

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА  
ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ОРТОПЕДАГОГІКИ ТА РЕАБІЛІТОЛОГІЇ**

**К.В.Луцько**

## **Методика навчання читання**

Методичний посібник для студентів  
напряму підготовки 0101. Педагогічна освіта  
спеціальності: 6.010105 «Корекційна освіта. Ортопедагогіка»

**Київ – 2015**

**УДК. 376 : 811.161.2**

За редакцією доктора педагогічних наук, професора А.Г.Шевцова

Укладач: доцент кафедри ортопедагогіки та реабілітології, кандидат пед.наук К. В. Луцько

Рецензент: доцент кафедри спеціальної психології та медицини, кандидат медичних наук Б.Т. Дем'яненко.

Методичний посібник розглянуто та затверджено на засіданні кафедри ортопедагогіки та реабілітології, протокол № 14 від 16 квітня 2015

Рекомендовано до друку на засіданні Наково-методичної ради Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, протокол № 5 від 23 квітня 2015

**Робота видана за рахунок університету.**

**Продажу не підлягає!**

© Л.М.Луцько, 2015

© Національний педагогічний університет імені .П.Драгоманова, 2015

## Передмова

У методичних рекомендаціях розкриваються окремі питання методики формування умінь і навичок читання у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Висвітлюється взаємозв'язок якості (техніки) читання учнів і оволодіння ними технологіями аналізу тексту, його розуміння - збагачення словникового запасу, розвитку пам'яті, мислення, мовлення. У роботі увага приділена формуванню умінь та навичок зорового сприймання усного тексту з активізацією мовно-рухового аналізатора учнів з ПОРА (спряжене мовлення дорослого і дитини) та слухового, націленого на опрацювання змісту тексту з обмеженими можливостями його артикулювання.

Порушені в роботі питання методики в основному стосуються навчання учнів молодших класів. Відомості з формування умінь та навичок читання, мовлення в учнів середніх і старших класів приведені з метою подолання можливих труднощів читання, інтенсифікації процесу розвитку їхнього мовлення (говоріння, сприймання, розуміння тексту).

Методичні рекомендації можуть бути використані ортопедагогами, педагогами інклюзивних та інтегрованих закладів освіти, вихователями шкіл, методистами, студентами-майбутніми фахівцями з корекційної педагогіки і психології, батьками та тими, хто цікавиться особливостями навчання осіб з особливими потребами.

## I. Особливості читання дітей з ПОРА

Формування й розвиток усного мовлення дітей з порушеннями функцій ОРА є важливою проблемою ортопедагогіки. Рішення даної проблеми значною мірою залежить від конкретного внеску кожного навчального предмета в досягнення досить високого рівня оволодіння мовленням такими дітьми. Особлива роль у становленні й розвитку мовлення належить читанню.

Відомо, що діти вчать читати тоді, коли вони уже добре говорять і розуміють звернене до них мовлення. Діти з ПОРА зазнають значних труднощів як у говорінні (у звуковимові, у формуванні й словесному вираженні думки), а часто і в розумінні мовлення, зокрема писемного при читанні тексту. Оскільки основною умовою дієвості мови є розуміння, то на практиці навчання читанню таких дітей велика увага приділяється саме засвоєнню ними мовного матеріалу (слів, словосполучень, речень), розумінню тексту. Від уміння правильно, виразно читати, від оволодіння в процесі говоріння, читання мовноруховими образами слів, значною мірою залежить запам'ятовування, засвоєння слів, можливість їх розпізнавання і розуміння у зверненому мовленні, при творенні власного усного і писемного тексту.

На початковому етапі оволодіння навичками читання увагу варто приділяти інтенсивному засвоєнню й автоматизації в мовленні звукової сторони мовлення з опорою на її графічну модель - письмовий текст. Така опора дозволить дитині краще, виразніше вимовляти слова, автоматизувати звуки в мовленні, допускати менше помилок у їхній вимові, з меншою напругою дотримуватися послідовності вимовляння фонем у слові.

Читання вголос Д. Б. Ельконін назвав своєрідним говорінням на основі графічної (буквеної) моделі. Взаємозв'язок власне говоріння й читання з опорою на графічну модель дозволяє формувати й закріплювати у дітей мовнорухові навички, що обумовлюють становлення й розвиток їхнього експресивного мовлення (говоріння) і імпресивного (сприймання). За словами М. І. Жинкіна, "у процесі читання виробляється перехід від слова видимого до слова вимовлюваного і чутого".

У спеціальних дослідженнях встановлено, що ті слова, які чітко й виразно читають діти, вони їх значно легше сприймають і розуміють як у писемному тексті, так і у зверненому усному мовленні.

Тексти, які читають діти, є тією розгорнутою мовною базою, на основі якої їх можна готувати до сприймання та розуміння інформації, поданої в усній формі. В основі мовленнєвої діяльності (читання, розуміння писемного й

усного мовлення) лежить сприймання мовленнєвих сигналів, поданих у письмовій і усній формах. У зв'язку із цим варто більш конкретно визначити й розкрити внесок читання, як предмета, в рішення загальної проблеми розвитку мовлення дітей, зокрема, важливість в цьому самої якості (техніки) читання. Оскільки читання безпосередньо пов'язане з говорінням і із сприйманням усного мовлення, варто шукати шляхи зміцнення цих зв'язків.

Робота з удосконалення якості читання учнів проводиться більш цілеспрямовано та ефективно, якщо педагог має у наявності необхідні дані про швидкість читання і розуміння прочитаного, про їх можливості, а також про особливості оволодіння уміннями та навичками читання.

Пропонуємо таблицю показників прийнятої норми швидкості читання учнів масової школи і шкіл для дітей з фізичними порушеннями. Далі порівняємо унормовані показники з реальними, отриманими в результаті обстеження 150 дітей з фізичними порушеннями.

Таблиця 1. Дані перевірки швидкості читання дітей з фізичними порушеннями, а також норми швидкості читання учнів загальноосвітньої школи.

Клас	Швидкість читання учнів з фізичними порушеннями (слів за хвилину)	Норма швидкості читання учнів масової школи ( слів за хвилину)	
			У загальноосвітній школі
1-й	14-60		35-50
2-й	16-65		60-75
3-й	20-70		80-90
4-й	27-78		100-120
9-й	35-80		
10-й	37-82		

**ПРИМІТКА:** Швидкість читання дорослої людини складає 130-150 слів за хвилину.

Дані табл. 1 характеризують не тільки швидкість читання, але й, значною мірою, темп навчальної діяльності учнів, адже читання використовується практично на всіх уроках.

При аналізі показників якості читання учнів дорослому необхідно звернути увагу на динаміку росту швидкості читання учнів з 1-го по 4-й клас, з 4-го по 9-

й і далі до 10-го. Виявляється з віком динаміка прирощення швидкості читання учнів знижується. Особливо це стосується учнів середніх і старших класів. Учні спеціальних шкіл не завершують оволодіння технікою читання після закінчення початкової школи, а потребують уваги до цього виду навчальної діяльності протягом усього часу навчання в спеціальній школі, в процесі інклюзивного чи інтегрованого навчання.

Таким чином, навіть випускники спеціальних шкіл практично не досягають рівня швидкості читання учнів 4-го класу масових загальноосвітніх шкіл (100-120 слів у хвилину).

Дані, наведені у таблиці, говорять про широкий діапазон розбіжностей у темпі читання учнів з фізичними порушеннями. Не аналізуючи у даній роботі конкретних причин такого стану читання учнів зауважимо лише те, що наявні розбіжності значно утруднюють роботу педагога, оскільки свідчать про різний рівень сприймання ними інформації, їх працездатності.

Високі показники темпу читання окремих дітей з фізичними порушеннями свідчать про їхні потенційні можливості оволодіння якісним читанням на рівні однієї й тієї ж вікової групи з учнями загальноосвітньої школи.

У зв'язку з тим, що ми не маємо великої вибірки показників техніки читання дітей з ПОРА, пропонуємо створити таблицю, яку може заповнити сам педагог, перевіривши швидкість читання учнів конкретного класу і порівняти з нормами, передбаченими для масових загальноосвітніх шкіл.

Підвищити швидкість читання можна за допомогою індивідуального обліку якості читання.

В школах проводяться контрольні перевірки швидкості читання і якості вимови на початку і в кінці року, але їх стимулююча роль недостатня.

Щоб стимулювати підвищення швидкості читання й виразності вимови, рекомендується завести карти обліку якості читання на кожного учня, де варто вказувати показники, до яких йому необхідно прагнути в той чи інший період навчання.

Пропонуємо один з можливих варіантів форми індивідуальної карти обліку швидкості читання учня.

**Запам'ятай! В 2-му класі ти повинен читати 40 слів у хвилину. Ти читаєш із такою швидкістю:**

Вересе нь	Жовте нь	Листоп ад	Груден ь	Січен ь	Люти й	Березе нь	Квітен ь	Травен ь

Кожній дитині доцільно ставити конкретне завдання із вдосконалення виразності вимови на конкретний період, вести облік результатів цієї роботи. Наприклад, учневі повідомляють, що йому варто навчитися виразно й в цілому (а не поскладово) читати короткі слова (одно-, двоскладові у конкретних текстах) до 15 вересня; добре вимовляти той або інший звук (звуки) до 25 вересня тощо. Відшукування й читання одно- та двоскладових слів у конкретному (чи 2-х- 3-х текстах) активізує мисленнєву діяльність дитини, її увагу, пам'ять. Адже дитині у знайомому (чи новому) тексті потрібно вибрати лише окремі слова, промовляти їх вголос чи "про себе" для перевірки того, скільки складів у слові, скільки таких слів у тексті, надзвичайно корисно: дитина вчиться усвідомлювати складовий склад слова, у неї виникає мотивація читання, інтерес до слова.

Карти обліку готуються вчителем і вклеюються у щоденник кожного учня, що дозволяє учневі, батькам, учителям, вихователям контролювати якість читання учня, удосконалювати її. Динаміка показників швидкості, виразності читання протягом року дозволяє більш об'єктивно оцінювати роботу учня, учителя, вихователя.

Наявність показників читання учня дозволить планувати роботу з ним, стимулювати його до навчання і дозволить виробити стратегію сумісної з іншими педагогами компенсаторно -корекційної роботи, передбачити та застосувати індивідуальні засоби корекції. Крім того, сам учень зможе контролювати власну динаміку оволодіння темпом читання.

Перевірка швидкості читання учня здійснюється при читанні нового тексту за одну хвилину. Вчитель підраховує кількість слів (в тому числі сполучників і прийменників), що прочитав учень. Отримана цифра і є показником швидкості читання конкретного учня. Існує і інша методика- підраховують кількість слів, прочитаних учнем за 3 хвилини. Цей показник ділиться на 3. Деякі фахівці вважають таку методику більш доцільною, оскільки дитина за цей час краще себе проявляє. Наші дослідження суттєвих відмінностей у результатах не виявили.

Для зручності слова підраховують у кожному окремому рядку, а цифра, що позначає кількість слів у рядку, виставляється перед кожним відповідним рядком.

### **Взаємозв'язок способу й швидкості читання**

Щоб удосконалювати методику навчання читання, необхідно встановити вплив окремих компонентів, що становлять процес читання, на його якість.

При перевірці було встановлено, що саме від способу читання (буквеного, поскладового або цілими словами) залежить темп читання учнів з особливими потребами. Тому, працюючи над збільшенням швидкості читання, важливо, в першу чергу, звертати увагу на спосіб читання учнів, на формування адекватного способу читання - спочатку поскладового, а потім і цілими словами, швидкого читання.

Перевірка показала, що багато дітей читають цілими словами, але є учні не тільки в молодших, але й у старших класах, які читають по складах і навіть по буквах. Для значного числа учнів характерний "комбінований" спосіб читання: той самий учень читає текст то цілими словами, то по складах, а іноді використовує й побуквене читання. Наприклад, в одній зі спеціальних шкіл 40% учнів 4-го класу читали цілими словами, 40% поряд із цим звертались й до поскладового читання, а 20% використовували всі три способи. Ще більше комбінацій спостерігалось в учнів 9-го класу цієї ж школи: цілими словами читали 20% учнів, цілими словами й по складах - 10%, цілими словами й по буквах - 40%, цілими словами, по складах і по буквах - 10%, тільки по складах - 20%. В одному 1-у класі 50% учнів читали по складах, а 50% - по буквах.

Наведені дані свідчать про те, що процес формування у дітей навички читання протікав неправильно. Із самого початку недостатньо уваги приділялося поскладовому читанню, формуванню у дітей умінь і навичок сприймати склад як одиницю читання. Недостатнє володіння поскладовим читанням утруднювало дітям оволодіння синтетичним читанням (або цілими словами й швидким читанням).

При перевірці встановлено наявність значних недоліків в умінні учнів ділити слова на склади (у здійсненні складового аналізу слів). Такі недоліки виявлені в учнів як молодших, так і старших класів. Причому, на жаль, кількість слів, у яких складовий аналіз виконаний неправильно, не зменшується у старших класах. Відсоток слів, у яких допущені помилки при їхньому складовому аналізі, не зменшується у старших класах. Варто звернути увагу на те, що учні деяких класів складовий аналіз слів здійснюють краще у порівнянні зі своїми однолітками з іншого класу. Так, в одному 9-му класі учні допустили помилки в розподілі на склади 19% від загальної кількості запропонованих слів, а в іншому, паралельному класі тієї ж школи - в 53% слів. Подібна картина спостерігається й при аналізі робіт учнів 4-х класів: у 4-у класі однієї школи учні допустили помилки при аналізі 29% слів, а у 4-у класі іншої школи в 55% слів. Як видно з наведених показників, приблизно половина слів, пред'явлених учням 4-х, 9-х, 10-х класів, розділена на склади неправильно.

Ці дані говорять, насамперед, про недостатню роботу з учнями з навчання їх складового аналізу. У тих класах, у яких поділу слів на склади приділялася



більша увага, результати перевірки виявилися більш високими. За своїм характером помилки учнів, допущені при складовому аналізі слів, свідчать про несформованість у них уявлень про склад, його ознаки, про відсутність практики поділу слів на склади. Так, є велика група помилково виділених складів, у яких відсутній голосний: шк-ола, по-гл-ад-ила й ін. (4-й клас).

Слова розбиті на склади довільно: охорон-яють, праць-ують та ін.

Невміння ділити слова на склади є істотною проблемою у навчанні дітей з ПОРА, іншими порушеннями, не тільки читання, але й письма.

Таким чином, наявність у практиці читання дітей різних варіантів "комбінованого" способу читання, побуквеного й поскладового читання свідчить, насамперед, не лише про об'єктивні причини сповільненості їхнього темпу читання, але й про те, що не було приділено достатньо уваги читанню по складах, відтворенню слова в цілому, а потім і читанню цілими словами.

Труднощі аналітико-синтетичних операцій при сприйманні учнями друкованого тексту обумовлює, а також і визначає труднощі сприймання й розуміння ними матеріалу, поданого в усній формі.

Відсутність навички читання цілими словами побічно свідчить про те, що недостатньо закріплений руховий образ цих слів, словосполучень у мовленнєвому досвіді дітей. Якщо дитина не опанувала мовнорухового коду слова (на основі читання, у процесі говоріння, спеціальних тренувань), то їй важко запам'ятати це слово, засвоїти й використовувати у власному мовленні. Отже матеріал з читання деякою мірою втрачає своє призначення для формування у дітей з певними порушеннями усного мовлення (говоріння й сприймання).

Крім того поскладове й побуквене читання учнів молодших, середніх і старших класів – це показник того, що вони не оволоділи в достатній мірі словником, не засвоїли його настільки, щоб легко розпізнавати в друкованому тексті, використовувати його в говорінні, на письмі, при сприйманні усного мовлення, змісту усної інформації.

Якість читання дитини, у тому числі, і швидкість її читання, значною мірою залежить від того, наскільки вона вміє прогнозувати мовленнєвий матеріал: передбачати закінчення наступних слів в залежності від попередніх, визначати, яке слово може стояти поряд із прочитаним тощо.

Від уміння дітей прогнозувати мовленнєвий матеріал залежить не лише швидкість читання, а й здатність сприймати і розпізнавати звернене усне мовлення, рівень розвитку словесної пам'яті – оперативної, короткочасної та тривалої. Перевірка показала, що виконання вправ на доповнення частин слів, частин речень або навіть цілих речень в тексті викликає значні труднощі в учнів не лише молодших, але й старших класів. Ці труднощі наводять на думку, що у

дітей не сформовано вміння прогнозувати мовлення ні на рівні частини слова або словосполучення, ні на рівні цілого речення.

Результати роботи з учнями показали, що вони часто не вміють оперувати відомим їм мовленнєвим матеріалом, враховувати контекст тексту і речення при підборі потрібного слова. Підбираючи пропущене слово, діти керуються не загальним змістом тексту, а значенням лише того слова, що стоїть попереду пропущеного або після нього. Для доповнення тексту діти часто підбирають слова, які близькі за змістом слову, вжитому у тексті (реалізуються, так звані, парадигматичні асоціації).

Біжать веселі струмки. Федір влаштував на борошно млин. Вода колодязь і крутить колесо.

Замість: Біжать веселі струмки. Федір влаштував на струмку млин. Вода біжить і крутить колесо.

Поставили діти на деревах годівниці. Поспішають вони зі школи додому, чи немає веселих гостей – люди.

Замість: Поставили діти на деревах годівниці. Поспішають вони зі школи додому, чи немає веселих гостей – птахів.

(3-й клас)

Перший приклад говорить про наявність у досвіді дітей парадигматичних тематичних асоціацій (борошно – млин, вода – колодязь), а синтагматичні асоціації, що передбачають зв'язок слів у фразі, сформовані у них недостатньо. Другий приклад показує невміння дітей враховувати зміст тексту, доповнювати пропущене слово на основі конкретного контексту. Слово «гості» діти пов'язують з людьми, ігноруючи інформацію про годівниці, що поставлені на деревах для птахів.

Окрім завдань на вставляння пропущених слів у тексті, учням пропонували завдання на доповнення фрагментів речень. Наприклад:

Батько прийшов з...

Ми купили...

Якщо хочеш, то перед тренуванням... тощо.

Наводимо приклади речень із продовженнями, зробленими учнями. Доповнена частина підкреслена.

Батько прийшов з в село.

Ми купили білетов у театр.

Якщо хочеш, то перед тренуванням діти вміли плавати.

Перевірка вміння доповнювати фрази показала, що учні володіють цими вміннями недостатньо. Труднощі, яких зазнали учні при доповненні слів у зв'язному тексті, проявляються й у доповненні окремих частин речень.

Подібні труднощі у дітей обумовлені недостатнім використанням у

навчальному процесі систем вправ, які розвивають логічне мислення дітей при сприйманні змісту речення, зв'язного тексту; недооцінкою роботи з навчання дітей орієнтуванню на синтаксичні конструкції речень при розпізнаванні змісту речення. Діти не вміють визначати подібні конструкції речень, не мають достатнього уявлення про систему зв'язків речень між собою.

Результати вивчення робіт учнів показали, що вони недостатньо володіють уміннями прогнозувати зміст мовлення. А саме володіння уміннями і навичками прогнозування мовлення забезпечує учневі якісне сприймання і розуміння змісту писемного тексту, усного мовлення. Це свідчить про необхідність широкого використання у навчальному процесі вправ, спрямованих на формування умінь і навичок прогнозування мовлення з урахуванням змісту й граматичних особливостей фрази й усього тексту.

## 2. МЕТОДИКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЧИТАННЯ УЧНІВ З ПОРА

Кожен із способів читання, який необхідно засвоїти учням (читання по складах, читання цілими словами, швидке читання), впливає на обсяг засвоєння словника, яким кожен з них може оволодіти при тому чи іншому способі читання, на якість розуміння тексту й розвиток їхнього мовлення взагалі (говоріння й сприймання мовлення). Наприклад, при поскладовому читанні домінує аналіз слів, а синтез - об'єднання складів у слова - значно утруднений, тому дитина гірше запам'ятовує, засвоює слова. На даному етапі дитина часто не вміє відтворити слово, недостатньо розуміє його, не може розпізнати при слуховому або слухо-зоровому сприйманні.

При читанні цілими словами дитині важко утримати в пам'яті ряд прочитаних слів, об'єднаних у речення, відтворити прочитане речення, яке складається із 2-х, 5-7- 9-и і більше слів. Якщо ж вона погано запам'ятовує, то це вже свідчить про те, що їй важко проаналізувати зміст прочитаного, складно сприйняти й зрозуміти фразу зі зверненого до неї усного мовлення. При сприйманні усного мовлення дитині варто розпізнати фразу без опори на письмовий текст, а отже, утримати в пам'яті окремі, слова, словосполучення, здійснити аналіз і синтез цих сигналів, і нарешті, зрозуміти фразу в процесі швидкого читання чи усного мовлення.

Отже, для підготовки дітей до читанням необхідно раціонально використовувати і враховувати особливості взаємозв'язку якості (техніки) читання й запам'ятовування слів: якості читання, запам'ятовування прочитаного й сприйняття усної інформації.

Перший етап формування навичок читання - навчання читання по складах, сприйняття слова як одиниці читання, поскладовому аналізу слів.

Уміння дитини визначити кількість складів у слові дозволяє їй сприйняти в усному мовленні, так звану, просодичну інформацію, тобто інформацію про довжину слова, його складоритм, місце наголошених складів, мелодику тощо. А це, у свою чергу, допомагає здійснити аналіз-синтез сприйнятого слова й зрозуміти його значення.

Поскладове читання на початковому етапі навчання дається дитині з ПОРА (як і будь якій іншій) досить складно. Причому, це труднощі як технічного характеру (букви важко поєднуються в склади, склади не відразу розпізнаються й називаються), так і розумового (дитині важко утримати в пам'яті вимовлені склади, об'єднати їх у слово, а потім розпізнати і відтворити його в цілому). Напевно багато дорослих спостерігали як опановує поскладовим читанням дитина без будь яких порушень: вона обов'язково повторює двоскладове слово, щойно прочитане по складах. При читанні трискладового (чи багатоскладового) слова дитина повторює спочатку два перших склади, потім читає третій (чвертий, п'ятий) склад і повторює все слово цілком, поєднуючи при повторенні названі склади в єдине ціле, що дозволяє їй чути вимовлюване слово, впізнавати і розуміти його, оскільки це слово уже зустрічалось у її практиці- вона його чула від дорослих, вживала у своєму усному мовленні. Якщо ж слово незнайоме, дитина може з'ясувати його значення, утримуючи в пам'яті образ нового слова.

Аналіз процесу поскладового читання дитини приводиться для того, щоб звернути увагу педагогів, батьків на деякі важливі моменти: по-перше, необхідно привчати дитину дослухатись до послідовності вимовляння складів, відтворювати слово в цілому. Вимовляючи склади, слова, дитина чує їх зі свого голосу, що полегшує їй утримання цих складів, слів у пам'яті; по-друге, вимовляючи й сприймаючи на слух ціле слово, вона співвідносить його зі словом, знайомим з усного мовлення, що забезпечує його розуміння.

При механічному називанні складів, слів, речень, не відтворюючи слова, речення в цілому, у дитини може сформуватись формальне ставлення до читання, відсутність мотивації, яка забезпечує бажання читати, пізнавати.

На жаль, таке читання інколи залишається без уваги дорослих. Якщо ж діти на підставі аналізу (поскладового й навіть побуквенного читання) не роблять його синтез, то вони не сприймають прочитані знаки як єдине ціле - слово. Із цього випливають і труднощі запам'ятовування слова, розуміння його значення, а виходить, і неможливість збагачення цим словом власного мовлення. Уміння поєднувати склади у слова, утримувати їх у пам'яті доцільно формувати у дітей при оволодінні навичками читання цілеспрямовано й послідовно. Необхідно використовувати такі методичні прийоми, які були б спрямовані на полегшення запам'ятовування складів, утримання їх у пам'яті, відтворення

цілих слів, фраз. Одним з найбільш доступних прийомів є одночасне повторення вчителем і дитиною прочитаного слова (або окремих складів), фрази, що дозволяє дитині бачити рухові образи фонем у мовленні вчителя (спряжене мовлення). При труднощах синтезу складів у слова, слів у речення можна широко використовувати й відображене вимовляння дитиною складу, слова, речення після промовляння їх дорослим. Наприклад, дитина читає: «школа», потім дорослий говорить : «школа», далі це ж слово повторює дитина.

Щоб зробити акустичний портрет, треба знати, як він вимовляється, тобто промовити слово й хоча б побачити саму вимову (Н. І. Жинкін). Дуже важливо при навчанні дітей з ПОРА вчити дитину “бачити мовлення,” використовувати прийом так званого “спряженого мовлення” тобто одночасного промовляння складів, слів, фраз (речень) дорослим і дитиною.

Прийоми спряженого й відображеного проговорювання прочитаного слова, речення дозволяють дитині бачити динаміку губ учителя, товариша. Ці прийоми допомагають дитині підкріпити мовнорухові імпульси, що йдуть від її мовленнєвих органів, тими, які вона сприймає зорово або слухозорово з мовлення іншої людини.

Учителю з перших днів навчання доцільно ставити перед дитиною конкретне завдання: читати й відтворювати (повторювати з пам'яті) прочитане - слова, словосполучення, а далі і речення. Це один з найважливіших прийомів формування у дітей навичок читання, розвитку словесної пам'яті, мовлення.

Важливо навчити дітей визначати кількість складів у двоскладових, трискладових, багатоскладових словах, розпізнавати склади із двох, трьох і більше букв, встановлювати довжину слова - коротке, довге. Після того, як дитина опанувала складовим аналізом двоскладових слів, доцільно підбирати трискладові слова й багатоскладові. Така послідовність в роботі використовується для того, щоб дитина краще засвоїла склад і ознаки складу.

Учитель підбирає для аналізу такі слова, які найбільш потрібні учням - щоб краще їх запам'ятали, опанували їх складовий, звуко-буквений склад. Учні відтворюють слова усно без опори на письмові зразки, рухами руки позначаючи кількість складів, потім розпізнають в усному мовленні словосполучення, фрази з даними словами .

Робота з оволодіння складовим складом слів може носити й більш згорнутий характер: поділ слова на склади у процесі читання, при поясненні значення слова, при утрудненні у вимові тощо.

Ці ж слова (словосполучення) доцільно частіше вживати в усній формі, щоб діти вчилися визначати довжину слів, кількість складів у слові в процесі сприйняття усного мовлення.

Поділ слів на склади необхідно розглядати як важливу діяльність дітей з

оволодіння аналізом мовленнєвого матеріалу. Як відомо, без аналізу немає синтезу, отже, не може бути сформоване швидке читання, а також навички сприймання, розпізнавання й швидкого розуміння усного мовлення, усної розповіді тощо.

Особливої ваги набувають спеціальні вправи, що активізують аналітико-синтетичну діяльність учнів при читанні слів, їх уміння швидко розпізнавати частини слова. Ці вправи, якщо використовувати їх у комплексі, дуже важливі для становлення й розвитку мовлення учнів з ПОРА. Оволодінню дітьми складовим аналізом слова сприяють вправи на заповнення пропущених складів у словах тексту. На початкових етапах навчання учнів доповненню складів у тексті до роботи можна приступати тільки після ознайомлення їх з текстом, його читання. Перед читанням учнів варто попередити що їм доведеться доповнювати пропущені склади. Потім учням пропонується текст із пропущеними складами (бажано, щоб такий текст був у кожного учня). Учні читають текст уголос або мовчки й доповнюють пропущені склади. У процесі роботи дітей потрібно орієнтувати на використання (у випадку значних утруднень і для контролю) повного тексту.

Якщо дітям важко доповнювати склади (слова), то на початкових етапах роботи їм варто давати обмежене число пропусків (два-чотири). Це дозволить їм зосередити увагу на декількох словах (присудках або підметах, або інших членах речення) та краще зрозуміти зміст даної роботи. Поступово кількість пропусків варто збільшувати.

Пропонуємо види вправ на доповнення елементів слів, широко відомих у методиці навчання читання.

**Доповнення пропущених складів у середині слова** (використовуються іменники

та дієслова)

Було літо. Діти гу...ли в лісі. У лісі росли бе..зи, ялинки, сосни. Маленькі дів...ка збирала суницю. Хлоп...ки збирали гриби. Де...ко знайшов великий білий гриб. Він по...зав гриб дітям.

**Доповнення пропущених складів у іменниках**

Діти повинні були зробити макет школи. Спочатку вони ходили на екскурсію. Вони оглянули школу, сад.

У класі діти працювали бри...дами. Перша бригада ліпила з плас...ліну школу і приготувала всі пред...ти для спортивно май...чика. Друга бри...да зробила інтернат, фруктовий сад і квітник. Потім обидві бригади розставляли пред...ти на фанерці. Красивий макет вийшов у дітей!

**Доповнення кінцевих частин дієслів**

Хлопці повинні були зробити макет школи. Спочатку вони піш... на

екскурсію. Вони подиви... школу, сад, майстерні.

У класі хлопці працюва... бригадами. Перша бригада ліпи... з пластиліну школу, майстерні та готу... всі предмети для спортивного майданчика. Друга бригада зроби... школу, плодовий сад та квітник. Потім обидві бригади розставля... предмети на фанерці. Гарний вийшов макет у хлопців!

### **Доповнення частин слів, вилучених по вертикалі**

Ці вправи передбачають доповнення слова або будь-якої його частини. Причому ця частина не обов'язково відповідає складу або морфемі, оскільки урізується текст на початку, у середині або наприкінці кожного рядка. Варто доповнювати будь-які слова, їхні частини, оскільки система в доповненні окремих членів речення, частин мови у даному випадку відсутня. Звичайно, щоб упоратися з такою роботою, дитині потрібно уже володіти певними навичками доповнення складів, морфем. У роботі можна користуватися смужкою паперу різної ширини (у залежності від можливостей дитини здійснювати операції з доповнення), пересуваючи її по тексту.

### **Дружок**

Валя йшла по вулиці. Вона побачила: два хлопчи скавучить.

Валя взяла цуценя і принесла його додому. Дом хліба. Цуценя жадібно їло, а потім

Цуценя було білим, пухнастим. Валя назва годувала його, вчила стрибати через палку, да став великим собакою.

Одного разу Валя пішла з подружками гуляти. Бі стали грати в м'яча. Раптом м'яч

Дружок кинувся у воду і дістав м'ячик.

б'ють цуценя. Цуценя голосно

Валя дала цуценяті молока і азу заснуло.

його Дружок. Дівчинка лапку. Потім Дружок виріс і

річки, на галявинці, дівчата упав у воду.

### **Формування умінь та навичок читання цілими словами та швидкого читання**

Формування в учнів навичок синтетичного читання, навичок сприймання слова в цілому, а також швидкого читання дуже важливо як для підвищення якості читання, говоріння, так і для розуміння усної інформації.

Поскладове читання - це аналітичне читання.

Читання цілими - словами - результат уміння учнів синтезувати сприйнятий складовий склад слова, сприймати все слово цілком. При читанні цілими словами увага дитини фіксується на кожному конкретному слові.

При швидкому читанні дитині необхідно вміти тримати в полі зору не одне, а кілька слів, цілий відрізок речення. Але труднощі в утриманні в пам'яті

прочитаного діти з ПОРА відчують і при швидкому читанні.

Вміло застосовувані методичні прийоми активізують процес оволодіння дітьми синтетичним, швидким читанням. Можна використовувати спеціальні вправи на доповнення пропущених слів у словосполученнях, текстах. На цьому етапі дуже важливо навчити дітей розуміти зміст не тільки речення, але й усього тексту.

Такі вправи формують в учнів навички прогнозування речень, мовлення при їх сприйманні (як письмового тексту, так і тексту, пред'явленого усно), уміння швидко сприймати фразу. Крім того, вправи на доповнення сприяють активізації оперативної пам'яті, мислення учнів при сприйманні ними усного мовлення.

Вивчення підручників, методичних посібників для учнів початкових класів показало, що в курсі розвитку мовлення вправам на доповнення частин слів (закінчень, інших морфем), цілих слів приділяється багато уваги, але в методиці навчання читанню такі вправи взагалі не передбачені. Вправи на доповнення, що мають місце в підручниках з розвитку мовлення, як правило, не містять конкретної цільової настанови, діти не знають, навіщо вони виконують ці вправи, не усвідомлюють їхньої важливості як для читання, так і для сприймання усного мовлення, його розуміння. Це знижує інтерес учнів до такої роботи, ефективність цієї роботи. Деякі такі вправи містять для учнів не виправдані з методичної точки зору труднощі і не сприяють ефективному формуванню навичок зв'язку слів у реченні, заповнення інформації на основі контексту (фрази, усього тексту), а тако навичок прогнозування висловлювання.

Вправи на доповнення слів спрямовані на формування у дітей уміння встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозувати зміст мовлення, а отже, удосконалювати своє мовлення, активізувати мовленнєве мислення.

Труднощі дітей у встановленні значеннєвої й граматичної поєднуваності слів, у прогнозуванні змісту мовлення обумовлюють необхідність формування у них умінь і навичок доповнення слів у певній послідовності: від головних членів речення до другорядних, від простого до більш складного. Варто прагнути того, щоб діти спочатку доповнювали однотипові граматичні форми, ті самі члени речення. І лише коли в них буде створена база адекватних знань, умінь і навичок, можна пропонувати дітям доповнювати різні члени речення, різні граматичні форми.

Формування в учнів умінь доповнювати речення (а виходить, і прогнозувати їхній зміст) може особливо успішно здійснюватися на матеріалі конкретного тексту з читання. Вправи на доповнення речень, узятих з тексту, ефективні насамперед тому, що дитина завжди може звернутися до речення, що міститься в конкретному, закінченому за змістом тексті, як до зразка. Це



дозволить дитині сприймати доповнюване речення як фрагмент мовлення, тексту, що, у свою чергу, приведе її до усвідомлення логіки речень, висловлювань, логіки тексту.

При підготовці вправ на заповнення варто звернути уваги дорослих на таку методичну умову: доповнення учнями пропущених у тексті елементів (складів, слів тощо) варто здійснювати з обов'язковим використанням усього тексту. Тоді учні зможуть навчитися враховувати контекст не лише фрази, але й усього тексту.

Учні можуть здійснювати доповнення фраз, винесених з тексту. Але й у таких випадках необхідно вчити дітей використовувати текст. До тексту дитина може звертатися як при затрудненні у виконанні операцій доповнення - вибору потрібної форми, потрібного слова, так і з метою контролю, підкріплення правильності виконання завдання. Робота з використанням тексту вчить дітей орієнтуванню в тексті, сприяє формуванню в них навичок швидкого сприйняття й аналізу тексту, цілеспрямованого розпізнавання певних граматичних ознак, готує їх до сприйняття повідомлень, пред'явлених в усній формі в процесі спілкування.

Щоб вправи на доповнення сприятливо впливали на формування мови слабочуючих і глухих дітей, їх варто проводити систематично з використанням майже кожного тексту, що читається (з розвитку мови, читанню).

Ці вправи повинні містити такі труднощі, які здатні перебороти учні конкретної вікової групи (з урахуванням їхнього мовного розвитку).

Обов'язковою умовою методики проведення вправ на доповнення повинне бути наступне: учнів необхідно інформувати про те, яку користь приносять подібні вправи, які навички й уміння формують.

Вправам на доповнення потрібно відводити особливе місце при формуванні мовлення в учнів молодших класів. Але якщо помилки в доповненні слів допускають учні й старших класи, то ці вправи доцільно використовувати й у старших класах. Учням старших класів пропонуються вправи, розроблені з використанням уривків з літературних творів. Ефективні такі вправи й при вивченні інших предметів - історії, географії, а також предметів фізико-математичного циклу. Використання вправ на доповнення слів, фраз на уроках з різних предметів дозволить учням краще оволодіти мовою, специфічною для конкретного навчального предмета, а отже, краще розуміти зміст матеріалу.

Заповнювати слова доцільно після знайомства з текстом, тобто після його читання й осмислення інформації, що міститься в ньому. Наприклад, текст "Гудзик". Діти читають цей текст, з ними проводять бесіду про прочитане, а також словникову роботу й ін. Потім учитель пропонує дітям цей же текст із

пропущеними дієсловами-присудками й просить заповнити пропущені слова. Дітей повідомляють про важливість такої роботи для вдосконалювання їхнього мовлення, засвоєння слів. Перед початком роботи учням можна запропонувати доповнити слово усно в тому реченні, що учитель прочитав уголос.

Робота може проводитися колективно й індивідуально. Після доповнень слів учням можна запропонувати звернутися до повного тексту, установити, чи відповідають заповнені слова даним у тексті, змісту тексту. Слова, заповнені дітьми, можуть бути й інші (не ті, які дані в тексті), але вони повинні відповідати змісту тексту, фрази, їхнім граматичним особливостям.

Доповнення цілих слів

Дієслова-присудки

### **Гудзик**

У маленького Вови від сорочки ... гудзик. Він підійшов до сестри

- Оля, приший мені гудзик.

- Почекай, Вова, - сказала сестра. - От вивчу уроки й ... . Чекав-Чекав Вова, не дочекався. ... до мами.

- Мама, приший мені гудзик..

- Почекай, синку, от ... обід і ... . Чекав-чекав Вова, не дочекався й пішов до бабусі.

- Бабусю, приший мені гудзик. - Почекай, онучку, от дов'яжу рукавицю й ... .

Чекав-чекав Вова, а бабуся в'яже і в'яже. Взяв Вова голку з ниткою й сам ... гудзик. Крикнув голосно:

- Дивіться, я сам гудзик до сорочки ... !

Оля, мама й бабуся подивилися ...:

- Молодець!

Доповнення підметів, виражених іменниками або займенниками

### **Завжди говори правду**

Посадили старші хлопці у дворі школи дерева, ... були зовсім маленькі.

Незбаром на деревах з'явилися зелені листочки.

Одного разу малята грали у дворі мячем. Раптом ... упав прямо на одне деревце. ... зламалося.

Злякалися ... . Стали вони сперечатися. Одні говорили:

- Не треба говорити старшим.

А інші говорили:

- Ні, треба усе розповісти.

Сперечалися-сперечалися ..., потім вирішили: треба сказати правду. Побігли вони до старших хлопців і сказали:

- Ми грали м'ячем і зламали одне деревце. Шкода деревце. Як допомогти деревцю?

Старші ... перев'язали зламане деревце. Прошло багато днів. І от на деревці знова зазеленіли .... Ради були хлопці. ...буде рости!

Відомо, що діти з певними труднощами встановлюють синтагматичні, узгоджені зв'язки слів у реченні. Значно легше їм добирати слова за тематичним принципом, тобто встановлювати парадигматичні зв'язки між словами.

Це говорить про необхідність використання в методиці формування мовлення дітей таких вправ, які б допомогли їм усвідомити значення й характер синтагматичних зв'язків слів у фразі (реченні) і парадигматичних, диференціювати синтагматичні асоціативні зв'язки й парадигматичні (без називання термінів). Серед них можуть бути вправи: на підбір слів за тематичним принципом (встановлення парадигматичних зв'язків) і на встановлення синтагматичних асоціативних зв'язків між словами (добір до головного слова залежних слів тобто утворення словосполучень).

### **Підбір слів за тематичним принципом. Перетворення ряду тематично близьких слів у словосполучення, фрази.**

Варто сказати, що тематичні підбірки слів доцільно використовувати у роботі з текстом: діти краще запам'ятовують слова, успішніше збагачують свій словниковий запас, диференціюють значення слів.

Учитель на дошці записує слова, узяті з тексту, і доповнює іншими, які згадали діти в зв'язку зі словом ліс, хоча в тексті їх немає

Наприклад, до слова ліс діти разом із вчителем підбирають такі слова-асоціанти: ягоди, горіхи, жолуді, гриби, ведмідь, білка, їжак, вовк тощо.; до слова звірі - ведмідь, білка, їжак, вовк, заяць, лисиця. До слова білка – горіхи, жолуді, гриби, дупло.

Дітям вказують, що з цих слів можна побудувати речення:

У лісі ростуть ягоди, горіхи, жолуді, гриби. У лісі живуть звірі. У лісі живуть ведмідь, білка, їжак, вовк, заєць. Білка збирає горіхи, жолуді, гриби. Білка живе в дуплі.

Встановлення синтагматичних асоціативних зв'язків між словами, складання словосполучень

Дітей варто вчити складати словосполучення з використанням тексту для читання. Доцільно демонструвати їм можливі варіанти сполучення одного і того ж слова з іншими, готувати їх до сприймання словосполучень як будівельного матеріалу для речення.

Наприклад: білка збирає; збирає горіхи, жолуді, гриби; білка їсть; їсть горіхи, жолуді, гриби; білка збирає горіхи, жолуді, гриби; білка їсть горіхи, жолуді, гриби.

### **Доповнення частин речень, що складаються з декількох слів**

Уміння доповнювати частини речень, що складаються з декількох слів, прогнозувати зміст речень - це більш висока ступінь володіння мовленням дітьми з фізичними порушеннями. Ця діяльність є досить складною, оскільки учневі потрібно враховувати зміст (контекст) усього тексту, а не тільки одного речення, відновлювати не одне слово, а цілу групу, створювати логічно завершений відрізок мовлення - речення. Але наскільки складні вправи даного типу, настільки вони важливі для формування вмінь і навичок швидкого читання, прогнозування змісту речення (а саме цей вид роботи є важливою складовою сприймання тексту, його розуміння), розвитку усного мовлення дітей. Тому, незважаючи на складність, ці вправи варто вводити, починаючи вже з 1-го класу. Важливо, щоб вони були доступними для дітей, не містили елементів підвищених труднощів.

На перших етапах доцільно використовувати речення, які добре знайомі дітям. Добре повинна бути знайома й практична ситуація, якій відповідає зміст речення, що доповнюється. Спочатку доцільно використовувати одне або кілька речень з тексту, усікаючи якусь його частину, потім кількість речень, що вимагають доповнення, можна збільшити.

При виборі речень для доповнення, визначенні їх кількості слід враховувати успіхи дітей у даній роботі.

Обов'язковою методичною умовою проведення вправ на доповнення частин речення є орієнтація дітей на контекст. Відомості, важливі для доповнення речення, учням може повідомити сам вчитель або вказати необхідну для доповнення інформацію в тексті, допомогти їм зорієнтуватися в тексті.

Наприклад, текст "Три товариші". Дітям потрібно доповнити друге речення. У тексті на місці пропущених слів вживаються такі: "стояв збоку". У цьому випадку недоцільно вимагати від дітей відтворення саме цих слів. Учитель звертає увагу дітей на першу фразу, у якій повідомляється про втрату сніданку. Отже, Віті їсти було нічого. Підтверджує цей факт і наступне питання:

«Чому ти не їси?». Після того, як діти з'ясували ситуацію з врахуванням змісту речень, що стоять поруч з тим, яке потрібно доповнити, вони пропонують свої варіанти доповнень. І тут головне, щоб ці доповнення відповідали змісту й граматичним особливостям тексту. Наприклад, діти використовували такі варіанти доповнення: не їв, не снідав, був голодний, нічого не їв, просто стояв і т.п. Учителеві варто позитивно оцінити адекватні доповнення дітей, а варіант, даний у книзі, привести дітям як один з можливих. Такий підхід розвиває у дітей творче мислення, дозволяє дітям усвідомити можливість варіантів словесного матеріалу у вираженні того самого змісту, в описі однієї й тієї ж ситуації.

Можна запропонувати для доповнення варіанти фрагментів речень, з яких учень вибере найбільш доцільний. Наприклад, учитель пропонує дітям такі варіанти доповнення: не їв, не снідав, був голодний, дуже хотів їсти, стояв і дивився у вікно й ін. Дітям варто вибрати той, який вони вважають найбільш вдалим.

### Три товариші

Вітя загубив сніданок. На великій перерві всі хлопці снідали, а Вітя ...

- Чому ти не їси? - запитав Коля.

Сніданок загубив.

- Погано, - сказав Коля й відкусив ....

- А ти де його загубив? - запитав Мишко

= Не знаю, - відповів Вітя.

- Ти, напевно, ніс його в кишені, а потрібно нести в сумці-сказав Коля.

Володя підійшов до Віті, розламав навпіл шматок хліба з маслом і ...

Після доповнення слів, частин речення діти читають весь текст з доповненнями, зробленими самостійно або з використанням підручника.

При швидкому читанні у ряді випадків варто застосовувати уповільнене читання, а потім знову швидке, у процесі якого виробляється швидкість розпізнавання слів, тексту й розуміння його.

Є потреба у формуванні у дитини з ПОРА навичок аналізу, синтезу, узагальнення, здатності до встановлення асоціативних зв'язків між словами у фразі, до прогнозування змісту усного мовлення та інших важливих інтелектуальних актів, швидкої реакції на рухи артикуляційного апарату тощо. Успіх такої аналітико-синтетичної діяльності особистості залежить від сполученої активності різних аналізаторних систем ( зорове, слухове

сприймання), результативності почергового і комплексного вступання їх у процес сприймання, аналізу, синтезу та розуміння писемного і усного мовлення.

Особливої уваги при формуванні умінь та навичок читання у дітей з ПОРА потребує врахування специфіки сприймання та “обробки” акустичної інформації, тобто тієї інформації, яку дитина сприймає на слух (зі свого голосу та голосу інших). При формуванні умінь та навичок читання у дітей з ПОРА, сприйманні ними тексту, який читає педагог, потрібно мати на увазі, що дитина, у якої є проблеми зі звуковимовою, повільніше “обробляє” акустичну інформацію (усне мовлення), здійснює її аналіз-синтез та усвідомлює зміст тексту. Тому при навчанні читання дітей з ПОРА доцільно враховувати показник тривалості обробки акустичного (звукового), мовленнєвого сигналу (звука, слова, словосполучення, речення). Саме така особливість дитячого сприймання усного мовлення, тексту, який читає дорослий, обумовлює добір індивідуально орієнтованої методики розвитку сприймання тексту, усного мовлення у дітей з ПОРА. Так, нашими експериментальними дослідженнями встановлено, що тривалість « обробки» акустичного сигналу дитиною з фізичними проблемами розвитку на початкових етапах оволодіння мовленням, сприйманням та розумінням тексту, який читає дорослий (і сама дитина при читанні вголос), залежать від сформованості «обробки» акустичного сигналу-звука, слова, фрази. Якщо у здорових дітей та дорослих, за різними даними, обробка акустичного сигналу триває від 3 до 8 мл-сек (а інколи і 11 ), то, за нашими дослідженнями, у дітей з різними порушеннями до 25 сек. і більше. Таким чином наші експериментальні дослідження дозволяють звернути увагу на перегляд значення розвитку слухового сприймання мовлення, швидкості обробки акустичних сигналів дитиною з ПОРА, окремих положень методики розвитку слухового сприймання, слухової пам'яті та розвитку мовлення в цілому у дітей з фізичними порушеннями (з порушеннями зору, слуху, а також з ПОРА),

У багатовимірній побудові процесу сприймання та розуміння мовлення першу сходинку складає сприймання, розпізнавання звука, послідовності звуків у слові, самого слова, послідовності слів у фразі (реченні). Дитині з ПОРА для розуміння того, що вона читає, сприймає слухом, насамперед, необхідно задіяти слухо-моторні механізми, використати свої інтелектуальні можливості, здатність до оперативної обробки акустичної інформації, розвитку сенсорної (зокрема звукової) пам'яті тощо, що забезпечить успіх її навчання та розвитку.

Зауважимо, що Т.М.Дрідзе вважає, що сприймання «лінійних», синтагматичних відношень, які встановлюються між словами в тексті і об'єднують ці слова у словосполучення і речення не є продуктивним при

«аналізі ситуацій спілкування», « не відображають специфіки текстуальних відношень», а тому є проблемою лінгвістики, а не комунікації. с. 57

Наші дослідження показали важливість початкового формування саме синтагматичних зв'язків у дітей з ПОРА, іншими фізичними проблемами у розвитку, як таких, які сприяють формуванню умінь та навичок сприймання, аналізу-синтезу інформації, яку опрацьовує дитина. Це перша сходинка до оволодіння навичками читання, розуміння як прочитаного самостійно так і сприйнятого в усній формі.

Уповільненість мовлення, труднощі артикулювання, характерні для дитини з ПОРА, обумовлюють необхідність збільшення часу для "обробки" нею та розпізнавання акустичного сигналу (спочатку звука, а далі, слова, словосполучення і фрази), що пояснюється проблемами в артикулюванні, у формуванні внутрішнього мовлення. "Вторинність внутрішнього мовлення щодо зовнішнього, походження внутрішнього із зовнішнього-це істина, яка майже не потребує доказів" - зазначав український психолог Б.Ф.Баєв. Передумовою виникнення внутрішнього мовлення, на думку Б.Ф.Баєва, є розвиток словесно-образної пам'яті, утворення певного запасу слів та оволодіння граматикою (там же, с.86). Для дітей з ПОРА засвоєння слова, його вимова складає певні фізичні труднощі, що гальмує процес нарощування словника, оволодіння граматичними структурами.

У дитини з ПОРА подолання труднощів артикулювання займає досить тривалий час. Тому не варто ставити в залежність формування внутрішнього мовлення від якості артикулювання, вимовляння слів, нарощування словника та оволодіння граматичними конструкціями в моторному плані, в говорінні. А в той же час відставання у формуванні внутрішнього мовлення є причиною затримки інтелектуального розвитку дитини, її мовлення, розуміння інформації будь якого змісту. У зв'язку з цим доцільно шукати, так звані, "обхідні шляхи" розвитку мовлення, розуміння тексту у дітей з ПОРА, активізуючи розвиток сприймання, аналізу та розуміння тексту, через розвиток слухового сприймання, швидкий аналіз та розуміння тексту через здійснення слухового аналізу-синтезу. Наприклад, при формуванні уявлень дитини про голосний (опорний) звук, склад, слово, словосполучення чи коротку фразу варто запровадити таку схему: подання звукового сигналу педагогом - тривала пауза до 25 сек, а можливо і більша, необхідна дитині для розпізнавання звука (слова, короткої фрази чи словосполучення) - відтворення акустичного сигналу дитиною. З розвитком слухового сприймання ця пауза між поданням акустичного сигналу та його розпізнаванням скорочується.

Інший, знаковий фактор, важливий для розвитку слухового сприймання у дитини стосується, насамперед, сформованості центру слуху у корі головного

мозку. Існує залежність сформованості вищих коркових функцій при сприйманні (його швидкості) та розпізнаванні (його швидкості) звукового сигналу різного характеру. активізувати відповідні клітини кори головного мозку.

Надзвичайно важливим засобом активізації сприймання, аналізу мовлення, його запам'ятання та засвоєння є акустичний вібратор. Вібраційні відчуття від цього пристрою, які отримує дитина, тримаючи його в руці чи прикріпивши до неї, дозволяють їй сприймати складоритм слова, словосполучення, фрази, який вимовляє дорослий, сама дитина, прагнучи відтворювати темп і ритм дорослого, контролюючи власну динаміку мовлення, сприяють ефективній корекції мовлення, розвитку словесно-логічної пам'яті та мислення.

Експериментальні дослідження у допоміжній школі № 12 м. Києва, у багатьох школах для дітей з вадами слуху та центрах реабілітації підтвердили показання того, що вібраційні відчуття, які передають ритм слів, словосполучень, коротких речень активізують їх запам'ятання як дитиною з порушенням слухової функції, розумово відсталою дитиною, так і дитиною з ПОРА, забезпечують тривалість утримання в пам'яті мовленнєвого матеріалу, позитивно позначаються на якості читання.

На жаль, зараз припинено виробництво цих вітчизняних приладів, але виявлена результативність їх використання обумовила усвідомлення важливості роботи з навчання дітей з ПОРА (як і інших категорій дітей з фізичними та інтелектуальними порушеннями) відчувати, запам'ятовувати та відтворювати ритм мовлення (складоритм)-чергування ненаголошених і наголошених складів у слові, словосполученні, фразі. Оволодіння складоритмом доцільно включати у зміст навчання дітей читання вже в добукварний період. Саме вміння дитиною здійснювати складовий аналіз слова є надійним підґрунтям для реалізації звукового (звуко-буквенного) аналізу слова. Адже відомо, що звуковий аналіз є складним для дітей з порушеннями мовлення, фонетико-фонематичного слуху тощо. у роботу з розвитку мовлення, відбивання кількості складів плесканням в долоні (наскільки це можливо) чи позначати складоритм у якийсь інший спосіб-тупання ногою, стукання паличкою і, нарешті, повторенням одного й того ж складу для передачі складоритму слова і далі називання самого слова з виділенням наголошеного складу.

Крім того, сприймання складу, послідовності складів у слові є передумовою опанування техніки читання, розуміння прочитаного.

#### Читання вголос і "про себе"

Цілеспрямоване раніше формування вміння читати "про себе" - актуальне питання в ортопедагогіці. Труднощі дітей в сприйманні мовлення осіб з близького оточення, порівняна обмеженість практики усного мовлення



затримують формування їхнього внутрішнього мовлення. Читання "про себе" - база для формування у дітей з ПОРА внутрішнього мовлення. Невміння дітей з ПОРА читати "про себе" побічно свідчить про недостатню сформованість їхнього внутрішнього мовлення, про неможливість якісно формувати й висловлювати свої думки, сприймати і швидко аналізувати, розуміти писемне і усне мовлення.

У процесі становлення, розвитку й удосконалення мовлення педагогам особливу увагу варто приділяти перетворенню читання дітей вголос у читання "про себе" (поряд із читанням вголос). У процесі перетворення зовнішньої дії (читання вголос) у внутрішнє ("про себе") можна виділити наступні етапи:

1. Читання вголос:

а) голосне читання

б) читання пошепки.

2. Читання "про себе":

а) читання без звуків з ворухінням губами;

б) читання без зовнішніх, видимих ознак (без артикуляції).

Щоб сформувати у дітей з ПОРА якісну базу для розвитку їхнього мовлення (говоріння й сприймання), уже у 1-у класі їх доцільно планомірно й цілеспрямовано вчити читати "про себе". Причому елементи читання пошепки, а також "про себе" з ворухінням губами потрібно включати в процес голосного читання: дитина спочатку читає слово, речення, текст голосно, потім йому дорослий демонструє читання пошепки (давши при цьому тактильно відчуті відсутність вібрації голосу, струмінь видихуваного повітря) і пропонує прочитати пошепки самому, використовуючи ті ж прийоми контролю. Пізніше доцільно перейти від голосного читання або читання пошепки до читання «про себе» з ворухінням губами або без артикуляції. Можливий перехід від голосного читання до читання з ворухінням губами, а потім і до читання "про себе" без артикуляції.

Таким чином, читання "про себе" варто формувати на базі читання вголос. Причому не слід чекати, коли дитина навчиться читати швидко й виразно будь-який, навіть новий текст. Уміння читати "про себе" варто формувати практично у зв'язку з кожним навчальним текстом, його уривком і навіть окремим реченням, які дитина уже уміє читати швидко й виразно (з врахуванням її фізичних можливостей) вголос. Ефективним є навчання дитини читати один і той же невеликий обсяг матеріалу спочатку голосно, а далі пошепки і "про себе". Це буде сприяти оволодінню якісним читанням, усним мовленням, більш інтенсивному формуванню внутрішнього мовлення.

У зв'язку з цим доречно цитата відомого українського дидакта І.П. Підласого «...якщо хочемо мати на виході вміння, то треба зводити до

мінімуму розмови, бесіди, пояснення, повчання, вивільнивши час на формування вмінь. ...Мотивацією при формуванні вмінь є успіх. »

Саме компенсаторно- корекційні вміння на уроках втрачаються за тривалими розборами змісту текстів на будь- якому уроці. В основі кожного уроку повинно лежати прагнення та забезпечення формування вмінь, які носять компенсаторно-корекційний характер, вирівнюють розвиток дитини відповідно до її здорового однолітка, « ...бо саме вміння, а не знання є метою продуктивної педагогіки.» (І.П.Підласий)

### **Деякі методи роботи з забезпечення ефективності розуміння тексту**

У процесі наших досліджень, спрямованих на удосконалення розуміння тексту, розвиток сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення у дітей з ПОРА, нами визначено, названо і апробовано методи компенсаторно-корекційного характеру. Підґрунтя для визначення і апробації цих методів склали теоретичні дослідження в галузі офтальмології, отоларингології, педіатрії, дефектології та інших суміжних галузей. Зокрема нами виділено такі методи компенсаторно-корекційного характеру:

методи **сегментації, парності, маркування, організації навчального матеріалу у масиви**, які дозволяють краще зосередити увагу дитини, що дозволяє дати їй можливість опанувати практично аналітико- синтетичну діяльність вже у дошкільному віці, удосконалити у початкових класах, закласти підвалини розвитку пізнавальних процесів у подальшому, зрозуміти, якого характеру діяльності від неї очікують, на що звернути увагу, самостійно узагальнити навчальний матеріал, активізувати сприймання, пам'ять, мислення.

**Метод сегментації** дозволяє розвинути у дитини аналітико-синтетичні процеси у простий і ефективний спосіб, концентрувати її увагу саме на конкретних деталях (фрагментах ) цілого. Так, наприклад, при виділенні сегменту картини, малюнка, тексту, окресленого місця на ігровому майданчику тощо, дитина концентрує свою увагу на невеликій частині цілого, детальніше аналізує його, краще запам'ятовує деталі, а далі, при спогляданні цілого, синтезує зміст деталей, які споглядала, аналізувала раніше. Робота з живою натурою, картиною, текстом, за методом сегментації забезпечує краще засвоєння словника, структур та змісту коротких речень, успішно готує до аналізу писемних текстів різного характеру та розуміння усного мовлення. Зрештою, дитина стає більш спостережливою, усвідомлює, як і для чого потрібно аналізувати те, що сприймає тактильно чи зором, а далі і зміст тексту, розуміння того, для чого вона читає окремими частинами тощо. Іншими словами, є можливість формувати у дитини

не лише означені якості (зорове, тактильне сприймання), здійснювати аналітико-синтетичну діяльність, але й забезпечити опанування такого психічного, глобального для розвитку дитячої особистості, явища, як **перенесення**, тобто здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички в інших умовах.

**Метод парності** дозволяє дитині відштовхнутись від відмінного, щоб помітити суттєве у тому, на що її увага звертається, мобілізувати свої зусилля на визначення та опис потрібного змісту. Наприклад, дитині пропонують два абсолютно різні малюнки/ картини. При цьому увага дитини фіксується лише на одному/одній з них. Інший/інша просто знаходиться поряд (при необхідності опису весни подаються зображення весни і зими, для аналізу нового прочитаного тексту виставляється на дошці текст, який діти вже засвоїли, опрацювали). Мимовільна увага дитини сприймає об'єкт (малюнок/картину, текст чи інший предмет), який не обговорюється на цьому уроці (у даному випадку це зображення зими, відомий текст). За таких обставин дитина краще загострює свою довільну увагу на відмінностях, особливостях нового, краще їх сприймає на тому зображенні (об'єкті), яке є предметом вивчення та аналізу (зображення весни, нового тексту).

**Метод маркування** має на меті виділення окремого об'єкта серед інших, а саме серед тих, які потрібно запам'ятати. Крім того маркування дозволяє активізувати увагу, пам'ять, мислення. Відбувається по суті цілеспрямоване керування увагою без обтяжливих спонукань дитини до запам'ятовування, розгляду тощо. Виділений об'єкт (або виділені об'єкти) об'єднує інші, що знаходяться у найближчому полі зору, стимулює діяльність дитини. Завдяки цьому, краще запам'ятовуються інші об'єкти (знаки). Наприклад, виділена буква з поміж інших 9-и організовує сприймання останніх, що групуються навколо цієї букви, тобто цього маркованого знака (Norman, 1973, Sperling, 1959)

Метод маркування органічно включає позначення класичними піктограмами членів речення, який частково реалізовано у підручнику для першого класу, у підручнику для другого класу, коли члени речення ще не вивчаються (К.Луцько, Українська мова та мовлення, 2002 рік), але зв'язок слів у реченні вивчається практично, та в комп'ютерній програмі "Живий звук". Графічні зображення членів речення дозволяють дитині запам'ятовувати малюнки самих графічних знаків, співвідносити з ними слова, подібні за характером та функцією (відповідають на ті чи інші спільні питання), самостійно робити узагальнення, упорядковувати логічні зв'язки між членами речення в своїй пам'яті, усвідомлювати подібність синтаксичних зв'язків слів у різних реченнях, інші закономірності формулювання думки у власних та сприйнятих висловлюваннях. Наприклад, зображення однієї риски означає, що слово відповідає на питання хто? що?, а двох- що робить? що робив?, хвилястої-який? яка? яке? тощо.

**Метод організації навчального матеріалу у масиви** дозволяє вже на початкових етапах формувати у дитини уміння та навички сприймання, аналізу, узагальнення та усвідомлення нею універсальних мовленнєвих явищ. Про цей метод йшлося у попередніх роботах (К.В. Луцько, 2002,с.87, 2003,с.45-47 та інших, його зміст відбито у навчальних програмах з української мови для шкіл глухих (1995,с.54,55,69,70,73,75,76 тощо), у аналогічній програмі,2002рік, с.39,86). Експериментальне дослідження показало ефективність об'єднання подібних мовних явищ у масиви (наприклад, групування слів з однаковими ритміко-інтонаційними структурами, добір до головного слова ряду асоціантів, які відповідають на одне й те ж питання тощо).Можливість побачити схожість, типовість мовних явищ справляє позитивний вплив на формування у учнів інтелектуальної активності, її використання в процесі навчання, впевненості у своїх діях, віри в свої сили і, що найголовніше, самоповаги, самостійності.

Нами використовувався також відомий у методиці асоціативний метод, який при навчанні читання учнів з ПОРА, іншими порушеннями носить компенсаторно-корекційний характер

**Асоціативний метод** -встановлення асоціативних зв'язків між словами -добір до даного слова тих слів, які з ним вступають у логічні та смислові зв'язки. Цей метод сприяє формуванню в учнів умінь та навичок прогнозування змісту мовлення, варіативності мислення при виборі словесного відповідника отриманим та миттєво проаналізованим сигналам, розвитку пам'яті та інтелекту.

Сучасна наука, розкрили нові горизонти розуміння сутності ПОРА у своєму впливі на розвиток дитини, подолання її проблем і труднощів. Отримані в процесі реабілітації дітей дані, їх універсальність та спільність для цілих груп, дозволили поставити важливі акценти на ті складові методик навчання читання, формування мовлення у дітей, які раніше не були в полі зору фахівців та батьків. Насамперед виділимо три позиції:

1.Повільність переробки звукових сигналів дитиною обумовлює необхідність у паузі між мовленням дорослого і реакцією-відповіддю з боку дитини. Ця пауза повинна мати варіативну тривалість: перше пред'явлення звукового стимулу (звука, складу, слова, слосполучення чи

короткого речення) може сягати 20 сек. або і більше. При наступному повторенні одного й того ж сигналу пауза скорочується. Таких повторень може бути 20 чи п'ять. Все залежить від підготовки дитини, швидкості перебігу психічних процесів, діяльності артикуляційних органів тощо.

2. Нерозвиненість або слабка розвиненість слухової пам'яті. Розвиток слухової пам'яті - це особлива складова при навчанні читання дитини. Важливе не тільки коротколатентне розпізнавання звукових сигналів, різних за довжиною (окремі звуки, склади, слова, речення), а збереження цих образів у тривалій пам'яті. Саме для цього і варто домагатися того, щоб звукові сигнали, різні за довжиною (звуки, склади, слова, словосполучення, речення) „звучали” у пам'яті дитини, залишали свій „акустичний слід.”

3. Розвиток артикуляційної складової мовлення на основі спряженого і самостійного читання, сприймання усного мовлення на основі його внутрішнього відтворення.

Спряженість (одночасне говоріння дорослого і дитини) потребує миттєвого включення дитини у сприймання будь-якого сигналу ( який сприймається зором, слухом чи поєднаними каналами ). Спряжене мовлення якщо і не забезпечить дитині з ПОРА досконалого артикулювання, проте допоможе їй його покращити, а через зоро-слухове сприймання мовлення значно підвищити якість розуміння змісту інформації, сприятиме розвитку внутрішнього мовлення.

### Список використаної літератури

1. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф.Баєв. – К.: Рад.шк., 1966.
2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология / Т. М.Дридзе // Под ред А.А. Леонтьева. М. : «Высшая школа», 1980. 224с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин – М.: 1958
4. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. / М.П. Кочерган – К.:Академія, 2000.
5. Луцько К.В.Формування мовних умінь і навичок у глухих та слабочуючих дітей II відділення в процесі читання: Метод. Рекомендації / К.В.Луцько – К.: РУМК Мінпроса УРСР, 1987.

**К.В.Луцько**

## **Методика навчання читання**

Методичний посібник для студентів  
напряму підготовки 0101. Педагогічна освіта  
спеціальності: 6.010105 «Корекційна освіта. Ортопедагогіка»



Підписано до друку 28.05.2015 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 1,801. Облік.видав.арк. 1,629

Наклад *100* пр. Зам. № *318*

Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.

(044) 239-30-26.