного віку.

У рамках другого завдання — *розробити критеріально-показникову базу оцінки стану сформованості передумов формування писемного мовлення (читання) у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Визначити рівні сформованості передумов формування читацьких навичок у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення* — було побудовано діагностичну систему, що дозволила комплексно оцінити сформованість передумов читацької діяльності за трьома критеріями: психологічна готовність до навчання грамоти, стан гностичних

процесів (зоровий і слуховий гнозис) та сформованість усного мовлення (фонетико-фонематичні процеси та лексична сторона мовлення).

Для кожного критерію визначено показники, розроблено відповідні діагностичні завдання, що дали змогу виявити сильні та слабкі сторони розвитку дітей з ТПМ. Аналіз отриманих даних підтвердив наявність значних труднощів у дітей із ТПМ порівняно з їх нормотиповими однолітками, що виявлялися у зниженні когнітивних функцій, порушеннях звуковимови, фонематичного сприймання, обмеженому словниковому запасі, слабкій мотивації до навчання, нестійкій увазі та низькому рівні гностичних процесів. Ці результати засвідчили високий ризик виникнення дислексії та обґрунтували необхідність запровадження системної пропедевтичної роботи.

У межах третього завдання — *розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі пропедевтики в системі роботи вчителя-логопеда, що спрямована на формування передумов писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення* — було створено дидактичну модель пропедевтики дислексії. Модель побудована на засадах поетапності, цілісності та інтегративного підходу. Вона включала чотири етапи: мотиваційно-психологічний, етап формування фонетико-фонематичних процесів, розвиток лексичної сторони мовлення та етап генералізації навичок у зв'язному мовленні.

Зміст кожного етапу був наповнений комплексом методів і прийомів логопедичної, корекційної, педагогічної роботи, спрямованої на розвиток відповідних психолого-мовленнєвих механізмів. Важливим компонентом моделі стало міждисциплінарне співробітництво логопеда, дефектолога та вихователя, що забезпечило системність і цілісність впливу на дитину.

Ефективність моделі було підтверджено в ході експериментального впровадження: результати моніторингу засвідчили позитивну динаміку у формуванні передумов читання в дітей експериментальної групи. Зокрема,

покращився рівень психологічної готовності, зросла концентрація уваги, активізувалася пам'ять, посилилась мотивація до навчання. Значні успіхи були досягнуті у формуванні фонематичного слуху, диференціації звуків, правильній звуковимові, а також у збагаченні словникового запасу та вмінні використовувати слова у зв'язному мовленні.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки:

❖ формування передумов читання у дітей із ТПМ на етапі старшого дошкільного віку є критичним чинником запобігання дислексії, адже дозволяє своєчасно виявити та скоригувати порушення, що впливають на опанування писемного мовлення.

❖ розроблена система діагностики є ефективним інструментом логопедичної роботи, який дозволяє оцінити рівень сформованості основних компонентів, пов'язаних із процесом навчання читанню, та вибудувати індивідуальну корекційну траєкторію для кожної дитини.

❖ дидактична модель пропедевтики дислексії, що включає послідовну логопедичну роботу за етапами, показала високу ефективність, що доводить доцільність її впровадження в практику спеціалізованих закладів дошкільної освіти.

Отримані результати мають практичне значення для вчителів-логопедів, вихователів, дефектологів, а також можуть бути використані при розробці методичних рекомендацій, спрямованих на раннє виявлення і профілактику дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алієва І. А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи/ І. А. Алієва // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 3. – С. 137–145.
2. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології / Л. Андрусишина// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 4. – С. 23–27.
3. Арендарук А. О. Психолого-педагогічні основи корекції порушень формування зв'язного мовлення у дітей 5–7 років / А. О. Арендарук // Acta Paedagogica Volynienses. – 2020. – № 1(2). – С. 5–8.
4. Арешкіна С. Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку/ С. Арешкіна // Збірник наукових праць ЛОГОС. – 2021.
5. Бастун Н. А. Дислексія як освітня та історико-культурна проблема / Н. А. Бастун // Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; за ред. Г. О. Балла. – Київ ; Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014. – С. 67–73.1
6. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями / О. Б. Белова // Медична освіта. – 2020. – № 2(94). – С. 45–49.
7. Блінова Г. Й. Дидактичний матеріал для подолання дислексії у дітей / Г. Й. Блінова. – Київ : РВЦ «Проза», 2000. – 143 с.
8. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Боряк ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 20 с.

9. Бугаєнко В. В. Онтогенез фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей / В. В. Бугаєнко. – 2021. – С. 30.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ–Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с. – С. 970.
11. Гавриленко Т. Л. Логопедичне обстеження дітей раннього та дошкільного віку. Проведення обласного туру Всеукраїнського конкурсу / Т. Л. Гавриленко.
12. Гаврилова Н. С. Методика корекції вад вимови фонем у дітей з дислалією, ринологією та дизартрією / Н. С. Гаврилова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 27–34. – С. 33–34.
13. Горбатюк Т. А. Формування правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку/ Т. А. Горбатюк // Дошкільний навчальний заклад. – 2009. – № 7. – С. 2–11.
14. Горобець С. Подолання вад звуковимови/ С. Горобець // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – № 4. – С. 60–61.
15. Данилюк К., Дубравська Н. М. Психолого-педагогічні аспекти профілактики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку / К. Данилюк, Н. М. Дубравська // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць / за ред. І. В. Фриз. – 2015. – С. 55–59.
16. Данілавичюте Е. А., Бабич Н. М. Робоча програма навчальної дисципліни "Логопедія (дизартрія, порушення голосу)" / Е. А. Данілавичюте, Н. М. Бабич. – 2017.
17. Дерипаско К. М. Напрями та механізми взаємодії вчителя-логопеда та батьків дошкільників із загальним недорозвитком мовлення у процесі корекції звуковимови / К. М. Дерипаско. – 2022. – С. 57.

18. Долінчук І. О., Пилипчук Ю. О. Логопедичні технології у подоланні порушень звуковимови у дітей дошкільного віку / І. О. Долінчук, Ю. О. Пилипчук. – 2022. – С. 34–37.

19. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією / Л. С. Журавльова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 7, т. 1–2. – С. 207–212.

20. Зюзько Д. С. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту [Текст] : магістер. робота / Д. С. Зюзько ; наук. керівник В. В. Кобильченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. – 109 с.

21. Іванова О. М. Сучасні напрями виявлення та профілактики дисграфії та дислексії у старших дошкільників / О. М. Іванова // The 10th International scientific and practical conference “Analysis of modern ways of development of science and scientific discussions” (November 29-December 02, 2022), Bilbao, Spain. – International Science Group, 2022. – 606 p.

22. Ігнат О. В. Розвиток творчого мислення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення [Текст] : магістер. робота / О. В. Ігнат ; наук. керівник Н. В. Кабельнікова. – Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2023. – 71 с.

23. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ільяна Валентина Михайлівна ; Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. – 222 с.

24. Ільяна В. М. Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам) / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2021. – № 2 (102). – С. 50–63.

25. Ілюк Н. М. Формування навичок писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра / Н. М. Ілюк ; наук. керівник канд. пед. наук, доц. Ільїна Н. В. ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2024. – 82 с.

26. Кас'яненко О. М., Мондик Т. М. Раннє виявлення і основні напрями профілактики мовленнєвих порушень в перші роки життя дитини / О. М. Кас'яненко, Т. М. Мондик. – 2021.

27. Качарян Т. Алгоритм подолання фонематичної дислексії : робота з дітьми з інтелектуальною недостатністю / Т. Качарян // Дефектолог. – 2017. – № 7. – С. 26–35.

28. Киричок А. А. Особливості формування передумов опанування навичок читання у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра / А. А. Киричок ; наук. керівник д-р пед. наук, проф. Ковшар О. В. ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ, 2023. – 68 с.

29. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. – 2011.

30. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 80–86.

31. Кисличенко В. А. Розвиток словника засобами образотворчої діяльності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 34. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018.

32. Кисличенко В. А., Шлапак А. І. Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2019. – № 3. – С. 114–119.

33. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з мовленнєвими порушеннями // Корекційна освіта. Вступ до спеціальності: навч. посіб. для студентів ВНЗ. – Суми, 2013. – С. 175–183.
34. Комишан М. Зміст логопедичного впливу на корекцію звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. – 2022.
35. Коротка О. І. Корекція звуковимови дітей дошкільного віку: автоматизація звуків у словосполученнях та реченнях. – 2019. – С. 16.
36. Куделя І. М. Корекція порушень звуковимови у дітей із деформаціями зубощелепної системи.
37. Лавракова Н. С., Турубарова А. В. Логопедичні ігри та вправи як засоби корекції порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку // Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів на засадах компетентнісного підходу до освіти. – С. 158.
38. Ласточкина О. В. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. – Вип. 12. – 2018. – Т. 12. – С. 169–178.
39. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / З. П. Ленів ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 220 с.
40. Лізогуб В. В. Передумови формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення / В. В. Лізогуб // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2024. – С. 112–116.
41. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 37–40.

42. Методичний посібник "Особливості розуміння прочитаного розумово відсталими дітьми. Методи корекції недоліків читання" / уклад. В. Я. Василевська. – Київ : Науково-методичний центр, 2016. – 48 с.

43. Мороз Л. В., Мірошніченко К. П. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку / Л. В. Мороз, К. П. Мірошніченко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали X Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (18 листопада 2021 р., м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. – С. 11–15.

44. Мороз М. І. Проблема дислексії у роботах сучасних науковців / М. І. Мороз // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – С. 468–471.

45. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Київ, 2012.

46. Немикіна Л. В. Інтерактивні методи корекції усного і писемного мовлення молодших школярів із вадами мовлення // Початкове навчання та виховання. 2009. № 30. С. 2–22.

47. Підлужна Г. В. І. Огієнко про методику формування читацьких навичок молодших школярів / Г. В. Підлужна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2002. – Вип. 9. – С. 210–212.

48. Подлєсна С. С. Активізація словника дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Текст] : магістер. робота / С. С. Подлєсна ; наук. керівник Л. Л. Стахова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. – 77 с.

49. Потапова Л. В. Корекційні завдання для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку // Дошкільний навчальний заклад. 2010. № 12. С. 32–60.

50. Радько Т. М. Нейропсихологічний підхід у корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Т. М. Радько // СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2021. – 8 с.

51. Рібцун Ю. В. До питання варіативного формування навичок читання у дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рібцун // Особистість у єдиному освітньому просторі : зб. наук. праць IV Міжнар. форуму (11–26 квіт. 2013 р.). – Запоріжжя : ЗОППО, 2013. – Вип. 2(12). – С. 45–49.

52. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. 2012. № 22. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 219–222.

53. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ // Український логопедичний вісник. 2011. Т. 2. С. 36–53.

54. Романюк С. В. Сучасні технології навчання осіб з особливими освітніми потребами // Педагогічний пошук. 2019. № 1. С. 37–40.

55. Руденко Л. В. Порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку: сучасний погляд / Л. В. Руденко // Вісник Сковородинівської академії молодих учених : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2021. – С. 315–320.

56. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017. 286 с.

57. Садовнік А. В. Розвиток усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичної гри : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра / А. В. Садовнік ; наук. керівник д-р пед. наук, проф. Ковшар О. В. ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2023. – 58 с.

58. Серeda I. B. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів // Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 27, Т. 4. С. 212–217.

59. Серeda I. B. Дитяча дошкільна література та виразне читання: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Миколаїв, 2023. 130 с.

60. Серeda I. B. Організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 1(68), 2020. С. 257–262.

61. Серeda I. B. Особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 3 (62), 2018. Т. 2. С. 298–303.

62. Серeda I. B. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті технологічного підходу // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). 2018. № 1-2 (60–61). С. 146–152.

63. Серeda I. B., Збишко Є. А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі // Інноваційна педагогіка: науковий журнал. 2019. Вип. 10, Т. 1. С. 63–66.

64. Серeda I. B., Збишко Є. А. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 3 (62), 2018. Т. 1. С. 140–144.

65. Серeda I. B., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: навчально-методичний посібник для студентів. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 164 с.

66. Серeda I. V., Kuterzhynska K. M. Kазкотерапія в роботі корекційного педагога з дітьми з особливими освітніми потребами // Вересень: МОППО. 2021. № 1 (88). С. 87–95.
67. Серeda I., Kисличенко В., Мірохіна А. Рівні сформованості умінь і навичок реплікації діалогічних єдностей у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня / I. Серeda, В. Kисличенко, А. Мірохіна // Věda a perspektivy. – 2022. – № 11(18). – С. 218–225.
68. Скляр О. В. Корекція дислексії у молодших школярів : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр / О. В. Скляр ; наук. керівник О. В. Ласточкіна. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. – 121 с.
69. Словник іншомовних слів. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. С. 966.
70. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 7–35.
71. Стельмах Н. В. Педагог в системі корекційної освіти // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. Вип. LXXXI/ Том 3, 2018.
72. Стельмах Н. В. Психологічні засади педагогічної взаємодії // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 (60), лютий 2018. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 420 с.
73. Стельмах Н. В. Теорія та методика виховання дітей. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 265 с.
74. Стельмах Н. В., Серeda I. В. Педагогіка (спеціальна). Миколаїв, 2023. 196 с.
75. Таллал П. Покращення мови та грамотності – це питання часу // Nature Reviews Neuroscience. – 2004. – Т. 5, № 9. – С. 721–728.

76. Таллал П., Міллер С., Фітч Р.Х. Нейробіологічна основа мовлення: аргументи на користь переваги часової обробки // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 1993. – Т. 682. – С. 27.

77. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку // *Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринолалія* : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. 2-ге вид., змін. і допов. Київ, 2008. С. 64–80.

78. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасний погляд на дисграфію // Освітній портал «Освіта.уа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://op.ua/pedclass/nauchnaya-statya/teoretichni-osnovi-formuvannya-pisemnogo-movlennya-u-ditey-molodshogo-shkilnogo-viku-suchasniy-poglyad-na-disgrafiyyu>

79. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 165–169.

80. Ткаченко Д. О. Особливості розвитку словникового запасу дітей із ТПМ в умовах білінгвізму / Д. О. Ткаченко // *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. – Харків, 2024. – С. 192–196.

81. Томіч Л. М. Проектування моделі логопедичної роботи в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. 2010.

82. Український дефектологічний словник / за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ: Милосердя України, 2001. 211 с.

83. Уткіна І. О. Корекційна робота з дітьми з дислалією // *Логопедична газета*. 2006. № 2. С. 14–15.

84. Філіппова І. Л., Чеснокова В. В. Логопедія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2007. 220 с.
85. Філоненко В. М. Профілактика дислексії у дітей дошкільного віку / В. М. Філоненко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали IV Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (3 квітня 2015 р., м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2015. – С. 231–234.
86. Хващевська О. Методика формування навичок виразного читання в учнів початкової школи / О. Хващевська // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2021. – № 16. – С. 120–125.
87. Хоміч О. О. Вплив засобів індивідуалізації навчання на розвиток мовленнєвої компетентності дітей з дизартрією // Актуальні проблеми гуманітарних і соціально-економічних наук. 2019. Вип. 6. Т. 1. С. 199–202.
88. Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення / Т. Цегельник, В. Поліщук // Освіта. Інноватика. Практика. – 2023. – № 11(10). – С. 1–7.
89. Шевченко О. М. Логопедична допомога дітям з порушеннями мовлення: практичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 160 с.
90. Шевченко О. М. Основи корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2015. 208 с.
91. Ясь О. Л. Психолого-педагогічні умови формування звуковимовних навичок у дітей з дизартрією // Психолого-педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 58–62.
92. Яценюк Л. І. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку / Л. І. Яценюк // Імідж сучасного педагога. – 2023. – № 2 (213). – С. 52–57.
93. Frith C. D., Frith U. The biological basis of social interaction // Science. – 1999. – Vol. 286, No. 5445. – P. 1692–1695.
94. Morton J. Interaction of information in word recognition // Psychological Review. – 1969. – Vol. 76, No. 2. – P. 165

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методичні рекомендації для педагогів щодо пропедевтики дислексії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

1. Мотиваційно-психологічний етап

Завдання: створення умов для формування мотивації до мовленнєвої діяльності, зниження тривожності, адаптація дитини до логопедичного впливу.

Методичні рекомендації:

- ❖ використовуйте прийоми емоційного налаштування: ігри для знайомства, позитивне підкріплення, залучення до спільної діяльності.
- ❖ проводьте рухливі мовленнєві ігри для розслаблення та активізації пізнавальної сфери.
- ❖ використовуйте картинки з добре знайомими об'єктами для спонукання до мовленнєвої діяльності.
- ❖ залучайте батьків до створення мовленнєвого середовища вдома (читання вголос, опис предметів, прості діалоги).

2. Етап формування та розвитку фонетико-фонематичних процесів

Завдання: розвиток фонематичного сприймання, звукового аналізу та синтезу, корекція звуковимови.

Методичні рекомендації:

- ❖ застосовуйте дидактичні ігри на розпізнавання звуків («Що змінилось?», «Почуй звук», «Назви перший/останній звук»).
- ❖ впроваджуйте вправи на артикуляційну гімнастику з використанням дзеркала, візуальних зразків.
- ❖ розвивайте вміння виділяти звуки у словах за допомогою фішок, кольорових позначок, схем.
- ❖ використовуйте мнемотехніку, вірші, ритмічні вправи для запам'ятовування звукової структури слів.

❖ вправляйте дітей у звуковому моделюванні (графічне позначення звуків — кружечки, квадратики).

3. Етап формування та розвитку лексичної сторони мовлення

Завдання: збагачення та уточнення словника, розвиток семантичних зв'язків, формування граматичних структур.

Методичні рекомендації:

❖ проводьте заняття з використанням тематичних карток, сюжетних малюнків для активізації словника.

❖ вправляйте дітей у підборі синонімів, антонімів, класифікації предметів за ознаками.

❖ використовуйте ігри «Що зайве?», «Знайди пару», «Назви одним словом», «Склади речення за картинкою».

❖ застосовуйте конструктори слів і речень (розрізні слова, схеми з підтримкою картинок).

❖ формуйте навички узгодження слів у роді, числі, відмінку, будовання простих і поширених речень.

4. Генералізація мовленнєвих навичок у зв'язному мовленні

Завдання: перенесення набутих навичок у повсякденне життя, мовленнєва активність у соціальних взаємодіях.

Методичні рекомендації:

❖ Організуйте мовленнєві ігри у повсякденних ситуаціях: під час сніданку, прогулянки, чергування.

❖ Створюйте умови для мовленнєвих доручень: запитати, пояснити, домовитись, звернутись.

❖ Інсценізуйте прості діалоги, казки, побутові ситуації з використанням мовленнєвих зразків.

❖ Співпрацюйте з психологом та вихователями щодо реалізації індивідуального маршруту дитини.

- ❖ Заохочуйте батьків до спільних мовленнєвих ігор, читання, обговорення побутових подій.

Загальні рекомендації:

- ❖ дотримуйтесь принципу послідовності: не переходьте до складніших завдань без засвоєння попередніх.

- ❖ спирайтесь на провідний вид діяльності — гру, що забезпечує мотивацію та емоційне залучення.

- ❖ враховуйте індивідуальні можливості дитини, її темп засвоєння матеріалу.

- ❖ регулярно проводьте повторення та закріплення сформованих навичок у нових ситуаціях.

Рекомендації для батьків щодо профілактики дислексії у дітей з ТПМ

1. Сприяйте мотивації до мовлення та читання

- ❖ частіше читайте дитині вголос, навіть короткі вірші, казки, описи.
- ❖ обговорюйте прочитане: просіть дитину переказати, дати оцінку вчинкам героїв.

- ❖ створюйте позитивне емоційне тло — хваліть дитину навіть за невеликі успіхи.

2. Розвивайте фонематичний слух і правильну вимову

- ❖ грайте у звукові ігри: «Який звук на початку слова?», «Назви слово на звук “с”», «Що звучить схоже на “кит”?».

- ❖ повторюйте чистомовки, скоромовки, ритмічні віршики.

- ❖ робіть разом артикуляційну гімнастику: «весела гімнастика для язичка» перед дзеркалом.

- ❖ уточнюйте звукову структуру слів: «Яке слово довше?», «У якому слові більше звуків?».

3. Працюйте над розвитком словника

- ❖ називайте разом з дитиною предмети, їх ознаки (форма, колір, розмір), дії.
- ❖ грайте у гру «Хто це? Що це?», «Що зайве?», «Підбери слово за ознаками».
- ❖ використовуйте щоденні ситуації для активізації мовлення: вдома, в магазині, на прогулянці.

4. Формуйте вміння складати речення та історії

- ❖ заохочуйте дитину розповідати про побачене, складати історії за картинками або власними малюнками.
- ❖ запитуйте: «Що спочатку? А потім?», «Як це сталося?», «Хто з ким і що робив?».
- ❖ ставте відкриті запитання, які потребують розгорнутої відповіді.

5. Включайте навчальні ігри та вправи

- ❖ використовуйте ігри з літерами й звуками: пазли, кубики, магнітні букви.
- ❖ малюйте букви, обводьте їх пальчиком, «пишіть» на піску, снігу, борошні.
- ❖ грайте в «детективів звуків»: шукайте слова на певний звук вдома або на вулиці.

6. Створіть мовленнєве середовище вдома

- ❖ говоріть із дитиною повними реченнями, чітко, виразно.
- ❖ уникайте «дитячої» мови — вимовляйте слова правильно.
- ❖ дайте можливість дитині висловлювати думки, не перебивайте.

7. Співпрацюйте з фахівцями

- ❖ дотримуйтеся рекомендацій логопеда, виконуючи домашні завдання.
- ❖ відвідуйте індивідуальні або групові консультації за потреби.
- ❖ повідомляйте фахівця про зміни в поведінці чи мовленні дитини.

!Пам'ятайте: головне — систематичність, терпіння та підтримка. Саме ваша щоденна участь є найкращим ресурсом для мовленнєвого розвитку дитини та попередження труднощів у навчанні читання та письма.

Додаток Б

Приклад конспекту логопедичного заняття для 2-го етапу дидактичної моделі: «Формування та розвиток фонетико-фонематичних процесів» у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Тема заняття: Визначаємо та диференціюємо звуки [с] – [ш]

Мета:

- ❖ формувати навички розрізнення звуків [с] і [ш] на слух;
- ❖ вдосконалювати вимову звуків у складах і словах;
- ❖ розвивати фонематичний слух, мовленнєве дихання, артикуляційну моторику.

Завдання:

- ❖ автоматизувати правильну вимову звуків [с] і [ш];
- ❖ розвивати навички аналізу та синтезу звукового складу слова;
- ❖ активізувати словниковий запас;
- ❖ виховувати уважність, інтерес до мовленнєвої діяльності.

Обладнання:

- ❖ дзеркальце для кожної дитини;
- ❖ артикуляційна картка;
- ❖ картинки із зображенням предметів на [с] і [ш];
- ❖ сигнальні картки (сонце — звук [с], шапка — звук [ш]);
- ❖ логопедичне дзеркало, індивідуальні картки;
- ❖ м'які іграшки «Саша» і «Шура».

Структура заняття:

1. Організаційний момент (2 хв)

- Привітання в ігровій формі.
- Мовленнєва розминка: чистомовки

Са-са-са — летить зла оса.

Ша-ша-ша — у лісі тиша.

2. Артикуляційна гімнастика (5 хв)

- «Усмішка», «Гірка», «Годинник», «Чашечка» (з коментарем та дзеркалом).

- Імітація звуків [с] і [ш]: шипіння змії, свист вітру.

Логопед показує, діти повторюють та тримають дзеркальце.

3. Актуалізація знань (5 хв)

- Демонстрація двох іграшок: Саша і Шура.
- Завдання: у кого в імені «сонячний» звук [с], а в кого — «шумний» звук [ш]?
- Робота з сигнальними картками (діти показують відповідну картку при прослуховуванні звуку).

4. Основна частина (10–12 хв)

1. Звукова диференціація

- Гра «Слухай і покажи»: логопед вимовляє слово, дитина показує картку або відповідну іграшку.

2. Вправи на автоматизацію звуків

- Повторення складів: са-со-су, ша-шо-шу.
- Робота з картками: назвати зображення (сік, сани, шапка, шуба), промовити з правильним звуком.

3. Вправа «Збери кошик»

- Кошик для Саші (слова із [с]) та кошик для Шури (слова із [ш]).
- Дитина обирає картинку, вимовляє слово та кладе у правильний кошик.

5. Розвиток фонематичного аналізу (5 хв)

– Гра «Злови звук»: логопед читає слово, дитина плескає в долоні, якщо чує звук [с] або [ш] на початку/в кінці слова.

– Виділення першого звуку в слові (сир, шуба, сік, шина).

6. Закріплення та рефлексія (3–4 хв)

– Підсумкова гра «Хто в кого в гостях»: діти повторюють правильно звуки за іграшками.

– Вправа «Настрій»: діти показують смайлик, якщо їм сподобалось заняття.

Очікувані результати:

- ❖ діти правильно артикують і розрізняють звуки [с] і [ш];
- ❖ демонструють сформовані навички слухової диференціації;
- ❖ активно беруть участь у вправах, виявляють зацікавленість.

Приклад конспекту логопедичного заняття для 3-го етапу дидактичної моделі: «Формування та розвиток лексичної сторони мовлення» у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Тема заняття: Збагачуємо активний словник на тему «Овочі. Фрукти»

Мета:

- ❖ розширювати та активізувати словниковий запас дітей на лексичну тему «Овочі. Фрукти»;
- ❖ удосконалювати навички словотворення, формування родової належності понять (овочі/фрукти);
- ❖ формувати навички побудови розгорнутих речень;
- ❖ розвивати мовленнєву ініціативу, увагу, пам'ять, мислення.

Завдання:

- ❖ уточнити та активізувати назви овочів і фруктів;
- ❖ формувати вміння добирати прикметники до іменників, вживати узагальнюючі слова;
- ❖ навчати складати описові висловлювання за зразком.

Обладнання:

- ❖ ілюстрації та макети овочів і фруктів;
- ❖ кошики (для сортування);
- ❖ лексичні картки, сюжетні картинки;
- ❖ картки зі схемами речень (суб'єкт — ознака — дія);
- ❖ дзеркальце, логопедичне дзеркало.

Структура заняття:

1. Організаційний момент (2 хв)

– Привітання, мовленнєва розминка (чистомовка):

Ва-ва-ва — в саду росте слива.

Ко-ко-ко — я зірвав яблуко.

2. Актуалізація знань (5 хв)

– Бесіда-гра «Що це?»: показ предметних картинок — діти називають фрукти й овочі.

– Визначення груп: «Це овоч чи фрукт?»

– Вправа «Скажи лагідно»: буряк — бурячок, груша — грушечка тощо.

3. Основна частина (12–15 хв)

1. Гра «Знайди пару»

– Дитина обирає картинку овоча або фрукта, добирає до нього прикметник: яблуко — червоне, смачне; огірок — довгий, зелений.

2. Сортування «У кошик»

– Фрукти — у фруктовий кошик, овочі — в овочевий.
– Логопед допомагає дітям узагальнювати: «Це все — фрукти. Їх ми їмо сирими. А це — овочі. З них варимо суп.»

3. Складання описових речень (за схемами)

– Вправа «Що це?» (на прикладі малюнку):

«Це яблуко. Воно червоне. Яблуко росте на дереві. Його їдять сирим.»

4. Вправа «Пригостимо ведмедика»

– Дитина формулює речення з інструкцією:

«Дам ведмедикові банан, бо він солодкий»;
«Ведмедик не любить часник, бо він гіркий».

4. Руханка (3 хв)

– «Морквинка-пострибайка»: імітація рухів, називання овочів і фруктів у ритмі вірша.

5. Закріплення (5 хв)

– Гра «Четвертий зайвий»: яблуко, груша, капуста, слива — що зайве?

– Повторення узагальнювальних понять.

– Побудова речень за схемою: «Я бачив...», «Мені подобається...»

6. Рефлексія (2 хв)

– Вправа «Покажи настрій»: діти обирають смайлик і називають один фрукт/овоч, який запам'ятався.

Очікувані результати:

- ❖ діти вживають слова на задану лексичну тему;
- ❖ складають прості описові речення;
- ❖ диференціюють овочі й фрукти за зовнішніми ознаками та родовою належністю.

Конспекту заняття для 4-го етапу (*етап генералізації та інтеграції навичок усного мовлення*)

Тема заняття: Моя улюблена страва (інтегроване заняття: розвиток мовлення + соціально-побутове орієнтування)

Мета:

- ❖ закріплювати навички зв'язного мовлення, сформовані на попередніх етапах моделі;
- ❖ профілактика дислексії через розвиток слухомовленнєвої пам'яті, фонематичного сприймання, граматичних структур та лексичної організації мовлення;

- ❖ навчати використовувати мовлення як засіб комунікації у повсякденних ситуаціях;
- ❖ формувати позитивний досвід мовленнєвої взаємодії з дорослими та однолітками.

Завдання з урахуванням пропедевтики дислексії:

- ❖ розвивати фонематичний слух через вправи на добір слів із заданим звуком, визначення першого/останнього звуку;
- ❖ удосконалювати звуковий та складовий аналіз на рівні слова (на основі тематики: продукти, страви);
- ❖ розвивати зорово-просторові уявлення, увагу та пам'ять — важливі передумови формування навичок читання;
- ❖ вправляти у правильному вживанні граматичних форм (узгодження прикметників, дієслів, числівників);
- ❖ стимулювати зв'язне мовлення як основу для формування внутрішньої мовленнєвої програми (що критично при подоланні дислексичних проявів у майбутньому).

Обладнання:

- ❖ предметні та сюжетні картинки;
- ❖ макети їжі, іграшковий посуд;
- ❖ картки з буквами, звуками, схемами слів;
- ❖ дзеркальце, картки з емоціями;
- ❖ індивідуальні картки-плани висловлювання (зі словами-нагадками або піктограмами);
- ❖ фонематичні фішки.

Структура заняття:

1. Організаційний момент (2 хв)

– Привітання, визначення настрою (картки емоцій), короткий вступ у тему.

2. Актуалізація знань (5 хв)

– Діти відповідають на питання:

«Що ви їли сьогодні?»

«Яка ваша улюблена страва?»

– Завдання: назвати страву, визначити перший та останній звук у слові (наприклад, борщ – перший звук [б], останній [ч]).

3. Основна частина (15 хв)

а) Словникова робота

– Робота з предметними малюнками: назвати, описати, класифікувати (овочі, фрукти, страви).

– Вправи на звуковий та складовий аналіз: скільки складів? який перший звук?

б) Побудова розповіді за планом (з опорою на піктограми)

– Хто готує?

– Що готує?

– З чого готує?

– Як готує?

– Чому це смачно/корисно?

в) Діалогічне мовлення

– Рольова гра «Я – кухар», «Замовлення в кафе».

– Формулювання запитань і відповідей: «Що ви будете замовляти?» – «Я хочу борщ. А ви?»

4. Руханка-фонетична гра (3 хв)

– Імітація дій приготування їжі із одночасним промовлянням слів із певними звуками.

– Наприклад: варимо – «в», смажимо – «с», чистимо – «ч».

5. Підсумок заняття (5 хв)

– Діти презентують свої улюблені страви у вигляді коротких розповідей.

– Педагог підкреслює правильні граматичні форми, добру вимову, вдале використання нових слів.

Індивідуалізація роботи:

- ❖ дітям із вираженими ТПМ надається більше візуальних підказок (пиктограми, схеми, повторення мовленнєвих зразків);
- ❖ використання індивідуальних дзеркалец і фонематичних фішок для відпрацювання звуків;
- ❖ у разі потреби педагог дублює мовлення жестами або предметною демонстрацією.