

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”

Факультет педагогіки і психології  
Кафедра спеціальної освіти

Допущено до захисту  
протокол від 12 грудня 2025 ро

**КАЙДА Тетяна Анатоліївна**

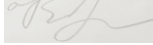
**ОСОБЛИВОСТІ СИМПТОМАТИКИ НЕДОРОЗВИТКУ ПЕРЕДУМОВ  
ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ  
(ТІМ)**

кваліфікаційна робота

здобувача вищої освіти другого(магістерського) рівня

за спеціальністю 016 Спеціальна освіта

освітня програма: Логопедія.

Особистий підпис –  КАЙДА Т.А.

Науковий керівник –  к. пед. наук, доцент МАКАРЕНКО І. В.

Виконуюча обов'язки

завідувачки кафедри –  доктор пед. наук, доцент ВОРОНА Л.І.

**Полтава-2026**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ПЕРЕДУМОВ ОВОЛОДІННЯ ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ</b> .....	8
1.1.Писемне мовлення у дітей: науковий дискурс .....	8
1.2.Формування передумов оволодіння писемним мовленням у дітей за умови нормотипового розвитку .....	16
1.3.Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з ТПМ .....	23
1.4.Основні напрями та методики корекції порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ за даними логопедичної літератури.....	31
1.5.Висновки за розділом 1.....	39
<b>РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИМПТОМАТИКИ НЕДОРОЗВИТКУ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ.....</b>	<b>41</b>
2.1. Організація та зміст дослідження особливостей симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку .....	41
2.2.Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження.....	48
2.3.Методичні рекомендації з діагностики та корекційної роботи з розвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ.....	70
Висновки за розділом .....	2
.....	78

<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>82</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>87</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>96</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасному освітньому просторі важливого значення набуває проблема формування писемного мовлення як складного виду мовленнєвої діяльності, що забезпечує закріплення навчального матеріалу, розвиток комунікативних здібностей та повноцінну інтеграцію особистості у суспільство. Писемне мовлення формується на основі сформованих фонематичних, лексико-граматичних, когнітивних і моторних процесів, які потребують належного розвитку ще у дошкільному віці. У дітей молодшого шкільного віку цей процес активізується під час навчання грамоти, але за наявності пошкоджених мовленнєвих виникли серйозні перешкоди в оволодінні навичками письма.

Особливої актуальності ця проблема виникає у дітей з важкими порушеннями мовлення (ТПМ), у яких комплексне недорозвинення мовленнєвої системи. Такі діти мають стійкі труднощі у звуковимові, фонематичному сприйманні, граматично оформленому висловлюванні, що ускладнює засвоєння графічної форми мови.

Крім того, недорозвинення мовлення у таких дітей часто пошкоджується порушеннями уваги, пам'яті, зорово-просторової орієнтації, що впливає на формування передумов писемного мовлення. Наявність цих симптомів значно ускладнює навчання, погіршує дезадаптацію та знижує мотивацію до пізнавальної діяльності.

Наукові дослідження свідчать, що своєчасна діагностика та цілеспрямована корекційна робота можуть зменшити або мінімізувати прояви порушеного писемного мовлення. Серед науковці, які досліджують зазначені питання варто назвати, таких як: Н. Заєркова, яка активно вивчає взаємозв'язок між усним і писемним мовленням; О. Серебрякова, здійснює аналіз логопедичних аспектів діагностики дисграфії, вказує на зв'язок між фонематичними процесами та навичками письма; Т. Філіппова, що займається дослідженням передумов формування писемного мовлення у

дітей молодшого шкільного віку; І. Волошина, яка займається вивченням психолого-педагогічних аспектів підготовки дітей до процесу оволодіння письмом, особливо в умовах інклюзивного навчання; С. Миронова досліджує дисграфію і дислексію у дітей з різними формами мовленнєвих порушень; І. Каверіна, яка займається дослідженням корекції мовленнєвих порушень у дітей, та ін. Однак у вітчизняній логопедичній практиці недостатньо розроблено комплексних підходів, спрямованих саме на передумови формування писемного мовлення, тобто на ті базові функції, що забезпечують успішне оволодіння письму у майбутньому.

Актуальним є не позбавлення симптоматики недорозвитку, а розробка ефективних методичних рішень для логопедичної підтримки таких дітей.

Відсутність належної діагностики та корекції передумов письма у молодшому шкільному віці може призвести до стійких порушень навчальної діяльності у цілому. Отже, дослідження симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ займає важливе місце з наукової, педагогічної і соціальної точки зору. Воно дає змогу не тільки розширити виявлення про мовленнєвий розвиток дитини з порушеннями, але й сприяти удосконаленню корекційної роботи, забезпечити рівний доступ до якісної освіти та успішної соціалізації дитини у шкільному середовищі.

Це зумовило вибір теми дослідження: «Особливості симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)».

**Об'єкт дослідження** – писемне мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – особливості симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

**Мета дослідження** – виявити та охарактеризувати особливості симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у

дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, а також розробити ефективні методичні рекомендації з діагностики та корекційної роботи з подолання виявлених порушень.

**Завдання дослідження:**

- проведення аналізу наукових підходів до писемного мовлення, формування передумов оволодіння писемним мовленням у дітей за умови нормотипового розвитку, психолого-педагогічної характеристики дітей молодшого шкільного віку з ТПМ;
- організація експериментального дослідження симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ;
- проведення аналізу результатів експериментального дослідження симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ;
- розроблення методичних рекомендації з діагностики та корекційної роботи з розвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ.

**Методи дослідження.** Відповідно до визначеної мети, поставлених завдань застосовувались наступні методи дослідження:

- *теоретичні:* вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, лінгводидактичних джерел з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі; аналіз корекційних програм щодо важкого порушення мовлення;
- *емпіричні:* педагогічний експеримент з метою визначення рівня сформованості передумов формування писемного у дітей молодшого шкільного віку; аналіз та синтез експериментальних даних;
- *статистичні:* кількісний та якісний аналіз експериментальних даних та їх статистична обробка.

**Методологічною основою дослідження стали:** корекційно-профілактична методика формування передумов опанування навичками писемного мовлення: **Методичні основи організації корекційно-профілактичної роботи з формування передумов опанування навичками писемного мовлення у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, яка включає аналіз компонентів письма, стан сформованості, умови, методичні прийоми.**

Пропедевтика підготовки до процесу письма у дітей з порушеннями мовлення – виділення ключових чинників і етапів підготовки до письма («Пропедевтика підготовки до процесу письма у дітей з порушеннями мовлення»).

Спеціальні методики навчання української мови та читання для дітей з ТПМ (навчально-методичні матеріали Н. Заєркової), які включають методи корекції та формування мовлення, які можна адаптувати до письма.

Методика корекції порушення писемного мовлення, дисграфії, дислексії («Оволодіння навичкою грамотного письма дітей з тяжкими порушеннями мовлення молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання»).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у комплексному аналізі симптоматики недорозвитку передумов писемного мовлення у дітей з ТПМ та в обґрунтуванні практичних підходів до подолання виявлених порушень на ранніх етапах шкільного навчання.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження.** Отримані результати можуть бути використані у роботі вчителів-логопедів, дефектологів, інклюзивних педагогів, а також у підготовці програми індивідуального розвитку учнів з мовленнєвими порушеннями.

Результати дослідження можуть бути використані для реалізації програмових вимог щодо розвитку мовлення дітей, для розробки навчальних дисциплін з професійної підготовки студентів з напрямку «Логопедія.

Спеціальна психологія» вищих навчальних закладів та лекційного забезпечення післядипломної освіти педагогічних працівників.

Дослідження проводилось упродовж 2024-2025 рр. На першому етапі вивчалися та аналізувалися науково-методичні джерела з проблеми дослідження; на другому етапі дістали обґрунтування зміст експерименту та організація його проведення; на третьому етапі проаналізовано результати виконання учнями діагностичних завдань та визначено симптоматику не сформованості мовленнєвих процесів, які зумовлюють порушення писемного мовлення у молодшому шкільному віці.

**Апробація й упровадження.** Про результати дослідження доповідалось на засіданнях кафедри спеціальної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Публікації.** Результати проведеного дослідження висвітлено в одноосібній публікації за темою: «Основні напрями корекції порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ».

**Структура та обсяг магістерської роботи.** Дослідження складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (71 найменування). Загальний обсяг магістерської роботи – 102 арк.

# РОЗДІЛ І.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ ОВОЛОДІННЯ ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

### 1.1 Писемне мовлення у дітей: науковий дискурс

Писемне мовлення виступає одним із ключових компонентів мовленнєвого розвитку дітей, що впливає на їхню здатність до самовираження, навчання та пізнання. Відтак, формування письмових навичок починається з раннього віку та є складним процесом, який залежить від когнітивних, лінгвістичних і соціальних факторів. У науковому дискурсі дослідники розглядають писемне мовлення як інтеграцію мисленнєвої діяльності, мовленнєвих правил і комунікативних стратегій. Отже, аналіз цього явища дозволяє зрозуміти особливості розвитку письма у дітей, виявити труднощі та запропонувати ефективні методи навчання.

Так, варто зазначити, що процес письма представляється як найбільш складна і усвідомлена форма здійснення мовленнєвої діяльності. Це є довільним актом, що формується під час проходження спеціального навчання. При цьому, зазначене характеризується багаторівневою процедурою, яка включає задіяння складних мовленнєвих механізмів, зокрема, різні аналізаторні системи, що є взаємозалежними та взаємодіючими. Отже, структура письма визначається певними етапами, які визначають освоєння навички, цілями і характером здійснення письмової діяльності. Крім того, звернемо увагу, що цей процес є тісно пов'язаним з усною мовою, і його успішне здійснення можливе за умов високого рівня розвитку останньої.

На думку Л. Єфименко [15], процес письма сприймається, з психологічного аспекту, як різновид писемного мовлення і тому

визначається, як складний психічний процес, що стосується всіх видів і форм мовленнєвої діяльності, відповідно до різних психологічних класифікацій.

У науковій спільноті письмо (вільний виклад, диктант чи копіювання тексту) розглядається як особливий вид мовленнєвої діяльності, що при цьому включає психофізіологічні компоненти. Так, у педагогічній науці дефініція «письмове мовлення» (письмо) окреслюється як продуктивний вид здійснення мовленнєвої діяльності, у якому інформація передається у вигляді графічних символів з відривом.

На думку Т. Ковшар [19, с.85-91], дефініція «письмо» охоплює наступні три аспекти: 1) специфічна семіотична система; 2) процес перекодування мовлення у письмо; 3) особлива форма комунікації. Отже, у цій системі письмо, з одного боку функціонує як графічне уявлення мовлення, з другого – є самостійним мовленнєвим явищем. Відповідно до позиції І. Козар [20, с. 76-91], мовленнєва система включає два стандарти: письмовий та усний, що при цьому свідчить про процес перекодування, коли сукупність відповідних правил проведення переходу між різними знаковими системами, що формує основну орфографію.

В українській мові правопис базується на кількох фундаментальних принципах: фонематичному, традиційному та етимологічному. Виходячи з цього, виділяють фонематичний принцип як основний, згідно з яким літери відповідають фонемам, помітним на слух, незалежно від їхньої позиції у слові [22, с. 43]. Морфологічний принцип обумовлює стабільність написання морфем, незалежно від своїх вимови, що є основою багатьох орфографічних правил. Традиційний принцип спрямований на збереження написань слів, що історично склалися, відомих у шкільній програмі як «словникові слова».

Зазначимо, що процес становлення писемного мовлення починається з формування задуму, який може бути створений самостійно пишучим, заснований на вже наявному зразку або бути відтворенням почутого матеріалу під диктовку. Так, в останньому випадку завдання полягає у тому, щоб після сприйняття усного тексту відтворити на листі максимально

можливу кількість слів, що запам'яталися. Якщо йдеться про вільний виклад або твір, то спочатку формується уявний образ змісту, який потім перетворюється на фразу. При цьому учень вибирає і фіксує на листі ключові слова, що є необхідними для вираження основної ідеї. На початкових етапах формування навички писемного мовлення перед учнями ставлять певні елементарні завдання – написання окремих слів чи коротких фраз.

Варто підкреслити, що з розвитком цієї навички відбувається перехід до передачі на письмі цілісних думок. На високому рівні сформованості навички писемного мовлення задум безпосередньо виявляється у письмовій формі, причому проміжні операції, такі як аналіз складних слів чи граматичної структури, можуть виконуватися несвідомо. Увага до цих аспектів потрібна лише у випадках граматичної чи орфографічної складності. Отже, як наголошує А. Лурія, важливим компонентом процесу письма виступає утримання у пам'яті структури висловлення. Так, той, хто навчається, повинен не тільки стежити за послідовністю слів у реченні, але й усвідомлювати його граматичну організацію [Цит. по 30, с. 52]. Відтак, важливо враховувати, що складена уявна схема речення має забезпечувати дотримання порядку слів і запобігала помилкам, пов'язаним з пропуском повторенням або зміною порядку елементів фрази.

Отже, процес письма вимагає як збереження вихідного задуму, так й його розгорнутого висловлювання з опорою на внутрішнє мовлення і логічні принципи послідовного викладу. Виходячи з цього, А. Лурія виділяє кілька операцій, які є в основі писемного мовлення школярів. Так, однією із ключових виступає проведення аналізу звукового складу слова, яке необхідно записати. Той, хто навчається, повинен виділити з потоку мови окремі звуки і розташувати їх у правильній послідовності. У словах, які з відкритими складами, цей процес виглядає простим, проте, за наявності закритих складів, скупчень приголосних чи ненаголошених голосних можуть бути труднощі [Цит. по 30, с. 53]. Якщо слово сприймається цілком, без

поділу на склади, ймовірність помилок зростає: стають можливими пропуски ненаголошених голосних, перестановки чи випадання складів.

На думку А. Лурії, помилки у письмовому мовленні можуть корелювати з вадами мовлення на ранніх етапах її формування. Відтак, серед таких помилок можна виділити:

- антиципації – перестановка звуків чи складів усередині слова (наприклад, замість «вікно» – «ківно», «онків»);
- елізії – здійснення пропуску окремих звуків чи складів (наприклад, замість «морква» - «мак»);
- персеверації – повторення звуків чи складів, що виявляється у вигляді «застрягання» на певних елементах;
- контамінації – злиття частин двох складів на один новий, що включає елементи кожного з них [Цит. по 30, с. 53].

Виходячи з цього, зазначимо, що процес формування писемного мовлення є складною багаторівневою системою, у якій задіяні як когнітивні, так і моторні механізми. Особливості звукового аналізу, орієнтація у структурі речення та послідовність запису надають значний вплив на успішність засвоєння писемного мовлення.

Також, додаємо, що зазначений автор визначає ряд умов, які є необхідними для перетворення мовленнєвого потоку у відповідну сукупність членороздільних звуків. Насамперед це виділення послідовності звуків, складових слова, та їх уточнення, що передбачає перетворення, яке сприймають звукові варіанти у виразні мовленнєві фонemi. Якщо слово складається з чітко помітних і недвозначних звукових елементів, їх виділення не викликає труднощів.

Однак, складнощі виникають коли той самий приголосний звук може перебувати як у м'якому, так і у твердому складі, або якщо змінюється тільки одна ознака фонemi, наприклад, дзвінкість-глухість.

Ще більші труднощі супроводжують розрізнення складних звукових поєднань та аналіз послідовності приголосних, що потребує розвинених

навичок для проведення звукового сприйняття та фонематичного аналізу. Отже, робота зі звукового аналізу та уточнення звукових елементів є важливим етапом у процесі письма. Відтак, звуковий аналіз слова, ідентифікація окремих звучань та перетворення варіативних звуків у стійкі фонемі є першорядним компонентом письмової діяльності.

Варто зазначити, що на ранніх етапах оволодіння письмом ці процеси виконуються свідомо, але надалі вони переходять в автоматизовану форму. Дослідники, такі як Л. Косинська, І. Кузева, Л. Луканова, виділяють кілька ключових операцій, що становлять процес звукорозрінення: при сприйнятті мовлення здійснюється слуховий аналіз: акустичний образ звуку трансформується в артикуляторне уявлення завдяки пропріоцептивному аналізу, а також збереження кінестетичного сприйняття. Слухову та кінестетичні образи утримуються в пам'яті протягом часу, необхідного для ухвалення рішення [23, с. 34-39; 25, с. 54-89]. Так, сприйнятий звук співвідноситься з відповідною фонемою, відбувається вибір необхідної фонемі. Остаточна перевірка здійснюється шляхом порівняння отриманого результату зі слуховим та кінестетичним еталоном, після чого приймається остаточне рішення про відповідність звуку фонемі.

На етапі завершення звукового аналізу слова настає наступний етап – трансформація виділеної фонемі чи її послідовність у графічне представлення. Тепер кожній фонемі відповідає певна літера, яку потрібно записати. При чіткому проведенні аналізу у дитини немає труднощів у написанні, однак труднощі можливі, якщо учень плутає написання рідкісних літерних елементів або демонструє так зване дзеркальне написання, коли літери записуються у перевернутому чи зміненому вигляді.

Так, заключним етапом процесу письма виступає переклад літерних знаків у відповідні графічні начерки. Цей процес вимагає сформованих моторних навичок, оскільки передбачає точну координацію рухів під час письма.

Отже, подані вище положення дозволяють стверджувати, що на початкових етапах освоєння писемного мовлення цей процес є усвідомленим та потребує значної уваги. Однак, у міру автоматизації навичок записування знайомих звукових комплексів відбувається практично рефлексивно, що свідчить про досягнення високого ступеня сформованості письмової діяльності.

Звернемо увагу, що фізіологічний аспект процесу письма докладно досліджено А. Лурія [Цит. по 30, с. 55]. Учений зазначав, що «питома вага кожної операції, що становить процес письма, змінюється на різних етапах формування рухової навички». Так, у початковий період освоєння листа основну увагу учня зосереджено на звуковому аналізі слова та пошуку відповідної графеми. Але ж, надалі ці процеси стають автоматизованими, а письмо перетворюється на плавний кінетичний стереотип.

Дослідник також підкреслював, що здійснення процесу проговорювання записуваного матеріалу не є лише допоміжним елементом письма, а представляє його невід'ємну складову. Промовляння дозволяє уточнювати звуки, що вимовляються, диференціювати схожі фонемі, а також підвищує точність їх графічного оформлення.

Зазначимо, що подібної точки зору дотримується С. Логінова [28, с. 36], яка встановила, що учні початкової школи практично ніколи не пишуть текст мовчки. У ході написання вони спочатку вимовляють слова вголос, а потім пошепки, а надалі – про себе, використовуючи внутрішнє мовлення. Відповідно до експериментального підтвердження, заборона промовляння погіршує якість письма, при цьому збільшуючи кількість помилок. Також це свідчить про значущість мовленнєвого контролю усіх етапів становлення досвіду письма.

Згідно із дослідженнями І. Марченко, Т. Кобилякової [36, с. 52], складове промовляння грає ключову роль у формуванні навичок правопису українських орфограм, при цьому полегшує звуковий аналіз складних слів і сприяє розвитку мовленнєвого слуху. Первинне порушення моторних та

артикуляційних функцій веде до вторинного недорозвитку слухового аналізатора, що, своєю чергою, стає причиною порушень писемного мовлення. Це пояснюється тим, що промовляння допомагає дитині уточнити звукову структуру слова, що записується, зберегти правильну послідовність звуків і утримати його у короткочасній пам'яті.

Варто зауважити, що мовленнєвослуховий аналізатор локалізується у верхніх скроневих відділах кори головного мозку. Він відповідає за обробку звукового складу слова, перетворення звуків у фонемі та не визначення їх послідовності. Так, у процесі здійснення письма задіяні як мовленнєвослуховий аналізатор, так й зоровий, слуховий і мовленнєворуховий, чия взаємодія грає найважливішу роль в успішному формуванні письмового мовлення.

Деякі дослідники вважали [61, с. 72], що зоровий аналізатор не надає значного впливу на процес письма, однак, його порушення можуть призводити до зорової агнозії – розладу, при якому людина втрачає здатність впізнавати предмети і явища при збереженні елементарного зорового сприйняття. Такий стан ускладнює формування словникового запасу, особливо освоєння номінативної сторони мовлення, що негативно впливає на голосову пам'ять і призводить до аграматизму.

Морфологічний структурний аграматизм проявляється у порушенні норм узгодження та управління у реченні. Його наслідком стає спотворення лінійної схеми речення, що, своєю чергою, впливає на звуковимовлення і погіршує фонематичний слух. Таким чином, порушення зорового аналізатора чинить прямий вплив на процес письма.

Зазначимо, що до найбільш значних патологій зорового аналізатора відносяться літерна агнозія і симультанна агнозія. Літерна агнозія – це порушення здатності сприймати і називати літери, викликане ушкодженням скронєво-потиличних відділів лівої півкулі, що є домінантна для мовленнєвої функції [65, с. 73-84]. Отже, діти з такими порушеннями плутають літери, що мають схожі графічні риси, а також віддзеркалені символи.

Відтак, у результаті цих процесів у дитини формуються нечіткі уявлення про конкретні літери, що ускладнює їх запам'ятовування та призводить до проблем у письмовому мовленні. Розглядаючи симультанну агнозію, то важливо підкреслити, що це порушення, у якому зберігається здатність впізнавати окремі предмети, але відсутня можливість сприймати у комплексі чи усвідомлювати ситуацію цілком.

Зазначимо, що якщо такий дефект поширюється на звукову структуру слова, порушаються процеси звукового аналізу, що, своєю чергою, веде до труднощів у письмовому мовленні. Зв'язок між мовленнєворуховими і мовленнєвослуховими аналізаторами у процесі розвитку мовлення вивчали такі вчені, як О. Мельниченко, Л. Прохоренко [40; 47]. Отже, як показали дослідження, слуховий аналізатор починає функціонувати у дитини раніше, ніж мовленнєворуховий: перш ніж звук з'явиться у активному мовленні, він має бути розпізнаний на слух.

Учені стверджують, що сприйняття і виголошення звуків є взаємозалежними та взаємодоповнювальними процесами, що існує тісний взаємозв'язок між фонетичною, лексичною та граматичною сторонами мовлення. Так, відповідно мовленнєвий механізм включає два ключові компоненти: а) формування слів із окремих фонем; б) створення фраз та повідомлень зі слів [66, с.112].

Таким чином, встановлено, що процеси писемного мовлення є складною багаторівневою діяльністю, формування якої залежить від низки когнітивних, лінгвістичних та соціокультурних чинників. Науковий дискурс свідчить, що оволодіння писемним мовленням передбачає поступовий розвиток мовленнєвих умінь, мотивації до письма, а також здатності до структурованого викладу думок. З'ясовано важливість проведення цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка враховує вікові особливості дітей, рівень сформованості їхнього усного мовлення та когнітивних процесів.

## **1.2. Формування передумов оволодіння писемним мовленням у дітей за умови нормотипового розвитку**

Формування писемного мовлення як у дошкільному, так і у шкільному віці є одним із ключових завдань мовленнєвого й загального психічного розвитку дитини. Писемне мовлення виступає не лише засобом для фіксування думок, а й важливим інструментом когнітивного розвитку, самовираження та соціальної взаємодії. Як вказують наукові дослідження [55], опанування письма сприяє активізації мислення, розвитку мовленнєвої рефлексії та довольної регуляції поведінки.

Зауважимо, що поетапним процесом виступає формування передумов оволодіння писемним мовленням у дітей за умови нормотипового розвитку, що передусім базується на дозріванні моторних, когнітивних і мовленнєвих функцій. Як свідчать наукові дослідження, успішне оволодіння писемною формою мовлення можливе лише за умови сформованості усного мовлення (фонематичного слуху, зв'язного мовлення, лексико-граматичних структур), розвитку пам'яті, уваги, мислення та дрібної моторики. Важливою умовою є також сформованість мотиваційної сфери та позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Отже, слід підкреслити, що ці процеси відбуваються взаємопов'язано та синхронно у межах нормотипового розвитку, що тим самим забезпечує поступове включення дитини у процес письма як своєрідного засобу комунікації та пізнання. Таким чином, раннє виявлення та цілеспрямоване стимулювання вказаних передумов сприяє ефективному засвоєнню писемного мовлення в умовах формальної освіти.

Як зазначають провідні вітчизняні дослідники [59, с. 145-161] передумови виступають у якості основи, яка забезпечує опанування складних

мовленнєвих дій, що при цьому пов'язані з письмом та читанням. Передумови писемного мовлення є багаторівневими та складаються з мовленнєвих, когнітивних, психомоторних (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Передумови оволодіння писемним мовленням у дітей  
за умови нормотипового розвитку

Передумови	Характеристика
Мовленнєвого характеру:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– фонематичний слух – здатність диференціювати звуки мови, що є основою для правильного співвідношення звуків і букв;</li> <li>– словниковий запас – обсяг і варіативність словникового запасу, що є необхідними для письмового вираження думки;</li> <li>– граматичні навички – здатність здійснювати побудову правильних синтаксичних конструкцій;</li> <li>зв'язне мовлення – здатність логічно та послідовно формулювати думки.</li> </ul>
Когнітивного характеру:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мислення – аналіз, синтез, узагальнення, які є фундаментом для створення письмового тексту;</li> <li>– пам'ять – збереження та відтворення мовних одиниць (літер, слів, речень);</li> <li>увага – концентрація на мовленнєвому завданні та стійкість під час його виконання.</li> </ul>
Психомоторного характеру:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розвиток дрібної моторики, що включає координацію рухів рук, що є необхідною для написання літер;</li> <li>– зорово-моторна координація – узгодженість між зором та рухами рук;</li> <li>– просторові уявлення – орієнтування на аркуші, у лінії, правильне розташування елементів літери;</li> <li>– емоційно-вольові та мотиваційні передумови: інтерес до письма та до процесу навчання;</li> <li>– рівень довільності поведінки – здатність свідомо контролювати, планувати та виконувати письмову дію; мотивація до самовираження через письмо.</li> </ul>

Так, звернемо увагу, що поняття передумов писемного мовлення в психолого-педагогічному дискурсі розглядається з позиції сукупності основних психофізіологічних, мовленнєвих та когнітивних механізмів, що

забезпечують здатність дитини опанувати письмо як окремий вид мовленнєвої діяльності. Відтак, слід вважати, що передумовами є не самі навички письма, а ті функціональні основи, без яких неможливе формування повноцінного писемного мовлення.

У межах нашого дослідження варто також розглянути етапи формування передумов до писемного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком. Зазначимо, що процес формування передумов до писемного мовлення у дітей має динамічний характер і проходить кілька послідовних етапів, кожен з яких має свої психологічні, мовленнєві та моторні особливості. При цьому, врахування цих етапів сприяє своєчасному виявленню як норми, так й можливих відхилень, а також надавати ефективну підтримку на кожному рівні.

1. Ранній дошкільний вік (2–4 роки) є фундаментальним періодом для сенсомоторного та мовленнєвого розвитку дитини. У цей період закладаються базові психофізіологічні функції, які є необхідними для майбутньої писемної діяльності, хоча безпосередньо передумови до письмової діяльності ще не формуються. Для цього періоду характерним є формування загальних моторних навичок (рухливості, координації, орієнтування у просторі). У дитини починає розвиватися дрібна моторика рук (маніпулювання предметами, ліплення, малювання), швидко розширюється пасивний та активний словниковий запас, та потім дитина починає будувати прості речення, використовує дієслова і прикметники, з'являється інтерес до графічної діяльності: «письмо» паличками, каракулі [71, с. 59-62]. Виходячи з цього педагогічною метою на цьому етапі виступає стимулювання загального розвитку мовлення, моторики та когнітивних функцій через гру, малювання та дії з предметами.

2. Старший дошкільний вік (5–6 років), який представляє собою ключовий період для безпосереднього формування передумов писемного мовлення, оскільки саме на цьому етапі дозрівають функції, що визначають готовність до писемного мовлення. У цей період до основних досягнень

дитини відносяться такі, як: а) досягнення достатнього рівня фонематичного сприйняття: дитина чує та розрізняє окремі звуки, співвідносить звук і літеру; б) розвиток артикуляційної бази для точного мовлення; в) формування схеми тіла та просторової орієнтації (вправо/вліво, вгору/вниз, послідовність); г) зміна у дрібній моториці, коли з'являється здатність до координованих рухів рук, що є важливою для графічної діяльності; д) мова стає зв'язною, з'являється здатність до переказу, опису та логічному представленні відповідних подій; є) підвищення довільності розумових процесів, коли дитина здатна довше концентруватися, виконувати інструкції та діяти за планом. Тому цей вік вважається чутливим до формування навичок, що пов'язані з підготовкою до письма [71, с. 59-62]. Доцільним у цей період є запровадження у діяльність дитини вправи, спрямованих на формування фонематичного аналізу, зорової та слухової пам'яті; ігор на розвиток просторового мислення, уваги та графічних навичок (малювання елементів літер); формування навичок правильного тримання ручки та орієнтування у зошиті.

3. Дошкільна підготовка (6–7 років, «підготовча група» або 1 клас), який передуює систематичному навчанню письма у школі. Дитина вже повинна мати основні передумови, тому головним завданням виступає їх закріплення та інтегрування. До ознак готовності до письма слід відносити: а) вміння аналізувати склад слова, розкладати його на звуки або склади; б) вміння відтворювати зорові закономірності (літери, геометричні фігури); в) розвинене зв'язне мовлення (розповіді, інструкції, пояснення); г) формування емоційно-вольових навичок: самоконтроль, наполегливість, інтерес до навчання. Зазначимо, що у цей період важливо використовувати вправи, спрямовані на поєднання звуків і літер, написання елементів літер; проводити діагностику розвитку мовлення та, за необхідності, корекційні заняття, а також обов'язково підтримувати мотивацію до писемного мовлення за допомогою творчих завдань, інтегрованих видів діяльності [71, с. 59-62].

Варто підкреслити, що поетапність формування передумов писемного мовлення свідчить про необхідність систематичного, послідовного та науково обґрунтованого підходу до розвитку дитини. Тому нерівномірність або затримка на будь-якому з етапів може ускладнити процес оволодіння письмом у початковій школі, що потребує раннього виявлення та педагогічної підтримки.

Доцільно зазначити, що важливо чітко розрізнити передумови письмового мовлення від власне письмових навичок, які відповідно формуються після того, як базові функції досягли достатнього рівня розвитку. Отже, письмові навички включають вміння правильно відображати літери, писати під диктовку, створювати тексти тощо – тобто це вже є результатом здійснення навчання, а не його підготовчим етапом.

Відтак, розуміння та своєчасна діагностика сформованості передумов писемного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком дозволяє вчителям та логопедам своєчасно виявляти потенційні труднощі та запобігати їх ускладненню у подальшому навчанні дитини [18, с. 45]. Саме від сформованості цих передумов залежить не лише швидкість, а й якість оволодіння письмом як засобом мовленнєвої діяльності та спілкування.

Як зазначено раніше, формування писемного мовлення базується на взаємодії кількох ключових функціональних систем, що забезпечують здатність дитини до письма. Однак, ці компоненти формуються поступово та при цьому повинні досягти певного рівня зрілості до моменту початку систематичного навчання письму у молодшому шкільному віці.

Так, по-перше зазначимо мовленнєвий компонент, завдяки якому формується основа для змісту та структурного оформлення письмового висловлювання. До його складу входять такі компоненти як [5, с. 327-349]:

- фонематична компетенція – здатність аналізувати та синтезувати звуки мовлення;
- лексичний рівень – формування достатнього словникового запасу, що дозволяє дитині висловлювати думки в письмовій формі;

- граматичні поняття – оволодіння основними правилами рідної мови, що регулюють зв'язність та правильність письма;

- зв'язне мовлення – здатність будувати логічно послідовні висловлювання, що важливо для створення письмових текстів.

Наступний компонент – це когнітивний, завдяки якому забезпечується розуміння структури мовлення та контроль над його організацією:

- пам'ять (зорова, слухова, моторна) – для запам'ятовування літер, слів, правил;

- увага – для забезпечення зосередженості під час письма;

- мислення – особливо вербально-логічне, яке є основою для формулювання письмових повідомлень.

По-третє, до формування писемного мовлення, також відноситься й моторний компонент, що забезпечує фізичну здатність дитини виконувати графічну діяльність:

- дрібна моторика руки (кисті, пальців), яка відповідає за точність та координацію рухів під час письма;

- розвиток графомоторики – вміння тримати ручку, орієнтуватися у зошиті, відтворювати графічні зображення літер.

По-четверте, це емоційно-мотиваційний компонент, який відіграє ключову роль у процесі залучення дитини до письмової діяльності:

- позитивне ставлення до письма – важливе для внутрішньої готовності до навчання;

- формування навчальної мотивації – прагнення до самовираження, досягнення успіху, отримання схвалення;

- вольові зусилля – вміння контролювати поведінку, долати труднощі в навчанні [5, с. 327-349].

Варто зауважити, що діти з нормотиповим розвитком зазвичай проходять етап формування передумов письма у межах вікової норми, що дозволяє їм успішно опанувати навички писемного мовлення у шкільному

віці. Це зазвичай відбувається у межах норми у 3–4 роки, коли спостерігається інтенсивне збагачення словникового запасу та розвиток граматичних конструкцій та у віці 5–6 років у дитини активно формуються зв'язне мовлення, фонематичний слух, зорово-моторна координація, навички самоконтролю.

Тому, важливо зазначити, що у нормотипових дітей спостерігається синхронність розвитку різних функціональних систем: мовленнєвої, когнітивної, рухової та емоційно-вольової. Отже, саме ця координація виступає ознакою готовності дитини до здійснення писемної діяльності. Однак, навіть серед дітей з нормотиповим розвитком можливі індивідуальні варіації темпів формування передумов, що зумовлює необхідність індивідуального підходу та ранньої педагогічної діагностики.

Успішне формування передумов до писемного мовлення можливе лише за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки. Відтак, серед ефективних умов варто зазначити наступні [2]:

- індивідуалізація навчального процесу: врахування особистісних особливостей кожної дитини; диференціація завдань за рівнем сформованості певних функцій;
- поетапне та систематичне формування: формування навичок від простих до складних; закріплення основних навичок на кожному етапі; використання спеціальних логопедичних та психолого-педагогічних методик;
- залучення ігрових технологій: використання сюжетно-рольових ігор, дидактичних вправ для розвитку фонематичного слуху, мовлення, дрібної моторики; письмо в ігровому контексті знижує страх помилок, підвищує мотивацію;
- співпраця з родиною: консультування батьків щодо розвитку мовлення вдома; створення розвивального середовища поза навчальним закладом (настільні ігри, малювання, спільне читання).

Таким чином, слід зазначити, що формування передумов писемного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком є необхідним етапом підготовки

до школи. Її ефективність залежить від своєчасної діагностики, комплексного підходу, педагогічних навичок та психолого-педагогічної підтримки з боку дорослих. Встановлено, що правильно сформовані передумови сприяють не лише легкому оволодінню письмом, а й загальному інтелектуальному, мовленнєвому та емоційному зростанню дитини.

### **1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з ТПМ**

У молодшому шкільному віці спостерігається інтенсивний розвиток і структурна перебудова всіх фізіологічних систем організму дитини, зокрема нервової, серцево-судинної, ендокринної та опорно-рухової. У цей період дитина демонструє прискорене зростання та збільшення маси тіла, що супроводжується зміною пропорцій її тіла. Також відбуваються значні зміни у функціонуванні вищої нервової діяльності [4, с. 62]. Згідно з характеристиками, головний мозок шестирічної дитини значно наближається до морфо-функціональних параметрів мозку дорослої людини. Організм дитини у віковому періоді 6–10 років свідчить про його адаптаційну готовність до переходу на наступний етап розвитку, що передбачає підвищене інтелектуальне та фізичне навантаження у контексті систематичного навчання у школі [13, с. 30-37].

Як зазначає Т. Махукова [38], молодший шкільний вік має критичне значення для психічного розвитку дитини, оскільки саме в цей період формуються нові психологічні механізми діяльності та поведінки. У цей час закладаються основи майбутньої особистості, зокрема формується стійка структура мотивації, виникають нові соціальні потреби, такі як прагнення до поваги й визнання з боку дорослих, бажання виконувати важливі соціально значущі завдання, а також бути частиною колективної діяльності. Діти виявляють інтерес до групових форм діяльності, одночасно прагнучі займати

лідерські позиції. Також формується усвідомлення необхідності дотримання загальноприйнятих правил і етичних норм.

У цей період з'являється новий, опосередкований тип мотивації, що лежить в основі довільної поведінки. Дитина починає засвоювати систему соціальних цінностей, моральних норм і правил поведінки, що дає їй змогу контролювати власні імпульсивні бажання відповідно до суспільних вимог (наприклад, відкладати перегляд мультфільмів на користь допомоги молодшим членам родини або виконання домашніх обов'язків) [39, с. 59-62].

Зазначимо, що порушення мовленнєвої діяльності здійснюють значний вплив на формування інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфер розвитку дитини. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими аспектами психічного розвитку спричиняє виникнення вторинних дефектів, які можуть формувати аномальний варіант розвитку. Діти, що мають сприятливі передумови для засвоєння основних мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації), демонструють відставання у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення. Вони мають труднощі у засвоєнні когнітивних операцій, що відзначають численні дослідження (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тарасун) [57, с. 7-35; 59, с. 87].

У дітей з порушеннями мовлення спостерігається уповільнена динаміка когнітивних процесів, рівень розвитку логічних операцій не відповідає віковій нормі. Мовленнєва активність знижена, вони відчують труднощі у сприйнятті та виконанні словесних інструкцій, характеризуються обмеженим обсягом пам'яті й труднощами у відтворенні словесних рядів. Цілеспрямована діяльність порушується як під час виконання вербальних, так і невербальних завдань. Для більшості дітей характерні низький рівень пізнавальної активності, обмеженість знань про навколишній світ і труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків [69, с. 240-247]. Проте, за умови належної підтримки з боку дорослих, вони мають потенціал для опанування абстрактних понять.

Варто зауважити, що деякі діти з важкими порушеннями мовлення демонструють недостатній рівень розвитку логічних операцій. Їхня когнітивна діяльність відзначається нестабільністю, відсутністю планованості й недостатнім самоконтролем у виконанні завдань. Вони зазнають труднощів у виокремленні суттєвих ознак під час порівняння об'єктів, орієнтуючись на випадкові, малозначущі зовнішні характеристики. Крім того, діти не завжди розуміють зміст загадок, що базуються на аналогіях і прихованих ознаках, а також мають труднощі в доборі синонімів та слів-аналогів за принципом порівняння [52, с. 149-156].

Як свідчать дослідження ряду авторів (Т. Кобилякова, І. Марченко та інші) свідчать про недостатню стійкість уваги у дітей, її обмежений обсяг й труднощі з розподілом. Вони схильні до помилок під час зорового впізнавання предметів в ускладнених умовах, потребують більше часу для прийняття рішень. Неточність зорових уявлень проявляється у труднощах виділення частин складного малюнка та їх подальшого об'єднання, що вказує на порушення зорового аналізу та синтезу. Також відзначаються труднощі у зорово-просторовому орієнтуванні. Рівень сформованості довільної слухової уваги, самоконтролю та довільного запам'ятовування є недостатнім. Увага нестійка, швидко виснажується навіть за незначного навантаження. Наприклад, під час виконання послідовних завдань діти допускають кілька помилок: не запам'ятовують інструкцію, змінюють порядок дій, скорочують їхню кількість [35, с. 52-56].

Дослідження мнестичних функцій (О. Мастюкова) свідчать про значно нижчий рівень запам'ятовування словесних стимулів у дітей із мовленнєвою патологією порівняно з їхніми ровесниками. Попри відносно збережену смислову та логічну пам'ять, у них відзначається знижена вербальна пам'ять, що негативно впливає на продуктивність запам'ятовування і відтворення словесної інформації. Наявність важких порушень мовлення (ТПМ) у дітей спричиняє стійкі труднощі в комунікативній діяльності [17, с. 59-63], що

ускладнює міжособистісну взаємодію та створює серйозні бар'єри для розвитку й навчання.

Діти з ТПМ виявляють низьку активність у спілкуванні, рідко проявляють ініціативу. У них спостерігається порушення мотиваційно-потребнісної сфери, що ускладнює взаємодію з однолітками та дорослими. Через поєднання мовленнєвих і когнітивних порушень їхнє спілкування не відповідає віковій нормі: для дітей 6–10 років характерна ситуативно-ділова форма комунікації, що свідчить про її незрілість [33, с. 110-113].

Разом із загальною ослабленістю діти з ТПМ демонструють відставання у сенсомоторному розвитку, що проявляється у порушеннях функціонування окремих систем (рухів ніг, рук, очей, орального апарату) та їхньої координації. У них відзначається затримка у розвитку загальної, мімічної, дрібної та артикуляційної моторики [41, с. 63]. Діти мають труднощі у засвоєнні основних рухових навичок, демонструють недостатню статичну та динамічну координацію, знижену швидкість і спритність виконання вправ, проблеми у переході між різними видами рухів і відтворенні рухового завдання відповідно до просторово-часових параметрів. Найбільші труднощі виявляються під час виконання дій за словесною інструкцією [43, с. 265-274].

Графо-моторні навички у дітей із ТПМ також недостатньо розвинені (І. Марченко, Т. Кобилякова, Н. Чередніченко). Вони не можуть точно змальовувати фігури та малюнки, демонструють порушену зорово-моторну координацію та недостатній контроль рухів руки. Їхні лінії нерівні, рухи невпевнені, а натискання на олівець може бути як надмірно сильним, так і занадто слабким [66, с. 73-84]. Додатково у них виявляються порушення конструктивного праксису, що зумовлено недорозвиненістю дрібної моторики пальців рук, через що їм складно маніпулювати дрібними предметами.

Дослідження мотиваційно-вольової готовності дітей із ТПМ до навчання у школі (І. Мартиненко) засвідчило домінування у них соціально-

ігрової та ігрової мотивації, недостатню сформованість саморегуляції, нестабільність навчальних мотивів, їхню поверховість та змістовну збідненість [34, с. 118]. Вольова сфера цих дітей характеризується труднощами у саморегуляції, контролі власних дій та словесній регуляції поведінки. Вони зазнають складнощів на всіх етапах виконання вольових дій, що ускладнює визначення мети діяльності, її планування, реалізацію, оцінку та перевірку результатів, особливо за необхідності дотримання кількох правил одночасно.

Зазначимо, що процес реалізації вольових дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТНМ) характеризується недостатнім мовленнєвим опосередкуванням, що ускладнює формування внутрішнього плану дій. Ця особливість вольової регуляції проявляється в різних видах діяльності, зокрема під час виконання ігрових, навчальних завдань та завдань за зразком [44, с. 183-187]. Проведення психолого-педагогічної діагностики дітей з ТНМ надає можливість визначити оптимальні стратегії навчання, а також сприяє розробці ефективних індивідуалізованих методів та засобів корекційної роботи [63, с. 127-137].

Тяжкі порушення мовлення супроводжуються сформованим фразовим мовленням, яке, однак, має виражені дефіцити в лексико-граматичному та фонетико-фонематичному аспектах. Звукова сторона мовлення зазвичай більш розвинена, хоча типові помилки у ній залишаються.

Отже, визначимо, що до основних порушень у цьому контексті належать [60, с. 145-161]:

а) деформації компонентної структури слова, а саме: зменшення кількості складів, перестановка, засвоєння складів, додавання зайвих елементів, спрощення звукової структури при злитті приголосних;

б) недостатній рівень фонематичного розвитку, що проявляється у труднощах диференціації звуків зі схожими акустичними та артикуляційними характеристиками, а іноді й у нездатності розрізняти навіть

контрастні фонемі, що значно ускладнює оволодіння звуковим аналізом та синтезом.

Також зазначимо, що лексичний запас дітей з ТПМ значно поступається як у якісному, так і в кількісному аспектах порівняно з нормотиповими однолітками. Аналіз лексичних помилок вказує на специфічні закономірності, а саме: труднощі у самостійному доборі слів та їх адекватному контекстуальному використанні; численні заміни лексем, зокрема: використання назв предметів, подібних за зовнішніми ознаками або функціональним призначенням; заміна понять, пов'язаних ситуативно; використання родових замість видових понять і навпаки; використання описових конструкцій замість точного слова; заміна назв дій словами зі схожим контекстуальним значенням; труднощі у розрізненні та називанні кольорів (зокрема, сірого, фіолетового) та геометричних фігур (наприклад, квадратних, трикутних, овальних); обмежене засвоєння абстрактної лексики, узагальнюючих понять, синонімів, антонімів, а також нерозуміння слів у переносному значенні; порушення лексичної сполучуваності [67, с. 82].

Варто відмітити, що словниковий запас дітей з ТПМ поповнюється переважно за рахунок конкретної лексики (назв предметів, явищ, дій), тоді як засвоєння абстрактних мовленнєвих одиниць відбувається повільно та зі значним відставанням від вікових норм. У граматичному оформленні мовлення дітей з ТПМ спостерігаються стійкі порушення як на рівні рецептивного, так і продуктивного мовлення. Імпресивний аграматизм проявляється у нерозумінні морфологічної структури слова та складних логіко-граматичних конструкцій, що відображають причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки.

Зазначимо, що в експресивному мовленні домінують такі граматичні помилки, як: неправильна зміна слів за родом, числом та відмінком; порушення узгодження прикметників та числівників з іменниками; неправильне вживання простих та складних прийменників; труднощі у словотворенні (утворення іменників за допомогою суфіксів, префіксальних

дієслів, прикметників); недостатнє володіння морфемною структурою слова; труднощі у доборі однокорених слів та розумінні відповідних завдань [58, с. 77-82].

Підкреслимо, що недостатній рівень володіння лексичними, граматичними та фонетичними компонентами мовлення у дітей з важкими порушеннями мовлення проявляється у різних формах монологічного мовлення. Зокрема, труднощі спостерігаються у процесах переказу, складання оповідань за ілюстраціями або серією зображень, відтворення власного досвіду, а також у створенні описових висловлювань.

Незважаючи на здатність логічно осмислювати послідовність подій, діти під час складання оповідань за сюжетними малюнками здебільшого обмежуються перерахуванням дій без розкриття їх причинно-наслідкових зв'язків. Так, при переказі текстів спостерігається пропуск окремих елементів змісту, незбереження цілісності композиції персонажів, а також порушення хронологічної або логічної послідовності викладу. Описові оповідання особливо складні для дітей з ТНМ, оскільки вони зазвичай зводяться до переліку окремих предметів та їх частин, без вичерпного розкриття ознак чи властивостей.

У контексті ігрової діяльності більшість дітей не супроводжують свої дії мовленням [49, с. 12-16], обмежуючись реактивними формами мовленнєвої діяльності – відповідями на поставлені питання. Загалом, тяжкі порушення мовлення характеризуються низкою системних ознак, зокрема:

- обмежене розуміння мовлення переважно у повсякденних ситуаціях; наявність вражаючого аграматизму;
- стійкі труднощі в опануванні та використанні граматичних норм;
- низький рівень лексичної обізнаності, а саме: неточне знання слів, змішування значень лексем зі схожим семантичним змістом, часте неправильне використання слів, особливо у сфері повсякденного спілкування;

- переважання у мовленні іменників та дієслів при недостатній кількості прикметників, прислівників та інших слів, що позначають характеристики предметів та дій;
- численні помилки у вживанні простих прийменників та майже повна відсутність складних прийменникових конструкцій;
- домінування в монологічному мовленні простих синтаксичних конструкцій, труднощі з формуванням складних речень, як складних, так і складнопідрядних;
- збереження порушень у вимові окремих звуків та компонентній структурі слова;
- недостатній рівень сформованості фонематичних процесів, що ускладнює розвиток навичок звукового аналізу, синтезу, а також засвоєння писемного мовлення;
- високий рівень специфічних помилок у процесі навчання читанню та письму за відсутності спеціальної корекційної підтримки, що значною мірою визначає труднощі в навчальній діяльності [40].

Зазначимо, що діти із тяжкими порушеннями мовлення також мають системні порушення перцептивної діяльності, що підтверджується дослідженням [2; 5; 9; 20]. Зорове сприйняття характеризується недостатньою диференціацією зорових образів, їх обмеженою кількістю, інертністю та нестійкістю зорових слідів. Спостерігається відсутність стійкої відповідності між графемами та відповідними звуковими одиницями [21, с. 44]. Рівень слухо-мовленнєвої пам'яті безпосередньо корелює із загальним рівнем мовленнєвого розвитку дитини. У зв'язку з цим у дітей із ТПМ спостерігається її дефіцит, який проявляється у таких характеристиках: труднощі розуміння словесних інструкцій, обмежені можливості обробки мовленнєвого матеріалу в короткочасній пам'яті, низький рівень відтворення ритмічних структур, а також порушення фонематичного сприйняття [44, с. 183-187].

Підсумовуючи наведене, зазначимо, що психолого-педагогічний аналіз дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення свідчить про наявність системних відхилень у розвитку мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Серед основних проявів мовленнєвого дефіциту встановлено фонетико-фонематичне, лексичне та граматичне недорозвинення, що тим самим суттєво ускладнює формування як усного, так і писемного мовлення. З'ясовано, що недостатній рівень фонематичного сприйняття, обмеження словникового запасу, порушення граматичної будови мовлення та низька сформованість монологічного висловлювання зумовлюють труднощі у комунікативній діяльності та засвоєнні навчального матеріалу.

#### **1.4. Основні напрями та методики корекції порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ за даними логопедичної літератури**

Проблема дослідження та корекції порушень писемного мовлення продовжує залишатися одним із найбільш актуальних завдань сучасної логопедії. Залежно від механізмів кожного виду дисграфії, автори, що присвятили свої наукові дослідження даної галузі (Т. Махукова, Е. Данілавічюте, Н. Заєркова, та інші) пропонують різні методичні підходи до організації корекційної роботи [9; 14; 40].

Для кожного типу порушення письма визначено відповідний порядок корекційної роботи, який може здійснюватися на психолінгвістичному чи психофізіологічному рівнях. Важливо відзначити, що методи роботи на психофізіологічному рівні залишаються незмінними та включають формування уявлення про звук, а також встановлення зв'язку між звуком та літерою. Крім того, необхідно враховувати психологічний аспект розвитку письма, що включає мотивацію та бажання писати.

Актуальність питання корекції порушень письма зумовлена недостатньою ефективністю традиційних методик корекції порушень писемного мовлення, збільшенням числа учнів із різними порушеннями у письмі, а також ускладненням симптоматики та механізмів цього розладу. Зазначимо, що специфічні труднощі при оволодінні навичками письма значно впливають на формування орфографічних умінь (Л. Прохоренко, Н. Ярмола, Т. Костенко та ін.) [47; 48], що може призводити до стійкої неуспішності та формування відхилень в особистісному розвитку дитини. Більшість існуючих методик корекції досліджуваного напрямку орієнтовані на усунення дефектів мовлення учнів (Т. Мельниченко, Н. Матвеева, І. Марченко) [41; 37; 36].

Поряд з цим, ряд дослідників пропонує психолого-педагогічний підхід, що враховує індивідуальні психологічні особливості цієї категорії учнів

(А. Ратушинська, Ю. Рябцун, М. Сєнкевич ) [51; 52; 55]. У деяких роботах наголошується на необхідності розвитку у дітей з ТПП пам'яті та уваги.

Отже, загалом слід наголосити, що психологічний та когнітивний аспекти корекційно-логопедичного впливу при порушеннях писемного мовлення у сучасних дослідженнях вивчені недостатньо. У процесі розробки методик корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення центральне місце посідають такі принципи, як патогенетичний, принцип обліку «зони найближчого розвитку», принцип використання збережених ланок психічної функції, принцип максимального залучення полімодальних аферентацій, а також залучення до корекційної роботи. Варто підкреслити, що особливо значущим є патогенетичний принцип, заснований на обліку механізмів виникнення порушень.

Залежно від природи порушеного механізму виділяються різні форми дисграфії, кожна з яких потребує специфічних підходів до діагностики та корекції. Так, фахівці будують основні напрями корекційної роботи при врахуванні певних психологічних, когнітивних, мовленнєвих особливостей дитини. Отже, такий підхід дозволяє сформувати відповідні ключові аспекти корекційної діяльності.

По-перше, це напрямок щодо розвитку фонематичного слуху та фонематичних уявлень, що пов'язано з тим, що порушення диференціації фонем є однією з основних причин порушення писемного мовлення. Відтак, корекція має бути спрямована на формування навичок звукового аналізу та синтезу, проведення розрізнення подібних за звучанням звуків, встановлення звуко-буквених відповідностей. Науковці вважають [19, с. 85-91], що цілеспрямована робота над фонематичним слухом і аналізом-синтезом зменшує прояви акустико-фонематичної дисграфії, а безпосереднє проведення корекції фонематичних процесів виступає основою подолання порушень письма.

По-друге, це формування лексико-граматичної будови мовлення, що обумовлено недостатнім розвитком словника, порушенням узгодження слів у

реченні, здійснення неправильного вживання граматичних форм, що загалом, негативно впливає на письмове мовлення. Отже, цілеспрямована робота виступає необхідною умовою у процесі збагачення активного словника, формування граматичних навичок та умінь будувати речення та зв'язні висловлювання.

Відповідно до досліджень М. Сенкевича [55, с.84], проведення «системної роботи над словниковим запасом, синтаксичними та морфологічними структурами» сприяє покращенню граматичної правильності письма.

По-третє, це розвиток зв'язного мовлення, що визначено вивченням письма як відображенням усного мовлення. Важливо підкреслити, що у дітей необхідно формувати уміння логічно і послідовно висловлювати думки, складати розповіді, перекази, описувати події чи предмети. Таким чином, зазначене будуватиме міцний фундамент для здійснення грамотного письма.

Це підтверджують дослідження Л. Косинської [23, с.34-39] та С. Логінової [28, с. 62], які вказують на те, що розвиток зв'язного мовлення у дітей із ТПМ позитивно впливає на структурування письмових висловлювань, зокрема написання творів, переказів.

По-четверте, це розвиток загальної та дрібної моторики. Цей напрямок обумовлений тим, що тяжкі порушення мовлення супроводжуються також моторними порушеннями. Наприклад, через нерозвиненість дрібної моторики рук гальмується формування графічних навичок, отже, доцільним представляється додавання вправ на розвиток координації рухів, розвиток графомоторних навичок, а також спеціальні вправи – пальчикові ігри.

Як зазначає В. Глухов [6, с. 67], розвиток дрібної моторики рук значно покращує координацію рухів та відповідно якість графічного виконання письма.

По-п'яте, це формування мотиваційно-особистісної готовності до письма, пов'язано з нерідкими випадками тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями, зниженим рівнем навчальної мотивації,

негативним ставлення до писемного мовлення через труднощі. Відтак, створення позитивної емоційної атмосфери, застосування інтерактивних та ігрових методів, здійснення психологічної підтримки стають ключовими методиками цього напрямку.

За дослідженнями І. Зикєєвої [17, с. 59-63], емоційна підтримка та ігрові методи підвищують мотивацію до письма та знижують рівень тривожності у дітей із порушеннями мовлення.

По-шосте, це застосування сучасних логопедичних методик і технологій. У даному випадку, варто зазначити ефективність інтеграції традиційних і новітніх методик, зокрема, застосування логопедичних тренажерів, мультимедійних програм, авторських систем (наприклад, методика Р. Левіної, Т. Філічевої, М. Сєнкевич та ін.).

Варто зазначити, що ефективність використання логопедичних тренажерів і комп'ютерних програм для розвитку писемного мовлення доведена науковими дослідженнями. При цьому, С. Соловійова [58, с. 77-82], зауважує, що інтерактивні технології покращують концентрацію уваги, швидкість засвоєння мовних норм і підвищують загальну результативність корекційної роботи.

Слід підкреслити, що аналізуючи діагностичні дані, логопед виявляє слабкі ланки функціональної системи письма (перш за все лінгвістичної) у конкретного учня, визначає тип дисграфії або поєднання її форм та розробляє корекційну програму відповідно до існуючих методичних рекомендацій щодо усунення різних видів дисграфії. Така робота може проводитися як індивідуально, так й у невеликих групах дітей одного віку зі схожими порушеннями письма [36, с. 53]. Цей підхід базується на принципі пріоритетної дії на слабкі ланки функціональної системи письма відповідно до вікових норм.

Зазначимо, що водночас виділяють кілька ключових і традиційних напрямків корекційної роботи.

По-перше, удосконалення здатності до фонематичної диференціації звуків мовлення та оволодіння правильною відповідністю між звуками та їх графічними позначеннями на письмі є основним напрямком роботи у корекції дисграфії, спричиненої порушеннями фонематичного розпізнавання (акустична дисграфія) [42, с. 33].

По-друге, корекція дефектів вимови звуків, удосконалення навичок фонематичної диференціації, а також оволодіння правильним літерним позначенням звуків на письмі є ключовими аспектами в усуненні акустико-артикуляційної дисграфії [56].

По-третє, формування здатності до довільного аналізу та синтезу мовлення, розвиток навичок відтворення на письмі звукоскладової структури слів та синтаксичної структури речень є основою корекційної роботи при дисграфії, спричиненої несформованістю процесів аналізу та синтезу мовлення.

По-четверте, удосконалення навичок синтаксичних та морфологічних узагальнень, поглиблений морфологічний аналіз складу слова є найважливішими напрямками роботи під час корекції аграматичної дисграфії.

По-п'яте, розвиток зорового сприйняття, зміцнення пам'яті, формування просторових уявлень, і навіть удосконалення процесів зорового аналізу та синтезу, включаючи уточнення мовленнєвого позначення просторових відношень, є основними завданнями під час корекції оптичної дисграфії.

Виходячи з цього, зазначимо, що кожен із вищезазначених напрямків корекційної роботи включає чітко визначені етапи, види завдань та вправ, рекомендованих для використання у логопедичній практиці. Найбільш детальний опис логопедичної роботи з корекції різних видів дисграфії представлений у дослідженнях Н. Чередніченко і Д. Горбачової [66, с. 73-84].

Другий підхід до подолання порушень писемного мовлення реалізується у рамках комплексної корекційно-розвивальної роботи

шкільного логопеда, яка базується на методичних рекомендаціях Т. Філіппової [61], Н. Заєркової [16]. Цей підхід спрямований як на корекцію наявних порушень, так і на профілактику. Більше того, його використання дозволяє спеціалісту охопити значну кількість учнів, які потребують логопедичної допомоги.

Так, у рамках цього підходу корекційно-розвивальна робота зосереджена переважно на покращенні мовлення дітей, розвитку їхньої мовленнєвої діяльності та формуванні психологічних передумов для повноцінного опанування навчальної діяльності. Варто зазначити, що реалізація корекційних заходів починається з учнів першого класу, які характеризуються наявністю мовленнєвих порушень або недорозвиненням.

Таким чином, ключовим завданням логопеда при роботі з цією категорією дітей є проведення систематичних занять, які, з одного боку, враховують шкільну програму з мови (починаючи з етапу навчання грамоті), а з іншого боку, спрямовані на покращення мовлення дітей та розвиток їхніх навичок писемного мовлення [62, с. 93]. Логопедична робота охоплює усі компоненти мовленнєвої системи: звукову сторону мовлення, а також її лексичну та граматичну структуру.

У рамках корекційного процесу виділяють кілька послідовних етапів, кожен з яких має свої провідні напрямки та методологічні акценти.

Перший етап корекційної роботи передбачає усунення прогалин у розвитку звукової сторони мовлення. Основними напрямками на цьому етапі є: розвиток фонематичного сприйняття та формування фонематичних уявлень; подолання дефектів звуковимови; оволодіння навичками аналізу та синтезу звукової та компонентної структури слів; закріплення зв'язків між звуками та відповідними їм графемами, а також виконання інших завдань, спрямованих на покращення фонетико-фонематичної компетенції.

Другий етап зосереджений на подоланні труднощів, пов'язаних із засвоєнням лексичних одиниць і граматичних норм мови. Зміст цього етапу полягає в уточненні семантики відомих слів, активному поповненні

словникового запасу новими мовними одиницями та вдосконаленні словотворення. Значна увага приділяється формуванню розуміння значень різних синтаксичних конструкцій, удосконаленню граматичного оформлення зв'язного мовлення, розвитку навичок правильно будувати словосполучення, встановлювати смислові зв'язки між словами у реченні, а також оволодінню структурно різноманітними моделями синтаксичних конструкцій.

Третій етап спрямований на розвиток і вдосконалення зв'язного мовлення. Ключовим завданням цього етапу є формування навичок побудови логічно завершених висловлювань. Це передбачає програмування семантичної структури висловлювання, встановлення логічної послідовності та зв'язності мовленнєвого повідомлення, а також свідомий підбір мовних засобів, необхідних для граматично та семантично правильного оформлення висловлювання.

У процесі всебічного розвитку всіх компонентів функціональної мовленнєвої системи та формування довільних операцій з мовними одиницями, що відповідають вимогам шкільної програми, логопед вирішує низку ключових завдань. На думку Л. Лук'яник [32, с. 53-59], до таких завдань належать: стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності та самостійності учнів, формування повноцінних навчальних навичок та ефективних способів організації навчальної діяльності, розвиток комунікативної компетенції, запобігання або усунення порушень писемного мовлення, запобігання функціональній неписьменності тощо.

Особливу увагу слід звернути на третій підхід до корекції порушень писемного мовлення у учнів початкової школи з важкими порушеннями мовлення, який ґрунтовно описаний у дослідженнях А. Кравченко, Л. Мороз, Л. Стахова та інших [29, с. 84]. Автор пропонує цілісну методологію діагностики порушень письма, окреслює можливі напрямки корекційної роботи та пропонує спеціально розроблені вправи, спрямовані на подолання виявлених труднощів. Як і перший підхід, цей базується на результатах логопедичного обстеження учнів з дисграфією, що дозволяє виявити вразливі

ланки у функціональній системі письма, встановити характер і тип конкретних помилок і на основі отриманих даних побудувати ефективну індивідуалізовану стратегію корекції.

Водночас, на відміну від першого підходу, методика Н. Заєркової [16] не пов'язує виявлені порушення мовлення з певним типом дисграфії та не передбачає суворого дотримання фіксованого алгоритму корекційного впливу.

У рамках її методології виділяються основні напрямки корекційної роботи, зокрема [31, с. 3-11]:

- розвиток просторово-часових уявлень;
- удосконалення фонематичного сприйняття та навичок звукового аналізу слів;
- кількісне та якісне збагачення словникового запасу;
- розвиток навичок морфологічного аналізу та синтезу;
- оволодіння принципами словосполучення та свідомого формування речень;
- розширення фразового мовлення учнів шляхом ознайомлення їх з багатозначністю слів, синонімією, антонімією, омонімією, а також з різними синтаксичними конструкціями.

Варто підкреслити, що логопедична допомога повинна бути ранньою, поетапною та диференційованою, враховуючи індивідуальні мовленнєві особливості учнів, специфіку навчального матеріалу та інтеграцію з іншими видами психолого-педагогічної підтримки.

Підсумовуючи усі описані підходи до корекції порушень писемного мовлення у учнів початкової школи з ТПМ, визначимо, що їх об'єднує спільна мета – удосконалення усного мовлення та розвиток мовленнєвих здібностей дітей, а також формування операційно-технологічної бази, необхідної для повноцінного письма.

Таким чином, з'ясовано, що основні напрями корекційної роботи мають бути комплексними, системними та індивідуалізованими, що дозволяє забезпечити більш повноцінний розвиток писемного мовлення у дітей з ТПМ і при цьому сприяє їх успішній адаптації до навчального процесу, що загалом надає позитивні результати у подоланні порушень писемного мовлення. Встановлено, що у логопедичній літературі окреслюються два провідних підходи: традиційний (типогенна корекція відповідно до виявленої форми дисграфії) та комплексний (заснований на систематичному розвитку мовленнєвих та когнітивних функцій), які відображають сучасні уявлення про механізми формування письма.

### **Висновки за розділом 1**

У першому розділі було надано теоретичне обґрунтування проблеми формування передумов до писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Аналіз першого розділу показав, що письмове мовлення розглядається як складна психолінгвістична діяльність, що формується на основі усного мовлення та включає низку когнітивних, мовленнєвих, моторних та перцептивних компонентів. Встановлено, що письмове мовлення – це вторинна мовна система, яка передбачає довільність, послідовність та усвідомленість дій, а також вимагає формування операцій аналізу та синтезу мовлення. З'ясовано, що формування писемного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком має поетапний характер, що включає розвиток фонематичних процесів, аналізу мовлення, граматичних узагальнень, зорово-моторної координації та інших передумов.

Визначено, що найбільш інтенсивне оволодіння писемним мовленням відбувається у молодшому шкільному віці, коли відбувається активна інтеграція мовленнєвих та когнітивних процесів у структуру навчальної діяльності. У дітей з нормотиповим розвитком формування передумов до писемного мовлення відбувається природним чином у процесі мовленнєвого

та інтелектуального дозрівання, навчання грамоті, соціальної взаємодії, що забезпечує поступове оволодіння графічною системою мови. Діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) мають недорозвиненість передумов до писемного мовлення, що проявляється у порушенні фонематичного сприйняття, недосконалій звуковимові, зниженні мовленнєвої пам'яті, труднощах у графомоторній сфері, зорово-просторовій орієнтації, а також у недорозвиненості лексичних та граматичних структур.

Аналіз логопедичної літератури показав наявність різних методичних підходів до корекції порушень писемного мовлення, серед яких найефективнішими є комплексні програми, що включають розвиток фонематичних процесів, зорового та слухового сприйняття, дрібної моторики, аналізу та синтезу мовлення, а також навчання через ігрову діяльність. Таким чином, теоретичний аналіз показав важливість ранньої діагностики та цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи для формування передумов писемного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

## **РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИМПТОМАТИКИ НЕДОРОЗВИТКУ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ**

2.1. Організація та зміст дослідження особливостей симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку

Метою нашої експериментальної діяльності було зафіксувати фактичний стан функціонування досліджуваного явища, а саме виявити рівень сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи.

Відповідно, як завдання цього дослідження були визначені такі пункти:

- на основі теоретичного аналізу наукових джерел вітчизняними та зарубіжними фахівцями розробити критерії формування передумов розвитку писемного мовлення у дітей початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ);
- обґрунтувати методичний інструментарій, що використовувався під час дослідження;
- аргументувати принципи відбору вибірки дітей для експерименту;
- провести емпіричне дослідження передумов розвитку писемного мовлення у вибраній групі дітей за заданими критеріями;

- узагальнити, інтерпретувати та проаналізувати результати, отримані під час дослідження;
- сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо профілактики порушень писемного мовлення у дітей цієї категорії.

У дослідженні взяли участь дві групи дітей, які навчаються в гімназії-інтернаті № 13 міста Києва: експериментальна група, що складалася з 10 учнів з тяжкими порушеннями мовлення, та контрольна група, що складалася з 10 дітей з нормальним розвитком мовлення.

Експериментальна діяльність проводилася в природному освітньому середовищі зазначеного навчального закладу. У дослідженні брали участь лише ті учні, батьки яких дали офіційну згоду на їх обстеження.

Варто зазначити, що гімназія-інтернат працює за загальноосвітньою програмою, адаптованою для дітей з обмеженнями здоров'я, з урахуванням їхніх психічних особливостей та індивідуальних можливостей, що дозволяє ефективно коригувати тяжкі порушення мовлення. Дослідження базувалося на низці ключових принципів:

Принцип розвитку, який передбачає виокремлення функцій у зоні найближчого розвитку в логопедичній діагностиці, а також встановлення первинної причини порушення мовлення та пов'язаних з нею вторинних проявів. Системний підхід, згідно з яким мовлення розглядається як цілісна система, що включає взаємозалежні компоненти: граматичний, лексичний та фонетичний. Такий підхід дозволяє точно окреслити структуру мовленнєвого дефекту.

Принцип індивідуального підходу, який має особливу актуальність у процесі діагностики мовленнєвих порушень, оскільки вимагає врахування рівня розвитку свідомості конкретної дитини (згідно з концепцією К.К. Платонова, особистість – це індивід як носій свідомості) та її системи цінностей, що визначають поведінку та життєву позицію. Враховуючи характер поведінки, можна оцінити емоційно-вольову сферу дитини та ефективність наданої психологічної підтримки.

Диференційований підхід, який реалізується шляхом врахування етіології, патогенетичних механізмів, клінічних та лінгвістичних симптомів мовленнєвих порушень, а також структурної специфіки дефекту, індивідуальних та вікових особливостей дітей. Поряд з цим враховуються загальні та специфічні закономірності розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Принцип взаємозв'язку мовлення з іншими компонентами психічного розвитку слугує теоретичною основою для комплексного вивчення мовленнєвих порушень у дитини, зокрема шляхом визначення їх первинного чи вторинного характеру, тобто визначення того, чи є мовленнєве відхилення самостійним розладом, чи воно зумовлене впливом інших патологічних факторів. Отримані на цій основі дані є ключовими для побудови індивідуалізованого та ефективного освітнього маршруту для дитини з мовленнєвими порушеннями.

Діагностичне дослідження особливостей симптомів недорозвинення передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку проводилося у кілька послідовних етапів:

Підготовчий етап, який включав формування психологічно комфортного середовища, що сприяє ефективному комунікативному контакту з молодшими школярами. Успіх експерименту значною мірою залежав від того, наскільки захищеною, спокійною та впевненою почувалася дитина в умовах обстеження. Для цього першочерговим завданням було встановлення емоційно довірливих стосунків між експериментатором та дитиною.

Етап реалізації дослідження, який передбачав індивідуальне застосування комплексу діагностичних методик до кожного учня початкової школи. Водночас дослідник мав демонструвати доброзичливість, емоційну стійкість та уважність у спостереженні за поведінкою дитини. За необхідності він надавав учню підтримку для правильного виконання завдань, не втручаючись у зміст діяльності.

Етап обробки та аналізу результатів, під час якого проводилася як кількісна, так і якісна оцінка отриманих даних. Зокрема, проводилася математична обробка експериментального матеріалу для отримання об'єктивної кількісної інформації.

Для діагностики було обрано наступні методики (додаток Б):

### 1. Дослідження фонематичних процесів

Мета: виявити стан фонематичного сприймання, вміння аналізувати та синтезувати звукову структуру слова.

Завдання, спрямовані на:

- диференціацію фонем: «Послухай пари слів (лук–луг, кіт–кіт) і скажи, чи однакові вони»;
- виділення звуку: «Назви перший звук у слові «мак», останній звук у слові «кіт»»;
- фонематична пам'ять.

Оцінювання: кількість правильних відповідей, типові помилки (перепустки, зміни, перестановки).

### 2. Артикуляційна моторика і мовленнєве дихання

Мета: перевірити фізіологічні передумови формування звукової сторони мовлення.

Завдання:

- артикуляційні вправи: «показати язичок», «качалки», «чашечка», рух губами («трубочка», «посмішка»);
- дихання: перевірка тривалості видиху (дмухання на смужку паперу, свічку), контроль вдиху-видиху;
- фонація: протяжне вимовляння голосних (а-а-а, о-о-о).

Оцінювання: рухливість, точність, симетричність, наявність допоміжних рухів.

### 3. Графомоторні навички

Мета: перевірити сформованість дрібної моторики та навичок письма.

Завдання:

- обведення фігур за контуром;
- штрихування у заданому напрямку;
- копіювання геометричних візерунків;
- написання елементів букв (палиці, крючки, півкола).

Оцінювання: акуратність, ритмічність, тиск, відхилення від зразка, час виконання.

#### 4. Оптико-просторові уявлення

Мета: оцінити орієнтацію у просторі, важливу для письма.

- орієнтація у просторі («Поклади кружечок праворуч від квадрата»);
- орієнтація на площині аркуша (фігури в клітинках, визначення «ліворуч–праворуч», «вище–нижче» щодо об'єкта;
- складання фігур з частин;
- відтворення графічного зразка.

Оцінювання: кількість правильних відповідей, типові сплутування.

#### 5. Увага і пам'ять

Мета: дослідити здатність утримувати і перемикаєти увагу, зберігати звуковий та словесний матеріал.

Завдання:

- графічні диктанти;
- викреслювання заданих літер, чисел, фігур серед подібних (закреслити на листі всі букви «а» (протягом 1 хв);
- запам'ятовування (відтворення серій складів або слів (2–5 одиниць);
- запам'ятовування серії предметів.

Оцінювання: кількість правильних, перепустки, час.

#### 6. Перевірка письмового мовлення

Мета: дослідити рівень сформованості навичок письма.

- фонетико-графічний аспект;

- орфографічні навички;
- списування: з друкованого тексту.

Оцінювання: кількість та види помилок (фонематичні, оптичні, граматичні, регуляторні).

У рамках наступного етапу дослідження запропоновано систему оцінки рівнів сформованості (табл. 2.1), яка дозволить глибше проаналізувати нейропсихологічні передумови писемного мовлення та сформулювати цілісне уявлення про індивідуальні особливості мовленнєвого профілю дитини.

Таблиця 2.1

Оцінка рівня сформованості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного

Рівень	Характеристика
Високий	Дитина легко оперує інформацією у короткочасній пам'яті, демонструє здатність точно та без помилок відтворювати окремі фрази та речення. Дитина не має мовленнєвих порушень на рівні звуковимови, фонематичного слуху та лексико-граматичного складу мовлення. Усі компоненти усного мовлення відповідають віковій нормі, що свідчить про достатню сформованість передумов для оволодіння письмом.
Середній	Швидкість перемикавання уваги дитини знаходиться на межі нижньої норми. Запам'ятовування та відтворення мовленнєвого матеріалу супроводжується індивідуальними неточностями. Щодо самоконтролю, то дитина зазвичай не виявляє власних помилок самостійно, але після вказівки на них логопедом, вона здатна зробити відповідну корекцію. Дитина має незначні порушення звуковимови, які не впливають на писемне мовлення (тобто не відображаються на письмі). У сфері фонематичного слуху виявляються труднощі в диференціації африкат та їх компонентів.
Низький	У дитини значно уповільнене перемикавання уваги. Процеси запам'ятовування та відтворення фраз і речень ускладнені, супроводжуються численними помилками. Рівень самоконтролю недостатній: дитина здебільшого не виявляє помилок самостійно та виправляє лише невелику їх частину навіть після пояснення логопедом. Дитина має значні

	порушення звуковимови, які мають тенденцію проявлятися на письмі. Фонематичний слух недорозвинений, що призводить до труднощів у розрізненні та відтворенні звуків.
--	---

Узагальнені результати дослідження передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку були отримані шляхом обчислення середньоарифметичного значення за визначеними критеріями оцінювання.

Діти, які продемонстрували низький рівень сформованості відповідних передумов, однозначно потребують цілеспрямованого логопедичного втручання з метою запобігання подальшим ускладненням у розвитку їхньої писемно-мовленнєвої діяльності.

Інтерпретація результатів діагностичного обстеження проводилася за допомогою методів математичної статистики. Для встановлення відповідності отриманих результатів принципам нормального розподілу використовувалися статистичні показники.

Процедура узагальнення отриманих даних була реалізована на основі інтерпретаційних підходів, які включали класифікацію та систематизацію результатів емпіричного обстеження.

Таким чином, в експериментальному дослідженні рівня сформованості передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку на базі гімназії-інтернату №13 м. Києва брало участь 10 дітей із тяжкими порушеннями мовлення і 10 дітей з нормальним розвитком. У ході дослідження нами були виділені критерії рівня сформованості передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, кожен з яких включає окремі показники, що відображають якісні та кількісні характеристики критерію і його зміст.

## 2.2 Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження

На етапі обстеження рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку експериментальної і контрольної групи щодо виконання ними завдань експерименту. Це дало нам змогу сформулювати наступні дані.

Отже, на початковому етапі експериментального дослідження здійснювалася перевірка сформованості фонематичних процесів у молодших школярів. Дітям пропонувалися завдання щодо визначення диференціації фонем, виділення звуку, фонематичної пам'яті. Так, у результаті виконання завдання щодо рівня сформованості фонематичних процесів в експериментальній групі були отримані наступні результати (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості фонематичних процесів в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/ рівень
	диференціація фонем	виділення звуку	фонематична пам'ять	
1	низький	низький	низький	низький
2	низький	низький	низький	низький
3	середній	середній	середній	середній
4	низький	низький	низький	низький
5	низький	низький	низький	низький
6	низький	низький	низький	низький
7	низький	низький	низький	низький
8	середній	середній	середній	середній
9	низький	низький	низький	низький
10	низький	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що майже усі випробувані продемонстрували труднощі у диференціації пари звуків за твердістю/м'якістю, дзвінкістю/глухістю. Наприклад, звуки «д-т, л-ль, з-ж» часто змінюються один одним у мовленні. Під час завдань діти припускалися

помилки у впізнаванні або виборі потрібного звуку. Лише випробувані 2 і 8 змогли диференціювати звуки за допомогою фахівця. У значної частини молодших школярів виявлено певні труднощі у розрізненні близьких за звучанням звуків, наприклад, с-ш, т-к, п-б. Діти часто не розпізнавали помилки у власному мовленні або у мовленні інших. Це свідчить про несформованість слухового контролю та фонетичних уявлень. Також встановлено, що у більшості респондентів обсяг фонематичної пам'яті знижений, через це вони не можуть точно відтворити послідовність із 3-4 звуків, швидко забувають почуте, що ускладнює засвоєння звукової структури слова.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.1.

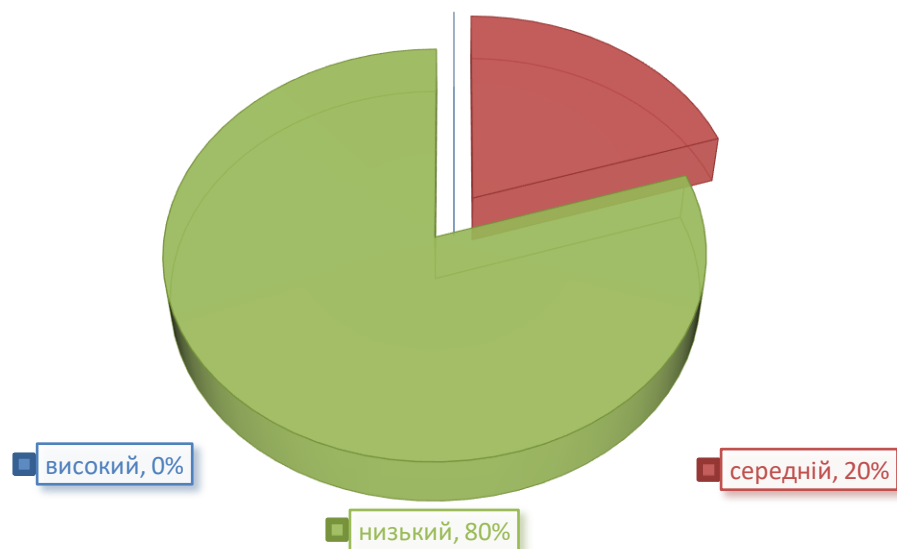


Рис. 2.1 – Результати експериментальної групи, %

Отже, 20% респондентів мають середній рівень сформованості фонематичних процесів, 80% – мають низький рівень, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.3 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості фонематичних процесів у контрольній групі.

Таблиця 2.3

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості фонематичних процесів у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/рівень
	диференціація фонем	виділення звуку	фонематична пам'ять	
1	високий	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий	високий
3	середній	середній	середній	середній
4	високий	високий	високий	високий
5	середній	середній	середній	середній
6	високий	високий	високий	високий
7	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий
9	середній	середній	середній	середній
10	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.2.

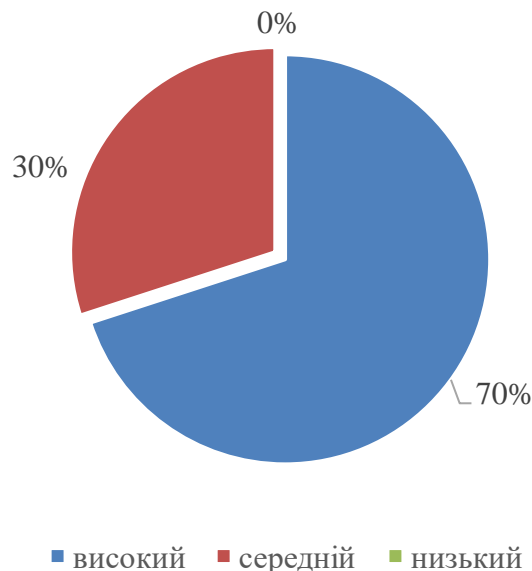


Рис. 2.2 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості фонематичних процесів контрольної групи, %

Отже, більшість молодших школярів виконали поставлене завдання досить успішно. Респонденти 3, 5, 9 допустили неякісне виконання завдання.

Таким чином, 70% респондентів отримали високий рівень сформованості фонематичних процесів, 30% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

У результаті виконання завдань щодо визначення рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання, у експериментальній і контрольній групах були отримані результати, що знайшли відображення у таблицях 2.4 і 2.5

Таблиця 2.4

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/ рівень
	артикуляційні справи	мовленнєве дихання	фонація	
1	низький	низький	низький	низький
2	низький	низький	низький	низький
3	низький	низький	низький	низький
4	середній	середній	середній	середній
5	низький	низький	низький	низький
6	низький	низький	низький	низький
7	середній	середній	середній	середній
8	низький	низький	низький	низький
9	середній	середній	середній	середній
10	низький	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що у більшості дітей відмічалася скутість артикуляційного апарату, низька точність рухів язика та губ. Вправи виконувалися повільно, із запізненням, часто потребували здорової підказки. Молодші школярі не завжди дотримувалися правильної пози артикуляційних органів. Це може свідчити про слабку артикуляційну моторну пам'ять і контроль.

Під час виконання вправ щодо мовленнєвого дихання у респондентів спостерігалось поверхнєве дихання, переважно верхньогрудне. Видих характеризувався як нестійкий, короткий. У більшості молодших школярів

виявлено недостатній обсяг дихання для вимови навіть коротких речень. Діти швидко стомлювалися під час мовленнєвих завдань, що свідчить про порушення дихально-фонаційної координації.

У багатьох респондентів голос характеризується як слабкий, тьмянний, нерівномірний. Під час дослідження спостерігалися труднощі у тривалому голосоутворенні, часте переривання фонації. Інтонаційна виразність мовлення була знижена, відсутня модуляція голосу при побудові речень.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.3.

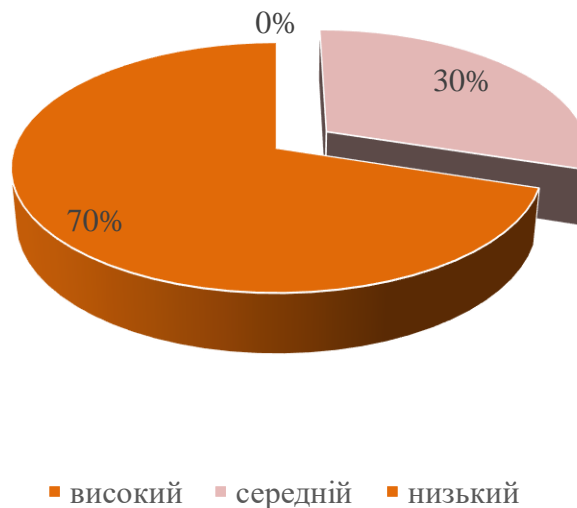


Рис. 2.3 – Результати щодо рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання в експериментальній групі, %

Отже, 30% респондентів мають середній рівень сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання, 70% – мають низький рівень, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.5 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання у контрольній групі.

Таблиця 2.5

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/рівень
	артикуляційні справи	мовленнєве дихання	фонація	
1	високий	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий	високий
3	середній	середній	середній	середній
4	високий	високий	високий	високий
5	середній	середній	середній	середній
6	середній	середній	середній	середній
7	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий
9	середній	середній	середній	середній
10	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.4.

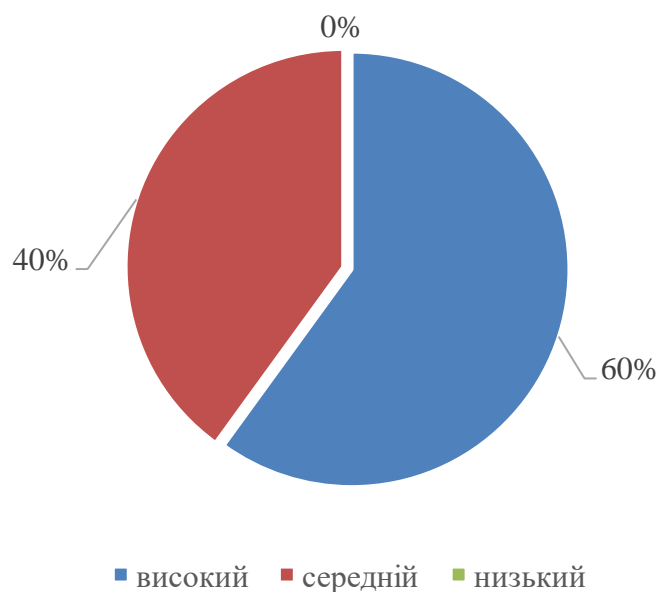


Рис. 2.4 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання у контрольній групі, %

Отже, більшість молодших школярів виконали поставлене завдання досить успішно. Респонденти 3, 5, 6, 9 допустили неякісне виконання завдання. Таким чином, 60% респондентів отримали високий рівень сформованості артикуляційної моторики і мовленнєвого дихання, 40% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

У результаті виконання завдань щодо визначення рівня сформованості графомоторних навичок, у експериментальній і контрольній групах були отримані результати, що знайшли відображення у таблицях 2.6 і 2.7.

Таблиця 2.6

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості графомоторних навичок в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат/рівень
	Обведення	Штрихування	Копіювання	Написання	
1	низький	низький	низький	низький	низький
2	низький	низький	низький	середній	низький
3	низький	низький	низький	низький	низький
4	низький	низький	низький	низький	низький
5	низький	низький	низький	низький	низький
6	низький	низький	низький	низький	низький
7	низький	низький	низький	низький	низький
8	низький	низький	низький	низький	низький
9	середній	низький	середній	середній	середній
10	низький	низький	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що учні молодших класів мають скуті рухи руки, неточні та у них швидко настає втома, спостерігаються також труднощі у координації рухів пальців, слабкий м'язовий тонус, порушення темпу та ритму дій. Респонденти експериментальної групи неточно відтворювали зразки ліній, фігур, елементів букв.

При виконанні процесу копіювання робили часті помилки у відхиленні від розміру, спотворення пропорцій, нестійкість напрямку ліній, елементи написання зміщуються за межі клітинки.

У дітей зовсім не сформовано розуміння понять: ліворуч-праворуч-вгорі-внизу, через що ускладнюється виконання штрихування. Діти робили нерівномірні рухи, штрихи виходили за контур.

Почерк учнів був нерівномірним, букви різного розміру, нахил нестійкий, пропущені окремі елементи букв, рука при написанні часто відривалася, чим було порушено плавність рухів.

Темп письма характеризувався як уповільнений, швидко учні втрачали інтерес до виконання завдання. Більшість респондентів не дотримувалися полів та не орієнтувалися у клітинці.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.5.

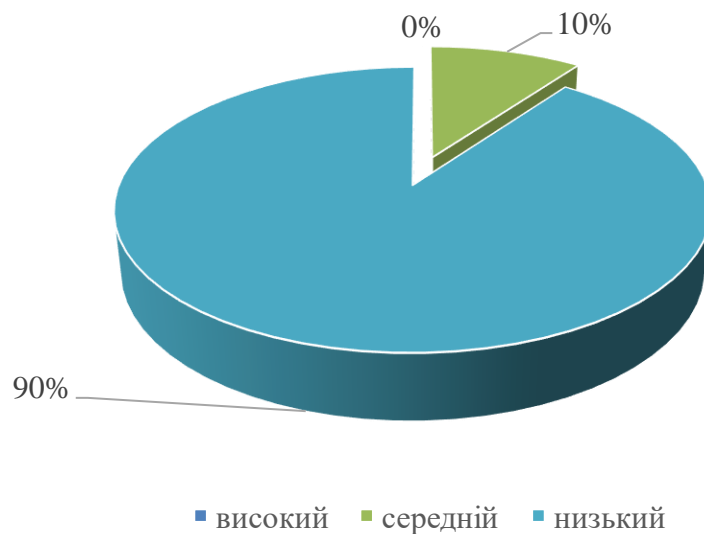


Рис. 2.5 – Результати щодо рівня сформованості графомоторних навичок в експериментальній групі, %

Отже, 90% респондентів мають низький рівень сформованості графомоторних навичок, 10% – середній, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.7 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості графомоторних навичок у контрольній групі.

Таблиця 2.7

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості  
графомоторних навичок у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат/рівень
	Обведення	Штрихування	Копіювання	Написання	
1	високий	високий	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий	високий	високий
3	високий	високий	високий	високий	високий
4	високий	високий	високий	високий	високий
5	високий	високий	високий	високий	високий
6	середній	високий	середній	середній	середній
7	високий	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий	високий
9	середній	середній	середній	середній	середній
10	високий	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.6.

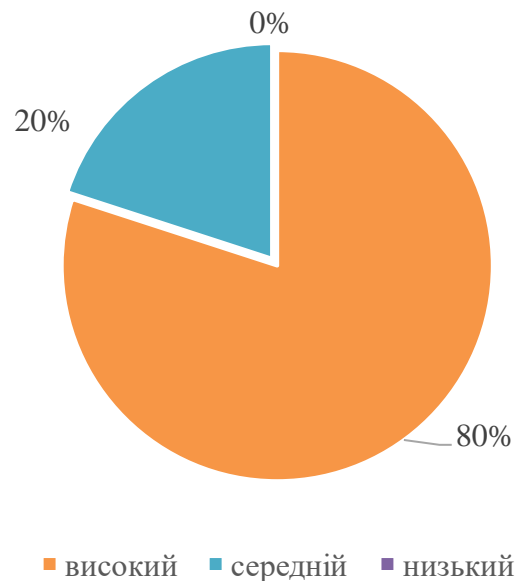


Рис. 2.6 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості графомоторних навичок у контрольній групі, %

Отже, більшість молодших школярів виконали поставлене завдання досить успішно. Респонденти 6,9 допустили неякісне виконання завдання. Таким чином, 80% респондентів отримали високий рівень сформованості графомоторних навичок, 20% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

У результаті виконання завдань щодо визначення рівня сформованості оптико-просторових уявлень у молодших школярів у експериментальній і контрольній групах були отримані результати, що знайшли відображення у таблицях 2.8 і 2.9.

Таблиця 2.8

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості оптико-просторових уявлень в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат/рівень
	орієнтація у просторі	орієнтація на аркуші	складання фігур з частин	відтворення графічного зразка	
1	низький	низький	низький	низький	низький
2	середній	середній	середній	середній	середній
3	середній	середній	середній	середній	середній
4	низький	низький	низький	низький	низький
5	низький	низький	низький	низький	низький
6	середній	середній	середній	середній	середній
7	низький	низький	низький	низький	низький
8	низький	низький	низький	низький	низький
9	середній	середній	середній	середній	середній
10	низький	низький	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що частина школярів не вміє диференціювати праву та ліву сторону на собі, іноді плутає їх навіть після кількох підказок. Також спостерігаються труднощі з виконанням завдань, які

потребують схематичного уявлення положення власного тіла. У багатьох учнів встановлено порушення розуміння просторових відношень між об'єктами: «над, під, між, позаду, біля, які сприймаються неточно або ж плутаються. Неправильно виконувалися завдання «Поклади олівець під зошит», «Покажи, що ліворуч від стільця». У більшості респондентів спостерігаються труднощі у сприйнятті цілей та деталей, оскільки складені фігури не відповідають зразку, елементи неправильно розміщені або мають деформації. Виконання завдання типу «збери фігуру з частин» або домалою симетричну частину» виконуються неточно, з порушенням пропорцій.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.7.

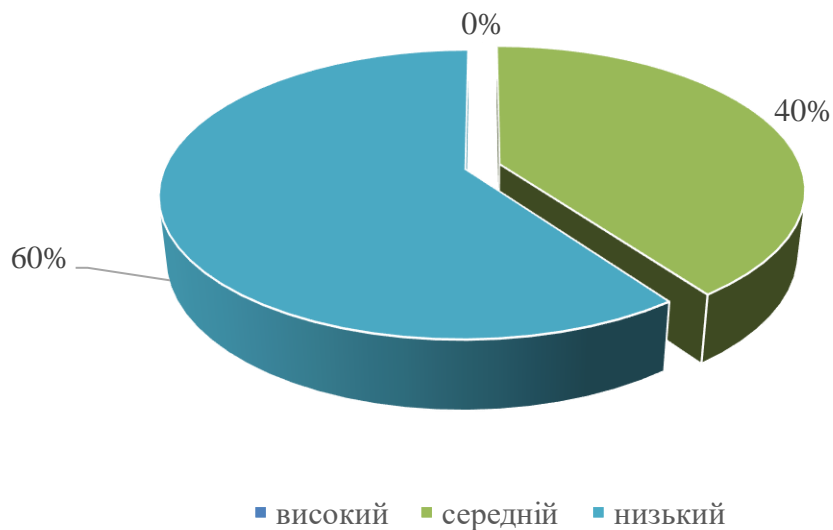


Рис. 2.7 – Результати щодо рівня сформованості оптико-просторових уявлень в експериментальній групі, %

Отже, 40% респондентів мають середній рівень сформованості оптико-просторових уявлень, 60% – мають низький рівень, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.9 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості оптико-просторових уявлень у контрольній групі.

Таблиця 2.9

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості оптико-просторових уявлень у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат / рівень
	орієнтація у просторі	орієнтація на аркуші	складання фігур з частин	відтворення графічного зразка	
1	високий	високий	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий	високий	високий
3	високий	високий	високий	високий	високий
4	середній	високий	середній	високий	високий
5	високий	високий	високий	високий	високий
6	середній	високий	середній	середній	середній
7	високий	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий	високий
9	середній	високий	високий	високий	середній
10	високий	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.8.

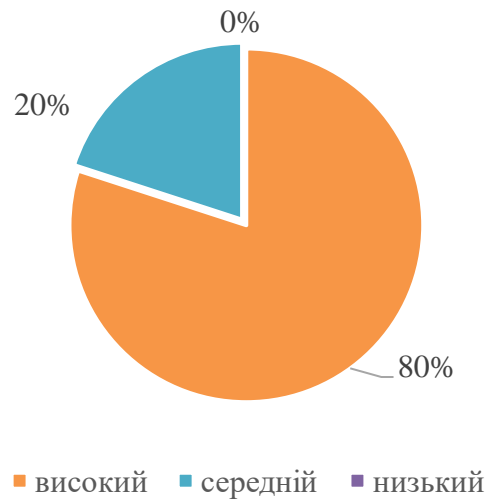


Рис. 2.8 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості оптико-просторових уявлень у контрольній групі, %

Отже, більшість молодших школярів виконали поставлене завдання досить успішно. Випробувані 4, 6, 9 плутали праву та ліву сторону, але за допомогою фахівця виправляли помилку. Таким чином, 80% респондентів отримали високий рівень сформованості оптико-просторових уявлень, 20% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

У результаті виконання завдань щодо визначення рівня сформованості уваги і пам'яті у молодших школярів у експериментальній групі були отримані результати, що знайшли відображення у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості уваги і пам'яті в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат/рівень
	графічний диктант	викреслювання літер	запам'ятовування	зорове запам'ятовування	
1	низький	низький	низький	низький	низький
2	середній	середній	середній	середній	середній
3	середній	середній	середній	середній	середній
4	низький	низький	низький	низький	низький
5	низький	низький	низький	низький	низький

6	середній	середній	середній	середній	середній
7	низький	низький	низький	низький	низький
8	низький	низький	низький	низький	низький
9	середній	середній	середній	середній	середній
10	низький	низький	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що учні швидко втомлювалися, відволікалися під час виконання завдань. У респондентів спостерігається знижений рівень концентрації, через що завдання викреслювання виконуються повільно, з великою кількістю пропусків або повторів. Встановлено, що зорова пам'ять розвинена краще, але все ще спостерігаються неточності у відтворенні деталей (розміру, кількості). Спостерігається, що слухова пам'ять переважно знижена, через що учні запам'ятовували лише 2-3 слова з 5 запропонованих.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.9.

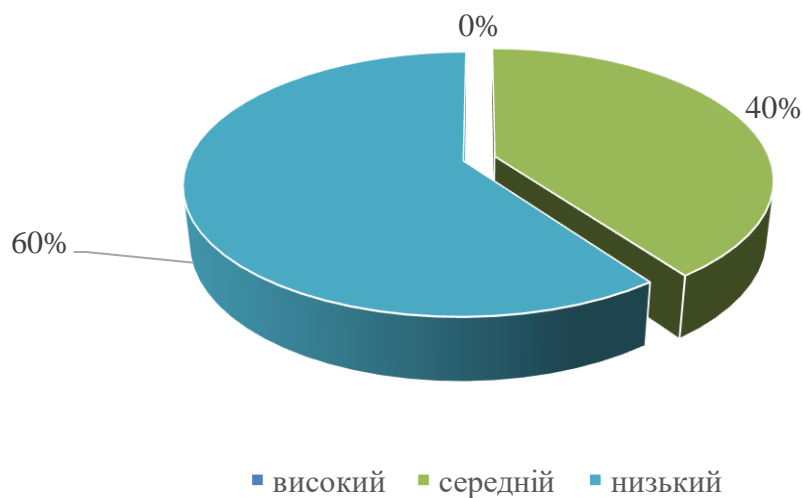


Рис. 2.9 – Результати щодо рівня сформованості уваги і пам'яті в експериментальній групі, %

Отже, 40% респондентів мають середній рівень сформованості уваги і пам'яті, 60% – мають низький рівень, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.11 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості уваги і пам'яті у контрольній групі.

Таблиця 2.11

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості уваги і пам'яті у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень				Результат / рівень
	графічний диктант	викреслювання літер	запам'ятовування	зорове запам'ятовування	
1	високий	високий	високий	високий	високий
2	високий	високий	високий	високий	високий
3	високий	високий	високий	високий	високий
4	середній	високий	середній	середній	середній
5	високий	високий	високий	високий	високий
6	середній	високий	середній	середній	середній
7	високий	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий	високий
9	середній	середній	високий	високий	середній
10	високий	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.10.

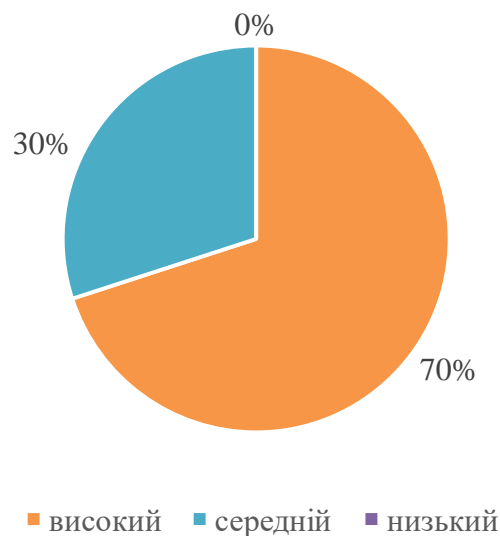


Рис. 2.10 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості уваги і пам'яті у контрольній групі, %

Отже, 70% молодших школярів контрольної групи виконали поставлене завдання досить успішно. Випробувані 4, 6, 9 допустили плутанину під час виконання графічного диктанту, не викреслили усі букви у завданні, а також респонденти 4 і 6 не могли відтворити зразок завдання щодо запам'ятовування серії предметів. Таким чином, 70% респондентів отримали високий рівень сформованості уваги і пам'яті, 30% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

У результаті виконання завдань щодо визначення рівня сформованості навичок оволодіння письмом у молодших школярів у експериментальній групі були отримані результати, що знайшли відображення у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості навичок оволодіння письмом в експериментальній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/рівень
	фонетико-графічні навички	орфографічні навички	списування	
1	низький	низький	низький	низький
2	низький	низький	середній	низький
3	низький	низький	низький	низький
4	низький	низький	низький	низький
5	низький	низький	низький	низький
6	середній	низький	низький	низький
7	низький	низький	низький	низький
8	низький	низький	низький	низький
9	середній	середній	середній	середній
10	середній	низький	низький	низький

Відтак, можемо зазначити, що у більшості учнів сповільнений темп письма, швидка втомлюваність, вони часто зупиняються, потребують тривалого часу для написання навіть короткого слова. Слова виходять за межі рядка, відстані між літерами та словами нерівномірні. У письмі не зберігається звуко-літерний аналіз слова: діти пропускають, переставляють або додають букви. Частими помилками було дзеркальне написання букв, а також заміни звуків, подібних до звучання або артикуляції (наприклад, [б]–[п], [д]–[т], [ш]–[с]). Під час дослідження також виявлено порушення звукослогової структури слова: наприклад, «стіл» → «тіл», «корова» → «крива».

Виконання списування було позначено чисельними помилками, навіть за наявності взірця, спостерігаються чисельні граматичні та орфографічні помилки, упущення букв та складів. Низький рівень використання великої літери, розділових знаків, структури речення.

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.11.

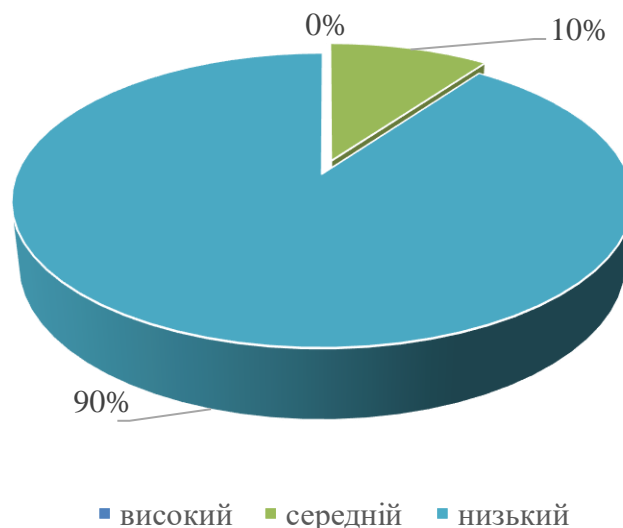


Рис. 2.11 – Результати щодо рівня сформованості навички письма в експериментальній групі, %

Отже, 10% респондентів мають середній рівень сформованості навичок письма, 90% – мають низький рівень, високий рівень в експериментальній групі не зафіксовано.

У таблиці 2.13 зафіксовані результати виконання завдання щодо рівня сформованості навичок оволодіння письмом у контрольній групі.

Таблиця 2.13

Результати виконання завдання щодо рівня сформованості навичок оволодіння письмом у контрольній групі

Випробуваний	Завдання/рівень			Результат/рівень
	фонетико-графічні навички	орфографічні навички	списування	
1	високий	високий	високий	високий
2	середній	середній	середній	середній
3	високий	високий	високий	високий
4	високий	високий	високий	високий
5	високий	високий	високий	високий
6	середній	високий	середній	середній
7	високий	високий	високий	високий
8	високий	високий	високий	високий
9	високий	високий	високий	високий
10	високий	високий	високий	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи за вказаним завданням зображені на рис. 2.12.

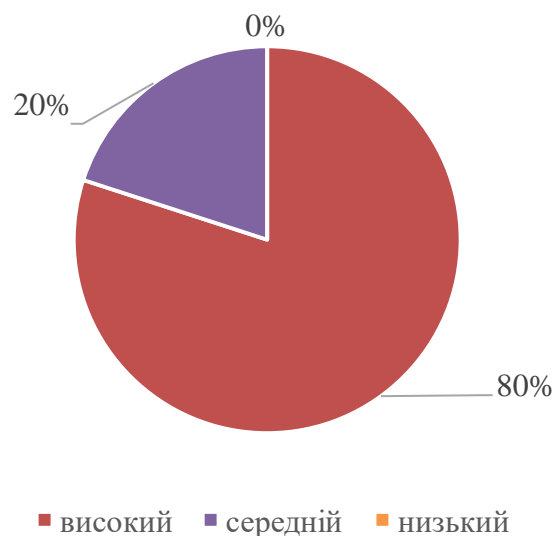


Рис. 2.12 – Результати виконання завдання щодо рівня сформованості уваги і пам'яті у контрольній групі, %

Отже, більшість молодших школярів контрольної групи виконали поставлене завдання успішно. Випробувані 2 і 6 допустили орфографічні, граматичні, фонетичні помилки. Таким чином, 70% респондентів отримали високий рівень сформованості навичок письма, 30% отримали середній рівень, також у контрольній групі не було виявлено низького рівня.

Відтак, результати обстеження передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засвідчили загальні труднощі у виконанні відповідних вправ.

Виходячи з цього, можна визначити рівень сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи експериментальної групи, який представлений у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Співвідношення результатів експерименту в експериментальній групі

Випробувані	фонематичні процеси	лексико-граматичні та синтаксичні	графомоторні навички	оптико-просторові	увага і пам'ять	оволодіння письмом	Загальний результат
1	н	н	н	н	н	н	низький
2	н	н	н	с	с	н	низький
3	с	н	н	с	с	н	середній
4	н	с	н	н	н	н	низький

5	н	н	н	н	н	н	низький
6	н	н	н	с	с	н	низький
7	н	с	н	н	н	н	низький
8	с	н	н	н	н	н	низький
9	н	с	с	с	с	с	середній
10	н	н	н	н	н	н	низький

У процентному співвідношенні результати експериментальної групи зображені на рис. 2.13.

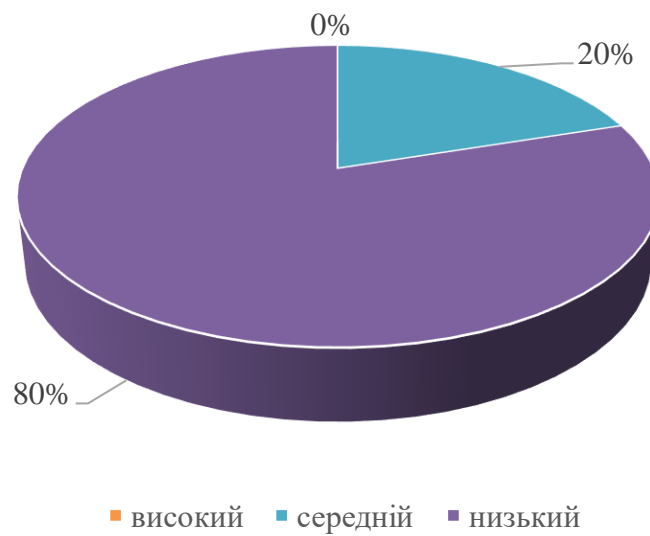


Рис. 2.13 – Результати щодо рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи в експериментальній групі, %

Таким чином, у процентному співвідношенні результатів дослідження рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи експериментальної групи становить наступне: 80% низький рівень, 20% середній рівень, високий рівень розвитку не був притаманний жодному з учасників.

Таблиця 2.15

Співвідношення результатів експерименту у контрольній групі

Випробувані	фонематичні процеси	лексико-граматичні та синтаксичні	графомоторні навички	оптико-просторові	увага і пам'ять	оволодіння письмом	Загальний результат
1	в	в	в	в	в	в	високий
2	в	в	в	в	в	с	високий
3	с	с	в	в	в	в	високий
4	в	в	в	в	с	в	високий
5	с	с	в	в	в	в	високий
6	в	с	с	с	с	с	середній
7	в	в	в	в	в	в	високий
8	в	в	в	в	в	в	високий
9	с	с	с	с	с	в	середній
10	в	в	в	в	в	в	високий

У процентному співвідношенні результати контрольної групи зображені на рис. 2.14.

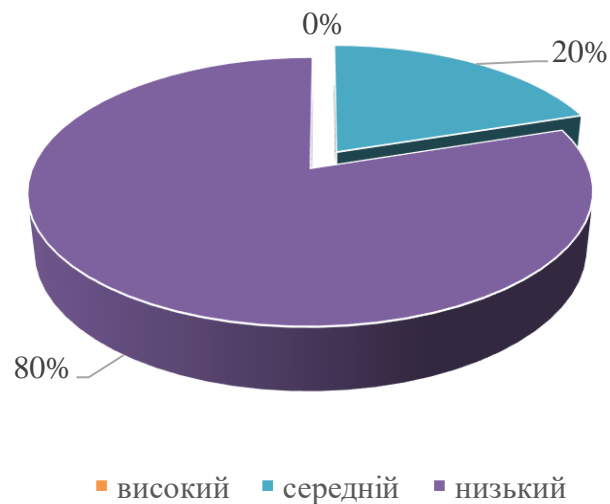


Рис. 2.14 – Результати щодо рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи у контрольній групі %

Таким чином, 80 відсотків становить високий рівень сформованості передумов розвитку писемного мовлення за результатами експерименту у

контрольній групі, 20 відсотків представляють собою середній рівень, низький рівень не був притаманний жодному з респондентів.

Встановлені результати дозволяють нам оформити діаграму співвідношення результатів для експериментальної і контрольної груп (рис.2.15).

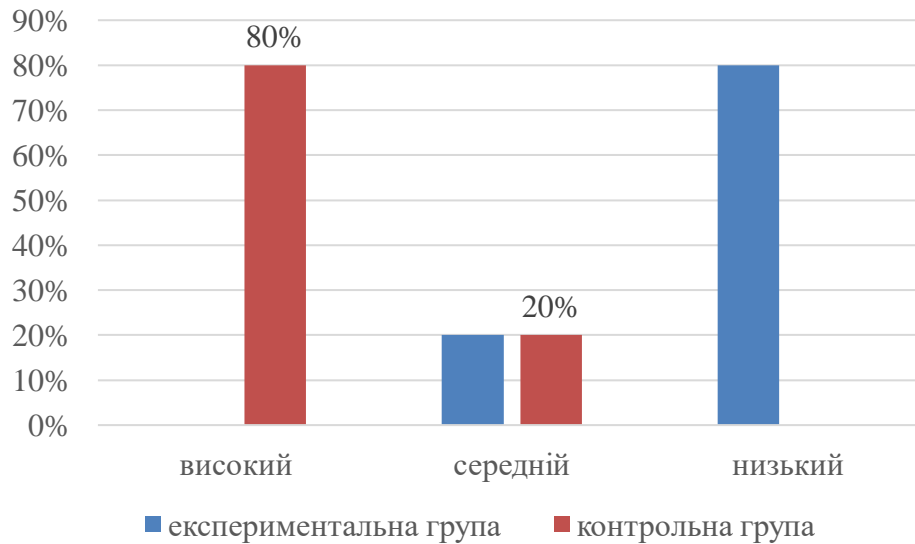


Рис. 2.15 – Порівняльна характеристика рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи у експериментальній і контрольній групах

Виходячи з наведених даних, слід зазначити, що в експериментальній групі встановлено, що серед найбільш виражених порушень спостерігаються такі аспекти, як фонематичний аналіз і диференціація (80%), що є основою для формування навичок читання та письма. Учні також мають загальний низький рівень сформованості (70%) артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, фонаційних навичок.

Встановлено, що графомоторні навички сформовані недостатньо (90%), оскільки переважають труднощі у координації рухів, недостатній розвиток дрібної моторики, слабка зорово-моторна координація і порушення просторової орієнтації.

У оптико-просторовому аспекті (60%) виявлено такі типові порушення, як: нездатність розрізняти та позначати просторові відношення; орієнтації у

площині аркуша; неточне відтворення графомоторних фігур, зразків; слабкий розвиток зорового аналізу, синтезу та просторового мислення. Увага і пам'ять (60%) проявляються у нестійкості, низькій концентрації, уповільненому переключенні уваги, а також обмеженому обсязі слухової і зорової пам'яті.

У молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення виявлено недостатній рівень сформованості навичок письма (90%), що виявляється у: низькому рівні звуко-буквеної відповідності; наявності орфографічних, граматичних та фонетичних помилок; труднощах у техніці письма і організації простору на аркуші. Ці особливості значно ускладнюють процес письма як форми мовленнєвої діяльності та вимагають індивідуального корекційного підходу з використанням спеціальних вправ на розвиток фонематичних процесів, письмених навичок та просторової орієнтації, тощо.

Таким чином, отримані результати свідчать, що респонденти експериментальної групи мають низький рівень сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи є низьким (80%). Отримані результати свідчать про потребу в цілеспрямованій систематичній корекційно-розвивальній роботі з розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення.

### **2.3 Методичні рекомендації з діагностики та корекційної роботи з розвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ**

Письменне мовлення є складною психофізіологічною діяльністю, що формується на основі взаємодії різних пізнавальних процесів: слухового та зорового сприймання, мовленнєвої пам'яті, фонематичного аналізу, мовленнєвої моторики, лексико-граматичних знань, а також загального рівня розвитку мислення. Як раніше встановлено, у дітей із ТПМ порушення письмового мовлення можуть бути як первинними (обумовленими

органічними ураженнями ЦНС), так і вторинними, що виникають на фоні недостатньої сформованості мовленнєвих передумов [1, с. 60-66].

Розвиток передумов письмального мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ вимагає системного підходу, що включає точну діагностику, цілеспрямовану корекцію мовленнєвих функцій та активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу [7, с. 62]. Завдання фахівця – не лише подолати наявні труднощі, а й створити умови для повноцінного мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини [8, с. 47-55].

З'ясовано, що тяжкі порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку – це складний комплекс порушень формування усного та писемного мовлення, який суттєво впливає на загальний розвиток дитини, її навчальну діяльність, комунікативні та когнітивні функції [54, с. 33-36].

Письмале мовлення – це складна мовленнєва діяльність, яка включає такі компоненти [12, с. 142]:

- графомоторні вміння – рух руки, координація, навичка тримати пишучий інструмент;
- візуально-просторове сприйняття – впізнавання літер, орієнтація на лінії, полях, у межах тексту;
- фонематичний слух, аналіз та синтез звуків – розрізняти звуки, відчувати їх, співвідносити зі звуками в словах, складів, злиттів, словосполучень;
- артикуляційна чіткість – адекватне вимовляння звуків; без значних викривлень, що би внутрішнє звучання слова збігалось із зовнішнім (орфоепічне встановлення);
- лексико-граматичний аспект – достатній словарний запас, формування граматичних категорій, словосполучень, речень;
- усне мовлення, зв'язне мовлення – ідея, зміст, зв'язок між реченнями, виразність;

- мотив і увага, пізнавальні процеси – концентрація, пам'ять, сприймання, мислення, уявлення;
- емоційно-моральне середовище, мотивація, підтримка – щоб дитина хотіла писати, мала стимул, позитивні емоції.

У дітей із ТПМ з порушеннями можуть бути недорозвинені або нестабільні більшість із цих компонентів, тому корекційна робота має бути комплексною, структурованою, адаптованою до рівня дитини [3, с. 45-49]. Отже, науковий інтерес до цього питання визначається необхідністю пошуку ефективних корекційно-розвивальних стратегій, які не тільки покращують мовленнєву функцію, а й гармонізують психічний розвиток в цілому.

Відтак, метою розробки методичних рекомендацій з діагностики та корекційної роботи з розвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ є визначення ключових діагностичних інструментів для виявлення труднощів письмового мовлення та надання ефективних корекційних прийомів для формування мовленнєвих передумов.

Основними завданнями корекційної роботи є: розвиток фонематичного сприйняття та звукового аналізу; формування просторових уявлень та зорово-моторної координації; вдосконалення лексичного та граматичного оформлення мовлення; розвиток зв'язного мовлення; поетапне формування навичок письма як графічного способу передачі мовлення.

Учні молодших класів з ТПМ вимагають індивідуального корекційного підходу з використанням спеціальних вправ на розвиток фонематичних процесів, письмених навичок та просторової орієнтації, тощо. При цьому забезпечення індивідуального підходу до розвитку кожної дитини має відбуватися з урахуванням її психолого-педагогічного статусу.

#### I. Діагностика передумов письменного мовлення

Основні діагностичні напрямки:

- рівень розвитку фонематичного слуху: завдання на розрізнення звуків, визначення позиції звуку у слові, звуковий аналіз;

- стан артикуляційної моторики: дослідження рухливості органів артикуляції, точність та координація артикуляційних рухів;
- розвиток мовленнєвої пам'яті та уваги: завдання на запам'ятовування слів, фраз, коротких текстів;
- зорово-просторові уявлення та орієнтація на аркуші: визначення напрямку письма, орієнтування у графічному просторі;
- формування граматичних структур та словарного запасу: завдання на вживання відмінкових форм, узгодження слів у реченні;
- оцінка рівня загального мовленнєвого розвитку: дослідження побудови монологічного та діалогічного мовлення.

Для діагностики необхідно використовувати комплексні методики, а також адаптовані психолого-логопедичні проби.

## II. Корекційна робота: загальні принципи

- комплексність – корекційна робота має охоплювати всі ланки мовленнєвої системи;
- індивідуалізація – з урахуванням особливостей дитини та ступеня порушення;
- поетапність – від формування базових функцій до розвитку письмового мовлення;
- ігрова та мотиваційна спрямованість – використання ігор, вправ, сюжетно-рольових зайнять.

## III. Основні напрямки корекційної роботи

### 1. Розвиток фонематичних процесів

- ігри на звукове розрізнення (наприклад, «піймай звук», «звукова мозаїка»);
- завдання на визначення місця звуку у слові;
- виконання графічних схем до слів (фонематичні моделі).

### 2. Формування моторної бази листа

- артикуляційна гімнастика;

- пальчикові ігри, вправи на розвиток дрібної моторики;
- графомоторні вправи (обведення, штрихування, писання елементів букв).

### 3. Розвиток мовленнєвої пам'яті та зв'язного мовлення

- вправи на повторення слів і промов;
- робота з текстом: переказ, складання оповідань за малюнком.

### 4. Розвиток граматичних умінь

- узгодження прикметників з іменниками;
- використання правильних відмінкових форм;
- конструювання промов за схемами.

### 5. Навички просторової орієнтації та роботи на аркуші

- вправи на орієнтацію у зошиті (напрямок листа, інтервалі);
- малювання по клітинках, складання візерунків.

## IV. Організаційні форми та засоби

- індивідуальні логопедичні заняття (2–3 рази на тиждень).
- групові заняття (максимум 4-6 дітей).
- співпраця з учителями та батьками (інструктаж, домашні завдання, супровід).

Ефективність корекційної роботи значно підвищується за умов регулярності, міждисциплінарної взаємодії (логопед – учитель – психолог), а також за умови формування позитивної мотивації до письма [27, с. 249-254].

*Основні напрямки корекційної роботи.* Розвиток фонематичних процесів: для формування основи писемного мовлення проводяться вправи на аналіз та синтез слів, виділення першого та останнього звуків, визначення місця звука у слові та порівняння слів, подібних за звучанням [14, с. 38-46].

Ефективними є ігри на слухову увагу, дзеркальні вправи та зіставлення звуків на основі зорових та тактильних відчуттів.

Формування зорово-просторових функцій: робота над просторовими уявленнями включає орієнтування на аркуші, розвиток правостороннього

орієнтування, вправи на співвіднесення об'єктів у просторі. Використовуються графічні диктанти, штрихування, штрихування, копіювання фігур.

Розвиток графомоторики: заняття включають підготовчі вправи для м'язів кисті, тренування дрібної моторики (малювання, штрихування, з'єднання крапок, вирізання), написання окремих елементів букв, складів, слів.

Збагачення словникового запасу та граматична правильність мовлення: проводяться вправи на підбір слів за ознаками, синоніми, антоніми, побудову речень, узгодження слів у роді, числі, відмінку, вживання дієслів у часах. Важливу роль відіграють сюжетні малюнки, схеми, макети [24, с. 105-110].

Формування зв'язного мовлення: здійснюється через розповіді на основі серії малюнків, складання плану розповіді, перекази, опис предметів. Додаються ще елементи письмового оповідання: підготовка речень до письма, колективне складання текстів, письмо під диктовку.

Приклади вправ та методичних прийомів [26, с. 23-27]:

- Вправа «Слуховий детектив» – дитині пропонується прослухати набір слів та вказати ті, що містять заданий звук.
- «Графічний диктант» – дитина виконує рухи за усною інструкцією на аркуші (вгору, вправо, вниз).
- «Добери слово» – складання речень з пропущеними словами.
- «Речення з трьох слів» – вправа на побудову простих речень з використанням заданих слів.
- «Пиши за зразком» – списування зі зразка, акцент на збереженні структури речення.
- Логопедичні картки, таблички, схеми – для роботи над граматичною структурою.
- Технологія «Розвиток мовлення в грі» – через сюжетно-рольову, предметно-ігрову діяльність.

- Метод «мнемотехніка» – розвиток зв'язного мовлення за допомогою образних опор, мнемонічних доріжок.
- Нейропсихологічні вправи – «зупинки-рухи», перехресні кроки, вправи на перемикання;
- Прийоми з використанням «мовленнєвих структур» – для навчання побудові речень та висловлювань за схемами.
- Програмування мовлення за допомогою опорних моделей – створення фраз за допомогою логічних схем (дерево речень, логіко-граматичні структури).

Як зазначено у програмних документах та методичних матеріалах, діти з ТПМ потребують спеціально побудованої мовленнєвої підготовки та корекційної роботи.

Програма «Українська мова зі спеціальною методикою навчання дітей з ТПМ» [53] підкреслює важливість формування мовлення як засобу спілкування, що включає письмові форми.

У матеріалах «Особливості навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення» наголошується на рольових мовленнєвих іграх, іграх для розвитку лексичних та граматичних конструкцій, фонематичного сприйняття, дрібної моторики» [46].

Підкреслимо, що ефективність корекційної роботи залежить від:

- міждисциплінарного підходу (взаємодія логопеда, психолога, дефектолога, вчителя);
- поєднання індивідуальних та групових форм роботи;
- залучення батьків до процесу (інструктажі, консультації, домашні завдання);
- використання спеціальних дидактичних матеріалів, ігор, інтерактивних технологій;
- регулярного контролю динаміки розвитку дитини.

Отже, очікується, що у молодших школярів із тяжким порушенням мовлення покращіться зв'язне письмове мовлення, порядок думок, використання граматичних конструкцій, зв'язків між реченнями, розвиток словника (табл. 2.16).

Варто зазначити, що до особливостей роботи із зазначеною категорією школярів пов'язана найчастіше з роботою над артикуляцією, бо порушення вимови значно ускладнюють звуко-літерний аналіз. Має місце більша тривалість і повторюваність вправ, в умовах поступового збільшення складності. Тому для таких дітей потрібні чіткі моделі, часто за допомогою візуальних підказок, дзеркала, інших демонстрацій.

Отже, важливо також ураховувати супутню патологію – моторні, слухові, зорові порушення; адаптувати обсяг і темп відповідно до стану дитини. Відтак, важливою є інтеграція із звичайною шкільною діяльністю – щоб письмо не окремо відпрацьовувалося, а у контексті навчання.

Таблиця 2.16

## Очікувані результати від використання методичних рекомендацій

Компонент	Що покращується
Артикуляція і фонематичний слух	зменшиться кількість помилок у вимові звуків; дитина краще розрізнятиме близькі звуки; менше буде викривлення вимови при читанні і письмі;
Фонематичний аналіз і синтез	учень зможе поділити слова на звуки і склади; збиратиме слова із звуків; краще зіставлятиме звук з буквою;
Графомоторика	чіткіша робота рукою; краще тримання ручки;

	рівніші букви, комбінації букв; менше втоми під час письма;
Зорове сприйняття/ просторові навички	менше помилок із орієнтацією (рядок, верх-ніз, межі); краща точність при переписуванні; покращення розпізнавання букв і слів із подібними формами;
Навички читання та звуко-літерного аналізу	безпомилкова або зменшена помилковість у читанні складів і простих слів; розуміння зв'язку звуку і букви; поступовий перехід до читання простих текстів;
Письмове мовлення	учень зможе написати коротке речення, повідомлення; опис картинки; поступово – більш складні висловлювання; зменшення типових помилок (орфографія, граматики, пунктуація);
Мотивація, увага, самостійність	учень буде охочіше виконувати письмові завдання; менше страху перед письмом; зросте самостійність у підготовці письмових робіт, включення письма в ігрову діяльність
Узагальнена мовленнєва компетенція	краще усне мовлення (вимова, граматики, зв'язність), що служить підґрунтям для письма; покращення мовлення у спілкуванні у класі.

Корекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку з ТПМ вимагає науково обґрунтованого підходу, заснованого на детальній діагностиці, інтеграції методів, дотриманні принципу поступовості та систематичності (додаток В). Ключову роль відіграють міжпредметна взаємодія, індивідуалізація впливів та адаптація освітнього середовища до можливостей дитини. Саме ця стратегія дозволяє не лише формувати мовленнєві навички, а й забезпечити повноцінну соціалізацію, академічну успішність та психологічний комфорт дитини.

Таким чином, формування передумов до писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ – це складний процес, що вимагає систематичної, методично обґрунтованої діагностичної та корекційної роботи. Успіх цієї роботи визначається глибоким розумінням особливостей розвитку дітей з труднощами психічного розвитку, підбором адекватних методів та засобів впливу, а також забезпеченням сприятливого освітнього середовища. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані логопедами, спеціалістами з дефектології та іншими фахівцями, які працюють у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

## **Висновки за розділом 2**

У другому розділі було представлено результати експериментального дослідження симптоматики недорозвитку передумов писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ.

Метою експериментальної діяльності було виявлення рівня сформованості передумов розвитку писемного мовлення у учнів початкової школи.

Діагностичне вивчення молодших школярів здійснювалося у кілька етапів, а саме:

1 етап: підготовчий етап;

2 етап: етап реалізації дослідження:

- обстеження фонематичних процесів;
- артикуляційна моторика і мовленнєве дихання;
- графомоторні навички;
- оптико-просторові уявлення;
- увага і пам'ять;
- навички писемного мовлення.

3 етап: обробка та аналіз результатів.

*Обрані методики:*

- диференціацію фонем: «Послухай пари слів (лук–луг, кіт–кіт) і скажи, чи однакові вони»;
- виділення звуку: «Назви перший звук у слові «мак», останній звук у слові «кіт»»;
- фонематична пам'ять.
- артикуляційні вправи: «показати язичок», «качалки», «чашечка», рух губами («трубочка», «посмішка»);
- дихання: перевірка тривалості видиху (дмухання на смужку паперу, свічку), контроль вдиху-видиху;
- фонація: протяжне вимовляння голосних (а-а-а, о-о-о).
- обведення фігур за контуром;
- штрихування у заданому напрямку;
- копіювання геометричних візерунків;
- написання елементів букв (палиці, крючки, півкола).
- орієнтація у просторі («Поклади кружечок праворуч від квадрата»);
- орієнтація на площині аркуша (фігури в клітинках, визначення «ліворуч–праворуч», «вище–нижче» щодо об'єкта;
- складання фігур з частин;
- відтворення графічного зразка.
- графічні диктанти;
- викреслювання заданих літер, чисел, фігур серед подібних (закреслити на листі всі букви «а» (протягом 1 хв);
- запам'ятовування (відтворення серій складів або слів (2–5 одиниць);
- запам'ятовування серії предметів.
- фонетико-графічний аспект;
- орфографічні навички;
- списування: з друкованого тексту.

Встановлено, що серед найбільш виражених порушень спостерігаються такі аспекти, як фонематичний аналіз і диференціація (80%), що є основою для формування навичок читання та письма. Учні також мають загальний низький рівень сформованості (70%) артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, фонаційних навичок.

Встановлено, що графомоторні навички сформовані недостатньо (90%), оскільки переважають труднощі у координації рухів, недостатній розвиток дрібної моторики, слабка зорово-моторна координація і порушення просторової орієнтації.

У оптико-просторовому аспекті (60%) виявлено такі типові порушення, як: нездатність розрізняти та позначати просторові відношення; орієнтації у площині аркуша; неточне відтворення графомоторних фігур, зразків; слабкий розвиток зорового аналізу, синтезу та просторового мислення. Увага і пам'ять (60%) проявляються у нестійкості, низькій концентрації, уповільненому переключенні уваги, а також обмеженому обсязі слухової і зорової пам'яті.

У молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення виявлено недостатній рівень сформованості навичок письма (90%), що виявляється у: низькому рівні звуко-буквеної відповідності; наявності орфографічних, граматичних та фонетичних помилок; труднощах у техніці письма і організації простору на аркуші. Ці особливості значно ускладнюють процес письма як форми мовленнєвої діяльності та вимагають індивідуального корекційного підходу з використанням спеціальних вправ на розвиток фонематичних процесів, письмених навичок та просторової орієнтації, тощо.

Якісний аналіз показав, що у дітей з ТПМ писемне мовлення не формується внаслідок порушення цілого комплексу, що потребує системної корекції, спрямованої на базові психофізіологічні процеси.

Розроблені методичні рекомендації спрямовані на досягнення ефективності поетапної корекційної роботи, яка охоплює фонематичне

навчання, артикуляційну гімнастику, розвиток графомоторних навичок, мовленнєвий аналіз, тренування уваги, пам'яті, мислення. Особливості їх використання передбачають запровадження індивідуалізованого підходу до навчання дітей з ТПМ, що враховує особливості їх розвитку і покращує формування письмового мовлення.

## ВИСНОВКИ

У рамках нашого дослідження досягнуто поставлену мету – виявити та охарактеризувати особливості симптоматики недорозвитку передумов формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, а також розробити ефективні методичні рекомендації з діагностики та корекційної роботи з подолання виявлених порушень. Це дало змогу сформулювати наступні узагальнення.

1. Встановлено, що писемне мовлення – це складна форма мовленнєвої діяльності, яка базується на клітинному функціонуванні ряду психофізіологічних процесів: фонематичного сприймання, мовленнєвої пам'яті, артикуляційної моторики, зорово-просторової орієнтації, моторного контролю та мовленнєвого мислення.

Науковий дискурс свідчить, що оволодіння писемним мовленням передбачає поступовий розвиток мовленнєвих умінь, мотивації до письма, а також здатності до структурованого викладу думок. З'ясовано важливість проведення цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка враховує вікові особливості дітей, рівень сформованості їхнього усного мовлення та когнітивних процесів.

2. З'ясовано, що у нормі передумови писемного мовлення формуються протягом дошкільного віку та актуалізуються в період навчання грамоти. У дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення (ТПМ) є комплексне порушення передумов формування писемного мовлення.

Обґрунтовано, що формування передумов писемного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком є необхідним етапом підготовки до школи. Її ефективність залежить від своєчасної діагностики, комплексного підходу, педагогічних навичок та психолого-педагогічної підтримки з боку дорослих. Встановлено, що правильно сформовані передумови сприяють не лише легкому оволодінню письмом, а й загальному інтелектуальному, мовленнєвому та емоційному зростанню дитини.

3. Психолого-педагогічний аналіз дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення свідчить про наявність системних відхилень у розвитку мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Визначено, що до типових симптомів недорозвитку належать: нерозвинений фонематичний слух; дефекти звуковимові; слабо сформовані навички фонематичного аналізу й синтезу; знижена мовленнєва пам'ять; труднощі у зорово-просторовій орієнтації; низький рівень розвитку графомоторики; обмежений словниковий запас, аграматизми; знижена мотивація до письма та нестійка увага.

Серед основних проявів мовленнєвого дефіциту встановлено фонетико-фонематичне, лексичне та граматичне недорозвинення, що тим самим суттєво ускладнює формування як усного, так і писемного мовлення.

Симптоматика недорозвитку передумов писемного мовлення у дітей з ТПМ має індивідуальний характер, але характеризується певною структурною системністю, що дозволяє виділяти її як особливу мовленнєву дезонтогенетичну модель. Це зумовлює необхідність диференційованого підходу до діагностики і побудови корекційних програм.

4. З'ясовано, що основні напрями корекційної роботи мають бути комплексними, системними та індивідуалізованими, що дозволяє забезпечити більш повноцінний розвиток писемного мовлення у дітей з ТПМ і при цьому сприяє їх успішній адаптації до навчального процесу, що загалом надає позитивні результати у подоланні порушень писемного мовлення.

Встановлено, що у логопедичній літературі окреслюються два провідних підходи: традиційний (типогенна корекція відповідно до виявленої форми дисграфії) та комплексний (заснований на систематичному розвитку мовленнєвих та когнітивних функцій), які відображають сучасні уявлення про механізми формування письма.

У рамках корекційного процесу виділено 3 послідовних етапи: 1) усунення прогалин у розвитку звукової сторони мовлення; 2) подолання

труднощів, пов'язаних із засвоєнням лексичних одиниць і граматичних норм мови; 3) розвиток і вдосконалення зв'язного мовлення.

Підкреслено важливість ранньої діагностики та цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи для формування передумов писемного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

5. У межах цього дослідження організовано провадження експерименту щодо визначення початкового рівня розвитку дрібної та артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення та виявлені ролі логопеда. На основі теоретичних напрацьовань було обрано методики для здійснення комплексного обстеження молодших школярів.

У процесі експерименту було досліджено наступні напрямки:

- обстеження фонематичних процесів;
- артикуляційна моторика і мовленнєве дихання;
- графомоторні навички;
- оптико-просторові уявлення;
- увага і пам'ять;
- навички писемного мовлення.

6. Встановлено, що серед найбільш виражених порушень спостерігаються такі аспекти, як фонематичний аналіз і диференціація (80%), що є основою для формування навичок читання та письма. Учні також мають загальний низький рівень сформованості (70%) артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, фонаційних навичок.

Встановлено, що графомоторні навички сформовані недостатньо (90%), оскільки переважають труднощі у координації рухів, недостатній розвиток дрібної моторики, слабка зорово-моторна координація і порушення просторової орієнтації.

У оптико-просторовому аспекті (60%) виявлено такі типові порушення, як: нездатність розрізняти та позначати просторові відношення; орієнтації у площині аркуша; неточне відтворення графомоторних фігур, зразків; слабкий розвиток зорового аналізу, синтезу та просторового мислення. Увага і

пам'ять (60%) проявляються у нестійкості, низькій концентрації, уповільненому переключенні уваги, а також обмеженому обсязі слухової і зорової пам'яті.

У молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення виявлено недостатній рівень сформованості навичок письма (90%), що виявляється у: низькому рівні звуко-буквеної відповідності; наявності орфографічних, граматичних та фонетичних помилок; труднощах у техніці письма і організації простору на аркуші.

Ці особливості значно ускладнюють процес письма як форми мовленнєвої діяльності та вимагають індивідуального корекційного підходу з використанням спеціальних вправ на розвиток фонематичних процесів, письмених навичок та просторової орієнтації, тощо.

Результати експериментального дослідження підтвердили, що недорозвиненість писемного мовлення у дітей із ТПМ не є наслідком ізольованого порушення, а потребує комплексної логопедичної допомоги, спрямованої на формування базових мовленнєвих і немовленнєвих компонентів, які забезпечують готовність до письма.

7. Аналіз результатів експериментального дослідження показав, що формування передумов до писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ – це складний процес, що вимагає систематичної, методично обґрунтованої діагностичної та корекційної роботи. Успіх цієї роботи визначається глибоким розумінням особливостей розвитку дітей з труднощами психічного розвитку, підбором адекватних методів та засобів впливу, а також забезпеченням сприятливого освітнього середовища.

Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані логопедами, спеціалістами з дефектології та іншими фахівцями, які працюють у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Визначено, що ефективна корекційна робота вимагає: інтеграцію логопедичних, психолого-педагогічних і нейропсихологічних методик; поетапне формування фонематичних, лексико-граматичних, моторних і

когнітивних навичок; створення індивідуальних програм розвитку з урахуванням мовленнєвого діагнозу; активне залучення батьків до корекційного процесу; ігрових, сенсорних, цифрових технологій у логопедичній роботі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнаутова Л., Абакуменко О. Корекція тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку з урахуванням показників електроенцефалографії. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2020. № 2. С. 60-66. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu\\_2020\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2020_2_10) (дата звернення: 16.09.2025).
2. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 3 (107). DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/003-011> (дата звернення: 16.09.2025).
3. Бондар В. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку: сучасні підходи. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2020. № 6. С. 45–49.
4. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Київ, 2019. 568 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content> (дата звернення: 16.09.2025).
5. Гаврилова Н.. Класифікації порушень мовлення. Корекційна педагогіка і психологія. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології, 2012. С. 327–349.
6. Глухов В. Корекційно-розвивальні методики для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. 144 с.
7. Данілавічюте Е. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
8. Данілавічюте Е. Інноваційна концепція визначення функціонально мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими

потребами. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології. Київ. 2021. С. 47–55. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/D1%т-47-55.pdf> (дата звернення: 16.09.2025).

9. Данілавічюте Е. Програмне забезпечення процесу опанування англійської мови учнями 1–4 класів з тяжкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 3. С. 30–40.

10. Данілавічюте Е. Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. URL: [https://ojs.csnukr.in.ua> view](https://ojs.csnukr.in.ua/view) (дата звернення: 16.09.2025).

11. Данілавічюте, Е. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. Особлива дитина: навчання і виховання, 2015. № 4. С. 8-16.

12. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 401 с.

13. Дегтяренко Т., Павлова Н. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. Наука і освіта, 2019. № 8. С. 30–37.

14. Дегтяренко Т., Павлова Н. Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Особлива дитина: навчання і виховання, 2016. № 1. С. 38–46. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2016\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_1_6) (дата звернення: 16.09.2025).

15. Єфименко Л. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до навчання в новій українській школі. Вісник науки та освіти. 2025. Вип. № 5. DOI:10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1229-1239 (дата звернення: 16.09.2025).

16. Заєркова Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови учнів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. Київ: КУБГ, 2019. 110 с.
17. Зинкєєва І. Мотиваційний аспект логопедичної допомоги молодшим школярам з мовленнєвими порушеннями. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 12. С. 59-63.
18. Кабельнікова Н. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
19. Ковшар Т. Формування граматичних навичок письма у дітей із порушеннями мовлення. Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. Вип. 9. С. 85-91.
20. Козар І. Особливості формування передумов навчальної діяльності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в процесі корекційно логопедичної роботи. ПостМетодика: всеукраїнський науково-методичний журнал для педагогів. 2023. N 2/3 (140 141). С. 76-91. URL: [https://drive.google.com/file/d/1PEK1dAiyqjnRULANM0QPtFOoRa\\_7C-QZ/view](https://drive.google.com/file/d/1PEK1dAiyqjnRULANM0QPtFOoRa_7C-QZ/view) (дата звернення: 16.09.2025).
21. Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти : монографія / Н. Савінова, І. Серєда, В. Кисличенко та ін. Миколаїв. Миколаїв : видавець Румянцева Г., 2022. 188 с.
22. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія: навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010 293 с.
23. Косинська Л. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із ТПМ у процесі логопедичної роботи. Логопедичний вісник. 2020. №2. С. 34-39.
24. Котлова Л., Бондар І. Долінчук І. Підходи до корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.

Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 79, Т. 1. С. 105-110. DOI [https://doi.org/10.32782/2663\\_6085/2025/79.1.18](https://doi.org/10.32782/2663_6085/2025/79.1.18) (дата звернення: 16.09.2025).

25. Кузава І., Луканьова Л. Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2023. № 2 (5). С. 84–89.

26. Лалаєва Р. Логоритміка у системі корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Педагогічний альманах. 2019. № 3. С. 23–27.

27. Лісова Л. Особливості корекції навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. Вип. 3. С.-249-254.

28. Логінова С. Методика формування писемного мовлення у дітей з ТПМ. Харків: Основа, 2014. 120 с.

29. Логопедично-реабілітаційний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку : Монографія / [А. Кравченко, Л. Мороз, Л. Стахова, О. Ласточкина, К. Зелінська-Любченко, І. Кравченко] ; за ред. А. Кравченка. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. 288 с.

30. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. Шеремет. Київ: Слово, 2019. 672 с.

31. Лопатинська Н. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2020. № 3(24), С.. 3–11. URL: [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/31032020/7011](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011) (дата звернення: 16.09.2025).

32. Лук'яник Л. Психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, № 4. (27 листопада 2023). С. 53–59. <http://dx.doi.org/10.32782/apv/2023.4.9> (дата звернення: 16.09.2025).

33. Луканьова Л. Формування навичок комунікації та мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як наукова проблема. Інноваційна

педагогіка. 2024. № 73, С. 110-113 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.22> (дата звернення: 16.09.2025).

34. Мартиненко І. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.

35. Марченко І. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Логопедія, 2013. № 3, С. 52–56.

36. Марченко І., Кобилякова Т. Профілактика оптичної дисграфії: навчально-методичний посібник / Уклад.: Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 101 с.

37. Матвеева Н. Основні труднощі в навчанні молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2019. Серія : Педагогіка і психологія, Вип. 60. С. 111-116. URL: [https://drive.google.com/file/d/19CTSEAAmg4sZPyR\\_3TqTnY\\_37uR1rE2jT/view](https://drive.google.com/file/d/19CTSEAAmg4sZPyR_3TqTnY_37uR1rE2jT/view) (дата звернення: 16.09.2025).

38. Махукова Т. Особливості практичних узагальнень у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення щодо функціонально стилістичної ролі фразеологізмів. URL: [dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3486/Makhookova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3486/Makhookova.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 16.09.2025).

39. Махукова Т. Психолінгвістичний підхід до формування мовленнєвої системи у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ. Імідж сучасного педагога: Всеукр. наук.-практич. освітньо-популярн. журнал. Полтава, 2014. № 7 (146). С.59-62.

40. Мельніченко О. Корекція та подолання порушень усного і писемного мовлення молодших школярів. Наша школа: науково-практичні студії, № 1(9) (28 травня 2025). С. 95–109. [https://doi.org/10.61339/2786-6947.2025.1\(9\).331984](https://doi.org/10.61339/2786-6947.2025.1(9).331984) (дата звернення: 16.09.2025).

41. Мельніченко Т. Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами: дис. ... канд. пед. наук, спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. 2017. 282 с.
42. Миронова С. Особливості логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів з ТПМ. 2020. 90 с.
43. Обухівська А. Вікові особливості перцептивного узагальнення як критерій оцінки інтелектуального розвитку дошкільників. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць. 2018. Вип. 17. С. 265–274.
44. Обухівська А., Якимчук Г. Вітчизняні підходи до диференціації первинних і вторинних порушень мовленнєвого розвитку. ГАБІТУС: серія «Психологія особистості». 2023. Вип. 56. С. 183-187. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.34> (дата звернення: 16.09.2025).
45. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.09.2025).
46. Прокопенко О. Матеріал: Особливості навчальної діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Портал «Всеосвіта». URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-navcalnoi-dialnosti-ditej-z-tazkimi-porusennami-movlenna-tpm-228079.html> (дата звернення: 16.09.2025).
47. Прохоренко Л., Ярмола Н., Набоченко О., Данілавічюте Е., Ільяна В., Костенко Т., Чеботарьова О., Литовченко С., Бабяк О., Недозим І., Омельченко І., Блеч Г., Трикоз С., Гладченко І., Трофименко Л., Рібцун Ю., Мартинюк З., Довгопола К., Жук В., Грибань Г., Курінна В. (уклад.).
48. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2021. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ> (дата звернення: 16.09.2025).

49. Прохорова Л. Застосування ігрових технологій у корекції мовленнєвих порушень дошкільників. Педагогічний альманах. 2021. № 2. С. 12–16.

50. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

51. Ратушинська А. Психолого-педагогічні основи корекції порушень формування зв'язного мовлення у дітей 5–7 років. Acta Paedagogica Volynienses, № 5 (18 січня 2023). С. 74–81. <http://dx.doi.org/10.32782/apv/2022.5.13> (дата звернення: 16.09.2025).

52. Рібцун Ю. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з 2 до 18 років. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно ресурсних центрів. Київ, 2018. С. 149–156.

53. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова зі спеціальною методикою навчання дітей з ТПМ» Змістовий модуль «Спеціальна методика навчання української мови і читання дітей молодшого шкільного віку з ТПМ». 2022. (Заєркова Н., Хомик Т.). URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42458> (дата звернення: 16.09.2025).

54. Селіванова Н. Індивідуальний підхід у логопедичній роботі з дошкільниками. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 5. С. 33–36.

55. Сенкевич М. Логопедична робота з розвитку лексико-граматичної будови мовлення у молодших школярів із ТПМ. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 152 с.

56. Словник з корекційної педагогіки та спеціальної психології. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207> (дата звернення: 16.09.2025).

57. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35.
58. Соловйова С. Інтерактивні методи в корекційній педагогіці: ефективність та перспективи. Наукові записки НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 19. 2020. Вип. 38. С. 77-82.
59. Тарасун В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
60. Трофименко Л. Психолінгвістичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 2. С. 145–161. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i2.255> (дата звернення: 16.09.2025).
61. Філіппова Т. Використання сучасних технологій у логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. № 8. С. 58–62.
62. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2006. 360 с.
63. Цимбал-Слатвінська С. Причини порушення мовлення у дітей. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 2019. Вип.1. С. 127–137.
64. Чеботарьова О. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Київ : Симоненко О.І., 2019. 92 с.
65. Чередніченко Н. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник (курс лекцій). Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 208 с.
66. Чередніченко Н., Горбачова Д. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. Логопедія, 2015. № 5. С. 73-84.

67. Шеремет М. Логопедія: підручник. Вид.5-те. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.
68. Шеремет М. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Логопедія. 2015. № 5. С. 94–100.
69. Шеремет М., Коломієць Ю. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2016. № 23, С. 240–247.
70. Якимчук Г. Робота логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Логопедія. 2018. № 13. С. 87–94.
71. Яновська Т. Особливості розвитку пізнавальної сфери молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Молодий вчений. 2023. № 3 (115), березень, 2023 р. С. 59-62.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## ПЕРЕЛІК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

## Експериментальна група

Випробуваний	Характеристика
1.	тяжке порушення мовлення
2.	тяжке порушення мовлення
3.	тяжке порушення мовлення
4.	тяжке порушення мовлення
5.	тяжке порушення мовлення
6.	тяжке порушення мовлення
7.	тяжке порушення мовлення
8.	тяжке порушення мовлення
9.	тяжке порушення мовлення
10.	тяжке порушення мовлення

## Контрольна група

Випробуваний	Характеристика
1	нормотиповий розвиток
2	нормотиповий розвиток
3	нормотиповий розвиток
4	нормотиповий розвиток
5	нормотиповий розвиток
6	нормотиповий розвиток
7	нормотиповий розвиток
8	нормотиповий розвиток
9	нормотиповий розвиток
10	нормотиповий розвиток

## ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### *1. Диференціація фонем*

Завдання: Послухай дві пари слів. Скажи, чи однакові вони на слух чи різні.

Приклади: цибуля – луг кіт – кит мак – м'як рак – лак (дитина обводить різні парі)

### *2. Виділення звуків у слові*

Завдання: Назви перший (останній) звук у слові.

Перший звук у слові мак – [м]

Останній звук у слові кіт – [т]

Перший звук у слові олень - [о]

Останній звук у слові світ – [р]

### *3. Фонематична пам'ять*

Завдання: Повтори серію слів/складів після дорослого.

Склади: «та-до-му» Слова: «мак – дім – рак» (збільшення обсягу до 5 одиниць залежно від віку)

### *4. Артикуляційні вправи*

Завдання: Виконай вправу для мови/губ.

«Показати язичок» - висунути мову і утримувати 5 секунд.

«Гойдалки» – рухати мовою вдоль верхньої та нижньої губи.

«Чашечка» - зробити мову схожою на чашечку. "Трубочка" - витягнути губи трубочкою.

«Посмішка» – широко посміхнутися, показати зуби.

### *5. Дихальні вправи*

Завдання: Дуй на предмет, контролюй тривалість видиху.

Дути на бумажну стрічку, щоб вона трималася біля повітря. Задмухати свічку з певного відстані. Надути мильні бульбашки. Вдих через ніс – видих через рот (5 разів, повільно).

#### *6. Фонація*

Завдання: Протяжно вимовляй голосні звуки.

Повторюй за фахівцем: «ааааа», «ооооо», «ууууу».

Спробуй проспівати звук на одному диханні.

#### *7. Обведення фігур за контуром*

Завдання: Обведіть зображення точно по лінії.

Матеріал: Конттури тварин, предметів, геометричних фігур (кольорові та ч/б).

#### *8. Штрихування у заданому напрямку*

Завдання: Зафарбуй малюнок, штрихуючи в одному напрямку (зверху донизу).

Матеріал: Фігури для штрихування (яблуко, листочок, зірочка)

#### *9. Копіювання геометричних візерунків*

Завдання: Скопіюй візерунок із квадратиків.

Матеріал: Зразок + порожнє поле (біля клітинку), куди дитина переносить візерунок.

#### *10. Написання елементів літер*

Завдання: Напиши палиці, крючки, півкола, елементи букв.

Матеріал: Прописи або шаблони з пунктиром.

Палиця (|), гачок (└), півколо (C)

#### *11. Орієнтація у просторі*

Завдання: Поклади фігуру у вказане місце.

«Поклади кружечок праворуч від квадрата».

«Постав трикутник під зірочкою».

#### *12. Орієнтація на площині листа*

Завдання: Розмістити фігури в клітинках відповідно до вказівок.

Намалюй кружечок ліворуч від квадрата.

Впиши зірочку вище від трикутника.

### 13. Складання фігур з частин

Завдання: Склади зображення із частинок (аналог «танграму»).

Матеріал: Розрізані геометричні частини – треба скласти будиночок, кораблик тощо.

### 14. Відтворення графічного зразка

Завдання: Подивись на зразок і намалюй такий самий.

Матеріал: Простий візерунок або геометричні фігури.

### 15. Графічні диктанти

Завдання: Малюй у клітинках за вказівками.

«1 клітинка вгору, 2 вправо, 1 вниз ...» (у результаті - малюнок)

### 16. Викреслювання заданих елементів

Завдання: Закресли всі літери «а» протягом 1 хвилини.

Матеріал: Таблиця зі випадковими літерами (А, О, Т, а, б, в, а, у...)

### 17. Запам'ятування серій слів або складів

Завдання: Повторіть серію після дорослого.

Склади: «на-ро-ку» Слова: «м'яч – лампа – вікно – трава» (поступово ускладнювати)

### 18. Запам'ятування серії предметів

Завдання: Показати 4–6 карток із зображеннями.

Після приховування – назвати побачене.

Олівець, м'яч, ложка, квітка

### 19. Фонетико-графічний аспект

Завдання: Запиши слово, почувши його вголос.

Почуте слово – «рак» → дитина пише відповідно до звукового аналізу.

### 20. Орфографічні навички

Завдання: Знайди і підкресли помилки у словах.

Приклади: мака, луж, сунце → треба виправити: мак, луг, сонце

### 21. Списування з друкованого тексту

Завдання: Перепиши речення із друкованого тексту.

Матеріал: Текст: «У лісі росла ялинка. Біля неї – гриб.

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОЗВИТКУ

Прізвище, ім'я дитини:

Вік:

Клас: 2

Діагноз: Тяжке порушення мовлення

Період плану: вересень – грудень 2025 р.

### 1. Загальна мета

Розвинути передумови письмового мовлення через формування фонематичних процесів, дрібної моторики, зорово-просторового сприйняття, зв'язного мовлення та мотивації до письма.

### 2. Очікувані результати на кінець періоду

Напрямок	Очікуваний результат	Примітка
Фонематичний слух	Розрізняє 8–10 пар звуків, виділяє звук у слові (початок, середина, кінець)	
Артикуляція	Правильно вимовляє автоматизовані звуки [с], [з], [ш], [ж]; вивчені звуки закріплені у словах	
Графомоторика	Правильно тримає ручку, не перевтомлюється, виконує лінії, з'єднання елементів літер	
Письмо	Може списати 2–3 прості речення; пише 10 знайомих слів під диктування без грубих помилок	
Зорове сприйняття	Вміє орієнтуватися на рядку, в абзаці; правильно списує слова з дошки	

Зворотне мовлення	Може скласти коротке (3–4 речення) усні та письмове висловлювання за малюнком	
Мотивація	Охоче виконує письмові завдання, проявляє ініціативу; доводити роботу до кінця	

### 3. Корекційно-розвиткові завдання та заходи

Напрямок роботи	Завдання	Форми та методи	Частота
Фонематичний аналіз	навчити ділити слова на звуки; розрізняти близькі звуки;	Ігри: «Звук у слові», «Піймай звук», «Склади слово з кубиків»	2× на тиждень
Артикуляційна гімнастика-	автоматизація звуків; підвищення чіткості мовлення;	Вправи перед зеркалом, чистомовки, логопедичні пісеньки	Щодно (5–7 хв)
Графомоторика	розвинути контроль руки; навички письма елементів букв;	«Доріжки», штрихування, малювання по клітинках, робота з трафаретами, пластилін	3× на тиждень
Зорове сприйняття	орієнтування в рядку, літерах; складання речень;	списування слів, вправи типу «дописати слово», «з'єднай слова у речення», міні-диктанти	2× на тиждень

Розвивати відповідальність		Метод «успішного кроку», таблицка досягнень, похвала, робота в парі	Постійно
----------------------------	--	---	----------

#### 4. Робота з батьками

Проведення консультацій (1× на місяць)

Надання домашніх завдань (2× на тиждень)

Методичні рекомендації: як закріплювати звуки вдома, як тренувати лист в ігровій формі

#### 5. Моніторинг та оцінювання

Період	Метод оцінювання	Критерії	Початок (вересень)
Діагностичні завдання	Визначення актуального рівня	Проміжний (листопад)	Письмові роботи, тести

#### 6. Висновки та рекомендації

У дитини спостерігається позитивна динаміка у вимові звуків, сформовані базові графомоторні навички. Потрібно продовжити цілеспрямовану роботу над фонематичним аналізом та розвитком письмального зв'язного мовлення. Рекомендовано наступний індивідуальний план розвитку із поглибленням у напрямку створення власних текстів та грамотності.