

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ
УКРАЇНКИ

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

МАТЯЩУК ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма: Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта
(спеціалізація 016.01 Логопедія)

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
МАЦЮК Зоряна Сергіївна
доцент, кандидат філологічних наук

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____
засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
від _____ 202__ р.
Завідувач кафедри
проф. Кузава І. Б. _____

ЛУЦЬК – 2025

Анотація

Матяшук Ю. О. «Особливості роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми із розладами аутистичного спектра». Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта». Освітньо-професійна програма: «Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта». Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025. 88 с.

У магістерській роботі розкрито психолого-педагогічні та методичні засади організації читацької діяльності молодших школярів із РАС в умовах інклюзивного навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів розвитку читацьких умінь, мовлення та комунікативної компетентності дітей із особливими освітніми потребами.

У роботі визначено поняття *«розлади аутистичного спектра»*, *«текст як дидактичний засіб навчання»*, *«адаптація навчального матеріалу»*, охарактеризовано психолого-педагогічні особливості дітей із РАС, їхні труднощі у сприйманні, розумінні та емоційному осмисленні художніх текстів. Теоретично обґрунтовано важливість текстоцентричного підходу як базового у розвитку мовлення, мислення та емоційно-ціннісної сфери дитини з аутизмом.

У другому розділі подано експериментальну методику роботи з текстом на уроках літературного читання, спрямовану на формування читацьких умінь, розвиток мовленнєвої активності, емоційного сприймання й здатності до інтерпретації змісту. Особливу увагу приділено адаптації навчальних текстів відповідно до когнітивних та емоційних особливостей дітей з РАС, застосуванню візуальної підтримки, піктограм, структурованих завдань і прийомів поетапної роботи з художнім матеріалом.

Запропонована система роботи з текстом сприяє розвитку комунікативної, пізнавальної та емоційної сфер дитини, забезпечуючи умови для її успішної соціалізації.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, літературне читання, робота з текстом, адаптація навчальних текстів, комунікативний розвиток, методика навчання.

Abstract

Matyashchuk Yu. O. "Features of working with text in literary reading lessons with children with autism spectrum disorders". Master's thesis for the degree of Master. Specialty: 016 "Special Education". Educational and professional program: "Special Education. Inclusive Education". Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025. 88 p.

The master's thesis reveals the psychological, pedagogical and methodological principles of organizing the reading activity of younger schoolchildren with ASD in the context of inclusive education. The relevance of the study is due to the need to find effective ways to develop reading skills, speech and communicative competence of children with special educational needs.

The work defines the concepts of "autistic spectrum disorders", "text as a didactic means of learning", "adaptation of educational material", characterizes the psychological and pedagogical features of children with ASD, their difficulties in perceiving, understanding and emotional comprehension of literary texts. The importance of the text-centric approach as a basic one in the development of speech, thinking and the emotional and value sphere of a child with autism is theoretically substantiated.

The second section presents an experimental methodology for working with text in literary reading lessons, aimed at the formation of reading skills, the development of speech activity, emotional perception and the ability to interpret content. Particular attention is paid to the adaptation of educational texts in accordance with the cognitive and emotional characteristics of children with ASD, the use of visual support, pictograms, structured tasks and methods of staged work with artistic material.

The proposed system of working with text contributes to the development of the communicative, cognitive and emotional spheres of the child, providing conditions for his successful socialization.

Key words: autism spectrum disorders, literary reading, work with text, adaptation of educational texts, communicative development, teaching methodology.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	10
1.1. Психолого-педагогічна характеристика навчання роботи з текстом дітей із розладами аутистичного спектра.....	10
1.2. Текст як лінгводидактична основа розвитку мовлення в дітей з розладами аутистичного спектра.....	18
1.3. Адаптація навчальних текстів для дітей із розладами аутистичного спектра.....	24
Висновок до I розділу.....	28
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	31
2.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної методики.....	31
2.2. Особливості методики роботи з текстом з дітьми з розладами аутистичного спектра.....	37
2.3. Ефективність експериментальної методики роботи з текстом на уроках літературного читання	55
Висновок до II розділу.....	62
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	67
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність і доцільність теми дослідження. Сучасна українська школа орієнтується на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей та потреб. Упровадження принципів інклюзивної освіти створює умови для навчання дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) у звичайних класах поряд із ровесниками. Це, своєю чергою, вимагає від учителя глибокого розуміння психолого-педагогічних особливостей таких учнів і добору ефективних методів та прийомів навчання. При цьому вагомого значення надають на рівні державної політики формуванню такого освітнього середовища, яке буде сприятливим і для школярів, що мають особливі освітні потреби, визначені інклюзивним освітнім простором. Важливо, що учасниками освітнього процесу визначено також батьків відповідно до законодавства, укладеного згідно з міжнародними стандартами.

Прискорення глобалізаційних та інформаційних процесів у світі викликає нові тенденції у розвитку вітчизняної освіти. Зокрема, потреба суспільства в активних, творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально і духовно розвинених громадянах зумовлює орієнтацію навчально-виховного процесу на становлення різнобічно розвиненої особистості, яка здатна до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, уміє використовувати здобуті знання для творчого розв'язання життєвих проблем, прагне реалізувати себе й водночас є толерантною до інших.

Для сучасної школи пріоритетним є завдання навчити школяра самостійно знаходити, добирати й опрацьовувати інформацію як самостійно, так і в команді. Здійснити це можливо завдяки систематичній організації в навчально-виховному процесі групової роботи здобувачів освіти над текстом.

Особливе значення у навчанні дітей із РАС має робота з текстом на уроках літературного читання, адже саме через текст учень пізнає світ,

розвиває мовлення, мислення, емоційно-ціннісну сферу. Проте діти з аутизмом часто мають труднощі у сприйманні, розумінні й інтерпретації художніх образів, емоційного підтексту та причинно-наслідкових зв'язків. Тому робота з текстом для них потребує спеціальної організації, адаптації матеріалу, використання візуальної підтримки та поетапного формування читацьких умінь. Аутизм – одне з найскладніших порушень психічного розвитку, за якого спостерігаються передусім розлади процесів комунікації, неадекватна поведінка, труднощі формування емоційних контактів із зовнішнім світом, довколишніми, і як результат – порушення соціальної адаптації.

Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних методичних підходів до розвитку читацьких навичок і розуміння тексту в дітей із РАС, що сприятиме їхній успішній соціалізації, комунікації та формуванню ключових компетентностей. Відомо, що діти з РАС мають проблеми у соціальній взаємодії, розвитку комунікативних навичок, їм властива стереотипна поведінка та інтереси. Серед категорій людей з обмеженими можливостями дітям з розладами аутичного спектру найбільш важко взаємодіяти з іншими. Такі вчені, як О. Аршацька, А. Аршацький, Е. Баєнська, М. Веденіна, І. Костін, М. Ліблінг, О. Нікольська розглядають аутизм не лише як порушення контакту з людьми, але і як загальне відокремлення від реальності.

Незважаючи на те, що причини аутизму ще не достатньо вивчені, варто зазначити, що в разі ранньої діагностики дитини може бути поставлений або спростований діагноз розлади аутистичного спектра. Із прогресом медицини можливе проведення диференційної діагностики, що важливо для виявлення розладів аутистичного спектра. Після проведення педагогічної діагностики дітей можна приступати до побудови індивідуальної тактики комплексної корекційної роботи з дітьми з РАС. Водночас варто враховувати клініко-психологічну класифікацію аутизму.

Такі діти потребують особливої уваги, оскільки не в змозі самостійно адаптуватись до навколишнього середовища та встановлювати контакт з дорослими та однолітками. Науковці стверджують, що діти з розладами аутистичного спектру можуть пристосуватися до умов життя, але для цього їм потрібна своєчасна допомога спеціалістів та підтримка батьків.

Під визначенням афективні особливості взаємодії дітей з РАС розуміється те як вони, контактують з іншими дітьми, їхній розвиток комунікативних навичок та емоційної сфери. Таким чином ми розуміємо світ дитини з розладом аутичного спектру і в процесі роботи та спостережень за нею ми бачимо, які є афективні прояви поведінки у спробі взаємодіяти з однолітками. Тому афективні особливості взаємодії включають різні поведінкові прояви та емоційні реакції дитини.

Для дітей з РАС однією з найбільших проблем є саме порушення розвитку комунікативних та мовленнєвих здібностей (О. Нікольська, Є. Баєнська, М. Ліблінг, С. Морозов, R. Jordan, E. Schopler, G. Mesibov та ін.). Таким чином, щоб краще зрозуміти особливості взаємодії таких дітей з іншими, важливим є дослідження та вивчення мотивів їхньої поведінки та здатності до саморегуляції, звернути увагу як вони розуміють емоції інших людей та як проявляють свої. Завдяки цьому є можливість підібрати правильні методи роботи та скорегувати поведінку дитини з аутичним розладом.

Важливе значення для проведення наукового пошуку з обраної нами теми мають також дослідження вчених у галузі лінгвістики, психології, лінгводидактики щодо сутності тексту, його сприймання та розуміння.

Актуальність проблеми та її недостатнє розроблення у педагогічній науці, а також потреба у формуванні активної, здатної до самоосвіти та високоефективної роботи в команді, творчої, толерантної особистості зумовили вибір теми дослідження **«Особливості роботи з текстом на**

уроках літературного читання з дітьми із розладами аутистичного спектра».

Мета дослідження – визначити особливості організації роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми із РАС та розробити методичні прийоми, які сприяють розвитку їхнього читацького й мовленнєвого досвіду.

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

1. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості дітей із розладами аутистичного спектра.
2. Визначити труднощі сприймання та розуміння тексту в дітей цієї категорії.
3. Розглянути методи, прийоми й технології, які забезпечують ефективну роботу з текстом.
4. Розробити практичні рекомендації для вчителів щодо адаптації навчального матеріалу та організації уроків літературного читання.

Об'єкт дослідження: навчання читання здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра.

Предметом дослідження є методика роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми 1–2 класів з розладами аутистичного спектра.

Для розв'язання зазначених завдань було використано такі **методи** дослідження: *теоретичні* – аналіз та синтез джерелознавчої літератури з проблеми дослідження; аналіз й теоретичне узагальнення педагогічного досвіду; зіставлення й узагальнення здобутих даних для розроблення критеріїв і визначення рівнів сформованості вмінь групової роботи над текстом здобувачів освіти 2 класу; *емпіричні*: спостереження за навчальним процесом і аналіз уроків навчання грамоти й читання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи),

кількісний і якісний аналіз здобутих даних для перевірки експериментальної методики.

Експериментальна база. Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Луцький навчально-реабілітаційний центр».

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літературних джерел їх синтез, порівняння, узагальнення та класифікація;

- емпіричні: метод спостереження, бесіда, анкетування, опитувальник «Визначення наявності ознак загальних розладів розвитку дитини з РАС (за О. Романчуком), методики: «Визначення особливості роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми з розладами аутистичного спектра» та «Вивчення стану сформованості вільного висловлювання».

Наукова новизна одержаних результатів: перше здійснено комплексний аналіз особливостей роботи з текстом у процесі літературного читання дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти; уточнено психолого-педагогічні передумови формування читацьких умінь і мовленнєвої діяльності дітей із РАС, з урахуванням специфіки їхньої когнітивної, емоційної та комунікативної сфер; розроблено та апробовано експериментальну методику роботи з текстом на уроках літературного читання, що включає адаптацію змісту навчальних текстів, поетапну систему їх опрацювання та використання візуальних, емоційно-ігрових і комунікативно спрямованих прийомів.

Практичне значення дослідження. Створено систему адаптованих завдань і вправ, спрямованих на розвиток читацьких умінь, розуміння змісту художнього твору, формування зв'язного мовлення та емоційно-ціннісного ставлення до прочитаного; запропоновано алгоритм поетапного опрацювання тексту, який враховує індивідуальні особливості дітей із розладами аутистичного спектра, рівень їхньої мовленнєвої, пізнавальної та емоційної готовності до сприймання літературного матеріалу. Розроблені

матеріали можуть бути використані під час планування уроків літературного читання, індивідуальних занять, а також у системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми із РАС.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях. Найвагоміші теоретичні положення та практичні результати наукової розвідки обговорені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки й апробовані на щорічних науково-звітних конференціях, семінарах.

Публікації. Основні наукові положення і результати дослідження викладено:

Матящук Ю. Особливості роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-22 травня 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, Т.А. Мартинюк, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк. Луцьк, 2025.*

Структура та обсяг магістерської роботи складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних літературних джерел, додатків. Основний обсяг роботи викладено на 65 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Психолого-педагогічна характеристика навчання роботи з текстом дітей із розладами аутистичного спектра

Модернізація сучасної освіти супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці. Відбувається переосмислення поняття «якісна освіта», яка трактується нині як рівень академічних знань, як ступінь оволодіння здобувачами освіти основними життєвими навичками з метою якнайповнішого задоволення основних потреб людини.

Сьогодні, у час глобальної інформатизації, постає питання про недоцільність пасивної передачі знань, необхідно навчити дитину вчитися, – знаходити й відбирати потрібну, цікаву і корисну для неї інформацію, самостійно опрацьовувати текст. У сучасній методиці навчання української мови та літератури текст визнається провідною одиницею навчання, оскільки саме він є цілісним носієм мовної, мовленнєвої та культурної інформації. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) робота з текстом набуває особливої корекційно-розвиткової цінності, адже сприяє не лише засвоєнню мовних знань, а й формуванню комунікативних умінь, розвитку когнітивних і емоційно-вольових процесів.

Психолого-педагогічна підтримка таких дітей має будуватися на принципах індивідуалізації, поступовості, наочності та позитивного підкріплення. Ефективна робота можлива лише за умов тісної співпраці педагога, асистента, психолога та батьків.

Пізнавальна діяльність дітей із розладами аутистичного спектра має свої особливості. Часто спостерігається нерівномірність розвитку різних психічних процесів: уважність може бути вибірковою, пам'ять – переважно механічною, мислення – конкретно-логічним.

Мовлення у таких дітей розвивається із запізненням або має специфічні риси: ехолалії (повторення слів чи фраз), труднощі у побудові зв'язних висловлювань, обмежене розуміння переносних значень. Це створює перешкоди для повноцінного сприймання та переказу художнього тексту.

Емоційна сфера дітей із РАС часто недостатньо виражена: вони можуть не виявляти емоцій у традиційний спосіб, мати труднощі у розпізнаванні почуттів героїв чи співпереживанні. Саме тому робота з літературним текстом має сприяти розвитку емоційного інтелекту, уміння розпізнавати емоції, інтонацію, настрій.

Діти з РАС характеризуються неоднорідністю розвитку: у них можуть бути добре розвинені окремі когнітивні або візуальні здібності, але при цьому – суттєві труднощі з емоційним розумінням, мовленням чи абстрактним мисленням. Для них типовим є конкретне, буквальне сприйняття інформації, що значно впливає на роботу з художнім текстом, який містить підтекст, метафори, символи.

У тлумачних, філософських, лінгвістичних, психологічних словниках текст (з лат. *textus* – тканина, поєднання, зв'язок, сплетіння, побудова) – це «сукупність записаних слів, що складають логічну або мистецьку цілість» [23, с. 416]; «упорядкована послідовність речень, об'єднаних смисловими і граматичними зв'язками, що становить висловлювання (усне або писемне)» [20, с. 901]; «послідовність мовленнєвих одиниць: висловлювань, абзаців, розділів» [63, с. 20].

У лінгвістичній літературі «текст» трактується по-різному. У власному дослідженні ми послуговуємося визначеннями тексту І. Гальперіна та В. Кухаренко (табл. 1), які, на нашу думку, є взаємодоповнювальними:

«Текст – це витвір мовного процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до цього документа, витвір, який

складається із заголовка і низки можливих одиниць (надфразових єдностей), поєднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [8, с. 18];

«Текст – це серединний елемент схеми комутативного акту, яку максимально спрощено можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат)» [34, с. 8].

Аналіз наукових джерел свідчить про такі характеристики тексту: інформативність, зв'язність, цілісність, завершеність, структурованість, діалогічність.

Структурний аналіз тексту визначається зовнішньою (абзац, частина) і внутрішньою (сюжет твору, перебіг подій) складовими логічної структури і передбачає визначення змісту речень, абзаців, встановлення зв'язків між ними, логічної послідовності перебігу думок та головної думки твору. Особливої уваги заслуговує робота над поняттями «абзац» і «план» твору.

У навчальній програмі з читання визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки здобувачів освіти початкових класів з української мови (як мови навчання), серед яких уміння правильно і в міру швидко читати і розуміти текст, запам'ятовувати його фактичний зміст, послідовність подій, основну думку висловлювання; переказувати прослухані чи прочитані твори, визначати тему і мету (основну думку) тексту, добирати до тексту заголовки, розрізняти типи текстів, ділити їх за змістом на частини, фіксувати незнайомі слова, вислови та з'ясовувати їх значення тощо [35]. Складовою роботи над текстом є емоційно-оцінне ставлення до змісту прочитаного та формування особистості дитини засобами художнього слова. Читацька діяльність передбачає обмін думками між здобувачами освіти з приводу прочитаних текстів (формування умінь будувати діалог з урахуванням ситуації спілкування, толерантно ставитися до думок інших, дотримуватися норм етикету в спілкуванні). Формування

в здобувачів освіти повноцінних умінь і навичок читання як виду мовленнєвої діяльності передбачає також літературознавчу пропедевтику, розвиток читацької самостійності та творчої діяльності школярів на основі прочитаних текстів.

Відповідно до програми з української мови та літератури [61; 63] формування читацьких умінь школярів починається з 1 класу. У букварний період навчання грамоти учні читають короткі тексти з вивченими буквами, вчаться правильно інтонувати речення відповідно з розділовими знаками, у післябукварний – відбувається формування навички правильно, свідомо та в міру швидко читати. Первинне ознайомлення здобувачів освіти з текстом залежно складності твору здійснюється одним із таких способів: текст читає вчитель; комбіноване читання (учні по черзі з учителем); самостійне мовчазне читання учнями твору.

У Державному стандарті початкової загальної освіти особливий акцент зроблено на тому, що *формування читацьких умінь є базовою складовою навчання*, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Основні положення передбачено, що:

1. Читання як ключова компетентність – у Стандарті розглядають читацьку діяльність як засіб пізнання світу, розвитку мовлення, мислення та комунікації, а для дітей з ООП передбачається індивідуалізація вимог до темпу і рівня сформованості навичок читання.

2. Адаптація освітнього процесу – педагог має застосовувати диференційований підхід: добір текстів, урахування когнітивних можливостей, темпу роботи та особливостей сприймання дитини. Особливе значення надається роботі з короткими текстами, з опорою на малюнки, ілюстрації, схеми.

3. Функції читання для дітей з ООП – формування техніки читання (правильність, плавність, виразність); розвиток розуміння прочитаного (уміння відповідати на запитання за змістом, переказувати, добирати

заголовки); виховання інтересу до читання через використання емоційно значущих, цікавих для дитини текстів; формування культури роботи з текстом (читання вголос, мовчки, підкреслення ключових слів, використання символів тощо).

4. Гнучкі вимоги до осіб з ООП, зокрема дітей з розладами аутистичного спектра – зниження обсягу текстів, але збереження їх змістовності; використання мультимодальних стратегій (читання + слухання, читання + візуалізація, читання + гра); поетапне формування навичок: від букви → складу → слова → речення → короткого тексту.

Таким чином, у стандарті підкреслюється, що читацькі вміння є не лише освітнім завданням, а й важливим засобом соціалізації дитини з ООП, адже саме через текст вона вчиться сприймати, аналізувати і відтворювати інформацію.

В «Індивідуальній програмі розвитку» передбачено вимоги щодо читання в 1–2 класах до дитини з РАС. Зокрема, здобувач освіти має:

1. *Розпізнавати і розуміти букви:* уміти ідентифікувати друковані та писані букви українського алфавіту; співвідносити букву зі звуком (буква → звук) з підтримкою педагога; розпізнавати голосні та приголосні звуки при наявності візуального та слухового підкріплення.

2. *Читати склади і прості слова:* читати склади (відкриті/закриті) з мінімальною допомогою (вчителя-логопеда); читати прості одно- або двоскладні слова (на початковому етапі) повільно, без значної кількості помилок; використовувати допоміжні засоби (підказки, картки, фонемні, зображення) для підтримки читання.

3. *Читати із підтримкою змісту:* під час читання короткого простого текстику або речень – розуміти загальний зміст, головну тему або подію; відповідати на прості питання про зміст прочитаного тексту, використовуючи опори (малюнки, ключові слова).

4. *Читати вголос і самотійно читати:* читати вголос зі словами, реченнями, з мінімальною кількістю помилок, дотримуючись простих інтонацій та пауз (де треба); освоювати навичку читання «про себе» – без голосу, але із розумінням прочитаного.

5. *Правильно та плавно читати:* мінімізувати помилки фонетичного характеру (заміни, пропуски звуків/букв); поступово підвищувати темп читання, але без втрати розуміння.

6. *Працювати над орфографічними аспектами в читанні:* розпізнавати слова з орфографічними труднощами (загальні слова, часто вживані); звертати увагу на наголос, наявність/відсутність апострофів, сполучень літер, подвійних приголосних; обговорювати орфографічні правила під час читання (наприклад, як читає “г”, “г”); м’які приголосні тощо).

7. *Розвивати самоконтроль та читацьку поведінку:* виконувати читання із зворотнім зв’язком: перевіряти своє читання, виправляти помилки (з підтримкою, на початкових етапах); бути здатним читати в рамках уроку із збереженням уваги (не відволікатися надміру); дотримуватися вказівок вчителя під час читання (наприклад, коли читати, коли слухати, коли відповідати на питання).

8. *Мотиваційно-емоційні компоненти:* проявляти інтерес до тексту, долучатися до читання, коли текст є емоційно привабливий; використовувати підтримку, похвалу, стимулювання для заохочення участі.

9. *Індивідуалізація:* темп читання та складність текстів мають бути адаптовані під можливості дитини; забезпечення візуальних, слухових, тактильних підказок, а також можливість мультисенсорного навчання, якщо потрібно; частіші повторення, чітке пояснення, використання аналогій, прикладів, наочних засобів.

Відповідно до індивідуальних програм у 1-2 класах на основі текстів здійснюється розвиток читацьких умінь і навичок здобувачів освіти;

смісловий і структурний аналіз тексту; літературознавча пропедевтика; робота над ознайомленням із засобами художньої виразності, емоційного ставлення до змісту твору; усвідомлення жанрової специфіки твору; розвиток творчої діяльності на основі прочитаного тексту.

Зокрема, для тексту властива тема (те, про що у ньому говориться), яка найчастіше відображена у заголовку. Тема може членуватися на підтеми (мікротеми), які розкриваються у частинах тексту – абзацах. Крім того, у кожному тексті є основна думка, заради якої і твориться текст. Більшість текстів утворена певною послідовністю пов'язаних між собою речень. Однак іноді текст може складатися лише з одного речення (наприклад, прислів'я, крилаті вирази тощо).

У Державному стандарті підкреслено важливість формування читацьких умінь молодших школярів, результатом чого є правильне, виразне, свідоме читання текстів, які належать до різних типів і стилів мовлення [12; 13].

За такими ознаками як спосіб організації тексту, вибір форми реалізації інформації розрізняють такі типи тексту: розповідь, опис, міркування. А. Каніщенко [62, с. 21] трактує і характеризує їх таким чином (табл. 1.1.):

Таблиця 1.1.

Визначення і характеристика типів тексту

Розповідь	«...основна форма передачі інформації від 1-ї або 3-ї особи»..., усне словесне повідомлення про кого-, що-не-будь або записане, надруковане для інформації.»
Опис	«... словесне зображення кого-, чого-небудь (зовнішнього вигляду, фізичного чи психічного стану людини, явища природи, події і т. ін.) через послідовний показ істотних ознак (науковий опис), рис обличчя людини (портретна характеристика), картин природи (художній пейзаж) тощо. Розрізняють опис статичний (у спокої) і динамічний (у русі, розвитку).»
Міркування	«...формою передачі інформації, що спирається на об'єктивні причинні відношення і на власні міркування та висновки. Як тип художнього тексту це твір або частина твору, в якому автор висловлює свої думки, переживання, почуття.»

Основним елементом прозових і поетичних творів є розповідь.

У підручниках для здобувачів освіти початкових класів вміщено такі види текстів: художні, науково-художні та науково-популярні. Їх вид та різновид впливають на специфіку сприймання читачами та потребують спеціальної пропедевтики для повноцінного розуміння молодшими школярами.

Провідним завданням текстів художнього стилю є вплив на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини через зміст, форму створених авторами поетичних (що характеризуються повторенням певних ритмо-мелодичних строфічних елементів) та прозових (позбавлених ритмічної організації) текстів.

Під час читання текстів художньої літератури учень сприймає предмети, об'єкти, явища, події не реального світу, а дійсність, створену фантазією, уявою письменника або поета. Разом з тим, слід зазначити, що у молодших школярів особливе сприймання художніх творів (спричинене віковими закономірностями розвитку їх пізнавальної сфери: у творі діти помічають передусім об'єкт зображення, а не саме зображення, ототожнюючи художній вимисел і реальне життя. Читачі молодшого шкільного віку акцентують свою увагу на подіях і героях (сприймаючи їх як реальні), емоційно активно реагують на зміст, співпереживають персонажам. Семи-восьмирічні читачі часто концентрують увагу на яскравих, несуттєвих деталях, мають труднощі з усвідомленням мотивів, наслідків вчинків героїв, сприймаючи їх перебільшено позитивно або негативно; восьми-дев'ятирічні – здатні до узагальнення прочитаного в межах конкретного образу. Після першого знайомства з твором молодші школярі не мають потреби у його перечитуванні. Вони помилково вважають, що все зрозуміли, не підозрюючи про можливість глибшого розуміння (залишають поза увагою підтекст, ідейний смисл прочитаного).

На розуміння тексту негативно впливає невеликий словниковий запас здобувачів освіти початкових класів, індивідуальні відмінності (різний запас знань і життєвий досвід, рівні сформованості компонентів мислительної діяльності тощо) [36].

Отже, текст є центральною лінгводидактичною основою роботи з дітьми з аутистичним спектром на уроках літературного читання. Він забезпечує поєднання навчальної, розвивальної й виховної функцій, створює умови для формування мовленнєвої, читацької та соціальної компетентностей. Ефективність роботи з текстом у цій категорії здобувачів освіти залежить від його адаптації, поетапності подачі матеріалу та використання спеціальних методичних прийомів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності та розвиток комунікативних умінь.

1.2. Текст як лінгводидактична основа розвитку мовлення в дітей з розладами аутистичного спектра

У лінгводидактиці питання важливості тексту в навчанні опрацьоване досить ґрунтовно, однак у контексті дітей із РАС ця проблема залишається недостатньо розробленою. Переважна більшість досліджень акцентує увагу на мовних аспектах роботи з текстом, тоді як соціалізаційний і корекційний потенціал тексту потребує подальшого наукового осмислення. Існує потреба в розробленні системи методичних рекомендацій щодо адаптації текстів для уроків літературного читання з урахуванням когнітивних, емоційних та комунікативних особливостей дітей із РАС. Наукові останніх років (М. Бойченко, І. Мамайчук, С. Мороз) підкреслюють, що робота з текстом для дітей із РАС має бути не лише лінгвістичною, а й соціально орієнтованою. Саме через текст учні навчаються встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати розвиток подій, розуміти соціальні ролі та емоції, формувати навички комунікативної взаємодії. Використання

методів драматизації, інсценізації, переказу за малюнками, складання діалогів визнано ефективними для стимуляції мовленнєвої активності дітей із розладами аутистичного спектра.

Організація навчання дітей із РАС має ґрунтуватися на кількох ключових принципах:

- Індивідуальний підхід – добір завдань відповідно до рівня розвитку, інтересів і можливостей дитини.
- Структурованість середовища – чіткий розпорядок, передбачуваність дій, зрозумілі правила й алгоритми.
- Використання візуальної підтримки – піктограми, схеми, картинки, кольорові позначки для кращого розуміння інформації.
- Поступовість і поетапність у засвоєнні матеріалу.
- Позитивне підкріплення – заохочення, похвала, створення ситуацій успіху.

Учитель має виступати не лише джерелом знань, а й партнером і наставником, який підтримує дитину в її пізнавальній діяльності, спрямовує, підказує, але не перевантажує.

Організація роботи здобувачів освіти над текстом потребує врахування жанрової специфіки авторських і народних творів, оскільки методика їх опрацювання різна. Зокрема, на уроках навчання грамоти та літературного читання широко використовуються народні та авторські казки, своєрідність мови яких (повтори, характер розповіді, простота мови) роблять процес читання легким.

Казка – це розповідь про якусь незвичну подію, в основі якої – видумка, фантазія. Істотна особливість казки полягає у тому, що у казці повчальність виражена не нав'язливо, не прямолінійно [38]. Читачів-дітей приваблює її таємничість, незвичність, сюжет (захоплююча фабула), яскраві образи тощо. Казкову ситуацію вони сприймають як гру, без труднощів усвідомлюють важливі особливості казок – традиційність

зачину, повторення дій (у переважній більшості народних і частині авторських казок повтор епізодів визначає структуру казки), однотипність ситуацій, своєрідність кінцівки.

Варто зазначити, що крім особливостей, характерних для казки як жанру, під час групової роботи здобувачів освіти треба враховувати своєрідність змісту кожної з них.

Оповідання – це невеликий художній твір, у якому словесно змальовуються події з життя і діяльності людей або природа, наділена рисами, які властиві людям. В основі оповідання найчастіше лежить якийсь один епізод, дійових осіб небагато, є описи (портрети, пейзажі, описи обстановки) [57, с. 36]. Під час опрацювання оповідань слід розмежовувати зміст і сюжет твору: школярі мають усвідомити послідовність подій оповідання, простежити за діями героя, навчитися думати, порівнювати, зіставляти, оцінювати вчинки та характеристику героїв, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Розглядаючи художні твори необхідно згадати про поетичні тексти, для яких характерні своєрідна композиція, синтаксичний лад, ритмічність, емоційність, лаконізм.

У початковій школі використовують сюжетні (епічні) і ліричні віршовані твори. Епічним віршам властивий сюжет, розвиток подій, в центрі яких – образи-персонажі. «Такі ознаки наближують їх до оповідань і обумовлюють спільність методичних прийомів, що визначають аналіз епічного вірша і прозового оповідання» [36, с. 54].

Так, під час розгляду сюжетного вірша після вступної бесіди і ознайомлення з текстом застосовується кількаразове повторне читання, аналіз головної думки і художнього її втілення. Особливої уваги потребує до тлумачення слів, виразів, речень, з'ясування авторського ставлення до героя поезії чи об'єкта зображення, що допоможе зорієнтуватися у визначенні провідної думки твору.

У ліричних поезіях сюжет відсутній, натомість відтворено переживання чи почуття, змальовуються картини природи. У навчальному процесі початкової школи використовують переважно пейзажну та соціально-громадянську лірику.

Описані вище відмінності між сюжетними й ліричними віршами спричиняють певну специфіку опрацювання.

У процесі опрацювання пейзажного вірша необхідно показати його поетичні особливості завдяки аналізу образного апарата, ввести здобувачів освіти у світ художніх образів, викликавши почуття, а далі сприяти їх перетворенню у думки, висновки, сприяти збагаченню словника школярів, розвитку їхньої спостережливості, уяви тощо.

Поетапно повноцінне сприймання пейзажної лірики відбувається таким чином: налаштування здобувачів освіти на сприймання тексту, тлумачення незрозумілих слів (за необхідності), читання вчителем вірша, виявлення вражень здобувачів освіти, читання школярами вірша, аналіз тексту (поглиблення і розширення образних уявлень здобувачів освіти, вибіркове читання окремих рядків, строф, слів, робота над епітетами, метафорами, порівняннями, виявлення ставлення здобувачів освіти до зображуваного), словесне ілюстрування вірша тощо.

У навчанні читанню здобувачів освіти 1–2 класів використовують також малі фольклорні форми: загадки, лічилки, скоромовки, прислів'я, скоромовки (загадки, лічилки, скоромовки використовують і авторські).

Загадки – це стислі та влучні твори, які будуються на описові предметів, рослин, тварин, явищ природи, мають прихований смисл [39, с. 10]. Ознаками загадок є уособлення (зображення явищ природи у вигляді людей або тварин) та порівняння (предмет порівнюють зі схожим). Для відгадування загадки школяреві потрібно перебрати в думках декілька схожих за описом предметів, виділити один з них і довести, чому таке розв'язання правильне [57, с. 34].

Лічилки – «римовані лаконічні (коротенькі – 5–10 рядочків) вірші, призначені для розподілу ролей під час гри, для визначення послідовності участі дітей в грі. Основа змісту лічилок – прихована лічба, переінакшені форми числа та слова, позбавлені смислу (заум)» [57, с. 11]. Лічилки здебільшого веселі, загадкові, без конкретного змісту.

Скоромовки – лаконічні римовані тексти, які допомагають виробити правильну вимову. Їх зміст простий, інколи спрямований на висміювання рис характеру, вчинків людей тощо. Особливістю будови скоромовок є співзвучні закінчення слів, специфічний добір слів (слова дібрані так, щоб часто повторювалися голосні або приголосні звуки). Читають скоромовки спочатку повільно (для того, щоб розібратися у структурі та значенні слів), потім – у швидшому темпі, все збільшуючи його, далі – завчають скоромовку напам'ять і промовляють її якнайшвидше.

Прислів'я і приказки, незважаючи на лаконічність, часто викликають труднощі у їх розумінні молодшими школярами (адже для прислів'їв і приказок характерна надзвичайна місткість і внутрішня складність). Тому доцільним є використання прислів'їв, які побутують у мовленнєвій практиці у прямому значенні.

Інший різновид текстів, які використовуються у навчанні української мови, науково-художні і науково-пізнавальні тексти.

Науково-художні тексти – це «різновид дитячої пізнавальної літератури, в якому пізнавальна інформація подається читачеві за допомогою сюжету і художнього образу» [21, с. 14]. Їх особливістю є здатність викликати запитання, що стимулює пізнавальну активність школярів.

Згадані вище науково-художні та науково-пізнавальні тексти потребують більш ґрунтовного опрацювання фактичного матеріалу (розумінню понять, термінів), знаходженню і поясненню учнями причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Основна мета читача – зрозуміти текст: усвідомити значення окремих елементів тексту (слів, словосполучень, речень); і цілого тексту (його теми, фактичного змісту, основної думки тощо).

Організація роботи над текстом потребує врахування: його характеристик (зв'язності, завершеності, структурності; цільності; інформативності; діалогічності), послідовності етапів опрацювання учнями тексту молодшими школярами, особливостей стилю, жанрової специфіки.

Врахування перелічених вище аспектів є необхідним під час використання у навчально-виховному процесі початкової школи групової роботи здобувачів освіти над текстом.

На уроках літературного читання з дітьми з РАС робота з текстом має здійснюватися поетапно й диференційовано. Основними методичними прийомами є:

- *читання з опорою на зорову підтримку* (ілюстрації, піктограми, схеми), що допомагає долати труднощі розуміння;
- *поділ тексту на смислові частини*, а саме: створення коротких планів, що сприяє формуванню цілісного сприймання;
- *виділення ключових слів і виразів*, що допомагає розширювати словниковий запас та засвоювати мовні конструкції;
- *обговорення вчинків персонажів*, спрямоване на розвиток соціально-комунікативних навичок;
- *виконання завдань на відтворення зміст* – переказ за малюнками, складання діалогу від імені персонажів, добір заголовків);
- *використання інтерактивних прийомів*, а саме застосування рольових ігор за текстом, драматизація епізодів, що активізує емоційне залучення здобувачів освіти.

Учитель початкових класів та асистент вчителя відіграють провідну роль у формуванні читацьких умінь дітей із розладами аутистичного

спектра. Саме від його професійної чуйності, терплячості та креативності залежить, чи зможе дитина полюбити читання і навчитися розуміти текст.

Педагог має вміти адаптувати навчальний матеріал, спрощуючи мовлення, скорочуючи обсяг тексту, добираючи твори з чіткою логічною структурою та позитивним емоційним змістом. Ефективними є вправи на прогнозування, аналіз ілюстрацій, добір заголовків, драматизації, що допомагають учням глибше усвідомити зміст.

Учитель виступає посередником між текстом і дитиною, допомагаючи їй не лише прочитати, а й відчувати, осмислити та пережити прочитане. Важливо, щоб кожен урок був доброзичливим, спокійним, передбачуваним і цікавим, адже саме така атмосфера забезпечує емоційний комфорт і бажання навчатися.

1.3. Адаптація навчальних текстів для дітей із розладами аутистичного спектра

Робота з художнім текстом передбачає не лише технічне читання, а й осмислення змісту, образів, підтексту, морально-ціннісних ідей. Для дітей із розладами аутистичного спектра цей процес є складним через специфіку мислення та емоційного сприйняття. Основними труднощами, які виникають у таких учнів, є:

- буквальне розуміння змісту, оскільки діти з РАС сприймають текст без урахування підтексту, метафор, порівнянь;
- проблеми із встановленням причинно-наслідкових зв'язків між подіями;
- недостатнє розуміння емоційного стану героїв;
- труднощі у визначенні головної думки твору;
- знижена здатність до узагальнення та виділення суттєвих деталей.

Наприклад, якщо у творі є вислів «у нього кам'яне серце», дитина з РАС може сприйняти це буквально, не розуміючи, що йдеться про байдужість героя. У процесі роботи з такими дітьми педагог має враховувати їхню схильність до конкретного мислення, тому важливо використовувати пояснення, візуалізацію, наочність, короткі й чіткі інструкції.

Для підвищення розуміння тексту ефективним є попереднє обговорення теми, уточнення незнайомих слів, створення словничка, постановка запитань перед читанням, які спрямовують увагу учня.

Процес формування читацьких умінь у дітей із РАС є повільнішим і потребує спеціальної підтримки. Зазвичай у таких учнів спостерігається асинхронність розвитку навичок: техніка читання може бути достатньо доброю, але розуміння прочитаного – поверховим.

Діти з аутизмом часто надають перевагу зоровому сприйняттю інформації. Тому ефективними є вправи, що поєднують текст і візуальні елементи: схеми подій, комікси, малюнки до сюжету, ілюстровані завдання.

Для кращого розуміння змісту варто застосовувати: *метод «читання з передбаченням»* – учні прогнозують подальші події; *«читання з позначками»* (наприклад, «+» – зрозуміло, «?» – незрозуміло, «!» – цікаво. «!» – нова для школяра інформація; *перекладування*, а саме: після прочитання учень коротко переказує зміст своїми словами; *візуальні карти сюжету* – схеми, де позначено героїв, події, місце й час дії. Поступовість, повторення та закріплення матеріалу – обов'язкові умови успішного навчання. Учителю важливо не перевантажувати учня обсягом інформації, адже діти з РАС швидко втомлюються через підвищену сенсорну чутливість.

Діти з аутизмом часто мають труднощі з концентрацією уваги, переключенням між видами діяльності, утриманням послідовності дій.

Тому асистент вчителя має використовувати спеціальні прийоми активізації уваги та мислення. До таких прийомів належать:

1. *Сенсорна розминка перед читанням* – короткі вправи для зниження напруження (дихальні вправи, «розтяжка для пальчиків», ритмічне плескання).
2. *Сигнальні картки* – учень піднімає картку певного кольору або символу, коли впізнає героя, подію чи емоцію.
3. *«Знайди деталь»* – пошук у тексті або на малюнках конкретних фактів, назв, характеристик.
4. *Метод «запитань до тексту»* – асистент вчителя заохочує учня ставити або вибирати запитання до прочитаного (наприклад, через картки з варіантами відповідей).
5. *Графічні органайзери* – таблиці, діаграми Вена, «дерево подій» або «ланцюжок персонажів», які структурують зміст і стимулюють логічне мислення.

Важливим є використання *емоційних візуалів* – карток із зображенням емоцій героїв. Це допомагає дитині зрозуміти, як почувається персонаж, і поступово навчитися співпереживати. Емоційне залучення – це важлива складова читацької діяльності. Для дітей із РАС цей аспект є особливо складним, оскільки вони часто не відчують емоційних відтінків тексту або не вміють їх виразити.

Щоб допомогти дітям емоційно включитися в процес читання, педагог може застосовувати такі стратегії: драматизація або інсценізація тексту, коли діти відтворюють уривки за допомогою жестів, міміки, малюнків, що розвиває емоційне розуміння; обговорення почуттів героїв через запитання: «Як ти думаєш, що відчував герой у цій ситуації?», «А ти коли-небудь почувався так само?»; малювання після читання – створення ілюстрацій за змістом твору сприяє вираженню власних емоцій; музичний супровід – спокійна музика під час читання допомагає зосередитися,

створює емоційний фон; метод “емоційного кола” – після читання діти обирають картку з емоцією, яка найкраще передає настрій твору.

Емоційна підтримка вчителя є ключовим чинником успішності уроку. Варто пам'ятати, що дитина з аутизмом реагує на тон голосу, міміку, атмосферу класу, тому педагоги мають бути спокійними, доброзичливими і передбачуваними.

Створення позитивного емоційного клімату під час уроків літературного читання допомагає учням із РАС не лише розуміти текст, а й відчувати його – що є першим кроком до розвитку читацької компетентності й емоційного інтелекту. Ефективність роботи з текстом для дітей із розладами аутистичного спектра передбачає: використання візуальної та емоційної підтримки, адаптацію змісту й завдань, поетапність у засвоєнні матеріалу, створення доброзичливої атмосфери, у якій дитина відчувається впевненою та зацікавленою.

Діти з аутизмом потребують спеціальної адаптації навчального матеріалу, оскільки складні або перевантажені тексти викликають у них дезорієнтацію, втому й втрату інтересу до читання. Адаптація текстів може здійснюватися шляхом скорочення обсягу без втрати смислової цілісності; спрощення мовлення, пояснення складних слів і виразів; додавання візуальної підтримки (малюнків, піктограм, ілюстрацій до кожного епізоду); розподілу тексту на логічні частини із короткими підзаголовками; виділення ключових слів кольором або шрифтом для полегшення сприйняття. Під час добору творів для уроків літературного читання вчитель має враховувати: зрозумілу структуру сюжету (чіткий початок, розвиток і завершення подій); мінімальну кількість персонажів; відсутність надмірних метафор і складних образів; позитивний емоційний зміст, який не викликає тривоги чи страху. Наприклад, замість суцільного тексту казки можна запропонувати дитині читати його поетапно, після кожного епізоду – обговорювати малюнок, відповідати на просте запитання, добирати емоцію

героя. Важливо, щоб дитина бачила зв'язок між прочитаним і реальністю. Тому педагог може доповнювати роботу запитаннями типу: «А ти колись бачив таку ситуацію?», «Що ти робив би на місці героя?».

Візуальна підтримка є одним із ключових елементів успішного навчання дітей із РАС. Такі учні мають домінування зорового каналу сприйняття, тому інформація, подана у вигляді зображення, запам'ятовується та осмислюється набагато краще.

Форми візуальної підтримки на уроках літературного читання – це схеми сюжету (учні розкладають події у послідовності: початок – середина – кінець); картки з персонажами допомагають відстежувати, хто бере участь у подіях; піктограми емоцій – це зображення радості, суму, подиву, страху, гніву тощо – учень добирає, яку емоцію відчуває герой; словесно-графічні таблиці, у яких поєднано слово, малюнок і короткий опис; ілюстровані опори – це малюнки до окремих абзаців тексту, які допомагають дитині відтворити зміст при переказі. Для прикладу: під час читання оповідання «Рукавичка» учні можуть отримати картки із зображенням кожної тварини, які вони викладають у міру появи героїв у тексті. Це сприяє формуванню логічної послідовності подій і розумінню причинно-наслідкових зв'язків. Такі прийоми не лише покращують розуміння тексту, а й зменшують тривожність, адже дитина має наочну опору й не боїться «загубитися» у процесі читання.

Для ефективного засвоєння змісту літературних творів важливо застосовувати спеціально розроблені вправи, спрямовані на розвиток розуміння, мовлення, емоційності та комунікації.

Ефективними методичними прийомами і вправами є:

1. «Картка-помічник» – короткий план або питання до кожного абзацу, який допомагає дитині орієнтуватися у тексті.
2. «З'єднай події» – учень з'єднує картки із зображенням подій у правильній послідовності.

3. «Хто це сказав?» – визначення героїв за їхніми словами або діями.
4. «Закінчи речення» – «Герой був...», «Він зробив так, тому що...». Це стимулює мовленнєву активність.
5. «Піктограма-настрій» – вибір картинки, що відповідає настрою героя у певний момент.
6. «Моя ілюстрація до тексту» – малювання одного епізоду або емоції.
7. «Магнітні історії» – використання магнітної дошки з фігурками героїв для відтворення сюжету.
8. «Кубик запитань» – на гранях кубика написи: Хто? Де? Коли? Що зробив? Чому? Як закінчилося? Дитина кидає кубик і відповідає.

Такі прийоми допомагають дитині не просто читати, а взаємодіяти з текстом, що сприяє розвитку мислення, мовлення й розуміння логіки подій.

Таким чином, використання інноваційних методик, візуальної підтримки, адаптованих текстів і інтерактивних технологій створює оптимальні умови для розвитку читацької компетентності дітей із розладами аутистичного спектра. Такі підходи сприяють не лише засвоєнню змісту, а й формуванню у дітей позитивного ставлення до читання, емоційної відкритості, комунікації та впевненості у власних силах.

Висновок до I розділу. Робота з художнім текстом у дітей з РАС має особливе значення для розвитку мовлення, мислення та уяви дитини. У випадку з учнями з розладами аутистичного спектра (РАС) ця діяльність потребує спеціальної організації, адже діти часто мають труднощі у сприйнятті великих текстів, розумінні підтексту та передачі власних емоцій. Тому вчителю необхідно створювати умови, у яких читання буде для дитини доступним, зрозумілим і цікавим.

Найбільш ефективними для дітей з аутизмом є короткі твори з чітким і простим сюжетом. Це можуть бути народні та авторські казки, невеликі

оповідання, байки чи вірші з виразним ритмом. Важливо, щоб у тексті були повторювані елементи, адже повторення допомагає дитині краще зрозуміти зміст та запам'ятати ключові моменти. Сюжети з чіткою послідовністю подій та яскравими персонажами полегшують сприйняття. Додатково варто використовувати ілюстрації, які візуалізують події твору.

Читання для дітей з аутизмом краще розпочинати з учительського читання вголос. Інтонація має бути виразною, але не надмірною, щоб не викликати дискомфорт. Довгі уривки доцільно ділити на невеликі частини. Після кожного фрагмента варто зробити паузу, коротко пояснити події та показати відповідну ілюстрацію чи картку.

Для деяких учнів ефективним є спільне читання: учитель читає перші слова чи речення, а дитина продовжує. Це допомагає поступово формувати впевненість у власних силах. Якщо дитина ще не готова читати вголос, її можна залучити до слухання, показуючи малюнки або жестами підкреслюючи дії героїв.

Добре працює візуалізація послідовності подій у вигляді таблиці або стрічки часу. Учитель може разом з дітьми розкласти малюнки по порядку та попросити назвати, що сталося спочатку, а що потім. Це допомагає структурувати знання та формує вміння відтворювати сюжет.

Усі етапи роботи з текстом мають бути чітко структурованими. Учителю варто використовувати короткі інструкції, повторювати завдання кілька разів і завжди супроводжувати їх наочністю. Дитина має отримувати позитивне підкріплення навіть за невеликі досягнення, адже це формує у неї бажання працювати далі. Важливо враховувати індивідуальний темп роботи та інтереси кожного учня.

Таким чином, робота з текстом у дітей з аутизмом у 1–2 класах має бути побудована на поєднанні читання, візуалізації та творчих завдань. Такий підхід дозволяє не лише формувати читацькі навички, а й розвивати мовлення, мислення та соціальну взаємодію.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В 1–2 КЛАСАХ

2.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної методики

Метою експериментального дослідження було розроблення науково обґрунтованої методики роботи дітей з РАС над текстом на уроках читання в 1–2 класах та експериментальна перевірка її ефективності.

У результаті опрацювання науково-методичної літератури з дидактики, корекційної психопедагогіки, психолінгвістики й лінгвістики та врахування результатів констатувального експерименту було визначено теоретичні засади, вихідні положення та зміст експерименту.

Під час розроблення експериментальної методики було враховано такі *дидактичні принципи* («вихідні положення, які визначали діяльність учителя і характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти» [1, с. 81]): мотиваційного забезпечення навчального процесу; принцип співробітництва; єдності навчання та виховання; активності та самостійності, систематичності та послідовності, доступності, індивідуалізації і диференціації [1; 3].

Урахування *принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу* забезпечувалося використанням ігрових прийомів під час формування загальних умінь співпраці, доступним та цікавим змістом завдань для роботи над текстом, створенню умов для їх самореалізації завдяки участі усіх здобувачів освіти у груповій роботі та моделювання ситуації успіху для них.

Дотримання *принципу співробітництва* давало можливість залучити школярів до колективної співпраці; забезпечити диференціацію та

індивідуалізацію навчання, діалог між дітьми, як домінуючу форму навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками; залучення здобувачів освіти до самоаналізу, самооцінки.

Одним із пріоритетних для експериментальної методики був *принцип активності та самостійності навчання*. Стимулювання школярів з РАС до активності та самостійності у навчанні здійснювалося завдяки формуванню умінь ставити питання учням і педагогам, ділитися своїми знаннями з однокласниками, обстоювати свою думку, обґрунтовувати її, допомагати товаришам у виконанні навчальних завдань, самостійно виконувати отриману частину завдання, перевіряти та оцінювати роботу власну та товариша (товаришів). Роль педагога полягала у тому, щоб оптимально спланувати, спрямувати навчальну діяльність здобувачів освіти та допомогти їм у випадку необхідності.

В експериментальній методиці було враховано *принцип доступності навчання*, що вплинуло на добір форм і видів роботи з текстами, моделей співпраці, змісту та складності навчальних завдань для роботи над текстом; стосунки між школярами з ООП під час співпраці переважно будуватися на основі лідерства одного з учасників із виконанням ролей «керівник – виконавець», частково – рівноправності; виконання нескладних завдань слабкими учнями та складніших – сильними, завдань середнього та високого рівня складності. В умовах групової роботи молодших школярів застосовувалися дидактичні ігри з легкими для запам'ятовування правилами, організація яких не потребувала багато часу на приготування відповідного обладнання.

Дотримання *принципу індивідуалізації і диференціації навчання* полягало у врахуванні індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти з РАС (властивості темпераменту, риси характеру, рівень знань школярів, уміння самостійної роботи, уміння читати з відповідною швидкістю, рівень научуваності; ставлення до учіння, зацікавлення дітей

змістом роботи тощо); здійснювалася диференціація за ступенем складності завдань та ступенем самостійності їх виконання (сильні, середні та слабкі учні отримували різні за складністю завдання, педагог по-різному інструктував щодо їх виконання – використовував (або не використовував) детальну конкретизацію завдання, вказівки на прийоми виконання завдання, навідні питання, наочні опори тощо).

Важливим у контексті методики був *принцип наочності*. Він передбачав використання схем-ілюстрацій для пояснення механізму моделей співпраці, таблиць із правилами спілкування та загальних правил співпраці під час роботи з текстом, карток із навчальними завданнями.

Під час організації дослідження дотримання *принципу наступності* вимагало врахування вихідного рівня готовності дітей до впровадження форм, видів, моделей групової роботи, рівня навчальних досягнень для виконання завдань певної складності; поступового ускладнення у впровадженні форм, видів, моделей роботи та зростання рівня складності навчальних завдань.

Дотримання *принципу систематичності та послідовності навчання* зумовило побудову роботи над текстом здобувачів освіти в 1 класі на уроках навчання грамоти, у 2 класі – на уроках літературного читання у вигляді послідовно і взаємопов'язаних елементів та поступового їх впровадження.

Під час експериментального навчання було використано низку методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, які науковці (Бабанський Ю., Бондар В., Савченко О., Щербань П.) класифікують за різним критеріями.

Методика роботи здобувачів освіти з РАС над текстом на уроках навчання грамоти у 1 класі та літературного читання – у 2 класі передбачала використання застосування практичних методів: навчальних вправ, ігор та ігрових прийомів. Зокрема, для дітей було дібрано завдання,

які містили характеристику способу виконання одиничної вправи, і були конкретною вказівкою про виконання ними певних дій, вимагали їх одноразового виконання [30, с. 139].

Формулювання завдань було зрозумілим і лаконічним, що значно полегшувало їх виконання (недостатність роз'яснення могла спричинити низький рівень або взагалі невиконання завдання). Враховувалася готовність здобувачів освіти з РАС до виконання конкретних завдань (володіння необхідними вміннями і навичками, що впливало на їх складність), обсяг (зміст) завдання узгоджувався з часом, запланованим для роботи з текстом.

Було використано такі види завдань: підготовчі (до первинного сприйняття тексту); тренувальні (на вдосконалення техніки читання, розуміння прочитаного тексту); творчі (придумування продовження твору тощо).

Вікові особливості школярів спричинили використання ігор та ігрових прийомів під час формування мотивації та співпраці, налагодження приязних стосунків, сюжетно-рольові ігри, які відображали зміст співпраці.

Організація роботи з текстом відбувалася з дотриманням структури, яка мала такі етапи:

- а) підготовка до виконання завдань (розподіл роздаткового матеріалу);
- б) повідомлення навчального завдання педагогом та короткий інструктаж;
- в) обговорення і складання плану виконання навчального завдання учнями з РАС, розподіл доручень;
- г) виконання школярами навчального завдання; спостереження вчителя і корекція роботи окремих здобувачів освіти;
- д) взаємоперевірка роботи учнями з РАС виконання завдання, підведення підсумків;

е) звітування перед класом про отримані результати, доповнення і виправлення недоліків, формулювання остаточних висновків;

є) оцінка роботи кожного учасника.

Важливим аспектом організації роботи – дотримання відповідних правил співпраці: виявляти взаємоповагу до інших учасників; перед виконанням завдання домовитися, хто що буде робити; брати участь в обговоренні, використовуючи правило піднятої руки; дотримуватися правила піднятої руки, не перебивати один одного; вислуховувати думку кожного члена групи; не сперечатися даремно, а доказово пояснювати; брати участь у прийнятті рішення; працювати так, щоб не заважати іншим; звертатися за допомогою до товаришів та допомагати їм у випадку необхідності та вкладатися у визначений час.

Ознайомлення з правилами співпраці було поступовим: спочатку – здійснювалася робота над виявленням взаємоповаги до інших учасників, згодом – ознайомлення з правилами спілкування (говорити по черзі, використовуючи правило піднятої руки; вислуховувати думку кожного; не сперечатися даремно тощо), далі з правилами, що регулюють технологічний аспект роботи з текстом (працювати так, щоб не заважати іншим; звертатися за допомогою до товаришів та допомагати їм у випадку необхідності).

Вибір форм, видів роботи з текстом, моделей співпраці зумовлювався рівнем підготовки здобувачів освіти класу та особливостями навчального матеріалу.

Було визначено етапи роботи над текстами різних жанрів на уроках читання (за Савченко О.):

1. Мотиваційна і змістова підготовка до сприймання нового твору.
2. Первинне ознайомлення здобувачів освіти з текстом і первинний аналіз.

3. Аналітичне читання (смісловий, структурний, художній аналіз тексту).

4. Удосконалення якостей читацької навички.

5. Висновок-узагальнення з прочитаного.

6. Виконання творчих завдань [54].

Відповідно до перелічених вище етапів опрацювання тексту здійснювався добір завдань для роботи з текстом.

Реалізація експериментального навчання над текстом учнів з РАС охоплювала *три послідовні етапи*.

Метою *першого (підготовчого)* етапу, який розпочинався у 1 класі, було формування позитивної мотивації до співпраці, приязних стосунків між школярами, загальнонавчальних (загальномовленнєвих) умінь, необхідних для співпраці здобувачів освіти 1 класу на уроках навчання грамоти.

На *другому (впроваджувальному)* етапі відбувалося продовження роботи над формуванням загальномовленнєвих умінь першокласників, необхідних для співпраці, засвоєння учнями правил співпраці, оволодіння моделями співпраці (спільно-наслідувальною, спільно-контролювальною, спільно-індивідуальною, спільно-рівноправною); організація парної роботи здобувачів освіти над текстом (на етапах аналітичного читання, удосконалення читацької навички) на уроках літературного читання.

Під час *третього (тренувального)* етапу, здійснювалося удосконалення умінь здобувачів освіти 2 класу працювати над текстом у парах та формування умінь працювати у більших групах. Школярі працювали в парах в умовах індивідуально-наслідувальної, спільно-контролювальної, спільно-індивідуальної, спільно-рівноправної моделей співпраці. Використовувалися інтерактивні технології навчання: «Мозкова атака», «Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі», «Методика взаємних запитань», «Огляд галереї», «Триступенева

інтерв'ю», «Розворуши клас». Охоплення співпрацею дітей з РАС на різних етапів роботи над текстом було непропорційним.

Результатом став розвиток загальнонавчальних умінь (організаційних, загальномовленнєвих, контрольооцінних), техніки читання, розуміння прочитаного тексту.

Отже, запропонована методика роботи над текстом здобувачів освіти з РАС має процесуальний і змістовий складники. Процесуальний аспект передбачає дотримання структури, правил співпраці, низки умов під час об'єднання здобувачів освіти у пари, добору форм, видів, моделей співпраці, інтерактивних форм взаємодії. Змістовий аспект полягає у врахуванні змісту тексту, його характеристик, жанрової специфіки, механізму та специфіки сприймання та розуміння молодшими школярами з РАС, визначення етапів роботи над текстом.

2.2. Особливості методики роботи над текстом із дітьми з розладами аутистичного спектра

Методика роботи над текстом учнів з РАС на уроках літературного читання охоплювала два етапи: *підготовчий* та *впроваджувальний*.

Розглядаючи детальніше *перший (підготовчий) етап* упровадження роботи над текстом варто наголосити, що першочергово здійснювалася робота над формуванням позитивної мотивації до спільного виконання завдань.

Під час експериментальної роботи під час бесід педагоги використовували фрагменти казок, невеликі оповідання, вірші, прислів'я та приказки. Наприклад, у ході бесіди про ефективність спільної праці педагог читав учням казку Н. Павлової «На машині». Після чого проводилася бесіда за змістом прочитаного. Зокрема школярі відповідали на таке питання:

– *Що ж допомогло звірятам підняти машину?*

Висновок бесіди полягав у тому, що справу, яку неможливо владнати самому, можна зробити разом, аналогічно і навчальні завдання – їх набагато легше разом із товаришем (товаришами), ніж самому; якщо бачиш, що можеш – допоможи товаришеві, якому важко; якщо завдання здається складним – попроси про допомогу.

Налагодженню приязних стосунків між учнями сприяло використання таких ігор та ігрових прийомів, які передбачали усмішки, встановлення контакту погляду, динамічні рухи, дотики, потискання рук, плескання в долоні, імітації, вітання, звертання до товариша по імені тощо.

На уроках літературного читання було використано руханки, витрачаючи на них 3–4 хвилини уроку та ігрові прийоми: «Усмішка» (діти поверталися один до одного та усміхалися); «Долоньки» (школярі поверталися один до одного і плескали долоньками – спочатку своїми, потім разом з сусідом); «Мізинчики-братики» (учитель пропонував дітям привітатися мізинцями – аналогічно до потискання рук).

Групам із чотирьох здобувачів освіти педагог пропонував уявити себе мушкетерами або погратися у гру «Швидкі долоньки»: *діти разом утворювали коло руками (клали долоні одна на одну: кожна ліва рука знизу, а права – зверху), потім плескали долоньками по колу.*

Перелічені вище ігрові прийоми, які використовувалися для налагодження приязних стосунків, сприяли також формуванню вміння тихо повертатися до товариша, встановлювати контакт погляду.

Здійснювалася робота над формуванням таких загальнонавчальних умінь і навичок: говорити в помірному темпі, чітко, вільно, виразно, з відповідною силою голосу, не перебиваючи співбесідників; зосереджено слухати вчителя та інших здобувачів освіти, відповідати на запитання, з повагою звертатися до товаришів тощо.

Перелічені вище ігри були організовані з таким поступовим ускладненням:

1. Спочатку педагог викликав до дошки одного школяра і сам грав роль учасника пари (вчитель – ведучий, учень виконував завдання).

2. Педагог викликав до дошки одного школяра і сам грав роль учасника пари, однак відмінність від попереднього варіанту полягала у тому, що після вчителя ведучим ставав учень.

3. У грі брали участь два учні, які по черзі грали роль ведучих.

Відбувався поступовий перехід до рівноправної взаємодії гравців:

На початковому етапі впровадження ігор застосовувався триступеневий алгоритм для формування загальних умінь співпраці. Згодом впровадження нової гри відбувалося за спрощеним алгоритмом: «вчитель ↔ учень» – «учень ↔ учень»; а згодом і «учень ↔ учень».

Спільним для усіх описаних вище ігор та ігрових прийомів для налагодження приязних стосунків між учнями, формування загальнонавчальних умінь і навичок було те, що вони ґрунтувалися на наявних у дітей з РАС знаннях про себе, свою сім'ю, навколишній світ.

Робота над формуванням умінь здобувачів освіти спілкуватися містила систематичні короткі розповіді та пояснення вчителя, проілюстровані малюнками та художніми творами (віршами, казками), проводилася низка бесід.

Під час I етапу впровадження експериментальної методики дітей з РАС також ознайомлювали з основними прийомами подолання конфліктної ситуації: співробітництво (розв'язання проблеми); компроміс (прийняття до певної міри точки зору протилежної сторони); відхід (уникання); пристосування (поступливість). Наприклад, проводилась бесіда на тему: «Поганий мир кращий за гарну війну». Учні в результаті бесіди доходили висновку, що краще намагатися підтримувати з іншими приятельські стосунки, ніж бути ворогами, краще миритися, ніж сваритися.

Наступний *(другий) етап* експериментального навчання містив продовження роботи над формуванням загальнонавчальних умінь

співпраці, засвоєнням етикетних формул для спілкування, ознайомлення учнів на уроках літературного читання із моделями співпраці та паралельне впровадження спочатку періодичної, згодом систематичної роботи над текстами підручника та додаткових посібників, впровадження та епізодичне використання аналогічної парної роботи.

Надалі для формування вміння школярів використовувалися ігрові прийоми із виконанням ролей, перебування в уявних (казкових) обставинах, та застосуванням різних «чарівних» предметів (які надають дозвіл для висловлювання під час спілкування у групах лише одному учаснику): «телеведучий» використовував мікрофон, «чарівник» – чарівну паличку; у замку у злого чарівника, де все закрито на замок розмовляв лише той, хто отримував ключ, у палаці Снігової королеви – той, хто мав чарівну вуглинку.

Для засвоєння етикетної лексики й розвитку загальної культури мовлення використовувалися діалоги типу «учень – учень» у формі рольової гри за змістом прочитаних текстів підручника (казок, оповідань) та спеціально створені для читання учнями з метою засвоєння етикетних формул для спілкування у парах: як дізнатися думку товариша, висловити власну думку, подякувати товаришеві, висловити згоду, незгоду, сумнів, запропонувати допомогу, про щось попросити, вибачитися, сказати, що пробачаєш тощо.

На **II етапі** експериментального навчання вчителі поступово ознайомлювали здобувачів освіти 1 класу зі *спільно-наслідувальною, спільно-контролювальною, спільно-індивідуальною, спільно-рівноправною* моделями співпраці.

Спільно-наслідувальна модель співпраці (гра «Вчитель – учень»). Педагог читав дітям написане нами оповідання «Як Марійка вчилася куховарити». У процесі бесіди здійснювалося акцентування уваги дітей з розладами аутистичного спектра на тому, що не лише педагог, а й учні

можуть навчати один одного. Далі за допомогою таблиць зі схематичними малюнками вчитель пояснював як виконувати навчальне завдання у парах шляхом використання спільно-наслідувальної моделі співпраці (без зазначення терміну). Педагог пропонував учням пограти у гру «Вчитель – учень» та розподілити між собою ролі. «Учитель» виконував завдання, «учень» спочатку спостерігав за ним, після чого наслідував (копіював) виконання навчального завдання. Далі діти спільно підводили підсумок та звітували про отримані результати.

Поступово, за умови успішного зростання рівня навчальних досягнень слабких здобувачів освіти, для яких уже недоцільним був зразок виконання завдання сильним учнем, для виконання перелічених вище та інших навчальних завдань педагог впроваджував **спільно-контрольовальну модель співпраці (гра «Виконавець – контролер»)**, яка містила контроль та корекцію учнем виконання завдання товаришем. Ознайомлення з механізмом моделі здійснювалося за допомогою написаної казки «Про двох товаришів і чарівний колодязь».

У ході бесіди за змістом казки педагог підводив школярів до висновку, що навчальне завдання у парах можна виконувати таким чином: один учень його виконує, другий – контролює процес виконання. Спочатку «виконавець» читав текст, потім – «контролер». Після чого школярі звітували про завершення роботи.

Спільно-індивідуальна модель співпраці (гра «Скарбничка») – містила елементи одночасної індивідуальної роботи. Ми використовували спрощений варіант такої моделі – пара отримувала навчальне завдання, учні одночасно його виконували (кожен окремо), після чого здійснювали взаємоперевірку, підводили підсумки та звітували про виконання. Для ознайомлення зі спільно-індивідуальною моделлю співпраці учитель читав першокласникам написаний нами текст «Як Миколка та Сашко помилок позбулися».

Спільно-рівноправна модель співпраці (гра «Партнери») – будувалася на партнерських стосунках школярів. Під час ознайомлення з такою моделлю співпраці педагог пропонував учням з РАС згадати українську народну казку про ріпку, у кінці якої герої всі разом пішли вони на город, узялися дід за ріпку, баба за діда, онучка за бабку, собачка за онучку, кішка за собачку, мишка за кішку, як потягли – так і витягли ріпку.

Під час II етапу експериментального навчання дослідження для парної роботи школярів з РАС було використано тексти підручників та навчальних посібників. Парна робота над текстами містила роботу над вдосконаленням техніки читання на основі тексту й (частково) їх співпрацю над поглибленням його розуміння.

Щодо різноманітності завдань для парної роботи над текстом, то для II етапу експериментального навчання ми добирали їх, враховуючи результати констатувального етапу експерименту та державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки здобувачів освіти з РАС.

Так, для здобувачів освіти з РАС характерний недостатньо сформований рівень техніки читання, що мотивувало необхідність використання різних завдань парної роботи школярів, метою яких було вдосконалення техніки читання (способу, швидкості та правильності читання). Зокрема **під час етапу підготовчої роботи до сприймання твору** використовувалися завдання, що передбачали читання:

- складних для читання слів (багатоскладових);
- слів за синтетичними таблицями:



Під час первинного ознайомлення текст читав педагог. Однак, в окремих випадках (за умови наявності у класі здобувачів освіти з

відповідним рівнем техніки читання) **читання незнайомого тексту** здійснювали сильніші учні під час роботи у групах.

ПРОЧИТАЙ ПІДПИСИ ДО МАЛЮНКІВ. ЗНАЙДИ ПРАВИЛЬНЕ РЕЧЕННЯ.



ДІТІ ГРАЮТЬСЯ.	ХЛОПЧИК НЕСЕ ВЕДМЕДИКА.
ДІТІ ТАНЦЮЮТЬ.	ХЛОПЧИК ВЕЗЕ ВЕДМЕДИКА.
ДІТІ БІГАЮТЬ.	ХЛОПЧИК БІЖИТЬ ЗА МАШИНОЮ.



ВЕЛОСИПЕДИСТ ІДЕ.	МАМА З СИНОМ СТОЯТЬ.
ВЕЛОСИПЕДИСТ ІДЕ.	МАМА З СИНОМ ПЕРЕХОДЯТЬ ДОРОГУ.
ВЕЛОСИПЕДИСТ БІЖИТЬ.	МАМА З СИНОМ ЧЕКАЮТЬ ТАТА.

Заняття 9

Завдання 1. «Лупо»

Почти тварин, записи число у відповідне місце.



Завдання 2. «Клиновидна таблиця»

Прочитай слова зорки вниз і наверх. Дивись на середній склад, а боковим зорком читай все слово.

лі	та	чок	со	ро	ка
са	до	чок	ци	бу	ля
ду	бо	чок	мо	ло	ко
га	йо	чок	ан	те	на
лі	со	чок	ко	ро	ва
ло	то	чок	мо	ро	ка
зу	бо	чок	па	пу	га
си	но	чок	во	ро	на
міс	то	чок	су	бо	та

Завдання 3. «Кордони слів»

Прочитай та встанови межі слів ристюю.

Зеленіютьвисоківершкиберізки.
Насунульськорнадощовахмара.
Кучерявівершкикупаютьуводіті.
Цвітутьчервнімакіімальви.
Річечкатечміжзеленимиберегами.

Завдання 4. «Запам'ятай-пригадай»

Запам'ятай пари слів. Старайся назвати слова у зворотній ланцюжок (книжка-вода, снідані застелю, обідня рубашка, протівні дитак «Міся», снідані під деревом побачив білку....

молоко-риба	книжка-вода	ручка-дошка
літак-мрія	стіл-ложка	озеро-ліс
дерево-білка	банан-сік	небо-квітка

Запам'ятай ці слова і по пам'яті записи пари слів.

молоко-___	___-вода	ручка-___
___-мрія	стіл-___	___-ліс
___-білка	___-сік	небо-___

Завдання 5. «Післяслів'я»

Встанови послідовність чисел та прочитай прислів'я.

1 Зро	4 ло -	7 смі	3 ді
8 ло.	5 гу	2 бив	6 лий

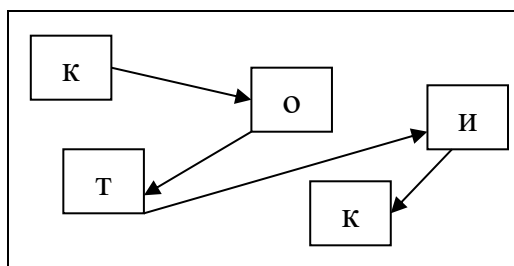
Під час II етапу впровадження експериментальної методики було використано завдань для **удосконалення якостей читацької навички**.

1. Читання слів, речень, абзаців з різноманітним утрудненням під час сприймання:

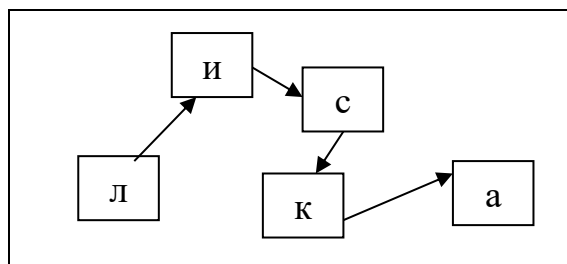
а) читання слів за стрілками;

У процесі підготовки до сприймання тексту «Котик і півник» пари першокласників отримували картки з різними словами (картка 1, картка 2):

Картка 1.



Картка 2.



б) читання слів за визначений проміжок часу (гра «Блискавка»);

Під час роботи над текстом М. Вінграновського «Річечка» учасники пар показували один одному протягом 6 секунд слова на картках:

Картка 1.

річечка	донечка
---------	---------

Картка 2.

долоня	хмарини
--------	---------

в) читання слова, яке повторюється, знаходження зайвого;

Під час опрацювання тексту «Жирафи» читали слова на картках та знаходили зайве.

Прочитайте слова. Знайдіть та обведіть зайве слово.	
жирафи	жирафи
жирафи	жирафа
жирафи	жирафи

г) знаходження та читання слова, яке заховалося серед букв;

Працюючи у парах першокласники закреслювали у рядку букву З і читали на картках слова з тексту «Голуби».

ЗЗЗЗЗТАТОЗЗЗЗ
ЗЗЗГОЛУЗЗБИЗЗЗ

д) читання слів, речень, надрукованих різним кеглем;

Наприклад, учні, працюючи у парах, роз'єднували слова і читали прислів'я (надруковане на картках): «Веселикинакрилівеснупринесли.»

ж) читання слів з пропущеними буквами; речень, абзаців тексту з пропущеними буквами у словах та цілого тексту (невеликого за обсягом) із пропущеними словами.

Піднімає джміль _____ ,
каже: - Доброго вам _____ !
Як вам, бджілко, _____ ?
Чи дощу не почувалось?

и) відновлення та читання слів із тексту з переплутаними буквами у словах, тексту з переплутаними частинами; добір половин слів.

Учні в парах читали знайомий текст «Диво» з переплутаними частинами, нумерували їх.

.....	Діти побачили ще одне таке диво. Дика качка вела кудись свій виводок. У виводку було аж десять пуховичків!
-------	--

.....	Маринка та Євгенко побачили на крутому схилі яру борсученят. Троє звіряток лежали поблизу входу до нори. Кумедні такі! Час від часу переверталися з боку на бок.
.....	Та ось під ногами дітей тріснула суха гілочка. Одразу із нори вискочив дорослий борсук. Він хутко заштовхав малят у нору.

2. Читання тексту та знаходження заданого слова, речення, абзацу:

а) читання тексту та знаходження слова: заданого слова; найдовшого слова; слова у якому є заданий склад; імені героя.

б) читання тексту та знаходження заданого речення;

в) читання тексту та знаходження заданого абзацу: абзацу (за заданим номером; найбільшого (найменшого) абзацу).

Завдання 6. «Текст з перешкодою»
Прочитай текст вставляючи закінчення.

Молодий лісник побуду у лісі вели кам'яну хату і поса дуба під вікном.
Мина роки, вироста у лісника діти, розростався дубок, старів лісник.
І ось через бага літ, коли лісник став дідусь, дуб розрісся так, що заступив вік . Стало темно в кімнаті , а в ній жила красуня — лісничка внуч .

— Зрубай дуба, дідусю, — просить онуч , — темно в кімнаті .

— Завтра вранці почнемо... — відповів дідусь. Настав ранок. Поки дідусь трьох синів і дев'ятьох онук , покликав онучку-красуню й сказав:

— Буде хату переноси в інше місце.
І пішов з лопатою копати рівчак під фундамент. За ним пішли три сини, дев'ять онуків і красуня-внуч .

(В.Сухомлинський)

Завдання 7. «Питання до тексту»

1. Хто побудував кам'яну хату у лісі?
2. Які зміни відбувалися у хаті з плином часу?
3. Що стало причиною темряви в кімнаті?
4. Чому лісник вирішив перенести хату?
5. Хто допоміг ліснику у перенесенні хати?

Завдання 8. «Творче»
Намалюй малюнок до тексту.

Заняття 6

Завдання 1. «Числова змійка»
Напиши усі числа від 1 до 20, щоб утворилась суцільна змійка.

1	14		12	
	15	20		10
3			18	
	5		7	8

20	13		5	
				3
		10	7	
17				1

Завдання 2. «Зайве слово»
Прочитай слова у рядку, прочитай ще раз зайві слова з кожного рядка.

- Стіл, шафа, крісло, малюнок, ліжко, тумба.
- Огірок, буряк, липа, часник, морква, помідор.
- Книжка, телевізор, ручка, гумка, фарби, олівець.
- Тарілка, ложка, ніж, виделка, холодильник, склянка.
- Банан, ківі, мандарин, лимон, листок, яблуко.
- Куртка, тапочки, шапка, майка, штани, пальто.
- Мак, картопля, ромашка, тюльпан, гвоздика, мальва.

Завдання 3. «Пошукова гра»
Знайди та прочитай 10 прихованих слів по горизонталі та вертикалі.

Е	І	Б	А	Н	А	Н	К	Л	І	Т	О	У	С	И	Н
О	И	І	Т	О	У	О	І	И	Є	К	Є	С	П	Р	Н
К	А	Б	А	Н	О	Р	Ф	П	А	Л	Ь	Т	О	Ж	Я
О	М	Я	И	І	І	А	Е	А	Ф	Х	О	О	В	Р	Є
Я	Є	О	Ж	А	Б	А	Б	Р	Ж	З	С	П	В	І	И

Для глибшого усвідомлення учнями фактичного змісту прочитаного тексту учні періодично виконували в парах такі завдання: знаходили в тексті відповіді на запитання; самостійно формулювали відповіді на запропоновані запитання; виокремлювали із низки запропонованих героїв зайвих.

Зважаючи на особливості добору текстів для першокласників, було використано лише крем'я завдання для співпраці, специфічні лише для окремих жанрів: дібрати рими (із запропонованих), якнайшвидше промовити скоромовку.

Наприклад, під час роботи віршем Т. Коломієць «Веснянка» пари здобувачів освіти добирали рими та з'єднували їх лініями на картках.

травицю	ласку
ряску	гостинці
хустинці	водицю

Перелічені вище завдання на вдосконалення техніки читання під час II етапу експериментального навчання учні з РАС виконували у групах, співпрацю над зовнішньою структурою тексту, поглибленням його розуміння, читання незнайомого тексту – у групах, які склалися лише із сильніших здобувачів освіти з РАС.

Третій етап впровадження експериментальної методики охоплював систематичну парну та періодичну роботу здобувачів освіти 2 класу над текстом на уроках літературного читання. Зокрема, продовжувалося використання спільно-наслідувальної, спільно-контрольовальної, спільно-індивідуальної та спільно-рівноправної моделей співпраці. Було впроваджено та застосовано взаємодію між парами.

Також для роботи над текстом здобувачів освіти з РАС 2 класу епізодично використовували такі форми інтерактивної взаємодії:

«Мозкова атака» – діти вільно накопичували ідеї за певним завданням (наприклад, придумати заголовок, прогнозувати зміст тексту за заголовком).

«Методика взаємних запитань» – два учні читали текст, зупиняючись біля кожного абзацу, та по черзі ставили запитання один одному. Під час III етапу експериментального дослідження поступово було впроваджено та епізодично використано складніші форми інтерактивної

взаємодії, які передбачали співпрацю здобувачів освіти з РАС всередині групи:

«Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі» – учні обдумували проблему самостійно, обмінювалися думками спочатку у парах, а потім у групах. Таким чином другокласники виконували такі завдання: знаходження у тексті відповіді на запитання; формулювання відповідей на запропоновані запитання; продовження міркування щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків; придумування заголовка; висловлення власного ставлення до прочитаного.

«Розворуши клас» – клас обговорювала проблему, далі один із здобувачів освіти ішов у сусідню групу і доповідав про результати обговорення. Таким чином учні з РАС здійснювали добір рис характеру персонажів, продовження міркування щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків, придумували продовження твору. Наприклад, під час роботи над текстом В. Нестайка «Руденький» учитель пропонував учням поміркувати над питанням: чому важко бути хорошим?

Використовувалася також інтерактивна система позначок у тексті, які школярі робили під час читання. Під час співпраці у групах другокласників її використовували у спрощеному вигляді:

«!» – нова для школяра інформація;

«?» – інформація бентежить, чи якщо читач хоче знати про щось більше.

Співпраця другокласників над текстами здійснювалася на різних етапах їх опрацювання. Зокрема, під час підготовки здобувачів освіти до сприймання твору (деяких оповідань, казок, віршів, науково-пізнавальних статей) актуалізація знань другокласників містила взаємообмін думками у парах.

Змістовий аспект підготовки здобувачів освіти до сприймання твору здійснювалася співпраця над складними для читання словами.

Наприклад, перед читанням учнями тексту оповідання О. Буцня «У новій школі» вчитель читав складні для читання слова, далі об'єднував другокласників у групи, у яких учні читали слова, надруковані на картці:

Придивля́тися, дру́жу, зі́тхнула́, перебрала́, вия́вили́сь, турбу́йся, дру́житиму́.

Підсумком виконання завдання було виявлення слів, у яких виникли найбільші труднощі під час читання, проговорювання їх. Також пари здобувачів освіти (читали слабші школярі з пари) читали слова за синтетичними таблицями з текстів різних жанрів: казок, оповідань, віршів.

Прикладами є читання тексту, пропускаючи цифри:

Завдання 3. «Нісенітниця»
Заміни помилково написані слова. Закресли неправильне слово.

У морі плавають гриби	_____
У небі літають банани	_____
Взимку було дуже жарко	_____
На небі зелене сонце	_____
Птахи ходять в полі	_____
Ми купили фіолетові помідори	_____

Завдання 4. «Малюнки і дії»
Роздивись малюнки. Познач у кружечках відповідне число.



☐ Ведмедик біжить	☐ Марійка спить
☐ Зайчик летить	☐ Ведмедик сидить
☐ Зайчик сидить	☐ Кішка їде
☐ Кішка спить	☐ Ведмедик летить
☐ Ведмедик їде	☐ Зайчик їде
☐ Марійка летить	☐ Марійка сидить

Завдання 5. «Текст з перешкодою»

Прочитай текст, обминай цифру «1».

Як Ніна не злякалась гусак

Ніна йшла з до́му в дитячий са́ддок. На сте́жці сиді́в великий бі́лий гу́сак. А по́руч із ним десято́к ме́нших гу́сей і чи́мало гу́сенят.

Ні́на з остра́хом гля́нула на гу́сак. Який він ве́ликий і стра́шний, який у нього до́вгий дзьо́б. Бо́язко огля́даючись, вона зійшла зі сте́жки, щоб його обі́минути. А гу́сак витягну́в ши́ю, заши́пів, підбі́г до Ні́ни й у́щипну́в за но́гу. Гу́си весело гелготі́ли.

Ні́на за́плакала й уте́кла до́дому. Во́на розпо́віла ма́мі, як на не́ї на́пав гу́сак. Ма́ма сказа́ла Ні́ні:

— Не тре́ба бо́ятися, він і не на́падатиме. Ди́вись сме́ливо, йди́ прямо́ на нього́, не обмина́й.

Ні́на знову пі́шла тією са́мою сте́жкою. На сте́жці сиді́в гу́сак, а по́руч із ним — гу́си й гу́сенята.

Ні́на сме́ливо диви́лася на гу́сак. Він сиді́в на сте́жці й ні́би че́кав, що́ ж во́но бу́де. А Ні́на йшла́ прямо́ на нього́ й ду́мала: «Не бо́юсь я тебе́».

Гу́сак зля́кався й по́біг, огля́даючись, а за ним поко́йви́ляли гу́си й гу́сенята.

А Ні́на сме́ливо йшла́ сте́жкою. Гу́си про що́сь три́вожно за́гелготали.

(В. Сухо́млинський)

Завдання 6.

Перекажи прочитаний текст.

Під час підготовки здобувачів освіти до сприймання тексту другокласники епізодично здійснювали добір до слів із казок тлумачень (із запропонованих).

Під час роботи над текстом болгарської народної казки «Виноградар і змія» кожна група із 4 здобувачів освіти отримували таку картку:

Доберіть до слів тлумачення (з'єднайте лініями).	
Виноград	Металева, дерев'яна або скляна посудина з ручкою. Використовується для пиття.
Кухоль	Метал жовтого кольору, з якого виготовляють дорогі прикраси.
Золото	Рослина з широким листям, вусиками і плодами, зібраними у грона. Любить тепло.

Групи виконували завдання, після чого здійснювалася перевірка правильності добору до слів тлумачень та необхідна корекція у випадку необхідності.

На етапі *ознайомлення зі змістом тексту* в умовах спільно-навчальної співпраці учні 2 класу читали незнайомі тексти: української дитячої пісеньки «Добрий вечір, зайчику»; лічилки «Раз, два, дерева...»; колядки «Колядин, колядин, а я в батька один...»; оповідань «Помічниці», «Сьома дочка», «Покинуте кошеня»; «Лисичка», мирилки «Помирились ми з тобою...», оповідання «Новий м'яч» тощо. Цікавою та захоплюючою є методика читати текст, не повертаючи сторінки, що розвивало зорове бачення.



На етапі *виявлення емоційного сприймання учнями твору* (текстів казок) здійснювався взаємообмін думками між учнями з РАС. Наприклад,

під час роботи над текстом казки «Сильніше за силу» вчитель пропонував другокласникам об'єднатися у пари та обмінятися враженнями від прослуханої казки.

Завдання для **удосконалення якостей читацької навички** вчителі пропонували парам із слабких здобувачів освіти (із 2, 4 учасників) під час роботи над текстами казок, оповідань, віршів, лічилок, прислів'їв, загадок різних завдань.

1. Виконання завдань для розширення кута зору школярів (стовпчиків слів, розташованих у порядку збільшення довжини):

а) читання прямих і обернених слів;



б) читання тексту та відшукувати слова:



3. Читання слів, речень, абзаців з різноманітним утрудненням під час сприймання:



а) читання слів за визначений проміжок часу (гра «Блискавка»);

Наприклад, під час роботи над текстом В. Струтинського «Сідайте, будь ласка» учасники пар показували один одному слова на картках (картки 1, 2).

Картка 1.

двері	дівчинка
автобус	зупинка

Картка 2.

сідай	спасибі
бабуся	сказала

б) читання «перевернених» слів;

Наприклад, під час роботи над текстом А. Григорука «Той не музика, хто в дудку дме» другокласники з'єднували на картках з «переверненими».

ОСІНЬ	КРИКНУЛА	осінь	крикнула
синичка	ПОЖОВКЛИ	ПОЖОВКЛИ	СИНІЧКА

в) читання речень, абзаців тексту, стовпчиків віршів, тексту (невеликого за обсягом) загалом, надрукованих різним кеглем або шрифтами;

Приклад 1. Учні в парах читали один одному речення з оповідання О. Буцень «Новий м'яч» (картки 1, 2).

Картка 1.

Легко підстрибує м'яч. **Т**о червоний **б**ік покаже, **т**о синій, а **т**о **з**акрутиться так, що **а**ж в **о**чах мигт**и**ть.

Картка 2.

Раптом м'яч вислизну**в** з **К**лавиних рук і по**с**трибав під пар**к**ан, у **к**ущі. **К**инулася **К**лава за **а** ним – не **д**огнала.

г) читання речень, абзаців, тексту загалом (невеликого за обсягом), частина букв яких відсутні або закриті механічними перешкодами;

Приклад 1. Другокласники читали текст колядки, букви у словах якої надгризла мишка:

КОЛЯДКА
Колядин, колядин, а я в
батька один,
по колінця кожушок,
дайте, дядьку, п'ятачок.



д) читання речень, стовпчиків віршів зі злитими словами у реченнях;

Приклад 1. Учні, працюючи у парах, роз'єднували слова і читали речення тексту смішинки-веселинки «Приховала».

Дівчинка прийшла до дому з розбитим коліном. Мати сплеснула руками:
– Я так знала!
– Якати, мамо! Знала і нічого мені не сказала.

е) читання слів з пропущеними буквами; речень, невеликого за обсягом тексту з пропущеними буквами у словах; речень, текстів із пропущеними словами;

Приклад 1. Учні отримували картки зі словами з тексту вірша М. Хоросницької «Матусин заповіт», вписували пропущені букви.

м...ти	б...г...то
с...рце	шанув...ти

Приклад 2. Другокласники, працюючи в парах вписували пропущені слова у текст колискової.

* * * Ой люлі, ой люлі Налетіли _____, Сіли на воротях, В _____ чоботях. Сіли та й раденькі, Що спить мій _____, Що спить і не чує, Де гуля _____.

4. Читання тексту та знаходження заданого слова, речення, абзацу:

а) *читання тексту та знаходження слова*: заданого слова; найдовшого (або найкоротшого) слова; слова у якому є заданий склад; імені героя, слова за заданим номером рядка та порядковим номером у рядку; заданих розділових знаків.

Співпраця здобувачів освіти у парах використовувалася також для **усвідомлення фактичного змісту тексту, смислового і структурного аналізу тексту**. Зокрема, під час роботи над фактичним змістом тексту, для встановлення смислових зв'язків, наявних у тексті оповідань, казок, деяких сюжетних вірші та науково-пізнавальних статей другокласники виконували завдання на знаходження у тексті відповідей на запитання, їх самостійне формулювання; опрацювання тестів; кубування (другокласники по черзі

кидали кубик з питальними словами *хто? що? де? коли? куди? чому?*, придумували запитання до тексту, на які відповідав товариш).

Впровадження на уроках читання у 2 класі містило роботу у парах над персонажами творів: діти з РАС пригадували персонажів, виокремлювали зайвого героя, визначали, які дії здійснювали персонажі, добирали слова для характеристики героїв.

В умовах співпраці школярів у групах (2 школяри) здійснювалася робота над встановленням послідовності подій у тексті, планом.

Приклад 1. Під час роботи у групах над текстом казки «Рукавичка» школярі читали назви персонажів казки та разом нумерують їх у тій послідовності, у якій вони влізали у рукавичку.

	зайчик
	ведмідь
	мишка
	кабан
	жабка
	вовк
	лисичка

На завершальному етапі роботи над текстом в умовах співпраці відбувався обмін враженнями від прочитаного (виявлення особистісного ставлення читача до змісту прочитаного, висловлення оцінних суджень). Для обміну враженнями від прочитаного вчителі дозволяли другокласникам об'єднуватися у групи за власним вибором.

Під час організації роботи молодших школярів використовувалися завдання, специфічні для текстів окремих жанрів. Наприклад, добір рим під час роботи над віршами, половин прислів'їв тощо.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що особливості методики роботи над текстом здобувачів освіти 2 класу на уроках літературного читання (III етапу експериментального навчання) полягали: у продовженні використання спільно-наслідувальної, спільно-контролювальної, спільно-

індивідуальної, спільно-рівноправної моделей співпраці, епізодичному застосуванні інтерактивних форм взаємодії; систематичному використанні роботи груп (переважно із 2 учасниками); співпраця здобувачів освіти у парах над текстом на уроках літературного читання використовувалася під час різних етапів його опрацювання (перевага надавалася завданням на вдосконалення техніки читання, поглиблення розуміння тексту, разом з тим, учні епізодично виконували окремі завдання під час мотиваційної і змістової підготовки до сприймання нового твору; первинного читання тексту з метою ознайомлення зі змістом; формулювання висновку-узагальнення до прочитаного тексту.

2.3. Ефективність експериментальної методики роботи з текстом на уроках літературного читання

Експериментальне навчання, організоване з метою перевірки ефективності методики роботи з текстом дітей з РАС проводилося протягом 2024–2025 н.р. на уроках літературного читання на базі Комунального закладу «Луцький навчально-реабілітаційний центр».

На різних етапах дослідження експериментальним навчанням було задіяно **12** учні 1–2 класів.

Мета формувального експерименту полягала у перевірці доступності та ефективності методики роботи з текстом здобувачів освіти з РАС на уроках літературного читання.

Формувальний експеримент охоплював три етапи: *підготовчий, основний і підсумковий*.

Впродовж підготовчого етапу: визначено експериментальні та контрольні групи, розроблено експериментальні матеріали (ілюстративний матеріал для бесід (таблиці зі схематичними малюнками), картки для парної роботи дітей з РАС).

Основний етап формувального експерименту містив підготовку до впровадження та використання парної роботи здобувачів освіти 1 класу на уроках навчання грамоти, 2 класу – на уроках літературного читання.

На підсумковому етапі формувального експерименту проводилися перевірки умінь здобувачів освіти 2 класу працювати в парах над текстом (загальнонавчальних умінь співпраці, читацьких умінь і навичок школярів з РАС), здійснювалася статична обробка результатів, узагальнювалися результати і підводилися підсумки щодо результативності розробленої методики.

На основі розробленої в процесі дослідження експериментальної методики, формування умінь групової роботи над текстом здобувачів освіти на уроках літературного читання у 1–2 класах охоплювало такі етапи:

- підготовчий етап, що передбачав роботу над формуванням позитивної мотивації здобувачів освіти з РАС до спільного виконання завдань та загальних умінь працювати у групах;
- впроваджувальний етап містив продовження роботи над формуванням загальних умінь співпраці;
- тренувальний етап пов'язаний із удосконаленням умінь здобувачів освіти з РАС працювати у групах над текстом.

Зазначені вище етапи були взаємопроникними і взаємопов'язаними.

Результативність дослідження оцінювалася на основі порівняння результатів виконання учнями експериментальних та контрольних груп завдань для роботи з текстом здобувачів освіти з РАС та перевірки рівня сформованості умінь співпраці школярів.

На початку експериментального навчання в обох видах груп у результаті спостережень за учнями з РАС та інтерв'ювання було виявлено надзвичайно низький рівень сформованості вміння виконувати навчальні завдання спільно з товаришами. Дібрані такі експериментальні та контрольні групи, у яких спостерігалися аналогічні особливості рівнів

розвитку читацьких умінь і навичок здобувачів освіти з РАС. Для обох видів класів була властива різнорівневність за рівнем розвитку читацьких умінь і навичок: слабкі учні не вміли читати, лише деякі учні знали букви, середні – невелика частина школярів читала по складах, більша – знала букви, сильні – більша частина здобувачів освіти вміла читати, а решта – знала букви.

Найбільш складними для парної роботи першокласників над текстом виявилися виконання таких завдань: читання тексту в особах, формулювання відповідей на питання, придумування запитання до тексту, прогнозування змісту тексту за заголовком, придумування продовження тексту. Такі форми інтерактивної взаємодії як «Мозкова атака», «Триступеневе інтерв'ю», «Думай сам – обговорення з партнером – обговорення у групі», «Огляд галереї», «Розворуши клас», систему інтерактивних позначок під час читання тексту ми вважали доцільними лише для сильних здобувачів освіти або за умови надання вчителем необхідної допомоги школярам з РАС. Однак, педагоги, які використовували описані вище технології до слабших учнів, відмічали виникнення труднощів під час співпраці зі школярами.

Надання переваги парній роботі під час другого етапу експериментального навчання виявилось виправданим, так як навіть на третьому етапі співпраця більшої кількості школярів з РАС супроводжувалася труднощами і механічними, і технологічними (труднощі під час розподілу доручень, спілкування, прийняття рішень тощо). Водночас поступово такі аспекти частково нівелювалися.

Для визначення результативності дослідження здійснено відстеження динаміки умінь здобувачів освіти експериментальних та контрольних груп працювати над текстом.

Так, на констатувальному етапі експерименту було визначено критерії розвитку умінь роботи над текстом здобувачів освіти з РАС у

навчанні читанню. Зіставлення й узагальнення результатів виконання учнями завдань дозволило обґрунтувати їх розподіл за такими рівнями: початковий, середній достатній і високий. За результатами констатувального експерименту було встановлено перевагу початкового рівня, результативності виконання групами завдань – середнього або достатнього рівня (залежно від виду завдань).

Комплекс контрольних діагностичних завдань містив читання тексту оповідання; читання оповідання, висловлення міркувань щодо його змісту; читання оповідання (поділеного на частини) та складання плану; читання та порівняння текстів двох казок; читання казки, придумування її продовження; читання вірша та добір пар римованих слів; відгадування загадок.

Завдання на читання незнайомого тексту оповідання та виконання завдань за його змістом, відгадування загадок; читання вірша та добір пар римованих слів учні виконували у парах, інші завдання (читання оповідання висловлення міркувань щодо його змісту; читання оповідання (поділеного на частини) та складання плану; читання та порівняння текстів двох казок; читання казки, придумування її продовження) – одноосібно.

Здійснено перевірку рівня умінь співпраці здобувачів освіти експериментальних та контрольних груп під час виконання перелічених вище завдань. Зокрема, було відстежено рівень розвитку таких їх показників: вміння спланувати виконання завдання, розподілити доручення, брати участь у прийнятті групового рішення, обговоренні, виявляти активність під час діалогу, відстоювати власну точку зору, користування етикетними формулами, уникати конфліктів, погоджуватися з думкою товаришів, взаємоповагу до товаришів, бажання і вміння попросити про допомогу інших учасників (учасника) груп, надати допомогу товаришам (товаришеві), бути активним і самостійним у виконанні завдань, оцінювати роботу власну та інших учасників груп.

Використовуючи згадані вище критерії оцінено уміння співпраці школярів експериментальних та контрольних груп під час роботи над текстом та отримано такі результати (таблиця 2.1.):

Таблиця 2.1.

**Результати перевірки рівня сформованості умінь співпраці
здобувачів освіти експериментальних та контрольних груп (%)**

Рівні Вид класів	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальні	15,3	28,2	47,1	9,4
Контрольні	7,6	10	16,6	65,8

Отже, в здобувачів освіти експериментальних груп рівень сформованості умінь співпраці у групах є набагато вищим (рис. 3).

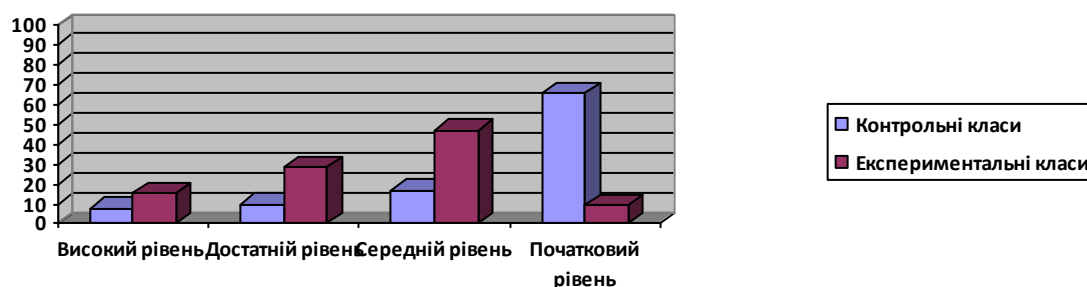


Рисунок 3. Порівняння рівнів сформованості умінь співпраці здобувачів освіти з РАС експериментальних та контрольних класів

Проведення зрізів серед здобувачів освіти 2-х класів на кінець формувального етапу експерименту засвідчило, що в результаті навчання за пропонованою методикою учні з РАС показали зростання рівня загальнонавчальних умінь співпраці: якщо в експериментальних класах високий рівень розвитку спостерігався у 15,3% здобувачів освіти, то у контрольних групах – 7,6%, достатній рівень в експериментальних класах – 28,2%, а у контрольних групах – 10%, середній рівень становив відповідно 47,1% і 16,6%, початковий рівень – 9,4% і 65,8%. Порівняно з результатами

констатувального зрізу зростання в експериментальних і контрольних класах становило: високий рівень – 8,8% і 11%, достатній рівень – 19,1% і 0,9%, середній рівень – 35,1% і 0,4%, початковий рівень в експериментальних класах зменшився на 58,8%, у контрольних групах – 2,4%.

Крім того, у результаті спостережень за учнями, інтерв'ювання та анкетування вчителів початкових класів було виявлено зростання показників товариської взаємодопомоги між учнями з РАС. Методика використання роботи над текстом сприяла її становленню (зростанню етапів) – від односторонньої допомоги, співпраці, організованої вчителем, до надання учнями з РАС взаємодопомоги за власною ініціативою. Результати опитування здобувачів освіти експериментальних класів також показали високий відсоток тих, які бажають виконувати навчальні завдання разом з товаришем (91,8%), лише окремі учні (8,2%) відповіли: «Не знаю».

Таблиця 2.2.

Результати виконання завдань учнями з РАС у групах (у %)

Види завдань Рівень якості виконання завдання	Читання тексту казки та виконання тестів за його змістом		Читання оповідання, висловлення міркувань щодо його змісту		Читання оповідання (поділеного на частини) та складання плану		Читання та порівняння текстів двох казок		Читання казки, придумування її продовження		Читання вірша та добір пар римованих слів	
	ек	кк	ек	кк	ек	кк	ек	кк	ек	кк	ек	кк
Високий	95,2	78,3	87	28,3	58,4	21,5	85,4	48,4	81,2	23,4	98,2	63,4
Достатній	4,8	12,1	9,8	29,4	32,4	35,3	14,6	22,2	15,7	36,2	1,8	15,1
Середній	-	7,5	2,2	26,2	9,2	24,1	-	16,3	3,1	18,3	-	12
Початковий	-	2,2	-	16,1	-	19,1	-	13,1	-	12,1	-	9,5

В умовах співпраці усі групи експериментальних класів впоралися із завданнями, до того ж зробили це значно швидше та допустили менше помилок. Кількісний та якісний аналіз виконання у групах завдань учнями експериментальних та контрольних класів відображено у таблиці 2.2.

Для визначення результативності дослідження також здійснили зрізи сформованості рівня читацьких умінь і навичок другокласників експериментальних та контрольних класів. У результаті перевірки рівня якостей читацької навички другокласників експериментальних та контрольних класів були отримані такі результати:

Таблиця 2.3.

Результати перевірки рівня техніки читання та розуміння прочитаного тексту здобувачів освіти з РАС ЕК та КК (у %)

Рівень читацьких Вид умінь класів здобувачів освіти	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Експериментальні	38,3	47,2	11,4	3,1
Контрольні	27,1	29,1	36,2	7,3

Здобуті результати показали вищий рівень сформованості техніки читання й розуміння прочитаного тексту здобувачів освіти експериментальних класів (високого рівня досягли у середньому на 11,2% більше здобувачів освіти, ніж у контрольних, достатнього – на 17,8% школярів), що відображено в діаграмі (рис. 4).

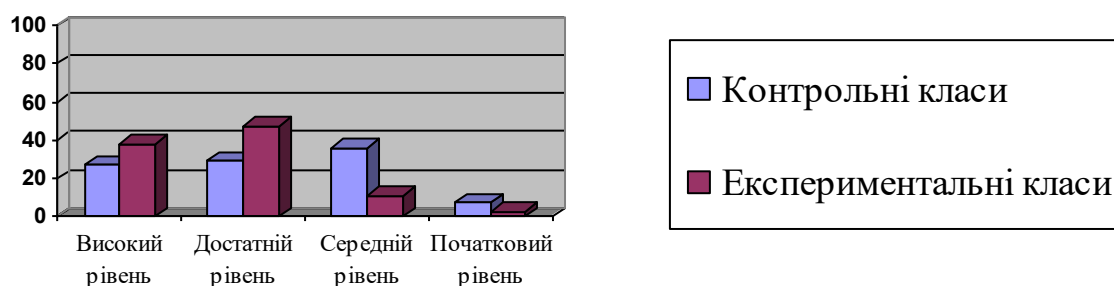


Рис. 4. Порівняння результатів перевірки рівня техніки читання й розуміння тексту здобувачів освіти з РАС експериментальних і контрольних класів.

Отримані показники підтверджують, що використання на уроках навчання грамоти у 1 класі, на уроках літературного читання – у 2 класі парної роботи над текстом позитивно вплинуло на розвиток читацьких умінь і навичок школярів з РАС.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що під час експериментально-дослідного навчання було запроваджено методику роботи з текстом. Зокрема, було здійснено перевірку рівня умінь співпраці здобувачів освіти експериментальних класів та контрольних класів за розробленими нами критеріями під час виконання перелічених вище завдань. У результаті виявлено, що рівень сформованості умінь співпраці здобувачів освіти експериментальних класів є набагато вищим – більший відсоток школярів із високим, достатнім та середнім рівнем, на відміну від контрольних класів, де переважають учні з початковим рівнем сформованості умінь співпраці. Під час виконання завдань учнями контрольних класів у групах отримані результати у переважній більшості були не колективним, а індивідуальним продуктом сильних учнів з РАС.

Висновок до розділу II. Під час здійснення наукового дослідження було розроблено методику роботи з текстом на уроках літературного читання. Зокрема було визначено теоретичну основу для обґрунтування експериментальної методики. До найбільш важливих було віднесено такі принципи навчання: співробітництва, мотиваційного забезпечення навчального процесу, активності і самостійності, доступності, індивідуалізації і диференціації навчання, наочності, систематичності та послідовності навчання.

Порівняння даних, отриманих у результаті констатувального та формувального експерименту, також підтверджують ефективність розробленої експериментальної методики: на кінець формувального експерименту учні з РАС експериментальних класів виявили значно вищі

показники розвитку загально навчальних умінь співпраці, ніж показники констатувального зрізу.

Отже, кількісні результати формувального експерименту та їх якісний аналіз свідчать про позитивний вплив експериментального навчання на розвиток умінь учнів з РАС працювати над текстом. Результати бесід з учителями, спостережень за навчальним процесом наприкінці року свідчать, що запропонована методика позитивно впливає на розвиток загальнонавчальних умінь співпраці школярів, результативність роботи над текстом, їх техніку читання та розуміння ними прочитаного тексту.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження теми «Особливості роботи з текстом на уроках літературного читання з дітьми із розладами аутистичного спектра» було здійснено теоретичний аналіз, розроблено та апробовано методичні підходи, спрямовані на формування читацьких умінь у дітей цієї категорії.

На основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з'ясовано, що діти з розладами аутистичного спектра мають специфічні особливості пізнавальної, мовленнєвої та емоційно-вольової сфер. Для них характерні труднощі у розумінні абстрактних понять, переносного значення слів, логічних і причинно-наслідкових зв'язків. Саме тому робота з текстом на уроках літературного читання потребує спеціальної адаптації та використання індивідуалізованих методик.

Доведено, що ефективність навчання дітей із РАС значною мірою залежить від: добору доступних текстів, адаптованих за обсягом, змістом і мовленнєвими конструкціями; структурованого подання матеріалу з використанням візуальних засобів (пиктограм, ілюстрацій, схем); емоційної підтримки та позитивного підкріплення з боку педагога; інтерактивних і мультимедійних технологій, які роблять процес читання цікавим і наочним; співпраці вчителя, асистента та батьків, що забезпечує системність у розвитку читацьких умінь.

Результати експериментальної роботи підтвердили доцільність запропонованих методичних підходів. Після впровадження адаптованих форм і прийомів спостерігалось: покращення розуміння змісту текстів, зростання мовленнєвої активності учнів, підвищення емоційного залучення та інтересу до читання, розвиток уміння висловлювати власну думку й співпереживати героям.

Використання спеціально розробленої системи роботи з текстом сприяє успішній читацькій діяльності дітей із розладами аутистичного

спектра, підвищенню їхньої пізнавальної мотивації, комунікативної та емоційної компетентності.

Ефективність методики роботи з текстом на уроках літературного читання у забезпечується дотриманням таких дидактичних принципів: співробітництва, мотиваційного забезпечення навчального процесу, активності і самостійності, індивідуалізації і диференціації навчання, наочності, систематичності і послідовності, доступності навчання.

Організація роботи над текстом має здійснюватися поетапно: на першому (підготовчому) етапі важливим є формування мотивації до співпраці, загальнонавчальних умінь співпраці учнів з РАС на уроках навчання грамоти. На другому (впроваджувальному) етапі важливим є ознайомлення здобувачів освіти із моделями співпраці, формування умінь учнів з РАС працювати у парах над текстом. На третьому (тренувальному) етапі проводиться робота над удосконаленням умінь школярів з РАС працювати над текстом у парах.

Використана методика роботи з текстом охоплювала різні етапи його опрацювання: мотиваційну і змістову підготовку до сприймання нового твору; первинне ознайомлення здобувачів освіти з текстом і первинний аналіз; аналітичне читання (смісловий, структурний, художній аналіз тексту); удосконалення якостей читацької навички; формулювання висновку-узагальнення з прочитаного; виконання творчих завдань.

У результаті впровадження експериментальної методики підтверджено, що робота над текстом містить завдання переважно на розвиток техніки читання, і лише частково – на смисловий і структурний аналіз. Поступово, із зростанням швидкості, вдосконалення способу, правильності та виразності читання здобувачів освіти з РАС, варто більше працювати над усвідомленням прочитаного тексту. У 2 класі частка роботи у групах над вдосконаленням техніки читання зменшується на користь

виконання завдань на поглиблення розуміння тексту, висловлення оцінних суджень тощо.

Отримані результати мають практичне значення для вчителів початкових класів, асистентів педагогів, логопедів та психологів, які працюють в інклюзивних класах. Запропоновані методичні прийоми можуть бути використані у навчальному процесі і під час уроків літературного читання, і під час корекційно-розвиткових занять.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні напрямів роботи з художнім текстом, зокрема в розвитку навичок творчого переказу, емоційного аналізу літературних образів, формуванні читацької автономії та критичного мислення в дітей із РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: [http: //sum.in.ua](http://sum.in.ua) (дата звернення: 15.11.2020).
2. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages
3. Аутизм у дітей адаптована клінічна настанова, заснована на доказах URL: https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_dit.pdf (дата звернення: 09.04.2021).
4. Базима Н. В. До проблеми мовленнєвого розвитку дітей з РДА. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 3–6.
5. Базима Н. В. Породження мовленнєвого висловлювання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 15. С. 27–31.
6. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
7. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23–27.
8. Берегова М.І., Савінова Н.В., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2019. 166 с.

9. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа I ступеня: теорія і практика*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24–37.

10. Бородіна О. С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги-батьки» в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогіка здоров'я*: IV Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (м. Харків, 7 квіт. 2014 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 634.

11. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.

12. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 25–32.

13. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.

14. Закон України «Про освіту» (прийнятий 23 травня 1991 року № 1060-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12

15. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21 березня 1991 року № 875-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12

16. Закон України «Про охорону дитинства» (прийнятий 26 квітня 2001 року № 2402-III). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14

17. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (прийнятий 6 жовтня 2005 року № 2961-IV). URL: www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15

18. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 30.04.2018).

19. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

20. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикєєва та ін. ; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. Київ: Плеяди, 2011. 96 с.

21. Кас'яненко О. М. Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2017. № 11. С. 39–45.

22. Кас'яненко О. М. Специфіка ознайомлення з книгою дошкільників з особливими потребами. *Педагогіка і психологія: зб. наук. праць* / за заг. ред.: І. Ф. Прокопенка, С. Т. Золотухіної. Харків, 2015. Вип. 49. С. 86–95.

23. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт- Книга, 2009. 272 с.

24. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

25. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*, 2011. № 10 (634). С. 20–25.

26. Конвенція про права дитини. Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 6–26.

27. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 50 с

28. Костюк В. М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Митна справа*. 2011. № 6 (78). С. 84–88.

29. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. / І. Кузава Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

30. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі : монографія. *Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Інституту педагогічних технологій (Луцьк) АПН У2.1 країни*; за ред. Ю. Й. Тулашвілі. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. 264 с.

31. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 343. 21. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.

32. Мартиненко І. Характеристик комунікативних рис особистості в дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 33–43.

33. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник. К. : Слово, 2010. 288 с.

34. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до дітей з вадами інтелектуального розвитку в процесі навчання. Джерела: науково-методичний вісник. 2000. № 3–4. С. 17–21.

35. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.04.2018).

36. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 4 (80). С. 41–52.

37. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

38. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. *«Дошкільна і початкова освіта: досягнення, проблеми, перспективи» – «Своєчасне виявлення та корекція розвитку дітей з особливими потребами як важлива умова успішної їх підготовки до школи»*. Мукачєво, 2012 С. 62–63.

39. Офіційний сайт проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» URL: www.clientcenter.youcandohat.com/www-dev/ccds/uk/components.php

40. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навчальнометодичний посібник. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.

41. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.

42. Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (від 12 жовтня 2000 р. № 1545). URL: www.2.znz.edu-ua.net/storage/95.txt

43. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL:

<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2020).

44. Про затвердження Типової освітньої програми початкової освіти для навчання здобувачів освіти 1 класів з інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах загальної середньої освіти: наказ М-ва освіти і науки України від 26.07.2018 р. № 816. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyatipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-1-klasiv-z-intelektualnimiporushenniyami> (дата звернення: 09.10.2020).

45. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 38–39. URL: <https://законодавство.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-proosvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html> (дата звернення: 09.08.2018).

46. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. К, 2016. 187 с.

47. Реалії інклюзивної освіти в Україні: інформ.-аналіт. збірник. Донецьк: Клуб громадянських ініціатив, 2011. 32с.

48. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 36. С. 114–119.

49. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 10–16.

50. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.

51. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 239–244.

52. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с. 39. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.

53. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

54. Сіліна Г. О., Калініна Т. С. Увага: особлива дитина: навчання та виховання здобувачів освіти у системі інклюзивної освіти: метод. реком. Харків: ХАНО, 2011. 80 с.

55. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. К. : Видавництво «Фенікс», 2010. 59 с.

56. Скрипник Т. В. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам: навч.-метод. посіб. К.: Вид. група «Шкільний світ», 2016. 160 с.

57. Скрипник Т. Наукове підґрунтя дослідження складників мовленнєвої діяльності в контексті корекційно-превентивного. Дефектологія. 2000. № 4. С. 20–24.

58. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11. С. 678.

59. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. Дефектологія. 2003. № 2. С. 2–11.

60. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного

віку з вадами інтелекту: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2004. 144 с.

61. Софій Н. З., Кузьменко В. І. Про сто і один метод активного навчання. Київ: Крок за кроком, 2003. 116 с.

62. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 року) URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306

63. Стахова Л. Л. Методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення. Суми, 2018. С. 15–22. 4

64. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історикопедагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. 2001. Вип 9. С. 21–26.

65. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / за ред. Ю. Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.

66. Тарасенко Н. В. Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2010. №15. С. 199–205.

67. Тарасенко Н. В. Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2010. №21. С. 199–205.

68. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / уклад. Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.

69. Типові навчальні плани для спеціальних закладів освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/4290-zmneno-tipov-navchaln-plani-dlyadtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebam> (дата звернення: 11.10.2017).

70. Тищенко В. В. До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. С. 203–207.

71. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 36. С. 165–169.

72. Трифонова О. С. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей у працях науковців. 2012. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_5_2012/metod/Trif.htm (дата звернення: 14.02.2019).

73. Трофіменко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9760/1/монографія-2014-Трофименко..pdf> (дата звернення: 10.11.2015).

74. Хворова Г. М. Теоретико-методологічні засади корекції розвитку комунікативної активності дитини з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2011. № 15. С. 302–305.

75. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. Дефектологія. 2000. № 2. С. 11.

76. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2016. № 31. С. 132–140.

77. Швалюк Т. М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 273–278.

78. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна. 2008. Випуск VIII. 476 с.

79. Шкарлат Л.М. Мовленнєва діяльність в умовах інклюзивної освіти як педагогічна проблема. Сучасні стратегії формування українськомовної особистості: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів (м. Чернігів, 18-19 лютого 2021 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 304–306.

80. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.

81. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.

82. Quill, K.A., Bracken, K.N., Fair, M.E., Fiore, J.A. DO-WATCH-LISTENSAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002.

ДОДАТКИ

Тексти для роботи здобувачів освіти 1–2 класів під час констатувального етапу експерименту

Я сама вже прочитаю

Матуся принесла Тетянці нову книжку і сказала:

– Коли Тетянка була маленькою, їй читала книжки бабуся. Тепер Таня вже велика. Вона сама вже читатиме бабусі ось цю книжку.

– Сідай, бабусю! Сказала Тетянка. – Я прочитаю тобі одне оповіданнячко.

Тетянка читала, бабуся слухала, а мама хвалила обох.

– От які розумниці ви в мене. *(В.Осеева)*

Дощик

Дощик бук на святі, де на бубні грав дід Грім.

І так той дощик розвеселився, що не міг спинитися ні в полі, ні на городі, ні в саду.

Побіг до зайчикової хатки та в шибочку стук-стук.

Підбіг до лисиччиної хатки та в шибочку стук-стук.

Підбіг до Оленчиної хатки, почав дівчинку надвір викликати:

– Ходімо, Оленко, до берізки.

Вибігла Оленка на дощик. Він зелене листячко поливає.

Умиває квіти і травичку. Викликає з хати лисичку-сестричку та зайчика-побігайчика. *(А. М'ясткіський)*

Умій почекаати

Жили собі брат і сестра – півник і курочка.

Пішов якомсь півник у поле, бігав, стрибав, зігрівся, спітнів і побіг до струмка пити холодну воду, а курочка йому гукає:

– Не пий, братику, почекай, поки прохолонеш!

Не послухався півник, напився холодної води, – і тут почала його трусити лихоманка; насилу курочка додому його довела.

Побігла курочка до лікаря, прописав лікар півникові гірких ліків, і довго пролежав півник у ліжку.

Поки півник хворів, уже й зима настала. Видужав півник і бачить, що річка льодом укрилася.

Схотілося півникові на ковзанах поковзатись, а курочка й каже йому:

– Ой, почекай, півнику! Дай річці зовсім замерзнути, тепер ще лід дуже тонкий, втопишся.

Не послухався півник сестри, покотився по льоду; лід проломився, а півник – шубовсть у воду! Тільки того півника й бачили *(К. Ушинський)*.

Бабусин борщ

У бабусі дві внучки у великому місті – Ніна й Тіна. На літні канікули вони приїхали до бабусі.

Радіє бабуся внучкам – першокласниці Ніні й шестикласниці Тіні. Пригощає їх черешнями, свіжим медом і варениками. Та дівчаткам найбільше хочеться борщу: мама розповідала їм, що бабуся варить дуже смачний борщ.

Зварила бабуся борщ – із свіжими помідорами, з капустою, зі сметаною. Але була одна біда... Забувати стала бабуся, що вона зробила. Поки варила борщ – двічі посолила. Поставила на стіл дві миски борщу, запрошує внучок до страви й говорить:

– А чи солила – й не пам’ятаю... Стара стала... Ось сіль у сільниці – солить за смаком.

З’їли дівчатка по ложці борщу: ой, який же солоний! Подивились одна одній в очі, усміхнулися непомітно. Ложка за ложкою – з’їли по мисці та й ще трішки попросили, їдять та дякують бабусі. Бабуся радіє.

– А чи солила я борщ? – запитала бабуся.

– Ми й не помітили, – сказала Ніна. – Такий смачний, що про сіль і не подумали.

– Значить, солила, – зітхнула з полегшенням бабуся. – А завтра солить ви: боюся, що забуду посолити.

– Добре, бабусю, солити будемо ми (*В. Сухомлинський*).

Тексти для формування позитивної мотивації до співпраці, формування загально-мовленнєвих умінь і навичок

На машині

Мишеня, Зайчик і Песик сіли в машину і поїхали, їдуть, їдуть. Наїхали на камінь. Бух – і перекинулись! Полетіли хто куди! Сидять на землі. Плачуть. Але їхати далі треба.

Тут Мишеня і каже:

— А я машину підніму.

Стало піднімати, та не під силу. Зайчик говорить:

— Дай-но я підніму. Я сильніший! Став піднімати, та не під силу.

Песик каже:

— Давайте, Друзі, всі разом піднімати.

Стали піднімати всі разом. Раз! – і підняли! Залізли в машину. А машина не їде: камінь задні колеса не пускає.

Тут Мишеня і каже:

— Я камінь зсуну.

Стало штовхати, а ніяк! Зайчик говорить:

— Дай-но я штовхну. Я сильніший!

Став штовхати, та ніяк.

Песик говорить:

— Давайте, друзі, всі разом штовхати.

Стали штовхати всі разом. Раз! – і зсунули! Залізли в машину і поїхали. їдуть, їдуть, їдуть – і не перекидаються. Ось як добре! (Н. Павлова)

Як Метелик напився березового соку

Ще в затінку під деревами лежав сніг, а маленький Метелик, якого збудило весняне сонечко, вилетів зі своєї зимової хатки. Летить він і відчуває: голова паморочиться від слабості. «Ось, – думає Метелик, – знайду пахучу квітку й нап'юся солодкого соку. Зараз голова й перестане паморочитись».

Але квітів ще немає. Один тільки голубенький пролісок виглядає з землі. Зрадив Метелик. Сів на голубеньку квіточку, а на ній солодкого соку немає. Холодна вона.

Летить знову Метелик. Уже й силюньки немає, ось-ось крильця складе й упаде на землю.

Аж чує Метелик ласкавий голосок:

– Лети до мене. Це я, Береза Білокура. Дам тобі крапельку соку.

Прилетів Метелик до Берези. Дивиться – з тріщинки витекла крапля соку. Напився Метелик. Весело махнув крильцями.

– Дякую, – каже Метелик, – ти врятувала мене від голоду. (В. Сухомлинський)

Чи легко бути ввічливим?

Діти поверталися з лісу. Вони сьогодні ходили в далекий похід. Шлях додому пролягав через невеликий хутірець, що лежить у долині за кілька кілометрів од села.

Втомлені, знесилені діти ледве дійшли до хутірця. Зайшли в крайню хату, попросили води. З хати вийшла жінка, за нею маленький хлопчик. Жінка витягла з колодязя води, поставила на стіл посеред двору, а сама пішла до хати. Діти напилися, відпочили на траві. Де й узялися сили.

Відійшли з кілометр від хутірця. Марійка тут і згадала:

– А ми ж не подякували жінці за воду.

Діти зупинилися. Справді, забули подякувати.

– Що ж... – каже Роман, – це ж не велика біда. Жінка вже й забула, мабуть. Хіба варто повертатися через таку дрібницю?

– Варто, – наполягає Марійка. – Хіба тобі не соромно перед собою, Романе?

Роман усміхнувся. Видно було, що йому не соромно.

– Ви як хочете, – каже Марійка, – а я повернуся й подякую...

– Чому? Скажи, чи ж обов'язково треба це зробити? – питає Роман... – Адже ж ми так потомилися...

– Бо ми люди... Якби ми були телята, можна було б і не повертатися...

Вона рушила до хутірця. За нею пішли всі.

Роман постояв хвилинку й, зітхнувши, теж поплівся за гуртом.

– Важко бути людиною... – сказав він. (*В. Сухомлинський*)

Погана звичка

Язичку, язичку,

Як тебе корити?

Маєш звичку таку:

Довго говорити.

Не балакай, не кричи, –

Хіба тобі важко?

Ну, хоч трішки помовчи! –

Зварю тобі кашки. (*А. М'ястківський*)

Чим закінчуються сварки?

Хлопчик цей – великий злюка.

Шарпнув він мене за руку,

Обізвав: «Всезнайка, соня

І бабусина тихоня,

Мямля, чапля із поліна

І зануда, як Мальвіна».

Я сказала: «Ти на вроду,

Мов опудало з городу».

Він сказав і я сказала...

Він замовк і я мовчала.

Ми мовчали і сопіли...

Яблука уже допіли

Хлопчик яблуко зірвав

І мені подарував. (*М. Людкевич*)

Тексти для пояснення механізму моделей співпраці

1. Спільно-наслідувальна модель співпраці

Л. Шевчук

Як Марійка вчилася куховарити

Марійці 9 років. Вона живе з мамою, татом і сестричкою Тамарою. Тамара – старша. Їй уже 15 років.

Марійці у всьому хочеться бути схожою на старшу сестру. От, наприклад, Тамара уміє дуже смачно готувати (майже як мама). Старша сестра і борщу наварить, і пирогів напече, а Марійка тільки заздрісно дивиться.

Побачила це Тамара та й каже:

— А хочеш тебе навчу?

— Хочу. Та хіба у мене вийде?

— Вийде. Чому ж ні?! Ми з тобою будемо грати у гру «Вчитель – учень». Я буду показувати, ти – робити так само. От і навчишся.

З тих пір і повелося. Тамара картоплю чистить – і Марійка разом із нею, Тамара буряк кришить, Марійка – так само, Тамара вареники ліпить, Марійка приглядається і теж як сестра старається.

Зразу Марійка лише повторювала все за сестрою (і то не все виходило), згодом – одразу сама до роботи ставала. А незабаром почала так смачно готувати, що пальчики оближеш.

Ось так Марійка навчилася куховарити. Навчилася, тому що уважно спостерігала за сестрою і робила як вона. А ти як хочеш чогось навчитися – можеш теж так зробити. Попроси товариша про допомогу і працюй.

А якщо сам гарно розв'язуєш задачі, читаєш, пишеш – навчи інших. Знання і вміння – це скарби, які треба передавати іншим, для того, щоб вони множилися по всьому світі.

2. Спільно-контролювальна модель співпраці

Л. Шевчук

Про двох товаришів і чарівний колодязь

Жили-були два товариші: Іван та Василь. Раптом спіткало їх велике нещастя. Жителі міста, у якому жили товариші почали хворіти на страшну хворобу. В Івана захворіла мати. Що робити? Аж тут містом пройшла чутка, що вилікуватися від хвороби можна лише живою водою з чарівного колодязя. Вирішив Іван іти за чарівною водою. А Василь теж пішов з ним. Довго-довго йшли двоє друзів. Часто вони терпіли голод і спрагу, спали на холодній землі, рятувалися від хижих звірів. Нарешті серед дрімучого-дрімучого лісу вони побачили галявину, посеред якої був колодязь. Біля колодязя спали кілька немолодих чоловіків.

Почав Іван воду тягнути і одразу постарів. А ще йому дуже захотілося спати. Василь уважно стежив за товаришем, розмовляв з ним і не давав заснути.

Витяг Іван відро чарівної води, випив ковток, і знову став молодим.

Покропили товариші чоловіків чарівною водою. Ті одразу прокинулися, випили по ковтку води і теж помолодшали. Набрали вони всі собі чарівної води та й рушили кожен до своєї домівки.

3. Спільно-індивідуальна модель співпраці

Л. Шевчук

Як Миколка та Сашко помилок позбулися

Жили-були двоє друзів-першокласників Миколка та Сашко, які хотіли, коли виростуть, створювати комп'ютери. Були вони хлопці веселі та працьовиті, але мали однакову біду. І Миколка, і Сашко часто робили у зошиті помилки. Їм було дуже соромно за оті покреслені вчителькою червоним чорнилом зошити. Але що робити?

І ось одного разу вчителька, коли роздавала зошити, сказала друзям:

- Якщо ви хочете, щоб здійснилася ваша мрія, то вам потрібно навчитися писати, читати, рахувати без помилок.
- А як же нам навчитися? – спитали Миколка і Сашко.
- Пишіть, лічіть, читайте, – відповіла вчителька, – і перевіряйте один одного, от і помилок стане менше.

З того часу друзі так і робили. Сядуть удвох, прочитають задачу, кожен окремо розв'яжуть її, а потім перевіряють результати роботи один одного. А коли відповіді різні, хоча й сперечаються, але разом шукають правильну. Спишуть речення, а тоді виправляють один в одного помилки.

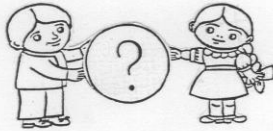
Чим більше так працювали друзі, тим помилок ставало менше. Не помітили Миколка і Сашко, як відмінниками стали.

І з тих пір ніхто не сумнівається, що здійсняться Миколчині і Сашкові мрії.

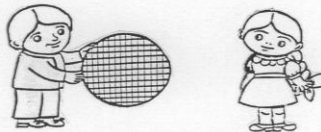
Схематичні малюнки для пояснення моделей співпраці

1. Спільно-наслідувальна модель співпраці (гра «Вчитель – учень»)

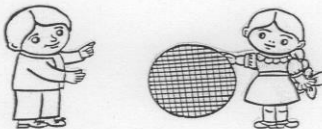
1. «Учитель» і «учень» отримують завдання.



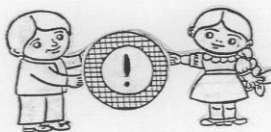
2. «Учитель» виконує завдання, «учень» спостерігає.



3. «Учень» виконує завдання (наслідує «вчителя»), «вчитель» спостерігає.

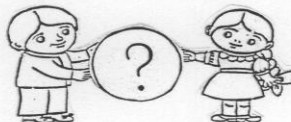


4. Учасники пари підводять підсумки, звітують про отримані результати.

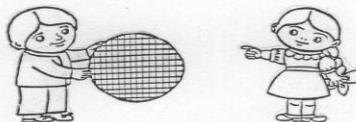


1. Спільно-контролювальна модель співпраці (гра «Контролер»)

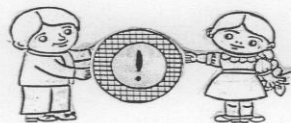
1. «Виконавець» і «контролер» отримують завдання.



2. «Виконавець» виконує завдання, «контролер» контролює.

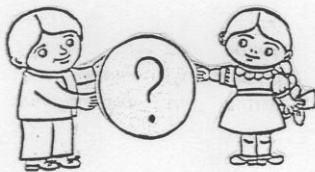


3. Учасники пари підводять підсумки, звітують про отримані результати.

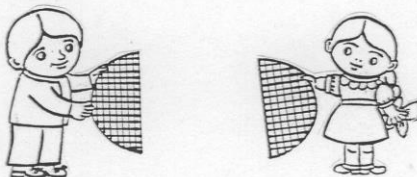


3. Спільно-індивідуальна модель співпраці (гра «Скарбничка»)

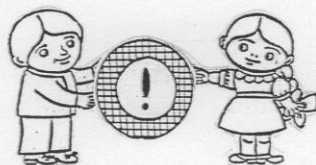
1. Учні отримують завдання.



2. Школярі одночасно виконують кожен свою частину завдання.

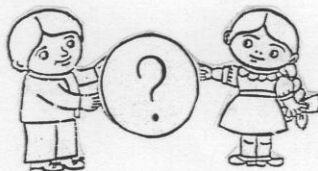


3. Учасники пари підводять підсумки, звітують про отримані результати.

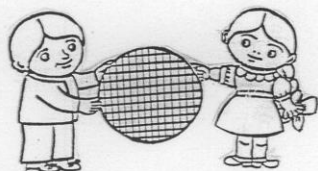


4. Спільно-рівноправна модель співпраці (гра «Партнери»)

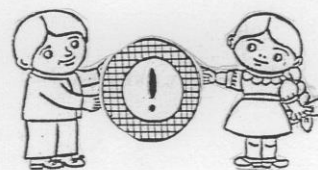
1. Учні отримують завдання.



2. Школярі разом виконують завдання.



3. Учасники пари підводять підсумки, звітують про отримані результати.



Завдання роботи над текстом здобувачів освіти 2 класу

Завдання 1

1. Прочитайте оповідання.

ЯК БДЖІЛКА ЗНАХОДИТЬ КВІТКУ КОНВАЛІЇ

Вилетіла з вулика бджілка. Літає над пасікою й дослухається. Чує, десь далеко-далеко дзвенять голосні дзвіночки. Летить бджілка на музику дзвіночків. Прилітає до лісу. А то дзвонять квіти конвалії. Кожна квітка – маленький срібний дзвіночок. Усередині – золотий молоточок. Б'є молоточок по сріблу – лунає дзвін – аж до пасіки лине. Ото так конвалія кличе бджілку. Прилітає бджілка, збирає з квітки пилок та й каже: – Дякую, квіточко...

А квіточка мовчить. Вона лише зняковіло опускає голівку. (Василь Сухомлинський).

2. Виберіть правильну відповідь на питання (обведіть букву).

1. Про кого розповідається в оповіданні?
А) Про метелика. Б) Про бджілку.
2. Що почула бджілка.
А) Дзвіночки. Б) Пісню.
3. Що за дзвіночки дзвонили у лісі?
А) Конвалії. Б) Тюльпани.
4. Що збирала з квіток бджілка?
А) Пилок. Б) Срібло.

Завдання 2

1. Прочитайте оповідання Георгія Химича.

ЧИЙ КАВУН?

Жило собі три брати. Узяв старший брат кавунове зерня і посадив на баштані. За якийсь час виткнувся із землі росточок. А сонце припікає його й припікає. Запріг середульший брат коня, привіз на баштан бочку води і полив росточок. Узявся росточок ще краще рости. Аж тут обступили його з усіх боків бур'яни.

Прийшов на баштан молодший брат та й виполов увесь бур'ян.

І виріс кавун великий-превеликий. Спалахнула між братів суперечка.

– Це мій кавун! – сказав старший брат. – Я його посадив.

– Ні, мій! – заперечив середульший. – Я його поливав.

– Ні, мій! – подав голос наймолодший брат. – Я його від бур'янів урятував.

Довго вони сперечалися, та так і не дійшли згоди. Ну, а тобі як здається – чий кавун?

2. Дайте відповідь на запитання автора (обґрунтуйте її).

Завдання 3

1. Прочитайте казку, текст якої поділений на частини. Складіть план.

ЛИСИЧКА*Російська народна казка*

Жили собі дід та баба. Дід каже бабі: – Ти, бабо, печи пироги, а я поїду по рибу. Наловив він риби і везе додому.

Побачила його лисичка – і схотілось їй рибки попоїсти. Забігла вона вперед, лягла на дорозі і лежить, як мертва.

Підїхав дїд, підїшов до лисички, а вона ї не ворухнеться. – От буде подарунок бабї, – сказав дїд. Узїв лисичку і поклав на сани, а сам пішов спереду.	
А лисичка потихеньку почала викидати із саней рибу. Викидала, викидала. Викинула всю рибку, а сама втекла.	
Приїхав додому дїд. –	Ну, бабо, – сказав дїд, – який комір привїз я тобі на шубу! – Де ?
- Там на санях – і риба, і комір. Підїшла баба до саней – ні коміра, ні риби.	

Завдання 4

1. Прочитайте казку, придумайте та запишіть продовження.

За В. Лучуком

ЯК ГОРОБЧИК У ВИРІЙ ЛІТАВ

Сїв горобчик на стовпчик. Холод. Голод. Не їв. Лютує зима. Морозище...

Тремтить горобець та й думає: «А чого це я тремчу від холоду? От візьму, та й полечу у вирій.»

Летить він день, летить другий...

Завдання 5

1. Прочитайте два варіанти казки. Запишіть відповіді на питання.

ЛИСИЧКА-СУДДЯ

Двоє котиків веселих добули собі хитро-мудро грудочку сиру. Одбігли з ним подалі й почали радитися, як його краще поділитися. Та ще й поділитися так, щоб не було кривди ні тому, ні тому, – щоб якраз по правді рівнесенько розділити.

Один котик і каже:

– Давай поділимо отак, упоперек!

А другий каже:

– Ні, розділимо краще вздовж!

Отак і сперечаються. Коли це біжить лисичка. Побачила вона котиків, угледіла грудочку сиру, зупинилася та й питає:

– А що тут у вас таке? Про що сперечаєтесь?

– Так і так, – розказують котики, – ось не знаємо, як нам краще поділити грудочку сиру.

– Е, – каже лисичка, – це можна дуже добре зробити! Ось дайте, я вам поділю!

Котики й оддали їй грудочку сиру, щоб вона розділила. Лисичка переломила грудочку сиру надвоє, а далі й каже:

– Ні, цей шматочок – більший, треба порівняти! Та й над'їла один шматочок.

– А тепер, – каже, – оцеї більший, треба його трішки підрівняти, щоб по правді було! Не можна ж, щоб котромусь із вас кривда була!

І знов над'їла. Та так рівняла, рівняла, – то той шматочок над'їсть, то той, – поки стало два зовсім маленьких шматочки.

– Ну, – каже лисичка, – оце ж маєте тепер уже зовсім однаковісінькі шматочки, хоч і на терези покладіть!

– Ну, добре, – кажуть котики, – але ж ти багато нашого сиру з'їла! За що ти стільки нашого добра взяла?

– Як – за що?! – одказала лисичка. – А я ж вас поділила!

ПРО МУДРИХ КОТИКІВ

Сірий котик і білий котик добули собі грудочку сиру. Одбігли з ним подалі й почали радитися, як краще поділитися. Та ще й поділитися так, щоб не було кривди ні тому, ні тому, – щоб якраз по правді рівнесенько розділити.

Сірий котик і каже:

— Давай поділимо отак, уперек!

А білий не згодний:

— Ні, розділимо краще вздовж!

Отак і сперечаються. Коли це біжить лисичка. Побачила вона котиків, грудочку сиру, зупинилася та й питає:

— А що тут у вас таке? Про що сперечаєтеся?

— Так і так, – розказують котики, – ось не знаємо, як нам краще поділити грудочку сиру.

— Е,— каже лисичка,— це можна дуже добре зробити! Ось дайте, я вам поділю!

Котики й віддали їй грудочку сиру, щоб вона розділила. Лисичка переломила грудочку сиру надвоє, а далі й каже:

— Ні, цей шматочок – більший, треба порівняти! – Та й над'їла один шматочок.

— А тепер, – каже, – оцей більший, треба його трішки підрівняти, щоб по правді було!

І знов над'їла. Та шматочки знову стали неоднаковими.

Зрозуміли котики, що лисичка хоче їх обдурити, от білий котик і каже:

– Дякуємо, лисичко, за допомогу.

– Але шматочки неоднакові, – не здається лисичка.

– То нічого, – наполягають котики. – Нам і так буде.

Змущена була лисичка повернути шматочок сиру. Усміхнувся білий котик сірому та й віддав йому більший шматочок.

А лисичка побігла собі далі.

• Чим відрізняються варіанти казки? _____

• Що спільного в обох варіантах казки? _____

Завдання 6

Прочитайте вірш. Доберіть пари римованих слів.

Варіант 1.

КОШЕНЯ

Засмутилось кошеня –

Треба в школу йти щодня.

І прикинулося вмиль,

Що у нього хвіст болить.

Довго думав баранець

І промовив, як мудрець:

«Це хвороба не проста,

Треба різати хвоста».

Кошеня кричить:

« Ніколи! Краще я піду до школи!» (Платон Воронько)

кошеня		
баранець		
вмиль		
ніколи		

Варіант 2.

ЖОВТЕНЬ

Жовте поле, жовтий ліс,

На деревах жовтий лист.

Все жовтіє навкруги,

Навіть річки береги,

Бо у осені в руці
Тільки жовті олівці. *(Леонід Куліш-Зіньків)*

руці	
навкруги	