

**Валентина Мартиненко,**  
кандидат педагогічних наук, провідний науковий  
співробітник Інституту педагогіки НАПН України

### **Становлення навички читання учнів 1-2 класів в умовах функціональної незрілості пізнавальних процесів**

Читання – складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час читання. Це різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робота пам'ять, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів, та ін.

За даними сучасних психофізіологічних і нейрофізіологічних досліджень у більшості дітей 6 років, а також значної частини 7-річних учнів недостатньо сформовані ті чи інші базові пізнавальні функції [2, 3, 6, 8].

При цьому дефіцит розвитку або несформованість однієї з них призводить до системних чи окремих труднощів під час навчання дітей читання, які полягають:

- у зниженні працездатності, недостатності сформованості мовлення, коливання уваги, слабкості мнестичних процесів:

-недостаньому розвитку функцій програмування і контролю;

- просторово-зорових труднощах;

-труднощах переробки слухової і зорової інформації.

Як один із видів мовленнєвої діяльності, читання за своїм походженням є більш пізнім утворенням, ніж усне мовлення.

Вчені акцентують також увагу на тому, що активна взаємодія дітей з електронними ресурсами більшою мірою негативно впливає на когнітивний розвиток сучасних молодших школярів. Так, вітчизняні психологи, узагальнюючи результати власних, а також міжнародних досліджень, виокремили низку новоутворень когнітивної сфери «цифрових» дітей: зниження об'єму слухової пам'яті, уповільнений розвиток децентрації, погіршення рівня уваги, погіршення аналітико-синтетичного мислення, втрата

інтересу та здатності до сприймання значних за обсягом текстів, багатозадачність, яка виливається у неможливість зосередитися на якійсь одній роботі та ін.[5; СС. 45-47 ].

Інші дослідження наводять такі від'ємні показники. «В мінімально короткий п'ятирічний термін (2005-2010 рр.) різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. Якщо, наприклад, в 2006-2007 рр. лінійне візуальне мислення дошкільників за рівнем свого розвитку вважалось «середнім», то в 2009 р. – як «вкрай слабким»; структурне візуальне мислення в 2006-2007 рр. було розвинене як «добре», а в 2009 р. - як «середнє». [9; С.8 ]

Особливу тривогу викликає недостатній рівень сформованості і розлади емоційно-вольової сфери (60% дітей): підвищена тривожність, плаксивість, агресивність, схильність до істерик, гострі реакції на зауваження, негативізм і т. ін.. Близьким до вказаних значень (56%) є недостатній рівень допитливості учнів, уяви, від яких залежить ступінь розвитку пізнавальної мотивації, організації цілеспрямованої дії. Сучасним дітям виявляється недоступним те, з чим легко справлялися їхні однолітки три десятиліття назад. [3;149; 9; С.8].

Фахівці вказують основні причини, що призводять до цього. Одна з них пов'язана з несприятливим середовищем, у якому відбувається розвиток дитини (складні сімейні відносини, погані побутові умови, недостатня соціалізація, обмеження завдань та ігрової діяльності, які сприяють розвитку мовлення, творчого мислення; надмірна участь дітей у комп'ютерних іграх, використання іграшок із заданими програмами дій тощо).

Інша - залежить від специфіки дозрівання мозку дитини, незрілості кори і регулярних структур мозку, яка у дітей з труднощами навчання зберігається протягом кількох років і визначає низьку ефективність організації і реалізації всіх пізнавальних процесів.

[6; С.6–7]

Функціональна незрілість значущих когнітивних функцій дітей 6-7 років ніяк не означає, що такі діти мають затримку психічного розвитку чи нездатні до успішного навчання. Просто вони хронологічно знаходяться на більш

ранній стадії розвитку у них базових пізнавальних функцій, ніж їхні однолітки. Отже, у навчальному процесі потрібна відповідність між педагогічними вимогами до дитини і її можливостями.

Оцінка індивідуальної динаміки розвитку пізнавальних процесів у різних дітей, на жаль, не завжди враховується як батьками, так і педагогами у шкільній практиці. Це почасти призводить до суперечностей під час оцінювання навчальних досягнень таких дітей, розчаруванням учнів і їхніх батьків невисокими успіхами дитини в освоєнні змісту навчального матеріалу.

Наприклад, батьки розчаровані низькою успішністю своєї дитини стосовно письма. Дитина повільно пише, пропускає букви, склади, не дописує фрази, робить помилки у словах, добре знаючи відповідні правила. У дошкільному дитинстві вона демонструвала високий рівень розвитку усного мовлення.

Однією з причин таких труднощів, за даними нейропсихологічних досліджень, може бути недостатня сформованість у дитини слухомовленнєвої пам'яті. [6; С.7 ]. І тут важливо взяти до уваги, що багаторазові вправлення у написанні диктантів, переписуванні текстів не допоможуть подолати зазначені труднощі. У таких та інших ситуаціях потрібно впливати на розвиток саме тих психічних процесів, які зумовлюють труднощі. У вказаному випадку потрібна цілеспрямована система вправ з розвитку у дитини обсягів і темпу запам'ятовування слухомовленнєвого матеріалу.

Інші приклади. У дошкільці дитина мала проблеми мовленнєвого розвитку і успішно займалася з логопедом, який усунув певний недолік. Однак це не означає, що в подальшому у неї не виникне труднощів у формуванні навички читання. Така надзвичайно важлива якість розвитку мовлення, як фонетико-фонематичне сприймання, складно формується, вона не простежується очевидно у повсякденному мовленні дитини. Це знає лише спеціаліст.

У 6 років у дитини добре розвинене лише «зовнішнє» мовлення, тому вона мислить в буквальному смислі вголос. Читати і писати вголос їй потрібно до тих пір, доки не буде розвинене внутрішнє мовлення. Термін переходу від

одного етапу до іншого регламентований об'єктивними нейробіологічними законами. Якщо те чи інше завдання чи система завдань входить у протиріччя чи випереджує актуальну для мозку школяра ситуацію, це негативно впливає на формування тих процесів, які в даний момент часу активно розвиваються [7].

Отже, якщо, наприклад, дитину, у якої ще не сформувалися базові пізнавальні функції, інтенсивно навчати читати до 5 років, негативна реакція на таке раннє навчання може бути відтермінована і в подальшому проявиться у різного роду захворюваннях, емоційних розладах тощо. Як наголошують учені, дуже часто діти, які демонструють ранні високі досягнення в читанні чи математиці, виявляються безпорадними у побуті. Хоча у психолого-педагогічній літературі існують також протилежні висновки, - на користь раннього розвитку дитини.

На початку навчання дітей умінь читати, у них формується технічна сторона навички, яка без розуміння змісту прочитаного, а також належного розвитку зв'язного мовлення дитини, не має самостійної цінності. За висновком Л.С.Виготського, «чисто механічна здатність читати, швидше затримує, ніж рухає вперед культурний розвиток дитини» .

Сучасні першокласники вступають до школи з різними стартовими можливостями мовленнєвого розвитку, освоєння технічної сторони навички читання, а також розуміння прочитаного. Під час аналізу мовленнєвого розвитку беруться до уваги такі показники: розвиток сенсомоторної сторони мовлення, граматичної будови, словотвірних процесів, розуміння логіко-граматичних відношень і зв'язне мовлення.

Стосовно розвитку окремих характеристик технічної сторони навички читання, тут картина досить строката. Частина першокласників (близько 35% сільських дітей і 24% -міських, приходять до школи, не знаючи букв або знають частину з них; досить значний масив учнів застосовують побуквений і невпевнений поскладовий спосіб читання. Упевнено складами і словами читають близько 20% сільських і 25% міських дітей.

Чи завжди діти з високими стартовими показниками розвитку технічної сторони навички читання на початку 1 класу показують подальшу високу

динаміку її розвитку? Чи означає невміння дитини читати на вході до школи, що вона буде відставати у навчанні порівняно з читаючими учнями?

Проаналізуємо висновки спеціальних досліджень щодо цього. Навчання читання розпочинається з ознайомлення дитини із зоровими образами букв. Запам'ятовування всіх літер алфавіту, вміння ідентифікувати та переводити графічне зображення у звуковий відповідник є обов'язковою умовою оволодіння навичкою читання.

Більшість учених акцентує увагу на тому, що на етапі встановлення звуко-буквених зв'язків, поскладового читання помилки технічного характеру у багатьох дітей виникають через неточне запам'ятовування дитиною образу букви і звукового її відповідника; недостатнє розрізнення букв на позначення звуків, що мають акустико-артикуляційну подібність, перестановку, повтори букв, складів; пропуски букв, складів, слів, читання за здогадкою тощо. В подальшому дуже часто зустрічаються помилки у закінченнях слів, аграматизми (порушення зв'язку слів, неправильне узгодження в роді, числі, відмінку іменників і прикметників, зміна числа і відмінкових закінчень іменників, зміна числа займенників, роду дієслів та ін..).

За частотністю проявів це:

а) фонетичні порушення, які виявляються у дефектах вимови окремих звуків;

б) фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (у дитини може спостерігатися порушення вимови губних, шиплячих, сонорних, свистячих звуків. При цьому дитина утруднюється не лише у вимові цих звуків, але і в розрізненні їх на слух, не відчуває артикуляційної різниці між опозиційними звуками (мишка-миска; лежати-лизати; коза-коса; бити-пити та ін.; Тут також можуть мати місце порушення складової структури слова, пропуски складів, окремих звуків при сполученні кількох приголосних: тefon(телефон), сьогоні (сьогодні), скоровода (сковорода);

в)лексико-граматичне недорозвинення мовлення. Дитина може правильно вимовляти всі звуки і розрізняє їх на слух. Однак у неї спостерігаються труднощі лексико-граматичного характеру (обмежений

словниковий запас слів, порушення узгодження слів у роді, числі, відмінку; незнання узагальнених слів на позначення певної тематичної групи: взуття, посуд, меблі, овочі та ін.); труднощі словоутворення та ін.

Окремо варто проаналізувати труднощі, які стосуються розвитку зв'язного мовлення. Сьогодні ця проблема є предметом посиленої уваги як науковців, так і практиків, які констатують: багатьом дітям важко скласти зв'язне висловлення навіть з кількох речень - за малюнком, серією малюнків, словесно описати предмет, переказати зміст прочитаного/прослуханого тексту і т. ін. Такі від'ємні показники, на жаль, з року в рік лише нарощуються.

Вивчення цього питання засвідчує, що показник «зв'язне мовлення» характеризує не стільки труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, скільки труднощі програмування, планування, регуляції і контролю мовленнєвої діяльності. Аналіз мовленнєвого розвитку дітей дає підстави вважати провідним чинником, який впливає на побудову зв'язного мовленнєвого висловлення, здатність дитини до програмування мовленнєвої діяльності (регуляторну функцію мовлення). [2; 27]. Тобто, у дітей з проблемами побудови зв'язних висловлювань, має місце дефіцит розвитку саме цієї функції.

Про порушення смислової сторони читання свідчить нерозуміння значень окремих слів, словосполучень, невміння встановлювати зв'язки між подіями, вчинками персонажів, послідовно передати зміст прочитаного/прослуханого тощо.

Частотність зазначених вище труднощів на початку навчання дітей у школі могла б бути значно нижчою за умови відповідної підготовки дітей у дошкільлі. Йдеться не про формування навички читання з усіма її складниками, а про надзвичайно важливу роль розвитку фонетико-фонематичного сприймання дітей, а також збагачення їхнього словникового запасу. Адже фонематична підготовка і словниковий запас є дуже важливими чинниками розвитку навички читання не лише на початку її формування в 1 класі, але і на подальших етапах розвитку.

Доведено: при однаковому стартовому рівні розвитку навички читання на початку шкільного навчання прогрес у читанні дітей з високим рівнем словникового запасу і фонематичного сприймання протягом навчального року буде вищим, оскільки недорозвинення цих показників є стримуючим фактором для динаміки розвитку навички навіть у тих дітей, які вміють читати на час вступу до школи, але мають проблеми у фонетико-фонематичному сприйманні. В свою чергу, діти, які вступають до школи, знаючи лише букви, але при цьому маючи достатній мовленнєвий розвиток, демонструють досить високу траєкторію розвитку навички читання протягом навчального року.

Отже, саме по собі оволодіння дітьми умінням декодувати букви в звуки без відповідного словникового запасу і фонематичного розвитку не гарантує подальшої успішної траєкторії освоєння навички читання[1; С.212].

Водночас збагачення словникового запасу має ґрунтуватися не на механічному запам'ятовуванню все нових і нових слів, а на обов'язковому трактуванні їх лексичного значення, у т.ч. у контексті використання.

Цікавими у цьому відношенні є висновки учених Канади, які довели, що шляхи продуктивного освоєння навичок читання і письма дітей різняться, залежно від обраних батьками практик у дошкільні. Так, неформальне, спільне читання книжок батьками і дітьми, відповідна робота з незнайомими словами, обговорення змісту прослуханого позитивно впливає на обсяг словникового запасу дітей, розвиток зв'язного мовлення і розуміння сприйнятого на слух. Досить відчутний прогрес такі діти продемонструють у 3 класі. Формальне ж навчання (коли батьки свідомо фокусують увагу дитини на розпізнанні і написанні букв, читаючи з ними азбуку), корелює з раннім розвитком навички грамотного письма.[ 10].

У період активного формування навички читання (1-2 класи) мовленнєві труднощі для багатьох дітей є об'єктивними і природними. Отже, вживання діагнозу «дислексія» для них буде вважатися некоректним. Тут важливо розрізнити поняття « діти з труднощами навчання читання», яких, за даними дослідників – від 40 до 60% і «діти із стійкими системними порушеннями читання і мовлення» - дислексики. Фактично, їх близько 5% від

загального числа учнів. Якщо наприкінці 2 класу дитина все ще застосовує побуквене, а також поскладове читання, характер і кількість помилок під час читання залишаються без змін, у вчителя є підстави вважати це системним порушенням.

Діти з дислексією потребують інтенсивної корекційної роботи, специфічної для кожної окремої дитини. Ефективна корекційна програма дає змогу дитині подолати труднощі. Відомо, що дислексією у дитинстві страждали такі відомі постаті, як Томас Едісон, Нельсон Рокфеллер, Ханс Хрістіан Андерсен. Геніальний фізик Альберт Ейнштейн у переддошкільному віці також мав системні вади мовлення. Наприклад, до 7 років хлопчик ледве-ледве навчився говорити прості фрази. Він погано й повільно висловлював свої думки.

Що ж стосується учнів з труднощами формування навички читання, вчитель разом з психологом і логопедом мають розібратися з провідними причинами, які їх викликають. Своєчасне виявлення і розуміння психологічних і нейрофізіологічних механізмів виникнення труднощів у читанні з наступною індивідуалізованою корекційною роботою має зменшити вірогідність переростання тимчасових невдач дитини у навчанні у хронічну неуспішність.

Як вже зазначалося, у процесі становлення і розвитку навички читання на початкових етапах, труднощі у певній категорії дітей можуть виникати через недостатність сформованості різних властивостей уваги, пам'яті, мислення, дисбаланс у розвитку окремих інтелектуальних функцій, а також через порушення механізмів зорового сприймання або особливості розвитку зорових і просторових здібностей.

Зупинимося на цьому детальніше.

Однією з провідних функцій, яка забезпечує ефективність формування навички читання, а також інших пізнавальних процесів учня, є увага. Становлення цієї надважливої функції є довготривалою – від 6 місяців з дня народження дитини до 6-8 років. У цей час нарощується обсяг уваги, відбувається поступовий процес витіснення емоційної мимовільної уваги –



довільною когнітивною. І це один з вагомих аргументів щодо визначення початку навчання читання і письма. Але всі ми добре знаємо, що у будь-якому класному колективі стартові можливості дітей до навчання, у т.ч. розвиток різних властивостей уваги, різняться.

Порушення уваги можуть виявлятися в труднощах її утримання, зниженні вибірковості і вираженому відволіканні з частими переключеннями з одного заняття на інше. Такі діти характеризуються непослідовністю у поведінці, низькою пам'яттю, підвищеною стомлюваністю, невмінням слухати і зосереджуватися, негативною реакцією на завдання, які потребують тривалих розумових зусиль. У шкільній практиці вчителі часто спостерігають, як одні діти максимально зосереджуються на початку виконання завдання, але досить швидко їхня увага знижується. Інші діти повільно входять у роботу, і найбільше зосередження у них відзначається після деякого періоду виконання завдання. Зазвичай висока стійкість уваги під час читацької діяльності у більшості дітей першого класу коливається від 5 до 10 хвилин. З іншого боку, показники уваги у дітей піддаються істотним коливанням. Якщо, наприклад, діяльність дитини пов'язана із зацікавленням, задоволенням, емоційним комфортом, вона здана утримувати увагу значно довше.

До числа дітей з порушеннями різних властивостей уваги відносяться гіперактивні діти. Їхня поведінка супроводжується підвищеною руховою активністю, їм важко зосередитися, дотримуватися інструкцій, дотримуватися у поведінці загальноприйнятих норм, сидіти певний час, зберігаючи відповідну позу тощо. Між тим, практика засвідчує, що гіперактивність у 6-7-річному віці у багатьох випадках є тимчасовою. По мірі удосконалення нервової системи у таких дітей, їхня рухова активність помітно слабшає.

Складно також і повільним дітям, тому що вони не зразу звикають до темпу мовлення учителя і загального темпу діяльності в класі. У цьому зв'язку доцільно нагадати про індивідуальний темп психічної діяльності дитини, який обумовлює темп виконання нею будь-якого виду навчальної

діяльності, у т.ч. і темп читання. Вчені відзначають також взаємозв'язок темпу психічної діяльності і уваги.

Спеціальними дослідженнями доведено: якщо швидкий темп виконання завдання порушує звичний, індивідуальний темповий діапазон діяльності дитини, тобто входить з ним у протиріччя, учень потрапляє у зону так званого «темпового дискомфорту». Під час читання це, зокрема, призводить до порушення психофізіологічних механізмів уваги і сприймання тексту на слух, до розстикування зорових і моторних процесів. Відтак, дитина не сприймає, не усвідомлює текст повноцінно.

Наступною ключовою психофізіологічною функцією, яка забезпечує ефективність формування навички читання, є зорове сприймання. На основі зорового сприймання формуються базові шкільні навички читання і письма, ефективність формування яких безпосередньо залежить від рівня розвитку у дитини зорово-просторових, моторних навичок, зорового пошуку, які, в свою чергу дають змогу візуально розрізняти серед графем потрібну, точно відтворювати текст, оперувати просторовими поняттями.

Механізми зорового сприймання, які дають можливість безпомилково і швидко диференціювати буквені знаки під час читання, формуються до 6-7 років. Це є ще одним аргументом у визначенні оптимального початкового терміну навчання дітей читання.

Зорове сприймання є складним системним психофізіологічним процесом, який включає різні операції: роботу очорухової системи (тривалість фіксацій, амплітуду прогресивних саккад, час і темп читання), сприймання буквені символіки, процес її упізнання на основі зіставлення з еталонами, які зберігаються в пам'яті; послідовне сканування графічної інформації, упорядковане, цілеспрямоване переміщення погляду на об'єкт сприйняття.

Воно здійснюється у взаємодії сенсорних процесів уваги, пам'яті, загальної організації діяльності і визначає зорову працездатність.

На відміну від базових зорових показників (гострота зору, контрастна чутливість та ін.), які проявляються очевидно і помічаються як батьками, так і самими дітьми), комплексні показники (зорове сприймання, увага, пам'ять )

здебільшого не впливають на якість повсякденного життя дитини у дошкільлі. У період шкільних навчальних навантажень, необхідності щоденного читання під час вивчення всіх шкільних предметів, недостатність їх розвитку стає досить помітною, і розглядається фахівцями як серйозна перепона для повноцінного оволодіння навичкою читання.

За результатами наших досліджень гострота зору знижена у 4-5% учнів 1-2 класів, тоді як недостатній рівень формованості просторово - зорового сприймання, за висновками спеціальних досліджень, коливається у межах 25-30% школярів.(3; С.151)

Варто зазначити, що наслідки несформованості деяких функцій зорового сприймання, зорових та моторних координацій проявляються зазвичай наприкінці другого - на початку третього класу[ 3;] .Недоліки зорового сприймання і зорової пам'яті корелюють з поганим запам'ятовуванням конфігурації букв під час читання, і, відповідно, повільним його темпом.

Дитина, яка вчиться читати, вперше зустрічається з тим, що повинна контролювати рухи очей і співвідносити з текстом, який вона читає: вміти бачити початок тексту, відслідкувати рядок зліва направо, сканувати інформацію зліва направо. Складність цих операцій почасти змушує дитину супроводжувати читання рухом пальця, який виконує допоміжну роль. Порушення напрямку руху очей призводить до чисельних помилок.

Типові проблеми під час зорового сприймання - регресивні рухи очей (регресії). Зустрічаються не лише під час переходу на інший рядок. Вони потрібні для повернення до вже прочитаного з метою уточнення, перевірки розуміння смислу, виправлення помилок. Кількість регресій залежить від ступеня автоматизації навички читання: чим досвідченіший читач, тим менше регресій спостерігається і навпаки. Між тим, багаторазове повернення погляду до вже прочитаних складів, слів негативно впливає на цілісність процесу читання, порушує якість розуміння змісту тексту.

Важливим показником ефективності роботи окоорухової системи дитини є середня тривалість фіксацій під час сприймання елементів тексту. Доведено, що для більшості першокласників складність тексту не впливає на значення

середньої тривалості фіксацій. Тобто діти здійснюють приблизно однакові за тривалістю фіксації під час читання коротких, довших, знайомих, незнайомих слів, у т.ч. не пов'язаних між собою за змістом.

Це можна пояснити тим, що діти цієї вікової групи читають переважно механічно, без проникнення у смисл. У них поки що відсутні антиципуючі рухи очей, які забезпечують смислову здогадку слів, словосполучень, речень. Тобто, основним чинником впливу на рухову активність очей є рівень технічної сторони читання, а також зорового диференціювання буквених знаків.[4; С.615].

Аналіз типових та індивідуальних труднощів учнів 1-2 класів у процесі становлення і розвитку навички читання дає підстави для таких висновків.

1.На ефективність формування навички читання у таких дітей мають вплив генетичні та середовищні компоненти.

До генетичних відносяться недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які складають основу діяльності під час читання: мовлення, сприймання, довільна організація і регулювання діяльності, різні властивості уваги, сприймання, зорова і робота пам'ять, зоровий контроль і корекція, координація, регуляція та ін..

Середовищні компоненти: складні сімейні відносини, погані побутові умови, недостатня соціалізація дитини, обмеження завдань та ігрової діяльності, які сприяють розвитку мовлення, творчого мислення та уяви; надмірна участь дітей у комп'ютерних іграх, використання іграшок із заданими програмами дій; висока наповнюваність класів, недосконала методична система навчання тощо.

2. Як показує аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури та шкільної практики, питання врахування під час навчання читання рівнів розвитку базових пізнавальних функцій у дітей не знаходять достатнього відображення. Отже, є необхідність проведення поглибленого діагностувального обстеження дітей перед систематичним навчанням у школі для оцінки реального рівня їхнього когнітивного розвитку, врахування соціальної ситуації розвитку.

3.Актуальним і своєчасним є розроблення індивідуалізованих навчальних методик, які б сприяли подальшому розвитку різних характеристик навички читання в учнів з достатнім і високим рівнем її сформованості, а також корекційних адаптивних методик для учнів з індивідуально-психологічними особливостями розвитку, які сприятимуть розвитку важливих пізнавальних функцій.

#### Список використаних джерел

1.Антипкина И.В., Кузнецова М. И., Карданова Е. Ю. Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении // Вопросы образования, 2017. -№ 2. – С.206-233].

2.Безруких М. М. , Крещенко О.Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения чтению и письму у школьников младших классов. // Физиология человека, 2004. - № 5. – С. 24 – 29.

3. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков // Новые исследования» .- М.: Институт возрастной физиологии , 2012, № 1 (30) . - 158 с.

4. Иванов В.В. и др.. Особенности движений глаз у детей младшего школьного возраста в процессе чтения текстов разной сложности// Психологический журнал, 2010. - № 4, - С. 611-616.

6.Корсакова Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников, - М.:Юрайт, 2017. –156 с.

5.Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства:[ монографія] / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.

8.Сиротюк А.Л. – Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. –М.: Сфера, 2003. – 162 с.

9. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. - № 2, 2016. –С. 6-11.

10. Senechal M., LeFevre J. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study // Child Development. Vol. 73. No 2. P. 445–460.

