

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему:

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.00.01 Логопедія
Кушнірчук Ангеліни Павлівни

Використання чужих ідей, результатів
і текстів мають посилання на
відповідне джерело

(підпис студента)

(ініціали, прізвище)

Науковий керівник:
Хомик Тетяна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допускаю до захисту
перед ЕК

Олена Мартинчук,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ...	8
1.1. Сутність навички мовного аналізу та синтезу в сучасних лінгво- логопедичних дослідженнях	8
1.2. Особливості формування навички мовного аналізу та синтезу у дітей з типовим розвитком	15
1.3. Специфічні труднощі формування навички мовного аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	22
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО (ЗВУКО-БУКВЕННОГО) АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	31
2.1. Методичні основи дослідження стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	31
2.2. Аналіз стану сформованості навички фонематичного (звуко- буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	40
Висновки до другого розділу	52
РОЗДІЛ 3. СЕРІЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО (ЗВУКО-БУКВЕННОГО) АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	54
3.1. Обґрунтування змісту серії завдань для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	54
3.2. Аналіз ефективності серії завдань для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	67
Висновки до розділу 3	77
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямків розвитку сучасної освітньої системи, що передбачає створення рівних можливостей для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб і можливостей. У цьому контексті особливого значення набуває забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема через адаптацію освітнього процесу та застосування спеціальних методик щодо опанування навчальних знань зі шкільних предметів. Важливі аспекти щодо особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами та організацію інклюзивного навчання розкрито у напрацюваннях Е. Данілавічюте, А. Колупасової, О. Мартинчук, Ю. Найди, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Трофименко та ін.

Проте і досі актуальними постають питання щодо опанування учнями початкових класів з особливими освітніми потребами шкільних знань, особливо з предметів мовного циклу. Відповідно до змісту Концепції Нової Української школи (2016) вони мають вміти усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ тощо. Державний стандарт початкової освіти (2018) передбачає формування в учнів початкової ланки освіти уміння усно обмінюватися інформацією з іншими особами, сприймати та її використовувати задля досягнення власних цілей у різних комунікативних ситуаціях; аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію з текстів різних типів та медіа; висловлювати думки, почуття та ставлення письмово або в реальному часі, дотримуючись правил літературної мови; досліджувати власне мовлення та творчо підходити до використання мови, спостерігати за мовними явищами та аналізувати їх та ін.

Одними із ключових із означених умінь та здатностей є достатній рівень опанування молодшими школярами навичками мовного аналізу і синтезу, а

саме фонематичним (звуко-буквенним), які передбачають визначення кількості звуків у слові, їх послідовність; розрізнення голосних і приголосних звуків; поділ слів на частини та розуміння способів творення слів; визначення частин мови, членів речення, зв'язків між словами; розпізнавання структури тексту (зачин, основна частина, кінцівка); виділення теми й основної думки, складання слів із складів; побудова речень за зразком та самостійно, використовуючи різні частини мови; створення текстів із кількох речень та переказ тексту, дотримуючись логічної послідовності подій тощо (Н. Адамюк, Л. Вавіна, А. Висоцька, Л. Бартенєва, Е. Данілавичюте, О. Савченко, Л. Трофименко, Р. Шиян та ін.). Все означене є підґрунтям для успішного опанування дітьми молодшого шкільного віку писемною продукцією (письмом і читання) та грамотою, що своєю чергою, забезпечує успішність навчання та соціальної інтеграції.

Дослідження вітчизняних науковців (Є. Кузьмінська, І. Марченко, Т. Пічугіна, В. Тищенко, Л. Трофименко, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.) засвідчують, що учнів з особливими освітніми потребами мають значні труднощі в опануванні навичками мовного аналізу та синтезу, що характеризуються несформованістю процесів звукового аналізу та синтезу, труднощами зі сприйняттям окремих слів у реченні та окремих речей у тексті та ін. (О. Близнюк, А. Турубарова та ін.); слабким розрізненням окремих звуків, закінчень слів, префіксів та ін. (Т. Пічугіна, Ю. Рібцун та ін.); труднощами з освоєнням словесної мови (синтаксису, морфології, семантики, граматики) (Є. Кузьмінська, О. Олефір та ін.). Все означене призводить до низки складнощів під час опанування граматичною складовою мовлення, навичками читання та письма, що ускладнює повноцінне розуміння інформації, проблеми під час переказу тексту, опису серії малюнків тощо.

Отже, недостатня увага щодо особливостей формування навичок мовного аналізу та синтезу у означеній категорії учнів може призвести до їхньої соціальної ізоляції та низької самооцінки. Вивчення ефективних

стратегій та методів формування цих навичок дозволить педагогам краще підтримувати учнів у їхньому навчальному процесі.

Таким чином, дослідження цієї теми є актуальним не лише з теоретичної точки зору, але й з практичної. Оскільки воно сприятиме розробці нових підходів до навчання учнів початкової школи з особливими освітніми потребами та покращенню їхніх навичок мовного аналізу та синтезу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність серії завдань з формування навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз науково-методичної літератури з теоретичних передумов формування навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами;

2. Підібрати діагностичний інструментарій та визначити рівень сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами;

3. Розробити серію завдань з формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – навичка мовного аналізу та синтезу.

Предмет дослідження – серія завдань з формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Теоретико-методологічні засади дослідження склали: положення про сутність навички мовного аналізу та синтезу (Н. Голуб, М. Вашуленко, М. Лавренова та ін.); особливості формування даної навички в онтогенезі (О. Боряк, В. Тищенко, О. Савченко, Р. Шиян та ін.); труднощі формування навички мовного аналізу та синтезу, а саме фонематичного (звуко-буквенного), в учнів з особливими освітніми потребами (О. Бєлова, Є. Кузьмінська, Л. Трофименко, Ю. Рібцун та ін.); підходи до організації освітнього процесу

для учнів з особливими освітніми потребами (І. Гудик, А. Колупаєва, Т. Костенко, О. Таранченко та ін.), реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті в контексті Нової української школи та вимог Типових освітніх програм (Концепція «Нової української школи», О. Савченко, Р. Шиян та ін.).

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі **методи наукового дослідження**: *теоретичні*: аналіз, синтез та систематизація науково-методичної літератури з метою вивчення теоретичних передумов формування навички мовного аналізу та синтезу, також для підбору діагностичного інструментарію задля обстеження стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу й синтезу та методики їх формування; *емпіричні*: констатувальний, формувальний та контрольний експериментів з метою визначення стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами та з'ясування ефективності запропонованої серії завдань щодо їх формування; *методи обробки та інтерпретації даних*: кількісний та якісний аналіз, інтерпретація та систематизація результатів дослідження; формулювання загальних висновків.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота на констатувальному, формувальному та контрольному етапах дослідження виконувалася на базі Спеціальної школи №7 м. Києва, Бондарівського ліцею та Великохайчанської філії Бондарівського ліцею Овруцької міської ради Житомирської обл. До експерименту було залучено 20 учнів 2-3 класів. Саме вони склали дві вибірки: перша – учні з типовим розвитком (10 осіб); друга – учні з особливими освітніми потребами (10 учнів).

Елементи наукової новизни полягають у тому, що поглиблено, вивчено та уточнено особливості формування навички мовного аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами; розроблено й апробовано серію завдань, спрямованих на формування фонематичних навичок виділення заданого звуку у словах та визначення його місця у слові, розрізнення голосних

та приголосних звуків та їх правильне позначення у звуковій схемі, складання слів із набору літер або звуків, впізнавання слова за його звуковою схемою.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що розроблено серію завдань, які можуть бути використані логопедами, вчителями початкових класів, тьюторами та асистентами в освітньому процесі із учнями молодшого шкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку», Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна, 06.11.2025 р.); у електронному збірнику наукових праць студентів Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Магістерські дослідження. Тематичний огляд та анотації магістерських робіт за освітнім рівнем «магістр» 2025 р.». Опубліковано тези на тему «Особливості формування навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами» за результатами проходження Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання : успішні українські та зарубіжні практики» (Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна, 11.11.2025 р.).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменування, з них 4 – іноземними мовами) та додатків (23 позиції). Загальний обсяг магістерської роботи становить 109 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 74 сторінках. У тексті міститься 14 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сутність навички мовного аналізу та синтезу в сучасних лінгво-логопедичних дослідженнях

Навички мовного аналізу та синтезу є ключовими в сучасних лінгво-логопедичних дослідженнях, оскільки вони забезпечують здатність до розуміння й конструювання мовних одиниць та успішну мовленнєву діяльність (Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.). Саме вони є основою для діагностики й подолання мовленнєвих труднощів у дітей та дорослих.

Мовний аналіз це складний когнітивний процес, який дозволяє людині сприймати, розуміти й обробляти мовленнєву інформацію. Як зазначають Н. Голуб, Л. Трофименко та ін. дослідники, його головною метою є розчленування мовного потоку на окремі елементи (слова, склади, звуки) та визначення їхніх функцій у загальній структурі мовлення. Цей процес охоплює розпізнавання елементарних мовних одиниць і аналіз складних мовних конструкцій. Водночас, мовний синтез забезпечує поєднання окремих мовних елементів у цілісні структури, сприяючи створенню зв'язних висловлювань і текстів [7, 51].

Навичка мовного аналізу окреслює значення кожної мовної структури (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного), відповідним чином М. Лавренова та ін. визначають і такі види мовного аналізу, які зазвичай використовуються у шкільній практиці: звуковий та звуко-буквенний аналізи, орфоепічний, лексичний, орфографічний, морфемний, морфологічний, синтаксичний аналізи [25].

За О. Мілевською, звуковий аналіз слова або ж фонематичний аналіз, є розумовим процесом, який має на меті визначення фонемного складу слова, внаслідок чого здійснюється семантичне підтвердження – зовнішня звукова (фонемна) оболонка слова перетворюється на його внутрішній сенс (значення). Вчена виділяє прості та складні форми звукового аналізу. До простих належить: виділення місця певного звука у слові, визначення першого та останнього звука, розпізнавання звука у середині слова. До складних форм відносяться виділення спільного звука у словах, визначення кількості та послідовності звуків, визначення позиції звука у слові відносно інших звуків [32, с.70].

Як зазначає, М. Вашуленко, звуковий аналіз слів учнями проводиться лише на рівні звуків: їм необхідно вимовити слово, визначити кількість складів, виділити наголошений склад, послідовно вимовляти звуки із яких складається слово та визначити, які із них є голосними, які приголосними. Водночас, науковиця зазначає, що звуко-буквений аналіз характеризується тим, що під час розбору слова позначається звукова будова слова та її позначення буквами. Проте, його варто застосовувати за умови, що учні усвідомили співвідношення між звуковою та графічною структурами мови. Особливістю звуко-буквеного аналізу є те, що учням необхідно йти від звука до букви, а не навпаки. Автор пропонує такий алгоритм проведення даного аналізу: 1) вимовити слово по складах та скласти звукову модель слова; 2) назвати в ньому кількість складів та визначити наголошений; 3) послідовно вимовити звуки, із яких складається слово; 4) назвати голосні та приголосні, приголосні м'які та тверді; 5) записати слово, називаючи букви, якими позначають звуки у слові [30, с. 278-279].

Орфоепічний аналіз, на думку А. Зинякової, має за мету «визначення особливостей вимови звуків та звукосполучень у словах, словосполученнях, реченнях та текстах» [12, с. 7]. Він включає в себе вивчення артикуляційних, інтонаційних та фонетичних особливостей мовлення, що в свою чергу сприяє збереженню мовних правил та формуванню культури мовлення. Під час

орфоепічного аналізу слів, учні повинні виразно повторити почуте слово, під час вимовляння необхідно звертати увагу на еталонну вимову звуків, а також проаналізувати звуки у слові [12, с. 7].

Одним із найважливіших видів мовного аналізу є орфографічний, оскільки він сприяє вдосконаленню писемного мовлення. Він є процесом розбору писемної форми слова з метою встановлення правильності їхнього написання відповідно до правил та норм орфографії. М. Лавренова зазначає про те, що існує два види орфографічного аналізу: фонетико-орфографічний (аналіз фонетичного написання слова) та граматико-орфографічний (пояснення правопису відмінкових закінчень різних частин мови) [25, с. 8]. Орфографічний аналіз має єдину будову: аналіз слова, визначення способу перевірки орфограми, написання слова [56, с. 274].

Водночас, А. Каніщенко, Н. Сіранчук наголошують, що однією з ключових функцій мовного аналізу є здатність до розпізнавання значення окремих слів. Саме в цьому і полягає особливість лексичного аналізу. Наприклад, слово «ключ» може мати різне значення залежно від контексту: фізичне (інструмент) або абстрактне (засіб вирішення проблем). Завдяки аналізу миттєво визначається значення слова в межах конкретного мовного контексту. Алгоритм лексичного аналізу слів учнями молодшого шкільного віку вимагає: розуміння значення та походження слова, визначення чи це слово є однозначним або ж багатозначним, чи має це слово омоніми, дібрати до аналізованого слова синоніми та антоніми, для якої сфери вживання даного слова є характерним.

Морфемний аналіз, іншими словами розбір слова за будовою, є одним із найважливіших методів обробки матеріалів учнями. Як зазначає О. Кулик, метою морфемного аналізу є «виділити всі морфеми у слові, встановити значення цих морфем їх роль та функції в аналізованому слові» [22, с. 103]. Науковиця вважає, що розбір слова за будовою здійснюється в наступній послідовності: 1) прочитати слово; 2) змінити слово за відмінками та визначити у ньому закінчення; 3) визначити основу слова; дібрати до слова 2-

3) споріднених слова та визначити корінь; 4) назвати префікс та суфікс (за умови їх наявності) [22].

Сутність морфологічного аналізу полягає у тому, що слово аналізують як частину мови та її граматичні ознаки. Він може бути повним (аналіз ознак усіх частин мови) та частковим (однієї чи кількох частин мови). Повний морфологічний аналіз відбувається за умови вивчення учнями всіх частин мови, частковий – у процесі вивчення однієї із частин та її закріплення. А. Каніщенко та М. Чабойовська зазначають про те, що морфологічний аналіз необхідно об'єднувати із синтаксичним. Таким чином учні зможуть визначити синтаксичну роль слова у реченні [16, с. 5]. Розглянемо, як приклад, план розбору іменника: 1) аналізоване слово; 2) питання, на яке відповідає слово; 3) визначення початкової форми; 4) істота чи неістота; 5) власна чи загальна назва; 6) число; 7) рід (3 клас); 8) відмінок (4 клас); 9) до якої частини мови належить [16].

Ще одним важливим компонентом є визначення синтаксичної структури речень, що включає аналіз граматичних зв'язків між словами та їх функцій у реченні. Наприклад, у реченні «Дівчинка читає книгу» аналіз дозволяє зрозуміти, що «дівчинка» – підмет, «читає» – присудок, а «книгу» – додаток. Це необхідно для розуміння логіки та смислової цілісності висловлювання [30].

Як і мовний аналіз, мовний синтез окреслює значення кожної мовної структури, відповідно до цього виділяють такі види мовного синтезу: фонематичний, морфологічний, лексико-семантичний та синтаксичний.

Якщо фонематичний аналіз передбачає розділ слова на окремі звуки, то метою фонематичного синтезу є протилежний процес – правильне комбінування звуків у слова [34, с. 122]. Наприклад, для слова «книга» треба поєднати звуки [к], [н], [и], [г], [а] у правильному порядку. Помилки в цьому процесі спотворюють слова, ускладнюючи їх розуміння.

Основним завданням морфемного синтезу є утворення слів з допомогою поєднання їхніх морфем (коренів, префіксів, суфіксів і закінчень). Навичками

мовного синтезу учні оперують під час: утворення нових слів (зміна, додавання\вилучення одного звуку або букви таким чином, щоб вийшло нове слово), словозміни (зміна граматичних форм слова) [41, с. 174].

Основним завдання лексико-семантичного синтезу є процес об'єднання слів та їх значень, з метою створення нових речень або виразів. Володіння ним учнями полягає у усвідомленні простих випадків складання похідних слів, розумінні різних лексичних значень слова (близькі та протилежні, пряме та переносне, багатозначне значення слів) вживанням слів різних лексичних груп у власному мовленні [47].

М. Вашуленко зазначає про те, що на синтаксичному рівні синтез охоплює формування речень. Дитина повинна враховувати граматичні правила, логіку й семантичну узгодженість. Наприклад, речення «Дівчинка малює красиву картину» вимагає правильної послідовності слів. Порушення на цьому рівні можуть призводити до граматичних помилок чи втрати сенсу сказаного або ж написаного [30, с. 70].

На змістовому рівні мовний синтез охоплює здатність будувати зв'язні тексти або мовленнєві висловлювання. Це передбачає правильне розташування слів і речень, врахування контексту, логіки оповіді й інтонаційних засобів. Уміння послідовно й логічно викладати думки залежить від ефективного функціонування мовного синтезу. Учні, які мають труднощі у цьому процесі, можуть втрачати зв'язність у висловлюваннях, перескакувати з теми на тему чи не завершувати думки, що ускладнює розуміння [4, с. 17].

Almukhamed S., Moldabek K., Orynbasarova G. та ін. вказують про те, що у навичці мовного аналізу та синтезу задіяні низка взаємопов'язаних когнітивних процесів, взаємодія яких забезпечує як сприйняття та розуміння мови та мовлення, так і їх продукування. Ось декілька із них: сприйняття, увага, пам'ять, мислення (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення) та ін. [58, с. 2].

Процес сприйняття є базовим для розвитку мовних навичок, зокрема і для аналізу та синтезу мови. Сприйняття, як когнітивний процес, забезпечує

отримання інформації від навколишнього світу завдяки органам чуття. На уроках української мови сприйняття надає можливість розпізнавати фонетичні елементи, звуки, літери, слова, речення та тексти. Ефективний процес сприйняття забезпечує учням подальший аналіз та синтез отриманої мовної інформації [39, с. 26].

С. Максименко зазначає, що увага є формою психологічної діяльності, яка виявляється у здатності зосередити свідомість на важливих для учня предметах, явищах навколишньої діяльності або власних переживаннях [27, с. 125]. Якщо говорити про навички мовного аналізу та синтезу, то зосередженість уваги буде полягати у концентрації на звуках, буквах, словах, виділенні необхідної інформації із мовного та мовленнєвого потоку, під час процесів читання та письма.

Пам'ять, у взаємодії із навичками мовного аналізу та синтезу, допомагає учням здобувати, запам'ятовувати та відтворювати здобуту раніше мовну інформацію. Це можуть бути: утримання слова у пам'яті для подальшого його аналізу (слухова пам'ять), розпізнавання та відтворення букв та літер (зорова пам'ять), запам'ятовування мовних правил та ознак різних частин мови (довготривала пам'ять) і т. д. [59, с. 3].

Мовний аналіз та синтез неможливий без активної роботи мисленнєвих операцій. Під час виконання мовних завдань, учні використовують різні види мислення: порівняння (порівняння звукового та буквеного складу слів, написання слів, зміст речень та текстів), аналіз (виділення певного звука із ряду звуків або ж у різних частинах слова, поділ тексту на речення, речень - на слова і т.д.), синтез (утворення слова зі звуків, речень із слів, текстів із речень), абстрагування (оперування абстрактними поняттями, узагальнювати та створювати власні мовні конструкції), узагальнення (виділення мовних закономірностей, використання правил, будування зв'язних висловлювань) [55].

Варто зазначити, що навички мовного аналізу та синтезу тісно пов'язані із фонематичними процесами, лексико-граматичними структурами та навичками читання та письма.

Фонематичні процеси є ключовими компонентами мовного розвитку учнів молодшого шкільного віку, і, як вже зазначалося вище, вони тісно пов'язані із навичками мовного аналізу та синтезу (С. Зверева, Н. Опанасець, В. Тищенко та ін.). Фонематичний слух допомагає співвідносити та зіставляти звуки з їх еталонами. На відміну від фонематичного слуху, фонематичне сприймання забезпечує здатність розрізняти фонemi та визначати звуковий склад слова. Завдяки фонематичному сприйманню учні можуть відповісти на запитання, які стосуються кількості звуків та складів слова, виділення певного звука у різних частинах слова [26, с. 228-229]. Фонематичні уявлення передбачають сприймання кожний мовленнєвий звук у різних варіаціях його звучання, що допомагає учням правильно використовувати звуки для розрізнення слів [11, с. 279]. Фонематичний аналіз та синтез є складними розумовими діями, які забезпечують виокремлення звуків із слова та складання слів зі звуків [34, с. 122].

Отже, із вищезазначеного можна зробити висновок, що фонематичні процеси лежать у основі навичок мовного аналізу та синтезу і перш ніж розпочинати роботу над іншими видами аналізу та синтезу у учнів має бути добре розвинена фонематична діяльність. А саме навички здійснення фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу.

Лексико-граматичні структури, як і фонематичні процеси, тісно пов'язані із формування мовної компетентності у молодших школярів. Як зазначає Н. Сіранчук, «лексична компетентність» розглядається як здатність якісно оперувати семантичними полями з метою вибору потрібного слова, словосполучення для точного вираження думок з опорою на граматичну структуру мови [43, с. 49]. Саме лексико-граматичні структури допомагають визначити взаємодію слів у реченні, використання частин мови та

взаємозв'язок між ними. Дані структури забезпечують глибше розуміння мови та її використання.

Навички мовного аналізу та синтезу безпосередньо пов'язані із процесами писемної продукції. Завдяки ним під час читання забезпечується: аналіз слів та граматичних структур під час читання тексту, знаходження необхідної інформації серед всього тексту; об'єднання окремих елементів та частин тексту в єдине ціле, висловлювання власного ставлення до прочитаного. Водночас, під час процесу письма означені процеси забезпечують здатність учнів розрізняти друковане та рукописне письмо, аналізувати лексико-граматичні структури для написання слів та речень, перевіряти написане, помічати й виправляти помилки [47].

Взаємозв'язок мовного аналізу та синтезу із фонематичними процесами, лексико-граматичними структурами, читанням та письмом є ключовим для досягнення високого рівня мовленнєвої компетентності. Аналіз сприяє глибокому розумінню структури мови, тоді як синтез забезпечує об'єднання елементів у гармонійні конструкції. Завдяки цьому учні не лише засвоюють правила грамотного мовлення і письма, але й здатні розуміти складні мовні явища, граматичні закономірності та зв'язки між словами.

Отже, навички мовного аналізу та синтезу є багаторівневими процесами, вони поєднують у собі різні структурні компоненти для повноцінного сприйняття та розуміння висловлювання. Дані навички є основою для побудови структурованих та зрозумілих висловлювань, які сприяють ефективному спілкуванню та мовленнєвому розвитку.

1.2. Особливості формування навички мовного аналізу та синтезу у дітей з типовим розвитком

Розвиток умінь аналізувати та синтезувати мовний матеріал у дітей із типовим розвитком є поступовим і багатокомпонентним процесом, який тісно пов'язаний із загальним становленням мовленнєвих і когнітивних здібностей. Ці вміння зароджуються на ранніх етапах життя дитини і поступово

вдосконалюються завдяки спілкуванню, навчальному процесу та особистому досвіду.

На початкових етапах розвитку, у перші роки життя, мовний аналіз і синтез у дітей відбуваються переважно на інтуїтивному рівні. Як зазначають А. Колупаєва та О. Таранченко, дитина ще не усвідомлює структуру мовлення, але активно реагує на звукові сигнали зі свого оточення. У цей період формуються базові навички сприйняття звуків рідної мови, які стають фундаментом для подальшого розвитку мовленнєвих здібностей [18, с. 76].

І. Марченко у своєму посібнику відмічає те, що діти починають виділяти звуки з загального звукового потоку, що є однією з перших стадій фонематичного аналізу. Їхній мозок навчається розпізнавати характерні ознаки мовлення: інтонацію, ритм, темп і акцент. Наприклад, немовлята вже у кількомісячному віці здатні розрізняти голоси знайомих людей і реагувати на голос матері, демонструючи початкову диференціацію звукових сигналів. Відповідно, розвиток мовного аналізу на ранніх етапах тісно пов'язаний із формуванням фонематичного слуху. Діти поступово вчаться виділяти окремі звуки з мовлення і співвідносити їх із конкретними об'єктами чи діями. Наприклад, звук «мяу» асоціюється з кішкою, а «гав» — із собакою. Це сприйняття стає основою для розпізнавання перших слів, які дитина чує, і накопичення первинного словникового запасу [28, с. 134-135].

Як зазначає В. Тищенко «... засвоєння фонемного складу мови забезпечує стабілізацію слухового сприймання та створює можливість засвоювати звукові оболонки слів значно продуктивніше» [49, ст. 4].

Важливим фактором у цьому процесі є природне мовне середовище. Батьки та дорослі, активно спілкуючись із дитиною, коментуючи свої дії та використовуючи різні інтонації, стимулюють розвиток мовного аналізу. Така взаємодія допомагає дитині навчитися слухати й розрізняти звуки.

Елементарний мовний синтез також формується на ранніх етапах. Дитина починає поєднувати звуки у прості мовні конструкції, наприклад, повторюючи склади «ма-ма» чи «ба-ба». Ці перші спроби синтезу звуків є

важливим кроком у переході від окремих звукових сигналів до повноцінних слів, які мають значення [5, с. 87].

Таким чином, інтуїтивний рівень мовного аналізу й синтезу, що розвивається в перші роки життя, створює міцну основу для подальшого формування складних мовленнєвих умінь. Цей процес демонструє високу пластичність дитячого мозку, який адаптується до мовного середовища, забезпечуючи швидке й ефективне засвоєння мови.

До трьох років у дітей із типовим розвитком спостерігається помітний прогрес у формуванні мовленнєвих навичок, зокрема розвиток здатності до елементарного мовного аналізу (Н. Опанасець, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін.). У цей період дитина починає усвідомлювати, що мовлення складається з окремих елементів із певною звуковою структурою. Це розуміння закладає основу для подальшого когнітивного й мовленнєвого розвитку та є ключовим для оволодіння читанням, письмом і складними формами мовної діяльності.

Однією з особливостей цього віку, як зазначають І. Брушневська, С. Зверева, В. Ільяна та ін., є здатність виділяти окремі звуки у словах. Наприклад, дитина може визначити перший звук у словах («м» у «мама» чи «к» у «кіт»). Ця навичка розвивається завдяки інтерактивному спілкуванню з дорослими, які акцентують увагу на звуках або складах під час навчання. Дитина також починає помічати схожість і відмінності між словами зі схожою звуковою структурою. Наприклад, вона може розрізнити слова «кіт» і «кит», розуміючи, що їхня відмінність залежить від одного звука.

Ці базові навички мовного аналізу формують мовленнєву чутливість, що дозволяє точніше сприймати звукову сторону мовлення. У процесі дитина починає експериментувати з мовленням, змінюючи звуки у словах або вигадуючи нові слова на основі вже відомих. Це стимулює творче мислення та готує до подальшого навчання.

Розуміння, що слова складаються із звуків, є критично важливим для підготовки до вивчення грамоти. Вміння розпізнавати звуки в словах і усвідомлювати їхню послідовність слугує основою для формування навичок

читання й письма. Наприклад, якщо дитина може поділити слово «кіт» на звуки ([к], [і], [т]), їй буде легше зрозуміти зв'язок між звуками та літерами, що сприяє опануванню алфавіту й розвитку фонетичного читання [60].

Н. Гаврилова, М. Шеремет та ін. відзначають, що на цьому етапі активно вдосконалюється і здатність до мовного синтезу. Діти вчаться поєднувати окремі звуки в слова, що є зворотнім процесом до аналізу. Наприклад, почувши звуки [м], [а], [м], [а], дитина може об'єднати їх у слово «мама». Цей процес є початковою стадією мовного синтезу, який у майбутньому стане основою для побудови речень і текстів.

До трьох років діти з типовим розвитком роблять перші впевнені кроки у формуванні мовного аналізу та синтезу, що відіграє вирішальну роль у їхньому подальшому мовленнєвому й когнітивному розвитку. Ці навички не лише полегшують навчання грамотності, але й сприяють впевненості у спілкуванні та усвідомленню мовленнєвих закономірностей [42, с. 37].

Дошкільний вік (приблизно від чотирьох до шести років) характеризується інтенсивним розвитком мовного аналізу й синтезу. На цьому етапі діти починають усвідомлено ділити слова на склади, досліджувати їхню звукову структуру та навчатися поєднувати звуки у слова. Наприклад, під час ігор вони можуть складати слова з окремих літер чи впізнавати слова, розділені на звуки («м-а-ма»). Такі вправи сприяють розвитку фонематичного аналізу — здатності розрізняти й диференціювати звуки. Ця навичка стає основою для читання, письма та правильної вимови [5, с. 88].

На цьому ж етапі діти вдосконалюють навички звукового синтезу — уміння поєднувати окремі звуки у слова. Наприклад, почувши звуки [м], [а], [м], [а], дитина може об'єднати їх у слово «мама». Це зміцнює мовленнєві навички й готує дитину до виконання складних завдань.

Старший дошкільний вік характеризується розвитком здатності аналізувати синтаксичну структуру речень. Діти починають усвідомлювати, що слова у реченні мають певні функції й пов'язані між собою за правилами граматики. Наприклад, у реченні «Кіт ловить мишу» перестановка слів на

«Мишу ловить кіт» зберігає основний зміст, тоді як зміна на «Мишу кіт ловить» може викликати труднощі через незвичну структуру. Експерименти з побудовою речень стимулюють розвиток розуміння граматичних зв'язків і закладають основу для опанування складних мовних конструкцій [3, с. 21].

Розвиток навичок мовного аналізу та синтезу в молодшому шкільному віці відбувається у ході вивчення предметів мовного циклу. Як зазначає Концепція Нової Української школи (2016 р.), учні повинні вміти усно та письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Школярі зобов'язані бути здатними реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних та культурних явищ та усвідомлювати роль ефективного спілкування [19, с. 11].

Водночас, Державний стандарт початкової освіти зазначає, що учні 2 класу з типовим розвитком мають сприймати усну інформацію та перетворювати її у різні форми повідомлень (малювання, добирання ілюстрацій, передавання інформації графічно); виокремлювати цікаву інформацію для себе та передати її іншим особам; читати вголос цілими словами нескладні за формою та змістом тексти та розуміти зміст прочитаного; писати прописними літерами, правильно записувати слова, які пишуться так як вимовляються; перевіряти написане, виявляти та виправляти недоліки письма самостійно та з допомогою вчителя; використовувати знання з мови у мовленнєвій творчості: експерименти зі звуками, словами фразами; аналіз літературних персонажів разом із вчителем [10].

Формування зазначених навичок відображено і у Типових освітніх програмах (за редакцією О. Савченко та Р. Шияна) й передбачає їх комплексний розвиток у межах різних змістових ліній. Відповідно, до завершення другого класу учні мають оволодіти низкою вмінь і навичок. У межах змістової лінії «Взаємодіємо усно» школярі сприймають монологічне висловлювання та використовують усну інформацію з конкретною метою, виокремлюють потрібні відомості з почутого й пояснюють причини власного

зацікавлення. Зі змістової лінії «Читаємо» учні другого класу переказують тексти та створюють власні висловлювання, спираючись на допоміжні матеріали. Вони читають уголос цілими словами, пояснюють зміст більшості слів, ужитих у різних значеннях, знаходять у тексті незнайомі слова та з'ясовують їхнє значення. Учні розуміють основний зміст прочитаного й визначають головну думку, а також знаходять у тексті відповіді на запитання, поставлені вчителем. У межах змістової лінії «Взаємодіємо письмово» школярі створюють власні письмові висловлювання, а також, за допомогою вчителя, перевіряють і виправляють орфографічні та пунктуаційні помилки. Зі змістової лінії «Досліджуємо мовні явища» школярі аналізують звуко-буквений склад слова, експериментують зі словами (змінюють, додають або вилучають звуки чи букви з метою утворення нового слова). Вони розпізнають і розрізняють близькі та протилежні за значенням слова, визначають пряме й переносне значення, пояснюють багатозначні слова. Учні вчаться розпізнавати й уживати у власному мовленні іменники, прикметники, дієслова, числівники та службові слова, конструюють речення й складають тексти, пояснюючи їхній зміст [47 с. 11-17].

Учні третього класу, як зазначає Державний стандарт початкової освіти, у роботі з текстами можуть переказувати їх, пояснювати зміст та форму, об'єднують елементи прочитаного в цілісну картину, а також, спираючись на основні ідеї тексту, можуть створювати власні висловлювання та погляди стосовно прочитаного. Вміють редагувати письмові тексти: знаходити орфографічні та граматичні помилки, аналізують та вдосконалюють текст. Аналізують значення слів та використовують у власному мовленні слова із різними значеннями, граматично правильно вживають різні форми частин мови [10].

Типова програма для третього класу сприяє опануванню навичками мовного аналізу та синтезу відповідно до змістових ліній. Таким чином, у змістовій лінії «Взаємодіємо усно» школярі повинні аналізувати й розкривати зміст почутого, переказувати його власними словами, створювати монологічні

висловлювання різних видів (самостійно та з опорою на наочність). У змістовій лінії «Взаємодіємо письмово» діти створюють власні письмові висловлювання, перевіряють і редагують їх. У змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища» учні оволодівають умінням правильно наголошувати слова, а також правильно вимовляти слова з апострофом. Вони можуть пояснити пряме, переносне та багатозначне значення слів, дібрати до них синоніми й антоніми та доречно використовувати ці слова у власному мовленні. У межах вивчення будови слова школярі визначають і пояснюють значення закінчення, кореня, префікса та суфікса, розрізняють спільнокореневі слова, розпізнають слова з орфограмами та перевіряють їх написання. Учні розрізняють назви істот і неістот, власні та загальні іменники, уміють змінювати їх за числами та вживати у власних висловлюваннях. Також вони встановлюють взаємозв'язки між частинами мови, змінюють їх за родами, числами та часами. Третьокласники правильно будують і записують різні види речень, установлюють граматичні зв'язки між словами як у словосполученні, так і в реченні. Вони визначають будову тексту (зачин, основна частина, кінцівка), розкривають його тему та мету [48, с. 7-11].

На процес оволодіння навичками мовного аналізу та синтезу впливають внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішніх належать когнітивний та мовленнєвий розвиток. Учні, які мають високорозвинені логічне мислення та оперативну пам'ять, легше справляються із виконанням мовних завдань. Досвід спілкування з іншими, читання та слухання формує в дітей уявлення про структуру мови, її правила та особливості. До зовнішніх належать соціальні та педагогічні фактори. Сімейне оточення, комунікація з однолітками надає учням можливість, як розвивати мовні навички у собі, так і ознайомлюватися із особливостями мови через взаємодію з іншими. Методи навчання, індивідуальний підхід та різноманітні ресурси та матеріали також мають значний вплив на розвиток мовного аналізу та синтезу. Перш за все, ці умови впливають на формування та закріплення визначених навичок, а також роблять навчання учнів цікавим та ефективним [61].

Отже, розвиток навичок мовного аналізу та синтезу є багатограним і тривалим процесом, який охоплює різні аспекти мовленнєвого становлення. Оволодіння даними навичками становить основу для ефективного використання мови, оскільки ці вміння допомагають учням не лише сприймати і розуміти мовленнєві сигнали, а й самостійно створювати зв'язні висловлювання. У ході розвитку діти поступово вдосконалюють здатність аналізувати, сприймати і комбінувати мовні одиниці, що необхідно для опанування більш складних мовних конструкцій.

1.3. Специфічні труднощі формування навички мовного аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Пріоритети розвитку освітньої системи базуються на засадах гуманізму та демократії, що сприяють впровадженню альтернативних психолого-педагогічних підходів і надають можливість вибору методів навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Закон України «Про освіту» (2017) закріплює створення та реалізацію інклюзивної системи навчання в закладах загальної середньої освіти. Даний вид освіти передбачає надання державою освітніх послуг, заснованих на принципах недискримінації, поваги до людської різноманітності, а також активного залучення всіх учасників освітнього процесу [45, с. 94].

У початковому шкільному курсі українська мова відіграє ключову роль у навчанні, вихованні та розвитку молодших школярів. Предмет «Українська мова та читання» є основним навчальним предметом у закладі загальної середньої освіти, головною метою якого, за О. Савченко, – «формування особистості дитини через різні види мовленнєвої діяльності, розвиток ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток спілкуватися українською мовою у різних сферах життя учня; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду та розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [47, с. 6]. Мовно-літературна освітня галузь виступає важливою складовою

інклюзивної освіти, оскільки забезпечує сутність освітньої функції інклюзії – засвоєння учнями з особливими освітніми потребами вмінь та навичок, які є необхідними для розвитку потенціалу та подальшої інтеграції у суспільстві [36, с. 13].

Аналіз досліджень О. Гриненко, Е. Данілавичюте, В. Ільяної, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін. науковців засвідчує, що здобувачі початкової освіти з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими труднощами, зазнають суттєвих складнощів в опануванні змісту мовно-літературної освітньої галузі. Труднощі проявляються у процесі розрізнення звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками; під час проведення звукового та складового аналізів: складно виділити звук, який є порушеним; під час виконання завдань на слух учні можуть мати проблеми в розпізнаванні слухових ознак звуків: їх глухості-дзвінності, м'якості та твердості [51, с. 160].

Водночас, спостереження Г. Грибань підтверджують, що учні з особливими мовленнєвими потребами мають труднощі в опануванні узагальненим значенням слова, багатозначності слів, переносного значення слова, також складнощі полягають у підборі антонімів та синонімів. Типовими помилками є заміна назв предметів або їх частин на інші, які є схожі за ознаками або призначенням, також встановлення відповідності між словами, які мають різне значення, але подібне звучання [9].

Своєю чергою Ю Рібцун виокремлює низку труднощів з якими стикаються молодші школярі з особливими освітніми потребами під час вивчення теми «Правила вживання апострофа» в другому класі. Для них характерні неправильне читання слів з апострофом, пропускання його у словах, позначення у схемі звуко-буквеного аналізу апострофа окремим звуком, неправильне ставлення апострофа у словах та перенесення слів з ними [40, с. 152].

Як зазначає Л. Трофименко, в учнів даної категорії не формується зв'язок, який відповідає морфемі та її значенню. Засвоєні морфемні частини учні не використовують повноцінно, що може стати перешкодою для

проведення морфемного аналізу. В свою чергу це призводить до складнощів в оволодінні граматиною та правописом [51, с. 162].

Г. Грибань, Е. Данілавічюте, В. Ільяна та ін. вказують на те, що в учнів із мовленнєвими труднощами несформовані процеси словотворення та словозміни, можуть виникати складнощі у розумінні та формуванні складних розгорнутих речень, логіко-граматичних конструкцій, а також нових лексичних одиниць. Школярам характерні неправильні узгодження слів у словосполучення та реченні, неправильне вживання прийменникових конструкцій, а також добір правильної форми слова до контексту [38, с. 35].

Спостереження Г. Якимчук, М. Шеремет та ін. констатують, що у школярів з мовленнєвими труднощами внаслідок не сформованості навичок мовного аналізу та синтезу виникає дисграфія. На письмі в учнів спостерігаються наступні типи помилок: графічні (заміни, пропуски, додавання зайвих літер), орфографічні (написання прийменникових конструкцій разом з іменником, окреме написання частин слова), пунктуаційні (відсутність розділових знаків у середині речення та крапки у кінці) [26; 31; 57]. Цей вид дисграфії часто зустрічається серед учнів початкової школи та має виразні та стійкі прояви.

Серед дітей із мовленнєвими порушеннями виділяють групу дітей із труднощами у процесі читання, які виникають в результаті не сформованості навичок мовного аналізу та синтезу. Цей процес характеризуються такими помилками, як: заміни і змішування звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками, побуквене читання, спотворення звуко-складової слова, неправильне прогнозування слів та їх закінчень. Ці помилки ускладнюють розуміння прочитаного та його переказ а також утворювати умовиводи [1, с. 8].

Однією із категорій дітей із особливими освітніми потребами є учні з інтелектуальними труднощами. Як зазначають О. Чеботарьова та І. Гладченко, їм властиві недостатня діяльність когнітивних процесів, не сформовані вміння розумових операцій та форм мислення (порівняння, аналіз та синтез,

абстрагування та узагальнення, судження, міркування, умовивід), а також використання набутих вмінь та навичок у практичній діяльності. Ці прояви можуть варіюватися у дітей у різних ступенях прояву: від незначних труднощів до найтяжчого ступеня прояву. Засвоєння знань з мовно-літературної галузі в молодших школярів з інтелектуальними труднощами має певні особливості. Внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних інтересів та зниження рівня пізнавальної активності, набуття теоретичних та практичних знань, умінь та навичок відбувається уповільнено [54].

Навички мовного аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами мають певні особливості сформованості. Подані особливості залежать від ступеня прояву вище згаданих труднощів. Для дітей із легким рівнем інтелектуальних труднощів характерними є утруднене розуміння логіко-граматичних конструкцій; труднощі у розумінні переносного значення слова та метафори; збіднілий словниковий запас; труднощі під час запам'ятовування літер. Окрім того, їм складно вірно узгоджувати частини мови між собою та вірно їх використовувати. Проте, для учнів із помірним рівнем доступним є використання простих непоширених речень у мовленні, які мають грубі аграматизми; складно засвоїти узагальнені та граматичні поняття; переказ відповідного тексту можливий лише з допомогою наочного матеріалу [2, с. 7].

Вітчизняні науковці (О. Белова, С. Кобченко, Н. Наumenко та ін.) підкреслюють те, що граматична складова мовлення в учнів з інтелектуальними труднощами є недорозвинутою. Для них властиві аграматизми, неправильне вживання відмінків, сплутування прийменників, неправильне узгодження частин мови між собою, помилки при словотворенні та словозміні. В усному мовленні використовують прості непоширені речення, смисловий зміст яких є значно порушеним [2, с. 8; 17, с. 301]. Водночас, О. Вержиховська, Н. Ільїна та ін., наголошують, що для даної категорії учнів властиві неточності у використанні значень слів, внаслідок їхнього нерозуміння; не уточнюють значення слова за допомогою його морфем

(суфіксів, префіксів та ін.); труднощі у розуміння антонімів, синонімів, слів з багатозначним та переносним значенням, тощо [13, с. 101].

В учнів даної категорії процеси диференціації формуються пізніше ніж в учнів з типовим розвитком. Це спричиняє певні перешкоди у процесі засвоєння знань з предмету «Українська мова та читання», які полягають у труднощах засвоєнні звукового складу слова, розумінні синонімії та антонімії, опануванні системою граматичних правил української мови. За даними Є. Кузьмінської звукова структура слова в даної категорії учнів недостатньо розвинена: складно виділити спільний звук у словах, послідовність звуків у слові та їх кількість.

Дослідження В. Ільяної, Є. Кузьмінської, Т. Хомик, підтверджують те, що в учнів з інтелектуальними труднощами звукова структура слова є недостатньо сформованою. Школярам складно поділити слово на частини та розпізнати звуки, які необхідно виділити. Їм приносить складність виділити спільний звук у ряді слів, а також послідовність звуків у слові та їх кількість. Внаслідок чого може виникати дисграфія та дислексія. У письмі спостерігаються додавання або пропуски літер, аграматизми, недотримання правил пунктуації. Під час читання школярам характерні неправильне прогнозування слів, не розуміння значень прочитаних слів та прихованого змісту прочитаного [21, с. 177; 14, с. 47].

Унаслідок зниженої здатності до узагальнення, абстрагування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків учням з інтелектуальними труднощами важко засвоїти правила правопису, зрозуміти зміст текстового матеріалу та зробити висновки [54, с. 89].

Окрім того, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Трібушна та ін. наголошують, що у молодших школярів із функціональними слуховими труднощами, спостерігається слабе розрізнення деяких звуків, особливо приголосних (глухих, свистячих, шиплячих), що ускладнює проведення звукового та звуко-буквенного аналізу та синтезу. Також учням властиве часткове сприймання частин слова: закінчень, префіксів та суфіксів. Що в свою чергу завдає

труднощів під час морфемного аналізу та синтезу. Проблеми у сприйнятті слів на слух, призводять до нерозуміння значень слів та відсутності узагальнювальних понять: школярі плутають назву цілого предмета та його частини, а також замінюють назви предметів та дії. Для писемної мови характерні ті ж самі помилки, що і для усної. Учні з слуховими труднощами складно переказувати текст, їм складно виразити зміст прочитаного своїми словами. Під час продукування фраз, речень, власних висловлювань наявна значна кількість мовленнєвих та граматичних помилок: пропуск службових слів, порушення порядку слів у реченні та їх неузгодженість між собою [50, с. 48-49].

У молодших школярів з труднощами зорової функції особливості розвитку мовного аналізу та синтезу полягають в уповільненому темпі засвоєння матеріалу, а також швидкій втомлюваності від роботи з візуалізацією. Аналіз матеріалу відбувається багатоступнево та уповільнено. У процесі синтезу учневі з порушеннями зору складно одночасно цілісно відтворювати матеріал. Ці особливості, виокремлені І. Гладченко, З. Мартинюк, С. Риковою, Є. Синьовою та ін., спричиняють труднощі у процесі читання та письма: учням складно повноцінно запам'ятати, зрозуміти необхідну інформацію та, надалі, відобразити її [15, с. 121; 31]. Саме для даної категорії молодших школярів характерними вербалізмами – не співвіднесеність уявлень та їх вербальних позначень. Учні можуть розповідати та описувати предмети, але при «зустрічі» з ними можуть їх не впізнати та не знати їх призначення [20, с. 70].

Як зазначає ряд науковців (Ю. Войтюк, К. Глушенко, Т. Гребенюк, Л. Денисюк і т. д.) учні з труднощами зорової функції мають значні перепони у засвоєнні знань, які потребують сенсорного сприйняття, а саме: «для засвоєння елементів синтаксису необхідний розвиток слухового сприймання, здатність відчувати відтінки інтонації; труднощі засвоєння граматичної категорії «дієслово» пов'язано із не сформованістю конкретних уявлень про ту чи іншу дію; для вивчення теми «Прийменник» необхідне чітке

диференціювання уявлень про взаємне розташування предметів у просторі тощо.» Також вчені зазначають про те, що учням з порушеннями зору важко розуміти зміст прочитаного твору, у процесі читання вони відгадують деякі слова та закінчення. Також школярів часто сплутують значення слів, які є близькими за звуко-буквенним складом, не розуміють значення абстрактних та образних висловів, мають труднощі у встановленні логічних зв'язків між словами в реченні [15, с. 196-199].

Окрім того, у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра навички мовного аналізу та синтезу мають певні особливості, про це зазначають І. Недозим, Т. Скрипник, О. Таран та ін. Для них є характерними труднощі в оволодінні всіма системами мови: граматичною, лексичною, морфологічною та синтаксичною, що спричиняє безліч помилок як в усному, так і в писемному мовленні. Учні з розладами аутистичного спектра мають труднощі під час проведення звукового аналізу та синтезу, оскільки можуть не розрізняти схожі за звучанням звуки. Також, як зазначає Т. Скрипник, даній категорії дітей характерні труднощі в розумінні узагальнених понять, переносного та багатозначного значення слів. У роботі з текстом школярам складно зрозуміти контекст та цілком осмислити взаємозв'язок між подіями [44, с. 117-118]. Учні з розладами аутистичного спектра властиві вживання слів без розуміння їх значення або ж у невідповідному контексті. Для них характерні складнощі у побудові зв'язного висловлювання, вони утворюють короткі прості граматично неправильні речення, уникаючи при цьому складних мовних конструкцій.

Отже, навички мовного аналізу та синтезу у дітей з особливими освітніми потребами мають свої риси формування та вияву, в залежності від особливостей психофізичного розвитку дитини. Найпоширенішими труднощами в опануванні навички фонематичного (звуко-буквенного) є: розпізнавання звукової структури слова, виділення морфем, побудова логічних мовленнєвих висловлювань, сповільнене засвоєння граматичних конструкцій та в узагальненні матеріалу. Вищеописані труднощі безпосередньо впливають

на опанування читанням та письмом. Тому розвиток навичок мовного аналізу та синтезу є надзвичайно важливим для учнів з особливими потребами, адже це сприятиме успішному опануванню навчального матеріалу.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблеми дослідження було розкрито сутність поняття навичок мовного аналізу та синтезу, їх взаємопов'язаність із різними сферами; процес розвитку навичок в онтогенезі; визначено особливості сформованості мовного аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку.

Навички мовного аналізу та синтезу є основними в сучасних лінгвістичних та логопедичних дослідженнях, адже вони забезпечують здатність до розуміння і створення мовних одиниць та ефективну мовленнєву діяльність.

Навичка мовного аналізу надає учням можливість розділяти мовний потік на елементи: тексти на речення, речення на слова, слова на склади, склади на звуки. Виділяють такі його види, які використовуються учнями молодшого шкільного віку у процесі засвоєння знань з мовної галузі, а саме: звуковий та звуко-буквенний аналізи, орфоепічний, лексичний, орфографічний, морфемний, морфологічний, синтаксичний аналізи. Мовний аналіз є основою для побудови й інтерпретації висловлювань, сприяючи ефективному спілкуванню й мовленнєвому розвитку.

Мовний синтез, на відміну від мовного аналізу, забезпечує об'єднання мовних елементів у цілісні конструкції. Виділяють наступні види мовного синтезу: фонематичний, морфологічний, лексико-семантичний та синтаксичний.

Розвиток умінь аналізувати та синтезувати мовний матеріал у дітей із типовим розвитком є поступовим і багатокомпонентним процесом, який тісно пов'язаний із загальним становленням мовленнєвих і когнітивних здібностей. Ці вміння зароджуються на ранніх етапах життя дитини і поступово

вдосконалюються завдяки спілкуванню, навчальному процесу та особистому досвіду. Навички мовного аналізу та синтезу є одними із ключових у засвоєнні знань із предметів мовного циклу.

В учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами навички мовного аналізу та синтезу формуються з відповідними особливостями. Даній категорії характерним є труднощі саме фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу. А саме, у розрізненні звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками, складнощі у розпізнаванні слухових ознак звуків, їм складно опанувати лексичним значенням слова. Недостатні сформованість цих навичок впливає на опанування граматичними правилами, а також на процес читання та письма, що є причиною виникнення дисграфій та дислексій в учнів.

Відповідно, визначені особливості сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами вимагають створення спеціальних умов для забезпечення подальшого їх розвитку, зважаючи на особливості психофізіологічного розвитку школярів та розробку й впровадження нових методів щодо формування означених навичок в межах реалізації корекційно-розвиткового впливу в початковій ланці освіти.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО (ЗВУКО-БУКВЕННОГО) АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Методичні основи дослідження стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Процес формування навичок мовного аналізу та синтезу є важливою складовою розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів і необхідною передумовою успішного оволодіння ними грамотою в умовах початкової ланки освіти. Однак, у дітей з особливими освітніми потребами ці процеси розвиваються з відповідними особливостями, що може призводити до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу та уповільнення темпів мовленнєвого розвитку (А. Зинякова, Є. Кузьмінська, М. Лавренова, О. Мілевська, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.). Водночас, дані процеси виступають як важливі показники сформованості мовлення, так і практичний інструмент для забезпечення подальшого навчання читання й письма. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації констатувального дослідження з метою визначення особливостей сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Їх виявлення дозволить не лише визначити характер труднощів, а й обґрунтувати напрями для подальшого ефективного логопедичного впливу.

Варто зазначити, що вивчення навички мовного аналізу та синтезу здійснюється через дослідження її основних компонентів, зокрема фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу. Саме вони виступають базовими навичками для молодших школярів для успішного опанування знань з грамоти, розвитку усної і писемної продукції, сприяє формуванню

когнітивних процесів предметів мовного циклу та знижує ризик появи специфічних порушень навичок письма та читання, зокрема дисграфії та дислексії (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Тенцер, Н. Чередніченко, Т. Хомик та ін.).

Отже, метою констатувального експерименту є дослідження та з'ясування стану сформованості навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

У процесі організації даного дослідження передбачено вирішення наступних завдань:

- 1) проаналізувати науково-методичну джерельну базу зі спеціальної педагогіки та логопедії з теми дослідження;
- 2) розробити методику констатувального експерименту щодо визначення стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами;
- 3) визначити особливості сформованості означених навичок в учнів 2-го класу з особливими освітніми потребами.

В основу дослідження та задля реалізації його мети було проаналізовано напрацювання Н. Голуб, Н. Кравцової, К. Пономарьової, О. Просяника, В. Романової, А. Савчук, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та ін., які і лягли в основу методики констатувального дослідження [7; 24; 35; 37; 46].

Експериментальним майданчиком для проведення констатувального дослідження було обрано спеціальну школу №7 м. Києва, Бондарівський ліцей та Великохайчанська філія Бондарівського ліцею Овруцької міської ради Житомирської обл. Вибірку склали 20 учнів, що навчаються у другому класі. Із них 10 осіб з особливими освітніми потребами та 10 їх однолітків з типовим розвитком. Варто зазначити, що відповідно до висновків інклюзивно-ресурсних центрів та заключень вчителя-логопеда учні з особливими

освітніми потребами мають функціональні труднощі тяжкого та помірного ступенів проявів. Середній вік учнів становив 7-8 років.

Пропонуємо більш детальніше ознайомитися зі змістом діагностичних завдань, які спрямовані на визначення стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, що навчаються у 2-му класі.

Завдання №1 «Звуковий килимок» (за Л. Тенцер та Н. Чередніченко) [46].

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор.

Дидактичний матеріал: планшет, що поділений на 9 рівних квадратів 3*3; квадрати-фішки помаранчевого та синього кольору (див. Додаток А).

Мовленнєвий матеріал: оса, зерно, лисиця, сова, шуба, щука, колесо, коза, коса.

Інструкція: Послухайте слова. Визначте наявність звука [с] та покладіть на планшет (зліва-направо, зверху-вниз) відповідну фішку (помаранчева – в слові є звук, синя – немає).

Процедура виконання: експериментатор просить учнів прослухати слова та визначити чи є у них заданий звук. За умови наявності звука у слові учень кладе на планшет фішку відповідного кольору.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно визначає слово із вказаним звуком та співставляє його із потрібною карткою;

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі у виборі картки-фішки до почутого слова; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не співвідносить картку із почутим словом; виконує

завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №2 «Твердий-м'який» (за К. Пономарьовою) [35].

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Дидактичний матеріал: картка із складами (твердими та м'якими) (див. Додаток Б).

Інструкція: Напишіть запропоновані склади у дві колонки: у першу склади із твердими звуками, другу – з м'якими.

Процедура виконання: експериментатор просить учнів записати склади у дві колонки: у першу склади із твердими звуками, другу – з м'якими.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, правильно розділяє склади у колонки за твердістю та м'якістю;

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції експериментатором, має незначні труднощі із віднесення складу до необхідної колонки таблиці, виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції; не коректно розділяє слова у колонках; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх).

Завдання №3 «Ланцюжок».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор; з опорою на власні фонематичні уявлення.

Дидактичний матеріал: предметні картинки (див. Додаток В).

Інструкція: Складіть ланцюжок із 4-6 слів таким чином, щоб у назві малюнка кожна остання буква була початком наступного слова. Перше слово має у лівому кутку кружечок.

Процедура виконання:

- 1) експериментатор пропонує учням скласти ланцюжок слів із предметних картинок;
- 2) експериментатор пропонує учням скласти ланцюжок слів із написаних слів;
- 3) учні складають ланцюжок із тих слів, що вигадують самостійно.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали): учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок; безпомилково складає ланцюжок із картинок, написаних та вигаданих слів.

Середній рівень (2 бали): учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі у складанні ланцюжку із вигаданих слів; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал): учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не продовжує ланцюжок із картинок, написаних та вигаданих слів; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №4 « Слово-схема».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Дидактичний матеріал: картка із написаними словами та звуковими схемами до них (див. Додаток Г).

Словесний матеріал: веселка, жук, день, дощик, джинси, лінь, сік.

Інструкція: З'єднайте слова із відповідними звуковими схемами.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням здійснити звуковий аналіз слів та з'єднати слова із відповідними звуковими схемами.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали): учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно знаходить відповідну звукову схему до слова.

Середній рівень (2 бали): учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі під час складання

звукових схем до слів та пошуком відповідної схеми; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не з'єднує слова зі схемами; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №5 «Розрізняємо голосні та приголосні звуки».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Дидактичний матеріал: роздрукований шаблон завдання, взятий із інтернет-сайту «Розвиток дитини» (див. Додаток Д).

Інструкція: З якого звука – голосного чи приголосного – починається назва плоду? Побудуйте звукову схему до слова.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням визначити з якого звука починається назва плоду та співвіднести його зі схемою. Наступним кроком – побудувати звукову схему до слів.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок; безпомилково визначає із якого звука починається слово, будує звукові схеми до слів.

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі у складанні звукової схеми до слів; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не будує звукові схеми до слів; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №6 «Шифрувальник».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу.

Дидактичний матеріал: аркуш із геометричними фігурами на яких розміщені літери, картки із шифром (див. Додаток Е).

Інструкція: Складіть слово за зразком – кодом шифру.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням співвіднести геометричну фігуру із літерою та відгадати зашифроване слово.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно складає зашифроване слово.

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі під час співвіднесення геометричної фігури із літерою; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не співвідносить геометричну фігуру із літерою; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №7 «Цікавинка».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу.

Дидактичний матеріал: планшет із малюнками, що розташовані один за одним (див. Додаток Ж).

Інструкція: Із перших букв кожного слова-малюнка складіть нове слово.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням розглянути планшет із рядом малюнків, визначити першу літеру із кожного малюнка та скласти з отриманих літер нове слово.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно визначає перші літери у словах та складає із них слово.

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі під час визначення першої літери у слові; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не визначає перші літери у словах; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №8 «Виконай дії».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу.

Дидактичний матеріал: картка із написаними словами, аркуш та ручка.

Словесний матеріал:

- вилучення: комар, буряк, ірис, косар, екран.
- додавання: лин, їжа, лід, мак, оса

Інструкція: Додайте/вилучіть одну літеру так, аби у вас утворилося нове слово. Запишіть утворені слова.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням додати або вилучити одну літеру із слів такими чином, аби утворилося нове слово. Новоутворені слова записати на аркуш.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно додає та вилучає зі слів звуки, утворюючи нові слова.

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі під час додавання\вилучення звуків зі слів; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, недодає і не вилучає звуки зі слів; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №9 «Тверді та м'які приголосні звуки: аналізуємо схеми слів».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу.

Дидактичний матеріал: роздрукований шаблон завдання, взятий із інтернет-сайту «Розвиток дитини» (див. Додаток І).

Інструкція: З'єднайте звукові схеми зі словами. Доповніть до слова звукову схему.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням розглянути шаблон із завданням та виконати його: з'єднати звукову схему зі словом та побудувати до слова звукову схему.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно з'єднує звукові схеми із словами та підбирає до слова звукову схему.

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі у з'єднуванні звукової схеми із словом та будуванні звукових схем до слів; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не з'єднує звукові схеми із словами та не будує звукові схеми до слів; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Завдання №10 «Готуємо салати».

Мета: стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу.

Дидактичний матеріал: роздрукований шаблон завдання, взятий із інтернет-сайту «Розвиток дитини» (див. Додаток К).

Інструкція: Відгадайте слово за звуковою схемою. Побудуйте звукову схему до назви фрукта.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учням розглянути послідовність приготування салату та співвіднести звукові схеми із картинками овочів. Також побудувати звукові схеми до назв зображених фруктів.

Критерії та шкала оцінювання виконаного завдання:

Високий рівень (3 бали) : учень самостійно виконує завдання без помилок та підказок, самостійно відгадує слово за звуковою схемою та будує звукові схеми до назв фруктів;

Середній рівень (2 бали) : учень виконує завдання із словесною підказкою та повторенням інструкції, має незначні труднощі під час відгадування слів за схемою та побудовою звукової схеми до фруктів; виконує завдання допускаючи 2-3 помилки;

Низький рівень (1 бал) : учень не виконує завдання самостійно, не розуміє інструкції, не може відгадати слово за звуковою схемою та побудувати звукову схему до фруктів; виконує завдання під супроводом експериментатора; допускає значну кількість помилок (від 4-х і більше) не помічаючи їх.

Вважаємо, що запропонована методика констатувального експерименту дозволяє дослідити стан сформованості навичок мовного аналізу та синтезу, а саме його фонематичного (звуко-буквенного) компоненту у дітей молодшого шкільного віку. Вона дає змогу оцінити як окремі ознаки мовленнєвих труднощів, так і взаємозв'язки між ними, а також визначити збережені компоненти навичок. Завдяки різноманітним діагностичним завданням методика дозволяє дослідити здатність дітей сприймати та розрізняти звуки, відрізняти голосні й приголосні, будувати та підбирати звукові схеми слів, а також визначати слово за його звуковою схемою, що безпосередньо впливає на ефективність засвоєння знань із предметів мовного циклу в межах початкової ланки освіти.

2.2. Аналіз стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Отже, завдяки підібраним діагностичним завданням вдалося визначити стан сформованості навичок мовного аналізу та синтезу у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, зокрема фонематичного

(звуко-буквенного) аналізу та синтезу. Проведене дослідження дозволило визначити особливості функціонування цих навичок та виявити як наявні досягнення, так і потенційні труднощі в їх формуванні. Отримані результати дають змогу комплексно оцінити рівень мовленнєвої підготовки дітей і можуть бути використані для подальшого планування та реалізації логопедичного впливу в межах початкової ланки освіти. Оцінювання даних навичок відбувалося за підібраним комплексом вправ та завдань, зміст яких представлено у параграфі 2.1.

Проведене констатувальне дослідження дало змогу визначити стан та особливості сформованості навички мовного аналізу та синтезу, про що засвідчують наступні результати, які фіксувалися у відповідних протоколах дослідів (Див. Додаток Л).

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор (завдання №1 «Звуковий килимок») в учнів 2-го з особливими освітніми потребами було виявлено, що на високому рівні дана навичка сформована у 30% дітей, на середньому 50% та низькому рівнях 20%. А у дітей з типовим розвитком було констатовано 100% результат (див. Табл. 2.1. та Рис. 2.1).

Таблиця 2.1

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор

Рівні	учні 2-го класу з особливими освітніми потребами		учні 2-го класу з типовим розвитком	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
Високий	3	30%	10	100%
Середній	5	50%	0	0%
Низький	2	20%	0	0%

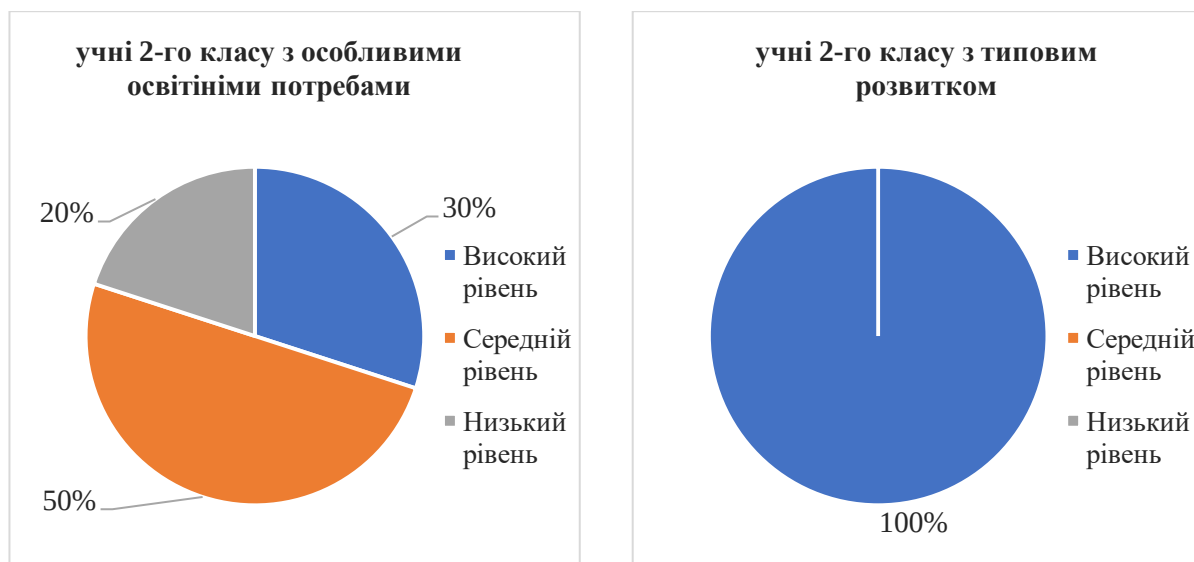


Рис. 2.1. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор (у % співвідношенні)

Отримані результати, що продемонстровані в Табл. 2.1. та на Рис. 2.1. свідчать про те, що учні з особливими освітніми потребами під час виконання даного завдання потребували додатково повторення інструкції, а також допомоги під час співставлення картки із почутим словом. Під час виконання завдання, діти почуте слово не відразу співставляли із картою, а намагалися проговорити його і лише потім клали картку на відповідне поле. Спостерігалися незначні труднощі із виявленням заданого звука у середині слова, а також в словах, де є звуки подібні за звучанням. Зокрема, учні із розладами аутистичного спектра виконували завдання за наслідуванням, дивлячись на сусіда по парті. Коли надавалося виконати це завдання у міні-групі, учні змогли виконати його, проте припускалися помилок, якщо заданий звук був у середині слова або в словах, які містять схожі за звучанням звуки.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор (завдання №2-№5) в учнів другого класу було виявлено, що дана навичка сформована на високому у 50%, середньому 30%, на низькому рівнях у 20%. У дітей з типовим розвитком було констатовано, що високий рівень мають 90%, середній – 10% (див. Табл. 2.2 та Рис. 2.2).

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор

Рівні	учні 2-го класу з особливими освітніми потребами		учні 2-го класу з типовим розвитком	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
Високий	5	50%	9	90%
Середній	3	30%	1	10%
Низький	2	20%	0	0%



Рис. 2.2. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор (у % співвідношенні)

Отримані результати, що продемонстровані в Табл. 2.2. та на Рис. 2.2. свідчать про те, що учні з особливими освітніми потребами під час виконання даних завдань потребували додаткового повторення інструкцій, а також допомоги під час виконання поданих завдань. Зокрема, під час виконання завдання №2 «Твердий-м'який» учням було складно розрізнити тверді склади від м'яких та віднести їх до колонок із відповідним графічним зображенням. Значна частина таблиць була заповнена некоректно. Спостерігалися випадки, коли учні усно розрізняли склади, а на письмі записували не до тієї частини таблиці. Під час виконання завдання №3 «Ланцюжок» 40% учнів з особливими освітніми потребами змогли самостійно виконати це завдання без допомоги та підказок, безпомилково визначали останній звук та підбирали відповідну

предметну картинку, написане чи вигадане слово. Частина учнів потребувала додаткової допомоги у визначенні останніх звуків у словах, також їм було складно вигадати власні слова для створення ланцюжку. Група учнів (із розладами аутистичного спектра) не змогла виконати жоден із запропонованих варіантів виконання: дані третьокласники мають ехолалію, тому те, що їм говорилося вони повторювали, але самотійно не визначали перший та останній звук у картинках та написаних словах, внаслідок особливостей мовленнєвого розвитку власні слова вони також вигадати не могли. В процесі виконання завдання №4 «Слово-схема» в учнів з особливими освітніми потребами було помічено незначні труднощі під час виконання даного завдання: позначення звуку відповідним графічним зображенням, внаслідок чого виникали складнощі із поєднанням слів із звуковими схемами. Також частина учнів потребувала постійної допомоги та підтримки під час роботи, яка полягала у тому, аби визначити звук (приголосний (твердий/м'який) чи голосний) та позначити його відповідною позначкою. Самостійно здійснити звуковий аналіз слів учні здійснити не можуть, що свідчить про несформованість навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу. Під час виконання завдання №5 «Розрізняємо голосні та приголосні звуки» учням з особливими освітніми потребами було достатньо легко визначити з якого звуку починається слово: голосного чи приголосного. Проте значні труднощі виникали під час будування звукових схем до зображуваних картинок. У побудованих схемах частою помилкою були сплутані місцями приголосні та голосні звуки, додавання зайвих графічних позначок приголосних звуків. Найчастіше дані помилки зустрічалися у словах зі збігом приголосних у різних частинах слова. Учні із розладами аутистичного спектра (низький рівень сформованості) змогли самотійно визначити з якого звуку розпочинається слово, проте побудовані ними звукові схеми не є коректними.

Узагальнений аналіз результатів сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в учнів молодшого шкільного віку представлено у Табл. 2.3 та на Рис. 2.3.

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>учні 2-го класу з особливими освітніми потребами</i>		<i>учні 2-го класу з типовим розвитком</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	5	50%	9	90%
Середній	3	30%	1	10%
Низький	2	20%	0	0%

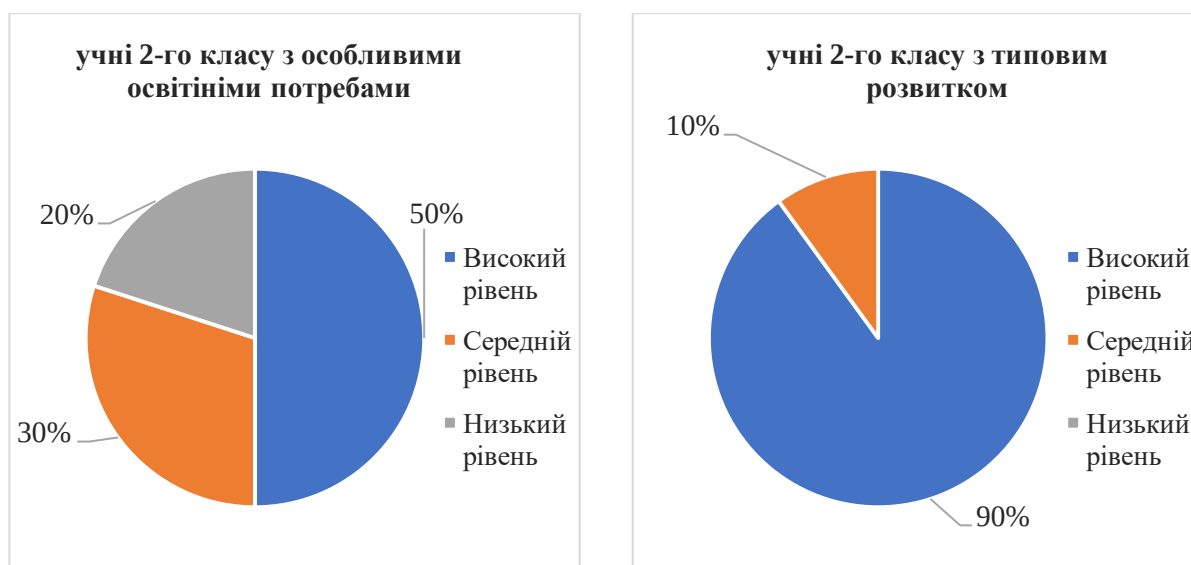


Рис. 2.3. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Одержані результати свідчать про те, що сформованість навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в учнів з особливими освітніми потребами характеризується складністю визначити наявність заданого звука у словах; труднощі із розрізненням твердих та м'яких приголосних звуків, а також співвіднесення їх із графічним позначенням; утруднення під час виділення останнього звука у слові та підбором картинки/слова, які б починалися на цей звук; перешкоди під час здійснення звукового аналізу слів, що полягали, знову ж таки, у розрізненні твердих і м'яких приголосних звуків та їх позначенням.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор (завдання №6

«Шифрувальник», завдання №7 «Цікавинка») в учнів другого класу було виявлено, що дана навичка сформована на високому у 70% учнів, середньому рівнях у 30%. У дітей з типовим розвитком було констатовано, що високий рівень мають 90%, середній – 10% (див. Табл. 2.4 та Рис. 2.4).

Таблиця 2.4

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор

Рівні	учні 2-го класу з особливими освітніми потребами		учні 2-го класу з типовим розвитком	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
Високий	7	70%	10	100%
Середній	3	30%	0	0%
Низький	0	0%	0	0%

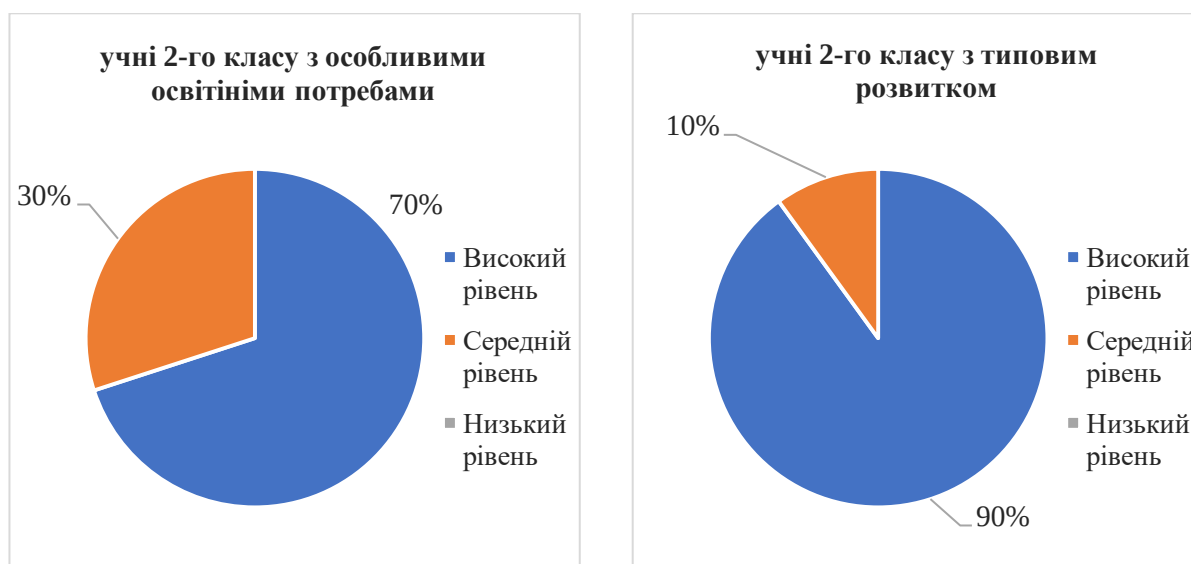


Рис. 2.4. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор (у % співвідношенні)

Отримані результати, що продемонстровані в Табл. 2.4. та на Рис. 2.4. свідчать про те, що учні з особливими освітніми потребами виконували завдання самостійно, без додаткової допомоги та підказок. Під час виконання завдання №6 «Шифрувальник» більша частина учнів самотужки, безпомилково розшифрувала запропоновані слова. 1 учень із розладами аутистичного спектра потребував додаткової допомоги та мав незначні труднощі у співвідношенні літер та геометричних фігур. Під час виконання

завдання №7 «Цікавинка» в учнів виникали незначні труднощі, а саме: виділення першої літери у назв окремих предметних картинок. Унаслідок неправильно виділеної першої літери деякі слова були складені некоректно. Також частина учнів потребували постійної допомоги під час виконання завдання, яка полягала у визначенні першої літери із назв, а також складанні нового слова та його правильному записі.

Узагальнені результати щодо сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу в означеній категорії учнів представлено у Табл. 2.5. та на Рис. 2.5.

Таблиця 2.5

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>учні 2-го класу з особливими освітніми потребами</i>		<i>учні 2-го класу з типовим розвитком</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	7	70%	10	100%
Середній	3	30%	0	0%
Низький	0	0%	0	0%

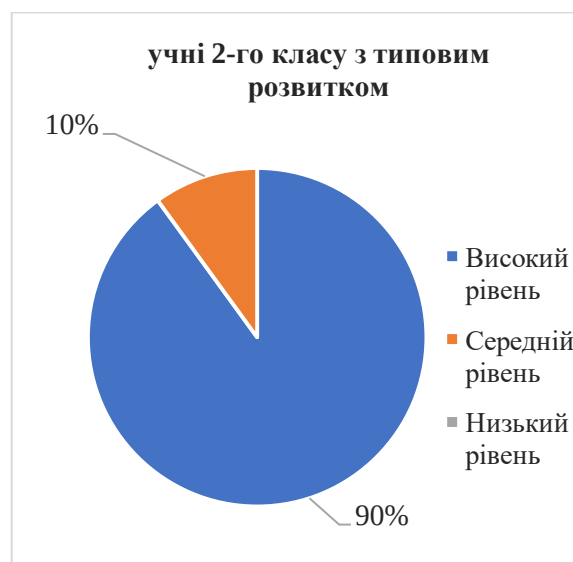


Рис. 2.5. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Набуті результати свідчать про те, що в більшості учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами навичка фонематичного (звуко-буквенного) синтезу сформована на високому рівні. Учні з легкістю співвідносили геометричні фігури із літерами та утворювали нові слова. Більш складнішим завданням для дітей було визначити перші літери у назв предметних картинок та скласти слово із них.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення (завдання №8-№10) в учнів другого класу було виявлено, що дана навичка сформована на високому у 30% учнів, середньому у 50%, низькому рівнях у 20%. У дітей з типовим розвитком було констатовано, що високий мають 60%, середній 30%, низький рівні – 10% (див. Табл. 2.6. та Рис 2.6.).

Таблиця 2.6

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення

<i>Рівні</i>	<i>учні 2-го класу з особливими освітніми потребами</i>		<i>учні 2-го класу з типовим розвитком</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	3	30%	6	60%
Середній	5	50%	3	30%
Низький	2	20%	1	10%

Отримані результати, що продемонстровані в Табл. 2.6. та на Рис. 2.6. свідчать про те, що учні з особливими освітніми потребами потребували додаткових повторів інструкції та словесних підказок у процесі виконання завдань. Під час виконання завдання №8 «Виконай дії» значна частина учнів потребували додаткової допомоги: повторення інструкції та словесних підказок, яким чином можна змінити те чи інше слово. Більшість утворених слів є некоректними (неіснуючими), учні забирали або додавали літери до слів, але не міркували над тим чи дійсно таке слово існує в системі мови. Декотрі учні (діти з розладами аутистичного спектра) не змогли цілком виконати

подане завдання самостійно, мали значні труднощі із додаванням або вилученням літер зі слів.

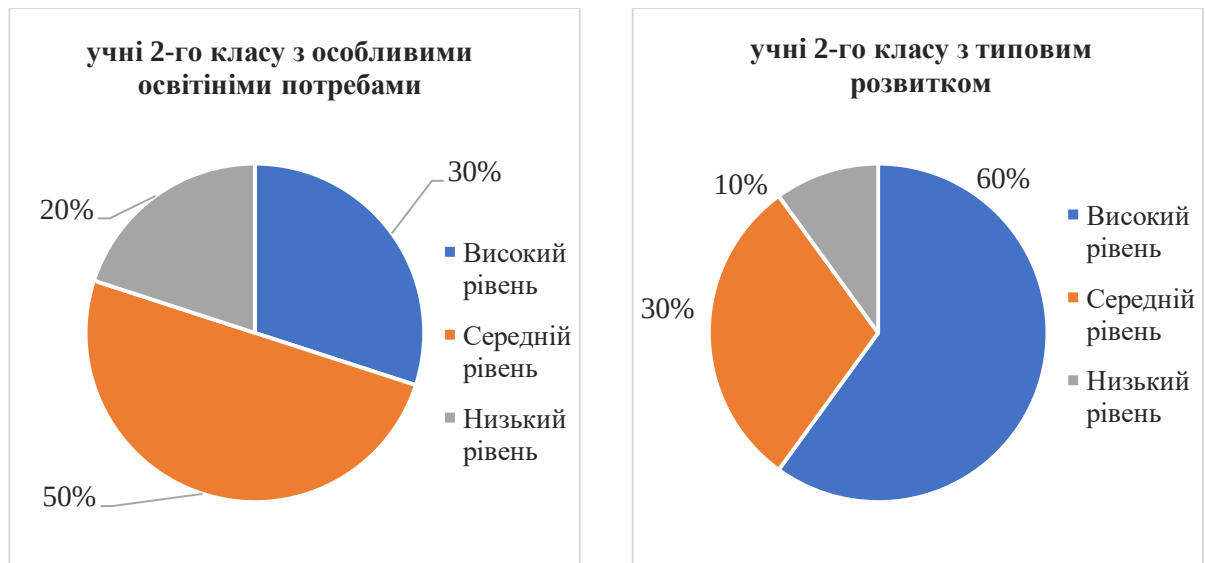


Рис. 2.6. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення (у % співвідношенні)

Під час виконання завдання №9 «Тверді та м'які приголосні: аналізуємо схеми слів» в учнів з особливими освітніми потребами виникали наступні складнощі: розрізнення твердих та м'яких приголосних звуків а також співвіднесення їх із графічним зображенням, внаслідок чого виникала значна частина помилок під час співвіднесення звукової схеми слова із назвою зображуваного. Також через вище зазначену проблему виникали труднощі із побудовою схеми до слова: учні плутали позначення твердого та м'якого звука, до звукових схем додавали позначення м'якого знака як ще одного звука, позначали літери «я», «ю», «є», «ї» одним звуком, замість двох. Під час виконання завдання №10 «Готуємо салат» в учнів з особливими потребами виникали такого ряду проблеми. Унаслідок труднощів із розрізненням м'яких та твердих приголосних звуків, дітям було складно самостійно відгадати назву зашифрованих овочів. Під час будування звукових схем до слів, учні не позначали літери «я», «ю», «є», «ї» двома голосними звуками, натомість позначали одним. Також спостерігалися труднощі із позначенням звука «й»: деякі учні відносили його до голосного. У побудові схеми до слів зі збігом

приголосних відзначалися додавання зайвих графічних символів. Учні з розладами аутистичного спектра було складно виконати дві частини цього завдання: вони не могли замінити позначення на літери та співвіднести їх із картинкою, а також побудувати звукові схеми до слів.

Отже, за результатами проведеного констатувального дослідження пропонуємо ознайомитися із узагальненими даними щодо стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку представлено (див. Табл. 2.7. та на Рис. 2.7.). Одержані результати свідчать про те, що в учнів з особливими освітніми потребами найпоширенішими є труднощі із утворенням нових слів із інших слів шляхом додавання/вилучення літер, розрізненням твердих та м'яких приголосних звуків, а також співвіднесення їх із графічним позначенням; утруднення під час побудови звукової схеми із літерами «я», «ю», «є», «ї», оскільки позначають цю літеру як один звук; відгадуванням слів за звуковою схемою.

Таблиця 2.7

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>учні 2-го класу з особливими освітніми потребами</i>		<i>учні 2-го класу з типовим розвитком</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	3	30%	6	60%
Середній	5	50%	3	30%
Низький	2	20%	1	10%

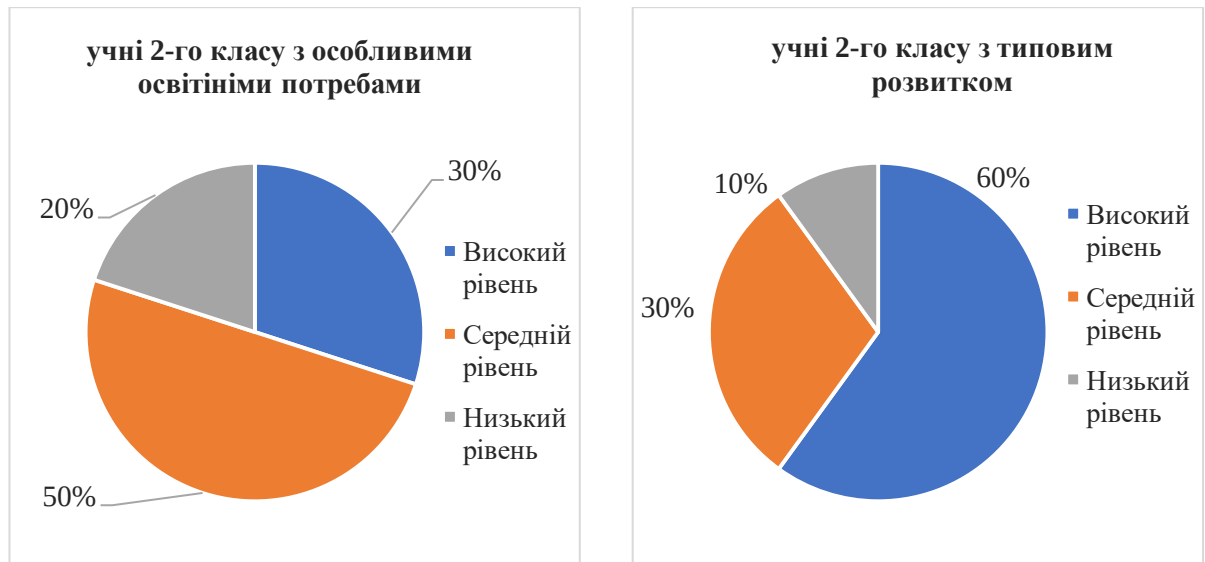


Рис. 2.7. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Таким чином із вище поданих кількісних та якісних результатів можливо виявити наступні особливості сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами, а саме:

- складність визначати наявність заданого звука у словах у різних позиціях;
- неможливість виділити останній та перший звук у словах;
- труднощі із розрізненням твердих та м'яких приголосних звуків, а також їх позначення у звуковій схемі;
- утруднення під час утворення нових слів шляхом додавання\вилучення літер;
- позначення звука «й» голосним;
- позначення літер «я», «ю», «є», «ї» одним звуком;
- мають незначні труднощі під час побудови звукових схем: додавання зайвих позначок приголосних звуків у словах зі збігом приголосних в середині слова;
- не можуть відгадати слово за звуковою схемою;

Відповідно, отримані результати проведеного дослідження, його кількісний та якісний аналіз, визначення особливостей сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу, дає підстави для розробки серії завдань щодо його формування в учнів молодшого шкільного віку із функціональними труднощами різного ступеня прояву. Зазначена серія завдань буде висвітлена у наступному параграфі нашого наукового доробку.

Висновки до другого розділу

Експериментальне дослідження сформованості навичок мовного аналізу та синтезу у дітей молодшого шкільного віку з функціональними труднощами різного ступеня вираженості було спрямоване на вивчення рівня оволодіння ними фонематичним (звуко-буквенним) аналізом і синтезом.

Отримані результати свідчать про значні труднощі у формуванні навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в даній категорії дітей. Учні із особливими освітніми потребами продемонстрували значні труднощі у виділенні звуків на слух. Під час виконання письмових завдань у дітей виникали складнощі із розрізненням твердих та м'яких приголосних звуків, а також їх позначення у звуковій схемі, внаслідок чого побудовані звукові схеми є некоректними. Позначення звука «й» голосним, а літер «я», «ю», «є», «ї» одним звуком. Мають складнощі під час утворення нових слів шляхом додавання\вилучення літер. Не можуть відгадати слово за звуковою схемою.

Таким чином виникає потреба у спеціалізованому підході та методичних прийомах, спрямованих на вдосконалення навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

Отримані результати дослідження дають змогу окреслити ключові труднощі та визначити шляхи їх подолання. Важливо розробити спеціальні вправи та завдання, що допоможуть сформувати навички фонематичного

(звуко-буквенного) аналізу та синтезу у цієї категорії дітей, забезпечуючи їм сприятливі умови для подальшого навчання й розвитку.

РОЗДІЛ 3.

СЕРІЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО (ЗВУКО-БУКВЕННОГО) АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Обґрунтування змісту серії завдань для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Відповідно до визначених особливостей сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами (описані в пункті 2.2.) було розроблено серію завдань, що спрямовані на подолання вище згаданих особливостей. Серія містить у собі 17 завдань з опорою на зоровий, слуховий аналізатори та фонематичні процеси метою яких є:

- розвиток вміння визначати наявність заданого звука у словах та його бмісце у слові;
- формування розрізнення звука [й], звукосполучення [шч] та буквосполучення [дж], [дз] та їх позначення у звуковій схемі;
- вироблення навички визначати звукові відповідники до літер [я], [ю], [є], [ї] та правильно позначати їх у звуковій схемі слова;
- набуття вміння розрізняти приголосні звуки за твердістю та м'якістю;
- вправляння у побудові звукових схем до слів;
- розвиток вміння складати слова із набору літер або звуків;
- вдосконалення вміння впізнавати слово за його звуковою схемою.

Розроблена серія завдань містить різні рівні виконання від легкого до більш складного, а також різні ступені допомоги для учнів.

Експериментальним майданчиком для проведення формувального дослідження було обрано Спеціальну школу №7 м. Києва. Вибірку склали 10 учнів з особливими освітніми потребами 3-го класу, які приймали участь в

констатувальному етапі організованого дослідження. Відповідно до висновків інклюзивно-ресурсних центрів та заключень вчителя-логопеда учні мають функціональні труднощі важкого та помірного ступенів проявів. Середній вік учнів становив 9-10 років.

Пропонуємо більш детально ознайомитися зі змістом завдань, які спрямовані на формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, що навчаються у 3-му класі.

Завдання № 1 «Слова у кошик».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на слуховий аналізатор.

Хід виконання: учням необхідно почути слово, обрати зображення почутого (див. Додаток М) та покласти його у кошик якщо назва починається на звук [с].

Інструкція: Розгляньте уважно картинки. Покладіть у кошик лише ті, назви яких починаються на звук [с].

Мовленнєвий матеріал:

- 1) сани, коса, вуса, сова, сонце, сито, каса, сир, зима;
- 2) собака, сорока, золото, сокира, зошит, шоколад, сережки, солома, зелений;
- 3) смородина, скатертина, скакалка, стакан, швабра, штани, знак, шпаківня, скриня.

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: підкреслює перший звук у слові, демонструє приклад як потрібно робити, пропонує вибрати із двох картинок правильну.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор сам називає картинку та разом із дитиною кладе її до кошика.

Завдання №2 «Що влізе у банку».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на слуховий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує дітям назвати якнайбільше слів, які починаються на звук «Р» (ш, з, ч.....), але те, що називають, має поміститися у банку.

Інструкція: Назвіть слова, які починаються на звук «Р». Те що називаєте, має поміститися у банку.

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор надає зразок виконання, наводить приклади, що може поміститися у банку, а що ні.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор сам називає слово, яке починається на потрібний звук і пояснює, що ця річ поміститися у банку.

Завдання №3 «Де звук?».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на слуховий аналізатор.

Хід виконання: у робочому зошиті учнів таблиця із зображенням місця звука у слові (початок, середина, кінець) (див. Додаток Н). Експериментатор читає учням слова. Завданням учнів є визначити де заданий звук у слові та записати його у відповідний стовпчик таблиці.

Інструкція: Визначте, де звук Ш у словах. Прикріпіть це слово до відповідної картинки.

Мовленнєвий матеріал:

1) лоша, душ, миша, груша, фарш, шорти, фініш, лаваш;

2) шампінйон, горошок, порошок, шухляда, конюшина, машина, вишиванка, шуліка;

3) ромашка, комашка, дошка, гуаш, кришка, шкарпетки, пошта, баштан.

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на правильне виконання завдання;

2) експериментатор частково допомагає, надає приклади та підказки: повільно вимовляє слово, виділяючи заданий звук; надає приклад із одним словом; називає слово та запитання, пропонує обрати правильний варіант відповіді.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор сам називає слово чітко виділяючи заданий звук у слові та прикріплює його разом із дитиною до відповідної схеми.

Завдання №4 «Підніми цифру».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням прочитати слова, визначити кількість звуків у слові та підняти 2 цифри. Перша цифра – кількість звуків у словах, друга цифра – місце звука у слові (див. Додаток П).

Інструкція: Прочитайте слово. Визначте скільки звуків у цьому слові і де розташовується звук [Р]. Підніміть 2 цифри. Перша цифра – кількість звуків, а друга – місце звука [Р].у слові.

Словесний матеріал:

1) рана, хор, комар, горох, нора;

2) вареники, ракета, робота, морозиво, смородина;

3) гарбуз, шарф, динозавр, виноград, кран.

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: показує приклад виконання на одному слові – рахує звуки та місце розташування звука [Р].

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор сам рахує звуки та визначає де звук [Р], обирає відповідні цифри.

Завдання №5 «З'єднай слово із схемою».

Мета: формування навички фонематичного аналізу та синтезу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням з'єднати слова із звуковими схемами (див. Додаток Р).

Інструкція: З'єднайте слово із його звуковою схемою.

Словесний матеріал:

- 1) щука, кущ, хрущ, щур, ніщо;
- 2) щілина, ліщина, щелепа, гонщик, вогнище.

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків позначає літера [Щ], ставить навідні запитання під час побудови звукової схеми до слів.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає кожен звук (голосний/приголосний), а дитина позначає його у звуковій схемі.

Завдання №6 «Побудуй схеми».

Мета: формування навички фонематичного аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням із ряду слів виписати слова із буквою [й] та побудувати звукові схеми до них.

Інструкція: Випишіть слова із буквою [й]. Побудуйте звукові схеми до виписаних слів.

Словесний матеріал:

- 1) йод, борщ, чай, щоденник, яйце;
- 2) йогурт, медальйон, Андрій, енциклопедія, гніздо;
- 3) айва, яйце, пташенята, чайник, деньок.

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, як позначається звук [Й] у звуковій схемі, ставить навідні запитання під час побудови звукової схеми до слів.
- 3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає кожен звук (голосний/приголосний), а дитина позначає його у звуковій схемі.

Завдання № 7 «Спіймай звукосполучення звукосполучення [дз], [дж]».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на слуховий аналізатор.

Хід виконання: логопед пропонує учням послухати слова, коли почують звукосполучення [дз] – піднімати жовту картку, а коли [дж] – зелену.

Інструкція: Коли почуєте у слові звукосполучення [дз] – підніміть жовту картку, а коли [дж] – зелену.

Мовленнєвий матеріал: джип, джинси, дзвінок, бджола, кукурудза, джміль, дзига, гудзик, джерело.

Обладнання: жовті та зелені картки (див. Додаток С).

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, яку картку піднімаємо, коли чуємо те чи інше звукосполучення; ставить навідні запитання під час вибору відповідної картки.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає слово, визначає яке звукосполучення прозвучало і просить учня підняти відповідну картку.

Завдання №8 «Розкладіть фішки».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням розкласти фішки під словами (де «круг» – голосний звук, «риска» – приголосний). Визначити кількість звуків у словах.

Інструкція: Розкладіть фішки під словом. Визначте кількість звуків у слові.

Словесний матеріал: джміль, дзвоники, джерельце, гедзь, дзеркало, дзвін, бджілка.

Обладнання: фішки для позначення голосних та приголосних звуків, картки із словами (див. Додаток Т).

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків позначає звукосполучення «дж», «дз», «дз'»; ставить навідні запитання під час складання фішок.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає слово, визначає який звук стоїть (голосний чи приголосний), кладе відповідну фішку.

Завдання №9 «Обери звукову схему».

Мета: розвиток фонематичного аналізу за уявленнями.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням обрати правильну звукову схему до предметної картинки.

Інструкція: Оберіть правильну звукову схему до картинки.

Словесний матеріал: звукові схеми до слів: джинси, дзига, гудзик, борщ, джміль, дощик.

Обладнання: шаблон із картинками та звуковими схемами до них (див. Додаток У).

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків позначає звукосполучення «дж», «дз», «дз'» та літера «щ» у словах; ставить навідні запитання під час підбору правильної звукової схеми.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор прочитує слова, будує звукову схему до слова, разом із учнем обирає схожу.

Завдання №10 «Випиши слова».

Мета: розвиток фонематичного аналізу за уявленнями.

Хід виконання: виписування слів у яких приголосні звуки тверді\мякі.

Інструкція: Випишіть слова, у яких приголосні звуки лише м'які.
Випишіть слова, у яких приголосні звуки лише тверді.

Словесний матеріал: сік, міль, слон, розум, мед, лінь, сад, тінь, мілко.

Обладнання: картка із написаними словами для виписування (див. Додаток Ф.).

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, які звуки надають

м'якості для приголосних звуків; ставить навідні запитання під час підбору правильної звукової схеми.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор зачитує слово, визначає, які приголосні звуки є у слові. Просить дитину записати дане слово.

Завдання №11 «Перетвори слова».

Мета: формування звукового аналізу за уявленнями.

Хід виконання: перетворення м'яких звуків у тверді у словах.

Інструкція: Перетвори м'які звуки у словах на тверді. Запишіть утворені слова. Під кожним записаним словом побудуйте його звукову схему.

Словесний матеріал: тінь, люк, рись, ліс.

Обладнання: картка із словами для перетворення (див. Додаток Х).

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, які звуки надають м'якості для приголосних звуків; ставить навідні запитання під час підбору правильної звукової схеми.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає, яку літеру на яку необхідно замінити, просить дитину записати утворене слово.

Завдання №12 «Один-два».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням визначити скільки звуків позначають букви я, ю, є у словах. Записати слова у таблицю: перша колонка де подані букви позначають один звук, друга колонка – два звуки. (див. Додаток Ц).

Інструкція: Визначте, скільки звуків позначають букви я, ю, є у словах. Запишіть слова у таблицю: у першу колонку записуєте слова, де ці букви позначають один звук, в другу – два звуки.

Словесний матеріал:

- 1) лялька, юшка, ключ, ягода, маяк;
- 2) зозуля, воронення, завдання, каюта, гавення.

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків позначають літери [я, ю, є, ї], ставить навідні запитання під час побудови звукової схеми до слів.
- 3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає кожен звук (голосний/приголосний), а дитина позначає його у звуковій схемі.

Завдання №13 «Два звуки».

Мета: розвиток фонематичного аналізу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням переписати у зошит лише ті слова, де букви я, ю, є позначають два звуки. До виписаних слів побудувати звукові схеми.

Інструкція: Перепишіть лише ті слова, де букви я, ю, є позначають два звуки. До виписаних слів складіть звукові схеми.

Словесний матеріал: буряк, ягоди, малята, юнак, тюлень, єнот, літнє.

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків

позначає літери [я, ю, є, ї], ставить навідні запитання під час побудови звукової схеми до слів.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає кожен звук (голосний/приголосний), а дитина позначає його у звуковій схемі.

Завдання №14 «Імена».

Мета: розвиток фонематичного аналізу за уявленнями.

Хід виконання: розрізнення, коли букви [я], [ю], [є] позначають два звуки, а коли один.

Інструкція: В іменах друзів хлопчика букви [я], [ю], [є] позначають два звуки. А в друзів дівчинки – один звук. Запиши, хто є друзями хлопчика, а хто дівчинки.

Словесний матеріал: Наталя, Євген, Юрко, Марія, Люба, Свєта, Зінаїда.

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: нагадує, скільки звуків позначає літера [я, ю, є, ї], ставить навідні запитання під час побудови звукової схеми до слів.

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає кожен звук (голосний/приголосний), а дитина позначає його у звуковій схемі.

Завдання №15 «Із звука в слово».

Мета: розвиток фонематичного синтезу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: логопед пропонує учням виділити із усіх слів заданий звук і скласти із цих звуків слово.

Інструкція: Виділіть у кожному слові третій (перший) звук і складіть з отриманих звуків слово.

Мовленнєвий матеріал:

- перший звук: Ластівка, Електричка, Вода – ЛЕВ.
- кожен третій звук: коРабель, крОпива, каБан, крОсівки, кіТ – РОБОТ.

Обладнання: предметні картинки до слів. (див. Додаток Ш).

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: ставить навідні запитання під час визначення відповідного звуку;
- 3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор називає звук, а дитина записує його у зошит, разом прочитують утворене слово.

Завдання №16 «Склади слово».

Мета: розвиток фонематичного синтезу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: експериментатор пропонує учням скласти слова із розрізних літер абетки.

Інструкція: Складіть слова із літер.

Словесний матеріал:

- 1) елсо – село, тоїл – літо, иабр – риба, орем – море, адов – вода.
- 2) аскму – сумка, кбету – букет, ндаив – диван, язлме – земля, лаукб – булка.

Обладнання: шаблони з розкиданими літерами для складання слів (див. Додаток Ш).

Рівні допомоги:

- 1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;
- 2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: називає першу літеру, із якої починається слово.
- 3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор послідовно називає всі літери по порядку, утворюючи слово.

Завдання №17 «Звуковий пазл».

Мета: розвиток фонематичного синтезу з опорою на зоровий аналізатор.

Хід виконання: складання і записування слів із набору звуків. Послідовне називання звуків у словах.

Інструкція: Склади і запиши слова із таких звуків. Послідовно назви звуки в утворених словах.

Мовленнєвий матеріал: [ш, о, л, а, к], [о, р, у, к], [к, о, дз, и, в, н].

Обладнання: шаблони із звуками для складання слів (див. Додаток Ю).

Рівні допомоги:

1) додаткове повторення інструкції або постановка додаткового запитання, аби спрямувати учня на виконання завдання;

2) експериментатор частково показує, як необхідно виконувати завдання або разом із дитиною виконує завдання: називає першу звук, із якого починається слово;

3) безпосередня допомога у виконанні завдання: експериментатор послідовно називає всі звуки по порядку, утворюючи слово.

Вважаємо, що запропонована серія завдань формувального експерименту дозволяє формувати навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу, опираючись на різні аналізаторні системи та фонематичні процеси. Різноманітність завдань надає змогу комплексно впливати на формування необхідних навичок у школярів з особливими освітніми потребами. Завдяки поєднанню ігрових, наочних, мовленнєвих та практичних прийомів, забезпечується активізація когнітивних процесів та мовленнєвої діяльності учнів. Подані завдання дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів, тим самим забезпечуючи ефективність формувального впливу.

3.2. Аналіз ефективності серії завдань для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Метою контрольного експерименту є виявлення ефективності впровадженої серії завдань з формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Базою для проведення контрольного дослідження стала спеціальна школа №7 міста Києва. Учням з особливими освітніми потребами пропонувалося виконати комплекс вправ та завдань (представлені у пункті 2.1.) з метою виявлення ефективності впровадженої серії завдань.

Проведене контрольне дослідження дало змогу з'ясувати ефективність розробленої серії завдань, про що засвідчують наступні результати.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор (завдання №1 «Звуковий килимок») в учнів 3-го класу після проведення серії завдань було виявлено, що на високому рівні дана навичка сформована у 80% на середньому рівні у 20% дітей. На констатувальному експерименті ці показники були наступні: 30% високий рівень сформованості, 50% середній рівень, 20% низький рівень сформованості даної навички (див. Табл. 3.1 та Рис. 3.1.)

Таблиця 3.1

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний Експеримент	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
високий	3	30%	8	80%
середній	5	50%	2	20%
низький	2	20%	0	0%

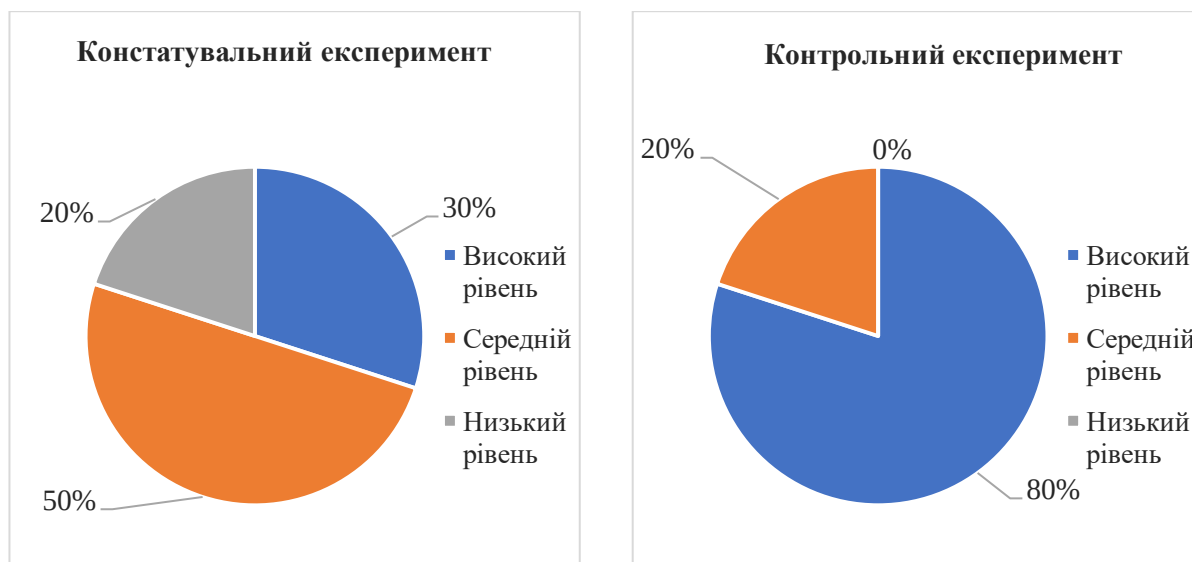


Рис. 3.1. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на слуховий аналізатор (у % співвідношенні)

Отримані результати, що продемонстровані в Табл. 3.1. та на Рис. 3.1. свідчать про те, що в учнів з особливими освітніми потребами значно зросли показники високого рівня, середній рівень зменшився, а низькі показники зникли. Під час виконання завдання учні намагалися відразу співставити його із карткою, без намагання вимовити його вголос. Проте в деяких учнів ця звичка залишилася: лише після промовляння слова змогли віднайти правильну картку та покласти її на поле. В учнів із середнім рівнем сформованості найчастіше помилки виникали під час визначення наявності звука у середині слова, на початку та в кінці труднощів не виникало.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор (завдання №2-№5) після впровадження серії завдань було виявлено, що 40% учнів мають високий рівень сформованості, 60% середній рівень сформованості даної навички. На констатувальному експерименті результати були наступними: на високому рівня дана навичка сформована у 50% учнів, на середньому 30%, на низькому рівня у 20% (див. Табл. 3.2. та Рис. 3.2.).

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор

Рівні	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
високий	5	50%	4	40%
середній	3	30%	6	60%
низький	2	20%	0	0%

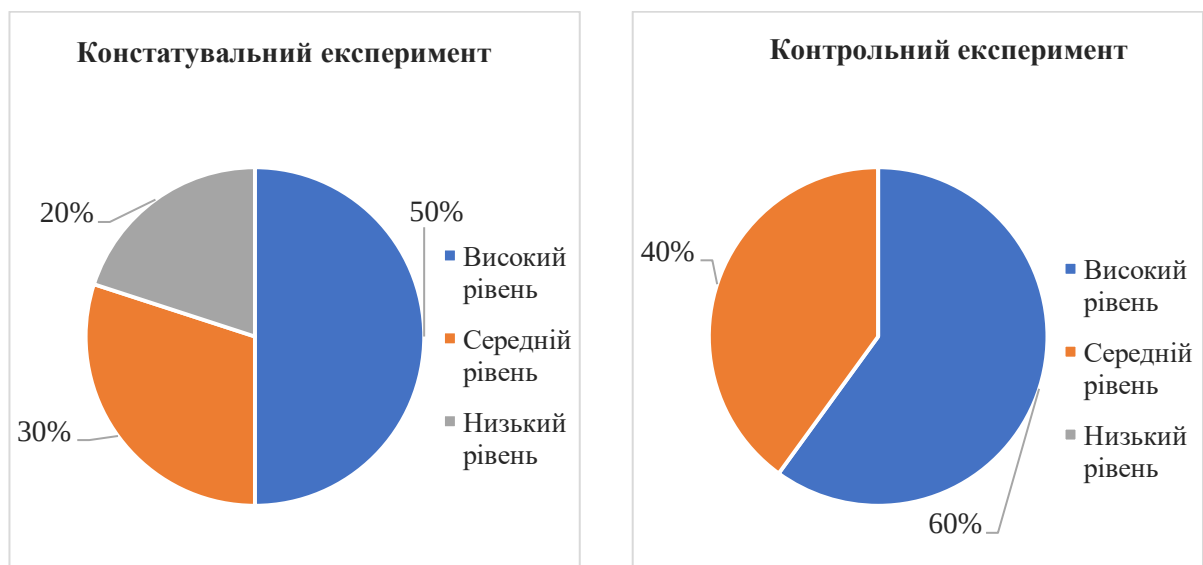


Рис. 3.2. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу з опорою на зоровий аналізатор (у % співвідношенні)

З отриманих результатів, що продемонстровані у Табл. 3.2. та на Рис. 3.2., бачимо те, що після впровадження серії завдань високий рівень знизився, середній рівень значно підвищився, низького рівня немає. Під час виконання завдання №2 «Твердий – м'який» у учнів виникали наступні труднощі: потреба у додатковому повторенні інструкції, а також в деяких випадках, наведення практичного прикладу як виконувати завдання. Учні легко відносити склади до м'яких, які мали літери [я], [ю], [є]. Проте, склад із літерою [і] учні відносили до твердого. Під час виконання №3 «Ланцюжок» учні безпомилково визначали перші звуки у картинках, проте виникали незначні складнощі із визначенням останнього звука. Із написаних слів всі учні безпомилково складали ланцюжок. Також виникали труднощі із складанням ланцюжка із вигаданих слів: визначення останнього звука у словах. Під час виконання

завдання №4 «Слово-схема» учні потребували словесних підказок та уточнюючих запитань по типу «Який це звук: голосний чи приголосний?». Після уточнювальних питань школярів легше було спрямувати на те, що зараз потрібно робити. Найпоширенішими помилками були: сплутування приголосних звуків за твердістю та м'якістю (не позначали приголосні звуки перед [і] м'якими); позначення [дж] двома звуками, а [щ] – одним. Після того, як учні не могли підібрати правильну звукову схему до слова, їм пропонувалося здійснити самоперевірку, під час якої учні виявляли допущені помилки та виправляли їх. Під час виконання завдання №5 «Розрізняємо голосні та приголосні звуки» всі школярі легко визначили із якого звука розпочинається слово та співвіднесли його із відповідною схемою. Під час побудови звукових схем до назв овочів та фруктів виникали незначні труднощі: позначення зайвих приголосних звуків у словах, які мають збіг приголосних у середині слова. Проте, після самоперевірки учні змогли самостійно віднайти зроблені помилки та виправити їх.

Аналіз результатів сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в учнів молодшого шкільного віку до та після впровадження серії завдань представлено у Табл. 3.3. та на Рис. 3.3.

Таблиця 3.3.

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Контрольний експеримент</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	5	50%	6	60%
Середній	3	30%	4	40%
Низький	2	20%	0	0%

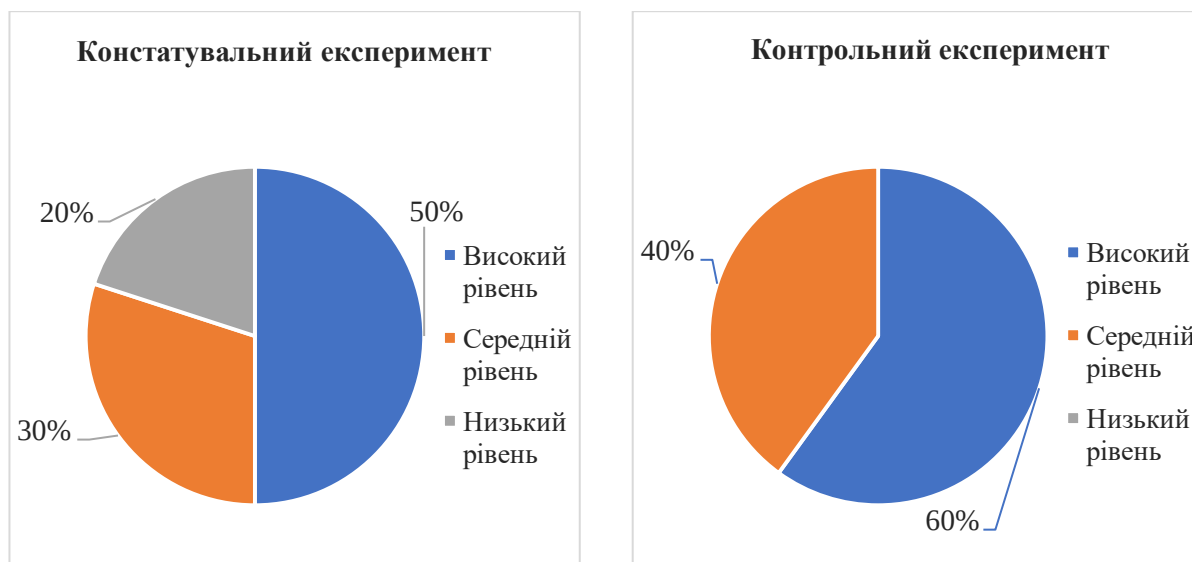


Рис. 3.3. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Одержані результати свідчать про те, що у процесі впровадження серії завдань на формування навичок мовного аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами спостерігається позитивна динаміка у засвоєнні даних вмінь. Школярам легше встановлюють наявність заданого звука та його місце у слові, впевненіше визначають перший та останній звук у словах, виявляють самостійність у побудові звукових схем до слів. Разом із досягненнями, спостерігаються і певні труднощі. Зокрема, це розрізнення приголосних звуків за твердістю та м'якістю, позначення звуків [дж], [дз] двома звуками, а літеру [щ] – одним. Проте, за умови спрямованого контролю з боку експериментатора та спрямованості уваги на допущені помилки, учні спроможні виправити їх самостійно.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор після впровадження серії завдань було одержано такі результати: 100% учнів мають високий рівень сформованості даної навички. Під час проведення констатувального експерименту було виявлено, що у 70% учнів високий рівень, у 30% середній рівень сформованості даної навички (див. Табл. 3.4. та Рис. 3.4.).

Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор

Рівні	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Контрольний експеримент</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	7	70%	10	100%
Середній	3	30%	0	0%
Низький	0	0%	0	0%

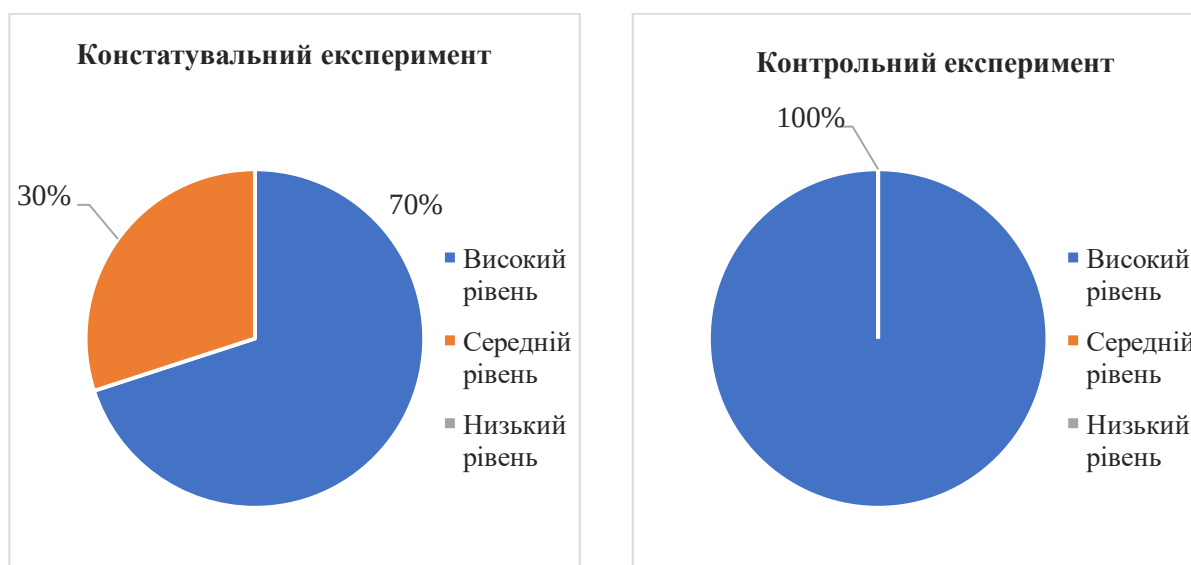


Рис. 3.4. Стан сформованості фонематичного (звуко-буквенного) синтезу з опорою на зоровий аналізатор

Отримані результати свідчать про значну ефективність впровадженої серії завдань, а саме тих, які були спрямовані на розвиток мовного синтезу. В учнів з особливими освітніми потребами значно зріс показник високого рівня. Під час виконання завдання №6 «Шифрувальник» учні безпомилково розшифрували запропоновані слова, легко співвідносячи геометричну фігуру із літерою У завданні №7 «Цікавинка» школярі безпомилково визначали перші звуки у словах та складали із них слово. Більшість учнів виконували це завдання мовчки, проте були ті, яким необхідно було назвати картинку аби визначити у ній перший звук.

Аналіз результатів сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу до та після впровадження серії завдань представлено у Табл. 3.5. та на Рис. 3.5.

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Контрольний експеримент</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	7	70%	10	100%
Середній	3	30%	0	0%
Низький	0	0%	0	0%

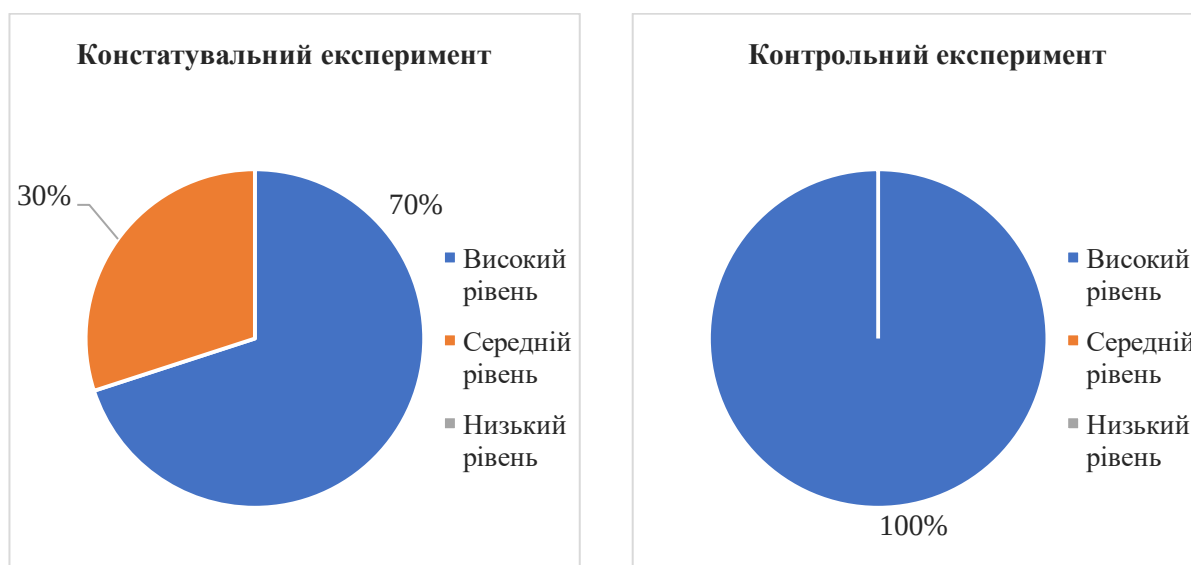


Рис. 3.5. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) синтезу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Здобуті результати свідчать про те, що серія завдань значно вплинула на формування навички мовного синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Учні впевнено виконували діагностичні завдання, які потребували складання слів із літер розрізної абетки та перших звуків зображених предметів.

Під час визначення стану сформованості фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення (завдання №8-10) до та після впровадження серії завдань було визначено такі показники. 30% учнів мають високий рівень сформованості, 60% середній, 10% низький рівень сформованості даної навички. В той час на констатувальному експерименті ці дані були наступними: 30% учнів мали

високий рівень, 50% середній, 20% низький рівень сформованості вище згаданої навички (див. Табл. 3.6. та Рис. 3.6.).

Таблиця 3.6.

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Контрольний експеримент</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	3	30%	3	60%
Середній	5	50%	6	30%
Низький	2	20%	1	10%

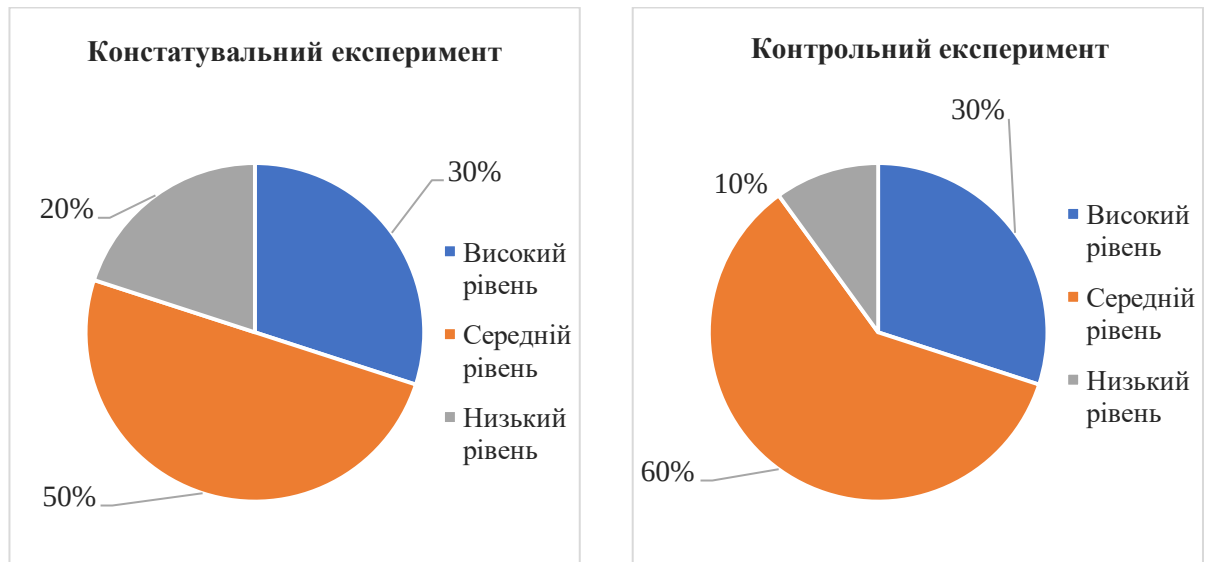


Рис. 2.6. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з опорою на зоровий аналізатор та власні уявлення (у % співвідношенні)

Порівнюючи показники до та після впровадження серії завдань на формування навички мовного аналізу та синтезу варто зазначити, що вони зазнали наступних змін. Високий рівень сформованості не змінився, проте можемо спостерігати, як піднявся середній та знизився низький. Під час виконання завдання №8 «Виконай дії» частина учнів змогли виконати завдання безпомилково та без додаткової допомоги. Проте більша частина учнів потребували додаткового повторення інструкції та словесних підказок, щоб змінити слово. Школярам було легше вилучати звук із слів, аніж додавати його

до слова, саме із цим і виникали найбільші труднощі та помилки. Спостерігалось, що слова до яких додавали літери були тими, що не існують в українській мові. Якщо звернути увагу учнів на допущені помилки, вони здебільшого здатні самостійно їх виправити, але це відбувається не завжди: у деяких випадках дітям складно здійснити аналіз помилок самостійно і вони потребують допомоги експериментатора. Під час виконання завдання №9 «Тверді та м'які приголосні: аналізуємо схеми слів» в учнів спостерігалися помірні труднощі: вони легко поєднували односкладові слова із твердими та м'якими приголосними з відповідними звуковими схемами. Проте відчували складнощі під час підбору звукових схем до двоскладового слова, де м'який приголосний знаходився в середині. У процесі доповнення звукових схем найпоширенішою помилкою серед учнів була позначення приголосних звуків, які стоять перед [і] твердими. Із звуками, які стояли перед [я] та [ю] помилок не виникало. Під час виконання завдання №10 «Готуємо салати» учні відчували значні труднощі під час знаходження картинки до звукової схеми: спостерігалися помилки із співвіднесенням звукової схеми із картинкою, де були присутні м'які приголосні звуки. Звукові схеми назв овочів де були лише тверді приголосні учні співставили правильно. Також під час побудови звукових схем до назв фруктів найпоширенішою помилкою було позначення звуків, які стоять перед [і] твердими, з рештою назв фруктів помилок не спостерігалось.

Аналіз результатів сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку представлено у Табл. 3.7. та на Рис. 3.7.

Таблиця 3.7.

Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Контрольний експеримент</i>	
	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>	<i>к-сть дітей</i>	<i>у %</i>
Високий	3	30%	3	30%
Середній	5	50%	6	60%
Низький	2	20%	1	10%

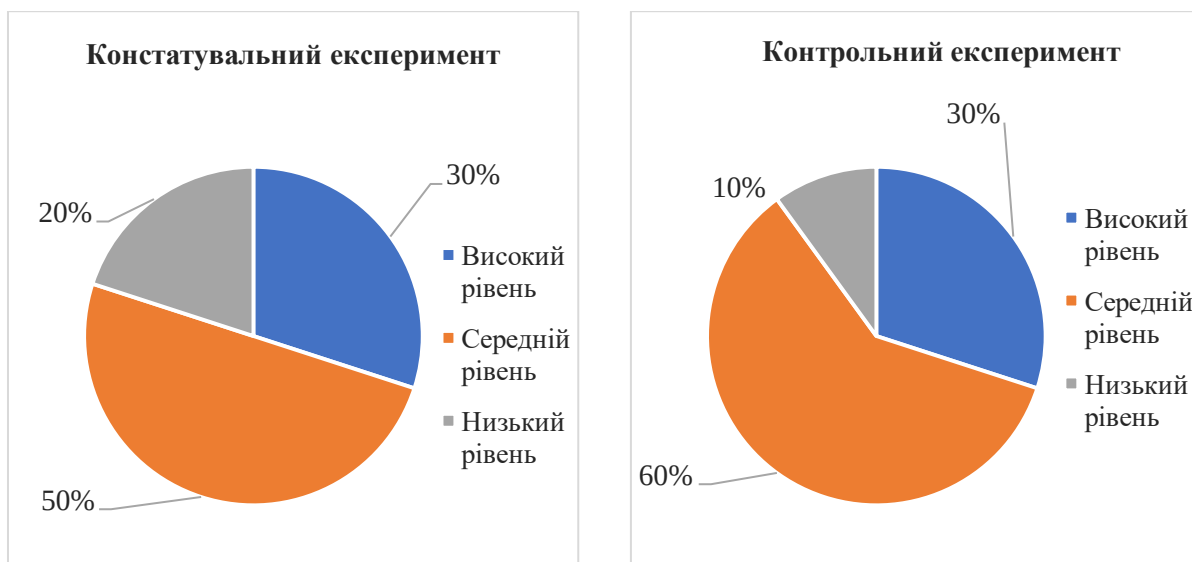


Рис. 3.7. Стан сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Отримані результати показують те, що виконання серії завдань здійснило помітний вплив загалом на формування навички мовного аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами. Учні впевнено будують звукові схеми до слів із твердими та м'якими приголосними. За умови звернення їх уваги на допущені помилки можуть їх самостійно виправити. Також удосконалилося вміння утворювати нові слова шляхом додавання звуків, шляхом видалення – не повністю сформоване. Частково покращилося вміння знаходити картинки до звукових схем. Подані результати свідчать про поступове формування стійких навичок як фонематичного (звуко-буквенного) так і мовного аналізу і синтезу.

Отримані результати дослідження доводять те, що розроблена серія завдань є ефективною для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Використані ігрові методи та різноманітні наочні матеріали стимулювали пізнавальну активність, викликали інтерес до мовленнєвих завдань та підвищували впевненість учнів з особливими потребами. Завдяки цьому учні легше сприймали звуковий склад слова, визначали наявність і місце заданого звука у словах та загалом приймали

активну участь в аналіз та синтезі мовного матеріалу. Всі ці фактори створюють сприятливі умови для розвитку мовленнєвих умінь та формування стійких навичок мовного аналізу та синтезу.

Висновки до третього розділу

Метою даної частини експерименту було формування навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів з особливими освітніми потребами. А саме: розвиток вміння визначати наявність заданого звука у словах та його місце у слові; формування розрізнення звука [й], звукосполучення [шч], буквосполучень [дж], [дз] та їх позначення у звуковій схемі; вироблення навички визначати звукові відповідники до літер [я], [ю], [є], [ї] та правильно позначати їх у звуковій схемі слова; набуття вміння розрізняти приголосні звуки за твердістю та м'якістю; вправлення у побудові звукових схем; розвиток вміння складати слова із набору літер або звуків; вдосконалення вміння впізнавати слово за його звуковою схемою.

Структура формувального експерименту включала в себе розроблену серію завдань (17 завдань), які були спрямовані на подолання виявлених труднощів у означеної категорії дітей молодшого шкільного віку.

Одним із етапів дослідження було проведення контрольного експерименту, з метою визначення ефективності впровадженої серії завдань з формування навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу. З учнями було проведено комплекс завдань та вправ, які раніше проводилася на констатувальному дослідженні.

Отримані результати контрольного дослідження свідчать про те, що сформованість навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу на високому рівні значно підвищилися. Учні з особливими освітніми потребами значно легше визначали наявність звука, а також перший та останній звуки у словах. Школярі допускали менше помилок під час побудови звукових схем, а також пам'ятають про правила позначення звука [й], буквосполучень [дж] і [дз], звукосполучень [шч] та літер [я], [ю], [є], [ї]. Із

легкістю виконували завдання на складання слів із літер або звуків. Проте все ж залишаються певні труднощі, а саме: розрізнення приголосних звук за твердістю та м'якістю, утворення слів із додаванням літер, відгадування слова за звуковою схемою.

Отримані результати свідчать про те, що серія завдань є ефективною для формування навички фонематичного (звуко-буквенного) і мовного аналізу та синтезу в учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Таким чином, використання ігрових методів та наочних матеріалів позитивно вплинуло на показники щодо сформованості визначеної навички у школярів 2-3 класів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Вивчення науково-методичної літератури з теми магістерського доробку та проведення емпіричного дослідження дали підставу для формулювання наступних висновків.

Навички мовного аналізу та синтезу є основними в сучасних лінгвістичних та логопедичних дослідженнях, адже вони забезпечують здатність до розуміння і створення мовних одиниць та ефективну мовленнєву діяльність. Водночас, навичка мовного аналізу надає учням можливість розділяти мовний потік на елементи: тексти на речення, речення на слова, слова на склади, склади на звуки. Саме він є основою для побудови й інтерпретації висловлювань, сприяючи ефективному спілкуванню й мовленнєвому розвитку. Своєю чергою, мовний синтез забезпечує об'єднання мовних елементів у цілісні конструкції. Основними завданнями мовного синтезу є утворення слів із поєднання їх морфем, об'єднання слова із його лексичним значенням, формування речень, текстів та мовленнєвих висловлювань.

Розвиток умінь аналізувати та синтезувати мовний матеріал у дітей із типовим розвитком є поступовим і багатокомпонентним процесом, який тісно пов'язаний із загальним становленням мовленнєвих і когнітивних здібностей. Ці вміння зароджуються на ранніх етапах життя дитини і поступово вдосконалюються завдяки спілкуванню, навчальному процесу та особистому досвіду. Навички мовного аналізу та синтезу є одними із ключових у засвоєнні знань із предметів мовного циклу. У початковій школі формування навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу є пріоритетним, оскільки вони становлять основу для розвитку інших мовних систем – морфологічної, лексичної та синтаксичної. Добре сформовані навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу сприяють орфографічній пильності, засвоєнню правил письма та успішне оволодіння навичкою читання.

В учнів з особливими освітніми потребами опанування навичками мовного аналізу та синтезу має значні труднощі. Учні часто не розрізняють звуки подібні за звучанням, плутають послідовність звуків у слові, замінюють або пропускають їх. Школярі мають труднощі у співвіднесенні звука із літерою, що призводить до значних помилок під час читання та письма (додавання, пропуски, перестановки звуків та складів). Саме недостатня сформованість навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу призводять до складнощів розуміння мовного матеріалу, утворення граматично правильних форм, а також у побудові зв'язних висловлювань. Внаслідок чого в учнів з особливими освітніми потребами спостерігаються дисграфії та дислексії.

Зреалізоване констатувальне дослідження щодо визначення стану сформованості навички фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами підтвердила наявність таких труднощів, як складнощі виділити наявність заданого звука на слух; під час виконання завдань з опорою на зоровий аналізатор та фонематичні уявлення у дітей виникали складнощі із розрізненням приголосних звуків за твердістю і м'якістю, а також їх відповідне позначення у звуковій схемі. Внаслідок чого, більшість побудованих звукових схем є некоректною. Також спостерігалось позначення звука [й] голосним звуком. Поширеними помилками були позначення буквосполучень [дж], [дз] двома звуками, а звукосполучення [шч] – одним. Окрім того, у випадках де літери [я], [ю], [є], [ї] позначали два звуки, школярі виділяли їх як один. Виявлено, що другокласникам складно утворювати нові слова шляхом додавання/вилучення літер. Не можуть відгадати слово за звуковою схемою.

Результати констатувального експерименту підкреслюють необхідність спеціалізованого підходу та розроблення серії завдань для поліпшення сформованості навички мовного аналізу та синтезу в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами, а саме його фонематичного (звуко-буквенного) виду. Їх зміст був спрямований на розвиток вміння визначати чи є

у слові заданий звук у словах та де саме він розташований; формування навички розпізнавання звука [й], звукосполучення [шч], буквосполучень [дж], [дз] та правильне їх позначення у звуковій схемі; засвоєння відповідності між літерами [я], [ю], [є], [ї] та їх звуковими реалізаціями; формування вміння розрізняти приголосні звуки за твердістю та м'якістю; тренуватися у створенні звукових схем; розвиток вміння складати слова із літер або звуків; удосконалення вміння впізнавати слово за його звуковою моделлю.

Результати контрольного дослідження підтвердили позитивну динаміку в опануванні учнями третього класу з особливими освітніми потребами навичками як фонематичного (звуко-буквенного) так і мовного аналізу й синтезу. Було відмічено, що третьокласники значно краще визначають наявність звука у словах, а також перший та останній звуки. Школярі виконують менше помилок під час побудови звукових схем до слів, а також пам'ятають про правила позначення певних літер, букво- та звукосполучень. Без труднощів складають слова із набору літер або звуків. Проте все ж залишаються певні труднощі, а саме: розрізнення приголосних звук за твердістю та м'якістю, утворення слів із додаванням літер, відгадування слова за звуковою схемою.

Отримані результати контрольного дослідження засвідчують те, що розроблена серія завдань чинить ефективний вплив на формування навичок фонематичного (звуко-буквенного) аналізу та синтезу в учнів 2-3 класів з особливими потребами. Використані методи та матеріали сприятливо вплинули на показники сформованості даної навички в учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М., Любенко Л. В. Дослідження навички читання у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами сучасної типографіки. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. Вип. 54. С. 6-12.
2. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. №1. 2021. С. 5-10.
3. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 29. С. 21–27.
4. Боряк О. В. Педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип.36. С. 17–23.
5. Брушневська І. М. Механізм розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 70 (1). 2016. С. 84-88.
6. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2011. 95 с.
7. Голуб Н. М. Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 15. С. 68–81.*
8. Грибань Г. В. Лексика: визначення та подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *«Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації»: Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (м. Київ, Україна, 24-25 жовтня 2024 р.). К., 2024. С. 93–96.*

9. Грибань Г. В. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. 2024. Вип. 12. С. 158-166.

10. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

11. Зверева С. М. Фонематичні процеси як основа формування звуковимови. *Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. IX Всеукр. наук.-практ. конф.*, (м. Чернігів, Україна, 27–28 вересня 2019 р.). Чернігів, 2019. С. 278–281.

12. Зинякова А. А. Види лінгвістичного аналізу : метод. рек. до курсу «Практикум з української мови і культури мовлення». Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 76 с.

13. Ільїна Н. В. Інтелектуальна складова становлення лексичного значення слова. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Кам'янець-Подільський, Україна, 09 листопада 2021 р.). Кам'янець-Подільськ, 2021. С. 99-101.

14. Ільяна В. М., Хомик Т. В. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шлях розбудови*. 2022. Вип. 21. С. 42-57.

15. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. д-ра психолог. н. проф. Синьової Є.П., д-ра мед. н. проф. Рикова С.О. та авторів. Київ : Вид-во Кафедра. 2017. 316 с.

16. Каніщенко А. П., Чабайовська М. І. Українська мова. Методика роботи над одним словом. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2022. 128 с.

17. Кобченко С., Науменко Н. Розвиток мовних узагальнень у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови. *Природничі науки та освіта: сучасний стан та перспективи розвитку*:

матеріали IV Міжнародна наук.-практ. конференції (м. Харків, Україна, 7-8 листопада 2024 р.). Харків, 2024. С. 300-302.

18. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

19. Концепція Нової української школи: проект / Міністерство освіти і науки України. Київ: [МОН України], 2016. 40 с.

20. Костенко Т. М., Гудик І. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. 184 с.

21. Кузьмінська Є. О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Вип. 5 (1). 2015. С. 173-184.

22. Кулик О. Д. До питання про морфемно-словотвірний аналіз у шкільній практиці. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 1(61). С. 102-107.

23. Кульбіда С. та ін. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 144 с.

24. Кравцова Н., Романова В., Савчук А. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти. У 2 ч. Ч. 1. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 128 с.

25. Лавренова М. Види мовного розбору в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. Вип. 12. С. 6-10.

26. Логопедія : підручник / За ред. проф. М. К. Шеремет. Вид. 5-те, доповн. та переробл. Київ, 2019. 856 с.

27. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб.. вид. 3-є, переробл. та доп. К.: Центр учбової діяльності. 2020. 272 с.

28. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч.

посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. К.: Видавничий дім «Слово». 2019. 312 с.

29. Мельник В. М., Таран О. П. Актуальні проблеми формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 1. Вип. 51. С. 115–119.

30. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

31. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі: метод. рекомен. / уклад.: Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола, О. О. Набоченко та ін. ; за заг. ред. Л. І. Прохоренко. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. 2021. 200 с.

32. Мілевська О. О. Особливості логопедичної роботи з формування складних форм звукового аналізу у молодших школярів. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, Україна, 21–22 грудня 2018 року). Львів, 2018. Ч. 1. С. 70-72

33. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 96 с.

34. Опанасець Н. А. Розвиток фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Таврійський вісник освіти*. 2015. Вип. 3. С. 120-125.

35. Пономарьова К. І. Українська мова та читання : підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с.

36. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна». 2019. 300 с.

37. Просяник О. П., Голуб Н. М. Напрямки логопедичної роботи з корекції дисграфії внаслідок порушень мовного аналізу та синтезу. *Система освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*: до 85-річчя академіка В. І. Бондаря (м. Харків, Україна, 2023 р.). Харків, 2023. С. 435-439.

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

39. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко За заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс». 2008. 245 с.

40. Рібцун Ю. В. Засвоєння теми «Правила вживання апострофа» учнями з особливими мовленнєвими потребами. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»: матеріали 10-ї Всеукр. наук.-практ. конф.* (28 берез. 2024 р.). Умань, 2024, Вип. 10. С. 151–154.

41. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К. : Освіта України. 2015. 293 с.

42. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник: збірник наукових праць*. Київ., 2011. Вип. 2. С. 36–53.

43. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.

44. Скрипник Т. В., Будій О. С. Підвищення здатності дітей з аутизмом розуміти текст з опорою на концепцію гіперсистематизації. *Сучасні аспекти*

модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку : матеріали I Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Добрум (Туреччина), 7.11.2024 р.). 2024. С. 117-120.

45. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с.

46. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. канд. пед. Наук : 13.00.03. Київ, 2021. 310 с.

47. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи . О. Я. Савченко. Київ. 2018. С. 182

48. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: 3–4 класи. О. Я Савченко. Київ. 2018. С. 107.

49. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. праць*. 2007. Вип.4. С. 3-18.

50. Трібушна С. Розвиток мови учнів початкової школи з порушеннями слуху в умовах інклюзії. *Рідна школа*. Вип. 12. 2014. С. 48-51.

51. Трофименко Л. І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 160-165.

52. Турубарова А. В., Близнюк О. О. Особливості прояву дисграфії в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *I Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття»*, Запоріжжя. 2021. С. 74–76.

53. Турубарова А. В., Болотна С. В. Особливості прояву дислексії в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *I Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття»*, Запоріжжя. 2021. С. 76-77.

54. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок». 2020. 128 с.

55. Чумак Л. М. Взаємозв'язок мови та мислення. «Сучасні лінгвістичні студії XXI століття» Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. 2015. С. 88-92.

56. Хома О. М. Формування орфографічних умінь на уроках української мови в початковій школі. *Освітологічний дискурс*. 2015. Вип. 3(11). С. 270-279.

57. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 438-447.

58. Almukhamed S., Moldabek K., Orynassarova G., Yesnazar A. and Zhorabekova A. Developing primary school students language skills from a critical thinking perspective: a methodological system. *Front. Educ.* 2025. P. 1-11 <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1565783>

59. Elise Roger, Sonja Banjac, Michel Thiebaut de Schotten, Monica Baciuc. Missing links: The functional unification of language and memory. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. Volume 133. 2022. P. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.12.012>

60. Mastering phoneme segmentation. *95 Percent Group*: website. URL: <https://www.95percentgroup.com/insights/phoneme-segmentation/?srsId=AfmBOopM9TGnuI2kC1hHjRpNZWiHqDJovR5uWt48pWoJ2miO6QfWb1mv>

61. Wang Y. Factors Affecting Children's Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8. 2023. P. 2089-2093.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дидактичний матеріал до завдання №1 «Звуковий килимок»

Додаток Б

Дидактичний матеріал до завдання №2 «Твердий-м'який»

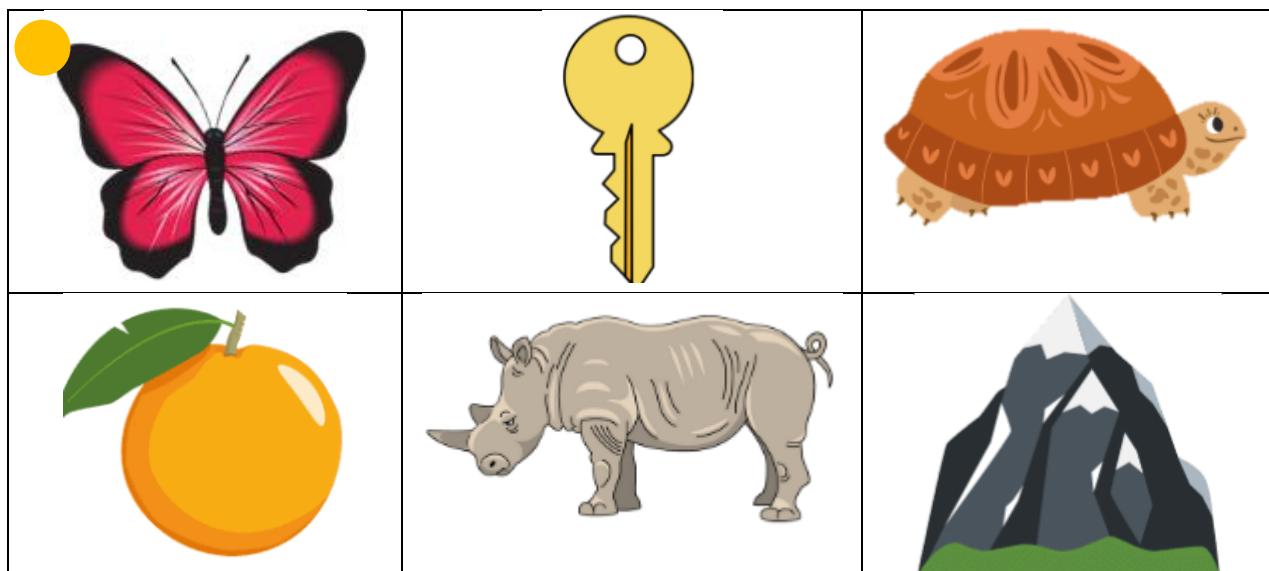
Прізвище, ім'я: _____	
Зі, зи, ра, не, нє, тю, ту, со, сьо.	
= О	- О

Додаток В

Дидактичний матеріал до завдання №3 «Ланцюжок»

Варіант виконання №1





Варіант виконання №2

 Актор	робот	телефон
насос	сокіл	лісок

Додаток Г

Дидактичний матеріал до завдання №4 «Слово-схема»

- 1) $[- O =]$;
- 2) $[- O - - O -]$;
- 3) $[= O -]$;
- 4) $[- O - O - - O]$;
- 5) $[= O =]$;
- 6) $[- O -]$;
- 7) $[- O - - O]$;

Додаток Д

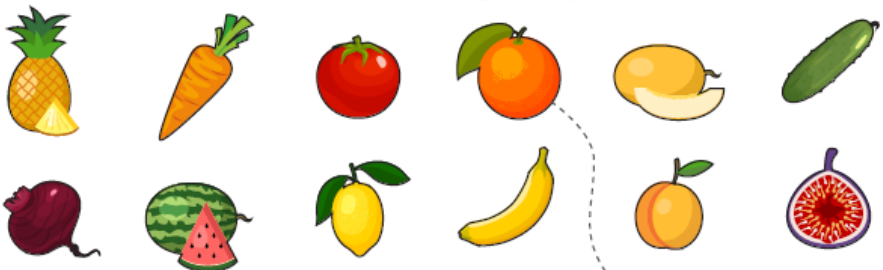
Дидактичний матеріал до завдання №5 «Розрізняємо голосні та приголосні звуки»

 Розвиток дитини

РОЗРІЗНЯЄМО ГОЛОСНІ ТА ПРИГОЛОСНІ ЗВУКИ

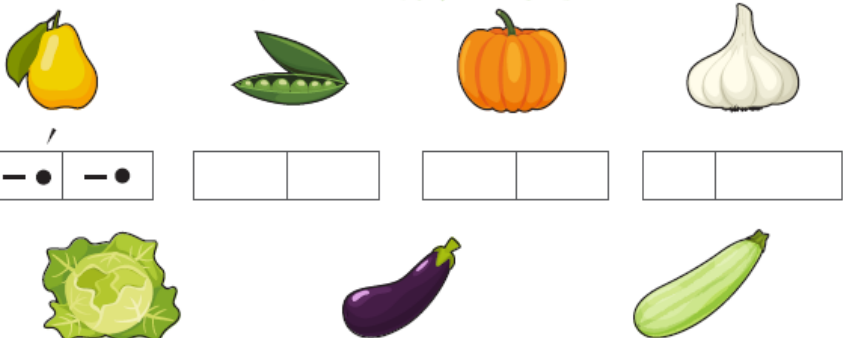


1. Покажи стрілкою, з якого звука – голосного чи приголосного – починається назва кожного плоду.





2. Познач усі звуки у схемах слів, постав наголос.



Below the illustrations are empty boxes for phonetic notation:

Pear:

—	—	•
---	---	---

 Pea:

--	--

 Pumpkin:

--	--

 Garlic:

--	--

Cabbage:

--	--	--

 Eggplant:

--	--	--

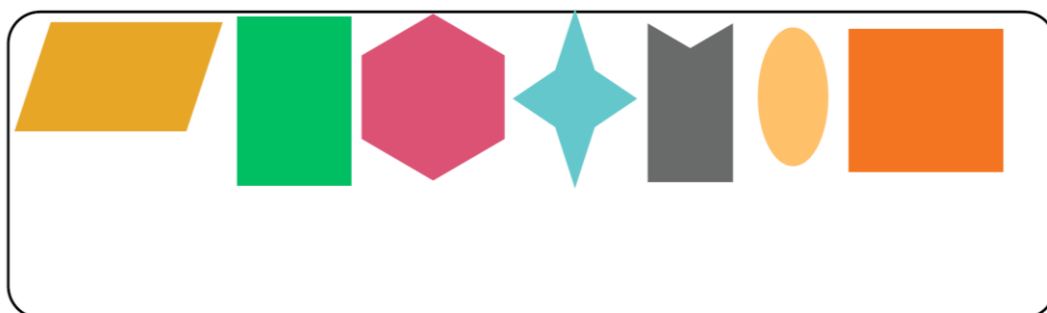
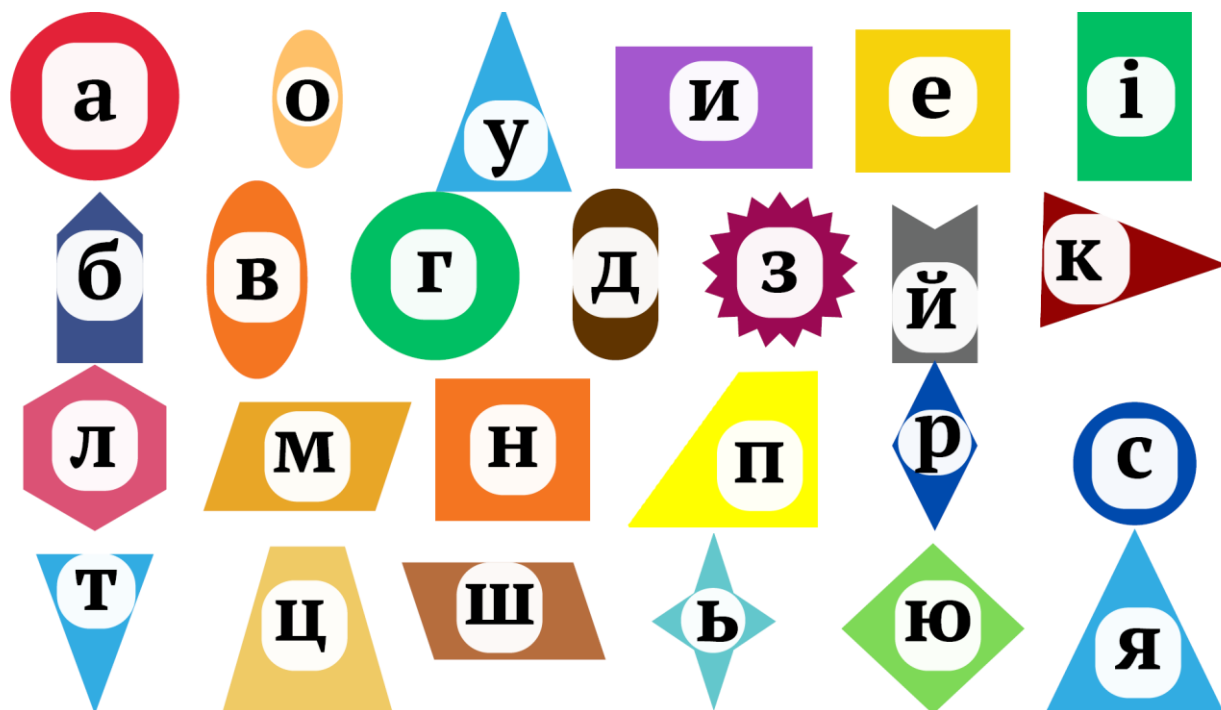
 Zucchini:

--	--	--

Copyright: childdevelop.com.ua
Комерційне використання та тиражування заборонено.

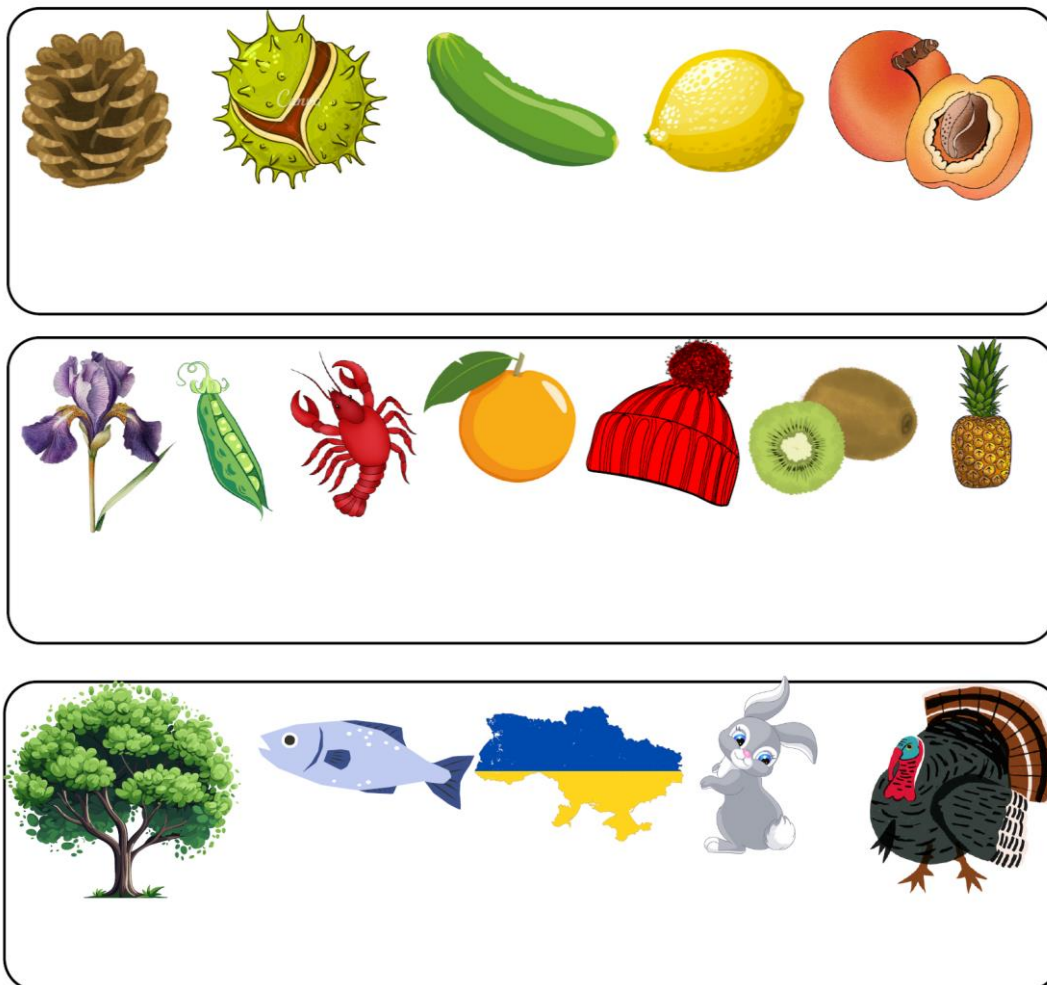
Додаток Е

Дидактичний матеріал до завдання №6 «Шифрувальник»



Додаток Ж

Дидактичний матеріал до завдання №7 «Цікавинка»



Додаток И

Дидактичний матеріал до завдання №9 «Тверді та м'які приголосні:
аналізуємо схеми слів»

Розвиток дитини

Розрізняємо ТВЕРДІ та *м'які* приголосні

З'єднай малюнки зі звуковими схемами слів.

Доповни звукові схеми слів, постав наголос.

Copyright childdevelop.com.ua
Комерційне використання та тиражування заборонено.

Додаток К

Дидактичний матеріал до завдання №10 «Готуємо салати»



«ГОТУЄМО» САЛАТИ

1. Діана та її матуся готують салат «Вінегрет». Спочатку відварили овочі, почистили їх. Тепер час братися до нарізання овочів. Прочитай послідовність приготування салату. З'єднай лінією звукові моделі слів із відповідними малюнками.

Спочатку Діана нарізала

—	о	—
---	---	---

—	о	—
---	---	---

—	=	о
---	---	---

 .

Потім подрібнила

—	о	—
---	---	---

—	о	—
---	---	---

 .

Дрібно нарізала

—	о	=	о	—
---	---	---	---	---

 .

Наприкінці додала

—	о	—	о	=	о
---	---	---	---	---	---

 • й

о	=	о	—	—	о
---	---	---	---	---	---

 .



Потім господині змішали овочі, змастили їх олією, додали солі та перцю. Смачного!

2. Ірина приготувала фруктовий салат. Розглянь, які фрукти підготувала дівчинка для свого салату. Напиши звукову модель до кожного слова. Постав наголоси у словах.



яблуко



груша



ківі



персик



абрикос

Чим би ти заправив/заправила цей салат? Напиши.

.....

.....



Додаток Л

Протоколи для констатувального та контрольного експериментів

Дитина:

Клас:

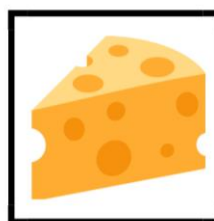
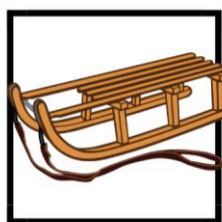
<i>Завдання №</i>	<i>Особливості виконання</i>
Завдання №1 «Звуковий килимок»	
Завдання №2 «Твердий-м'який»	
Завдання №3 «Ланцюжок»	
Завдання №4 «Слово-схема»	
Завдання №5 «Розрізняємо голосні та приголосні звуки»	
Завдання №6 «Шифрувальник»	
Завдання №7 «Цікавинка»	
Завдання №8 «Виконай дії»	
Завдання №9 «Тверді та м'які приголосні звуки: аналізуємо схеми слів»	
Завдання №10 «Готуємо салати»	

Додаток М

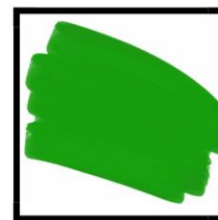
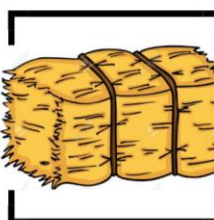
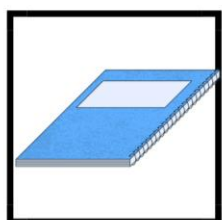
Дидактичний матеріал до завдання №1 «Слова в кошик»



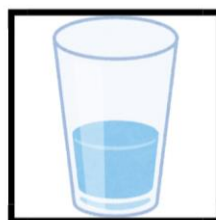
Варіант виконання №1



Варіант виконання №2

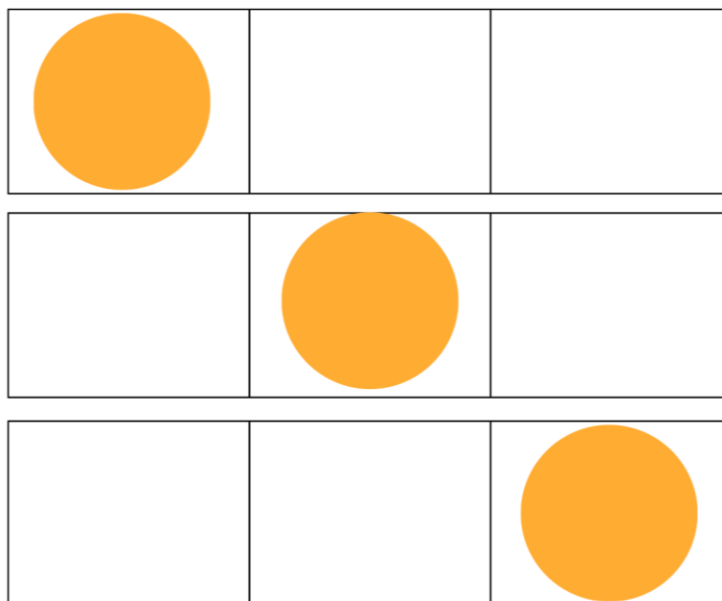


Варіант виконання №3



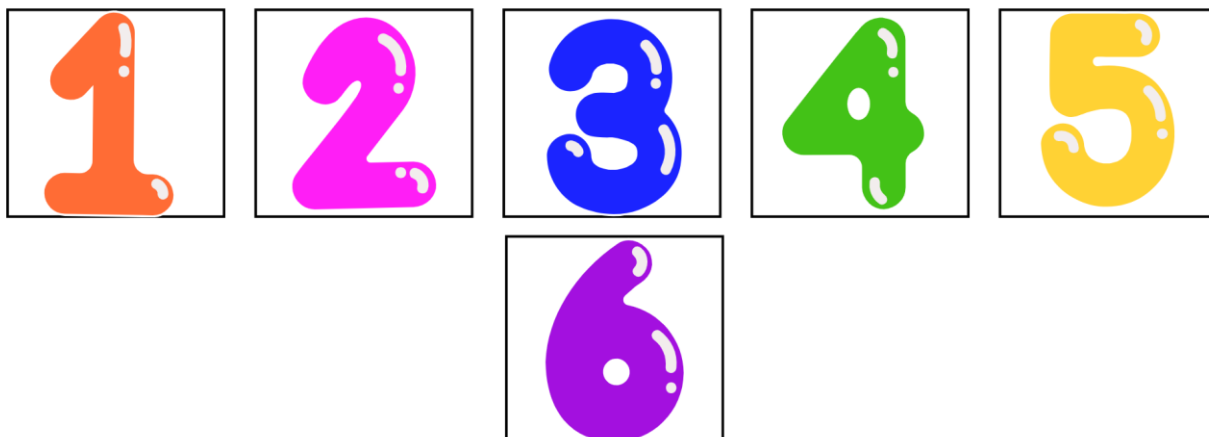
Додаток Н

Дидактичний матеріал до завдання №3 «Де звук?»



Додаток П

Дидактичний матеріал до завдання №4 «Підніми цифру»



Додаток Р

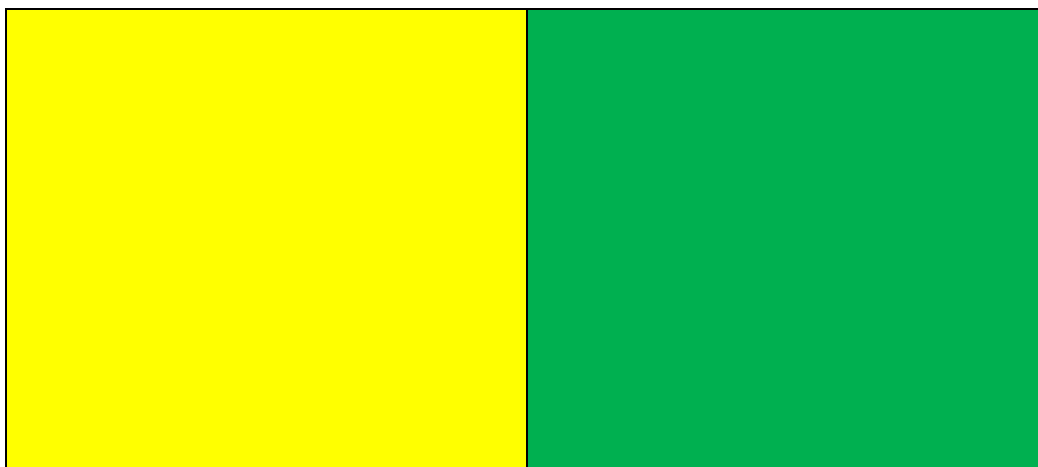
Завдання №5 «З'єднай слово із схемою»**Варіант виконання №1**

- 1) [- - О - О];
- 2) [- О - -];
- 3) [- - О - -];
- 4) [- - О -];
- 5) [= О - - О].

Варіант виконання №2

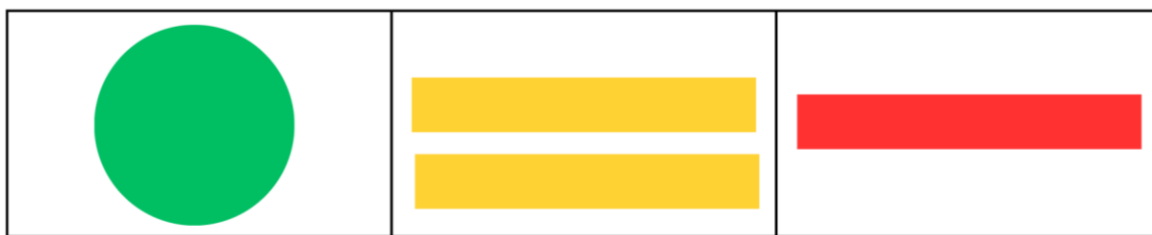
- 1) [- = О – О - О];
- 2) [= О - - О - О];
- 3) [- - О – О - О];
- 4) [- О - - - О -];
- 5) [- О - - О - - О];

Додаток С

**Дидактичний матеріал до завдання № 7 «Спіймай
звукосполучення»**

Додаток Т

Дидактичний матеріал до завдання № 8 «Розкладіть фішки»



Додаток У

Дидактичний матеріал до завдання №9 «Обери звукову схему»

	[- ○ - - ○] ☐		[- ○ - ○ -] ☐
	[- - ○ - - ○] ☐		[- ○ -- ○ -] ☐
	[- - ○ - ○] ☐		[- ○ - - -] ☐
	[- ○ - ○] ☐		[- ○ - -] ☐
	[- - = ○ = ○] ☐		
	[- = ○ =] ☐		
	[- ○ -] ☐		
	[- ○ - -] ☐		

Додаток Ф

Дидактичний матеріал до завдання №10 «Випиши слова»

Сік, міль, слон, розум, мед, лінь, сад, тінь, мілко.

Додаток Х

Дидактичний матеріал до завдання №11 «Перетвори слова»

Тінь, люк, рись, ліс.

Додаток Ц

Дидактичний матеріал до завдання №12 «Один – два»

Варіант виконання №1

Прізвище, ім'я: _____	
Лялька, юшка, ключ, ягода, маяк.	
Один звук	Два звуки

Варіант виконання №2

Прізвище, ім'я: _____	
Зозуля, воронення, завдання, каюта, гавення.	
Один звук	Два звуки

Додаток Ш

Дидактичний матеріал до завдання №15 «Із звука в слово»

Варіант виконання №1



Варіант виконання №2



Додаток Щ

Дидактичний матеріал до завдання №16 «Склади слово»

Варіант виконання №1

ЕСЛО

ОРЕМ

ОТІЛ

АДОВ

НАБР

Варіант виконання №2

АСКМУ

ЯЗЛМЕ

КБЕТУ

ЛАУКБ

НДАИВ

Додаток Ю

Дидактичний матеріал до завдання №17 «Звуковий пазл»

[ш],[о],[л],[а],[к]

[о],[р],[у],[к]

[к],[о],[дз],[и],[в],[н]