

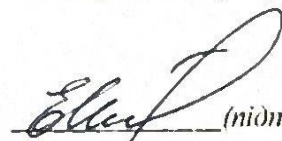
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А

 (підпис)

«10» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

«Формування та розвиток читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами ІКТ»

Виконав: студент 6841м групи

 Семенів Ю.П.

(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 Середа І.В.

(підпис)

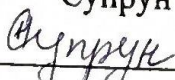
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

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

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Супрун М.О.


(підпис)

«1» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Семенів Юлії Петрівні

1. Тема роботи: *«Формування та розвиток читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій»*

Керівник роботи к.п.н. Середя Ірина Валеріївна

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

4. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

5. Консультанти розділів роботи

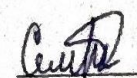
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<u>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
<u>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
<u>РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

Дата видачі завдання 01.11.2024 р.

Календарний план

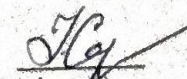
№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	04.11.2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	16.12.2025	Виконано

Студент


(підпис)

Семенів Ю.П.

Керівник роботи


(підпис)

Середа І.В.

АНОТАЦІЯ

Семенів Ю.П. «Формування та розвиток читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 141 сторінка.

У роботі розкрито теоретичні та методичні засади формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах використання інтерактивних комп'ютерних технологій. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості розвитку дітей зазначеної нозологічної категорії, окреслено труднощі, що виникають під час оволодіння ними процесом читання, а також визначено потенціал цифрових засобів у корекційно-розвитковому навчанні.

Емпіричним шляхом встановлено рівні сформованості читацьких навичок за трьома критеріями: літерально-складовим, інтонаційно-виразним та лексико-семантичним. На основі результатів дослідження розроблено та експериментально апробовано дидактичну модель формування читацьких навичок із використанням інтерактивних комп'ютерних технологій, що передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів: орієнтовно-мотиваційного, формування первинних умінь, автоматизації та вдосконалення техніки читання, розвитку розуміння прочитаного.

Результати експерименту підтвердили ефективність запропонованої моделі, що проявилось у підвищенні рівня мовленнєвої виразності, швидкості та усвідомленості читання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Практичне значення дослідження полягає в удосконаленні підходів до організації навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, розробленні комплексу вправ і методичних рекомендацій для логопедів та педагогів, які працюють у спеціальних і інклюзивних закладах освіти.

Ключові слова: читацькі навички, інтелектуальні порушення, діти молодшого шкільного віку, інтерактивні комп'ютерні технології, дидактична модель, спеціальна освіта.

ANNOTATION

Semeniv Yu.P. *“Formation and Development of Reading Skills in Primary School Children with Intellectual Disabilities through Interactive Computer Technologies.”* Master's Qualification Thesis in Specialty A6 “Special Education,” Educational Program “Special Education. Speech Therapy.” — Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. — 141pages.

The thesis reveals the theoretical and methodological foundations of forming reading skills in primary school children with intellectual disabilities through the use of interactive computer technologies. It analyzes the psychological and pedagogical characteristics of children within this nosological category, outlines the difficulties they face in the process of learning to read, and identifies the potential of digital tools in correctional and developmental education.

The study empirically determined the levels of reading skills formation according to three criteria: literal-syllabic, intonational-expressive, and lexico-semantic. Based on the research results, a didactic model for the formation of reading skills using interactive computer technologies was developed and experimentally tested. The model provides for the consistent implementation of four stages: orientation and motivation, development of primary skills, automation and improvement of reading technique, and development of reading comprehension.

The experimental results confirmed the effectiveness of the proposed model, which manifested in the increased level of speech expressiveness, reading speed, and comprehension among children with intellectual disabilities.

The practical significance of the research lies in improving approaches to teaching children with intellectual developmental disorders, as well as in developing

a set of exercises and methodological recommendations for speech therapists and teachers working in special and inclusive educational institutions.

Keywords: reading skills, intellectual disabilities, primary school children, interactive computer technologies, didactic model, special education.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	14
1.1. Генезис поняття «інтелектуальні порушення». Специфіка організації навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.....	14
1.2. Генезис поняття «читацькі навички». Концептуальні підходи до проблеми формування навичок читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	23
1.3. Аналіз сучасного програмного забезпечення навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	29
1.4. Використання інтерактивних комп'ютерних технологій в освітньому процесі.....	38
Висновки до першого розділу.....	43
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	47
2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	47
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експерименту.....	71
Висновки до другого розділу.....	85
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО	

ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	88
3.1. Дидактична модель формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.....	88
3.2. Результати скринінг-діагностики впровадження дидактичної моделі формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.....	107
Висновки до третього розділу.....	117
ВИСНОВОК.....	119
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	132
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні під впливом глобалізації, технологічного прогресу та цифровізації суспільства, орієнтовані на побудову нової соціально-економічної системи. Ці зміни відкривають нові можливості для розвитку освітньої сфери, зокрема у напрямку оновлення її змісту, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний та корекційно-розвитковий процеси, створення нових підходів і методик навчання, а також розробки сучасних методичних основ і дидактичних принципів спеціальної педагогіки.

У контексті змін у нормативно-правовій базі (зокрема, Закон України «Про освіту» (редакція 2018 року), Концепція «Нова українська школа» (2018 р.), постанова «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у ЗЗСО» (ред. 2022 р.) та інші документи) виникає необхідність удосконалення навчального, виховного та розвиткового процесів для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема й з інтелектуальними порушеннями. Це удосконалення передбачає створення сприятливого освітнього середовища, налагодження гуманних взаємин у ньому та формування в учнів з ООП навчальних і життєвих компетентностей.

Актуальне розуміння проблем формування читацьких навичок та пошуку ефективних шляхів їх реалізації в умовах загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями сприяє підвищенню як теоретичного, так і методичного рівня навчання читання. Це зумовлено важливою роллю читання в загальній системі освіти, виховання та реабілітації осіб з інтелектуальними порушеннями. Розвиток читацької компетентності таких учнів є не лише освітнім завданням, а й ключовим моментом їх соціалізації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка адаптивних методик, дидактичних матеріалів і спеціально організованих підходів до формування навичок читання відповідно до індивідуальних потреб учнів.

Формування навичок читання у дітей з психофізичними порушеннями залишається для вітчизняної спеціальної педагогіки однією з найгостріших

проблем (Г. Блеч, Т. Бондар, О. Боряк, А. Висоцької, І. Войтюк, О. Гаврилова, С. Геращенко, І. Дмитрієвої, В. Засенко, Т. Ісаєвої, Н. Кравець, С. Миронової, О. Нізевич, М. Продан, Н. Савінової, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасової, Ю. Шевченко, М. Шеремет). Попри значну кількість досліджень, присвячених формуванню навичок читання у дітей з нормотиповим розвитком, проблема розвитку цих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями досі залишається недостатньо вивченою. Через обмеженість аналітико-синтетичної діяльності та недостатній попередній мовленнєвий досвід учні з порушеннями інтелектуального розвитку стикаються з істотними труднощами в процесі оволодіння читанням, подолати які вдається не завжди. У зв'язку з цим науковці та педагоги активно працюють над пошуком ефективних засобів активізації читацьких умінь і навичок, які б забезпечували більш результативне оволодіння читанням у цієї категорії учнів.

Процес оволодіння навичками читання відіграє важливу роль у стимулюванні психічного розвитку дитини. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями навчання читання відкриває можливості для підвищення рівня розумових процесів, розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь, що, у свою чергу, сприяє їхній успішній соціальній інтеграції. Саме ці аспекти зумовлюють значущість і актуальність обраної нами теми дослідження **«Формування та розвиток читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій»**.

Об'єкт: навчально-мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Предмет: модель формування та розвитку читацьких умінь та навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

Мета нашого дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці дидактичної моделі формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку

з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Провести комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми формування та розвитку читацьких навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями, здійснити феноменологізацію та категоризацію основних понять дослідження: «читацькі навички», «інтелектуальні порушення», «інтерактивні комп'ютерні технології», тощо.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Провести діагностику стану сформованості навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

3. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити комплексну дидактичну модель формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

Для забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання завдань кваліфікаційної роботи магістра використано комплекс **методів**, що відповідають змісту проблеми та етапам її дослідження:

теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових та психолого-педагогічних джерел (з метою визначення стану розробленості проблеми формування навичок читання, обґрунтування теоретичних засад дослідження, уточнення сутності ключових понять та особливостей корекційно-розвиткової роботи з формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку); дедуктивний (з метою системного опису досліджуваного явища); індуктивний (з метою дослідження специфіки рівнів сформованості читацьких умінь та навичок у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку); логіко-семантичний (з метою вивчення генезису поняття «читацькі навички»);

емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом навчання читання в освітньому закладі дітей з інтелектуальними порушеннями, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності учнів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування змісту, методів і засобів формування читацьких навичок учнів з інтелектуальними порушеннями;

методи обробки даних: методи математичної статистики, кількісної та якісної обробки даних (з метою контролю та оцінки динаміки формування навичок читання у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями).

Практичне значення отриманих результатів полягає в удосконаленні підходів до формування навичок читання у школярів з інтелектуальними порушеннями, а також у створенні методичних прийомів і комплексу вправ, які можуть впроваджуватися в діяльність освітніх закладів. Матеріали дослідження можуть бути ефективно використані в процесі підготовки фахівців у закладах вищої та фахової передвищої освіти, а також у практичній діяльності спеціальних педагогів і вчителів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні технології навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Уточнено та розширено наукові уявлення про специфіку порушень читання в цієї категорії учнів, проаналізовано типові труднощі, що виникають у процесі формування читацьких навичок, а також окреслено можливі шляхи надання педагогічної підтримки різним групам дітей з інтелектуальними порушеннями.

База дослідження: Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаєві, Державна реабілітаційна установа «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія», Котляревський ліцей Шевченківської сільської ради Миколаївської області.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної

інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 141 сторінка, із них основного тексту – 122 сторінки. У роботі подано 12 таблиць, 9 рисунків та 1 схема.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

1.1. Генезис поняття «інтелектуальні порушення». Специфіка організації навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

Трансформація освітньої парадигми в Україні актуалізує необхідність пошуку та впровадження інноваційних підходів, технологій і методик у сферу навчально-виховної та корекційно-розвиткової діяльності. Стійкий науковий інтерес сучасних українських дослідників до вивчення феномену інтелектуальних порушень (О. Биковська, Г. Блеч, Т. Бондар, О. Боряк, А. Висоцька, О. Гаврилов, Т. Ісаєва, Н. Кравець, І. Кравченко, О. Нізевич, М. Продан, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Сак та інші) та особливостей роботи з дітьми даної категорії (І. Войтюк, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Конопляста, Ю. Косенко, І. Кузава, О. Ласточкина, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасова, Ю. Шевченко, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші) зумовлений як зростанням кількості дітей з інтелектуальними порушеннями, так і розширенням спектру їх поєднань із супутніми порушеннями розвитку.

Аналіз історичного контексту проблеми інтелектуальних порушень був об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників (Ю. Бистрова, В. Коваленко, Н. Кравець, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін.). У результаті їхніх досліджень встановлено, що суспільне ставлення до осіб з інтелектуальними порушеннями у різні історичні етапи розвитку мало суперечливий і неоднозначний характер. [41;83;86]

Як зазначає Н. Кравець, становлення організованої суспільної підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями розпочалося лише у XIX столітті. Саме в цей період у працях таких науковців, як Е. Сеген (1812–1880), І. Демор (1867–1941), О. Декролі (1871–1932), М. Монтессорі (1870–1952) та інших,

були сформульовані перші концептуальні уявлення щодо лікарсько-педагогічного підходу до роботи з цією категорією осіб [41, с. 152].

В. Синьов стверджує, що період 30-70-х років ХХ століття в Україні характеризуються інтенсивним розвитком вітчизняної олігофренопедагогіки [83, с.36].

Згідно з академічним тлумачним словником, «олігофренопедагогіка» визначається як окрема галузь педагогічної науки, що займається дослідженням, розробкою та впровадженням методів навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями [1, с.55].

Дефектологічний словник пояснює поняття «олігофренопедагогіка» як «систему наукових знань про навчання та виховання осіб з інтелектуальними порушеннями» [5, с.204].

Проаналізуємо семантичне значення термінів, що пов'язані з темою нашого дослідження, звернувшись до словникових джерел та спеціалізованої психолого-педагогічної літератури.

Термін «інтелектуальні порушення» набув свого сучасного значення в європейській педагогічній теорії порівняно нещодавно. Раніше уявлення про цей феномен визначались через терміни, такі як олігофренія (Е. Крепелін), ідіотія (Ж. Ескіроль, П. Ковалевський, В. Кащенко, С. Корсаков, Д. Зернова), імбецильність (Ж. Ескіроль, П. Ковалевський, В. Кащенко) та дебільність (І. Сікорський, В. Кащенко). Термін «розумова відсталість» став загальновживаним і був закріплений в «Міжнародній класифікації психічних і поведінкових розладів» Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) [37, с. 15]. До 2017 року цей термін використовувався у наукових працях, що охоплюють різні аспекти освіти та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

О. Гаврилов визначає, що термін «розумова відсталість» як і більшість інших, на початку розвитку олігофренопедагогіки, був запозичений з медицини [16, с.8].

Словник психологічний термінів трактував поняття «розумова відсталість» як «стійке порушення пізнавальних процесів унаслідок органічного ураження головного мозку, набутого або спадкового характеру» [75, с.97].

О. Вовк зазначає, що протягом тривалого проміжку часу термін «порушення інтелектуального розвитку» використовувався як синонім до таких понять, як «вади розумового розвитку», «вади інтелекту», «інтелектуальна недостатність», «порушення інтелекту», «порушення розумового розвитку» та інших. [14, с.139].

На думку А. Криворотька, запровадження у вжиток терміна «інтелектуальні порушення» було зумовлено процесами реформування в Україні, а також переорієнтацією освітньої та соціальної політики на європейські, гуманістичні та загальнолюдські цінності. Серед ключових з них виокремлюються повага до особистості, визнання гідності кожної людини, толерантність, гуманізм, а також забезпечення конституційних прав і свобод громадян. [47, с.93].

У методичних рекомендаціях до Концепції Нової української школи Н. Гладких зазначає, що термін «розумова відсталість», запозичений із медичної сфери, тривалий час широко застосовувався в різних галузях знань. Водночас сучасні тенденції термінологічної еволюції, відображені в нормативно-правових документах, акцентують увагу на пріоритетності особистості: на перше місце ставиться людина, а лише потім – її особливості чи порушення розвитку. У зв'язку з цим вживання терміна «розумова відсталість» вважається некоректним та таким, що не відповідає засадам гуманістичного підходу. [23].

Сучасний тлумачний психологічний словник трактує сутність поняття «інтелектуальні порушення» як «складну особливість перебігу розвитку дитини, яка характеризується зниженням пізнавальної діяльності дитини, зумовлену ураженням центральної нервової системи (ЦНС)» [106, с.257].

В Українському дефектологічному словнику зазначається, що інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний (затримка психічного розвитку) та незворотний характер [100, с.86].

Вчені (Н. Кравець, М. Продан) визначають поняття «порушення інтелектуального розвитку» як «органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер» [44, с.399].

М. Матвєєва вважає, що інтелектуальні порушення представляють собою особливий стан розвитку дитини, який характеризується зниженням інтелектуальної спроможності [55, с.28].

О. Галецька вказує, що провідною причиною виникнення інтелектуальних порушень є органічне ураження кори головного мозку, яке має непрогресуючий характер. Це зумовлює можливість поступового пізнавального розвитку у дітей, хоча й супроводжується вираженими труднощами у формуванні інтелектуальних функцій [18, с.6].

Інтенсивність інтелектуальних порушень у дітей варіюється залежно від ступеня ураження кори головного мозку та виявляється у різних якісних характеристиках пізнавальної діяльності. Згідно з загальноприйнятою класифікацією, розрізняють чотири рівні вираженості порушень інтелекту: легкий (IQ 50–70), помірний (IQ 35–49), тяжкий (IQ 25–34) та глибокий (IQ нижче 25) [37, с. 54].

С. Миронова підкреслює, що інтелектуальні порушення розглядаються як варіант атипового розвитку, який повністю не обмежує потенційні можливості дитини. Незважаючи на уповільнені темпи засвоєння знань і формування навичок, дитина здатна до поступового особистісного та пізнавального зростання. Така особливість не виключає перспективи її повноцінної соціалізації та самореалізації в умовах соціуму [59, с. 53].

Ю. Шевченко трактує поняття «порушення інтелекту» як стійке, незворотне та системне порушення пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок дифузного органічного ураження кори головного мозку. Відповідно,

термін «діти з порушеним інтелектом» застосовується щодо осіб, у яких спостерігається стабільне та виражене зниження пізнавальної активності, зумовлене органічними ураженнями центральної нервової системи [108, с. 37].

Таким чином, узагальнення аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити, що інтелектуальні порушення у молодших школярів репрезентують собою групу синдромів органічного генезу, які характеризуються вираженим загальним недорозвиненням психічної сфери, з домінуючим дефіцитом інтелектуальних функцій.

Актуальні напрями сучасних досліджень у галузі спеціальної педагогіки зосереджені на розробці та удосконаленні методик діагностики інтелектуальних порушень (О. Боряк, О. Мамічева та ін.) [7; 51], визначенні ефективних підходів і методів корекційної підтримки дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (Г. Блеч, В. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладненко, Н. Макарчук, А. Міненко, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.) [2; 98; 104], а також на впровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (Т. Дегтяренко, Ю. Картава, Ю. Найда, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, О. Таранченко, О. Хохліна та ін.) [29; 60; 70; 94; 103].

На думку В. Засенка, діти молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку потребують специфічного, відмінного від загальноприйнятого, підходу до організації освітнього процесу, з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей [34, с. 86].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема організації навчального процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом уваги багатьох дослідників, зокрема А. Висоцької, І. Гладченко, В. Засенка, А. Колупасової, М. Супруна, М. Шеремет та інших учених [13; 24; 35]. У контексті реалізації ефективного навчання важливого значення набувають принципи індивідуалізації та диференціації, які детально розглядали у своїх працях С. Бондар, В. Бондар, Г. Васьківська, О. Гаврилов, І. Гриневич, І. Кузава, В.

Кизенко, Н. Кравець, С. Миронова, І. Лисенкова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші [5; 28; 60; 85; 111].

Згідно з положеннями Великого тлумачного словника, поняття «диференціація навчання» трактується як організація освітнього процесу з урахуванням поділу учнів на окремі групи [12, с. 57]. У свою чергу, Н. Палій акцентує увагу на тому, що основою диференційованого підходу є групування дітей відповідно до подібних індивідуально-психологічних характеристик, що забезпечує більшу ефективність навчального процесу [68, с. 47].

Як вказують дослідники Н. Кахно та М. Федоренко, під час організації диференційованого навчання доцільно враховувати низку критеріїв, серед яких визначальними є рівень сформованості та якісні особливості пізнавальних процесів, характер мотиваційної сфери, наявні здібності учнів, а також психодинамічні та соціально-психологічні характеристики [101, с. 90].

І. Гриневич вважає, що основною метою диференційованого навчання є забезпечення гармонії між процесом навчання та індивідуально-психологічними характеристиками дитини, а також створення таких умов, які сприяють оптимальному психічному розвитку кожного учня. Для досягнення цієї мети важливою є точна, якісна та адекватна психологічна характеристика учнів [28, с. 95].

Отже, індивідуальний та диференційований підхід проявляється у переважанні індивідуальних та групових форм його організації.

Аналіз наукових досліджень (Т. Бондар, І. Войтюк, Ю. Галицька, Є. Кузьмінська, Н. Чередніченко та інші) показує, що для ефективного засвоєння дітьми освітньої програми важливо зменшити темп навчального процесу, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного учня та забезпечити оптимальні умови для навчання [6; 15; 18; 48; 105].

І. Войтюк зазначає, що зниження темпу навчання є необхідним через особливості нервових процесів, оскільки психічна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується сповільненим темпом протікання [15, с. 8].

Програмами для закладів спеціальної освіти (Ю. Рібцун та інші) передбачено значно менший обсяг знань, умінь і навичок порівняно з програмами закладів загальної освіти. При цьому навчальний процес для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має подовжену тривалість кожного етапу. В умовах інклюзивної освіти ці програми адаптуються з урахуванням потреб кожної дитини, що дозволяє інтегрувати дітей з інтелектуальними порушеннями в загальноосвітній простір, забезпечуючи рівні можливості для їх розвитку та соціалізації [74, с. 23].

О. Хайдарова вказує, що темп розвитку та засвоєння знань залежить від характеру застосовуваних прийомів навчання, таких як наслідування, відображення, виконання за зразком та спільні дії, що безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу [102, с. 234].

М. Шеремет та О. Качуровська відзначають, що важливим компонентом успішної навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є структурна простота знань, умінь та навичок, що сприяє ефективному засвоєнню матеріалу [110, с. 148].

І. Марченко визначає, що структурна простота змісту полягає в тому, що він має бути розділений на частини відповідно до завдань кожного етапу. Кожну частину навчального матеріалу необхідно ділити на більш дрібні, враховуючи можливості дітей конкретної групи [54, с.132].

С. Трикоз акцентує увагу на необхідності повторюваності в процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, що зумовлено особливостями формування умовно-рефлекторних зв'язків, які, у свою чергу, обумовлені недоліками замикальної функції головного мозку [99, с. 276].

І. Омельченко наголошує, що повтори повинні бути забезпечені суворими концентричними принципами побудови змісту кожного розділу, а також взаємозв'язком змісту кожного розділу з іншими розділами програми [67, с. 37].

Отже, повторюваність передбачає забезпечення спеціальних умов переносу сформованих знань, умінь, навичок у нові ситуації, адже діти з

порушеннями інтелектуального розвитку не можуть самотійно використати нові знання у новій ситуації.

О. Нізевич наголошує на важливості прояву самостійності та активності учня з інтелектуальними порушеннями в навчальному процесі, оскільки це сприяє розвитку предметно-практичних навичок, які є найбільш доступним видом діяльності для таких учнів [64, с.3].

Наприклад, розвиток мовлення здійснюється в повсякденному житті, коли педагог залучає дітей до колективної діяльності, що містить мовленнєвий зміст, у спеціальних іграх та вправах, спрямованих на розвиток уявлень про себе (наприклад, «як твоє ім'я?», «які слова починаються на букву А?»), оточуючих (наприклад, «як звати твою маму?» або «назви своїх друзів»), однолітків. Такі ігри проводяться в рамках групових та індивідуальних занять, у сюжетно-рольових, дидактичних, театралізованих іграх. У цьому випадку виявлення, усвідомлення, відтворення словникового запасу, граматичних структур, мовленнєвих функцій є метою та засобом навчальної діяльності. Мовленнєві навички закріплюються на заняттях з малювання, ліплення, конструювання, господарсько-побутової праці, а також на спеціальних заняттях з дефектологом та логопедом, комплексних ігрових заняттях і на заняттях з розвитку мовлення.

О. Мартинчук визначає впровадження комплексного підходу до навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як одне з пріоритетних завдань [53, с.40]. Реалізація цього підходу включає такі ключові аспекти:

- формування уявлень про себе та ознайомлення з навколишнім середовищем;
- розвиток пізнавальних дій та навичок орієнтування в просторі;
- навчання через різноманітні види ігор;
- удосконалення психомоторних навичок, що передбачає виконання рухових дій з предметами та дозволяє освоювати координацію частин тіла, а також взаємодію з реальними та умовними предметами.

- навчання різними засобами міжособистісного спілкування та розвиток мовленнєвих функцій в іграх та ігрових вправах з тематичним змістом.

О. Нагорна підкреслює, що методи та прийоми, які застосовуються в процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, повинні бути наочно-практичними за своєю природою. Вони повинні передбачати виконання спільних дій, дій за зразком, а також дій на основі словесних інструкцій. [62]

М. Дубич зазначає, що завдання практичного характеру повинні включати вербальні та невербальні компоненти, що передбачають спостереження та наслідування учнями з інтелектуальними порушеннями мовленнєвої поведінки педагога. При цьому, досвід практичних дій дитини спочатку фіксується в мовленні педагога, а згодом – у висловлюваннях дитини у вигляді коментарів. [30, с.12].

Н. Гончарук зазначає, що у випадку, коли мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями не розвинене, акцент слід робити на невербальні форми взаємодії, такій як інтонація, жести та міміка. Крім того, необхідно залучати руку дитини для сенсорного сприйняття предметів, виконання контурних рухів та інших дій, що сприяють розвитку сенсомоторних навичок. [27, с.134].

Отже, для організації процесу навчання та пізнання дітьми з інтелектуальними порушеннями навколишньої дійсності в доступній, ефективній формі педагогу слід використовувати нетрадиційні методи та прийоми роботи, а також, вести облік особливостей психічного розвитку, у тому числі мовленнєвого, який відображатиме ступінь сформованості провідного виду діяльності та рівень готовності учнів до участі у процесі навчання в умовах школи.

1.2. Генезис поняття «читацькі навички». Концептуальні підходи до проблеми формування навичок читання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Зміни, які відбуваються у контингенті загальноосвітніх навчальних закладів, зумовлені зростанням кількості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які раніше не мали можливості інтегруватися в освітній простір, що призводить до необхідності оновлення змісту освіти, впровадження нових методів, прийомів та форм роботи в навчальний процес з акцентом на пізнавальну діяльність цієї категорії дітей. Ґрунтуючись на дослідженнях Т. Бондар, В. Ільяної, В. Коби, Н. Кравець, І. Малишевської, В. Мартиненко та інших, які стосуються теоретичних аспектів, умов та елементів формування навичок читання у дітей з психофізичними порушеннями, ми визначаємо зміст та завдання етапів, механізми та напрямки формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями [6; 36; 38; 50].

Академічний тлумачний словник наголошує, що «читання» – це спосіб сприйняття інформації [1, с.319].

Великий тлумачний словник української мови трактує сутність поняття «читання» як «сприйняття письмового твору» [12, с.762].

Дефектологічний словник визначає процес «читання» як практичну діяльність роботи з письмовим текстом, зміст якої полягає в отриманні інформації та її сприйнятті з певного письмового джерела [5, с.54].

З огляду на наведену дефініцію поняття «читання» у словникових джерелах, ми визначаємо його як процес сприйняття та аналізу письмової або друкованої інформації з метою її подальшого застосування.

В. Ільяна розглядає читання як процес чуттєвого пізнання, який переростає в відображення дійсності. Вона підкреслює, що читання є складною діяльністю, що включає сприйняття графічного знаку, його інтерпретацію у звукову одиницю та осмислення отриманої інформації [36, с.58].

Н. Кравець трактує процес «читання» як перекодування візуального символу в іншу символічну систему – усне мовлення. Вчена зазначає, що оскільки читання базується на взаємодії аналізаторів та зв'язків сигнальних систем, його доцільно розглядати як складну психофізіологічну процедуру [45, с.27].

Вчені (В. Синьов, М. Шеремет, Д. Шульженко) розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, письмо та читання [85, с.323].

В. Коба визначає, що читання – це вид мовленнєвої діяльності, спрямований на смислове сприйняття тексту [38, с.56].

У наукових джерелах підкреслюється, що психолінгвістична характеристика процесу читання загалом відповідає характеристикам аудіювання, оскільки обидва процеси є рецептивними, реактивними та зовні малопомітними видами мовленнєвої діяльності. Відмінність між ними полягає виключно у формі сприйняття: читання здійснюється через письмову форму мовлення, тоді як аудіювання базується на усному сприйнятті мовленнєвого повідомлення [44].

Великий тлумачний словник української мови трактує сутність поняття «навичка» як «схильність діяти звичним чином» [12, с.352].

Таким чином, навичка читання розглядається як мовленнєве вміння, що проявляється у здійсненні автоматизованих дій, спрямованих на сприйняття, обробку та подальше використання текстової інформації.

Н. Сай та І. Кравченко визначають три основні етапи формування навичок читання: аналітичний, синтетичний та автоматизований. На аналітичному етапі одиницею зорового сприйняття виступає окрема літера або склад, причому поле зору дитини залишається значно обмеженим. Розуміння прочитаного на цьому етапі суттєво відстає від процесу озвучення, оскільки учню необхідно витратити час на послідовне поєднання складів, відтворення слова та його подальше розпізнавання [78, с.127].

А. Колупаєва та А. Савчук зазначають, що після оволодіння початковими навичками поскладового читання дитина намагається розпізнати слово

цілісно, орієнтуючись переважно на перший склад. Проте, через недостатній розвиток механізму смислового розуміння на рівні мовленнєвої діяльності, такі спроби часто супроводжуються помилками. Дослідниці підкреслюють, що прагнення вгадати слово є свідченням формування у дитини прагнення до свідомого читання [39, с.8].

Актуальні дослідження у сфері спеціальної педагогіки та психології (В. Засенко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Шеремет, А. Яковенко та ін.) підкреслюють, що ефективність навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями безпосередньо залежить від рівня сформованості у них навичок читання [34; 109; 112].

Читання, на думку С. Геращенко є важливим елементом мовленнєвої діяльності та виступає одночасно засобом та предметом навчання дітей молодшого шкільного віку [22, с.162].

Проблематика формування навичок читання є об'єктом дослідницької уваги багатьох українських науковців (О. Биковська, Г. Блеч, О. Боряк, І. Войтюк, О. Гаврилов, С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Миронова, О. Нізевич, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасова, Ю. Шевченко, М. Шеремет та ін.). Дослідники акцентують увагу на тому, що успішність подальшого навчання дітей істотно залежить від рівня їхнього залучення до книги та сформованості читацьких інтересів.

Н. Пахомова зазначає, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається обмежений словниковий запас, недостатній рівень розвитку сприйняття, оперативної пам'яті та уваги, а також недосконалість лексичних і граматичних засобів мовлення, що суттєво ускладнює процес формування у них навичок читання [70, с.5].

Науковці (О. Гаврилов, М. Матвєєва, С. Миронова та інші) вказують, що найсприятливішим періодом для формування навичок читання є молодший шкільний вік, коли діти поступово переходять від буквенного сприйняття слів до складового читання, а згодом — до читання слів цілими одиницями. Саме

в цей час учні працюють із невеликими текстами, що дає змогу зосередити увагу на правильному відтворенні кожного слова [56, с.136].

В. Подгорна підкреслює, що успішне оволодіння навичками читання характеризується правильністю, швидкістю, виразністю та усвідомленістю прочитаного [71, с.9].

О. Боряк зазначає, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються повільним запам'ятовуванням літер, мають тенденцію до змішування графем, подібних за зоровим зображенням, демонструють недостатню швидкість у співвіднесенні звука з літерним знаком, спотворюють звукову структуру слів і зазнають суттєвих труднощів при співвіднесенні прочитаного слова з відповідним предметом, дією чи ознакою [7, с. 28].

Таким чином, серед основних завдань процесу формування навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями виокремлюються: удосконалення вимови; диференціація подібних графічних та звукових одиниць; закріплення у пам'яті складів та слів; формування стійкого взаємозв'язку між сприйняттям і осмисленням прочитаних слів тощо.

Вчені (І. Середа, В. Кисличенко, С. Миронова, О. Нізевич, Н. Савінова, О. Тохтамиш та інші) стверджують, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку проходять аналогічні етапи оволодіння навичками читання, як і діти з нормотиповим розвитком, однак процес засвоєння цих навичок у них займає втричі більше часу [59; 64; 81; 97].

Згідно з Т. Сак, найбільші труднощі у процесі засвоєння букв дітьми з інтелектуальними порушеннями виникають через недорозвиток фонематичного сприйняття, неможливість розрізняти опозиційні звуки, несформованість просторових уявлень, а також порушення зорового аналізу та синтезу [79, с.23].

І. Малишевська вважає, що основною проблемою дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі оволодіння навичками читання є злиття звуків у склади. Цей процес вимагає чіткого уявлення про звукову структуру

складу, яку діти не здатні засвоїти через порушення функції фонематичного аналізу [50, с.140].

Н. Кравець підкреслює, що через недиференційоване сприйняття діти з інтелектуальними порушеннями не здатні виокремлювати домінуючі літери, що істотно ускладнює процес читання для цих учнів [42, с.55].

В. Мартиненко зазначає, що читання є складною, інтегративною діяльністю, в основі якої лежить комплекс пізнавальних функцій [46, с.5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виокремити ключові процеси, необхідні для успішного оволодіння навичками читання:

- фонематичні процеси – сприйняття, уявлення, звуковий аналіз і синтез, які сприяють розвитку навичок диференціації звуків, їх розрізнення та виокремлення у мовленні;
- процеси зорового аналізу та синтезу, зорової пам'яті, що мають на меті розвиток здатності визначати схожі та відмінні риси графем, а також можливості їх запам'ятовування і відтворення.

Вчені (Л. Іванова, Г. Коваль, Т. Суржук, О. Таранченко) виділяють дві основні складові, які є визначальними для успішного оволодіння навичками читання дитиною.

Перша складова полягає в осмисленості дій, що передбачає наявність у дитини достатнього рівня концентрації уваги та пам'яті для запам'ятовування літер, здатності співвідносити графічні символи з відповідними звуками, а також уміння утримувати в пам'яті звукові сполучення та інші компоненти мовленнєвої діяльності [78].

Друга складова охоплює безпосередньо процес читання, що передбачає здатність дитини згадувати відповідні правила трансформації графем у звуки, а також розуміння слів і їх семантичного змісту [83].

Ми узагальнюємо, що, крім зазначених проблем, існують й інші труднощі в оволодінні навичками читання дітьми з інтелектуальними порушеннями, серед яких:

- короткочасне утримання інструкцій у пам'яті;

- зниження рівня розуміння змісту прочитаного та основної ідеї тексту;
- поверховість сприйняття, акцентуація уваги на загальних ознаках предметів чи персонажів, нерозуміння внутрішніх зв'язків у тексті;
- неспроможність виокремити суттєві ознаки предмета серед численних деталей, а також надати характеристику або тлумачення предметів, дій, вчинків та мотивів.

Науковці (Л. Вавіна, Т. Глуханюк, І. Єременко, І. Татьянчикова та інші) зазначають, що для формування навичок правильного читання та запобігання й своєчасного коригування помилок на всіх етапах навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно впроваджувати різноманітні спеціальні вправи. Ці вправи повинні бути спрямовані на розвиток кінестетичного аналізу, зорово-просторового гнозису та просторових уявлень [10; 25; 32; 95].

Важливо зазначити, що при формуванні навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасних навчальних закладах педагогам необхідно орієнтуватися на концептуальні підходи, розроблені вітчизняними та зарубіжними олігофренопедагогами. Це включає врахування можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями під час процесу засвоєння знань, умінь і навичок; створення оптимальних умов для підвищення пізнавальної активності учнів з інтелектуальними порушеннями [45]; а також застосування дидактичних принципів, зокрема: орієнтація на виховання та розвиток спрямованості навчання, доступність навчання, систематичність та послідовність навчального процесу, співвідношення навчання з реальним життям, корекційний характер навчання, використання наочності, усвідомленості та активності учнів, а також застосування індивідуального та диференційованого підходу до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

1.3. Аналіз сучасного програмного забезпечення навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Сучасне програмне забезпечення для навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні розробляється з урахуванням Концепції Нової української школи (НУШ), досягнень спеціальної педагогіки та психології, а також досвіду вітчизняних і зарубіжних практик. Ці програми спрямовані на розвиток мовленнєвих, когнітивних та соціальних навичок здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Типова освітня програма для дітей з інтелектуальними порушеннями розроблена відповідно до положень Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти та з урахуванням Типових освітніх програм. Вона ґрунтується на сучасних досягненнях спеціальної педагогіки та психології, що стосуються навчально-пізнавальних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, а також враховує індивідуальні особливості таких учнів, з метою забезпечення ефективного навчання та розвитку [99].

Зміст програми сприяє розвитку у школярів з інтелектуальними порушеннями таких ключових компетентностей:

- володіння державною мовою, що передбачає формування базових умінь та навичок (відповідно до мовленнєвих можливостей) для усного та письмового висловлювання власних думок, а також усвідомлення значущості мови як засобу комунікації та культурного самовираження;
- здатність до спілкування рідною мовою (з урахуванням пізнавальних можливостей), що включає використання рідної мови в різних комунікативних контекстах, зокрема у побуті, освітньому процесі та культурному житті громади.
- інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування елементарними основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, можливість безпечного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

- навчання впродовж життя, що передбачає опанування життєво необхідними базовими вміннями і навичками, що сприятимуть подальшій соціальної адаптації та інтеграції в суспільство;
- громадянські та соціальні компетентності, що передбачає вміння діяти (в межах своїх можливостей) в життєвих ситуаціях, ідентифікувати себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя [74].

Наявна на даний час типова програма навчання читання для спеціальних шкіл побудована на основі уявлень про первинне збереження розвитку пізнавальної сфери учнів.

Л. Вавіна наголошує, що навчання читання учнів з порушенням інтелектуального розвитку базується на принципах поетапності, доступності, наочності та повторюваності. Основна мета — не тільки сформувати техніку читання, а й забезпечити розуміння прочитаного та розвиток мовлення дитини. Важливу роль в цьому процесі відіграє також емоційна підтримка та мотивація учня. [11]

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти передбачає створення модельних навчальних програм з урахуванням потреб дітей з порушеннями інтелекту. У 2021–2023 рр. Інститут модернізації змісту освіти розробив низку програм для учнів з інтелектуальними порушеннями. Модельні навчальні програми розроблені для учнів 1–4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку, вони включають програми з формування навичок читання та письма, адаптовані до потреб учнів з порушенням інтелекту:

- розділи з навчання грамоти, читання;
- поетапне формування навичок: від розпізнавання звуків і літер до читання слів, речень і коротких текстів;
- використання картинок, мнемотехнік, вербального та голосового супроводу.

Ці програми створюються за принципами індивідуалізації та диференціації навчання, що дозволяє максимально адаптувати матеріал під

конкретну дитину. Модельні навчальні програми значно відрізняються від загальних: подача матеріалу спрощена, кожне нове знання вводиться поступово та супроводжується зоровою, слуховою та моторною підтримкою.

Модельна програма для дітей з порушенням інтелектуального розвитку спрямована на формування найпростіших навичок читання у молодших школярів — розпізнавання букв, складів, коротких слів. Особливості та принципи роботи за модельною програмою для дітей з інтелектуальними порушеннями можна визначити наступними пунктами:

- поступове введення нової інформації;
- велика кількість повторень;
- використання наочних матеріалів (картинки, символи);
- поєднання процесу читання з іграми та руховими активностями.

А. Колупаєва, А. Савчук зазначає, що в контексті сучасної освіти в Україні усе більш актуальною стає тема адаптації загальноосвітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливої уваги при формуванні читацьких навичок, оскільки цей процес вимагає високого рівня когнітивної діяльності, зорово-моторної координації, пам'яті та мислення. Адаптація та модифікація навчальних програм дозволяють включити таких учнів у повноцінний освітній процес. [39]

Поняття «адаптація» можна визначити як зміну способу подачі матеріалу без зміни загальних освітніх цілей. Наприклад, в процесі формування читацьких навичок, тексти подаються у спрощеній формі, додаються ілюстрації, змінюється темп навчання. «Модифікація» — це вже зміна самих цілей та змісту навчання з урахуванням можливостей дитини. Наприклад, якщо стандартна навчальна програма передбачає читання абзацу, модифікована може включати лише розпізнавання окремих слів або складів.

Визначаємо наступні напрями адаптації навчальних програм:

Змістова адаптація

- скорочення обсягу навчального матеріалу;

- використання простішої лексики в процесі навчання;
- введення в процес навчання коротших текстів із чіткою структурою.

Методична адаптація

- Використання наочних матеріалів, карток, схем, піктограм;
- впровадження в процес навчання багаторазових повторень;
- поєднання процесу читання з арт-терапевтичними та ігровими методиками.

Темп та режим навчання

- Поділ уроку на короткі етапи з частими перервами;
- зменшення кількості завдань на один урок.

Індивідуалізація підтримки

- Залучення до освітнього процесу асистента вчителя.
- надання додаткових пояснень, жестової або візуальної підтримки;
- використання технічних засобів (аудіокниг, планшетів з адаптованим контентом).

На підставі проведеного аналізу програмного забезпечення, що використовується для навчання читання учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, можна констатувати, що основним завданням мовно-літературної освітньої галузі є формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. Зазначена компетентність проявляється у здатності учнів ефективно використовувати мову в усіх видах мовленнєвої діяльності з метою спілкування, пізнання навколишнього світу та вирішення життєво значущих завдань.

Структурна організація підручників з читання відповідає актуальним програмним вимогам початкової освіти. У процесі навчання молодших школярів застосовується пояснювальне читання як цілісна система педагогічних заходів, спрямованих на поетапне вдосконалення техніки читання, розвиток аналітичного мислення щодо художніх текстів, уміння інтерпретувати поведінку персонажів та встановлювати причинно-наслідкові

зв'язки між подіями у творі. Доступність аналізу забезпечується за рахунок групування матеріалу відповідно до певних тем, пов'язаних з життям та досвідом дітей. Це, наприклад, сезонні зміни у природі або морально-етичні проблеми («Що таке добре?», «Дружна сім'я», «Наша Батьківщина» та ін.). Таке структурне розміщення навчального матеріалу у підручниках з читання забезпечує можливість опори на актуальні сезонні зміни в природі, які безпосередньо спостерігаються учнями, а також на шкільні події, класні заходи та реальні ситуації з життя дітей. Розуміння змісту прочитаного досягається завдяки ретельному добору текстів відповідно до жанрової специфіки. До складу книг для читання у початковій школі здебільшого включаються твори малих форм — короткі за обсягом, доступні для сприйняття розповіді, казки, поезії, байки, прислів'я та загадки. Крім художньої літератури, підручники містять також науково-популярні тексти, тематичне наповнення яких значною мірою корелює зі змістом уроків розвитку мовлення.

Н. Кравець зазначає, що послідовність формування та закріплення навичок читання визначається вимогами типових освітніх програм для учнів 1–4 класів. У першому класі основна увага приділяється формуванню орфографічно правильного поскладового читання та розвитку уміння відповідати на запитання за змістом прочитаного. У другому класі триває вдосконалення цієї навички з поступовим переходом до читання простих двоскладових слів цілими словами, а також розвитку навичок близького до тексту переказу. [42] У третьому класі пріоритетом є закріплення цілісного читання слів, а з другого півріччя — оволодіння технікою мовчазного читання нескладних текстів з подальшою інсценізацією змісту. У четвертому класі акцент зміщується на розвиток усвідомленого, правильного та виразного читання як уголос, так і мовчки, із подальшим виконанням повного або вибіркового переказу.

З урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначені етапи реалізуються в

адаптованому форматі. Це передбачає сповільнений темп подачі матеріалу, використання наочності, часті повторення, а також індивідуальну допомогу з боку педагога чи асистента. Особлива увага приділяється створенню комфортного емоційного середовища та формуванню позитивної мотивації до читання.

Основним завданням уроків читання є формування в учнів навичок правильного, усвідомленого сприймання та відтворення тексту. Окрім загальноосвітніх цілей, заняття з читання з дітьми з інтелектуальними порушеннями виконують важливу корекційно-розвиткову функцію. У процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється цілеспрямована робота з удосконалення звуковимови, стабілізації уваги, розвитку пам'яті, а також подолання окремих порушень логічного мислення, що проявляються у труднощах встановлення часової послідовності, логічного зв'язку подій та причинно-наслідкових відношень. Аналіз і обговорення змісту прочитаного сприяє виправленню дефіцитів образного сприйняття, активізації словникового запасу, частковому подоланню порушень у монологічному мовленні та розвитку вербально-логічного мислення.

Поскладове читання, як одна з форм мовленнєвої діяльності, починає активно формуватися у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями на етапі другого року навчання в початковій школі. Цей етап передбачає формування вміння безперешкодно поєднувати окремі звуки в склади, які на даному рівні стають основною одиницею читання. Водночас навички синтетичного читання перебувають на початковому рівні розвитку.

I. Малишевська робить наголос, що вже на цьому етапі спостерігається поява елементів смислового прогнозування, особливо при завершенні слів, однак розуміння змісту прочитаного ще значно відстає від зорового сприймання тексту, і носить відтермінований характер — осмислення слідує за прочитанням, а не відбувається одночасно з ним. Ознакою засвоєння цього рівня є здатність до симультанного розпізнавання складових структур. На етапі формування синтетичних навичок учні можуть читати прості знайомі

слова цілісно, тоді як незнайомі — все ще по складах. Водночас розвивається здатність до семантичного передбачення: діти починають інтуїтивно вгадувати закінчення слів або прогнозувати окремі елементи речення. [50]

В. Мартиненко зазначає, що із підвищенням вимог освітніх програм до рівня сформованості техніки читання в учнів з інтелектуальними порушеннями виникає низка нових труднощів, зумовлених специфікою їх пізнавальної діяльності. Однією з ключових проблем є повільне формування узагальнених складових образів, що суттєво ускладнює процес переходу до цілісного сприймання слова. Це ускладнення пов'язане не стільки з технічними аспектами співвіднесення звуків і букв, зокрема їх плутанням чи труднощами в злитті, які частково долаються вже на початковому етапі навчання, скільки з нерозумінням самих принципів узагальнення. Діти частіше запам'ятовують кожен склад ізольовано, на рівні механічного заучування, не сприймаючи склад як смислову одиницю мовлення. [52]

Змістова лінія *формування читацьких навичок* орієнтована на формування в учнів здатності до розуміння прочитаного, а також спрямована на правильне вимовляння звуків і слів, акцентування наголошених складів, інтонування речень різних типів висловлювань, а також дотримання пауз як усередині речень, так і між окремими реченнями та частинами тексту. Особливу увагу слід приділяти підбору мовленнєвого матеріалу (зокрема, формулювання завдань), який має відповідати індивідуальним можливостям учнів, зокрема, включати знайомі слова, прості мовні конструкції та адаптовані тексти. Ця змістова лінія передбачає такі основні етапи:

- слухання тексту, прочитаного педагогом, з подальшим розглядом ілюстрацій;
- практичне ознайомлення з мовними одиницями, зокрема словом як основною одиницею мовлення, виділення слова серед інших;
- робота з дитячими книжками та текстами;
- використання сюжетних малюнків, схем і піктограм для ілюстрації змісту;

- аналіз малюнків для визначення послідовності подій у тексті;
- розвиток мовленнєвого дихання, подолання артикуляційних труднощів під час читання слів;
- удосконалення зорового сприймання та зорової уваги, розвиток орієнтації на сторінці книги;
- розпізнавання складів у слові за візуальними характеристиками, поділ слів на склади, визначення наявності певного звуку в слові;
- робота з розрізною азбукою для складання слів;
- складання слів з двох складових структур (наприклад, «ло—ша», «пал—ка») та їх читання;
- проговорювання слів для розуміння їх лексичного значення та практичного застосування;
- читання по складах слів і речень, що складаються з двох слів;
- практичне ознайомлення з реченням як одиницею мовлення;
- формування навичок глобального читання;
- освоєння основних правил поводження з книжкою;
- формування позитивного ставлення до книги.

Змістова лінія *формування та розвиток навички читання* охоплює комплекс навчально-практичних дій, спрямованих на поступове засвоєння базових читацьких умінь. Вона включає:

- слухання тексту, прочитаного вчителем, з одночасним спостереженням за ілюстраціями, що супроводжують зміст;
- практичне ознайомлення з мовними одиницями — словами, словосполученнями та реченнями — без акцентування на термінології;
- засвоєння слова як основної одиниці мовлення, зокрема вміння вирізняти його серед інших слів у ряді;
- цілеспрямоване формування навички читання як основної передумови подальшого навчання;
- розвиток здатності до злиття окремих букв у склади;

- поступовий перехід від складового читання до читання дво- та трискладових слів зі спрощеною структурою;
- вдосконалення мовленнєвого дихання та подолання артикуляційних труднощів, що виникають у процесі читання;
- розвиток зорового аналізу, уваги та орієнтації на сторінці друкованого тексту;
- формування вміння розпізнавати склади в межах слова за їх зовнішніми ознаками;
- читання слів і речень (з двох-трьох слів), доступних за змістом і структурою, із поділом на склади;
- поступове формування умінь до глобального читання, що передбачає цілісне сприйняття слова чи фрази без попереднього поскладового аналізу.

Зміст навчального матеріалу з читання добирається з урахуванням кількох ключових принципів: відповідності інтелектуальним можливостям учнів, поступовості й практичної орієнтації в опануванні літературознавчих уявлень, системності подання інформації, що сприяє її цілісному сприйняттю, а також забезпечення розуміння з подальшим усвідомленням застосування отриманих знань у процесі особистої навчальної діяльності школярів.

Сучасне програмне забезпечення для навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в Україні є результатом комплексного підходу, що поєднує адаптовані навчальні програми, корекційно-розвиткові методики та використання інтерактивних комп'ютерних технологій (ІКТ). Це забезпечує більш ефективне навчання та сприяє соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Попри наявність модельних та адаптованих освітніх програм, учні з інтелектуальними порушеннями нерідко відчують значні труднощі в оволодінні автоматизованими навичками читання, що проявляється у зниженому темпі читання, недостатньому рівні усвідомлення змісту та виразності. У зв'язку з цим особливо актуальним питанням є подальше

удосконалення та впровадження сучасних методик і технологій, орієнтованих на індивідуальні освітні потреби кожного здобувача освіти.

1.4. Використання інтерактивних комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Інтерактивні комп'ютерні технології займають ключову позицію у багатьох сферах життя людини, зокрема в науці, бізнесі, медицині, освіті, мистецтві та соціальній діяльності. Їх основною особливістю є можливість двосторонньої взаємодії між користувачем і цифровою системою: людина не лише отримує інформацію, але й активно впливає на її подачу та обробку. [57]

Інтерактивні комп'ютерні технології являють собою комплекс програмних та апаратних засобів, які забезпечують активну взаємодію користувача з цифровим контентом. На відміну від пасивного сприйняття інформації, такого як читання книжок чи перегляд відео, інтерактивні технології передбачають двостороннє спілкування між користувачем і пристроєм, що здійснюється через дії, такі як натискання, вибір, введення даних, голосові команди, рухи тощо.

Інтерактивні комп'ютерні технології відіграють значну роль у різних сферах життя. У освіті вони роблять процес навчання більш наочним, доступним, індивідуалізованим та мотивуючим; активно використовуються в школах, вищих навчальних закладах, а також при дистанційному навчанні та для учнів з особливими освітніми потребами. У професійному розвитку ці технології дозволяють працювати віддалено, навчатися в онлайн-форматі, автоматизувати рутинні процеси, проводити тренінги та моделювати складні ситуації. У медицині інтерактивні технології застосовуються в процесі реабілітації, при діагностиці та навчанні медичного персоналу за допомогою симуляторів і віртуальної реальності. У бізнесі та маркетингу вони використовуються для презентацій, інтерактивної реклами, цифрового обслуговування клієнтів, аналітики та збору даних. У сфері розваг і дозвілля інтерактивні технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя,

забезпечуючи розвиток відеоігор, квестів, інтерактивного телебачення та додатків з елементами доповненої реальності. Крім того, вони відіграють важливу роль у соціальній адаптації, допомагаючи людям з обмеженими можливостями навчатися, спілкуватися, отримувати послуги та активно брати участь у житті суспільства.

Правова база, що регулює процеси технологізації, інформатизації та комп'ютеризації в Україні, включає низку ключових нормативно-правових актів. До таких документів належать, зокрема: Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Закони України «Про електронні документи та електронний документообіг» (остання редакція від 01.08.22), «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (2022) та інші.

ІКТ сприяють швидкому здобуттю знань, автоматизації різноманітних процесів, візуалізації складних явищ та персоналізації навчальних підходів. Вони формують у сучасної людини навички критичного мислення, самостійності та адаптивності в умовах інформаційного суспільства. У сфері освіти інтерактивні технології набувають статусу не просто допоміжного інструменту, а й потужного засобу для розвитку нового типу мислення та моделі навчання протягом усього життя.

У психолого-педагогічній літературі представлені різні підходи до визначення сутності поняття «інтерактивні технології». Зокрема, це: 1) спеціальна форма організації пізнавальної та комунікативної діяльності, за якої всі учасники взаємодіють у процесі спілкування (В. Галущенко) [20]; 2) спільне навчання, яке передбачає створення умов для розвитку творчого потенціалу дітей (Л. Стахова). [89]

Отже, «інтерактивні технології» можна визначити як специфічну форму навчання, яка базується на використанні сучасних технологічних засобів і передбачає створення активно-розвивального навчального простору. Основними характеристиками інтерактивних технологій є активна

міжособистісна взаємодія, що сприяє формуванню комунікативних навичок учасників, а також оптимальна активізація учнів і стимулювання їх розумової діяльності. Важливим аспектом є рівноправність у процесі вирішення завдань та спілкування, що забезпечує сприятливу атмосферу для співпраці. Крім того, інтерактивні технології заохочують творчий підхід до навчання, сприяють адекватній оцінці як власних дій, так і дій інших учасників, що забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу та розвиток критичного мислення.

Одним із ефективних засобів підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу дітьми молодшого шкільного віку, за твердженням Л. Стахової, є інтеграція інтерактивних технологій у навчальний процес. Вчена підкреслює, що застосування інтерактивних методів навчання, відповідно до концепції «Піраміди навчання», забезпечує досягнення найвищої ефективності, яка може сягати до 90,0% результативності. [89]

В. Галущенко зазначає, що інтерактивні комп'ютерні технології відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі, оскільки значно підвищують мотивацію до навчання завдяки використанню яскравих візуальних образів, анімацій, ігор та мультимедійного контенту, що робить заняття більш цікавими та захопливими для дітей молодшого шкільного віку. Використання комп'ютерних програм також сприяє індивідуалізації навчання, дозволяючи адаптувати темп і складність завдань до можливостей конкретного учня, що особливо важливо на початковому етапі шкільної освіти. Крім того, інтерактивні завдання активно сприяють розвитку пізнавальних навичок, таких як логічне мислення, пам'ять, увага, уява та аналітичне мислення. Вони також мають важливе значення для формування ІКТ-компетентностей, оскільки з раннього шкільного віку діти набувають навичок роботи з комп'ютером, освоюють клавіатуру, мишу та орієнтуються в інтерфейсах програм, що є основою цифрової грамотності. Спільна робота над інтерактивними завданнями допомагає розвитку комунікативних навичок, таких як вміння співпрацювати, домовлятися, висловлювати свої думки та працювати в команді. [20]

Інтерактивне навчання молодших школярів являє собою особливу форму організації навчальної діяльності, що орієнтована на створення оптимальних умов для міжособистісної взаємодії в колективі. Такий підхід дозволяє кожному учаснику досягати високої продуктивності в процесі інтелектуальної роботи, сприяючи формуванню ситуації успіху, що є важливим чинником для стимулювання пізнавальної активності та мотивації учнів.

М. Пантюк наголошує, що використання інтерактивних комп'ютерних технологій у початковій школі включає різноманітні інструменти для ефективного навчання, серед яких освітні ігри та тренажери для закріплення матеріалу з математики, мови та інших дисциплін. Інтерактивні дошки та презентації сприяють наочному та доступному викладу матеріалу, з можливістю використання інтерактивних вправ, схем, відео та анімацій. Навчальні мультимедійні програми, зокрема мультфільми, навчальні відеоролики та електронні підручники, допомагають активізувати матеріал і полегшують його засвоєння. Інтерактивні тести забезпечують учням можливість одразу перевірити свої знання та проаналізувати свої помилки. Проектна діяльність та веб-квести дозволяють учням активно залучатися до цифрових проєктів, шукати інформацію в Інтернеті, створювати презентації та брати участь у квестах. Крім того, технології доповненої та віртуальної реальності використовуються для поглиблення знань про навколишній світ, історію та природні явища, наприклад, для «прогулянок» Сонячною системою або віртуальних екскурсій у музеї. [69, с.304]

Використання інтерактивних технологій з дітьми з інтелектуальними порушеннями має ряд значних переваг, серед яких підвищена наочність і доступність матеріалу, що забезпечує спрощене сприйняття інформації завдяки зоровій та слуховій підтримці. Інтерактивні технології дозволяють здійснювати повторення матеріалу на різних етапах навчання, що дає можливість засвоювати інформацію в зручному темпі та без поспіху. Динамічні, яскраві матеріали, що використовуються в процесі навчання,

викликають емоційний відгук у дітей з інтелектуальними порушеннями та значно підвищують їх мотивацію до навчання. Окрім того, ці технології дають змогу здійснювати індивідуальний підхід, враховуючи рівень розвитку та особливості кожної дитини, що сприяє розвитку важливих ключових навичок, таких як увага, пам'ять, мовлення, моторика та логіка.

Отже, можемо зробити висновок, що інтерактивні комп'ютерні технології стали невід'ємною складовою сучасної освітньої системи, адже їх ефективне застосування відкриває широкі можливості для покращення якості навчального процесу, стимулювання мотивації, індивідуалізації навчання та створення інклюзивного середовища. Особливо важливу роль ІКТ відіграють у роботі з молодшими школярами та дітьми з інтелектуальними порушеннями, де важливо забезпечити наочність, доступність і поступовість подачі матеріалу. Проте успішне впровадження цих технологій залежить від грамотної педагогічної організації, ретельного підбору навчальних матеріалів, а також врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Важливою умовою є те, що застосування ІКТ повинно не замінювати, а доповнювати безпосереднє спілкування, емоційну взаємодію та традиційні методи навчання, забезпечуючи гармонійний баланс між інноваціями та класичними педагогічними підходами.

Висновок до першого розділу

У першому розділі «Теоретичні основи дослідження» було здійснено огляд основних психолого-педагогічних праць сучасних українських вчених, визначено ретроспективу вивчення порушень навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями, схарактеризовано причинну обумовленість і особливості проявів труднощів у засвоєнні читацьких вмінь, уточнено етіологію інтелектуальних порушень у дітей, їх ознак, симптомокомплексів, розглянуто особливості розвитку усіх пізнавальних психічних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Грунтуючись на дослідженнях О. Биковської, Г. Блеч, Т. Бондар, О. Боряк, А. Висоцької, І. Войтюк, О. Гаврилова, І. Дмитрієвої, В. Засенко, В. Синьова, Є. Синьової, М. Шеремет та інших, було визначено етапи, напрямки та зміст навчальної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

У ході дослідження було уточнено та окреслено сутність ключових понять дослідження «інтелектуальні порушення» та «читацькі навички».

Дослідження генезису поняття «інтелектуальні порушення» дало нам змогу виокремити історичний контекст та етапи формування концепцій щодо цих порушень. Від початкових теоретичних підходів, які визначали інтелектуальні порушення як загальні дефекти розвитку, до сучасних моделей, що підкреслюють широкий спектр порушень когнітивної діяльності, спостерігається значне удосконалення у розумінні цього феномену. Аналіз спеціалізованої літератури засвідчив важливість врахування індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки такий підхід дозволяє не лише сприймати їх як об'єкти корекційного навчання, але й як активних учасників навчального процесу з певними можливостями розвитку, що потребують застосування спеціалізованих методик навчання та розвитку.

Аналіз поняття «читацькі навички», проведений в межах нашого дослідження, показав, що на ранніх етапах педагогічної практики увага дослідників була зосереджена на загальному процесі навчання читання, без урахування специфічних аспектів формування читацьких умінь у дітей з порушеннями розвитку. Однак, завдяки подальшим дослідженням у галузі психології та педагогіки, були визначені основні компоненти формування читацьких навичок, серед яких фонематичний аналіз, зорове сприйняття, синтез звуків і складних мовних конструкцій. Врахування цих складових є важливим для розробки ефективних методик навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони потребують спеціалізованого підходу у процесі оволодіння навичками читання.

Поглиблений теоретичний аналіз взаємозв'язку між інтелектуальними порушеннями та формуванням читацьких навичок свідчить, що діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з істотними труднощами у процесі освоєння навичок читання, зокрема через недостатньо розвинені фонематичні здібності, порушення зорового сприйняття та обмежену здатність утримувати інформацію в пам'яті. Це обумовлює необхідність застосування корекційно-розвиткових методик і технологій, спрямованих на корекцію цих порушень та підвищення ефективності навчання.

Також у першому розділі кваліфікаційної роботи нами здійснено аналіз сучасного програмного забезпечення, що використовується для навчання читання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано наявні навчальні програми, зокрема модельні, адаптовані та модифіковані, які сприяють розвитку читацьких навичок у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. Проаналізовано їх ключові функціональні можливості, зокрема можливість адаптації до індивідуальних потреб учнів, інтеграцію з корекційними методиками та персоналізацію навчального процесу. Виявлено, що в Україні існує певна кількість програмних рішень, які можуть бути ефективними для цієї категорії учнів. Однак їх практична реалізація потребує подальшої апробації та удосконалення. Зокрема, необхідно забезпечити доступ до цих ресурсів на більш широкому рівні та підвищити зручність їх використання для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, нами зроблено висновок, що існує значний потенціал для впровадження та розвитку спеціалізованих навчальних програм у процес навчання читання дітей з інтелектуальними порушеннями, проте для цього необхідна цілеспрямована робота щодо адаптації програмного забезпечення до специфічних потреб цієї категорії учнів.

У результаті теоретичного аналізу використання інтерактивних комп'ютерних технологій в освітньому процесі, зокрема для учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, було

встановлено, що такі технології є потужним інструментом для підвищення ефективності процесу навчання. Інтерактивні технології дозволяють створити адаптоване та індивідуалізоване навчальне середовище, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу дітьми з особливими потребами, забезпечуючи більш наочне, доступне та цікаве навчання. Вони допомагають активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивають їх комунікативні, когнітивні та практичні навички, а також стимулюють мотивацію до навчання.

Зокрема, для учнів з інтелектуальними порушеннями, інтерактивні технології можуть стати важливим інструментом корекції та розвитку, оскільки вони забезпечують можливість повторного програвання матеріалу в зручному темпі, адаптованому до індивідуальних можливостей кожного учня.

Попри це, для досягнення максимальних результатів необхідно проводити подальшу апробацію та удосконалення інтерактивних технологій у контексті роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Це включає як розробку нових адаптованих програм, так і забезпечення доступу до цих технологій для всіх учасників освітнього процесу. Всі ці аспекти підкреслюють необхідність подальшого дослідження процесу інтеграції таких технологій у загальну освітню практику для учнів з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Метою нашого експерименту на даному етапі було визначення рівнів сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Базами дослідження виступили: КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаїв, Державна реабілітаційна установа «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія», Котляревський ліцей Шевченківської сільської ради Миколаївської області.

Основними етапами проведення констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріально-показникової бази дослідження, спостереження, збір інформації, обробка та інтерпретація отриманих даних на основі діагностики. Заповнений діагностичний лист дає змогу визначити рівень розвитку та сформованості читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в цілому за 4 рівнями – *низький, середній, достатній та високий*. Виявивши несформованість того чи іншого показника, педагог може своєчасно поставити конкретне завдання щодо корекції та розвитку необхідних умінь та навичок в інших видах діяльності. Останнім етапом діагностичного обстеження є прийняття рішення про рівень сформованості показника, постановка завдань, спрямованих на корекцію виявлених порушень.

Завданням констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, діагностика рівнів сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Нами було продіагностовано 8 учнів 2, 3 класів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву і 8 учнів 2, 3 класу з нормотиповим

розвитком. Діагностика проводилася в період з квітня 2024 року по травень 2024 року. Діагностика проводилася за наступними критеріями (Схема 2.1)

Схема 2.1

Критеріальна база дослідження



Перший виділений нами критерій оцінки стану сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку – **літерально-складовий критерій**.

Літерально-складове читання розглядається як одна з початкових форм оволодіння навичкою читання, що передбачає послідовне розпізнавання, артикуляцію окремих літер та їх об'єднання у мовні одиниці. Цей тип читання є проміжним етапом між буквеним та плавним (злитим) читанням, коли учень ще не оперує цілими словами, проте вже демонструє здатність співвідносити графічні символи (літери) із відповідними звуками та комбінувати їх у склади та слова. У процесі літерально-складового читання учень оволодіває здатністю розпізнавати графеми, усвідомлювати звукову структуру слова та здійснювати читання за складами, що сприяє послідовному сприйняттю тексту. На даному рівні діти ще не оволодівають навичкою злитого сприйняття слова, проте вже вміють знаходити та озвучувати його окремі компоненти. Наприклад, слово «книга» вони читають за принципом

поетапного складання: «к-ни-га», що з часом переходить у вміння сприймати слово як єдине ціле. Таким чином, літерально-складове читання становить ключову ланку в становленні навичок злитого та плавного читання.

Показниками до **літерально-складового критерію** виступають:

- *вміння читати по буквах;*
- *вміння читати по складах.*

Діагностичні завдання до визначення рівня сформованості **літерально-складового критерію** представлені нижче:

Мета діагностики першого критерію: визначити рівень сформованості буквеного читання в учнів молодшого шкільного віку, що передбачає оцінювання здатності до розпізнавання та диференціації букв, послідовного їх відтворення, а також уміння зливати їх у цілісні мовні одиниці — слова та речення.

Завдання №1 Читання складів (побуквенно)

Інструкція для учня: Прочитай вголос кожен склад по буквах. Читай уважно, не поспішай, називай всі букви у складах, що бачиш.

Список складів для читання:

ма – со – лу – кі – бе – ту – ро – так – ши – не – ала- пак – ото- нут – ах – ос (можна використовувати складові таблиці, які представлені у Додатку А)

Оцінна шкала:

4 бали — учень читає всі склади правильно, впевнено, без помилок, пропусків чи заміन; чітко розрізняє подібні за графічним образом літери.

3 бали — допущено 1–2 помилки (рідкі заміни або пропуски букв у складах), загалом читання залишається впевненим.

2 бали — допущено 3–4 помилки; спостерігається плутання окремих літер, труднощі у диференціації графічно схожих літер.

1 бал — допущено 5 і більше помилок; фіксується суттєва плутанина букв, слабе впізнавання складів, значні труднощі в процесі читання.

0 балів — учень не може прочитати більшість складів або відмовляється від виконання завдання.

Коментар для педагога:

Результати виконання завдання дають змогу оцінити рівень сформованості навичок початкового буквеного читання. Високі показники (4–3 бали) свідчать про сформовану здатність впевнено впізнавати й диференціювати букви та склади, що є основою для подальшого розвитку злитого читання. Низькі результати (2–0 балів) вказують на необхідність додаткової роботи над розвитком фонематичного слуху, візуальної диференціації літер, технікою читання і концентрацією уваги під час роботи з друкованим текстом.

Завдання №2 Читання слів (побуквенно)

Інструкція для учня: Назви вголос букви в слові по порядку, потім прочитай ціле слово.

Слова для читання:

КІТ, ЛІС, ХАТА, МИЛО, КОЛО, ДІМ, ЛАВА

Оцінна шкала:

4 бали — учень читає всі букви в словах без помилок, не допускає заміни чи пропусків; чітко зливає букви в слово, правильно вимовляє слово.

3 бали — допущено 1–2 помилки: окремі букви можуть бути замінені або пропущені, однак слово читається правильно.

2 бали — допущено 3–4 помилки, є труднощі з читанням окремих букв, спостерігаються неточності у вимові слова.

1 бал — більше 4-х помилок; помітна плутанина в буквах, слово не прочитано правильно.

0 балів — учень не може правильно назвати букви або прочитати слово.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити рівень сформованості навичок побуквеного читання, зокрема здатність правильно та швидко розпізнавати окремі букви в словах та об'єднувати їх у правильне слово. Якщо учень отримує 4 бали, це свідчить про хорошу координацію в процесі читання та здатність до злиття букв у слова. Результати на рівні 3 або 2 балів показують

необхідність додаткових вправ для удосконалення техніки читання. Низькі бали (1 або 0) свідчать про потребу у додатковій підтримці для розвитку базових навичок читання.

Завдання №3 Побуквене читання речень

Інструкція для учня: Прочитай кожне слово в реченні по буквам, а потім прочитай все речення.

Речення для читання:

Мама несе хліб.

Кіт сидить на вікні.

Біля лісу стоїть дім.

Діти грають в м'яч.

Оцінна шкала:

4 бали — правильно називає всі букви, читає слова та речення без помилок, чітко та плавно, правильно зливає букви в слова.

3 бали — 1–2 помилки: незначні заміни чи пропуски, структура речення збережена, загальне розуміння тексту зберігається.

2 бали — 3–4 помилки: часті труднощі з буквеним читанням, помітні спотворення слів, але в загальному зміст зрозумілий.

1 бал — більше 4 помилок, значні спотворення слів, порушена структура речення.

0 балів — учень не справляється, не може прочитати по буквам або відмовляється від виконання завдання.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити рівень навичок буквенного читання та вміння складати прочитане в цілісне речення. Якщо учень отримує 4 бали, це свідчить про добре розвинені навички читання та здатність правильно зливати окремі букви в слова та речення. Якщо учень отримує 3 бали, це вказує на незначні труднощі, які можна прибрати додатковими вправами. Низькі бали (1 або 0) вказують на значні проблеми в освоєнні буквенного читання, що потребує систематичних занять.

Завдання №4 Читання складів

Інструкція для учня: Прочитай вголос кожен склад. Старайся читати плавно і чітко.

Склади для читання:

**ма – со – лу – кі – бе – ту – ро – так – ши – не – ала- пак – ото- нут –
ах – ос**

Оцінна шкала:

4 бали — читає склади без помилок, плавно, осмислено, впевнено.

3 бали — 1–2 помилки: окремі заміни або спотворення, але загальне розуміння збережене.

2 бали — 3–4 помилки, читання переривчасте, порушена плавність, зустрічаються спотворення.

1 бал — 5 і більше помилок, значні труднощі, невпевнене читання.

0 балів — відмова від виконання завдання або читання неможливе.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити рівень навичок читання складів. Якщо учень отримує 4 бали, це означає, що він здатний правильно та впевнено читати склади без помилок. 3 бали вказують на деякі труднощі, які можна скоригувати вправами для поліпшення навичок читання. 2 бали свідчать про більш суттєві проблеми, учню слід приділяти більше уваги тренуванню правильної вимови та плавності читання складів. Низькі бали (1 або 0) вказують на серйозні труднощі в опануванні читання складів, що вимагає додаткових корекційно-розвиткових вправ для поліпшення цих навичок.

Завдання №5 Читання слів поскладово

Інструкція для учня: Прочитай вголос слово по складах. Постарайся читати правильно та без поспіху.

Слова для читання:

ма-ма, ко-ле-со, ми-ло, ха-та, ко-ло, ра-ма, но-га, ву-хо

Оцінна шкала:

4 бали — слова читаються правильно, склади зливаються, читання плавне.

3 бали — 1–2 помилки: окремі заміни чи спотворення складів, але слово читається правильно.

2 бали — 3–4 помилки, труднощі зі злиттям складів, порушена структура слів.

1 бал — більше 4-х помилок, слово спотворене, читання утруднене.

0 балів — не може прочитати слово по складах або відмовляється від виконання завдання.

Коментар для педагога:

Це завдання оцінює рівень сформованості навичок злиття складів у слово. Якщо учень отримує 4 бали, це означає, що він успішно поєднує склади і читає слова без помилок. 3 бали вказують на окремі труднощі з правильним поєднанням складів, але в цілому учень може читати слово. 2 бали свідчать про наявність серйозніших труднощів, таких як порушення структури слова та труднощі в злитті складів. Низькі бали (1 або 0) вказують на значні труднощі з читанням складів, що потребує додаткових вправ для вдосконалення цих навичок.

Завдання №6 Читання речень по складах

Інструкція для учня: Прочитай вголос речення по складах, а потім прочитай усе речення.

Речення для читання:

Ма-ма не-се сум-ку.

Ко-тик спить на крі-слі.

У на-с де-ре-во в са-ду.

Ді-ти люб-лять лі-то.

Оцінна шкала:

4 бали — читає всі слова по складах правильно, потім осмислено відтворює речення.

3 бали — 1–2 помилки, читання в цілому вірне, зміст не порушено.

2 бали — 3–4 помилки, труднощі з окремими складами, зустрічаються заміни або пропуски.

1 бал — більше 4 помилок, значні спотворення слів, цілим речення не читається.

0 балів — не може виконати завдання, відмовляється або не розуміє прочитане.

Коментар для педагога:

Це завдання оцінює здатність учня правильно читати речення по складах і згодом відтворювати ці речення. Якщо учень отримує 4 бали, це означає, що він здатний правильно поєднувати склади в словах і чітко, без помилок, відтворювати ціле речення. 3 бали вказують на окремі труднощі з певними складами, але загальний зміст прочитаного не порушується. 2 бали або менше свідчать про наявність суттєвих труднощів у читанні складів, що потребує додаткової практики.

В процесі діагностики нами визначено 4 рівні сформованості **літерально-складового критерію**:

Високий рівень сформованості навичок літерально-складового читання в учнів молодшого шкільного віку характеризується стійким умінням розпізнавати й диференціювати графеми, точним відтворенням буквених та складових одиниць без порушення їх послідовності, пропусків або заміन, а також автоматизованим переходом від графічного образу до звукового відтворення. При цьому спостерігається поступовий перехід від літерально-складового до цілісного злитого читання, з одночасним збереженням усвідомленого сприйняття прочитаного на рівні слова й речення.

Достатній рівень сформованості даної навички проявляється переважно правильним розпізнаванням літер і складів за наявності поодиноких помилок, що не істотно впливають на загальне розуміння тексту; темп читання є відносно стійким, хоча під час читання складних слів можливі окремі труднощі.

Середній рівень відзначається недостатньою стійкістю у розпізнаванні букв і складів, частими замінами, пропусками або перестановками елементів, що призводить до порушення процесу читання; усвідомлене сприйняття зберігається переважно на рівні окремих слів і погіршується зі збільшенням обсягу тексту.

Низький (початковий) рівень характеризується значними труднощами в розпізнаванні та диференціації літер і складів, систематичними замінами, пропусками і перестановками елементів, що істотно спотворює структуру прочитаних слів і руйнує цілісність читання; усвідомлене сприйняття прочитаного в цьому випадку або відсутнє, або є нестійким і обмежується лише поодинокими впізнаваними словами.

Другий визначений нами критерій – **інтонаційно-виразний**.

Інтонаційна виразність і емоційне забарвлення є базовими характеристиками процесу читання вголос, які визначають якість сприйняття та інтерпретації художніх текстів, насичених смисловими та емоційними відтінками. Інтонаційна виразність передбачає системне варіювання висоти тону, сили звучання, темпу й ритму мовлення, що слугує засобом відтворення структурної організації тексту, його змістових акцентів та емоційного забарвлення. Серед ключових елементів інтонаційної виразності виокремлюються логічний наголос, упорядковане паузування, мелодичне моделювання інтонаційної лінії та використання тембральних особливостей голосу, які в сукупності забезпечують адекватну репрезентацію комунікативного задуму автора. Точне інтонаційне оформлення сприяє поглибленню розуміння змісту тексту, підтримці уваги слухача та оптимізації процесу сприйняття та осмислення інформації.

Емоційне забарвлення процесу читання, в свою чергу, полягає у передачі через інтонаційні засоби внутрішніх станів і почуттів, закладених у тексті, що суттєво підсилює його емоційно-естетичний вплив на слухача. Зміни темпу, сили, висоти та тембру голосу є основними механізмами актуалізації різних емоційних станів — радості, суму, страху, здивування чи хвилювання, —

відповідно до змістових і композиційних особливостей тексту. Інтонаційна виразність та емоційне забарвлення функціонують у тісній взаємодії, формуючи цілісну комунікативну стратегію, яка забезпечує не лише точне смислове відтворення, а й емоційну насиченість, динамічність і глибинну виразність художнього мовлення.

Показниками до **інтонаційно-виразного критерію** виступають:

- *інтонування при читанні;*
- *емоційний супровід.*

Діагностичні завдання до визначення рівня сформованості **інтонаційно-виразного критерію** представлені нижче:

Мета наступного блоку завдань: оцінити рівень сформованості інтонаційної виразності у молодших школярів через використання запитальної, окличної та розповідної інтонацій, а також логічного наголосу при читанні.

Завдання №7 Визначення інтонації за знаком пунктуації

Інструкція для учня: Подивись на речення та прочитай його з відповідною інтонацією. Зверни увагу на знак в кінці речення.

Речення для читання:

Де наш котик?

Ура, наступило літо!

Тато лагодить машину.

Не чіпай це!

Хто прийшов?

Оцінна шкала:

4 бали — точно передає інтонацію (питання, вигук, розповідь), відповідно до знаків пунктуації.

3 бали — 1–2 випадки невірної або невиразної інтонації, загалом інтонація адекватна прочитаному.

2 бали — 3–4 помилки, труднощі з визначенням інтонації, монотонність.

1 бал — не розрізняє типи інтонації, читає монотонно.

0 балів — відмовляється виконувати завдання або не розуміє, як змінювати інтонацію.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити здатність учня розуміти, який тип інтонації потрібен для конкретного речення в залежності від знака пунктуації в кінці речення. 4 бали вказують на вміння чітко та правильно змінювати інтонацію, тоді як нижчі бали свідчать про наявність труднощів у виразному читанні або розпізнаванні відповідного типу інтонації.

Завдання №8 Логічний наголос

Інструкція: Прочитай речення, зроби акцент голосом на виділених словах. Це допоможе краще зрозуміти зміст.

Речення:

Він знайшов м'яч під столом.

Він знайшов **м'яч** під столом.

Він знайшов м'яч під **столом**.

Мама купила смачні яблука.

Мама купила **смачні** яблука.

Оцінна шкала:

4 бали — чітко виділяє потрібні слова голосом, правильно розставляє логічний наголос.

3 бали — 1–2 помилки, намагається виділяти важливі слова.

2 бали — 3–4 помилки, інтонація пласка, наголоси невпевнені.

1 бал — логічні акценти не виділяються, читання рівне.

0 балів — не розуміє завдання або відмовляється його виконувати.

Коментар для педагога:

Завдання спрямоване на перевірку здатності учня правильно використовувати логічні наголоси під час читання, що допомагає виразніше передавати зміст тексту. Оцінка за результатами виконання повинна відображати вміння учня акцентувати увагу на важливих частинах речення. Прогрес у цьому завданні свідчить про розвиток інтонаційної виразності,

важливою складовою якого є правильне розставляння наголосів для виразного та зрозумілого прочитання тексту.

Завдання №9 Інтонція під час читання коротких текстів
Інструкція: Прочитай текст, дотримуючись інтонації, що відповідає типу речення (питання, вигук, твердження). Звертай увагу на паузи та наголоси.

Тексти:

- На вулиці йшов дощ. Хлопчик стояв біля вікна. Раптом він закричав: «Дощ закінчився!»
- Це твоя книга? Вона лежала на столі. Я подумав, що ти її забув.
- Обережно! Там яма. Ти що, не бачив її?

Оцінна шкала:

4 бали — впевнено читає, правильно використовує різні інтонації в залежності від структури тексту.

3 бали — 1–2 помилки в інтонації, загалом інтонація відповідає типу речення.

2 бали — 3–4 помилки, інтонація одноманітна, але зміст частково збережений.

1 бал — читання монотонне, не дотримуються паузи, немає інтонаційного поділу.

0 балів — відмова або учень не здатен передати інтонацію.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити здатність учнів правильно варіювати інтонацію залежно від типу речення. Важливо звертати увагу на відповідність інтонації знакам пунктуації (висловлення запитання, вигуку або твердження), а також на вміння правильно робити паузи та акцентувати увагу на важливих частинах тексту. Якщо учень не справляється з цим завданням, це може свідчити про потребу в додаткових заняттях для розвитку інтонаційної виразності.

Мета наступного блоку завдань: оцінити вміння молодших школярів під час читання вголос передавати емоційний стан героїв та загальний настрій за допомогою інтонації.

Завдання №10 Передача емоцій через ключове слово
Інструкція: Прочитай речення так, щоб голосом передати, що відчуває герой.
Подумай: це радість, сум, страх чи здивування?

Речення:

Я радий, що ти прийшов!

Мені стало дуже сумно.

Як же страшно в цьому темному лісі!

Ого! Ось це так!

Мені було приємно це чути.

Оцінна шкала:

4 бали — чітко передає емоційний тон, голос відображає настрій героя.

3 бали — 1–2 емоції передані слабо, але загальне прагнення до виразності помітне.

2 бали — 3–4 помилки, інтонація слабо пов'язана з емоціями.

1 бал — емоції не передаються, читання нейтральне.

0 балів — не розуміє завдання або відмовляється від його виконання.

Коментар для педагога:

Це завдання допомагає оцінити здатність учня передавати емоційний тон через інтонацію голосу. Педагог має звертати увагу на те, як учень виявляє різні емоції (радість, сум, страх, здивування) за допомогою голосу. При цьому важливо, щоб емоційна виразність була адекватною контексту. Якщо учень не може правильно передати емоції або читає без виразності, це може свідчити про потребу в додатковій роботі над інтонацією та емоційною виразністю в читанні.

Завдання №11 Емоційне читання коротких реплік

Інструкція: Уяви, що ти актор. Прочитай кожну репліку так, ніби ти дійсно це говориш — з відповідною емоцією. Репліки:

Я не хочу туди йти! (страх)
Ура, ми перемогли! (радість)
Ой, як боляче! (біль)
Ну, будь ласка! (прохання)
Як тобі не соромно? (обурення)

Оцінна шкала:

4 бали — голос виразний, емоції легко впізнаються.

3 бали — 1–2 не дуже переконливі репліки, але загальна інтонація емоційна.

2 бали — емоції передаються слабо, голос не відповідає емоціям.

1 бал — читання неемоційне, однотонне.

0 балів — не справляється або не розуміє завдання.

Коментар для педагога:

Це завдання допомагає оцінити здатність учня передавати різні емоції через інтонацію під час читання. Педагог повинен звертати увагу на те, наскільки точно учень може відобразити почуття, передбачені в репліках, і як це відображається у його голосі при читанні. Якщо учень не може виразити емоції або читає рівно, без виразності, це може свідчити про необхідність роботи над емоційним вираженням в мовленні.

Завдання №12 Емоційне читання міні-тексту

Інструкція: Прочитай текст так, щоб слухач зрозумів, що відчують герої. Використовуй голос, щоб передати настрій. Текст: **Ваня підійшов до вікна і подивився на вулицю. Йшов дощ. Хлопчик зітхнув: «Знову не можна гуляти...» Він сумно відійшов від вікна і сів на стілець.**

Оцінна шкала:

4 бали — голос точно передає сум, настрій відповідає тексту.

3 бали — учень загалом передає настрій при читанні, але з незначними недоліками.

2 бали — інтонація в основному нейтральна, слабо передано почуття при читанні.

1 бал — повна відсутність емоційної забарвленості, текст прочитаний формально.

0 балів — не справляється з завданням або відмовляється від його виконання.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє оцінити, наскільки учень здатний передати емоції через голос під час читання тексту. Педагог має звертати увагу на те, наскільки точно учень передає сум героя, використовуючи відповідну інтонацію. Важливо, щоб учень не лише правильно читав, але й намагався відчувати емоції персонажа та передати їх у голосі.

В процесі діагностики нами визначено 4 рівні сформованості **інтонаційно-виразного критерію:**

Високий рівень сформованості інтонаційної виразності читання в учнів молодшого шкільного віку характеризується свідомим і точним використанням інтонаційних засобів відповідно до комунікативного типу речення (розповідного, питального, окличного). Учень упевнено розставляє логічні наголоси, варіює висоту, силу та темп голосу, адекватно передаючи інтонаційні особливості тексту без надмірної емоційності чи спотворення природного звучання. Інтонаційне оформлення сприяє повноцінному та правильному розумінню змісту прочитаного тексту.

Достатній рівень сформованості інтонаційної виразності виявляється у переважно правильному інтонаційному оформленні речень із можливими поодинокими неточностями у передачі комунікативних типів висловлювань або логічних наголосів. Учень зазвичай використовує відповідні паузи, а також змінює силу та висоту голосу, що забезпечує загалом правильне сприйняття прочитаного тексту, хоча загальний рівень виразності може бути дещо зниженим.

Середній рівень сформованості інтонаційної виразності характеризується численними помилками в інтонаційному оформленні: учень відчуває труднощі у передачі питальної чи окличної інтонації, здійснює неправильне розташування логічних наголосів, читає одноманітно, без варіацій темпу й сили голосу. Інтонаційні засоби використовуються непослідовно, що ускладнює точне розуміння прочитаного матеріалу.

Низький (початковий) рівень сформованості інтонаційної виразності проявляється відсутністю свідомого інтонаційного оформлення тексту: учень читає монотонно, без розмежування комунікативних типів речень, логічних наголосів та пауз. Інтонація не відображає смислової структури тексту, що істотно ускладнює процес його сприйняття та осмислення.

І третій визначений нами критерій – **лексико-семантичний**.

Лексико-семантичний критерій є одним із провідних показників сформованості навичок читання і включає здатність учня правильно сприймати, інтерпретувати та осмислювати лексичне значення слів і висловів у контексті прочитаного тексту. Основними індикаторами цього критерію виступають розуміння змісту прочитаного та вміння давати точні, логічні й аргументовані відповіді на запитання за його змістом. До складових лексико-семантичної компетентності також належить розпізнавання прямого й переносного значення слів, урахування контекстуальних змін семантики, розуміння синонімічних та антонімічних відношень, а також осмислення ролі граматичних структур у формуванні змісту тексту.

Окрім того, важливими є здатність визначати ключові слова й основні ідеї тексту, розпізнавати образно-стилістичні засоби (метафори, епітети тощо), а також орієнтуватися у спеціалізованій лексиці залежно від жанру твору. Уміння виділяти головне і другорядне у змісті забезпечує цілісне розуміння прочитаного та сприяє точності й повноті відповідей на запитання, що, своєю чергою, свідчить про високий рівень сформованості лексико-семантичних навичок.

Показниками до **лексико-семантичного** критерію ми визначаємо наступні:

- *розуміння прочитаного;*
- *вміння відповідати на питання за змістом прочитаного.*

Діагностичні завдання до визначення рівня сформованості **лексико-семантичного критерію** представлені нижче:

Мета наступного блоку завдань: оцінити рівень сформованості навичок розуміння сенсу прочитаного матеріалу лише на рівні слів, речень та тексту у молодших школярів без опори на прямі відповіді на питання.

Завдання №13 Розуміння слів

Інструкція: Прочитай слово. Вибери з трьох картинок (або дій), що це означає. (Можна використовувати картки з зображеннями або описом дій).

Слова:

Парасолька

Молоток

Відро

Окуляри

Драбина

Оцінна шкала:

4 бали — всі слова розпізнані та правильно співвіднесені.

3 бали — 1 помилка.

2 бали — 2 помилки.

1 бал — 3–4 помилки.

0 балів — жодного правильного співвіднесення або відмова від виконання завдання.

Коментар для педагога:

Це завдання допомагає визначити рівень розуміння слів та їх асоціативного сприйняття учнем. Важливо, щоб дитина могла точно розпізнати слова та правильно асоціювати їх із зображеннями. Педагог може використовувати картки з малюнками, щоб учень міг візуально пов'язати

слово з його значенням. Такий підхід сприяє розвитку розуміння прочитаного та уваги до деталей.

Завдання №14 Розуміння прочитаних речень

Інструкція: Прочитай речення. Покажи або вибери картинку, яка йому відповідає.

Кіт спить на підвіконні.
Хлопчик несе важкий рюкзак.
Дівчинка малює на дошці.
У саду вирости яскраві квіти.
Птах летить над деревом.

Оцінна шкала:

4 бали — всі речення зрозумілі та правильно вибрані.

3 бали — 1 помилка.

2 бали — 2 помилки.

1 бал — 3–4 помилки.

0 балів — не виконується або всі відповіді неправильні.

Коментар для педагога:

Це завдання дозволяє перевірити, як учень сприймає зв'язок між словами та здатність зрозуміти зміст цілих речень. Якщо дитина вибирає правильну картинку чи дію, це свідчить про те, що вона здатна зрозуміти основні елементи тексту. Важливо звернути увагу на відповіді, де учень може зробити неповну або частково помилкову відповідь — це сигнал, що треба розвивати увагу до деталей і контексту речень. Якщо відповідь неправильна, педагогу корисно пояснити, як правильна відповідь поєднується з конкретним змістом речення.

Завдання №15 Розуміння короткого тексту

Інструкція: Прочитай текст. Потім вибери, яка з трьох картинок (або коротких описів) найбільше відповідає прочитаному.

(Без усних питань!)

Текст:

На галявині росли ромашки та дзвоники. Раптом налетів вітер. Квіти захиталися. Маленька бджілка сіла на ромашку і почала збирати нектар.

Варіанти на вибір:

А. Бджілка сіла на дзвоник.

В. На галявині були троянди.

С. Бджілка сіла на ромашку.

(Правильна відповідь — С)

Оцінна шкала:

4 бали — вибір точно відповідає змісту тексту.

3 бали — при двох-трьох текстах із серії 1–2 помилки.

2 бали — часткове розуміння, невірний вибір при більшості текстів.

1 бал — не розрізняє ключові елементи змісту.

0 балів — вибір випадковий, зміст не розуміє.

Коментарі для педагога:

Завдання на розуміння короткого тексту оцінює вміння учня вловлювати основні ідеї та факти з тексту. Важливо, щоб дитина чітко розуміла, на що звернути увагу в тексті, а також могла коректно обрати варіант, який найкраще відображає зміст прочитаного. Якщо учень вибирає неправильний варіант, педагог може запитати, що саме в тексті могло допомогти знайти правильну відповідь. Корисно обговорювати текст після виконання завдання, щоб допомогти дитині зрозуміти, як виділяти важливі деталі та робити висновки з прочитаного.

Мета наступного блоку завдань: оцінити здатність молодшого школяра розуміти зміст тексту та адекватно відповідати на запитання щодо нього — повним, точним та осмисленим способом.

Завдання №16 Відповіді на питання до короткого тексту

Інструкція: Прочитай текст. Потім уважно слухай питання та відповідай на них. Старайся відповідати повним реченням.

Текст:

Вранці Сашко прокинувся рано. Він умився, одягнувся та пішов на кухню. Мама готувала сніданок. «Добрий ранок!» — сказав Ваня. Він сів за стіл.

Питання:

Хто прокинувся рано?

Куди Сашко пішов після того, як одягнувся?

Що робила мама?

Що сказав Сашко?

Оцінна шкала:

4 бали — відповіді точні, повні, відображають зміст тексту.

3 бали — 1 неповна або частково неправильна відповідь.

2 бали — 2-3 помилки, уривчасті або неточні відповіді.

1 бал — відповіді нечіткі, не пов'язані з текстом.

0 балів — не відповідає на питання.

Коментар для педагога:

Це завдання допомагає оцінити рівень розуміння прочитаного та вміння брати інформацію з тексту. Педагог повинен слідкувати за тим, щоб учень відповідав повними реченнями, а не короткими фразами. Важливо також звертати увагу на точність і повноту відповіді, а не лише на швидкість. Якщо учень припускається помилок, важливо обговорити з ним, де він міг помилитись, щоб в подальшому уникати подібних неточностей.

Завдання №17 Відповіді на питання до описового тексту

Інструкція: Прочитай текст і дай відповіді на питання. Постарайся пояснити, звідки ти взяв відповідь (з тексту, зі свого досвіду і т. п.).

Текст:

Настала осінь. Дерева стали жовтими та червоними. Часто йде дощ, дують вітри. Люди одягають теплі куртки. Птахи летять на південь.

Питання:

Яка зараз пора року?

Які зміни відбуваються з деревами?

Чому люди одягають теплий одяг?

Куди летять птахи?

Оцінна шкала:

4 бали — впевнені, повні відповіді, засновані на тексті.

3 бали — 1-2 відповіді частково неповні, але з опорою на текст.

2 бали — 2-3 помилки, відповіді в основному інтуїтивні, не з тексту.

1 бал — відповіді відірвані від тексту, здогадки, фантазії.

0 балів — не дає відповідей або відповідає без зв'язку з прочитаним.

Коментар для педагога:

Це завдання оцінює здатність учня аналізувати текст і розуміти основні його елементи. Тут важливо не тільки те, як учень відповідає, а й пояснення, звідки він взяв свою відповідь. Це може допомогти виявити, наскільки дитина розуміє контекст і усвідомлює логічний зв'язок між реченнями. Коментарі педагога можуть включати розбір того, які конкретні моменти тексту були використані для відповідей, щоб закріпити навички аналітичного сприйняття.

Завдання №18 Відповіді на питання до сюжетного тексту

Інструкція: Прочитай текст. Після прочитання відповідай на питання — важливо, щоб відповіді були по змісту тексту, а не вигадані.

Текст: Вітя знайшов у саду пташеня. Воно було маленьке та не вміло літати. Вітя обережно взяв його та відніс додому. Мама допомогла йому зробити коробку для пташеняти. Вітя годував його кожен день. Через тиждень пташеня зміцніло та навчилося літати.

Питання:

Що знайшов Вітя?

Чому пташеня не могло літати?

Що зробив Вітя, коли знайшов пташеня?

Чим закінчилася історія?

Оцінна шкала:

4 бали — усі відповіді правильні, учень відповідає на питання відповідно до змісту тексту.

3 бали — 1 неточна або неповна відповідь.

2 бали — 2-3 помилки, нерозуміння частини сюжету.

1 бал — відповіді випадкові, дитина плутає події.

0 балів — учень не може відтворити сюжет за текстом.

Коментар для педагога:

Це завдання дає можливість оцінити, чи здатний учень правильно відтворити хід подій у тексті. Важливо, щоб дитина змогла чітко відповісти на питання, спираючись на зміст тексту, а не на власні здогадки чи фантазії.

В процесі діагностики нами визначено 4 рівні сформованості **лексико-семантичного критерію**:

Високий рівень сформованості лексико-семантичних навичок у дітей молодшого шкільного віку характеризується впевненістю і глибоким розумінням змісту прочитаного тексту. Учні легко виокремлюють ключові слова, правильно інтерпретують їх значення в контексті та вільно пояснюють прочитане. Відповіді на запитання щодо змісту тексту відзначаються повнотою, чіткістю та аргументованістю, із правильним встановленням причинно-наслідкових зв'язків і відновленням змістових деталей та логічних зв'язків між подіями.

Достатній рівень сформованості лексико-семантичних навичок проявляється в основному правильним розумінням тексту, хоча можуть виникати окремі труднощі у тлумаченні деяких слів і виразів, що, однак, не впливає на загальне сприйняття змісту. Учні здатні відповідати на запитання за текстом, проте їхні відповіді іноді бувають неповними або менш точними; відтворення логічної структури тексту може бути частково ускладненим.

Середній рівень сформованості лексико-семантичних навичок відзначається наявністю стійких труднощів у розумінні текстового матеріалу. Учні часто неточно визначають значення окремих слів і фраз, що призводить до спотворення змісту прочитаного. Відповіді на запитання нерідко є

непослідовними, уривчастими або неточними; розуміння обмежується рівнем окремих речень без повного розуміння загальної структури та змісту тексту.

Низький (початковий) рівень сформованості лексико-семантичних навичок характеризується вираженими труднощами у розумінні тексту: учні не можуть правильно інтерпретувати значення більшості слів і фраз, що суттєво спотворює зміст прочитаного. При відповіді на запитання діти не виділяють ключову інформацію, відповіді часто не відповідають змісту тексту, а розуміння обмежується лише впізнаванням окремих слів або фрагментів тексту.

Проаналізувавши сформованість читацьких навичок за трьома критеріями: **літерально-складовим, інтонаційно-виразним та лексико семантичним** визначаємо **4 рівні сформованості навичок читання** у дітей молодшого шкільного віку:

Високий рівень сформованості навичок читання у дітей молодшого шкільного віку визначається впевненим, швидким та усвідомленим читанням тексту як цілісного змістового утворення. Учень легко та безпомилково розпізнає літери, склади й слова, плавно переходячи від буквального до злитого способу читання. Інтонаційне оформлення відповідає змісту тексту: дитина правильно розставляє логічні наголоси, дотримується пауз, варіює темп і висоту голосу відповідно до комунікативного типу речень (оповідальних, запитальних, окличних). Висока емоційна виразність забезпечує адекватну передачу настроїв (радості, суму, подиву), що сприяє поглибленню розуміння прочитаного. При цьому учень виявляє глибоке осмислення змісту тексту, виокремлює ключові елементи, встановлює логічні та причинно-наслідкові зв'язки між подіями, даючи повні та обґрунтовані відповіді на запитання.

Достатній рівень сформованості навичок читання характеризується незначними труднощами, які можуть виявлятися у вигляді окремих помилок під час розпізнавання слів або переходу від поскладового до злитого читання. Основний зміст тексту засвоюється правильно. Інтонаційне оформлення

загалом відповідає комунікативному завданню, проте іноді трапляються неточності у розстановці наголосів або пауз. Емоційна виразність збережена, однак може бути недостатньо виразною для повного передання тонких емоційних відтінків. Розуміння змісту тексту є достатнім для відтворення основних подій, хоча деталі можуть інтерпретуватися неповно або поверхово.

Середній рівень сформованості навичок читання визначається наявністю стійких труднощів у розпізнаванні слів і правильному відтворенні прочитаного тексту. Читання часто супроводжується помилками у вигляді пропусків, замін або перестановок літер і складів. Перехід до злитого читання є утрудненим. Інтонація використовується непослідовно або невідповідно до змісту; логічні наголоси та паузи розставляються некоректно. Емоційна виразність слабо виражена, читання є монотонним. Розуміння тексту обмежується окремими фрагментами, а відповіді на запитання часто неточні, уривчасті або суперечливі.

Низький (початковий) рівень сформованості навичок читання виявляється у суттєвих труднощах із розпізнаванням літер, складів та слів, що призводить до фрагментарного читання з численними паузами, помилками та спотвореннями тексту. Інтонаційне оформлення або повністю відсутнє, або є монотонним і неприродним, що ускладнює сприйняття смислової структури тексту. Емоційна виразність мінімальна або відсутня. Розуміння змісту прочитаного суттєво обмежене; дитина неспроможна виокремити основні події чи логічні зв'язки і зазвичай дає неповні, неточні або змістовно спотворені відповіді на запитання.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експерименту.

На констатувальному етапі дослідження нами було продіагностовано 8 дітей молодшого шкільного віку (8-9 років) з нормотиповим розвитком на базі Котляревського ліцею Шевченківської сільської ради Миколаївської області та 8 дітей молодшого шкільного віку (8-9 років) з інтелектуальними

порушеннями легкого ступеня прояву на базі КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаєві та Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія». Результати проведених діагностичних зрізів представлені нижче.

Результати діагностики першого критерію – літерально-складового відображені у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники рівнів сформованості літерально-складового критерію дітей із нормою розвитку

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Вміння читати по буквах				Вміння читати по складово			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагнованих	3	3	2	0	3	3	2	0
Відсоток (%)	37,5%	37,5%	25,0%	0,0%	37,5%	37,5%	25,0%	0,0%

За результатами діагностики сформованості вміння читати по буквах серед 8 дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком маємо наступні результати:

- **Високий рівень** сформованості навичок виявили 37,5% учнів (3 дитини).
- **Достатній рівень** показали також 37,5% учнів (3 дитини).
- **Середній рівень** продемонстрували 25,0% учнів (2 дитини).
- **Низький рівень** не виявлений (0,0%).

Таким чином, 75,0% дітей мають сформовані або достатньо сформовані навички початкового побуквенного читання, що свідчить про успішне оволодіння базовими вміннями розпізнавання та диференціації літер. Разом із

тим, 25,0% дітей потребують подальшої роботи щодо розвитку навичок диференціації графічно подібних літер та удосконалення цих навичок.

За результатами діагностики вміння читати по складах (серед 8 дітей молодшого шкільного віку маємо наступні показники:

- **Високий рівень** сформованості навичок виявили 37,5% учнів (3 дитини).
- **Достатній рівень** показали 37,5% учнів (3 дитини).
- **Середній рівень** продемонстрували 25,0% учнів (2 дитини).
- **Низький рівень** не виявлено (0,0%).

Отже, 75,0% дітей мають сформовані або достатньо сформовані навички читання по складах. 25,0% дітей мають середній рівень сформованості цих навичок та потребують додаткових тренувальних вправ для покращення плавності та точності поскладового читання.

Це відображено на діаграмі представлений нижче (Рис.2.1)

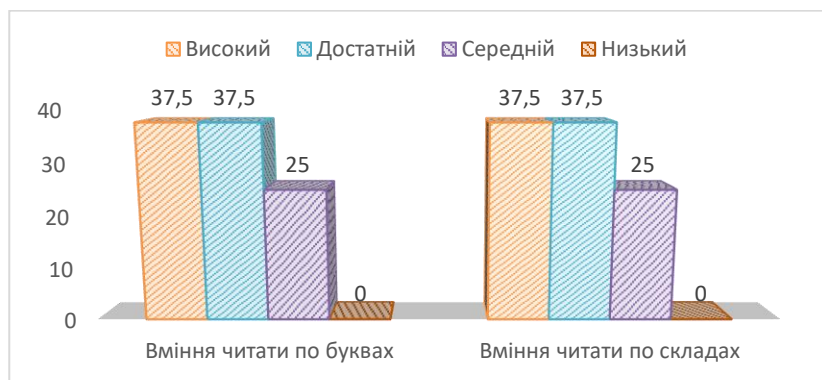


Рис. 2.1. Показники рівнів сформованості літерально-складового критерію дітей із нормою розвитку

Результати діагностики рівня сформованості літерально-складового критерія у дітей з інтелектуальними порушеннями представлені нижче:

Таблиця 2.2

Показники рівнів сформованості літерально-складового критерію дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику	
	Вміння читати по буквах	Вміння читати поскладово

	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагност ованих	0	1	3	4	0	1	3	4
Відсоток (%)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%

За результатами діагностики навички побуквенного читання серед 8 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

- **Високий рівень** не виявлено.
- **Достатній рівень** показали 12,5% учнів (1 дитина).
- **Середній рівень** продемонстрували 37,5% учнів (3 дитини).
- **Низький рівень** мають 50,0% учнів (4 дитини).

Таким чином, половина учнів має низький рівень сформованості навичок побуквенного читання, що свідчить про потребу в системній корекційно-розвитковій роботі. Лише невелика частина дітей демонструє достатній або середній рівень володіння базовими навичками читання по буквах.

За результатами діагностики навички **поскладового читання** серед 8 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

- **Високий рівень** не продемонстрував жоден учень.
- **Достатній рівень** — у 12,5% учнів (1 дитина).
- **Середній рівень** — у 37,5% учнів (3 дитини).
- **Низький рівень** — у 50,0% учнів (4 дитини).

Так само як і при побуквенному читанні, більшість учнів (половина) мають низький рівень сформованості навички поскладового читання, що потребує інтенсивної корекційної роботи з розвитку мовлення, фонематичного слуху та артикуляторної моторики.

Це відображено на діаграмі представлений нижче (Рис.2.2)

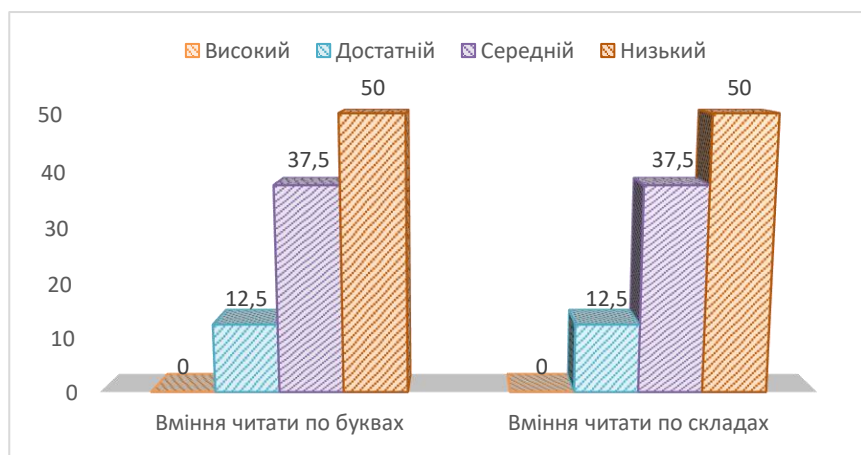


Рис. 2.2. Показники рівнів сформованості літерально-складового критерію дітей з інтелектуальними порушеннями

За результатами діагностики літерально-складового критерію були виявлені суттєві відмінності між дітьми з нормою розвитку та дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Щодо **побуквенного читання** (завдання 1–3), більшість дітей з нормою розвитку (87,5%) продемонстрували високий та достатній рівні сформованості цих навичок. Лише у одного учня (12,5%) зафіксовано середній рівень, жоден із дітей не показав низького рівня. Натомість серед дітей з інтелектуальними порушеннями лише 12,5% (1 дитина) демонструє достатній рівень. Значна частина дітей (37,5%) має середній рівень, ще 50,0% дітей виявили низький рівень володіння побуквенним читанням. Це свідчить про серйозні труднощі у розпізнаванні, диференціації букв і побудові правильних буквених рядів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз **поскладового читання** (завдання 4–6) показав, що у дітей з нормою розвитку ситуація залишалася стабільною: 87,5% школярів показали високий або достатній рівень володіння навичкою, а лише 12,5% – середній рівень. Низьких результатів серед цієї групи не зафіксовано. У дітей з інтелектуальними порушеннями кількісні результати поскладового читання виявилися ще слабшими, ніж побуквенного, у відсотках маємо наступні результати: один учень (12,5%) виконав завдання на достатньому рівні, 37,5% дітей мали середній рівень, і половина (50,0%) продемонструвала низький

рівень сформованості навички поскладового читання. Це свідчить про значні труднощі у злитті складів у слова, знижену плавність читання та проблеми зі сприйняттям прочитаного.

Загалом результати діагностики сформованості першого критерію демонструють, що у дітей з нормою розвитку навички літерального та складового читання сформовані на високому рівні: вони впевнено розпізнають букви, складають їх у склади та читають осмислено. У дітей з інтелектуальними порушеннями навички читацької діяльності сформовані недостатньо: побуквенне та поскладове читання викликає значні труднощі. Це вимагає розробки спеціальних корекційних програм, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, візуального сприйняття, координації мовлення та формування базових навичок читання.

Результати діагностики другого критерію – інтонаційно-виразного відображені у Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Показники рівнів сформованості інтонаційно-виразного критерію
дітей із нормою розвитку**

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Інтонування під час читання				Емоційний супровід			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагност ованих	2	5	1	0	2	3	3	0
Відсоток (%)	25,0%	62,5%	12,5%	0,0%	25,0%	37,5%	37,5%	0,0%

За результатами діагностики рівня сформованості **інтонування під час читання** у дітей з нормотиповим розвитком наступні результати:

- **Високий рівень:** 2 учні (25,0%)
- **Достатній рівень:** 5 учнів (62,5%)
- **Середній рівень:** 1 учень (12,5%)

- **Низький рівень:** 0 учнів (0,0%)

Переважає більшість учнів (87,5%) демонструють достатній або високий рівень інтонаційної виразності. Лише один учень (12,5%) має середній рівень, що свідчить про певні труднощі з розпізнаванням інтонаційних відтінків або з логічним наголосом. Загалом, учні здебільшого справляються із завданнями, хоча в деяких випадках потребують додаткового тренування в роботі з інтонацією, особливо у вираженні питальної та окличної інтонації.

За результатами діагностики рівня сформованості другого показника другого критерія – емоційного супроводу - у дітей з нормотиповим розвитком маємо такі результати:

- **Високий рівень:** 2 учні (25,0%)
- **Достатній рівень:** 3 учні (37,5%)
- **Середній рівень:** 3 учні (37,5%)
- **Низький рівень:** 0 учнів (0,0%)

За результатами діагностики емоційного забарвлення мовлення більшість учнів з нормотиповим розвитком (62,5%) мають достатній або високий рівень сформованості цієї навички. Лише третина учнів (37,5%) продемонстрували середній рівень, що проявляється у труднощах з інтонаційною передачею емоцій (особливо в текстах, де потрібно передати сум або страх). Найкраще учні впоралися із завданням №11 — емоційним читанням коротких реплік, де емоції чітко позначені. Завдання №12 виявилось складнішим, оскільки вимагало загальної інтонаційної побудови на основі тексту. Це свідчить про те, що учням потрібно більше практики саме з цілісним емоційним читанням текстів, а не лише ізольованих реплік.

Це відображено на діаграмі (Рис. 2.3)

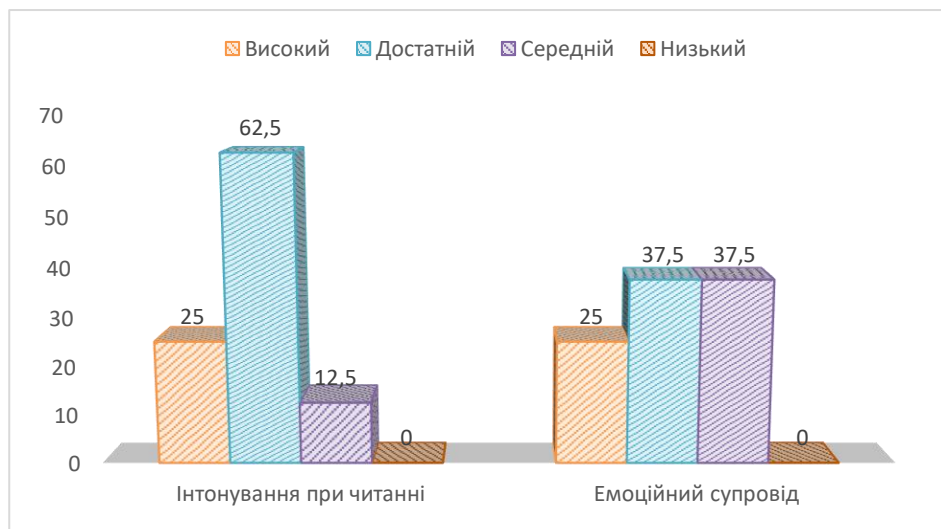


Рис. 2.3. Показники рівнів сформованості інтонаційно-виразного критерію дітей із нормою розвитку

Результати діагностики рівня сформованості другого критерія – інтонаційно-виразного у дітей з інтелектуальними порушеннями представлені нижче:

Таблиця 2.4

Показники рівнів сформованості інтонаційно-виразного критерію дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Інтонування під час читання				Емоційний супровід			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагнованих	0	0	1	7	0	0	3	5
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%

За першим показником інтонаційно-виразного критерія молодші школярі з інтелектуальними порушеннями демонструють наступні результати:

- **Високий рівень:** 0 учнів (0%)
- **Достатній рівень:** 0 учнів (0%)
- **Середній рівень:** 1 учень (12.5%)

- **Низький рівень:** 7 учнів (87.5%)

Діагностика рівня сформованості першого показника інтонаційно-виразного критерія показала, що здебільшого учні демонструють низький рівень сформованості вміння інтонувати під час читання. Найтипівішими помилками є: монотонне читання, відсутність чіткого розрізнення інтонацій за знаками пунктуації, неусвідомлене розміщення логічного наголосу. Ці результати свідчать про обмежене розуміння інтонаційної структури мовлення, що потребує спеціально підібраних вправ на розвиток слухового сприйняття, емоційної чуйності та усвідомленого читання.

За другим показником інтонаційно-виразного критерію діти з інтелектуальними порушеннями демонструють наступні результати:

- **Високий рівень:** 0 учнів (0%)
- **Достатній рівень:** 0 учнів (0%)
- **Середній рівень:** 3 учні (37,5%)
- **Низький рівень:** 5 учнів (62.5%)

Більшість дітей з інтелектуальними порушеннями мають недостатньо сформовану здатність емоційно супроводжувати читання, особливо у вираженні складних емоцій — страху, болю, здивування. Часто емоції передаються поверхнево або невпевнено, голос залишається переважно нейтральним, інтонація не завжди відповідає емоційному контексту.

Наявність учнів із середнім рівнем (37,5%) свідчить про можливість розвитку цього вміння за умов цілеспрямованої педагогічної роботи, зокрема з опорою на ігрові прийоми, читання по ролях, моделювання емоційних ситуацій та зорову підтримку (міміку, піктограми).

Це відображено на діаграмі (Рис. 2.4)

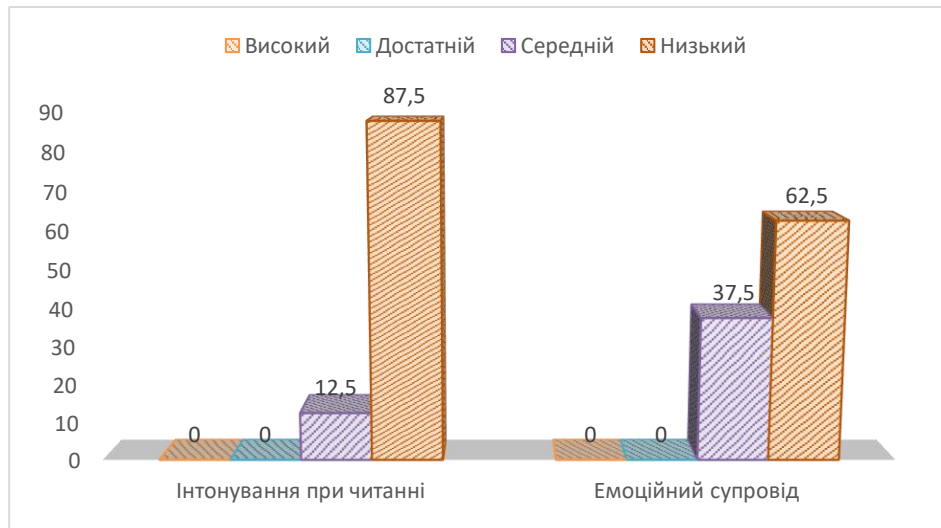


Рис. 2.4. Показники рівнів сформованості інтонаційно-виразного критерію дітей з інтелектуальними порушеннями

Результати діагностичних зрізів засвідчили помітну різницю у сформованості інтонаційно-виразного читання між дітьми з нормотиповим розвитком та дітьми з інтелектуальними порушеннями. Учні з типовим розвитком продемонстрували вміння розпізнавати та точно передавати різні види інтонації відповідно до розділових знаків, чітко виділяти логічні наголоси та передавати емоційний стан героїв у текстах, що свідчить про сформовану мовленнєву інтонаційну виразність і здатність до емоційної інтерпретації змісту. Водночас у дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено стійкі труднощі з інтонуванням — інтонація часто монотонна, логічні акценти не витримуються, розрізнення типів речень ускладнене. Передача емоцій також є слабо сформованою: дітям важко інтонаційно відобразити радість, сум, страх чи здивування, вони зазвичай читають без належної емоційної виразності. Таким чином, інтонаційно-виразне читання як цілісний критерій виявляється достатньо сформованим у дітей з нормою та слабо сформованим у дітей з інтелектуальними порушеннями, що потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Результати проведеної діагностики за третім критерієм оцінки стану сформованості читацьких навичок — лексико-семантичним — у дітей з нормотиповим розвитком представлені нижче:

Таблиця 2.5

Показники рівнів сформованості лексико-семантичного критерію у дітей із нормою розвитку

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Розуміння прочитаного				Вміння відповідати на питання за змістом прочитаного			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагнованих	2	6	0	0	2	6	0	0
Відсоток (%)	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%

За першим показником третього критерію діти з нормотиповим розвитком демонструють наступні результати:

- **Високий рівень:** 6 учні (75,0%)
- **Достатній рівень:** 2 учнів (25,0%)
- **Середній рівень:** 0 учнів (0,0%)
- **Низький рівень:** 0 учнів (0,0%)

У дітей з нормотиповим розвитком лексико-семантичний критерій за показником розуміння прочитаного сформований на високому та достатньому рівнях. Абсолютна більшість учнів демонструють правильне розуміння значень окремих слів (завдання №13), змісту речень (завдання №14) та коротких текстів (завдання №15). Найвищі результати — у завданні на розуміння речень, де 87,5% учасників дали всі правильні відповіді.

Невеликі коливання в балах трапляються переважно через одну незначну помилку — найчастіше це плутанина між візуально подібними об'єктами або відволікання від контексту в короткому тексті. Ці результати свідчать про сформовану навичку зчитування смислу з прочитаного, достатній словниковий запас та вміння співвідносити мовну інформацію з реальними діями або зображеннями.

Діти з нормотиповим розвитком продемонстрували високий рівень сформованості лексико-семантичного критерію за показником розуміння прочитаного. Середні бали для кожного з завдань були на досить високому рівні, що свідчить про добре розвинену здатність учнів до розуміння слів, речень і текстів. Переважно діти впоралися з усіма завданнями, демонструючи високий рівень розуміння лексичних і синтаксичних елементів.

За другим показником третього критерію у дітей з нормотиповим розвитком результати наступні:

- **Високий рівень:** 6 учні (75,0%)
- **Достатній рівень:** 2 учнів (25,0%)
- **Середній рівень:** 0 учнів (0,0%)
- **Низький рівень:** 0 учнів (0,0%)

Результати діагностики за трьома видами завдань свідчать про достатній та високий рівень сформованості вміння розуміти прочитане та відповідати на запитання до тексту в учнів з нормотиповим розвитком. Більшість дітей показали стійкі та впевнені результати: у відповідях простежується розуміння логіки подій, уміння виділяти ключову інформацію та давати розгорнуті відповіді, спираючись на текст. Це вказує на сформоване вміння працювати з прочитаним матеріалом і наявність елементарних аналітичних навичок.

У деяких випадках виявлено поодинокі помилки або частково неповні відповіді, які свідчать не про відсутність розуміння, а радше про потребу в додатковій увазі до формулювання відповідей, зосередженості або уточнення змісту. В окремих учнів зафіксовано середній рівень виконання, що вказує на неповне розуміння тексту або труднощі з формулюванням відповідей у повному обсязі. Це може бути пов'язано з недостатньо сформованими навичками виокремлення головного в тексті, або з нестачею мовленнєвого досвіду у побудові зв'язних висловлювань.

Це відображено на діаграмі (Рис. 2.5)

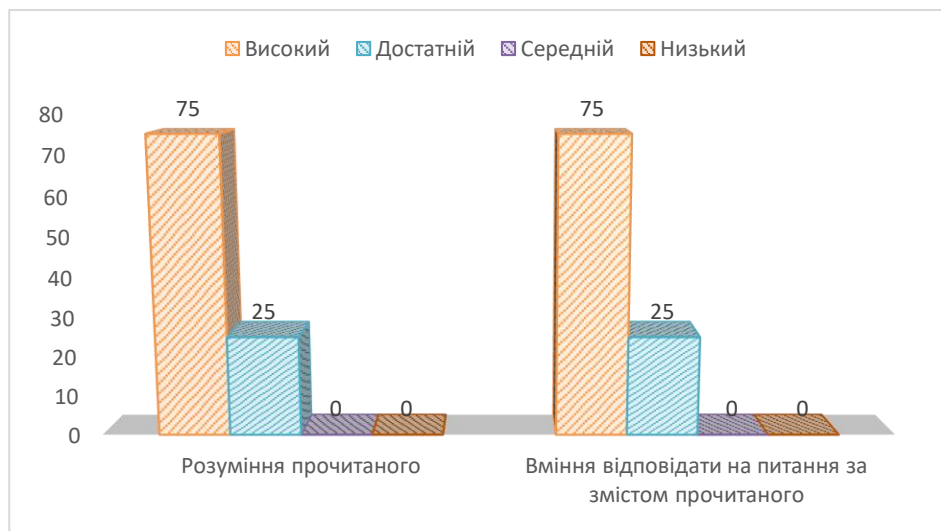


Рис. 2.5. Показники рівнів сформованості лексико-семантичного критерію дітей з нормотиповим розвитком

Результати діагностики рівня сформованості лексико-семантичного критерію у дітей з інтелектуальними порушеннями представлені нижче:

Таблиця 2.6

Показники рівнів сформованості лексико-семантичного критерію у дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Розуміння прочитаного				Вміння відповідати на питання за змістом прочитаного			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	3	5	0	0	5	3
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%

За першим показником третього критерію – розуміння прочитаного – діти з інтелектуальними порушеннями показали наступні результати:

- **Високий рівень:** 0 учні (0,0%)
- **Достатній рівень:** 0 учнів (0,0%)
- **Середній рівень:** 3 учнів (37,5%)

- **Низький рівень:** 5 учнів (62,5%)

Узагальнення результатів виконання діагностичних завдань дає підстави стверджувати, що рівень сформованості умінь розуміння прочитаного у дітей з інтелектуальними порушеннями є переважно недостатнім і має тенденцію до зниження у міру зростання складності мовленнєвого матеріалу.

Зокрема, під час виконання завдання №13 (розуміння слів) більшість учнів виявили здатність до розпізнавання знайомих предметів, що свідчить про сформованість базового словникового запасу. Водночас виявлені труднощі у співвіднесенні абстрактних або менш знайомих лексем (наприклад, «драбина») вказують на обмеженість лексико-семантичного поля та недостатній рівень мовленнєвої гнучкості. У завданні №14 (розуміння речень) учні краще орієнтувалися у простих синтаксичних структурах, що описують типові життєві ситуації. Проте наявність граматично або смислово ускладнених конструкцій зумовлювала виникнення помилок, що свідчить про недостатню сформованість умінь смислового аналізу речень і співвіднесення їх зі зображенням або дією. Завдання №15 (розуміння короткого тексту) виявило найбільші труднощі: лише один учень частково продемонстрував здатність до адекватного вибору відповідного варіанта. Це свідчить про низький рівень розвитку умінь глобального сприймання тексту, недостатню здатність до виділення ключових смислових компонентів та їх збереження в оперативній пам'яті для подальшого зіставлення з варіантами відповідей.

Загалом отримані результати засвідчують потребу в системній педагогічній роботі, спрямованій на розвиток лексико-семантичної компетентності, граматичного аналізу та розуміння смислової структури тексту в учнів з інтелектуальними порушеннями.

За другим показником лексико-семантичного критерію діти з інтелектуальними порушеннями показали такі результати:

- **Високий рівень:** 0 учні (0,0%)
- **Достатній рівень:** 0 учнів (0,0%)
- **Середній рівень:** 5 учнів (62,5%)

- **Низький рівень:** 3 учнів (37,5%)

Результати проведеної діагностики засвідчили загальний недостатній рівень сформованості уміння відповідати на запитання за змістом прочитаного в учнів із інтелектуальними порушеннями. У переважної частини досліджуваних (62,5%) зафіксовано середній рівень сформованості відповідного уміння, що свідчить про часткове розуміння прочитаних текстів та здатність давати правильні відповіді за умови зовнішньої підтримки. Водночас у 37,5% учнів виявлено низький рівень, що вказує на потребу в системній корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на формування навичок розуміння прочитаного та побудови зв'язного мовлення.

У цьому контексті особливої уваги потребує розвиток:

- мовленнєвих умінь, зокрема в аспекті формулювання повних граматично правильних речень;
- навичок встановлення причинно-наслідкових зв'язків у текстовому матеріалі;
- здатності співвідносити зміст прочитаного з поставленими запитаннями.

Це представлено на діаграмі (Рис 2.6)

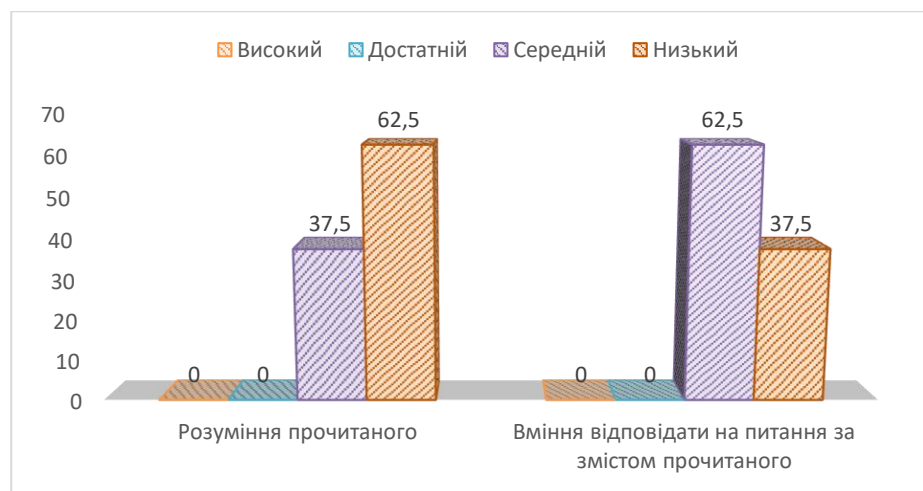


Рис. 2.6. Показники рівнів сформованості лексико-семантичного критерію дітей з інтелектуальними порушеннями

Отже, можемо зробити висновки, що за всіма трьома критеріями оцінки стану сформованості читацьких навичок діти з інтелектуальними

порушеннями демонструють значно нижчі результати ніж діти з нормотиповим розвитком.

Висновок до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи ми здійснили комплексне дослідження стану сформованості читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням трьох визначених нами критеріїв: літерально-складового, інтонаційно-виразного та лексико-семантичного. Кожен з цих критеріїв був розглянутий як важливий показник розвитку читання, адже вони безпосередньо впливають на здатність дітей розуміти, інтерпретувати та правильно відтворювати текстову інформацію. Для кожного критерію ми визначили показники, що дозволили здійснити чітку оцінку рівня сформованості читацьких навичок.

У рамках дослідження ми розробили та підібрали діагностичні завдання, що оцінюють здатність дітей до літерально-складового читання (уміння правильно вимовляти слова на рівні окремих літер та складів), інтонаційно-виразного читання (здатність передавати емоційний зміст тексту через інтонацію) та лексико-семантичного розуміння тексту (уміння правильно інтерпретувати значення слів і фраз, а також розуміти зміст прочитаного).

Для оцінки сформованості читацьких навичок за цими критеріями ми провели діагностику серед двох груп учнів: 8 дітей з нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку та 8 дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву молодшого шкільного віку. Результати діагностики дозволили виявити певні особливості та труднощі, з якими стикаються діти з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз отриманих результатів показав, що діти з нормотиповим розвитком виявили кращі показники за всіма критеріями, вони змогли адекватно сприймати і передавати емоційний зміст тексту через інтонацію, а також розпізнавати значення слів та коректно відповідати на питання, що

стосуються змісту прочитаного. Проте, навіть серед цієї групи учнів спостерігалися окремі труднощі при виконанні складних лексико-семантичних завдань, що вимагають високого рівня когнітивного навантаження.

У дітей з інтелектуальними порушеннями визначено значні труднощі в усіх трьох сферах. Літерально-складове читання часто супроводжувалося помилками у вимові слів, що свідчить про недостатній рівень розвитку мовленнєвого апарату. Інтонаційно-виразне читання також виявилось складним для більшості учнів цієї групи — вони мали труднощі з передачею емоційного забарвлення тексту, часто читали монотонно, без відповідної інтонації. Лексико-семантичне розуміння прочитаного також викликало проблеми: діти не завжди могли правильно сприйняти зміст прочитаних текстів і відповісти на питання за змістом.

Серед характерних труднощів, з якими зіштовхуються діти з інтелектуальними порушеннями за результатами діагностики, можна виокремити наступні:

- обмежений словниковий запас — діти часто не розуміли значення менш уживаних або абстрактних слів.
- проблеми з інтонацією — відсутність належного контролю над інтонацією, що перешкоджає правильному вираженню емоційної складової тексту.
- нездатність до глобального сприйняття тексту — діти не завжди могли виділити ключові ідеї тексту, що ускладнювало їх здатність давати правильні відповіді на питання, що базуються на прочитаному матеріалі.
- мовленнєва гнучкість — труднощі з побудовою зв'язних і граматично правильних речень, що є важливим аспектом для розуміння та адекватного відтворення змісту прочитаного.

Таким чином, результати діагностичних зрізів підтвердили, що у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно розвивати всі аспекти читацької діяльності — від правильної вимови та інтонації до глибшого розуміння

лексичних значень та смислових зв'язків у текстах. Тому важливим напрямком роботи з цими дітьми є корекційно-розвиткова робота, спрямована на покращення мовленнєвих і когнітивних навичок, що дозволяють дітям з інтелектуальними порушеннями більш ефективно опановувати навички читання.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

3.1. Дидактична модель формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

Метою другого, формувального етапу нашого експерименту було науково-методичне обґрунтування та апробація дидактичної моделі формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

Для проведення формувального експерименту було залучено 8 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, 4 з яких склали експериментальну групу (ЕГ – 4-ро дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву), 4 – контрольну групу (КГ – 4-ро дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву). На початку експерименту діти демонструють приблизно однакові результати оцінки рівня сформованості читацьких навичок.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Артем Ш.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Ліза Б.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Данило Ч.	9 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Марія О.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву

Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Петро Н.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Софія К.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Владислав І.	8 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву
Оля С.	9 років	Інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву

Як було зазначено у теоретичному розділі нашого дослідження, ефективне оволодіння дитиною навичками читання передбачає наявність двох ключових складових. Перша з них — це осмисленість дій, що вимагає достатнього рівня розвитку уваги та пам'яті, аби дитина могла запам'ятовувати окремі літери, співвідносити графічні символи зі звуковими образами, а також утримувати в оперативній пам'яті звукосполучення тощо. Другою складовою є сам процес читання, який охоплює здатність дитини відтворювати звуки на основі відповідних правил графемно-фонемного перетворення, а також розуміти прочитані слова у їх семантичному контексті.

У процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями реалізація зазначених вище компонентів, зокрема під час опанування навичок звукового та звуко-буквеного аналізу та синтезу, супроводжується низкою труднощів. Ці труднощі зумовлені порушеннями фонематичного слуху, дефектами звуковимови, недосконалістю складової структури слова, а також недостатнім розвитком лексико-граматичних компонентів мовлення у дітей зазначеної категорії. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розробити власну поетапну модель формування навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Нами була розроблена дидактична модель формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Дидактична модель формування та розвитку читацьких навичок у дітей
молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами
ІКТ**

Етапи формування та розвитку читацьких навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ІКТ			
Орієнтовно-мотиваційний етап Мета: налаштування дитини до роботи та корекційно-розвиткової діяльності, формування у дитини мотивації до процесу читання, розвиток передумов формування читацьких навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями (пам'ять, увага, слухове та зорове сприйняття).	Етап формування першочергових навичок читання Мета: ознайомлення з буквами, їх поступове запам'ятовування та диференціація; оволодіння звуковим аналізом та поскладовим читанням.	Етап автоматизації та розвитку читацьких навичок Мета: закріплення навичок поскладового читання та глобального сприйняття добре знайомих слів, поступове підвищення швидкості та якості читання.	Етап розвитку розуміння прочитаного та формування інтересу до читання Мета: формування відповідального, усвідомленого читання, поступовий розвиток інтересу до літератури та комунікативної функції читання.
Педагогічні умови			
-індивідуальний підхід; -створення емоційно сприятливого середовища; -врахування рівня розвитку кожної дитини; -включення в роботу ігрових прийомів.	-використання наочності; -поступове ускладнення матеріалу; -повторюваність та закріплення навичок.	-багаторазові повторення; -підкріплення позитивних результатів; -зниження рівня тривожності дітей під час читання.	-створення ситуацій успіху; -використання індивідуально підібраних завдань та текстів; -емоційно насичений зміст роботи.
Зміст, форми та засоби роботи			
Зміст роботи: розвиток фонематичного слуху, вправи на розвиток зорового	Зміст роботи: полягає у засвоєнні дитиною графічних звуко-буквенних позначень	Зміст роботи: полягає в удосконаленні набутих на попередньому етапі	Зміст роботи: читання простих ілюстрованих текстів. Вчити дітей відповідати на

гнозису та просторового орієнтування на аркуші. Розвиток усного мовлення та збагачення лексичного запасу дітей з інтелектуальними порушеннями. Форми: індивідуальні заняття, підгрупові ігри (дидактичні ігри, ігри-заняття, ігри-розваги), інтеграція результатів навчальної діяльності в повсякденну діяльність. Засоби: предмети, сюжетні малюнки, дидактичні ігри та вправи, звукові та сенсорні ігри, інтерактивні комп'ютерні ігри.	української мови. Звуковий та складовий аналіз слів, складання складів та слів з букв. Поступове навчання читанню складів та простих слів. Розвиток слухового сприйняття. Форми: індивідуальні та парні корекційно-розвиткові заняття, чергування фронтальної та індивідуальної роботи з закріплення навичок поскладового читання. Засоби: візуальна наочність, інтерактивна наочність, абетка, складові таблиці, комп'ютерні програми та інтерактивні дошки.	вмінь та навичок. Читання складів, слів, простих речень. Читання з опорою на ілюстровану наочність. Використання ігор на знаходження пропущених слів. Співвіднесення слова та картинки. Формування навичок переказу прочитаного Форми: індивідуальні та парні корекційно-розвиткові заняття, чергування фронтальної та індивідуальної роботи з закріплення читацьких навичок. Засоби: візуальна наочність, інтерактивна наочність, складові таблиці, комп'ютерні програми та інтерактивні дошки.	питання по змісту прочитаного. Підбір заголовків до прочитаних текстів, завершення текстів з опорою на ілюстрації. Форми індивідуальні та парні корекційно-розвиткові заняття, чергування фронтальної та індивідуальної роботи з закріплення читацьких навичок. Засоби: візуальна наочність, ілюстровані тексти, адаптовані розповіді та казки, інтерактивна наочність, зразок, комп'ютерні презентації.
--	--	---	---

Орієнтовно-мотиваційний етап.

Мета: на цьому етапі основне завдання полягає у створенні позитивної мотивації до читання та залученні дитини до корекційно-розвиткової діяльності. Формується стійкий інтерес до читання як до приємного та пізнавального процесу. Особлива увага приділяється розвитку психофізіологічних передумов для формування читацьких навичок, зокрема:

- розвиткові пам'яті (зорової та слухової);
- концентрації й стійкості уваги;
- слухового та зорового сприймання;

- загальному мовленнєвому розвитку.

Педагогічні умови: організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми молодшого шкільного віку передбачає науково обґрунтоване поєднання індивідуального підходу, що враховує особливості психічного розвитку, пізнавального стилю та інтересів дитини, із ретельною диференціацією завдань за рівнем її можливостей; створення емоційно сприятливого середовища, у якому забезпечується психологічна безпека, підтримка та позитивне підкріплення; добір навчального матеріалу відповідно до актуального рівня розвитку мовлення, когнітивних функцій та емоційно-вольової сфери; а також систематичне використання ігрових методів, що відповідають віковим особливостям і сприяють поєднанню пізнавальної активності з емоційною залученістю.

Зміст роботи на орієнтовно-мотиваційному етапі:

- Розвиток фонематичного слуху: вправи на впізнавання, розрізнення та відтворення звуків; ігри на визначення першого та останнього звука в слові.
- Зоровий гнозис і просторове орієнтування: вправи на впізнавання предметів і форм, ігри на орієнтування на аркуші паперу (напрямки, позиції).
- Розвиток усного мовлення: вправи на побудову простих речень, розширення словникового запасу, активізація вживання нових слів у мовленні.
- Збагачення лексичного запасу: робота над тематичними групами слів, використання сюжетних картин, описових вправ, загадок, римувань.

Форми організації роботи:

- Індивідуальні заняття – забезпечують максимально адаптовану форму навчання з урахуванням особистих потреб дитини.
- Підгрупові ігри – сприяють соціалізації, розвитку комунікативних навичок та формуванню почуття успіху через колективну діяльність.
- Інтеграція в повсякденну діяльність – закріплення набутих знань і навичок у побутових ситуаціях, у грі, спілкуванні з однолітками.

Засоби:

- Натуральні предмети, сюжетні малюнки – стимулюють мовлення, уяву, асоціативне мислення.
- Дидактичні ігри та вправи – спеціально підібрані для розвитку фонематичного слуху, зорового сприймання та мислення.
- Звукові та сенсорні ігри – активізують слухову та тактильну чутливість, сприяють розвитку уваги.
- Інтерактивні комп'ютерні ігри – забезпечують додаткову мотивацію, дозволяють подати матеріал у доступній і привабливій формі, активізують самостійну діяльність дитини.

Інтерактивні комп'ютерні технології на цьому етапі виконують низку ключових функцій:

- Мотиваційну – завдяки візуально привабливому оформленню, звуковим ефектам, анімації та гейміфікації завдань комп'ютерні ігри викликають інтерес і бажання брати участь у навчанні.
- Корекційну – за допомогою спеціально підібраних завдань коригуються порушення зорового, слухового сприйняття, уваги та пам'яті.
- Розвивальну – забезпечується активізація пізнавальних процесів, формуються передумови читацької діяльності.
- Диференційовану – інтерактивне середовище дозволяє підлаштовувати складність завдань під індивідуальні потреби дитини.

Інтерактивні ігри для орієнтовно-мотиваційного етапу

1. «Знайди пару» (гра на розвиток зорової уваги та пам'яті)

Опис: На екрані з'являються пари картинок (наприклад, предмет – тінь, звук – предмет, літера – зображення). Дитина повинна знайти та поєднати відповідні пари.

Ціль: розвивати зорову пам'ять, увагу, зорове сприймання.

Варіації: підбір рим, слів за першим звуком, зображень за контуром.

2. «Чарівний звуковий мішечок» (розвиток фонематичного слуху)

Опис: Гра озвучує різні звуки (наприклад, [с], [ш], [б]), і дитина повинна обрати з-поміж кількох зображень те, яке починається з цього звука.

Ціль: вчити розрізняти звуки мовлення, формувати навички фонематичного аналізу.

3. «Склади картинку» (гра-пазл на зорове сприйняття)

Опис: Дитині пропонується зібрати картинку з фрагментів. Зображення можуть бути знайомими сюжетами з оповідань або казок.

Ціль: розвивати зоровий гнозис, просторове мислення, посидючість.

Доповнення: після складання картинки можна прослухати коротку історію, що ілюструє картинка.

4. «Говори правильно» (гра на розвиток мовлення та лексики)

Опис: Дитина обирає одну з тем (тварини, їжа, транспорт), слухає назву предмета та бачить його зображення. Потім її просять повторити слово або скласти речення.

Ціль: активізувати словник, формувати навички словотворення, розвивати артикуляційні навички.

Зворотний зв'язок: програма може записати голос дитини та дати змогу прослухати.

5. «Хто де живе?» (інтерактивна гра-вікторина на увагу та лексичне узагальнення)

Опис: На екрані зображено тварин і місця їх проживання. Завдання – перетягти тварину до правильного місця (ведмідь – ліс, риба – річка тощо).

Ціль: формування логічного мислення, збагачення активного словника, розвиток навичок класифікації.

6. «Веселі звуки» (гра на співвіднесення зображень і звуків)

Опис: Дитині програватиметься звук (наприклад, дзижчання бджоли, звук літака), а серед кількох зображень треба знайти те, яке його викликає.

Ціль: розвивати слухову увагу, слухову пам'ять, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

7. «Знайди зайве» (гра на розвиток мислення)

Опис: На екрані з'являється 4–5 зображень, з яких одне не підходить за змістом (наприклад: яблуко, груша, м'яч, слива). Дитина має обрати «зайве» та пояснити свій вибір.

Ціль: формування логіко-семантичних зв'язків, розвиток мовлення та словникового запасу.

Ці ігри можуть бути реалізовані як через спеціалізовані програми (наприклад, GCompris, LearningApps, Didacticus), так і через адаптовані презентації у PowerPoint, інтерактивні дошки, планшети або сенсорні панелі.

Етап формування першочергових навичок читання

Мета: сформувати у дітей з інтелектуальними порушеннями базові вміння, необхідні для оволодіння процесом читання. На цьому етапі йдеться про опанування графічного образу літер, формування навичок звуко-буквеного аналізу, поєднання звуків у склади, а складів — у слова. Також продовжується розвиток мовлення, уваги, пам'яті, моторики.

Педагогічні умови:

- Поступовість і систематичність – матеріал вводиться поетапно, з урахуванням темпу засвоєння матеріалу кожною дитиною.
- багатоканальність подачі інформації – одночасне використання зорового, слухового та моторного аналізаторів (наприклад, озвучення літери + її написання + тактильне сприймання).
- опора на зону найближчого розвитку – підкріплення нових знань попередніми досягненнями дитини.
- візуалізація навчального матеріалу – активне використання наочності, мультимедійних елементів.
- різноманіття форм подачі матеріалу – поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи.

Зміст роботи:

- Робота з буквами, формування їх графічного образу.
- Співвіднесення звука з відповідною буквою.
- Складання прямих і зворотних складів (па, ап, ма, ам).

- Читання коротких слів із 2–3 складів.
- Формування навичок складання слова з букв (на слух і з опорою на зразок).
- Розвиток артикуляційної моторики, дрібної моторики, уваги, пам'яті.
- Розвиток мовленнєвого дихання та чіткої звуковимови.

Форми організації роботи: у практиці навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на даному етапі доцільним є поєднання різних форм організації освітнього процесу з урахуванням дидактичних завдань та індивідуальних потреб учнів: індивідуальні заняття використовуються для цілеспрямованого формування читацьких навичок і подолання специфічних труднощів у навчанні; підгрупова форма роботи сприяє розвитку навичок взаємодії, дозволяє закріплювати знання й уміння у парній та груповій взаємодії; фронтальна організація навчання ефективна при введенні нового матеріалу (зокрема вивченні літер), проведенні колективних дидактичних ігор та спільному перегляді мультимедійного контенту, забезпечуючи спільне занурення у навчальну ситуацію.

Засоби:

- Літературно-мовленнєві картки: літери, склади, схеми, картинки.
- Мнемотехніка: мнемодоріжки, мнемотаблиці для складів і слів.
- Інтерактивні комп'ютерні ігри: на розпізнавання літер, читання складів, складання слів із букв.
- Програми для тренування читання: LearningApps, GCompris, Знайко, Казкар, логопедичні комплекси.
- Тактильні засоби: літери з паперу, пластикові букви, конструктори складів.
- Мультимедійні презентації з озвученими літерами, звуками, складами, словами.
- Прописи та графомоторні вправи для одночасного формування навичок читання й письма.

Нижче наводимо *орієнтовні інтерактивні вправи для даного етапу:*

1. «Назви літеру»

Опис гри: на екрані з'являється велика літера (наприклад, "М"), яку озвучує програма. Далі дитині пропонується обрати зображення предмета, що починається з цієї літери (мішок, морозиво, молоток тощо). Правильна відповідь супроводжується звуковою та візуальною похвалою.

Переваги використання:

- Формування стійкого зв'язку між графемою та звуком.
- Розвиток фонематичного сприйняття.
- Збагачення лексики.

Технології: LearningApps, Wordwall, Didacticus; інтерактивна дошка або планшет.

2. «Склади слово»

Опис гри: на екрані з'являється зображення (наприклад, "кіт"). Дитина бачить розкидані літери: К, Т, І. Їй потрібно перетягнути літери в правильному порядку для складання слова. Програма озвучує правильну відповідь.

Переваги використання:

- Розвиток навичок звуко-буквеного аналізу.
- Формування навичок читання складів і слів.
- Координація «око–рука», розвиток моторики.

Технології: PowerPoint з гіперпосиланнями, інтерактивна дошка, ClassFlow, платформи типу Wordwall.

3. «Звуковий поїзд»

Опис гри: на екрані зображено потяг, кожен вагон якого — окрема буква. Дитина слухає слово (наприклад, "мак") і складає його, перетягуючи у вагони потрібні літери в правильному порядку.

Переваги використання:

Закріплення навичок злиття звуків у слово.

Візуалізація структури слова.

Залучення елементів гри стимулює мотивацію.

Технології: Онлайн-конструктори типу BookWidgets, Genially, або навчальні додатки з модулями типу «Train Builder».

4. «Хто перший?» (гра для 2-х учнів)

Опис гри: дітям пропонується змагання: хто швидше вибере з ряду зображень ті, які починаються на задану букву. Наприклад, на екран виводиться завдання: "Знайди все, що починається на букву С".

Переваги використання:

- Розвиток швидкості мовного аналізу.
- Тренування уваги та реакції.
- Підвищення інтересу через елемент суперництва.

Технології: Можна реалізувати в LearningApps, Kahoot, LiveWorksheets або на інтерактивній дошці.

5. «Підбери склад»

Опис гри: З'являється зображення предмета (наприклад, «рак», «ра-ма»), і дитині пропонуються варіанти початкових складів: ра–, па–, ма–. Потрібно обрати правильний. Ускладнений варіант: обрати обидва склади для повного слова.

Переваги використання:

- Формування навичок складання слів із складів.
- Фонематичне диференціювання.
- Розвиток слухового аналізу.

Технології: Wordwall, Genially, інтерактивні шаблони у PowerPoint.

6. «Прочитай і знайди»

Опис гри: на екрані з'являється коротке слово (напр. "м'яч"), яке дитина повинна прочитати. Після читання дитина має знайти серед зображень той об'єкт, що відповідає слову. Додатково можна попросити дитину скласти речення з цим словом.

Переваги використання:

- Зв'язок між читанням та розумінням змісту.

- Розвиток зорового впізнавання слів.
- Формування зв'язного мовлення.

Технології: GCompris, PowerPoint з анімацією.

7. «Літера зникла!»

Опис гри: слово подано з пропущеною літерою (напр. _ина (шина)). Дитина має обрати з кількох варіантів правильну літеру. Ускладнений варіант: декілька пропусків (н_тка → нитка).

Переваги використання:

- Формування орфографічної зорово-мовленнєвої пам'яті.
- Закріплення знання букв та їх розміщення в слові.
- Тренування аналітико-синтетичного мислення.

Технології: LiveWorksheets, PowerPoint, презентації з анімацією, мобільні додатки типу "Читайлик".

Етап автоматизації та розвитку читацьких навичок

Мета: закріплення навичок читання на рівні автоматизму та розвиток умінь читати усвідомлено, виразно, з належною швидкістю. Формування у дітей з інтелектуальними порушеннями позитивного ставлення до читання як до інструмента пізнання світу.

Педагогічні умови:

- Постійне індивідуальне та диференційоване спостереження за рівнем сформованості навичок читання.
- Використання вправ на підвищення темпу читання без втрати розуміння.
- Включення елементів самостійного читання та творчого переосмислення прочитаного.
- Емоційно-ціннісне забарвлення текстового матеріалу (казки, комікси, ілюстровані тексти).
- Позитивна мотивація через успіх, похвалу та зворотний зв'язок.

Зміст роботи: в процесі формування читацької компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на цьому етапі

важливим є систематичне опрацювання текстів різних типів, зокрема речень, коротких оповідань та діалогів, що забезпечує поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу. Доцільним є також використання таких видів діяльності, як переказ прочитаного, добір заголовка, відповіді на запитання, що сприяє активізації розуміння прочитаного та розвитку логіко-сміслового аналізу тексту. Особлива увага приділяється розширенню активного й пасивного словника учнів, формуванню навичок зв'язного мовлення як в усній, так і в письмовій формі. Важливим компонентом навчального процесу є також робота з простими інструкціями, таблицями та підписами, що розвиває функціональне читання та орієнтацію в інформаційному просторі.

Форми роботи:

- Індивідуальна – робота над темпом читання, відпрацювання особистих труднощів.
- Парна – читання «в ролях», обговорення змісту, ігри на розуміння.
- Групова – літературні ігри, «театралізація», створення міні-книг.
- Інтегровані форми – включення читання в інші види діяльності (інформатика, музика, образотворче мистецтво).

Засоби:

- Друковані тексти з ілюстраціями.
- Електронні книги, інтерактивні текстові тренажери.
- Комп'ютерні вправи на розуміння прочитаного.
- Озвучені презентації, комікси, інтерактивні оповідання.
- Онлайн-програми для контролю темпу читання (наприклад, Spritz, Beeline Reader).
- Програми для створення міні-книг, аудіоказок (наприклад, StoryJumper, Book Creator).

Інтерактивні комп'ютерні ігри які доцільно використовувати на даному етапі:

1. «Чарівне речення»

Опис: Дитині показується набір слів у неправильному порядку (напр. «пес грає з м'ячем» → «з грає м'ячем пес»), і вона має скласти правильне речення, перетягуючи слова мишею/пальцем.

Переваги використання:

- Розвиток граматичної структури мовлення.
- Усвідомлення логіки речення.
- Розуміння прочитаного.

Технології: LearningApps, BookWidgets, PowerPoint з тригерами.

2. «Прочитай – вибери малюнок»

Опис: Після прочитання короткого речення (напр. «На дереві сидить сова») дитина має обрати з кількох зображень правильне.

Переваги використання:

- Формування усвідомленого читання.
- Розвиток уваги та зорового сприйняття.

Технології: Wordwall, Genially, інтерактивні PDF.

3. «Зайве слово»

Опис: У текст вставлено зайве слово (напр. «Сірий кіт білий дивиться на сонце»). Учень має знайти його та прибрати.

Переваги використання:

- Розвиток аналітичного мислення.
- Покращення граматичного та лексичного відчуття та сприйняття.

Технології: LiveWorksheets, інтерактивні слайди Google.

4. «Казка з вибором» (інтерактивна казка з варіантами)

Опис: Учень читає фрагмент казки, після чого обирає варіант продовження. У різних відгалуженнях – різні сюжетні наслідки.

Переваги використання:

- Розвиток критичного мислення.
- Формування зв'язного мовлення.
- Стимулювання інтересу до читання.

Технології: StoryJumper, Book Creator, Power Point з тригерами.

5. «Прочитай і допиши»

Опис: Дитина читає речення з пропущеними словами які повинна добрати їх самостійно (з опорою на малюнок чи логіку).

Переваги використання:

- Активізація лексики.
- Формування логіки й мовленнєвої інтуїції.
- Закріплення нових слів у контексті.

Технології: LiveWorksheets, Power Point з тригерами.

6. «Склади комікс»

Опис: Учень читає короткі підписи та розташовує картинки в логічному порядку. Далі читає фінальний текст і створює свій варіант історії.

Переваги використання:

- Формування навичок розуміння послідовності в тексті.
- Стимулювання творчості.
- Розвиток емоційного інтелекту.

Технології: Pixton, StoryboardThat, Canva.

7. «Читання» (тренажер на швидкість і точність)

Опис: Учень читає слова, що «з'являються» на екрані по одному. Якщо читає правильно – з'являється наступне. У кінці — звіт: скільки прочитано, з якою швидкістю.

Переваги використання:

- Автоматизація техніки читання.
- Самоконтроль і самокорекція.
- Мотивація через змагання із самим собою.

Технології: Spritz, Google Form із таймером, Slides Timer, інші онлайн-тренажери.

Етап розвитку розуміння прочитаного та формування інтересу до читання

Мета: сприяти усвідомленому сприйманню текстів різного типу. Формувати вміння аналізувати, переказувати, висловлювати ставлення до

прочитаного. Заохочувати інтерес до читання як до джерела знань, емоцій, розваг. Розвивати образне мислення, уяву, емоційний інтелект дітей з інтелектуальними порушеннями.

Педагогічні умови:

- Вибір цікавих, адаптованих за змістом і обсягом текстів.
- Візуальна підтримка змісту: малюнки, ілюстрації, відео.
- Підтримка позитивного емоційного фону.
- Активна участь дитини у взаємодії з текстом (через питання, ігри, творчість).
- Стимулювання особистого ставлення: «Що ти думаєш?», «Що було б, якби...»

Зміст роботи: читання коротких художніх та пізнавальних текстів у навчальному процесі молодших школярів передбачає формування вмінь розуміти сюжет, встановлювати логічні зв'язки між подіями та визначати їх послідовність. У ході опрацювання тексту учні виконують завдання на вибір заголовка, відповідають на запитання, складають простий план, що сприяє розвитку логіко-сміслового аналізу. Значну увагу приділено емоційному відтворенню змісту через інтонацію, міміку та жести, а також формуванню вміння висловлювати власну думку щодо персонажів і подій. Отримані враження й розуміння прочитаного залучаються до творчої діяльності, зокрема через створення малюнків, інсценізацій, коміксів або власних казок, що забезпечує інтеграцію читацького досвіду з індивідуальним світосприйняттям дитини.

Форми роботи:

- Індивідуальна та парна робота з текстом.
- Групові проєкти: створення казок, вистав, книжок.
- Інтерактивне читання (зупинки, передбачення, пояснення).
- Творчі види діяльності: малювання за змістом, створення аудіоказки, озвучення персонажів.
- Інтеграція читання у вивчення природи, мистецтва, етики.

Засоби:

- Інтерактивні книги, відеоказки, мультимедійні презентації.
- Програми для створення коміксів, книжок, аудіозаписів (Pixton, Book Creator, Canva).
- Електронні текстові тренажери (з питаннями, вікторинами, анімацією).
- Онлайн-платформи для творчого читання (StoryJumper, Flipsnack).
- Веб-квести, інтерактивні картки, дидактичні ігри.

Інтерактивні комп'ютерні ігри та вправи які можна використовувати на даному етапі:

1. «Знайди відповідь у тексті»

Опис: після прочитання невеликого тексту дитина повинна знайти відповідь на запитання, підкреслити її або обрати правильний варіант.

Переваги використання:

- Формування навичок пошуку інформації у тексті.
- Розвиток аналітичного мислення та уваги.

Технології: LiveWorksheets, Genially, Google Slides з інтерактивними елементами.

2. «Впізнай героя за вчинком»

Опис: на екрані з'являється опис дії («Допоміг пташенят, зробив годівничку»). Дитина має вибрати, про якого героя йде мова (Ведмедик, Їжачок, Хлопчик тощо).

Переваги використання:

- Усвідомлення характери героя.
- Розвиток емоційного інтелекту.

Технології: PowerPoint з ілюстраціями та гіперпосиланнями, Wordwall.

3. «Склади комікс за текстом»

Опис: Після прочитання короткої історії дитина створює її візуалізацію у вигляді коміксу.

Переваги використання:

- Закріплення сюжетної послідовності.
- Стимулювання уяви та творчості.

Технології: Pixton, StoryboardThat, Canva.

4. «Емоційний театр» (озвуч героя)

Опис: Учень читає репліки героя з відповідною інтонацією або обирає аудіо, що відповідає емоціям героя.

Переваги використання:

- Розвиток виразного читання.
- Вправлення в емоційній чутливості.

Технології: VoiceChanger.io, озвучення слайдів у PowerPoint.

5. «Продовжи історію»

Опис: Після прочитання історії з відкритим фіналом дитина має запропонувати свій варіант завершення (усно або у формі коміксу).

Переваги використання:

- Розвиток логічного мислення та фантазії.
- Навички зв'язного мовлення.

Технології: BookCreator, PowerPoint, інтерактивні текстові шаблони.

6. «Вибери заголовок»

Опис: Дитині пропонується кілька варіантів заголовків після прочитання тексту. Потрібно обрати найвідповідніший та пояснити вибір.

Переваги використання:

- Розуміння основної думки тексту.
- Розвиток критичного мислення.

Технології: Wordwall, LearningApps, інтерактивні PDF.

7. «Тести після читання»

Опис: після прочитання історії дитина проходить простий інтерактивний тест: вибір правильних відповідей, відповідність, впорядкування подій.

Переваги використання:

- Закріплення змісту прочитаного.
- Вправлення у самоперевірці.

Технології: Kahoot, Google Forms з малюнками та відео.

Використання інтерактивних комп'ютерних технологій є однією з ключових умов реалізації нашої дидактичної моделі формування та розвитку читацьких навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Їх застосування зумовлює низку істотних переваг у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: по-перше, забезпечується високий рівень візуалізації та сенсорної насиченості навчального матеріалу, що відповідає особливостям сприймання таких дітей; по-друге, створюється можливість адаптації матеріалу до індивідуального темпу навчання й рівня розвитку; по-третє, інтерактивна форма подачі сприяє зростанню мотивації, залученню уваги та активізації пізнавальної діяльності; по-четверте, технології дозволяють забезпечити оперативний зворотний зв'язок, що є важливим для самоконтролю та самоперевірки.

Таким чином, дидактична модель є особистісно орієнтованою, методично гнучкою для впровадження в освітній процес, спрямований на формування стійких читацьких навичок, розвиток мовлення, мислення та позитивного ставлення до читання у дітей з інтелектуальними порушеннями.

3.2. Результати скринінг-діагностики впровадження дидактичної моделі формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами інтерактивних комп'ютерних технологій.

На контрольному етапі експериментального дослідження було здійснено систематизацію, аналіз і узагальнення даних, отриманих під час констатувально-діагностичного та формувального етапів експерименту. По завершенні впровадження експериментальної моделі проведено контрольне обстеження, метою якого було виявлення динаміки змін у рівнях

сформованості досліджуваних умінь та навичок. Задля забезпечення валідності й достовірності результатів було використано ті самі діагностичні методики та завдання, що й на початковому етапі дослідження.

Після обробки отриманих результатів ми виявили певну динаміку у дітей.

Порівняльні дані за *першим показником* першого критерію – **вміння читати по буквах** та *другим показником* **вміння читати по складах** представлені в Таблиці 3.4.

Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 3.4.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Вміння читати по буквах				Вміння читати поскладово			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	1	1	2	0	1	1	2
ЕГ	%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%

кін. ФЕ	К-ть	0	1	3	0	0	1	3	0
ЕГ	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
КГ	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
КГ	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

На початковому етапі більшість дітей експериментальної групи демонстрували низький (50,0%), середній (25,0%) та достатній (25,0%) рівні сформованості навичок читання по буквах, при цьому високий рівень був відсутній. Аналогічна картина спостерігалася і за показником поскладового читання. Після реалізації формувального етапу, побудованого на основі запропонованої дидактичної моделі, спостерігається позитивна динаміка: зростає частка дітей із середнім рівнем сформованості навичок побуквенного та поскладового читання (від 25,0% до 75,0%), а випадки низького рівня зникають повністю. Зберігається стабільна кількість учнів із достатнім рівнем сформованості цих навичок (25,0%), що свідчить про якісні зрушення у засвоєнні навичок побуквенного та поскладового читання.

Натомість у контрольній групі, де освітній процес здійснювався за традиційною методикою без використання спеціально адаптованих засобів, динаміки розвитку читацьких навичок не зафіксовано. Розподіл рівнів залишився незмінним на всіх етапах дослідження: 50,0% дітей демонстрували середній рівень сформованості читацьких умінь, решта – залишалися на низькому рівні.

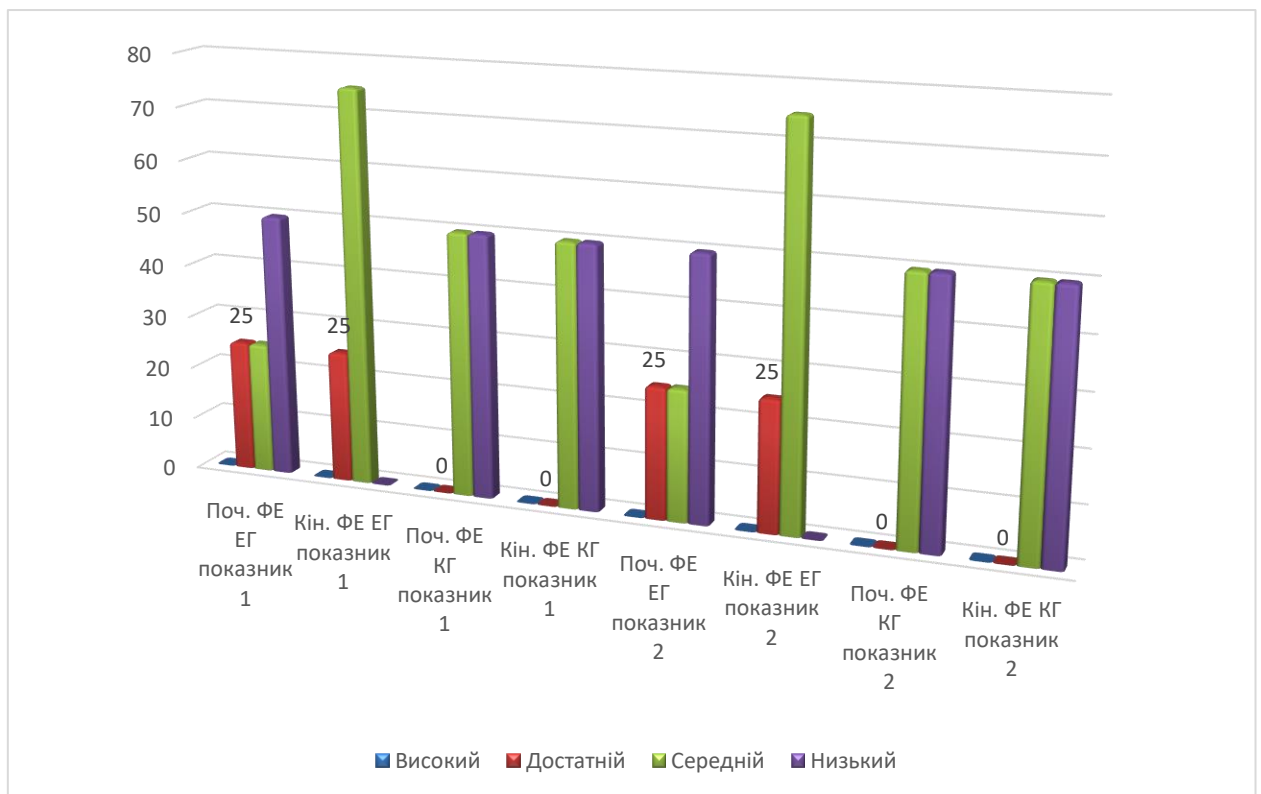


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості літерально-складового критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Порівняльні дані за *першим показником* другого критерію – **інтонування під час читання** та *другим показником* **емоційний супровід** представлені в Таблиці 3.5.

Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 3.5.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Інтонування під час читання				Емоційний супровід			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	0	1	3	0	0	2	2
ЕГ	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	4	0	0	1	3	0
ЕГ	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	1	3
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	1	3
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

Результати аналізу інтонаційно-виразного критерію, отримані на констатувальному та контрольному етапах дослідження, дозволяють оцінити рівень сформованості таких важливих компонентів читацької діяльності, як інтонування та емоційний супровід читання, у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

В експериментальній групі на початковому етапі лише 25,0% дітей виявляли елементи інтонування на середньому рівні, тоді як переважна більшість (75,0%) демонструвала низький рівень, що вказувало на відсутність усвідомленого інтонаційного супроводу прочитаного тексту. Високих і достатніх рівнів зафіксовано не було.

Після впровадження дидактичної моделі з активним використанням інтерактивних технологій результати суттєво покращилися: 100,0% дітей досягли середнього рівня інтонування, що свідчить про значний прогрес у формуванні інтонаційної виразності. Повністю зникли випадки низького рівня. Це свідчить про ефективну роботу в межах етапу автоматизації та розвитку читацьких навичок, зокрема – через використання озвучених

комп'ютерних завдань, програм для моделювання інтонації, логопедичних тренажерів тощо.

За другим показником: емоційний супровід читання на констатувальному етапі лише 50,0% дітей експериментальної групи демонстрували середній рівень емоційної виразності, тоді як решта 50,0% – низький. Високого й достатнього рівнів виявлено не було. На контрольному зрізі: 75,0% учнів продемонстрували середній рівень емоційного супроводу читання, ще 25,0% – достатній. Випадки низького рівня не зафіксовані.

Це свідчить про розвиток емоційно-комунікативної компетентності учнів у процесі роботи з текстом, що значною мірою зумовлено використанням інтерактивних засобів – мультимедійних книг, ігрових завдань з емоційною експресією, відеофрагментів та вправ з моделюванням інтонації персонажів.

У контрольній групі, де не застосовувалися спеціально розроблені засоби корекційного впливу, інтонаційна та емоційна складові читання залишились на незмінно низькому рівні: за інтонуванням – 100,0% дітей як на початку, так і в кінці дослідження перебували на низькому рівні, за емоційним супроводом – 75,0% учнів продовжують читати без емоційної виразності, і лише 25,0% демонструють мінімальні ознаки середнього рівня.

Це свідчить про те, що традиційна освітня практика без спеціального методичного супроводу є недостатньою для розвитку інтонаційно-виразної сторони мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями.

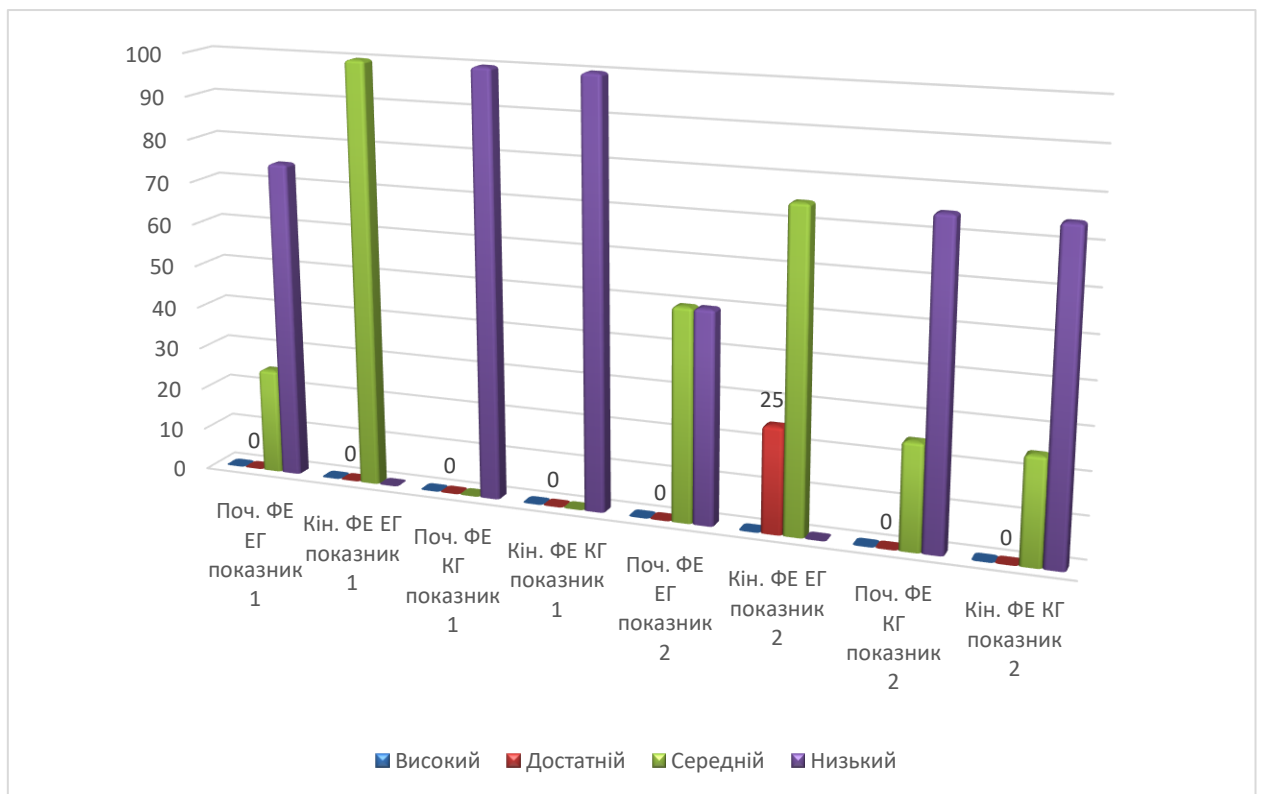


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості інтонаційно-виразного критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Порівняльні дані за *першим показником* третього критерію – **розуміння прочитаного** та *другим показником* **вміння відповідати на питання за змістом прочитаного** представлені в Таблиці 3.6.

**Показники рівнів сформованості третього критерію на
контрольному етапі експериментального дослідження**

Таблиця 3.6.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Розуміння прочитаного				Вміння відповідати на питання за змістом прочитаного			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	0	2	2	0	0	3	1
ЕГ	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	1	3	0	0	2	2	0
ЕГ	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	1	3	0	0	2	2
КГ	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	1	3	0	0	2	2
КГ	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

Результати порівняльного аналізу за третім критерієм – лексико-семантичним, що оцінювався за двома показниками — загальне розуміння прочитаного та вміння відповідати на питання за змістом, — демонструють позитивну динаміку в експериментальній групі після впровадження дидактичної моделі, орієнтованої на використання інтерактивних комп'ютерних технологій.

Експериментальна група (ЕГ) за першим показником розуміння прочитаного на початковому етапі дослідження: 50,0% дітей мали середній рівень сформованості цього вміння; 50,0% — низький рівень. Високого та достатнього рівнів не зафіксовано.

Після проходження формувального етапу: 75,0% дітей досягли середнього рівня; 25,0% — достатнього. Низького рівня не зафіксовано.

Такий прогрес свідчить про істотне покращення смислового сприйняття текстів завдяки цілеспрямованій корекційно-розвитковій роботі з

використанням візуалізації змісту, електронних ресурсів (інтерактивних казок, логічних карт-схем), а також інтеграції елементів дискусії та рефлексії.

За другим показником - вміння відповідати на питання за змістом прочитаного на констатувальному етапі: 75,0% дітей демонстрували середній рівень; 25,0% — низький. Високий і достатній рівні були відсутні. На завершальному етапі: 50,0% дітей досягли достатнього рівня; 50,0% — середнього; низький рівень повністю відсутній.

Таким чином, діти навчилися не лише розуміти загальний зміст, а й аналізувати та відтворювати його через відповіді на запитання, що потребувало активізації мислення, уваги, вербалізації власних думок. Значну роль у цьому зіграли тренувальні завдання на освітніх платформах, відеозаписи з питаннями до сюжету, інтерактивні вправи на співвіднесення подій та персонажів.

У контрольній групі протягом усього експерименту спостерігалася відсутність змін. Як на початковому, так і на завершальному етапах за показником розуміння прочитаного: 25,0% дітей продемонстрували середній рівень; 75,0% — низький. За показником уміння відповідати на питання: 50,0% — середній рівень; 50,0% — низький. Це свідчить про обмежену ефективність традиційних підходів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями без урахування спеціальних дидактичних засобів та адаптованих методів.

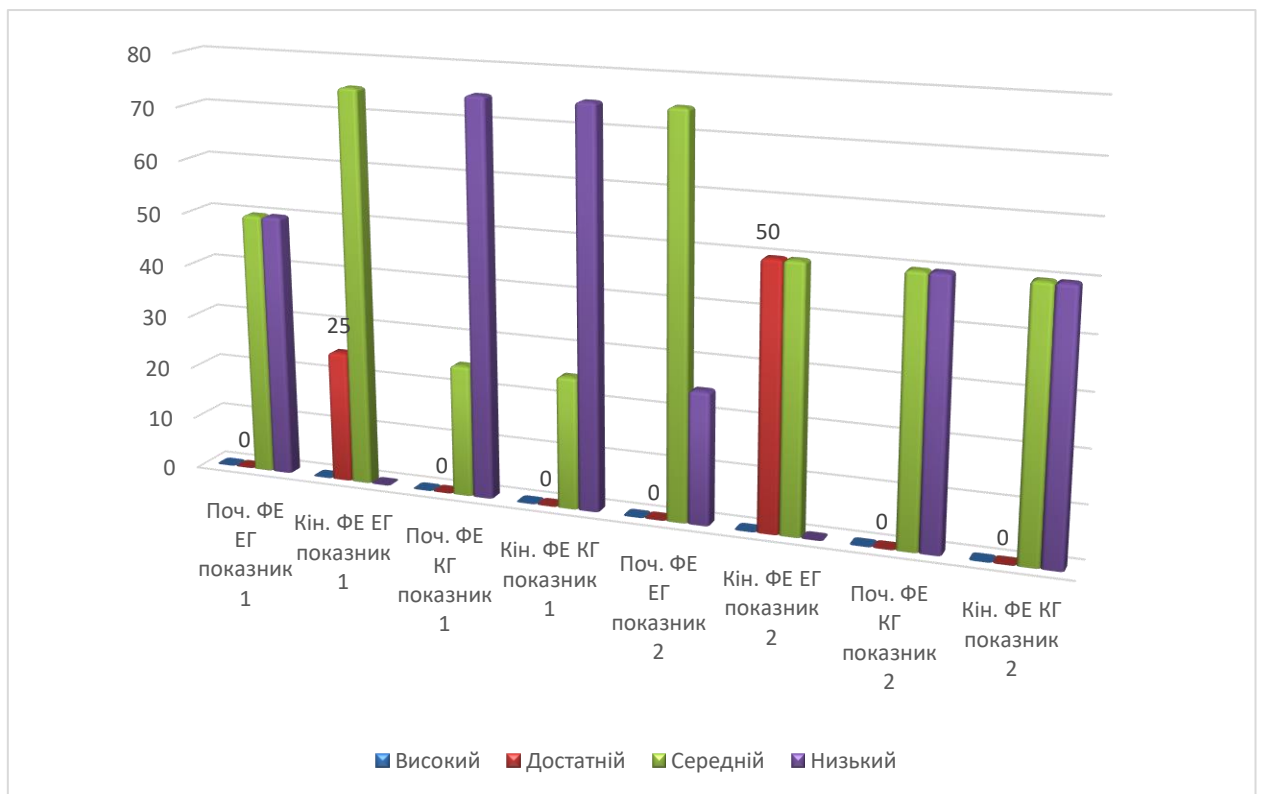


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості лексико-семантичного критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Висновки до третього розділу

У ході дослідження, результати якого викладено у третьому розділі кваліфікаційної роботи, було розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано дидактичну модель формування та розвитку читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями із застосуванням інтерактивних комп'ютерних технологій. Структура моделі охоплювала чотири послідовні етапи – орієнтовно-мотиваційний, етап формування первинних навичок читання, етап автоматизації та вдосконалення техніки читання, а також етап розвитку розуміння прочитаного та формування читацької мотивації. Кожен із етапів мав чітко визначене цільове спрямування, педагогічні умови реалізації, змістове наповнення, форми та засоби організації навчальної діяльності з урахуванням психофізичних особливостей зазначеної категорії дітей.

На першому етапі діяльність була спрямована на формування позитивного ставлення до процесу читання, розвиток базових пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, зорово-слухового сприймання), які є необхідними для подальшого засвоєння навичок читання. Другий етап забезпечував поступове опанування початкових читацьких умінь, таких як розпізнавання букв, складове читання, елементарний звуко-буквенний аналіз. На третьому етапі відбувалася автоматизація техніки читання, удосконалення його плавності, темпу та інтонаційної виразності. Четвертий етап мав на меті формування розуміння прочитаного, розвиток уміння відповідати на запитання за змістом, формулювати прості висновки та проявляти зацікавленість у самостійному читанні.

Інтерактивні комп'ютерні технології в межах розробленої моделі виступали не лише як інноваційний інструмент, а як ефективний дидактичний засіб, що забезпечує підвищення якості освітнього процесу. Їх застосування сприяло активізації пізнавальної діяльності дітей, підвищенню мотивації до читання, візуалізації навчального матеріалу, організації індивідуалізованого темпу засвоєння знань, створенню умов для повторення та корекції дій у комфортному цифровому середовищі. Особливо ефективними виявилися мультимедійні вправи, інтерактивні ігри, тренажери для читання, аудіовізуальні електронні тексти.

Результати контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку у розвитку читацьких навичок у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. Спостерігалось істотне підвищення рівня сформованості техніки читання, інтонаційної виразності та розуміння змісту прочитаного. Зокрема, збільшилася кількість дітей, які впевнено читають по складах, демонструють виразне інтонування та здатність усвідомлювати прочитане. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої моделі та доцільність впровадження інтерактивних комп'ютерних технологій у навчально-корекційний процес з дітьми молодшого шкільного віку, які мають інтелектуальні порушення.

ВИСНОВКИ

Проведене нами наукове дослідження дало змогу комплексно розглянути проблему формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. У межах кваліфікаційної роботи нами було здійснено ґрунтовний аналіз теоретичних засад формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, діагностовано рівень сформованості читацьких умінь та навичок у дітей цієї нозологічної категорії, а також розроблено та апробовано дидактичну модель формування та розвитку читацьких навичок із використанням інтерактивних комп'ютерних технологій.

У першому розділі було охарактеризовано ключові поняття дослідження, окреслено ретроспективу вивчення феномену інтелектуальних порушень та їх впливу на процес опанування навичок читання. Теоретичний аналіз дозволив виявити основні труднощі, з якими стикаються діти з інтелектуальними порушеннями у процесі читання: недорозвиненістю фонематичного слуху, зорово-просторових уявлень, мовленнєвих і когнітивних процесів. Було акцентовано увагу на потребі врахування індивідуальних особливостей цих дітей у навчанні, що має здійснюватися із застосуванням спеціалізованих корекційно-розвиткових методик. Особлива увага була приділена аналізу сучасного програмного забезпечення та інтерактивних технологій, які мають значний потенціал у підвищенні ефективності освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами.

У другому розділі дослідження здійснено емпіричну діагностику сформованості читацьких умінь та навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями за трьома критеріями: літерально-складовим, інтонаційно-виразним і лексико-семантичним. Результати порівняльного аналізу з дітьми з нормотиповим розвитком засвідчили наявність суттєвих труднощів у дітей із порушеннями інтелекту, що потребують цілеспрямованої корекційної роботи. Зокрема, виявлено обмежений словниковий запас, недостатній рівень інтонаційної виразності та

труднощі в розумінні змісту прочитаного. Ці результати підтвердили необхідність у комплексному підході до розвитку мовленнєвих, когнітивних і комунікативних умінь у цих дітей.

У третьому розділі на основі отриманих теоретичних і практичних даних було розроблено дидактичну модель формування та розвитку читацьких навичок із використанням інтерактивних комп'ютерних технологій. Модель передбачає поетапну організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей дітей: від формування мотивації та первинних умінь до розвитку усвідомленого та виразного читання. Апробація дидактичної моделі в межах експериментального дослідження довела її ефективність: у дітей експериментальної групи було зафіксовано позитивну динаміку в усіх аспектах читацької діяльності. Застосування інтерактивних технологій сприяло зростанню навчальної мотивації, поліпшенню темпу та плавності читання, кращому розумінню змісту текстів.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що формування читацьких навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями потребує системного та індивідуалізованого підходу, в якому значну роль відіграють сучасні інтерактивні засоби навчання. Запропонована модель навчання може бути ефективно використана в освітній практиці для покращення читацької компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні та диференціації методичних засобів відповідно до різних типів інтелектуальних порушень, а також у розробці нових програмних продуктів, адаптованих до потреб конкретних учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академічний тлумачний словник української мови. Онлайн версія академічного тлумачного «Словника української мови» в 11 томах (1970–1980). Том 10. 1979. 408 с.
2. Блеч Г. О., Бобренко І. В., Висоцька А. М., Гладненко І. В., Макарчук Н. О., Міненко А. В., Трикоз С. В., Чеботраєва О. В. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.
3. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки і перспективи. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: матеріали Міжнар. Конф., 2004. К., 2004. С.3-12.
4. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ. Альма-Матер, 2006. 464 ст.
5. Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Леся, 2011. 528 с.
6. Бондар Т. О. Корекційно-розвивальна робота на уроках мови та читання для дітей з особливими освітніми потребами. Таврійський вісник освіти, 2016. №3 (55). С. 115-125.
7. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.
8. Бубнелъ Л. І. Удосконалення техніки читання учнів класів інтенсивної педагогічної корекції [діти з ЗПР]/ Початк. навчання та виховання. – 2017. – № 3. – С. 14-22.
9. В. Кизенко, Г. Васьківська, С. Бондар. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія К.: Педагогічна думка, 2012. 216 с
10. Вавіна Л. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл. Дефектологія, 2001. №3. с.7-11.

11. Вавіна Л. С. Програми з української мови для 1- 9 класів допоміжної школи. К.: РНМК. 1992. 87 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 (ред. В. Т. Бусел). Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
13. Висоцька А.М., Гладченко І.В., Супрун М.О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. посіб. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 112 с
14. Вовк О. І. З історії розвитку світової психіатрії: хронологічна таблиця. Міжнародний науково-практичний журнал «Психіатрія, неврологія та медична психологія». 2016. Т. 3, № 2(6). С. 138–145
15. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: атореферат дис. канд. пед. наук, 13.00.03. Київ, 2020. 21 с
16. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. 322 с.
17. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.08. Київ, 1993. 21 с.
18. Галецька Ю. В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 18 с.
19. Галецька Ю.В. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2018. № 10. С. 23-29.
20. Галущенко В. І. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2017. № 3. С. 83-88.

21. Гевко І. В. Інтерактивні технології навчання: теоретичний аспект // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. – 2019. – Вип. 25. – С. 56–60.
22. Геращенко С. І. Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5–6 класів [Електронний ресурс]. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна, 2013. Вип. 23 (1). С. 161–168.
23. Гладких Н. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради [Електронний ресурс] URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/>
24. Гладченко І. В., Висоцька А. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 250 с.
25. Глуханюк Т. Допомога сім'ї, в якій росте дитина з порушенням інтелекту. Психолог, 2012. № 20. С. 33 – 36.
26. Голуб Н. М. Використання текстів-діалогів при корекції недоліків читання у молодших школярів з порушеннями психо-мовленнєвого розвитку/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (2). – С. 185–196.
27. Гончарук Н. М. Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 15. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. С. 134-143.
28. Гриневич І. І. Індивідуальний підхід як історико-педагогічна проблема. Вип. VIII. Харків: ХДПУ, 2003. С. 94-104.
29. Дегтяренко Т. М., Картава Ю. А. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого

шкільного віку. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія. Суми: ВВП «Мрія», 2015. с.287

30. Дубич М.В. Розвиток пізнавальних та творчих здібностей дошкільників із вадами мовлення та порушенням психічного розвитку засобами орігами-мозаїки. Логопед. 2017. № 11. С. 11 – 20.

31. Душка А.Л. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2013. № 23(2). С. 210-218.

32. Єременко І. Г. До проблеми дослідження мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. Загальна психологія, історія психології, 2017. №. 1413. С. 190.

33. Заплатинська А. Б., Афuzова Г. В., Панченко Т. Л. Сучасні комп'ютерні технології у корекційно-реабілітаційній допомозі при порушеннях опорно-рухового апарату. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2021, 40: 5-12.

34. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 8. Київ : Наук. світ, 2006. С. 85–88.

35. Засенко В. В., Колупаєва А. Л. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2014. №3. С. 20-29.

36. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: Дис. канд. наук: 13.00.03, 2010. 325 с.

37. Класифікація психічних і поведінкових розладів: клінічний опис і вказівки по діагностиці. 2-е вид. Київ : Сфера, 2005. 308 с

38. Коба В. І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб розумового виховання учнів. Початкове навчання та виховання, 2005. № 23 С. 55-70
39. Колупаєва А. А., Савчук А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
40. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2010 №912
41. Кравець Н. П. З історії становлення в Україні класифікацій розумово відсталих дітей. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 2018. Випуск №10. С.151-168.
42. Кравець Н. П. Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання. Нова педагогічна думка, 2006. С.55-59
43. Кравець Н. П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання. Логопедія, 2012. № 2. С. 35-40.
44. Кравець Н. П., Продан М. М. Сформованість технічної складової навички читання у розумово відсталих учнів третього класу. Молодий вчений, 2017. Випуск 3(43). С. 398–401.
45. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови. К.А.С.К, 2008. 127 с.
46. Кравченко Р. І. Соціальна реабілітація інвалідів з розумовою відсталістю: соціально-побутовий патронаж. К., 2007. 129с.
47. Криворотько А. Трансформаційні процеси в освіті України: зміни у законодавстві щодо вживання поняття «порушення інтелектуального розвитку» Збірник наукових праць Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 2022. Вип. 1 (7). С.92-97

48. Кузьмінська Є. О. Підготовка розумово відсталих дітей до опанування грамоти : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 16 с.
49. Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во На УОА, 2018. № 6. С. 21–25.
50. Малишевська І. Звукова культура мови як засіб формування навичок читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2007. № 22. С. 139-144.
51. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.
52. Мартиненко В. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір. Українська література в загальноосвітній школі, 2011. № 9. С. 5-8.
53. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. С.40-62.
54. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Навчально-методичний посібник. К: ВД «Слово», 2010. 285 с.
55. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. 204 с.
56. Матвєєва М. П., Гаврилов О. В., Миронова С. П. Основи колекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський державний університет, 2010. 264 с.
57. Мельничук О. Вплив використання інтерактивних технологій на якість навчання майбутніх педагогів // Освітній простір України. – 2023. – № 1(33). – С. 117–122.

58. Методичний посібник "Використання інформаційних комп'ютерних технологій на уроках української мови та літератури". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-vikoristannya-informaciynih-komp-yuternih-tehnologiy-na-urokah-ukrainsko-movi-ta-literaturi-302066.html> (дата звернення: 01.04.2025).

59. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 2015. № 5. с. 53-60

60. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с

61. Мілевська О. П. Динаміка розуміння текстів молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах застосування спеціальних методичних прийомів/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (2). – С. 345–256.

62. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

63. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. К., 2012. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

64. Нізевич О. В. Корекція мислення розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови: атореферат дис. канд. пед. наук, 13.00.03. Київ, 2010. 27 с

65. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.

66. Олефір О. І. Значення уроків читання у формуванні та корекції лексичної складової мовленнєвої діяльності в учнів 2-3 класів із ТПМ. К-ПНУ

імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології, 2012. С.392-398

67. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Полтава: Техсервіс, 2015. 187 с.

68. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.

69. Пантюк М. Інтерактивне навчання молодших школярів у контексті інтеграції науки і практики. Актуальні питання гуманітарних наук, 2015. Вип. 12. С. 304-310.

70. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студентів спец. «Корекційна освіта». Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр. Полтава: АСМІ, 2016. 267 с.

71. Подгорна В. В. Взаємозв'язок корекції рухового і вербального розвитку молодших школярів з важкими порушеннями мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2015. 20 с.

72. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН № 912 від 01.10.2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 14.11.2024).

73. Рібцун Ю. В. Дитина з порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному класі. К.: Вид.»Ранок». Серія: інклюзивна освіта, 2021.150с

74. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1—4 класи). К., 2015. 64 с.

75. Рясенко С. І. Словник психологічних термінів. Київ: Держсоцслужба, 2006. 260 с.

76. Савінова Н. В., Серeda І. В., Стельмах Н. В. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2019. 190 с.
77. Савінова Н.В, Стельмах Н.І., Серeda І.В. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія. Миколаїв: Іліон, 2017. 270 с.
78. Сай, Н. В., Кравченко І. В. Формування навички читання у дітей із ЗНМ. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. С. 126–130.
79. Сак Т. В. Корекційний розвиток розумових дій в учнів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення природознавства. Дефектологія, 2005. №3. С.22-25.
80. Серeda І. В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 27, том 4, 2020. С.212-217.
81. Серeda І. В., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 164 с.
82. Серeda Ірина, Збишко Євген. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (62), 2018 (Том 1). С.140-144.
83. Синьов В. М. Принципи організації системи освітньо-корекційних послуг особам з порушенням інтелекту. ВІСНИК, 2008. С. 257.
84. Синьов В. М., Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є., Бистров А. Є. Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) Випуск 13 (2019), с. 123-134

85. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка., 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 323-344.

86. Синьов В., Матвеева М., Хохліна О. Психологія розумово відсталості дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

87. Синьов, В. М., Шеремет М. І. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 7 (51).С. 390–396.

88. Скалій І. І. Мультимедійна презентація як засіб формування мовленевої компетенції молодших школярів [з ЗПР]/ Завучу. Усе для роботи. – 2018. – № 9-10. – С. 99-103.

89. Стахова Л. Л. Інтерактивні технології як спосіб ефективного засвоєння навчального матеріалу. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. С. 61-64.

90. Сторожук О. Інтерактивні технології навчання як засіб розвитку і самореалізації учня.

91. Суржук Т. Б., Коваль Г. П., Іванова Л. І. Методика читання: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2008. 280 с.

92. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

93. Таранченко О. М. Супровід осіб з порушеннями розвитку: еволюційний поступ у вітчизняній системі освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 2015. Вип. 8. С. 141 – 150

94. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в

процесі навчання.. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник. К, 2007.-128с.

95. Татяничкова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: дис. докт. пед. наук : 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2015. 436 с.

96. Тищенко Л. А. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із помірною розумовою відсталістю у спеціальному дошкільному навчальному закладі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2013. Вип. 23. С. 244–246

97. Тохтамиш О. М. Психологічний супровід дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з гіперактивністю та дефіцитом уваги: автореф. дис. канд. психол. Наук : 19.00.04. Київ, 2010. 20 с.

98. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

99. Трикоз С.В. Державний стандарт спеціальної освіти розумово відсталих дітей (початкова школа): Людина і світ. Держ.стандарт спец. освіти: Проект. К., 2004. С. 276-270.

100. Український дефектологічний словник (ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін.). К. : Милосердя України, 2001. 211 с.

101. Федоренко М. В., Кахно Н. Ю. Шляхи оптимізації диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей в діяльності психологомедико-педагогічних консультацій. Логопедія. 2015. № 7. С. 90-95.

102. Хайдарова О.С. Про підхід до проблеми розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2015. Вип. V (3). С.233-243

103. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми. Виховання людей з особливими потребами. 2004. № 1(3). С.291- 295.

104. Чеботарьова О. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчально-методичний посібник. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
105. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжким порушенням мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 208 с.
106. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
107. Шаркань В. В. Комп'ютерно-інформаційні технології в освіті : навч.-метод. посіб. – Ужгород : Ужгородський нац. ун-т, 2024. – 115 с.
108. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. Особлива дитина: навчання і виховання, 2020. Т. 3. №. 96. С. 36-46.
109. Шеремет М. К. До проблеми формування мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. Вип. 28. С. 248-251
110. Шеремет М. К., Качуровська О. Б. Методичні рекомендації щодо корекції порушень мовлення молодших школярів засобами комп'ютерних технологій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наук. праць, 2008. Вип. 9. С. 147-150.
111. Шульженко Д. І. Корекційна роль педагога в сімейному вихованні розумово відсталих дітей. Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології: навч. посіб. К.: ДІА, 2007. С. 7–28.
112. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.

113. Avgerinou M. D., Gialamas S. Impacts of digital technologies on education and factors influencing their effectiveness // Education and Information Technologies. – 2022. – Vol. 27. – P. 3967–3985. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>.

114. Schindler L. A., Burkholder G. J., Morad O., Marsh C. Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Vol. 14, Article 25. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>.

115. Use of Digital Technology in Education: Literature Review. – Government of South Australia, Department for Education, 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.education.sa.gov.au/docs/ict/digital-strategy-microsite/c31-digital-technologies-in-education-literature-review.pdf> (дата звернения: 15.04.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Інтерактивні складові таблиці

Прочитай склад та натисни на нього.

1   Готово!

МИ	НА	МО	Сі	Ві
ВУ	ЛЕ	ВИ	НЕ	ЛИ
СО	Кі	НО	ЛУ	КИ

Прочитай склад та натисни на нього.

2   Готово!

ШИ	НА	НИ	Сі	ШУ
ЛА	ШЕ	ВИ	ША	ЛО
НУ	Лі	ШО	ЛУ	НЕ

Прочитай склад та натисни на нього.

3   Готово!

КИ	ХИ	ГО	Хі	КА
ХУ	ГЕ	ҐА	ГИ	ХЕ
ГА	ҐУ	КО	ҐЕ	ГУ

Прочитай склад та натисни на нього.

11



Готово!

ід	уч	ін	ос	ег
ош	ак	ув	иб	іщ
еп	ир	еж	іл	ап

Прочитай склад та натисни на нього.

25



Готово!

кат	са	ги	так	буз
роч	зі	вед	шин	ре
та	ло	бот	бак	мав

Прочитай склад та натисни на нього.

26



Готово!

чаш	річ	фар	циф	пуд
гус	сер	бан	зеб	кіш
нит	пас	гол	зір	шап

Кількісні діагностичні результати

Діти з нормотиповим розвитком

№	Ім'я	Завдання 1 (склади)	Завдання 2 (слова)	Завдання 3 (речення)
1	Вітя К.	4	4	3
2	Олена М.	3	3	3
3	Марко С.	4	4	4
4	Аня Л.	2	3	2
5	Саша Г.	3	2	2
6	Настя П.	4	3	4
7	Ігор Д.	2	2	1
8	Катя Ж.	3	4	3

№	Ім'я	Завдання 4 (склади)	Завдання 4 (склади)	Завдання 4 (склади)
1	Вітя К.	4	4	3
2	Олена М.	3	3	3
3	Марко С.	4	4	4
4	Аня Л.	2	3	2
5	Саша Г.	3	2	2
6	Настя П.	4	3	4
7	Ігор Д.	2	2	1
8	Катя Ж.	3	4	3

№	Ім'я	Завдання 7	Завдання 8	Завдання 9
1	Вітя К.	3	4	3
2	Олена М.	3	3	4
3	Марко С.	4	3	3
4	Аня Л.	4	4	3
5	Саша Г.	3	3	3
6	Настя П.	3	4	4
7	Ігор Д.	3	3	3
8	Катя Ж.	4	3	3

№	Ім'я	Завдання 10	Завдання 11	Завдання 12
1	Вітя К.	3	3	3
2	Олена М.	4	3	3
3	Марко С.	3	3	2

4	Аня Л.	4	4	4
5	Саша Г.	3	3	2
6	Настя П.	3	4	4
7	Ігор Д.	2	3	2
8	Катя Ж.	4	3	3

№	Ім'я	Завдання 13	Завдання 14	Завдання 15
1	Вітя К.	4	4	4
2	Олена М.	4	4	3
3	Марко С.	3	3	2
4	Аня Л.	4	3	4
5	Саша Г.	4	4	4
6	Настя П.	3	3	2
7	Ігор Д.	4	4	4
8	Катя Ж.	4	4	3

№	Ім'я	Завдання 16	Завдання 17	Завдання 18
1	Вітя К.	4	3	4
2	Олена М.	4	4	4
3	Марко С.	3	2	3
4	Аня Л.	4	4	4
5	Саша Г.	2	3	2
6	Настя П.	4	4	4
7	Ігор Д.	4	3	4
8	Катя Ж.	4	4	4

Діти з інтелектуальними порушеннями

№	Ім'я	Завдання 1 (склади)	Завдання 2 (слова)	Завдання 3 (речення)
1	Артем Ш.	2	2	1
2	Ліза Б.	1	1	1
3	Данило Ч.	2	1	2
4	Марія О.	3	3	2
5	Петро Н.	2	2	1
6	Софія К.	1	2	1
7	Владислав І.	0	1	0
8	Оля С.	1	1	1
№	Ім'я	Завдання 4 (склади)	Завдання 5 (слова)	Завдання 6 (речення)
1	Артем Ш.	2	2	1
2	Ліза Б.	1	1	1

3	Данило Ч.	2	1	2
4	Марія О.	3	3	2
5	Петро Н.	2	2	1
6	Софія К.	1	2	1
7	Владислав І.	0	1	0
8	Оля С.	1	1	1

№	Ім'я	Завдання 7	Завдання 8	Завдання 9
1	Артем Ш.	1	1	1
2	Ліза Б.	1	1	1
3	Данило Ч.	2	1	1
4	Марія О.	1	1	1
5	Петро Н.	2	2	2
6	Софія К.	1	1	1
7	Владислав І.	1	1	1
8	Оля С.	2	1	2

№	Ім'я	Завдання 10	Завдання 11	Завдання 12
1	Артем Ш.	2	1	1
2	Ліза Б.	1	2	1
3	Данило Ч.	1	2	2
4	Марія О.	1	1	2
5	Петро Н.	2	2	2
6	Софія К.	1	1	2
7	Владислав І.	1	2	2
8	Оля С.	2	2	2

№	Ім'я	Завдання 13	Завдання 14	Завдання 15
1	Артем Ш.	2	2	1
2	Ліза Б.	2	2	1
3	Данило Ч.	2	2	1
4	Марія О.	2	2	1
5	Петро Н.	2	2	1
6	Софія К.	2	2	1
7	Владислав І.	2	2	1
8	Оля С.	3	2	2

№	Ім'я	Завдання 16	Завдання 17	Завдання 18
1	Артем Ш.	2	1	2
2	Ліза Б.	3	2	3
3	Данило Ч.	2	2	2

4	Марія О.	3	2	3
5	Петро Н.	1	1	2
6	Софія К.	2	2	2
7	Владислав І.	2	1	2
8	Оля С.	3	2	2

Приклади використовуваних інтерактивних презентацій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями на формувальному етапі дослідження





ПЕ ЧИ ВО



МЕ ДУ ЗА



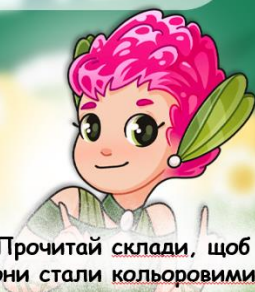
КА СЕ ТА



МА ШИ НА



ЗО ЛО ТО



Прочитай склади, щоб вони стали кольоровими.

 По-ма-да	 Ма-ши-на	 Ци-бу-ля
 Ко-ме-та	 Чо-бо-ти	 Го-рі-хи
 Бе-ре-за	 Ме-ду-за	 Ко-ще-ня

Склади картинку.
Прочитай, що на цій картинці зображено.








що

6

рня

10

куль

3

ють

8

баб

4

ті

2

зе

9

Жов

1

КЛЮ

7

тка.

11

ки,

5



ВІДГАДКА



Жовті кульбабки, що клюють зернятка.

* * *

В о-дно-му лі-сі жив ко-лю-чий ї-жа-чок.

О-дно-го ра-зу прий-шли в ліс ді-ти. Кат-ру-ся по-ба-чи-ла ї-жа-чка, тор-кну-ла-ся і зап-ла-ка-ла. Дів-чин-ка по-ко-ло-ла паль-чик. А ї-жа-чок нак-рив-ся ли-сто-чком і швид-ко схо-вав-ся в нір-ку.



В одному



Пограй у гру. Обери правильний варіант.



Натискай на картинку

