

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ  
МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**  
На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
16.01 Логопедія  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Логопедія  
Пирожок Аліна Ігорівна

Керівники:

кандидатка педагогічних наук,  
старша викладачка Бальоха А.С.  
кандидатка педагогічних наук,  
доцентка Меліхова В.В.

Рецензент професорка кафедри дефектології та  
фізичної реабілітації КЗ «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського» Соколова Г.Б.

Івано-Франківськ – 2022

## ЗМІСТ

### ВСТУП

#### **РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи вивчення проблеми формування навичок читання у дітей з системним недорозвиненням мовлення**

- 1.1. Історичний аспект вивчення порушень навичок читання у дітей
- 1.2. Етіологія та класифікація системного недорозвинення мовлення
- 1.3. Розвиток навичок читання у молодших школярів з типовим розвитком та системним недорозвиненням мовлення

#### **РОЗДІЛ 2. Організація та зміст експериментального дослідження рівня сформованості навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення**

- 2.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики констатувального експерименту
- 2.2. Організація дослідної роботи та аналіз одержаних результатів 6

#### **РОЗДІЛ 3. Система корекційно-розвивальної роботи щодо формування навичок читання у молодших школярів з системний недорозвиненням мовлення у процесі інклюзивного навчання 5**

- 3.1. Організація психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного середовища 5
- 3.2. Методика логопедичної роботи з формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення 40
- 3.3 Інтерпретація результатів формувального експерименту 4

### **ВИСНОВКИ 7**

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 50**

### **ДОДАТКИ 55**

Додаток А Стандартизована методика дослідження навички читання (СМДНЧ) за О. Корнєвим .55

Додаток Б. Завдання для розвитку розуміння прочитаного тексту ....57

Додаток В. КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ .....

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* В останні роки вся система освіти в Україні зазнала якісної зміни векторів свого розвитку. Трансформується та удосконалюється процес навчання, виховання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Порушення процесу читання, або взагалі не сформованість цієї навички у дітей молодшого шкільного віку з ООП – одна з найбільш гострих проблем в процесі шкільного навчання.

Читання, за допомогою якого діти отримують більшу частину інформації, відіграє величезну роль у процесі засвоєння бази знань. Його значення дедалі зростає в умовах наявної системи освіти, що передбачає розвиток диференціації та індивідуалізації навчання школярів. У цих обставинах особливо важливим є вміння читати та правильно використовувати читання в якості засобу отримання нових знань.

Одна з вимог впровадження інклюзивної освіти – поступове інтегрування дітей в легкий ступенем порушення інтелекту в загальноосвітній шкільний навчальний простір. Нажаль на сьогодні не існує загальноприйнятої системи навчання грамоти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Потрапляючи до загальноосвітньої школи, діти з системним недорозвиненням мовлення (СНМ) стають неуспішними учнями не тільки з рідної мови, а й з іншим шкільних предметів. Порушення читання поширюються як на способи оволодіння читанням, так і на темп читання та на розуміння прочитаного.

Наша робота присвячена формуванню навичок читання у дітей молодшого шкільного віку з легким ступенем системного недорозвинення мовлення в умовах інклюзивного навчання. Адже, насамперед, інклюзивна освіта покликана організувати умови для освіти дітей з обмеженими можливостями, які навчаються у звичайних

загальноосвітніх закладах. Сенс інклюзивної освіти полягає у створенні доступного середовища, якості освіти, повноцінної соціалізації учнів з ООП.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Проблема навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями мовлення знайшла своє відображення у вітчизняному корекційно-педагогічному досвіді. Вивчалися особливості мовленнєвого розвитку дітей із недорозвиненням мовлення (Н. Базима, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет, та ін.) [1, с. 51-54].

Підґрунтя діагностики та корекції відхилень розвитку сфери мовлення висвітлені видатними науковцями корекційної педагогіки (Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Т. Власова, Л. Виготський, І. Мамайчук, Л. Шипіцина та ін.) [2, с. 37].

Проблема формування початкових навичок читання в дітей із системним недорозвиненням мовлення була предметом дослідження фахівців у галузі логопедії. Значний внесок у проблему навчання грамоти дітей з фонетико-фонематичним і системним недорозвитком мовлення внесли роботи Р.Е. Левіної, О.Л. Жильцової, Г.А. Каше, Н.А. Нікашиної, Л.Ф. Спірової, Т.Б. Філічевої, Г.В. Чиркіної, А.В. Ястребової. Психологічний зміст різних етапів засвоєння навички читання для дітей з системним недорозвиненням мовлення розроблено О.Б. Іншаковою, М.М. Русецькою; із затримкою психічного розвитку – О.М. Корнев'єм, Н.А. Ципіною; з порушенням інтелекту – Р.І. Лалаєвою [3, с. 52-56].

**Мета дослідження:** на основі результатів теоретичного та експериментального дослідження розробити зміст та методи формування

навичок читання у молодших школярів із системним недорозвитком мовлення.

Щоб досягти поставленої мети необхідно вирішити **наступні завдання:**

1. Дослідити проблематику, пов'язану з дослідженням навичок читання та порушеннями їх опанування в спеціальній літературі.

2. Вивчити вплив системного недорозвинення мовлення на опанування навичками читання молодшими школярами.

3. Експериментально виявити стан сформованості функціонального базису читання у молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення.

4. Окреслити методичну роботу вчителя-логопеда щодо формування навичок читання у молодших школярів з легким ступенем системного недорозвитку мовлення.

**Об'єкт дослідження:** процес формування навичок читання молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення.

**Предметом дослідження** є зміст та методи формування навичок читання у молодших школярів з легким ступенем системного недорозвитку мовлення в умовах інклюзивного навчання.

#### **Методи дослідження.**

1. Теоретичні – дослідження та аналіз науково-методичної літератури щодо проблеми дослідження.

2. Емпіричні – спостереження, тестування, педагогічний експеримент.

3. Статистичні – кількісний та якісний аналіз результатів проведеного експериментального дослідження.

**Елементи наукової новизни дослідження.** Уточнено дані про стан сформованості навичок читання у молодших школярів із системним недорозвитком мовлення легкого ступеня; описано зміст та методи корекційно-розвивальної роботи, спрямовані на формування

функціонального базису навичок читання у дітей молодшого шкільного віку із системним недорозвитком мовлення легкого ступеня.

**Практичне значення одержаних результатів.** Результати проведеного дослідження та запропоновані методичні розробки можуть бути використаними у підготовці корекційної програми для дітей молодшого шкільного віку із системним недорозвитком мовлення (легка ступінь) для досягнення у них достатнього та високого рівнів розвитку навичок читання.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і висновки проведеного дослідження представлені у вигляді статті «Особливості формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання» в електронному альманасі «Магістерські студії» (Випуск XXII).

**Структура дослідження.** Магістерська робота містить наступні елементи: вступ, три розділи, вісім підрозділів, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

## РОЗДІЛ 1

### Теоретичні основи вивчення проблеми формування навичок читання у дітей з системним недорозвиненням мовлення

#### 1.1. Історичний аспект вивчення порушень навичок читання у дітей

Інтерес до вивчення порушень навичок читання в дітей став проявлятися з кінця XIX століття.

У 1877 році А. Куссмауль акцентував увагу на те, що порушення читання є самостійною патологією мовленнєвої діяльності. У працях кінця XIX і початку XX ст. дослідники Ф. Бахман і Б. Енглер визначили, що порушенням читання страждають тільки розумово відсталі діти [4, с.108-109].

Однак у 1896-1897 роках виходять друком роботи англійських офтальмологів Р. Morgan і J. Kerr, які є родоначальниками в галузі теорії порушення читання. У цих працях описуються випадки, коли діти за нормального інтелекту, які не мають проблем із засвоєнням математики, але з величезними труднощами освоюють алфавіт і не можуть навчитися читати.

Р. Morgan опублікував у «Британському медичному журналі» статтю, в якій визначив цей розлад – як «нездатність без помилок зв'язно читати» [5, с.86].

На початку XX століття багато авторів, як наприклад А. Куссмауль, О. Беркан, Самюель Т. Ортон, Д. Гіншельвуд, стали так само розглядати розлад як «нездатність без помилок зв'язно читати». Д. Гіншельвуд, розглядав порушення читання як самостійну патологію мовленнєвої діяльності, не пов'язану з розумовою відсталістю. Він уперше ввів термін «алексія», позначивши ним як важкі, так і легкі ступені розладу читання.

Таким чином, наприкінці XIX і на початку XX ст. існували дві протилежні точки зору. Одні автори вважали порушення читання одним із компонентів розумової відсталості. Інші, (точка зору прогресивніша) підкреслювали, що патологія читання являє собою ізольоване порушення, не пов'язане з розумовою відсталістю. Що дає змогу досліджувати природу механізмів порушень читання, не ставлячи їх у залежність від недостатності інтелекту [6, с.263-265].

Ф. Варбург і П. Раншбург були представниками напряму, який вважав, що механізмом порушення читання є дефектність зорових образів слів і окремих букв. У зв'язку з цим порушення читання стали називати «вроджена словесна сліпота».

П. Раншбург уперше став розділяти важкі та легкі ступені порушення читання. Легкі ступені порушень читання він позначив терміном «легастенія», а важкі випадки патології читання називав «алексією». Згодом легкі ступені порушень читання стали називати «дислексія» і відбулася диференціація понять дислексія і дисграфія, алексія і аграфія [7, с.54-55].

Поступово розлад читання вже не визначали як однорідне оптичне порушення, наприклад, Е. Іллінг став диференціювати поняття «дислексія» і «дисграфія». Іллінг став диференціювати різні форми порушень читання, що відрізняються за своїми механізмами і проявами [7, с.67].

У 1937 р. О. Ортон опублікував роботу, присвячену розладам читання та мовлення у дітей. О. Ортон підкреслював, що в основі порушення читання в дітей лежить нездатність скласти з букв слова. Він назвав ці труднощі «алексією розвитку», або «еволюційною дислексією», що спричиняються не тільки моторними труднощами, а й порушеннями сенсорного характеру (у дітей із моторними вадами, у лівшів та в тих дітей, у яких пізно здійснюється виокремлення провідної руки, а також у дітей із вадами слуху та зору) [7, с.80].



З раних робіт вітчизняних авторів слід зупинитися на роботах клініцистів-невропатологів Р. А. Ткачова і С. С. Мнухіна.

Р. А. Ткачов вважав, що в основі алексії лежать порушення пам'яті та пояснював прояв алексії слабкими асоціативними зв'язками між зоровими образами букв і слуховими образами відповідних звуків. Дитина, за збереженого інтелекту, з алексією погано запам'ятовує літери, склади, не може співвіднести букви з певними звуками.

У роботі С. С. Мнухіна «Про вроджену алексію та аграфію» йдеться про те, що порушення читання не є ізольованим розладом, а супроводжуються цілою низкою інших порушень читання й письма, які виникають на загальній психопатологічній основі – порушенні функції структуроутворення [8, с.123-126].

У 30-х роках ХХ століття особливості мовленнєвого розвитку дітей із недорозвиненням мовлення починають вивчати Н. Базима, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет, підкреслюючи залежність між порушеннями письмового мовлення, з одного боку, та дефектами усного мовлення та слуху – з іншого [9, с. 51-54].

В науковій літературі позначають різні причини цієї проблеми. Це може бути затримка у формуванні певних функціональних систем, важливих для освоєння мовлення (А.Р. Лурія, С.М. Блінков, С.С. Ляпідевський, М.Є. Хватцев), якісна незрілість (С.М. Блінков, С.С. Ляпідевський, М.Є. Хватцев), якісна незрілість окремих мозкових структур – спадкова схильність (Б. Хальгрєн, М. Руданеско) [10, с. 209-214].

Значний внесок у проблему навчання грамоти дітей з фонетико-фонематичним і системним недорозвитком мовлення внесли роботи Р.Е. Левіної, О.Л. Жильцової, Г.А. Каше, Н.А. Нікашиної, Л.Ф. Спірової, Т.Б. Філічевої, Г.В. Чиркіної, А.В. Ястребової. Психологічний зміст різних етапів засвоєння навички читання для дітей з системним

недорозвиненням мовлення розроблено О.Б. Іншаковою, М.М. Русецькою; із затримкою психічного розвитку – О.М. Корнєв'єм, Н.А. Ципіною; з розумовою відсталістю – Р.І. Лалаєвою [3, с. 52-56].

Нині питання діагностики та корекції порушень мовлення, та як наслідок – порушення навички читання, – є актуальними для дослідження.

## **1.2. Етіологія та класифікація системного недорозвинення мовлення**

Мовлення – комплексна навичка, в якій заведено виділяти кілька функціональних елементів:

- 1) граматики, що має на увазі знання правил утворення речень і слів, зокрема, їх узгодження між собою за родом, відмінками та числом;
- 2) лексика, яка характеризується словниковим запасом, лексикон поступово збільшується в процесі дорослішання дитини;
- 3) фонетика – правильність вимови звуків та їхніх комбінацій [11, с.46].

Системне недорозвинення мовлення (СНМ) у логопедії – це мовленнєвий дефект, що зачіпає всі три компоненти мовлення у дітей віком старше 5 років. Якщо аналогічні порушення виявляються до цього віку, то логопеди та педіатри говорять про затримку мовленнєвого розвитку [12, с.128].

Ціла низка причин може призвести до розвитку системного недорозвинення мовлення в дітей. Вони поділяються на внутрішні та зовнішні.

До внутрішніх відносять гіпоксію плода, важкий токсикоз, вагітність у надто юному або навпаки пізньому віці, різні хвороби матері, зокрема й гінекологічні, аборти, ну і, звісно, вживання токсинів,

наркотиків, алкоголю, куріння. Також системне недорозвинення мовлення спостерігається в дітей, які отримали травми під час родового процесу [13, с.28-29].

Зовнішні причини – низка хвороб і травм, отриманих дитиною в перші роки життя. До них належать важко перенесені випадки ГРВІ, астенія, різні патології центральної нервової системи, церебральний параліч, рахіт. Навколишнє оточення малюка також може зробити свій «внесок» у розвиток СНР: неправильно обрана методика виховання, постійний стрес усередині сім'ї, надмірний тиск на дитину або зневага до її вимог, брак спілкування. Дитина може наслідувати «сюсюкаючу» манеру спілкування по відношенню до себе. Звідси – неправильна вимова окремих звуків і слів [14, с.5-7].

При СНР мовлення дитини буде плутане, нелогічне, з безліччю звукових помилок. Дитина починає говорити набагато пізніше за однолітків, у 4-5 років. Саме в цьому віці малюк вимовляє своє перше осмислене слово. Але здебільшого, мова дитини залишається малозрозумілою навіть батькам. Невиразне мовлення зберігається аж до 5-6 річного віку. Суть слів і фраз дитина розуміє, але не може дати відповідь або висловити свою точку зору [15, с.19-23].

Розглядаючи форми, слід відзначити, що системне недорозвинення мовлення має різний рівень прояву – від незначних недоліків граматичного, лексичного, фонетико-фонематичного характеру до повної відсутності уміння формувати довгі, складні речення, якщо системне недорозвинення мовлення важкого ступеня. Виділяють 3 основні ступені патології, кожна з яких має свої характерні особливості.

Таблиця 1.1.

## Класифікація системного недорозвинення мовлення

Ступінь патології	Характеристика
-------------------	----------------

<p>Легкий ступінь системного недорозвинення мовлення</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Має місце дисграфія, що несуттєво проявляється;</li> <li>● Порушення звуковимови відсутні або мають незначний характер. Дитина починає запинатися тільки тоді, коли намагається сказати складну фразу;</li> <li>● Фонематичне сприйняття, фонематичний аналіз і відтворення загалом без дефектів, складнощі виявляються лише під час визначення кількості та послідовності фонем за складного мовленнєвого матеріалу;</li> <li>● Словниковий запас не багатий відносно віку та може бути меншим, ніж у однолітків;</li> <li>● Під час переказу виявляється основна смислова лінія, є невеликі пропуски незначних смислових ліній, можуть бути втрачені смислові відносини;</li> <li>● У розмовному непідготовленому мовленні виокремлюються незначні аграматизми, під час спеціального дослідження визначаються неточності у вживанні складних прийменників;</li> <li>● Порушення складних форм словотворення, порушення узгодження прикметника та іменника в непрямих відмінках множини чисел.</li> </ul>
<p>Середній ступінь системного недорозвинення мовлення</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Порушена вимова фіксується тільки при спробі вимовити звуки однієї групи;</li> <li>● Недорозвинення фонематичного слуху і фонематичного аналізу (залежно від складності мовленнєвого матеріалу, труднощі фонематичного аналізу збільшуються);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Аграматизми проявляються в ускладнених типах словозміни (узгодження родів і відмінків). Дитина не розуміє і не користується різними формами роду, відмінками, не може вживати складні слова, які присутні в її побутовому житті. Малюк може називати всі елементи одного предмета його повною назвою – наприклад, диван, шафа, телевізор, килим він називає це все «дім».</li> </ul>
<p>Важка форма системного недорозвинення мовлення</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Порушуються одночасно дві або більше груп звуків, наприклад, шиплячі та дзвінкі або свистячі, сонорні та дзвінкі;</li> <li>● Не сформованість словотворення. Один звук може позначати в «мама», і «їсти»;</li> <li>● За незначного обсягу пасивного словника дитина намагається одним звуком називати кілька предметів або явищ;</li> <li>● Сильне недорозвинення фонематичного сприйняття та фонематичного аналізу і відтворення (і складних, і простих форм);</li> <li>● Виражені проблеми з формуванням і сприйняттям речень, що виявляються в порушенні як складних, так і простих форм словозміни та словотворення (неправильне вживання форм, чисел і відмінків слів);</li> <li>● Сильне порушення сприйняття мови;</li> <li>● Відсутність зв'язного мовлення або сильне його недорозвинення.</li> </ul>

Складено на основі: [16, с.327-338].

Існує й інша класифікація системного недорозвинення мовлення.

При якому:

- 1-й ступінь – мовлення відсутнє.
- 2-й ступінь системного недорозвинення мовлення – наявні лише початкові мовленнєві елементи з великим об'ємом аграматизму.
- 3-й ступінь характеризується тим, що дитина може говорити фрази, проте смислова і звукова сторони відрізняються недорозвиненістю.
- 4-й ступінь передбачає окремі порушення у вигляді залишкових розладів у таких розділах, як фонетика, лексика і граматики [16, с.343-349].

### **1.3. Розвиток навичок читання у молодших школярів з типовим розвитком та системним недорозвиненням мовлення**

Оволодіння читанням передбачає наявність у дітей здатності до проведення аналітико-синтетичних операцій зі словом, що звучить, які потребують правильного артикулювання, тонкого розрізнення звуків на слух, умінь спиратися на всі інші компоненти мовленнєвої діяльності, повністю сформовані до початку навчання грамоти.

Діти із системним недорозвиненням мовлення до початку навчання грамоти і читання як складової її частини (мовленнєвими вміннями та навичками) не володіють. Більш того, саме їх набуття пов'язане для них зі значними труднощами, зумовленими різною мірою мовленнєвим недорозвиненням [17, с.62-64].

Виникають питання: яким чином дітей з СНМ можливо навчити читати? Які вони мають для цього передумови? Які шляхи та засоби потрібні для успішного формування навичок читання в цієї категорії дітей?

У теорії та практиці логопедії є загальні методики навчання читання дітей з діагнозом СНМ.

Правильне розуміння структури СНМ, причин, що лежать у його основі, різних співвідношень первинних і вторинних порушень необхідне для добору дітей до спеціальних закладів, для вибору найефективніших прийомів корекції та для запобігання можливим ускладненням у шкільному навчанні.

Системне недорозвинення мовлення дедалі частіше спостерігається за найскладніших форм дитячої мовленнєвої патології: алалії, дизартрії – у тих випадках, коли виявляють одночасно недостатність словникового запасу, граматичної будови та прогалини у фонетико-фонематичному розвитку [17, с.72-75].

Робота з формування навичок читання включає в себе такі складові частини:

- практичне оволодіння елементами мовлення через його аналіз. Речення розчленовуються на слова, слова на склади, склади на звуки, що позначаються буквами; головна увага при цьому зосереджується на звуко-буквенному і складовому аналізі зорово сприйманих, даних у графічній формі, слів;
- закріплення зв'язків між буквами і звуками;
- вправи у злитті звуків-букв у склад, відтворення готових складів, цілих слів і речень;
- осмислення прочитаного (значень слів, зв'язків їх у фразі, змісту речень) [18, с.14-16].

Таким чином, усі складові частини роботи з читання у своїй сукупності забезпечують розвиток навичок аналізу, синтезу читаного матеріалу, точне розуміння сенсу прочитаного.

Виховання технічних навичок читання потребує тривалого часу. Розрізняють різні рівні володіння технікою читання: побуквенне (або поскладове читання), читання цілими словами і, нарешті, як вищий рівень, читання за синтагмами, коли той, хто читає, зорово схоплює і

швидко усвідомлює кілька пов'язаних між собою слів, роблячи на рядку дві-три зупинки очей. Названі рівні відображають найважливіші етапи формування навичок, кожен з яких характеризується як типом і розміром виокремлюваних у тексті елементів (від букви до синтагми), так і ступенем автоматизованості виконуваних дій і операцій читання.

Включення в систему занять грамотою глобального читання слів, що піддаються аналізу і синтезу, а також складання підписів (речень) під картинками зі слів, даних на картках, співставлення представленого на малюнках і призначеного для глобального сприйняття матеріалу зі словами та реченнями в букварі і в підручнику української мови прискорює наближення етапу послівного читання тексту. Виконання названих вправ сприяє запам'ятовуванню (накопиченню в мовленнєвій пам'яті) живих акустичних образів, що мають також форму графічного (письмового) образу слова. (Живих у тому сенсі, що вони є слідами вимовлених слів, а отже таких, що зазнали складового поділу в природному мовленні). Важливо також і те, що паралельно (хоча й на іншому мовному матеріалі) триває тренування навичок аналітичного читання, в результаті якого освоюється найсуттєвіша навичка із першочергових навичок – послогове читання [19].

Читання вихованців має бути складовим (використовуються прийоми злиття звуків у склад). Досить знайомі слова відтворюються цілком із правильним виділенням ударного складу (за знаком у тексті). Помилки під час читання коригуються, у низці випадків доводиться знову звертатися до аналізу і синтезу складу і слова, вдаватися до записів на дошці, показувати букви і склади розрізної абетки. Під час читання здійснюється постійний контроль за розумінням слів і фраз (за допомогою малюнків, демонстрації предметів, дій, підбору до слова іншого, пов'язаного з ним за змістом, ставлячи логічні запитання, порівнюючи форми одного слова) [20, с.52].



В індивідуальній роботі з учнями з системним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивного навчання необхідно звертатися до додаткового виписування слів, складів, прочитати які учень не може. Як і у фронтальній роботі, в індивідуальній допомозі дітям учитель вдається до коригування помилок й уточнень фонетичного складу слів і складів [21, с. 436-437].

Дітям даються картинки зі знайомими їм предметами, у назвах яких є той самий звук: калоші, капці (слова для глобального читання).

Далі діти переходять до вправ у читанні складів і буквених сполучень. Проводиться відпрацювання готових прямих і зворотних складів зі звуком-буквою, а також сполучень «голосний + приголосний + голосний»: Потім переходять до роботи над ритмом, злиттям звуків у склад, читають слова.

До складу вправ входить і робота з розрізною абеткою. За зразками в букварі (або написаними на дошці) діти складають склади та слова. У зразках представлено кілька варіантів контуру слова.

Те, що складається, діти читають та аналізують. Слова для читання можуть спочатку складатися з розрізної абетки за графічною схемою. І, навпаки, за відпрацьованими словами складаються графічні схеми, відповідно до яких можна підібрати інші, аналогічні за складом слова. Надалі буква увійде до слів інших уроків грамоти, читання її закріплюватиметься в різних складах і позиціях (поєднаннях з іншими звуками) [22, с.62-68].

Завдання виконуються за зразками (словами і фразами без пропусків і з пропусками, графічними схемами), за аналогією з попередньо проведеними вправами, на матеріалі такої самої структури. Можливі кілька варіантів такої роботи: подається слово й один його склад, треба зібрати з літер інший склад; подається слово без однієї літери або складу, його треба «дописати» за допомогою розрізної абетки; подано склади, треба їх відтворити з літер і отримати в результаті слово. У

варіюванні зразків і завдань матеріал можна підібрати так, щоб учні проводили аналіз з опорою на порівняння цілих одиниць і частин цілого.

Практикується складання слів за малюнком. Заздалегідь діти можуть вигадувати слова (вчитель називає певну ознаку, наприклад, щоб у слові було три склади), вправлятися в їхній вимові вони будуть у процесі складання цих слів із букв. Корисно вправляти дітей у складанні слів за пам'яттю: учням подається слово на картці, вони його читають і аналізують, знову відтворюють цілком, після чого картку прибирають, діти переходять до складання слова з розрізної абетки. Вправи з розрізною абеткою, як правило, передують письмовій (графічній) роботі [22, с.72-80].

Незважаючи на різну природу дефектів, у дітей із системним недорозвиненням мовлення є типові прояви, що вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Однією з провідних ознак є пізніший початок мовлення: перші слова з'являються до 3-4, а іноді й до 5 років. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення за відносно благополучного, на перший погляд, розуміння зверненої мови. Мовлення цих дітей малозрозуміле. Спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає [20, с.54-55].

Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формуванні у таких дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. За відносно збереженої смислової, логічної пам'яті в дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи та послідовність завдань.

У найслабших дітей низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи загалом повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їхньому віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання насилу оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням [20, с.57-58].

Правильна оцінка немовленнєвих процесів необхідна для виявлення закономірностей атипового розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення і водночас для визначення їхнього компенсаторного фону.

Труднощі навчання читання свідчать не стільки про недосконалість відповідних правил, скільки про принципову відмінність письмової форми мови від усної: письмова форма є чимось зовнішнім щодо кожного, хто розмовляє цією мовою, тоді як звукова мова – продукт діяльності самої людини [22, с.86-88].

Отже, оцінюючи викладений матеріал з позиції застосування до навчання читання дітей із системним недорозвиненням мовлення, можна зіткнутися з протиріччям, де: існує загальна методика для навчання читання учнів масової школи, та складність застосування тієї ж самої методики до дитини із системним недорозвитком мовлення. Адже мовлення такого учня ще перебуває в зародковому стані, а його вже треба починати навчати читати.

Тому побудова процесу навчання читання дітей із системним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивного навчання є явно незавершеною і потребує подальшого розгляду.

## РОЗДІЛ 2

### Організація та зміст експериментального дослідження рівня сформованості навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення

#### 2.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики констатувального експерименту

Читання – це складний комплексний вид діяльності, що складається з ряду операцій. Досить повно навичка читання характеризується сукупністю декількох параметрів: осмисленість (свідомість) читання, автоматизованість (так звана «швидкість»), правильність, і виразність читання [24, с.7].

##### I. Свідомість читання

Свідомість читання обумовлена розумінням молодшими школярами фактичного змісту читаного тексту, ідейної спрямованості твору. Це залежить від життєвого досвіду дитини, від розуміння лексичного значення слів, від ряду методичних умов [24, с.33].

Щоб діти усвідомлено прочитали текст, проводиться його аналіз з боку змісту і художніх засобів. Про свідомість читання можна судити по виразності і відповідей на питання. Провідне місце в комплексі, іменованому «навик читання», належить свідомості, розумінню того, що прочитується. Все, що відноситься до технічної сторони читання, звичайно, досить значимо, але воно підпорядковане все тій же смислової стороні.

Смислова сторона читання – це сукупне розуміння прочитаного:

- 1) значень більшої частини слів, вжитих в тексті як в прямому, так і в переносному сенсі;
- 2) змісту кожного з речень, що входять до складу тексту, з'ясування смислового зв'язку між реченнями;

- 3) предметного плану змісту окремих частин тексту (абзаців, епізодів, глав) і сенсу цих частин (не тільки про що йдеться, але і що цим сказано);
- 4) основного сенсу всього змісту тексту, усвідомлення цього змісту і свого ставлення до прочитаного [24, с.8-13].

Усвідомленість, розуміння змісту прочитаного не має меж. Цей компонент навички читання найбільше обумовлює невпинне вдосконалення всіх інших компонентів, які у відомому сенсі обслуговують його і підтягуються до його рівня. Глибина усвідомленості залежить від ряду обставин – вікових запитів і можливостей читача, його загальної розвиненості, кола і рівня домагань, інтересів і потреб, начитаності, життєвого досвіду, запасу спостережень і багато чого іншого [23, с.36-37].

При оцінці глибини і рівня розуміння істотне значення має врахування двох планів змісту тексту:

- 1) фактичного, предметного плану;
- 2) сенсу предметного плану.

Предметний план – це опис обстановки, дійових осіб, діалоги, міркування, думки, висловлювання персонажів, вся подієва лінія, значення слів, пропозицій, абзаців.

Сенс предметного плану – це те, про що все це говорить читачеві, що всім предметним планом письменник хотів сказати читачеві.

Технічна сторона читання, техніка читання – охоплює всі інші компоненти навички читання – це правильність, виразність, швидкість або темп читання. Кожен з цих компонентів, як і їх сукупність, підпорядкований смисловій стороні, розумінню, служить її більш повному вираженню [25, с.17-18].

## II. Темп (швидкість) читання

Швидкість читання характеризується певною кількістю слів, вимовлених в хвилину. Темп читання зростає поступово і знаходиться у

взаємозв'язку з правильним і свідомим читанням. На розвиток темпу читання позитивний вплив роблять завдання, які спонукають учнів до перечитування тексту з метою більш усвідомленого його сприйняття (підтвердити свою відповідь словами автора, відповісти на питання цитатою з тексту, переказ, складання плану, розподіл на частини і їх озаглавлення) [23, с.41].

Кожен з компонентів, що утворюють в цілому техніку читання, має свої особливості, які, так чи інакше, впливають на весь процес читання. Найважливішим компонентом, що складають техніку читання і більше інших впливає на інші її сторони, є спосіб читання.

Існує думка, що оптимальна швидкість читання – це читання зі швидкістю розмовної мови, в темпі 120-150 слів в хвилину. Саме до такої швидкості пристосувався за багато століть артикуляційний апарат людини. Швидкість читання є найважливішим фактором з числа тих, що впливають на успішність [26, с.148].

Від швидкості читання залежить також процес розвитку. Швидко читають зазвичай ті учні, які читають багато. Далеко не всі учні початкової школи здатні досягти навіть середнього показника швидкості читання, існує також проблема, коли бажана швидкість читання досягнута, але дитина не здатна зрозуміти сенс того, що він прочитав. У цьому випадку може допомогти читання мовчки [23, с.43]. Цілком можливо, що учень, який читає нижче середньої норми і не розуміє прочитаного вголос, здатний за той же самий час мовчки прочитати більше і зрозуміти запропонований текст [26, с.152].

Виходячи з усього того, про що говорилося, очевидна необхідність гнучкого підходу до оцінки швидкості читання.

### III. Правильність читання

Під правильністю читання розуміється читання без спотворень: слова правильно вимовляються, не переставляються в реченнях, не допускається пропуск слів. Помилки виникають найчастіше в словах,

сенс яких діти не розуміють. З метою попередження помилок необхідно з'ясувати перед читанням лексичне значення слів, без розуміння сенсу яких розуміння тексту буде утруднено. Можна попередньо прочитати по складах слова, прочитати текст «про себе» [26, с.173].

Помилки тут неоднорідні. Одні з них з'являються через нерозуміння або спотвореного розуміння тексту; інші викликаються нерозумінням значення прочитаного слова або сенсу речення; треті виникають через недостатнє засвоєння учнем графічного образу якихось букв і породжуваних цим труднощів в розпізнаванні букви; четверті відбуваються в результаті неузгодженості процесів зорового впізнання букв, графічних частин прочитаного слова з артикуляційними актами і розумінням. Трапляються помилки, які продиктовані бажанням учня утвердитися у вірності спочатку прочитаного слова або якоїсь його частини. Досягається це повторним читанням частини або всього слова. Подібні повтори небажані, але їх навряд чи можна вважати помилковими [23, с.52-53].

#### IV. Виразність читання

Виразність читання проявляється в умінні обґрунтовано, виходячи зі змісту читаного тексту, використовувати паузи (логіко-граматичні, психологічні та ритмічні – при читанні віршів). Робити логічний і психологічний наголос, знаходити потрібну інтонацію, частково підказувати знаками пунктуації, читати досить голосно і виразно. Особливо слід звернути увагу на необхідність розрізняти два явища, кожне з яких часто позначають одним і тим же терміном – виразність читання [23, с.58].

Виразність як компонент навички читання – це одне. Дещо інше – виразне читання як вищий тип читання, свого роду художнє читання в шкільних умовах. Виразності читання в першому випадку ми вправі вимагати від учня у всіх випадках, коли йому доводиться читати текст будь-якої жанрової приналежності: чи то це умова математичної задачі в

підручнику, чи то граматико-орфографічне правило або вправа в підручнику з української мови, то чи параграф в підручнику «Природознавство». У всіх цих випадках учень повинен вміти усвідомлено використовувати найважливіші засоби виразності – темп, інтонацію, паузи, логічні наголоси – для виявлення змісту, сенсу прочитаного. У найпростішому вигляді – це вміння вчасно розпізнавати, де в тексті стоїть знак пунктуації і налаштуватися на інтонацію, підказуючи цим знаком. Виразне читання як вищий тип читання – це вміння використовувати основні засоби виразності для відображення в читанні свого розуміння, оцінки змісту і сенсу тексту, ставлення до нього. Прагнення з найбільшою повнотою, переконливістю і заразливістю донести все це до слухача або аудиторії, зробити зрозумілою для них той намір, з яким читач взявся за читання і яке він намагається розкрити за допомогою свого читання.

Виразне читання, як вищий тип читання в шкільних умовах, як правило, може бути застосовано, по-перше, переважно до художніх творів, по-друге, найбільше має місце на заключних, підсумкових етапах роботи над текстом, коли останній всебічно розглянуто і зрозумілий учнями. Деякі учні емоційно «глухі» і не помічають душевних переживань і причин, що їх викликали, а нерідко саме це становить основу багатьох розповідей в українській літературі [23, с.61-64].

Відсутність виразності читання або наявність помилкової виразності свідчить про відсутність цілісного сприйняття і осмислення тексту, про непідготовленість дитини до певного завдання свого читання і вибору відповідно до неї конкретної інтонації. Перш ніж просити дитину виразно прочитати текст, необхідно переконатися в тому, що вона зрозуміла тему, основний зміст і сенс тексту, змогла перейнятися почуттями, які висловив автор у своєму творі, пережила сама ці події, поставила себе на місце героїв, представила ясно, чітко, цілісно, що ж сталося і що слід донести до слухачів.



Для того щоб читати виразно, необхідно володіти певними вміннями. Вони базуються на аналізі тексту та інтонаційних засобах мовної виразності [23, с.66]. Всі названі якості взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені. Без правильного озвучування графічних знаків неможливе розуміння окремих одиниць тексту, без з'ясування значення кожної одиниці не можна усвідомити їх зв'язок, а без внутрішнього зв'язку окремо взятих компонентів тексту не відбудеться усвідомлення ідеї твору.

У свою чергу, розуміння загального сенсу твору допомагає правильності читання окремих його елементів, а правильне читання і розуміння тексту стають основою для виразності читання. Швидкість, будучи темпом читання, при певних умовах стає засобом виразності. Таким чином, підготовка читця повинна будуватися з урахуванням одночасної роботи над усіма чотирма компонентами читання [26, с.198-199].

Таблиця 2.1.

Показники сформованої навички читання для учнів початкової школи

Показники читання	Норма для другого-четвертого класу
Розуміння	- переказ прочитаного тексту; - відповіді на питання щодо змісту окремих частин тексту в цілому; - пояснення значення окремих слів.
Швидкість	I семестр 2 класу – 35-45 сл/хв II семестр 2 класу – 50-60 сл/хв I семестр 3 класу – 65-70 сл/хв II семестр 3 класу – 75-80 сл/хв I семестр 4 класу – 80-85 сл/хв II семестр 4 класу – 90-95 сл/хв
Правильність	відсутність помилок
Виразність	дотримання пауз і інтонації, що відповідає знакам пунктуації, кінця пропозиції, емоційному відношенню до тексту, що читається.

Складено на основі: [22, с.81-85].

## **2.2. Організація дослідної роботи та аналіз одержаних результатів**

Після аналізу спеціальної літератури з повноти навички читання, що характеризується сукупністю параметрів, таких як осмисленість, швидкість, правильність, і виразність читання, нами було організовано експериментальне дослідження. Метою дослідження було виявити ступінь сформованості психофізіологічного базису читання у молодших школярів з СНМ в умовах інклюзивного навчання в загальноосвітній школі.

Відповідно до мети були виділені наступні завдання для проведення дослідження:

1. Підібрати методики констатувального експерименту, спрямовані на діагностику стану навичок читання у молодших школярів з СНМ.
2. Проаналізувати результати обстеження.
3. Визначити можливі причини труднощів оволодіння навичками читання молодшими школярами із СНМ в умовах інклюзивного навчання.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Комишанської загальноосвітньої школи I-III ступенів №26 Херсонської міської ради.

В обстеженні брали участь молодші школярі з діагнозом системне недорозвинення мовлення (вік дітей: 7-9 років), які навчаються в інклюзивних класах.

Для проведення дослідження нами були обрані по 2 дітей із 2-4-х класів, які мають логопедичний висновок – СНМ.

Таблиця 2.2.

Список дітей експериментальної групи констатувального експерименту

№	Прізвище, ім'я	Вік	Логопедичний висновок
1	Денис А.	7 років (2 клас)	Порушення читання, обумовлене недорозвиненням функцій фонематичної системи з неповноцінністю розвитку смислової сторони мови
2	Василь М.	7 років (2 клас)	Порушення читання, обумовлене недорозвиненням функцій фонематичної системи з неповноцінністю розвитку смислової сторони мови
3	Ілля С.	8 років (3 клас)	Порушення читання, обумовлене недорозвиненням функцій фонематичної системи з неповноцінністю розвитку смислової сторони мови
4	Наталія Н.	8,5 років (3 клас)	Порушення читання, обумовлене не сформованістю мовного аналізу і синтезу з неповноцінністю смислової сторони мови
5	Ольга П.	9 років (4 клас)	Порушення читання, обумовлене не сформованістю мовного аналізу і синтезу з неповноцінністю смислової сторони мови
6	Галина К.	9 років (4 клас)	Порушення читання, обумовлене не сформованістю мовного аналізу і синтезу з неповноцінністю смислової сторони мови

Для перевірки рівня сформованості навичок читання у молодших школярів з СНМ в умовах інклюзивного навчання нами були використані методики А.Н. Корнева (СМІНЧ) [30] та Р.І. Лалаєвої «Методика психолінгвістичного дослідження порушень усного мовлення у дітей» в декілька етапів [31].

На першому попередньому етапі нами було обстежено 6 учнів (2-4 класів), які навчаються в умовах інклюзивної освіти. Для цієї мети нами була використана стандартизована методика дослідження навички читання (СМІНЧ), яка включала в себе: дослідження розуміння прочитаного, дослідження швидкості читання, дослідження правильності читання і дослідження виразності. Була задіяна методика А.Н. Корнева (Додаток А).

Основні показники сформованої навички читання і вимоги, що пред'являються до читання в початковій школі, згідно з якою ми визначили відповідність індивідуальних показників читання дитини з нормативними вимогами – представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження з вивчення навички читання учнів 2-4-х класів

Список учнів	Розуміння читання	Швидкість (темп) читання	Правильність читання	Виразність читання
Денис А.	Непослідовність викладу, труднощі у виділенні головної думки твору	Темп уповільнений, 20 слів	Заміна букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с). Помилки вгадування, втрата рядка	Монотонне невиразне читання, порушення інтонаційного оформлення
Василь М.	При відтворенні прочитаного опускання смислових частин, спотворення фактів	Темп повільний, 23 слова	Втрата рядка, повтори слів, помилки при постановці наголосу	Невиразне читання, емоційно не забарвлене

Ілля С.	Відтворення прочитаного з використанням допомоги	Темп уповільнений , 31 слово	Заміни букв за фонематичною подібністю (з/ш, ж/ш), додавання букв складів	Невиразне читання, емоційно не забарвлене
Наталія Н.	При відтворенні прочитаного опускання смислових частин, спотворення фактів	Темп повільний, 36 слів	Помилки узгодження, помилки при постановці наголосу	Невиразність, читання неголосне, порушення інтонаційного оформлення читаного
Ольга П.	Зміст прочитаного відтворює за допомогою питань зі значними змінами	Темп повільний, 44 слова	Заміни букв за фонематичною подібністю (з / ш), додавання букв	Монотонне невиразне читання
Галина К.	Непоследовність викладу, труднощі у виділенні головної думки твору	Темп уповільнений , 39 слів	Заміна букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с). Помилки вгадування, втрата рядка	Не сформованість навички визначення меж речення, недостатня гучність

На наступному другому етапі було проведено комплексне дослідження мовлення учнів з використанням методики Р. І. Лалаєвої «Методика психолінгвістичного дослідження порушень усного мовлення у дітей» [31].

Комплексне дослідження включало 5 послідовних завдань і проводилося методом індивідуального експерименту. Для обстеження було запрошено тих самих 6 дітей експериментальної групи, які мають

порушення читання, обумовлене недорозвиненням функцій фонематичної системи та обумовлене не сформованістю мовного аналізу і синтезу з неповноцінністю розвитку смислової сторони мови, згідно логопедичного висновку.

Для вивчення сформованості навички читання у молодших школярів з системним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивного навчання ми використовували такі методи:

- спостереження за дітьми в процесі навчальної діяльності в умовах освітнього закладу;
- дослідження стану читання за допомогою серії завдань.

Були виділені пріоритетні напрямки:

- 1) Дослідження фонематичного сприйняття;
- 2) Дослідження стану навичок мовного аналізу і синтезу;
- 3) Дослідження стану складової структури слова;
- 4) Дослідження фонематичного слуху;
- 5) Дослідження розуміння прочитаного.

Дослідження *за першим напрямом* полягало у вивченні стану фонематичного сприйняття учнів 2-4-х класів [32, с.23-29].

Здатність на слух диференціювати смислові ознаки близьких фонем за допомогою предметних картинок, назви яких є словами-паронімами: «незгода — негода», «компанія — кампанія», «віра — вірність», «абонемент — абонент». Спочатку уточнювалося, чи знайомі дитині назви всіх картинок. Наявність систематичних помилок (більше двох помилок на одну і ту ж пару фонем) при диференціації слів-паронімів дає підставу для висновку про порушення фонематичного сприйняття.

*Другий напрямок* – дослідження стану навичок мовного аналізу і синтезу. Для обстеження звукового аналізу слова учнів пропонувалися завдання [33, с.206-219]:

1. Визначити кількість звуків в словах: вус, будинок, баран, ромашка.
2. Виділити послідовно кожен звук в словах: мак, парасолька, танкіст.
3. Визначити третій звук в слові: сосна, панчохи.
4. Визначити останній приголосний звук в словах: вус, кіт, сир, стіл.
5. Виділити приголосний звук з початку слова: сік, шуба, магазин, шука.
6. Порівняти слова за звуковим складом: мак, бак, бик, рак, сук.

*Третій напрямок* – дослідження стану складової структури слова.

Для обстеження складової структури слова пропонувалося назвати предметні картинки. Відзначалися порушення: при промовлянні одно-, дво-, трьох - чотирискладових слів (в тому числі зі збігом приголосних в кінці, в середині); характер спотворення складової структури слова (скорочення, опускання, уподібнення, додавання складів, звуків, перестановка складів і звуків) [34, с.102-110]. Щоб виявити порушення складової структури слова, для повторення пропонувалися наступні пропозиції:

На перехресті стоїть регулювальник.

Космонавт керує космічним кораблем.

*Четвертий напрямок* – дослідження фонематичного слуху. Для обстеження стану фонематичного слуху дітям пропонувалися наступні завдання [35, с.7-11]:

1. Впізнання фонем серед інших:
  - а, у, и, о, а, у, и, і;
  - п, н, м, к, т, р;
2. Розрізнення фонем, близьких за способом і місцем формування і акустичними ознаками:
  - дзвінких і глухих: п-б, д-т, к-г, ш-ж, в-ф;
  - шиплячих і свистячих: з, с, ш, щ, ж, ч;

- сонорних: р, л, м, н.
3. Повторення за експериментатором складового ряду:
    - з дзвінками і глухими звуками: да-та, та-да-та, да-да-та;
    - з шиплячими і свистячими: са-ша-са, шо-со-со, за-жа-за;
    - з сонорними: ра-ла-ла, ла-ра-ла.
  4. Виділення досліджуваного звуку (а) серед складів: ла, ко, шу, на, ма.
  5. Виділення досліджуваного звуку (а) серед слів: калюжа, рука, дорога.
  6. Назва слів з досліджуваним звуком (а).
  7. Визначення досліджуваного звуку (а) в назві картинок.
  8. Визначення місця звуку (а) в названих словах (початок, середина, кінець).
  9. Розкладання картинок в два ряди: в перший зі звуком «с», в другій зі звуком «ш».

Відмічалися помилки, неточності, спотворення при виконанні завдань.

Дослідження *по н'ятому напрямку* полягало у вивченні розуміння прочитаного.

Для оцінки розуміння прочитаного дитині були запропоновані наступні варіанти завдань (Додаток Б):

- 1) переказати прочитане;
- 2) розкласти серію сюжетних картинок відповідно до послідовності подій в прочитаному тексті і, як варіант, переказати текст з опорою на них;
- 3) вибрати сюжетну картинку, відповідну прочитаному, з ряду запропонованих;
- 4) відповісти на питання. Пропонувалися питання, що виявляють розуміння сенсу прочитаного і з'ясування рівня глибини розуміння тексту дитиною [36, с.24-30].



Нами був проведений аналіз експериментальних даних констатувального експерименту (Таблиця 2.4. ).

При оцінці рівня володіння дітьми навичками читання була використана наступна схема:

Рівневі критерії:

1 рівень – «високий» (3 бали). Завдання виконано граматично правильно, в повному обсязі, практично без допомоги логопеда.

2 рівень – «середній» (2 бали). Завдання виконано в повному обсязі з деякою допомогою (стимулюючі питання).

3 рівень «низький» (1 бал). Завдання виконано частково, за активної участі логопеда.

4 рівень – 0 балів. Завдання не виконане взагалі.

Таблиця 2.4.

Аналіз результатів комплексного дослідження усного мовлення

Список учнів	Навички звукового аналізу та синтезу	Стан складової структури слова	Стан фонематичного слуху	Стан розуміння прочитаного	В с ь о г о	Р і в е н ь
Денис А.	2	1	1	1	5	4
Василь М.	2	2	2	2	8	2
Ілля С.	1	2	1	2	6	3
Наталія Н.	2	3	2	2	9	2
Ольга П.	2	2	1	2	7	3
Галина К.	1	2	2	1	6	3

Отже, результати дослідження показали: учнів з першим рівнем успішності не виявилося, з другим рівнем – 2 (33,3%) учнів (Василь М., Наталія Н.), з третім рівнем – 3 (50%) учнів (Ілля С., Ольга П., Галина К.) і четвертий рівень у 1 (16,7% )учнів – Денис А.

## РОЗДІЛ

### **Система корекційно-розвивальної роботи щодо формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення у процесі інклюзивного навчання**

#### **3.1. Організація психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного середовища**

Враховуючи тенденції, які відбуваються в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, спробуємо окреслити напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психолого-педагогічний супровід дітей із системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Почнемо з того, що психолого-педагогічний супровід – це системно організована діяльність педагогів і фахівців, в ході якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання та розвитку кожної дитини відповідно до її можливостей та потреб [38, с. 31].

Підготовка інклюзивного шкільного середовища передбачає дотримання наступних обов'язкових умов [38, с. 72-76]:

- безумовне прийняття педагогами кожного учня незалежно від його можливостей;
- забезпечення толерантної культури поведінки всіх учасників освітнього процесу та технічного персоналу;
- визначення навчальних цілей відповідно до зони найближчого розвитку учня з СНМ;
- включення учня з СНМ у позанавчальні шкільні заходи;

➤ використання потенціалу сім'ї в підтримці учня.

Очікуваним результатом роботи школи зі створення інклюзивного середовища є:

- a) позитивне ставлення учня до школи, вчителів, однокласників;
- b) академічна успішність в рамках загальноосвітньої, скороченої або індивідуальної програми,
- c) соціальна адаптація учня [39, с. 123].

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу дитини із системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання є реалізація корекційних завдань у навчально-виховному процесі, а саме:

- проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями (логопедами) з використанням сучасних технологій;
- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;
- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину [37, с. 39-41].

Основними напрямками діяльності адміністрації та педагогічного колективу зі створення інклюзивного шкільного середовища є:

- 1) Створення локальної нормативної основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів.
- 2) Визначення функцій учасників освітнього процесу.
- 3) Аналіз і оцінка поточної ситуації в школі.
- 4) Професійна підготовка педагогічного колективу школи.
- 5) Підготовка шкільної спільноти.
- 6) Пошук союзників і соціальних партнерів [39, с. 136].

1. Створення локальної нормативної основи для забезпечення психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного середовища

передбачає внесення необхідних змін і доповнень до документації школи (Статут школи, План розвитку школи та ін.) і створення внутрішніх нормативних актів, що регулюють процес і фіксують результати супроводу таких учнів [39, с. 141-142].

2. *Директор* має видати наказ про створення Служби психолого-педагогічного супроводу (СППС), затвердити Положення про діяльність СППС, про діяльність спеціальних класів, затвердити належні обов'язки фахівців; вибудувати ієрархію супідрядності фахівців і принципи їх взаємодії; визначати порядок збору та обробки інформації на кожному рівні управління; створити умови, що не допускають розшарування дитячого колективу; створити умови професійного зростання вчителів і фахівців на міждисциплінарній основі.

*Заступник директора з навчальної роботи* займається керуванням процесу психолого-педагогічного супроводу школярів, регулює взаємодію фахівців супроводу та педагогів; бере участь у складанні індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу учнів із системним недорозвиненням мовлення, обговоренні результатів супроводу та шкільної успішності таких учнів.

*Заступник директора з виховної роботи* проводить систематичну роботу з формування та підтримання толерантної культури поведінки всіх учасників освітнього процесу; включає всіх без виключення учнів у позакласні заходи. При цьому враховуються неоднакові можливості учнів і пом'якшується ситуація конкуренції між дітьми.

*Вчитель* – виявляє учнів з труднощами в навчанні, оцінює характер труднощів, виявляє прогалини в засвоєнні навчального матеріалу, виконує скорочення (адаптацію) навчальних програм, бере участь у складанні індивідуальних навчальних програм, індивідуалізує процес навчання та оцінки досягнень учнів з СНМ відповідно до типової, скороченої або індивідуальною навчальною програмами. Вчитель

співпрацює з фахівцями служби психолого-педагогічного супроводу [39, с. 154-161].

*Служба психолого-педагогічного супроводу школи – СППС –* (психолог, логопед, спеціальний педагог, соціальний педагог, вихователь):

- проводить цілеспрямоване психолого-педагогічне обстеження з метою оцінки характеру труднощів і причин їх виникнення;
- документує результати обстеження у відповідних формах;
- визначає за результатами обстеження особливі освітні потреби учнів;
- складає індивідуальні програми психолого-педагогічного супроводу учнів;
- проводить індивідуальні та групові заняття з учнями;
- консультує вчителів, батьків, адміністрацію школи;
- здійснює моніторинг результатів реалізації програм психолого-педагогічного супроводу учнів;
- взаємодіє з соціальними партнерами [37, с. 58-60].

*Фахівці СППС* включаються до складу педагогічної ради школи. Їх участь у роботі педагогічної ради уможливорює обговорення причин неуспішності і порушення поведінки школярів і способів їх подолання.

На засіданнях методичних об'єднань фахівці в плановому порядку знайомлять вчителів зі спеціальними методами і прийомами навчання, технологією диференційованого та індивідуального підходів до учнів з СНМ [37, с. 63].

Робота служби психолого-педагогічного супроводу школи будується на наступних принципах:

- a) комплексного (міждисциплінарного) підходу до оцінки: вивчення медичних відомостей та соціально-психологічної історії розвитку дитини, обстеження різними фахівцями (психологом, логопедом, спеціальним і соціальним педагогом);
- b) системного і цілісного підходу: встановлення причин і механізмів виникнення труднощів навчання, встановлення співвідношення первинних (провідних) і вторинних труднощів, що перешкоджають успішному навчанню;
- c) динамічного вивчення мінливих потреб учнів: моніторинг задоволення потреб і виникнення нових в процесі навчання;
- d) командної роботи на основі:
  - дотримання єдиного підходу та вимог до виявлення та оцінки труднощів шкільного навчання;
  - прихильності єдиним цінностям: повага до особистості учня, передбачає, в тому числі збереження конфіденційності наданої сім'єю інформації про дитину;
  - співпраці, взаємної поваги та довіри всіх учасників освітнього процесу: вчителі, фахівців, батьків і дитини;
  - поділу відповідальності між фахівцями супроводу [40, с. 22-29].

3. Аналіз і оцінка поточної ситуації в школі проводяться адміністрацією школи та фахівцями СППС з метою:

- вивчення готовності шкільного колективу до надання підтримки школярам з особливими освітніми потребами. Використовується анкетування, опитувальники, бесіди;
- виявлення дітей з труднощами навчання, чиї особливі освітні потреби ще не визначені [39, с. 173-174].

4. Особливу роль займає професійна підготовка педагогічного колективу школи. Планується адміністрацією школи і повинна бути спрямованою на підвищення інформованості педагогів про принципи та цінності інклюзивної освіти, прояви і причини труднощів навчання

школярів з СНМ, адаптивні методи навчання, технології індивідуального підходу до учнів з системним недорозвиненням мовлення, методики складання індивідуальних і скорочених навчальних програм.

Професійна підготовка здійснюється за допомогою курсів підвищення кваліфікації, семінарів, круглих столів, участю педагогів у конкурсах, конференціях та ін. заходах [39, с. 180-182].

5. Підготовка шкільної спільноти передбачає попередню і поточну роботу адміністрації та фахівців СППС з педагогічним колективом, з учнями, батьками з метою формування толерантної культури поведінки. Використовуються такі форми роботи, як бесіди, семінари, дидактичні ігри, перегляд соціальних роликів, обговорення кінофільмів, статей, книг [39, с. 193-194].

6. Щодо пошуку союзників, соціальних партнерів в якості додаткових ресурсів – то вони здійснюється адміністрацією школи, фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Такими партнерами можуть виступати педагоги спеціальних організацій освіти, науково-дослідні центри, лабораторії, вищі навчальні заклади, громадські організації, організації батьків дітей з особливими потребами, інші зацікавлені організації та особи [39, с. 206-208].

### **3.2. Методика логопедичної роботи з формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення**

У сучасній логопедії існує досить багато способів корекційної роботи з дітьми, що мають порушення навичок читання. Але одні з них недостатньо ефективні, інші – вимагають витрат великої кількості часу.

З метою відбору найбільш ефективних методів логопедичної роботи з формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення була проведена експериментальна робота по



застосуванню методів, запропонованих Ю. В. Рібцун, В. О. Мартиненко, Н. В. Чередніченко [41, 42, 43], відібрані найбільш прийнятні і цікаві.

В цілому, хорошим показником сформованої навички читання може служити відношення вірно прочитаних слів до числа помилок при первинному читанні незнайомого тексту. А саме, показник «довжина ділянки читання без помилок» дозволяє логопеду обґрунтовано вибирати обсяг тексту, що вводиться для первинного читання, штучно підтримувати відсоток якості на рівні, що не викликає негативних емоцій на учня [41, с. 41].

Для того, щоб вимоги, що пред'являються учневі в період корекційної роботи, відповідали його максимальним можливостям і в той же час приймалися самим учнем як реалістичні, логопед повинен з'ясувати для себе і показати учневі його приховані можливості.

Зробити це можна різними способами:

**Перший спосіб** полягає в пред'явленні учневі з СНМ для читання ряду слів через саморобний електричний тахістоскоп: через проміжок часу – 3, 4 або 5 секунд, спалахує лампа і висвітлює пред'явлений учневі ряд слів. Кількість слів, які учень встигає прочитати, ділиться на витрачений час і множиться на 60. Таким чином, отримується розрахунок швидкості читання для даного учня в хвилину [41, с. 44-48].

**Другий спосіб** є спрощенням першого. Учнів просять прочитати якомога швидше 5-10 знайомих йому слів. Вимірюється витрачений час і розраховується швидкість читання, як якщо б учень протягом всієї хвилини зберігав початковий темп. Як правило, результати розрахунків перевищують реальні показники звичайного читання і можуть задаватися як рівень, якого необхідно досягти [41, с. 51-55].

А от особлива проблема в ході корекції навичок читання виникає при роботі з учнями, що допускають помилки при читанні через прагнення читати якомога швидше: вони вперто не бажають знижувати швидкість читання. При роботі з такими учнями краще зупиняти їх в

момент помилки, а час, витрачений на її виправлення, все одно враховувати. При порівнянні показників швидкості при відносно повільному, але безпомилковому читанні і при читанні швидкому, але з помилками, учень переконується в необхідності знизити швидкість читання і прийняти рекомендовану йому установку на безпомилковість читання [41, с. 70].

Загалом, у період формування навички читання діти допускають багато помилок через зчитування випадково потрапляють в поле їх зору букв. Око дитини, яке звикло в дошкільному віці здійснювати при малюванні і розгляданні картинок хаотичні рухи, зі складнощами утримує книжковий рядок, читання слів і потрібних літер. В учнів ці труднощі зберігаються і надалі. Що, в свою чергу, заважає формуванню навичку читання зліва направо.

Учням із системним недорозвиненим мовленням, які мають подібні складнощі можна запропонувати наступне завдання – «прочитати» кольорові точки, розташовані в 4 рядки по 14 штук в кожній на аркуші білого паперу. Попередньо потрібно переконатися, що кольори дитина розрізняє добре. Учень може помилитися при називанні цих своєрідних «букв» – поміняти їх місцями, пропустити, переплутати назви кольорів (навіть на рівні 4 класу) [42, с. 124-125].

Для тренування учнів із СНМ в утриманні порядку проходження букв є спеціальні завдання.

Наприклад, дитина отримує картку, на якій наклеєні 4 точки з кольорового паперу. Завданням є викласти по порядку фішки того ж кольору і в тій же послідовності на картці білого кольору. Дозволяється брати з купки тільки одну фішку потрібного кольору. Коли дитина перестає помилятися в заповненні п'яти таких карток поспіль, вона повинна викладати 4 фішки, вже не дивлячись на зразок, по пам'яті. Для тих, хто не справляються – довжина рядка зменшується до 3 фішок. Після

ряду таких тренувань учні починають вправлятися і викладають вже більшу кількість фішок з опорою на зразок [42, с. 150-153].

Наступний етап логопедичної роботи – «Телевізор». Дитина викладає цілий малюнок з мозаїки за зразком. Інструкція: «Подібно до того, як електронний промінь в телевізорі креслить зображення, пробігаючи зліва направо і зверху вниз, так і ти викладай малюнок по рядках, починаючи з верхнього. При цьому бери одну фішку потрібного кольору. Закінчивши один рядок, переходь до іншого» [42, с. 155-156].

На завершальному етапі дитина «читає» тексти з кольорових крапок. Помилки при називанні даної послідовності кольорів фіксуються і виправляються [42, с. 159].

Такі логопедичні заняття призводять до зниження числа помилок при читанні. Учень рідше захоплює непотрібні букви, починає помічати і сам виправляти пропуски і перестановки букв і слів в тексті, який читає.

У ряді випадків діти з системним недорозвитком мовлення під час читання втрачають рядок, пропускають склади, не справляються у виділенні складів в надрукованому слові, повертаються поглядом до вже прочитаної частини слова і повторюють її.

Для подолання таких труднощів корисний прийом читання з «віконечком». Існують три модифікації даного прийому, які використовуються послідовно [43, с. 82-94]:

Перший варіант полягає в тому, що листком паперу з вирізаним в ньому віконцем розміром в склад прикривається читається рядок. Дитина (на початкових етапах це робить логопед) пересуває лист по рядку і послідовно читає склади, що з'являються в віконечку, при цьому темп читання дещо сповільнюється, але зникають помилки, пов'язані з труднощами визначення меж складу, і ті, які є результатом спроб вгадування складу.

Другий варіант полягає в використанні «віконечка», відкритого вліво, що дозволяє захистити дитину від інтерферуючого впливу

непрочитаної частини слова. Даний прийом істотно покращує розуміння прочитаного.

Третій варіант «віконечка», відкритого вправо, виключає можливість повернення до вже прочитаного, тим самим стимулюючи утримання цього в пам'яті. При деякому форсуванні переміщення «віконечка» по рядку можна стимулювати прискорення темпу читання.

Зазвичай в процесі логопедичної роботи з формування навичок читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення ці прийоми послідовно змінюють один одного: спочатку (1), потім (2) і після цього (3).

### **3.3. Інтерпретація результатів формувального експерименту**

Використання перерахованих вище прийомів і видів завдань на логопедичних заняттях по формуванню навички читання учнів з системним недорозвиненням мови допомагає сформувати навик читання у даної групи дітей.

Відповідно, нами була поставлена мета – організувати логопедичну роботу по формуванню навички читання учнів молодших класів, які мають логопедичний висновок – СНМ.

Виходячи з мети дослідження, були поставлені наступні завдання:

1. Розробити зміст логопедичної роботи по формуванню навички читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання.

2. Провести роботу по формуванню навички читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання.

3. Проаналізувати результати логопедичної роботи по формуванню навички читання у молодших школярів з системним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Експериментальне дослідження проводилося в 2022 році на базі Комишанської загальноосвітньої школи I-III ступенів №26 Херсонської міської ради, серед молодших школярів 2-4 класів з діагнозом системне недорозвинення мовлення, які навчаються в інклюзивних класах.

Результати ефективності логопедичної роботи по формуванню навички читання учнів з СНМ із застосуванням даних прийомів можна побачити з порівняльної таблиці:

Таблиця 3.

## Результати логопедичної роботи по формуванню навички читання

Прізвище, ім'я учня	Стан навички читання	
	На початок дослідження	На даний момент часу
Денис А. 2 клас	Монотонне невиразне читання. Темп читання уповільнений (20 слів, при нормі 35-45 сл/хв). Заміна букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с).	Навичка читання не сформована: плутає букви за фонематичною подібністю, не проявляє інтересу до тексту – монотонне читання будь-якого оповідання. Швидкість читання: 23 слова за хвилину.
Василь М. 2 клас	Невиразне читання. Темп читання повільний (23 слова, при нормі 35-45 сл/хв). Повтори слів, помилки при постановці наголосу.	Навичка читання сформована: правильний наголос в словах, не зустрічаються повтори слів. Читання стало більш свідоме та виразне. Швидкість читання: 29 слів за хвилину.
Ілля С. 3 клас	Невиразне читання. Темп читання уповільнений (31 слово, при нормі 65-70 сл/хв). Заміни букв за фонематичною подібністю (з/ш, ж/ш).	Навичка читання сформована не повністю: розуміє слова, але плутає букви за фонематичною подібністю. Виразність читання залежить від інтересу до твору. Швидкість читання: 51 слово за хвилину.
Наталія Н.	Невиразність, читання неголосне. Темп читання	Навичка читання сформована: правильний наголос в словах,

3 клас	повільний (36 слів, при нормі 65-70 сл/хв). Помилки узгодження, помилки при постановці наголосу.	не припускається помилок при узгодженні слів. Читання стало виразним. Швидкість читання: 55 слів за хвилину.
Ольга П. 4 клас	Монотонне невиразне читання. Темп читання повільний (44 слова, при нормі 80-85 сл/хв). Заміни букв за фонематичною подібністю(з / ш), додавання букв.	Навичка читання сформована не повністю: розуміє слова, але плутає букви за фонематичною подібністю, додає зайвих літер. Виразність читання залежить від інтересу до твору. Швидкість читання: 64 слова за хвилину.
Галина К. 4 клас	Не сформованість навички визначення меж речення, недостатня гучність. Темп читання уповільнений (39 слів, при нормі 80-85 сл/хв). Заміна букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с). Помилки вгадування, втрата рядка.	Навичка читання сформована не повністю: є труднощі у визначенні меж речення, втрата рядка. Інколи намагається вгадувати букви та слова. Проте, вимова стала чіткішою, навчилася розрізняти букви д-т, з-с. Швидкість читання: 60 слів за хвилину.

На підставі наведеної порівняльної таблиці можна зробити висновок, що навичка читання у категорії учнів з системним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивного навчання розвивається поступово, і кожен учень має свій темп формування вміння читати. У більшості дітей, які обстежувалися, актуальним залишається: виразність читання, звідси усвідомленість та розуміння прочитаного; розрізнення букв за фонематичною подібністю; розрізнення меж речення, слідкування за рядком.

У зв'язку з тим, що не сформованість навички читання у таких учнів носить стійкий характер, логопедична робота має здійснюватися в більш тривалий термін і вимагає терпіння з боку логопеда за частоті

повторюваності вправ, з поступовим включенням елементів новизни за змістом і за формою.

## ВИСНОВКИ

У процесі дослідження проблематики, пов'язаної з формуванням навичок читання в учнів з системним недорозвиненням мовлення в спеціальній літературі з'ясовано, що оволодіння процесом читання передбачає наявність у дітей здатності до проведення аналітико-синтетичних операцій зі словом, що звучить, які потребують правильного артикулювання, тонкого розрізнення звуків на слух, умінь спиратися на всі інші компоненти мовленнєвої діяльності, повністю сформовані до початку навчання грамоти. Системне недорозвинення мовлення у логопедії трактується як мовленнєва патологія, що має різний ступінь прояву – від незначної несформованості граматичної, лексичної, фонетико-фонематичної складових мовлення до повної відсутності здатності до оформлення мовленнєвого висловлювання внаслідок недорозвитку всіх систем та підсистем мови та мовлення.

Учні із системним недорозвиненням мовлення до початку навчання грамоти і читання як складової її частини (мовленнєвими вміннями та навичками) не володіють. Більш того, саме їх набуття пов'язане для них зі значними труднощами, зумовленими різною мірою мовленнєвим недорозвиненням.

Результати вивчення впливу системного недорозвинення мовлення на опанування навичками читання молодшими школярами засвідчують про те, що неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. За відносно збереженої смислової, логічної пам'яті в дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи та послідовність завдань, що призводить до значних труднощів опанування навичками читання на всіх етапах її формування (засвоєння звуко-буквенних позначень, поскладове



читання, перехід до синтетичних прийомів читання, синтетичне читання). У дітей із системним недорозвиненням мовлення неповноцінним є опанування як технічними так і смисловими операціями читання.

Експериментальне дослідження стану сформованості функціонального базису читання у молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення засвідчило, що учнів з першим рівнем розвитку не виявилося, з другим рівнем – 2 (33,3%), з третім рівнем – 3 (50%) учнів та четвертим рівнем у 1 (16,7%). У дітей виявилося в різному ступені виявлено несформованість фонематичних процесів, складової структури слів, активного словника та граматичної будови мовлення. Встановлено, що у молодших школярів найбільш вираженими були порушення, пов'язані із незасвоєнням лінгвістичних закономірностей на рівні лексики та граматики рідної мови.

Методичну роботу вчителя-логопеда щодо формування навичок читання у молодших школярів з легким ступенем системного недорозвитку мовлення представлено у визначених напрямках та змісті корекційно-розвивального втручання, що передбачає: практичне оволодіння елементами мовлення шляхом його аналіз; встановлення та закріплення зв'язків між буквами і звуками; вправи у злитті звуків у склад, відтворення готових складів, цілих слів і речень; осмислення прочитаного (значень слів, зв'язків їх у фразі, змісту речень).

Результати діагностичного експерименту після проведеного формувального навчання засвідчили про позитивну динаміку у формуванні психофізіологічних передумов процесу читання.

Отже, навичка читання у молодших школярів із системним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивного навчання розвивається поступово, і кожен учень має свій темп в опануванні нею. Для одержання кінцевого результату – свідомого читання з повним розумінням прочитаного потрібна систематична робота не стільки під час навчання

грамоти, скільки пропедевтична робота ще до його початку, тобто у дошкільному віці шляхом розвитку функціонального базису читання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Савчук Л. О. Особлива дитина в навчанні. Рівне: РОІППО, 2010. 44 с.
2. Антипець В. П. Формування початкової навички читання на основі диференційованого підходу: автореф. дис. канд. пед. наук. К., 1996. 24с.
3. Бадер В. І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально мовленнєвої культури молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 28-29.
4. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. К., 2019. 567 с.
5. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Корекційна педагогіка і психологія*. К., 2012. С. 327-349
6. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків усного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К., 2016. Вип 8. С. 433-437.
7. Гришина О. В. Формування мовленнєвої компетентності дітей. *Логопед*. 2013. № 2. С. 6-13.
8. Гудзик І. П. Почитаймо, пограймося: книжка для читання з вправами і завданнями для учнів початкової школи. К., 1997. 192 с.
9. Гудзик І. П. Розвиток навички читання: Метод. рекомендації. К.: Освіта, 1993. 96 с.
10. Дермельова В. Ю., Ласточкіна О. В. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: *матеріали I Всеукраїнської*

*студентської науково-практичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 51–54.*

11. Дефектологічний словник: навчальний посібник / укл. В.І. Бондарь, В.М. Синьов. – К.: «МП Леся», 2001. 528с.
12. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник / за ред. Мартиненко В. О. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
13. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
14. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: САММІТ-книга, 2008. 270 с.
15. Кондукова С. В. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. Випуск 27.* – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5-7.
16. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. К., 2012. – 258 с.
17. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. К., 2012. 258 с.
18. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб: МиМ,1997. 286 с.
19. Кудряченко О. С. Логопедичні картки як засіб корекції порушень структури мовлення. *Логопед.* 2017. № 5. С. 7-11.

20. Кудярьська Т. Р. Виховання та навчання дітей з мовними порушеннями в умовах модернізації освіти. *Логопед.* 2011. № 8. С. 17-18.
21. Лалаева Р.И. Методика психолінгвістического дослідження порушеної усної мови у дітей. М.: Академія, 2004. 72 с.
22. Линдіна Є. Ю. Внесок науково-педагогічної спадщини Є.Ф.Соботович у розвиток вітчизняної логопедії: монографія. К.: ФОП Маслаков, 2018. 290 с.
23. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 311-116.
24. Малярчук А.Я. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. К.: Літера ЛТД, 2008. 336 с.
25. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми шкільного віку з порушеннями мовлення. *Логопедія.* 2013. № 3. С. 52–56.
26. Методичні рекомендації про викладання навчальних предметів у закладах загальної освіти у 2019/2020 навчальному році /Лист МОН України №1/11-5966 від 10.07.2019 р.
27. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Літературне читання. Тернопіль: Мандрівець, 2015. С. 62-88.
28. Обстеження мови у дітей шкільного віку: методическі рекомендації для логопедів. Л., 1982. 371с.
29. Основи інклюзивної освіти. Навчально – методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А.А. К.: «А. С. К.», 2012. 308с.
30. Подоляк. Л. Г. Психологія молодшого шкільного віку (6-7 років – 10-11 років). *Психологічна газета.* 2004. №18. С. 19–23.
31. Психологічний супровід інклюзивної освіти / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

32. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2020. 113 с.
33. Радецька В. Й. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами. *Логопед.* 2011. № 1. С. 23-29.
34. Ревуцька О. В. Вибрані питання логопедії: навч. посібник. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2014. 288 с.
35. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / укладачі Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
36. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів в закладах освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
37. Технології логопедичного обстеження: навчально-методичний посібник / укладачі Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю. Бердянськ: БДПУ, 2018. 220с.
38. Учні початкових класів із системним порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.: іл.
39. Хрестоматія з логопедії / авторський колектив: Н. Базима, О. Качуровська, О. Козинець, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Є. Линдіна, О. Ревуцька та ін. К.: «Книга-плюс», 2019. 496 с.
40. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа.* 1988. №11. С. 52-58.
41. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із системним порушеннями мовлення (СПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 208 с.

42. Шеремет М. К. Логопедія: підручник, третє видання, перероблене та доповнене / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін., за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий дім «Слово», 2013. 672 с.
43. Шукшина Л. М. Художня література – важливий засіб розвитку та корекції мовлення. *Логопед.* 2015. № 8. С. 24-30.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Стандартизована методика дослідження навички читання  
(СМДНЧ) за О. Корневим

#### Текст для оцінки техніки читання

Як я ловив раків	Слів
У нашому селі течуть два струмочки. У них живе	9
багато раків. Хлопчики ловлять їх руками під каменями	17
у дірках між корінням або під берегом. Потім вони	26
варять їх і ласують ними. Одного рака я одержав від	36
мого друга, і він мені дуже сподобався, був дуже смачний.	46
Мені теж захотілося ловити раків. Але легко сказати	54
а важко зробити. У раків є своя зброя – клішні	63
якими вони щипаються як слід. Крім того, я	71
боявся сунути руку в дірку між корінням. Адже можна	80
доторкнутися до жаби або навіть до змії! Мій друг	89
порадив мені, як можна ловити раків зовсім по-іншому.	98
Потрібно прив'язати на довгу палицю тухле м'ясо.	104
Рак міцно схопить м'ясо і потім його легко витягнути	113
з води, як рибу на вудці. Цей спосіб мені дуже	123
сподобався, і тому я підготував всі потрібні речі.	131
У ставку я знайшов глибоке місце і сунув палицю у воду.	142
Сиджу спокійно. Вода чиста, але раків я не бачив	151
ніде. Раптом я відмітив вуса, потім очі і клішні, і	161
нарешті, весь рак поволі виліз до м'яса. Потім схопив	170
м'ясо клішнями і розірвав його щелепами. Я дуже	178
обережно витягнув свою вудку з води, і рака поклав на траві.	189
Але деякі раки були обережнішими. Коли	196
палиця-вудка тремтіла, рак відразу її відпускав і задом плив в нору.	208
Відгадайте, чому задом? Але все-таки я наловив	215
багато раків. Мама їх зварила. Якими вони були червоними!	224
І дуже смачними!	227



**Питання для оцінки розуміння прочитаного**

1. Скільки струмочків течуть у селі?
2. Хто в них живе?
3. Де хлопчики ловлять раків?
4. Що хлопчики з ними роблять?
5. Від кого хлопчик отримав рака?
6. Чого захотілося хлопчику?
7. Що є у раків?
8. Що боявся зробити хлопчик?
9. Чому раки пливуть задом?
10. Хто варив зловлених раків?

## Додаток Б

### Завдання для розвитку розуміння прочитаного тексту

#### Завдання 1. Читання і розуміння змісту описового тексту

Учням пропонувалося прочитати описовий текст про зайця і відповісти на питання: «Про яке зайченя йде мова?», вибравши відповідну картинку з 4-х. У тексті були присутні дві основні ознаки суб'єкта викладу, що орієнтують на правильний вибір.

*Засць – невелика тварина. Хутро у зайчика сіре, з рудуватим відтінком. Взимку тварина має теплу, пухнасту шубку білого кольору. На маленькій круглій голівці стирчать довгі вуха. У зайчиська маленький чорний носик з вусами. Очі у вухатого – розкосі. У нього струнке тіло на довгих ногах. Хвостик куций та пухнастий.*

*Зайчик швидко бігає. Нірки він не риє, а для відпочинку влаштовує льожку. Живиться довговухий рослинами, любить молоді гілочки.*

#### Завдання 2 (2 клас). Вивчення вміння переказувати текст

Процедура дослідження:

Інструкція: уважно послухай розповідь, приготуйся його переказати і відповісти на питання за змістом тексту. Пропонувати:

- А) переказати текст своїми словами, виділивши основну думку;
- Б) передати послідовність описаних подій і утримати їх певний час в пам'яті;
- В) співвіднести зміст тексту з реальною дійсністю, абстрагуючи окремі явища.

#### *Подружилися*

*Котик Васько – пустун і витівник. Якось уранці надумав ганятися за синичкою, яку Миколка врятував від морозу. Йому хотілося погратися з нею. Такий переполох здійняв, що Миколка зачинив розбишаку до*

*кроликової клітки. Згадав хлопчик про кошеня тільки ввечері. Відчинив клітку й здивувався: Васько лежить поряд із кроликом, бавиться його довгими вухами. А той від задоволення аж очі примружив. З тих пір Васько цілими днями просиджував біля клітки, чекаючи, поки кролик вийде з ним погратися. А коли Миколка випускав вухастого, то стільки було радощів у обох!*

*За В. Васильченком*

## **Завдання 2 (3-4 клас). Вивчення вміння переказувати текст**

Процедура дослідження:

Інструкція: уважно послухай розповідь, приготуйся його переказати і відповісти на питання за змістом текст. Пропонувати:

- А) переказати текст своїми словами, виділивши основну думку;
- Б) передати послідовність описаних подій і утримати їх певний час в пам'яті;
- В) співвіднести зміст тексту з реальною дійсністю, абстрагуючи окремі явища.
- Г) передати своє ставлення до прочитаного.

### ***Незвичайний пасажир***

*У місті ще завершувала справи пізня осінь. Але однієї листопадової ночі вдарив справжній зимовий мороз. Великий лелека упав на одній з вулиць міста і тепер страждав від холоду.*

*Вранці люди поспішали на роботу. Біля трамвайної зупинки вони побачили великого білого птаха. Занесли бідолаху у тепло. У вагоні було затишно. Лелека відігрівся, підбадьорився й дуже смачно поснідав.*

*Птах із задоволенням катався у трамваї цілий день. Людям шкода було з ним розлучатися. Але яскраве і тепле сонце після обіду покликало лелеку в політ.*

*Наступного ранку водій і пасажери були вкрай здивовані: на зупинці стояв і чекав на трамвай лелека. Йому гостинно відчинили двері.*

**Додаток В**  
**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**  
**ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО**  
**ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Пирожок Аліна Ігорівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування; надавати згоду на:
  - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
  - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
  - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
  - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
  - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
  - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
  - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
  - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
  - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
  - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
  - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
  - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
  - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
  - не підроблювати документи;
  - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
  - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
  - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
  - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
  - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

10 листопада 2022 р.  
(дата)



---

(підпис)

Пирожок А.І.  
(ім'я, прізвище)