

Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»  
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

## **КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

бакалавра

на тему

Формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень  
у молодших школярів з недорозвиненням мови

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ДМП-ОПН 22  
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

\_\_\_\_\_ / Сергій СВЯТЕНКО  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник \_\_\_\_\_ / Олександр РАДКЕВИЧ  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент \_\_\_\_\_ / Тетяна БОНДАРЕНКО  
(підпис) (ім'я та прізвище)

*«До захисту допущено»*

В.о.завідувач кафедри \_\_\_\_\_ / Наталія БРЮХАНОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль \_\_\_\_\_ / Наталія БОЖКО  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК \_\_\_\_\_ / Ольга ЛИТВИН  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»  
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти  
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)  
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки  
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ Наталія БРЮХАНОВА  
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

**ЗАВДАННЯ**  
**на кваліфікаційну роботу**  
**другого (магістерського) рівня вищої освіти**

студенту Сергію Віталійовичу Святенку

1. Тема: «Формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови».

затверджена наказом по академії № 4801-5/925 від “11” квітня 2025 року

2. Термін здачі закінченої роботи «16» червня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проєкту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови; об’єкт дослідження: процес підготовки молодших школярів з недорозвиненням мови; предмет дослідження: методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови; завдання дослідження: провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження; виявити характер і специфіку труднощів, які виникають у молодших школярів з онр під час сприймання, розуміння та відтворення текстів; обґрунтувати і розробити методику формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови; здійснити дослідно-експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

4. Зміст роботи/проєкту (перелік питань, які належить розробити): результати аналізу психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з

проблеми дослідження; характер і специфіка труднощів, які виникають у молодших школярів з ЗНМ під час сприймання, розуміння та відтворення текстів; методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

5. Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

**Керівник**

\_\_\_\_\_ (підпис)

Олександр РАДКЕВИЧ

(ім'я, прізвище)

**Завдання прийняв до виконання**

\_\_\_\_\_ (підпис)

Сергій СВЯТЕНКО

(ім'я, прізвище)

### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи**

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Поз. про вик. завдань
1	Здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження.	05.05.2025	
2	Виявлення характеру і специфіки труднощів, які виникають у молодших школярів з ОНР під час сприймання, розуміння та відтворення текстів.	15.05.2025	
3	Обґрунтування і розробка методики формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.	25.05.2025	
4	Здійснення дослідно-експериментальної перевірки ефективності розробленої методики формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.	05.06.2025	

**Студент**

\_\_\_\_\_ (підпис)

Сергій СВЯТЕНКО

(ім'я, прізвище)

**Нормоконтроль**

\_\_\_\_\_ (підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

## РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної педагогіки – підвищення ефективності процесу формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

Об'єкт дослідження: процес підготовки молодших школярів з недорозвиненням мови.

Предмет дослідження: методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

В роботі проаналізовано психолого-педагогічну, лінгвістичну та методичну літературу з проблеми дослідження; виявлено характер і специфіку труднощів, які виникають у молодших школярів з ЗНМ під час сприймання, розуміння та відтворення текстів; обґрунтовано і розроблено методику формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови; здійснено дослідно-експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови..

Ключові слова: молодші школяри, загальне недорозвинення мови, вторинні тестові повідомлення, методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень.

## ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Developing the Skills of Producing Secondary Textual Messages in Primary School Children with Speech Underdevelopment." The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, intermediate and general conclusions.

The paper is devoted to a current issue in modern pedagogy – improving the effectiveness of the process of developing the skills of producing secondary textual messages in primary school children with speech underdevelopment.

Research aim: to theoretically substantiate, design, and experimentally test a methodology for developing the skills of producing secondary textual messages in primary school children with speech underdevelopment.

Object of the research: the process of educating primary school children with speech underdevelopment.

Subject of the research: the methodology for developing the skills of producing secondary textual messages in primary school children with speech underdevelopment.

The thesis analyzes psychological, pedagogical, linguistic, and methodological literature on the research problem; identifies the nature and specifics of the difficulties experienced by primary school children with general speech underdevelopment in perceiving, understanding, and reproducing texts; substantiates and develops a methodology for the formation of skills in producing secondary textual messages; and carries out an experimental verification of the effectiveness of the proposed methodology.

Keywords: primary school children, general speech underdevelopment, secondary textual messages, methodology for developing skills of producing secondary textual messages.

## ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ I. СТАН ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ УМІНЬ ПРОДУКУВАННЯ ВТОРИННИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	12
1.1. Первинний та вторинний текст як об'єкт психолого-педагогічних та психолінгвістичних досліджень.....	12
1.2. Медико-психолого-педагогічна характеристика молодших школярів з недорозвиненням мови (поняття, етіологія, симптоматика)	20
1.3. Особливості продукування вторинних текстових повідомлень молодшими школярами з мовним недорозвиненням.....	28
1.4. Методичні аспекти проблеми формування вторинних текстових повідомлень (переказу) у початковій школі.....	36
Висновки до розділу 1.....	49
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОДУКУВАННЯ ВТОРИННИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ.....	53
2.1. Організація і результати констатувального експерименту.....	53
2.2. Напрями і способи формування вміння продукувати вторинні тексти у молодших школярів з недорозвиненням мови. Формувальний експеримент.....	66
2.3. Результати контрольного експерименту.....	70
Висновки до розділу 2.....	73
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває розвиток грамотної та успішної особистості. Досягнення цієї мети вимагає вдосконалення всіх ланок навчання та виховання дітей. У зв'язку з підвищенням вимог до рівня початкової освіти актуалізується низка питань, пов'язаних з ефективним навчанням молодших школярів. Успішність навчання значною мірою визначається рівнем готовності дитини до шкільного навчання.

Для молодших школярів із мовленнєвими порушеннями ці питання постають особливо гостро, адже мовні розлади, а відтак - труднощі з письмом і читанням, негативно впливають не лише на засвоєння навчального матеріалу, а й на формування особистості та емоційно-вольової сфери. Наслідками цього можуть бути стійка неуспішність, а також поява небажаних рис характеру: нерішучості, непевненості в собі, тривожності, недовірливості або, навпаки, агресивності, озлобленості, схильності до негативних реакцій.

Основними показниками успішного навчання дитини в початковій школі є розвиненість пам'яті, мислення, уваги та мовлення. Шкільна успішність тісно пов'язана з умінням правильно сприймати, осмислювати та відтворювати отриману інформацію. Засвоєння знань із різних навчальних предметів залежить від розуміння пояснень учителя, текстів підручників, а також від здатності учня правильно переказувати зміст навчальних завдань. Для цього необхідний достатній рівень розуміння та відтворення усних і письмових текстів.

Актуальність теми зумовлена також зростанням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема з труднощами в оволодінні навичками розуміння та відтворення вторинних текстових повідомлень. Дослідники (С.Є. Шевченко, Т.В. Філінюк, Н.С. Жукова, Л.С. Волкова, Т.О. Ушакова, О.В. Єршова, О.П. Тараненко та ін.) зазначають, що нерозвиненість цих

навичок призводить до неповного чи викривленого сприйняття навчального матеріалу, що, своєю чергою, знижує рівень успішності. Такі учні неточно розуміють і запам'ятовують текст, не засвоюють його зміст, не можуть виокремити головну думку чи сюжетну лінію, виділити ключових героїв, часто порушують послідовність подій, виявляють труднощі у доборі слів, не в змозі послідовно й логічно переказати текст.

Перекази таких учнів зазвичай бідні за структурою, містять повтори, уривчасті висловлювання, позбавлені логіки. Часто діти намагаються дослівно відтворити текст, повторюють окремі епізоди, не використовують образні мовні засоби. Причини цих порушень - недорозвиненість основних компонентів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного) та недостатня сформованість як звукової, так і смислової сторони мовлення. Додатковими ускладненнями є порушення уваги, знижена вербальна пам'ять, відставання у словесно-логічному мисленні, швидка стомлюваність, відволікання та виснажливість.

У роботі під терміном «вторинні текстові повідомлення» розуміють тексти, створені шляхом перетворення первинного тексту (інструкції, перекази, виклади, конспекти, реферати, рецензії, резюме, автореферати). У цьому дослідженні основна увага приділяється навичкам переказу.

Незважаючи на актуальність проблеми, формування навичок продукування вторинних текстів у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями вивчене недостатньо. Існує значна кількість методичних розробок для дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, проте для учнів із загальним недорозвиненням мовлення подібних досліджень обмаль. У науковій літературі відсутні сучасні методики, які б комплексно охоплювали процес формування різних типів переказів з урахуванням специфіки мовленнєвих порушень, вікових і психологічних особливостей дітей.

**Проблема дослідження** полягає у підвищенні ефективності процесу формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

**Об’єкт дослідження** – процес підготовки молодших школярів з недорозвиненням мови.

**Предмет дослідження** - методика формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що труднощі у створенні вторинних текстів зумовлені недостатньо сформованим умінням смислової обробки текстової інформації: виділенням ключових слів, формуванням узагальненого змісту, умінням ранжувати інформацію та озаглавлювати текст. Цілеспрямоване формування цих умінь сприятиме підвищенню ефективності навчання. З урахуванням симптоматики загального недорозвинення мовлення (ЗНМ), можна передбачити наявність специфічних труднощів, пов’язаних із порушенням сприйняття, розуміння тексту та лексико-граматичної побудови висловлювань, що потребує обов’язкової логопедичної корекції.

**Завдання дослідження:**

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження.
2. Виявити характер і специфіку труднощів, які виникають у молодших школярів з ЗНМ під час сприймання, розуміння та відтворення текстів.
3. Обґрунтувати і розробити методику формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

4. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування вмінь продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мови.

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз літератури), біографічні (вивчення документації), емпіричні (констатувальний, формувальний, контрольний експерименти), статистичні та якісні методи обробки результатів.

**Теоретична значущість дослідження** полягає в уточненні та доповненні наукових уявлень про природу процесу продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. У межах дослідження визначено структурні компоненти цього процесу, з'ясовано механізми, що лежать в основі перетворення первинного тексту в нову мовленнєву форму, а також охарактеризовано специфіку смислової обробки текстової інформації дітьми з мовленнєвими порушеннями.

**Практична значущість дослідження** полягає у створенні діагностичної методики для оцінювання умінь продукування вторинних текстових повідомлень та розробці методичних рекомендацій для логопедичної роботи. Матеріали можуть бути використані в діагностичній і корекційній діяльності логопедів.

**РОЗДІЛ І**

**СТАН ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ УМІНЬ ПРОДУКУВАННЯ  
ВТОРИННИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ У НАУКОВІЙ  
ЛІТЕРАТУРІ**

**1.1. Первинний та вторинний текст як об'єкт психолого-педагогічних та психолінгвістичних досліджень**

Текст посідає одне з найважливіших місць у навчанні молодших школярів української мови та читання. Він виступає не лише як дидактичний матеріал для граматичних вправ, а й як самостійна одиниця навчання для формування мовних, комунікативних, лінгвістичних і мовленнєвих умінь учнів.

У сучасних підручниках, навчальних та методичних посібниках текст трактується з урахуванням останніх досягнень у галузі теорії тексту.

Так, наприклад, у підручнику М.М. Розумовської, С.І. Львова, Г.А. Богданової текст визначається як: «група речень, об'єднаних у ціле темою та основною думкою» [61, с. 300]. Зазначається також, що «пропозиції в тексті пов'язані між собою за змістом та за допомогою мовних засобів» [61, с. 300].

Аналогічно визначається текст і в підручнику А.І. Власенкова, Л.М. Рибченкової: «Текст - це слова, речення, абзаци та більші частини, пов'язані в ціле темою та основною думкою, що утворюють висловлювання, мовленнєвий твір» [14, с. 93].

У підручнику Н.Г. Гольцова, І.В. Шамшина, М.А. Міщериної наводяться й інші ознаки тексту: «Текст - поєднання речень, пов'язаних між собою за змістом і граматично, які утворюють певне висловлювання. Смислова єдність частин тексту забезпечується передусім темою. Тема тексту - те, що йдеться у тексті. Головними ознаками тексту є зв'язність, єдність, цілісність, завершеність» [23, с. 425].

У словнику-довіднику «Педагогічне мовлення» О.М. Волкова, В.Ю. Виборнова, Н.Г. Грудцина та ін. пропонують таке визначення тексту: «Текст - результат мовного процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору відповідно до мотивів, цілей, обраної теми, задуму та ідеї, і характеризується певною структурою, композиційною, логічною та стилістичною єдністю» [16, с. 239]. Цей погляд на текст як структуру, наповнену змістом, дозволяє формувати в учнів загальне уявлення про закони побудови тексту, засоби зв'язку між частинами тексту та між самостійними реченнями на «живому» матеріалі, а також використовувати текст як зразок для створення власних висловлювань учнів.

У методичних посібниках текст переважно розглядається в діяльнісному аспекті, як «продукт, результат мовної діяльності, твір мовлення - усний чи письмовий» [49, с. 232]; «Результат цілеспрямованої мовної творчості, цілісне мовленнєвий твір, комунікативно зумовлена мовна реалізація авторського задуму» [55, с. 352]; «Результат мовної діяльності в усній або письмовій формі, реалізованій у творі словесності, який має смислову завершеність і структурну єдність» [15, с. 209].

Досить повне визначення тексту дається у підручнику С.І. Львова: «Текст - це зв'язне висловлювання на певну тему. У більшості випадків текст складається з кількох речень, пов'язаних між собою за змістом та присвячених одній темі» [51, с. 159]. Дослідниця вказує такі ознаки тексту, як єдність теми, наявність основної думки, завершеність, смислова закінченість, логічний зв'язок частин тексту, певна послідовність розвитку основної думки тексту.

У навчальному посібнику А.І. Горшкова підкреслюються такі властивості тексту, як зв'язність, завершеність і окремість: «Текст - це виражене в письмовій чи усній формі впорядковане і завершене словесне ціле, що містить у собі певний зміст, що співвідноситься з одним з жанрів художньої або нехудожньої словесності, відмежоване від інших подібних» [2, с. 255]. У цьому навчальному посібнику докладно розглядаються поняття

теми, ідеї тексту, співвідношення предметно-логічного та емоційно-експресивного аспектів змісту тексту.

Таким чином, як видно з представлених визначень, у кожному з них даються якісь ознаки або властивості тексту - інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність та ін. Розглянемо основні категоріальні ознаки, які має будь-який текст, у тому числі і вторинний.

Так, як основна властивість тексту розглядається його інформативність, тобто здатність містити в собі та передавати якусь інформацію. І.Р. Гальперін виділяє три основні типи інформації: змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну, змістовно-підтекстову, закладену в різних елементах тексту (таблиця 1.1) [21].

Таблиця 1.1

### Типи інформації у тексті

Типи інформації у тексті	Характеристика інформації	Елементи тексти, що містять цю інформацію
Змістовно-фактуальна	події, факти, явища	опис часу та місця дії, характеристика героїв, їх вчинки, стани, сюжетні повороти
Змістовно-концептуальна	загальний задум, авторська позиція, система поглядів, підхід до фактів	авторські зауваження та відступи, модальний план тексту (риторичні питання, порядок слів, лексичні повтори, оцінна лексика, модальні слова та частки, вступні слова та речення), композиція
Змістовно-підтекстова	прихований зміст, що витягується з опису фактів, явищ, подій	окремі деталі, алюзії, ремінісценції, інтонація, художні засоби, смислові свердловини, приховані цитати

«Категорія інформативності дає можливість визначити в учнів ступінь осмислення ними всіх типів інформації в тексті на основі завдань, спрямованих на:

- визначення теми тексту;
- співвідношення частин тексту;

- виділення окремих елементів тексту (фактуальна інформація);
- вираження ставлення автора до предмета мови, аналіз композиції (концептуальна інформація);
- виявлення прихованого змісту [2].

Цілісність (або зв'язність) тексту - це внутрішня смислова єдність. За словами А.А. Леонтьєва, текст є цілісним, «якщо він має змістовну організацію, функціонально спрямовану на досягнення певної мети, вирішення певної позамовної задачі» [44, с. 235]. Усвідомлення цілісності тексту приходить до учня в результаті осмислення характеру реалізації авторського задуму у вигляді усвідомленого вибору мовних засобів, способів розвитку основної думки, дотримання законів побудови тексту, продиктованих його стильовою та жанровою приналежністю.

Іншою важливою характеристикою тексту є його зв'язність, яка «здійснюється на тематичному, стилістичному і комунікативному рівні за допомогою логічних, лексичних і граматичних співвіднесеностей між його одиницями» [70, с. 32]. Це мовні засоби, використані автором, які забезпечують зв'язність тексту на всіх його рівнях.

Закінченість тексту передбачає завершеність думки, яка може бути визначена як зрозумілість тексту. За словами А.А. Акішина, «текст закінчується там, де повністю для того, хто говорить, вичерпана тема. Ідеальною межею замкнутого тексту слід вважати ту фразу тексту, яка більше не дає виходу в розвиток даної семантики» [1, с. 5]. Закінченість проявляється в наданні висловлюванню тієї композиційної форми, яка обумовлена його жанровими та стилістичними характеристиками.

Ретроспекція - це «повернення читача до попередньої інформації, що викладена в тексті твору раніше або перериває поступальний рух тексту» [70, с. 30]. Категорія ретроспекції дає можливість оцінити здатність учня відновлювати в пам'яті відомості, необхідні для розуміння тексту, які дозволяють переосмислити викладене в іншому контексті, краще зрозуміти авторську позицію.

Перспекція «пов'язана із «забіганням» уперед, повідомленням читача, про що йтиметься в наступних частинах тексту» [70, с. 30]. На основі категорії перспекції можна оцінити, наскільки в учня розвинена контекстуальна здогадка, здатність прогнозувати зміст тексту за заголовком, за початком, передбачати можливий розвиток теми та вживання тих чи інших граматичних конструкцій.

У процесі створення тексту учень має передбачати особливості розвитку задуму, структуру та композицію тексту, реакцію на нього читача (слухача).

Членність - це розмежування елементів тексту, що дозволяє оцінити, чи вміє учень ділити текст на смислові частини та визначати мікротему й основну думку кожної з них. Дане вміння необхідне, наприклад, для інформаційної переробки первинного тексту, для складання та реалізації плану продукування вторинних повідомлень - як усних, так і письмових (наприклад, для написання викладу).

Таким чином, стосовно теми нашого дослідження можна відзначити, що вторинний текст повинен мати всі зазначені властивості, а основними та обов'язковими для продукування вторинних текстових повідомлень учнями молодших класів, на наш погляд, є інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність і членність тексту.

Текст сам є одиницею вищого рівня мовної системи, а завдяки закладеним у ньому можливостям текст поєднує в собі комунікативні, лінгвістичні та мовні одиниці мовної системи. Як слушно пише І.М. Логінова, «текст в усній чи письмовій формі - кінцевий продукт мовної діяльності. У процесі навчання рідній чи нерідній мові текст є показником та перевіркою культури мови, мовних умінь та навичок» [45, с. 176].

Як комунікативна одиниця, текст завжди орієнтований у межах певної ситуації спілкування. Саме в комунікативній системі текст розглядається не як мовна одиниця (відрізок лінійно організованого потоку мови), а як «одиниця спілкування, тобто як функціональна ієрархічно організована

змістовно-сміслова цілісність, що співвідноситься з комунікативно-пізнавальним наміром суб'єкта спілкування» [26, с. 46]. Дана особливість тексту дозволяє здійснювати контроль сформованості таких комунікативних умінь і навичок учнів, як оцінка мовної ситуації, реалізація комунікативного завдання, розуміння комунікативного наміру автора тексту, орієнтація на інтереси та потреби адресата, оцінка ефективності досягнення поставленого комунікативного завдання.

Лінгвістичні одиниці тексту розглядаються в плані їхнього «взаємного зв'язку, контекстної обумовленості та текстоутворюючої специфіки» [15, с. 21]. За наявності достатньої кількості мовного матеріалу, що вивчається, текст створює умови для контролю засвоєння лінгвістичних понять, формуючи цілісне уявлення про мовну систему української мови на основі виявлення внутрішніх зв'язків між одиницями різних рівнів.

Показником володіння мовною компетенцією є знання та дотримання у мовленні норм сучасної української мови (для вторинних усних текстів обов'язкове дотримання лексичних, граматичних та орфоепічних правил, для письмових можна додати ще й орфографічні та пунктуаційні), які реалізуються у тексті як мовленнєвому творі. Лексичні норми літературної мови пов'язані з усвідомленням значення слів та правильним їх уживанням у мові. Навколишні семантичні одиниці впливають одна на одну, створюючи певний контекст, який і підказує тому, хто сприймає, сенс того чи іншого слова або висловлювання (стійкого поєднання слів). Дотримання лексичних норм вимагає від того, хто створює первинні або вторинні тексти, наявності великого словникового запасу і точності слововживання. Граматичні норми літературної мови зводяться до знання правил зміни та поєднання слів, уживання граматичних конструкцій у текстах. Орфоепічні норми - це єдині правила вимови окремих звуків та сполучень, а також постановка нормативного наголосу при сприйнятті та відтворенні текстів. Орфографічні та пунктуаційні норми приписують правильне написання слів і правильне розміщення розділових знаків у реченнях письмового тексту.

Далі слід зазначити, що для створення вторинних текстових повідомлень учням необхідні різні вміння.

Наприклад, за даними Г.А. Сидорової:

1. «Під час читання первинного тексту учень демонструє володіння різними мовними стратегіями, які використовуються ним для розуміння прочитаного (виділення ключових слів, мовна здогадка, визначення меж смислових частин), здатність критично оцінити прочитаний текст, проникнувши в його глибинний сенс, творчо усвідомлюючи, як структура тексту та мовні засоби допомагають автору розкрити свій задум» [63].

2. «У процесі слухання первинного тексту необхідні навички слухового сприйняття (володіння словотворчою та контекстуальною здогадкою, розуміння інтонаційних засобів виразності усного мовлення, вмиле використання орієнтирів сприйняття (пауз, повторів) для запам'ятовування тексту), вміння сприйняти прослуханий текст як смислове ціле, а також вміння обробляти інформацію» [63].

3. «Створюючи вторинний текст, учень демонструє продуктивні мовні здібності, творчий початок, індивідуальний стиль, відповідність форми та змісту поставленої мовної мети, володіння мовним матеріалом, цілісність структури, послідовність та логічність викладу думок» [63].

4. «Говоріння на рівні продукування вторинного тексту реалізується у монологічному висловленні учня. Тут необхідні як технічні особливості даного виду мовної діяльності (дотримання лексико-граматичних та орфоепічних норм, логічних наголосів і пауз, необхідного темпу, рівня гучності, тону висловлювання, володіння паралінгвістичними засобами (погляд, міміка, жести), відповідність ритміко-інтонаційній, цілісній усній висловлюванню» [63].

Виходячи із сказаного, можна виділити основні вміння, необхідні для сприйняття первинного тексту та продукування вторинних текстових повідомлень, до яких Г.А. Сидорова відносить інформаційні, комунікативні, інтелектуальні та організаційні вміння.

Під інформаційними вміннями маються на увазі вміння оперативно працювати з будь-якою інформацією, виходячи з поставленого завдання: розмежовувати інформацію на основну та допоміжну; виділяти у тексті окремі його елементи: ключові слова, аргументи, висновки тощо; «стискати» та «розгортати» зміст тексту; виокремлювати необхідну інформацію з текстів різного характеру; виявляти цінність інформації; користуватися інформацією, витягнутою з тексту.

Комунікативні вміння - це вміння оцінювати, вибрати і використовувати мовні засоби у власній мові відповідно до цілей, завдань та умов спілкування; вони реалізуються в здатності створювати тексти різних стилів (наукового, публіцистичного, офіційно-ділового, художнього, розмовного), жанрів (стаття, звіт, автобіографія, виступ, розповідь, переказ, есе, бесіда), типів (опис, оповідання, міркування) та форм (монолог, діалог) мови.

Інтелектуальні вміння - це вміння щодо застосування у мовній практиці основних операцій та прийомів мислення (порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення). Дані вміння перевіряються завданнями, які побудовані на співвіднесенні окремих частин тексту (наприклад, побудувати факти, події у логічній чи хронологічній послідовності); визначенні зв'язку між фактами, подіями, явищами; групуванні фактів за якоюсь ознакою; виведенні судження з урахуванням аналізу фактів.

До організаційних слід віднести вміння з організації індивідуальної діяльності: формулювати завдання діяльності;

Таким чином, як продукт мовної діяльності, текстове повідомлення виступає в єдності двох планів - внутрішнього, предметно-сміслового та зовнішнього, формально-мовного. Вторинні текстові повідомлення є результатом переробки вихідного (первинного) тексту і є певною мірою реакцією на прочитане, відповіддю на сказане і, зрештою, результатом процесу сприйняття та інтерпретації первинного тексту. Обов'язковими властивостями або ознаками вторинних текстових повідомлень є

інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність та членність. Для успішного продукування усних вторинних текстів у учнів повинні бути сформовані найрізноманітніші вміння: інформаційні, інтелектуальні, комунікативні та організаційні, а також усі основні види мовної діяльності - читання, слухання та говоріння.

## **1.2. Медико-психолого-педагогічна характеристика молодших школярів з недорозвиненням мови (поняття, етіологія, симптоматика)**

Збільшення кількості дітей, які страждають на мовні розлади, а також складність самої структури мовної патології та поліморфність її проявів є вагомим аргументом для вивчення дітей з різними порушеннями мови.

При важких порушеннях мови в дітей найбільш типовою симптоматикою порушень є дефекти звуковимови, бідність словникового запасу (особливо предикативного), проблеми актуалізації словникового запасу, недоліки граматичного ладу мови, порушення синтаксичної організації висловлювання, а також порушення темпу, мелодики, плавності мови.

Розрізняють такі фактори, що сприяють виникненню мовленнєвих порушень у дітей:

- негативні екзогенні (зовнішні) фактори;
- негативні ендогенні (внутрішні) фактори.

Так, серед основних порушень пренатального періоду дослідники [12, 28, 34, 41, 54] називають ранній токсикоз вагітності, а також токсикози другої половини вагітності; різні хронічні захворювання матері (наприклад, захворювання сечостатевої сфери, хвороби печінки, серцево-судинні захворювання, тяжкі шлунково-кишкові захворювання, наркоманія, алкоголізм, туберкульоз легень та ін.); захворювання матері, перенесені під час вагітності, екологічно несприятливі чинники.

У натальному періоді найчастіше відзначають: стрімкі, сухі, затяжні пологи, слабка родова діяльність матері, асфіксія новонароджених різного ступеня вираженості, резус-конфліктна ситуація, застосування засобів пологової допомоги; родова травма, що призводить до внутрішньочерепних крововиливів.

У постнатальному періоді несприятливими факторами є: перенесені дитиною захворювання - вірусний грип, пневмонія, менінгіт, менінгоенцефаліт, важкі інфекційні захворювання, черепно-мозкові травми, вегетативна дисфункція, спадкові фактори, що проявляються в період становлення мови.

У результаті дії комплексу пошкоджуючих факторів різного періоду настає ураження головного мозку на різних рівнях, що безпосередньо відбивається на становленні та розвитку мови.

Сьогодні у вітчизняній логопедії найбільш поширені в теорії та на практиці дві основні класифікації мовних порушень: клініко-педагогічна (Ф.А. Рау, М.Є. Хватцев, С.С. Ляпідевський, О.В. Правдіна, Б.М. Гріншпун та ін.) та психолого-педагогічна (Р.Є. Левіна). В основі клінічної класифікації лежить вивчення етіології (причин) та патогенезу (патологічних проявів) мовної недостатності (рис. 1.1) [53].

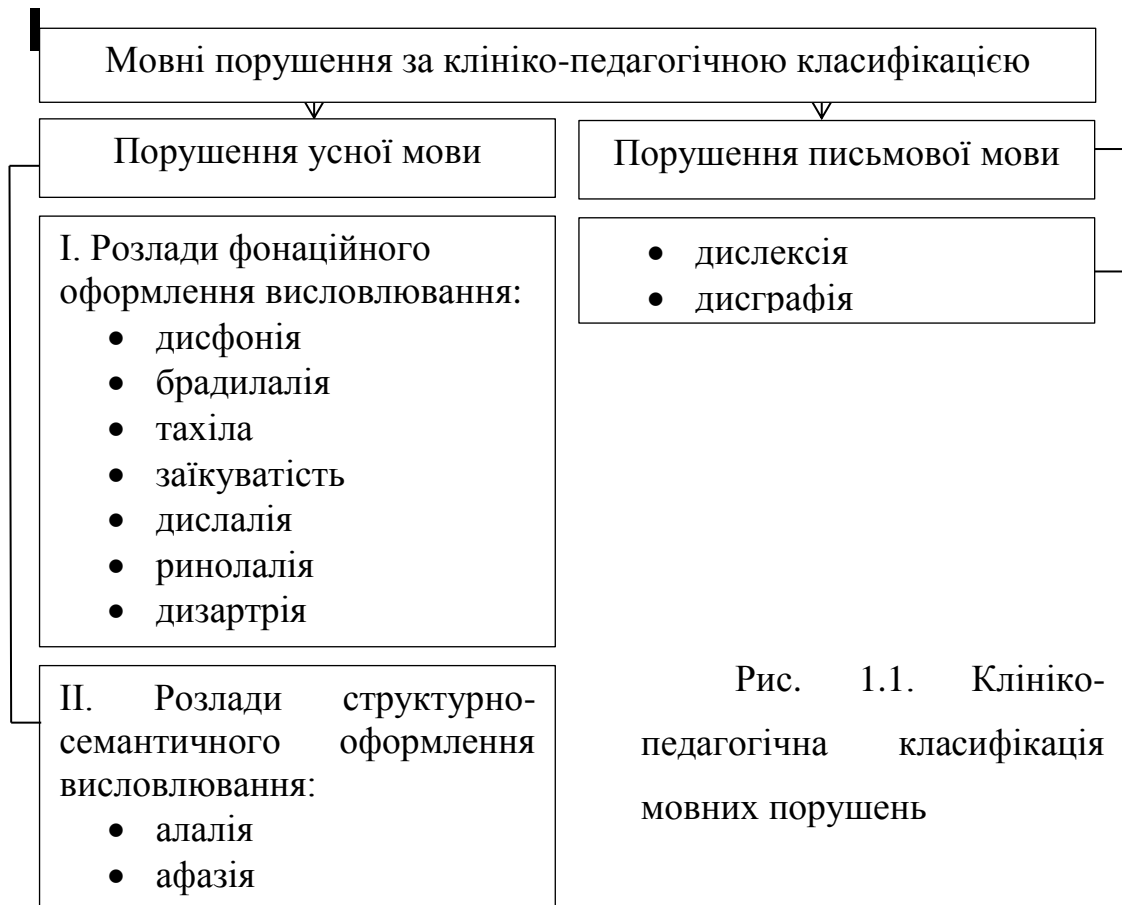


Рис. 1.1. Клініко-педагогічна класифікація мовних порушень

Таким чином, виділяють 11 форм мовних порушень, 9 з них відносяться до порушень усного мовлення на різних етапах її породження та реалізації та 2 форми - відносяться до порушень писемного мовлення.

Р.Є. Левіна розробила психолого-педагогічну класифікацію мовних порушень (рис. 1.2) [57].

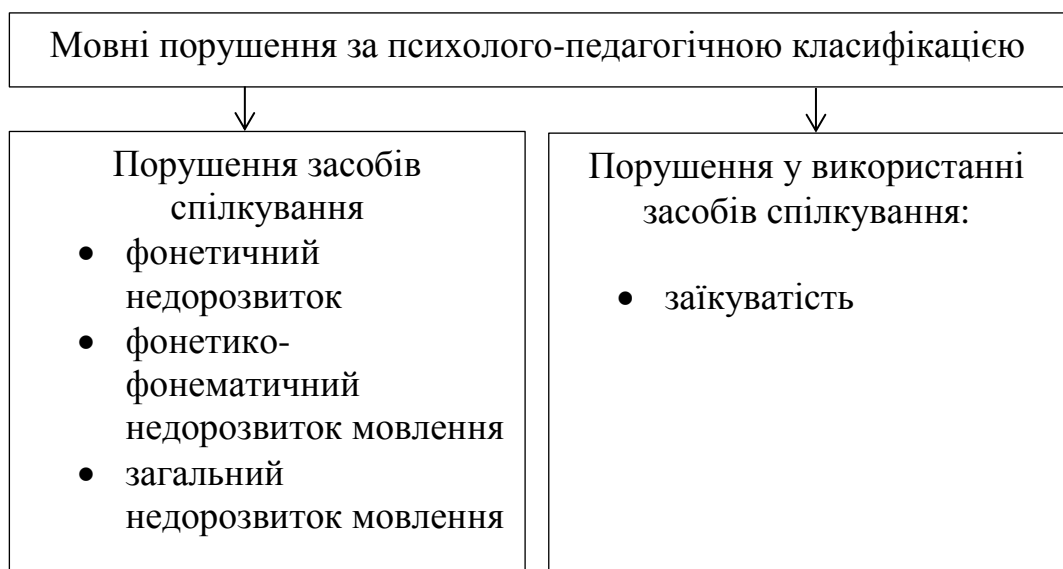


Рис. 1.2. Психолого-педагогічна класифікація мовних порушень

Загалом, аналізована категорія дітей із тяжкими порушеннями мови є дуже різноманітною. Їх пов'язує наявність стійкого системного недорозвинення всіх сторін мови: фонетико-фонематичної та лексико-граматичної.

Нині у школах одним із найпоширеніших мовних порушень є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). Оскільки в нашому експериментальному дослідженні беруть участь молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення, зупинимося докладніше саме на цьому мовному розладі.

Колектив вчених НДІ дефектології (Г.І. Жаренкова, Г.А. Каше, Л.Ф. Спірова, Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна) на чолі з Р.Є. Левіною у 50-х роках минулого століття дали теоретичне обґрунтування проблемі загального недорозвинення мовлення. Загальне недорозвинення мовлення - це різноманітні мовні розлади, при яких у дітей порушені всі компоненти мовної системи, при збереженому слуху та інтелекті. У дітей цієї категорії тією чи іншою мірою порушені звуковимова, фонематичний слух і сприйняття, словотвір, словозміна і, найчастіше, грубо порушена складова структура слова. Передумови до ЗНМ спостерігаються ще в процесі онтогенезу, на ранніх етапах розвитку мовлення: діти відстають за термінами і за якістю нормального розвитку мовлення.

Цей розлад мовлення може бути як самостійним порушенням, так і спостерігатися при більш складних порушеннях, таких як алалія, афазія, ринолалія, дизартрія.

Р.Є. Левіна у межах свого психолого-педагогічного підходу виділила три рівні розвитку мовлення:

1. Перший рівень - «відсутність загальноповного мовлення» [41].
2. Другий рівень - «початки загальноповного мовлення» [41].
3. Третій рівень - для дітей цієї категорії характерна розгорнута фразова мова з елементами недорозвинення лексики, граматики та фонетики.

Перший рівень ЗНМ умовно можна назвати «безмовним». Цей рівень характеризується повною або майже повною відсутністю мовлення в той віковий період дітей, коли при нормальному розвитку мова вже в основному

сформована. Діти мають мізерний пасивний словник, активний - у зародковому стані; мовлення в основному має вигляд звуконаслідування, що супроводжується жестами. Діти I рівня мовленнєвого недорозвитку не зустрічаються в масових загальноосвітніх установах.

«Мовлення дітей з ЗНМ II рівня вже характеризується як «початки загальнозживаної мови». Мовлення цієї категорії дітей супроводжується не лише жестами та лепетними словами, а й окремими фразами. У спонтанному мовленні виражений аграматизм. Граматичні форми погано помітні, оскільки зміни слів за родами, числами та відмінками передаються спотворено, взаємозамінюються. Чим більшим стає словниковий запас, тим складніше дається дітям вимова окремих звуків, складової структури слова, вживання слів за змістом; часто спостерігаються смислові заміни слів. Загалом мовлення малозрозуміле через велику кількість фонетичних і граматичних помилок» [57].

Діти з ЗНМ III рівня мають вже більш розгорнуту повсякденну мову, хоча існують окремі помилки у розвитку фонетики, лексики, граматичного ладу.

«Діти з цим рівнем можуть впевнено користуватися простими поширеними реченнями, бувають спроби вживання складних речень, але виявляються структурні аграматизми та спостерігається в реченнях пропуск головних та другорядних членів. Молодший школяр з третім рівнем ЗНМ у своєму мовленні використовує всі частини мови, проте словниковий запас у дітей цього рівня достатній лише для повсякденної та побутової ситуації, і якщо він виходить за її межі, відразу відзначається недолік лексики. У школярів часто виявляється незнання назв частин обличчя, тіла, частин тварин, найменувань професій та дій, пов'язаних із ними. Присутні множинні лексичні заміни, які свідчать про те, що діти з ЗНМ III рівня використовують слова в неточному, розширеному та дифузному значенні. Спеціальні діагностичні завдання виявляють велику кількість прогалин. Вони замінюють назви частин предметів назвою самого предмета (вагон – поїздом); або дії

замінюють словами, близькими за ситуацією та зовнішніми ознаками (приклеює – «маже»). Діти погано розрізняють назви форм предметів. Невміння користуватися способами словотвору призводить до обмеження можливості варіювати слова (саме завдання перетворення слова виявляється для дітей малозрозумілим)» [57].

У вимовних можливостях школярів виявляються помилки щодо відтворення слів різної складової структури. Це персеверації, антиципації, додавання зайвих звуків, додавання словотворчої голосної, усічення складів. Кількість порушених звуків коливається від 2–3 і може досягати 10–12. Звуки, які діти вміють правильно вимовляти, у самотійному мовленні звучать недостатньо чітко. Характерним є недиференційоване виголошення звуків (в основному свистячих, шиплячих, африкатів, сонорів), часто один звук замінює відразу кілька звуків даної фонетичної групи (наприклад, звук [с'], сам ще недостатньо чітко вимовляється, замінює звуки [з] («пані» – чоботи), [ш], [ц], [ч], [щ]). Також спостерігаються порушення артикуляції, найчастіше сонорів, свистячих; нестійкі заміни, коли той самий звук у різних словах вимовляється по-різному.

У зв'язному мовленні чітко відображається несформованість побудови діалогу та монологу, що виявляється у фрагментарності викладу подій, пропусках послідовності сюжетної лінії, порушеннях часових та причинно-наслідкових зв'язків у тексті. Розповідаючи та переказуючи, дитина просто перераховує об'єкти, їхні ознаки, дії. При самотійному оповіданні дитина багато разів може повертатися до сказаного раніше [57].

Загалом, діти, що мають ЗНМ III рівня, становлять найчисленнішу групу в загальноосвітніх школах (порівняно з іншими перебігами аномального розвитку) і потребують до себе особливої уваги.

Подальше вивчення дітей із загальним недорозвиненням мови дозволило виділити ще одну категорію дітей, порушення мови яких виявилось поза даною Р.Є. Левіною періодизації. Вивчення цих дітей дозволило Т.Б. Філічевій у 2001 році виділити ще одну групу дітей, яку

визначено як IV рівень мовленнєвого розвитку. До цієї категорії належать діти із залишковими проявами недорозвинення компонентів мовної системи [68].

Загалом, для стислості і наочності характеристика кожного рівня мовленнєвого недорозвинення в дітей представлена в таблиці 1.2, яка складена за матеріалами М.Б. Єлісеєвої [27] та М.А. Поваляєвої [60].

Таблиця 1.2

### Характеристика рівнів мовного недорозвинення у дітей

Рівень розвитку мови	Характеристика
1	2
I рівень мовного розвитку характеризується відсутністю загальнозживаної мови	Діти спілкуються за допомогою лепетних слів, звуконаслідувань. Переважно використовують паралінгвістичні засоби. На відміну від тих, хто не розуміє розумово відсталих дітей, у дітей з ОНР достатній обсяг пасивного словника, досить хороше розуміння зверненої мови. У промові найчастіше застосовуються 1-2-складні слова. Відсутня фразова мова.
II рівень мовного розвитку характеризується появою фразової мови	З'являється фраза. Розширюється обсяг пропозиції до 2-4 слів, але при цьому конструкції речень залишаються неправильно оформленими. Значення слів звужено. Одним і тим же словом дитина може називати різні предмети або їх групи. Типові заміни та змішання слів. Виявляються численні недоліки граматичного оформлення: 1) неправильне застосування закінчень; 2) неправильне вживання числа та роду дієслів 3) відсутність погодження прикметників із іменниками, числівників із іменниками; 4) помилки при користування прийменниковими конструкціями: прийменники часто опускаються, причому іменник вживається у вихідній формі; 5) частки та спільки у мові використовуються рідко. Вимова дуже недосконала і значно відстає від вікової норми: відзначаються порушення у вимові шиплячих, свистячих, м'яких та твердих звуків, сонорних, дзвінких та глухих. Дуже характерні грубі порушення складового складу та звукозаповнюваності.

## Продовження табл. 1.2

1	2
<p>III рівень мовного розвитку характеризується розгорнутою фразовою промовою з вираженими елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного та недорозвитку</p>	<p>Діти досить вільно користуються розгорнутою фразовою промовою. Окрім простих поширених пропозицій з'являються спроби використання структури складносурядних та складнопідрядних речень. Поряд з правильними можна зустріти і аграматичні пропозиції через помилки у відповідності та управлінні. Звукове оформлення мови суттєво відстає від норми. У цьому періоді дитина здатна використовувати всі частини мови, правильно використовувати граматичні форми, але деякі з них даються насилу, наприклад родовий відмінок множини іменників. Дитина може назвати більшість предметів, дій, ознак, якостей та станів, добре знайомих з життєвий досвід. Дитина здатна побудувати переказ чи розповідь про щось по картині, але його мова в недостатній мірі виявляється цілісною і зв'язковою. Незважаючи на значний кількісний зростання словникового запасу, спостерігаються і значні недоліки лексики: повне незнання значень низки слів - неточне розуміння та вживання низки слів; назви частини предмета назвою цілого предмета; підміна назв професій назвами; дії; заміна видових понять родовими та навпаки; взаємозаміщення ознак. Відзначаються стійкі помилки у звуконаповнюваності слів, порушення складової структури в найбільш важких словах.</p>
<p>IV рівень мовного розвитку характеризується залишковими явищами недорозвитку лексико-граматичних та семантичних порушень</p>	<p>Ці діти можуть легко користуватися найпоширенішими пропозиціями. Спостерігається неправильна диференціація звуків [Р - Р'], [Л - Л'], [j], [Щ - Ч - Ш], [Т' - Ц - С - С'] та ін. Є своєрідні порушення складової структури, дитина розуміє значення слова, але не утримує у пам'яті фонематичний образ, внаслідок чого</p>

Крім мовної симптоматики, молодшим школярам із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) властива й своєрідність психічного

розвитку. У таких школярів погано розвинене сприйняття, насамперед слухове, зорове та просторове. Нерозвиненість базового слухового сприйняття призводить до порушень формування фонематичного слуху і, відповідно, фонематичного сприйняття. Порушення у цій сфері притаманні всім дітям із загальним недорозвиненням мовлення.

Характерною особливістю дітей є проблеми орієнтування у просторі. Школярам важко диференціювати такі поняття, як «ліворуч», «праворуч», «ззаду» тощо.

Увага учнів з ЗНМ вкрай нестійка, вони швидко виснажуються, спостерігаються складнощі при розподілі уваги [57].

Дослідники вказують, що група учнів з ЗНМ неоднорідна як за проявом мовленнєвого розладу, так і за особливостями формування пізнавальних процесів, зокрема синтезом. Обсяг зорової пам'яті часто перебуває в межах норми, чого не можна сказати про слухову пам'ять.

«Більшість школярів з ЗНМ соматично ослаблені, у них недостатньо розвинені моторні функції. Для таких дітей характерні погано розвинена рухова сфера, порушення у координації рухів, низька швидкість та спритність виконання. У більшості дітей цієї категорії недостатньо розвинена дрібна моторика» [54].

Отже, можна дійти висновку, що лише цілісний підхід у роботі з учнями із загальним недорозвиненням мовлення, з урахуванням специфіки розвитку їхньої мовної та немовної сфери, може дати стійкий позитивний результат у навчанні та корекції.

### **1.3. Особливості продукування вторинних текстових повідомлень молодшими школярами з мовним недорозвиненням**

Щоб детальніше розглянути механізм продукування вторинних текстових повідомлень дітьми з недорозвиненням мовлення, слід,

насамперед, коротко розкрити особливості сприйняття та відтворення усного висловлювання.

К.К. Карлеп, розглядаючи проблему породження, сприйняття й усвідомлення мовлення, докладно зупинився на питаннях про моделі породження висловлювання, враховуючи теорію П.Я. Гальперіна [43].

«У породженні висловлювання відрізняється домовний етап, етап програмування та відбору мовних засобів, а також його реалізація» [32].

Спираючись на дослідження А.А. Леонтьєва та П.Я. Гальперіна, К.К. Карлеп характеризує домовний етап як ланку орієнтування та визначає наявність у ньому мотиву й загального сенсу майбутнього висловлювання. На даному етапі, на думку автора, ніби дається відповідь на такі питання: чому? (мотив), навіщо? (намір), про що? (уявлення, сенс). Таким чином, у дитини має виникнути потреба у висловлюванні, з якої виходитимуть мотив та комунікативний намір, тобто мета майбутнього комунікативного акту.

Етап програмування та відбору мовних засобів розгортається на трьох рівнях: семантичний або граматико-смісловий рівень, лексико-граматичний рівень (граматичне структурування), рівень моторного програмування. На даному етапі велике значення має правильне мовлення дітей, що дозволяє дитині повніше реалізувати себе на лексико-граматичному рівні етапу програмування та відбору мовних засобів.

Останнім рівнем планування мовленнєвого висловлювання К.К. Карлеп визначив складання моторної програми та відбір артикуляційних рухів. Можливі дві моторні програми: програма висловлювання, що регулює інтонацію, та програма синтагми, яка регулює складову послідовність у синтагмі [32].

Отже, з матеріалів проведеного К.К. Карлепом дослідження, можна дійти висновку, що знання етапів і рівнів породження висловлювання, а також знання операцій та програми відбору мовних одиниць є теоретичною основою розробки методики навчання переказу молодших школярів (розробка типів вправ, підбір мовного матеріалу).

За твердженням А.В. Ястребової, «формування зв'язної мови у дітей навіть за відсутності патології у мовному і психічному розвитку є досить складним процесом, але якщо має місце загальне недорозвинення мови, цей процес ускладнюється багаторазово» [74].

Так, наприклад, дослідники відзначають, що в деяких дітей з мовленнєвою патологією відзначаються труднощі вже при визначенні мотиву та загального змісту висловлювання, тобто порушується вже домовний етап породження висловлювання. М.Є. Хватцев вказує на значні розбіжності дітей з ЗНМ між можливостями формулювати фрази та можливостями формулювати думку у зв'язній формі; при спробі розповісти про прочитане, побачене або пережите дитина з ЗНМ часто звертається до міміки, жестів [69]. Звідси під час навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення переказу слід звернути увагу на формування мотивів спілкування, навчання постановки мети і, що особливо важливо, на розвиток орієнтування у прочитаній чи почутій ситуації.

Етап програмування та відбору мовних засобів, як було сказано, розгортається на трьох рівнях: семантичному або граматико-смісловому рівні, лексико-граматичному рівні (граматичне структурування) та рівні моторного програмування. З погляду К.К. Карлепа, вираженням семантичного синтаксису в мові при патології є ланцюжки тематично пов'язаних слів з мінімальним граматичним зв'язком («Тролейбус... пасажири... багато») [32].

Приміром, за даними В.К. Воробійової, учні з важкими порушеннями мови навіть до 4 класу відчують значні труднощі в оволодінні основними видами зв'язного монологічного мовлення, зокрема й переказом. Підсумки виконання експериментальних завдань дітьми із системним недорозвиненням мови дозволили автору як основні причини несформованості вмінь і навичок продукування вторинного тексту виділити порушення двох видів операцій механізму мовлення: операцій, які забезпечують смислову організацію

текстового повідомлення, та операцій, що забезпечують його лексико-синтаксичне оформлення.

Порушення операцій першого виду простежувалося в несформованості вмінь: передавати смислову програму прочитаного тексту, встановлювати часову і причинно-наслідкову послідовність подій, розвивати задум (тему повідомлення), повністю сприймати вихідне мовленнєве повідомлення і виділяти його головну думку, впізнавати зв'язні висловлювання. Несформованість цих операцій веде до порушення смислової цілісності мовних висловлювань.

Порушення операцій другого виду простежувалося в несформованості: лексико-синтаксичного оформлення речень, вибору слів, переважно дієслівної лексики, вибору засобів міжфразового зв'язку, чергування комунікативно сильних та комунікативно слабких речень. Несформованість цих операцій призводить до порушення зв'язності мовного повідомлення [17].

Про це говорять й інші дослідження. Так, оцінюючи перекази дітей із ЗНМ, О.А. Безрукова зазначає відсутність чіткості, послідовності викладу, відбиток явищ лише із зовнішнього боку, не враховуючи їх значних ознак і причинно-наслідкових відносин. Ці особливості переказу обумовлені низьким ступенем самостійної мовленнєвої активності дитини, невмінням виділити головні та другорядні елементи у вихідному тексті, неможливістю чіткої побудови цілісної композиції свого повідомлення [10].

Е.Б. Парфьонова зазначає, що у переказах молодших школярів із мовленнєвим недорозвиненням спостерігається порушення зв'язності; незавершеність мікротем; повернення до сказаного раніше. Нерідко переказ зводиться до безладного перерахунку окремих деталей вихідного тексту. Виразно виражені лексичні труднощі, недоліки у граматичному оформленні речень, зменшення кількості, спрощення та спотворення предикативних зв'язків, що використовуються при реалізації мовленнєвого повідомлення. Дослідниця підкреслює, що наявність виражених порушень обумовлена

станом мовленнєвого процесу в цілому та його окремих складових: сприйняття та утримання в оперативній пам'яті словесної інформації, осмислення системи предикативних зв'язків усередині мовленнєвого цілого, встановлення образно-вербальних зв'язків, актуалізації предметного змісту мовленнєвого повідомлення [58].

За даними Л.Ф. Спірової, Т.П. Безсонової та А.В. Ястребової, зразки переказів молодших школярів з ЗНМ свідчать про порушення логіко-часових зв'язків у оповіданні: діти можуть переставляти місцями частини оповідання, пропускати важливі елементи сюжету та збіднювати його змістовну сторону. Їхнім висловлюванням характерні: порушення зв'язності і послідовності викладу, смислові пропуски основних подій, «застрявання» на другорядних деталях, повтор окремих епізодів, явно виражена «невмотивована» фрагментарність, низький рівень використовуваної фразової мови [75].

Г.В. Бабіна та Г.М. Васильєва вказують, що у дітей з ТНР спостерігаються виражені труднощі смислової обробки тексту під час читання, пов'язані, передусім, зі зниженням функціонально-смислової обробки тексту з урахуванням антиципацій; з порушенням інформаційно-пошукових умінь; з труднощами семантичного та логіко-синтаксичного текстового орієнтування [7].

Як свідчить Г.В. Чиркіна, під час передачі змісту прослуханих оповідань, прочитаних текстів учні не утримують основну смислову схему. У процесі створення мовленнєвого повідомлення відзначаються легкі «зісковзування» на побічні асоціації зі втратою основного сенсу оповідання. У висловлюваннях спостерігається крайня непослідовність. При переказі виявляються неповне розуміння тексту, порушення логічної послідовності передачі подій, пропуск суттєвих змістових ланок, «втрата» дійових осіб, численні повтори, проблеми підбору слів [71].

Прицільно вивчаючи питання, пов'язані з особливостями граматичного устрою мови, С.М. Шаховська звертає увагу на труднощі, які виникають у розгорнутій мові. До них автор відносить «мізерність висловлювання,

«прагнення уникнути розгорнутої мови», труднощі побудови фрази при переказі, невміння одночасно стежити за формою мови та її змістом, невпевненість і утрудненість висловлювання думки у зв'язній формі. Поряд з обмеженістю мови автор зазначає і «багатослів'я», «багатомовність», пояснюючи його як «компенсаторне явище при недостатньо міцній навичці правильної зв'язної мови» [72, с. 21].

Н.П. Карпова, вказуючи на значні труднощі школярів із загальним недорозвиненням мови в оволодінні послідовною, розгорнутою розповіддю, зазначає, що ці труднощі значно збільшуються зі зростанням самостійної мови та за відсутності опори на заданий вихідний текст. Ще більш відчутними вони стають за завдання скоротити докладну розповідь до однієї-двох фраз, а також за завдання виділити у первинному тексті головну думку [33].

Н.Г. Токарева розглядає проблему вторинних текстів-переказів молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, що мають мовленнєву патологію, і дійшла висновку, що в дітей цієї категорії рівні розвитку мовної компетенції різні; причини, необхідні для оволодіння переказом, не сформовані. Для дітей характерні неповнота та нерозчленованість образу первинного тексту, фрагментарність його розуміння (низький рівень аналізу змістовної структури тексту); порушення ієрархізації змістовних елементів (пропуски, заміни, спотворення, перестановки текстових фрагментів змісту, утруднення у виділенні головного та другорядного), порушення поверхневих та глибинних зв'язків (помилки у вживанні мовних та позамовних засобів зв'язності); порушення мовленнєвого оформлення висловлювання [66].

Г.В. Бабіна та М.М. Любімова говорять про труднощі дітей із ТНР структурно-сислового аналізу, спрямованого на стиснення тексту викладу. Школярі припускалися помилок при смислового групуванні текстового матеріалу, робили його не виправдане членування і дроблення, утруднювалися при виділенні значної інформації [8].

Розглядаючи стан зв'язного мовлення молодших школярів з тяжкими порушеннями мови, Л.Ф. Спірова зазначає, що в них часто спостерігається втрата фрагментів оповідання [64].

Характеристиці особливостей розуміння тексту учнями з тяжкими порушеннями мови присвячена робота В.В. Строганової, яка вказує, що специфічні особливості у дітей проявляються в труднощах синтезу текстової інформації в смислове ціле [65].

«На наступному рівні породження мови відбувається граматична та лексична реалізація смислової та семантичної програми. Відбір слів залежить від наявності образу предмета чи явища, збереження звукової та артикуляторної основи слова, диференціації морфологічно чи артикуляційно подібних слів, ситуативні та категоріальні семантичні зв'язки» [32]. У діяльності Л.С. Виготського зазначено, що у випадках патології порушується ймовірність спливу звичних та суттєвих зв'язків між словами. На даному етапі дуже «велике значення має робота з розширення словникового запасу дітей із загальним недорозвиненням мови» [20].

Р.Є. Левіна пов'язує порушення продукування вторинних текстів учнями з ЗНМ із труднощами у побудові складних речень, з бідністю словника, невмінням поширювати речення, невмінням будувати ланцюг взаємозалежних речень. Їхні перекази характеризуються численними повторами одного й того ж слова (найчастіше підмета), порушенням порядку слів у реченні, незакінченістю речень, помилками у вживанні слів. В активному словнику у дітей з такою патологією переважають іменники та дієслова, але недостатньо слів, які позначають ознаки, стан та якість предметів і дій. Також можна відзначити у дітей труднощі утворення нових слів і форм слова: вони не можуть підібрати однокореневі слова, не утворюють нові слова за допомогою суфіксів і префіксів. Діти з недорозвиненням мови не завжди розуміють узагальнюючі слова, слова з абстрактним значенням та слова в переносному значенні. Лексичний словник школярів, здавалося б, може здатися достатнім, проте лише в рамках

повсякденного життя дітей. Автор зазначає, що «недостатньо сформована власна мова, незнання багатьох слів та виразів, змішування значень слів, аграматизми негативно впливають на розуміння та відтворення художніх та навчальних текстів» [41].

Т.А. Алтухова виявляє у дітей із мовленнєвою патологією явно виражені недоліки у розумінні складних мовних зворотів: діти не вміють «ловити» зміст не лише складних, а й відносно простих текстів. Важливим є зауваження автора про те, що навіть достатній словниковий запас не дає дитині можливості самостійно опанувати навичку зв'язної передачі прочитаного тексту [2].

За даними Г.В. Бабіної та Є.В. Білобородової, було виявлено, що діти з ЗНМ спотворюють смислову структуру порівняльних зворотів, фразеологізмів та уособлень, виділяють несуттєві ознаки об'єкта, за якими відбувається порівняння [6].

За даними Л.Ф. Спірової та А.В. Ястребової, в учнів молодших класів корекційної школи для дітей із порушеннями мови «рівень сформованості лексико-граматичних засобів мови значно відстає від норми. Зв'язне мовлення у молодших школярів довгий час залишається недосконалим: відзначаються труднощі у програмуванні висловлювань, у відборі матеріалу, лексико-граматичному структуруванні висловлювань, порушення зв'язності та послідовності викладу» [75].

І, нарешті, останнім етапом породження мови є вимова, яка на всіх рівнях мовленнєвого недорозвинення у школярів також значно порушена.

Таким чином, спеціальних досліджень процесів становлення та розвитку текстової діяльності у молодших школярів з ЗНМ практично не проводилося; у сучасній літературі пропонується лише опис деяких особливостей формування мовленнєвого повідомлення та вказується, що багато передумов, необхідних для продукування вторинного текстового повідомлення у цій категорії дітей не сформовано.

Враховуючи викладений підхід до породження висловлювання, можна дійти висновку, що у дітей з мовленнєвим недорозвиненням порушення у продукуванні вторинних текстових повідомлень можуть виявлятися на всіх етапах розвитку переказу. Це стосується як смислової обробки тексту (виділення ключових слів, ранжування, узагальнення, озаглавлення з урахуванням часових, причинно-наслідкових зв'язків), так і зв'язування слів, фраз і періодів в цілісний текст та правильне їх вимовлення. Як засобів міжфразового зв'язку рідко використовуються повтори та займенники. Наявні проблеми з граматичним оформленням речень. У формуванні навичок переказу таких дітей необхідна систематична логопедична допомога.

#### **1.4. Методичні аспекти проблеми формування вторинних текстових повідомлень (переказу) у початковій школі**

Аналіз спеціальної літератури показав, що у молодших школярів з недорозвиненням мовлення є труднощі при продукуванні вторинних текстових повідомлень. Найхарактернішими ознаками таких проблем є: неповне розкриття теми почутого чи прочитаного; неможливість самостійно скласти переказ без допомоги педагога; відсутність плавності мовлення (порушення послідовності викладу); порушення лексико-граматичного оформлення; смислові пропуски; незавершеність викладу; наявність тривалих пауз на межах фраз, частин тощо. Спираючись на отриману оцінку переказів дітей з ЗНМ, можна говорити про несформованість у них основних умінь та навичок сприйняття, розуміння та відтворення тексту, тому для школярів з мовленнєвою патологією необхідно створювати спеціальні умови навчання.

Як пише Н.Г. Токарева, «відмінною особливістю продукування вторинного тексту є процес розгортання певних ментальних структур (ключових слів, теми тощо), які є результатом осмислення та розуміння первинного тексту у певну вербальну освіту (вторинний текст)» [66, с. 29].

Прикладом таких текстів є різні види рефератів, інструкції, конспекти, і що особливо важливо для нашого дослідження, перекази.

Оскільки наше дослідження присвячене продукуванню вторинних текстових повідомлень учнями, а саме вивченню та навчанню молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення складання усного переказу, розглянемо методичні аспекти цього навчання у початковій школі.

Переказом фахівці розуміють зв'язну та послідовну передачу змісту прочитаного чи почутого.

Переказ - це «осмислене відтворення в мовленні літературного тексту; діяльність, у якій бере активну участь мислення дитини, уява і пам'ять» [73, с. 53]. Як зауважує Р. Є. Левіна: «переказ - це не просто передача тексту напам'ять, і не просто механічне заучування, а в ньому обов'язково мають бути присутні елементи творчості. Школяр викладає готовий зміст і користується готовою мовною формою автора чи читця (словник, синтаксичні конструкції, композиція, виразність), але при цьому важливо, щоб дитина осмислила текст, передала його вільно, але зі збереженням основної лексики автора, співпереживаючи героям» [41].

На цю особливість переказу вказує і М.І. Оморокова. На думку зазначеного автора, «переказ - це творчий процес» [56]. Особливість переказу полягає в тому, що у розповіді не тільки точно передаються задум і сюжет, а й зберігається стиль твору. Для цього переказувач повинен добре знати особливості жанру (казка, оповідання, нарис тощо), не допускати слів і мовних зворотів, не властивих даному жанру. Підготовка переказу включає ідейно-художній аналіз твору (ідея, система художніх образів, сюжет, композиція, мова) [56].

Переказ має величезне виховне значення. Переповідаючи художній твір, школяр не тільки знову переживає ті емоції, які були викликані первинним сприйняттям, але й прагне викликати за допомогою слів та інтонуювання своє ставлення до прочитаного в учня. «Повторні перекази примушують дитину замислюватися над вибором слів, над граматичною і

синтаксичною правильністю речень, тобто вправлятися в правильності мови. Такі перекази, що містять діалоги, описи, викликають у дітей інтерес, розвивають вміння описувати явища й предмети, поліпшують усі сторони мови» [38].

За даними Р.І. Лалаєвої, для успішного шкільного навчання у дитини в нормі має бути «сформовано певний інтерес і любов до книги, вміння сприйняти та зрозуміти прочитаний їй текст, відповісти на запитання щодо змісту, самостійно переказати нескладні твори, дати елементарну оцінку героям та їхнім вчинкам, визначити своє ставлення до них. Серед власне мовних умінь при нормальному мовному розвитку діти повинні мати навички: вживання складних речень різних видів; використання при переказі прямої та непрямої мови; переказу тексту без суттєвих пропусків (близько до тексту); підбору до іменників кількох прикметників, активне користування синонімами та антонімами; вживання слів, які стосуються світу людських взаємин» [40]. Ці якості та вміння набуває дитина з нормальним мовленнєвим розвитком ще в дошкільному віці та вдосконалюються у школі в процесі ознайомлення з художніми творами.

Розглянемо деякі методичні підходи до навчання молодших школярів переказу почутих і прочитаних текстів. При цьому слід підкреслити, що переказ не є самоціллю, а засобом мовленнєвого розвитку учнів. Тому є певні вимоги до літературного тексту, який використовується для переказу, сутність яких полягає в наступному: доступний та повноцінний зміст; чітка композиція; різноманітність жанрів; проста, але багата мова. Крім того, кожен твір має розвивати в дітях позитивні риси особистості, такі як доброта, чуйність, толерантність, вчити їх чогось корисного.

Так, наприклад, як зазначає В.П. Глухов, діти добре переказують художній твір, якщо їх захоплює розповідь, якщо він стає їм близьким, викликає сильні переживання, навіть якщо його зміст і близький до їхнього безпосереднього досвіду. Таким чином, для переказу слід підбирати тексти, пов'язані зі звичними ситуаціями для дітей, або здатні активізувати уяву

дітей та вплинути на їхні почуття. При цьому потрібно, щоб робота уяви спиралася на поняття та уявлення, що є у школярів [22].

Також, на думку М.Л. Львова, дуже великий вплив має зразок - сам художній твір - на характер мови переказу. Учні початкових класів несвідомо наслідують мову оповідання, майже дослівно передають текст напам'ять. Однак необхідно, щоб дитина продукувала вторинний текст, близький до тексту, не внаслідок простого запам'ятовування, а на основі роботи над текстом. При підготовці до переказу діти відзначають яскраві вирази, красиві описи, що сподобалися, вказують синоніми, вирішують, що і як використовувати при переказі. Корисно звертати увагу школярів на побудову деяких речень у тексті, допомагати їм передати зміст прямої мови у простішій та легшій формі. Така підготовка забезпечує свідоме наслідування мови тексту, коли воно корисне.

Вибір мовного устрою для переказу часто визначається індивідуальними особливостями учня. Дітям з порушеною мовою, з бідним словником корисно іноді наслідувати мову книги. Навпаки, учнів з добре розвиненою мовою, відмінною пам'яттю, але які не люблять замислюватися над змістом, треба частіше змушувати переказувати вільною мовою [47].

Наступна методична вимога до навчання переказу молодших школярів - це чітка композиція первинного тексту. Дітям простіше осмислити розповідь, якщо вона побудована так, що простежується логічний зв'язок між її частинами, одна частина веде до іншої та пояснює її, а зайві подробиці не заважають зрозуміти головне у творі.

Важливою вимогою до усних вторинних текстів є виразність, оскільки саме жвавість, образність, природність інтонацій під час переказу - найкращий показник того, що школяр повністю зрозумів і засвоїв зміст тексту.

Переказ зазвичай проводиться після повторного голосного чи самотійного читання та складання плану. Можливий переказ ділової статті у процесі читання частинами. Добре підготовлений переказ може бути вступом

до узагальнюючої розмови. У разі, якщо розповідь велика за обсягом і підготовка до переказу забирає чимало часу, слід розпочати підготовку на занятті і перенести в домашнє завдання, щоб наступне заняття розпочати з переказу [46].

За обсягом змісту переказ може бути: повним та частковим.

Для контролю або відтворення змісту, перед узагальнюючою розмовою можна використовувати повний переказ. За малого обсягу тексту переказ дає один школяр. В інших випадках у переказі бере активну участь весь клас: будь-який учень готується продовжити переказ за вказівкою педагога.

Частковий переказ проводиться при повторному читанні частинами, іноді у поєднанні зі складанням плану. Корисні конкретні питання, що вимагають розгорнутого переказу. Переказ одного епізоду іноді буває необхідний при узагальнюючій розмові для підтримки оцінки, висновку.

Особливо потрібні часткові перекази на узагальнюючому занятті: педагог називає теми відтворення прочитаного, і у відповідь на кожне питання діти дають часткові перекази.

За ступенем деталізації розрізняють перекази докладні та стислі, вибірккові та творчі. М.Р. Львов писав, що кожен із представлених видів «переслідує свої цілі на основі загальної кінцевої, яка полягає в тому, щоб людина в житті могла правильно, достатньо повно, логічно струнко і виразно передати прочитане або почуте» [47, с. 89].

Так, щоб привернути увагу дітей до конкретного епізоду твору, допомогти простежити окремі мотиви, відібрати матеріал для характеристики героя тощо, використовується вибіркковий переказ.

Детальний переказ - найдоступніший молодшим школярам вид переказу. Він допомагає вивчати логіку міркувань, формує мову дитини, збагачує пам'ять, привчає дітей фіксувати увагу на фактах твору. Цей вид переказу служить засобом закріплення змісту прочитаного твору та засобом засвоєння логіки зразка та багатства його мови.

Стислий переказ складніший, оскільки вимагає великої аналітико-синтетичної роботи (відбирається основне, відкидаються деталі) та стилістичних змін (наприклад, заміна прямої мови непрямою, передача змісту діалогу однією фразою). Тут закладено великі можливості навчитися усно передавати «чужі думки» своїми словами. Такий стислий переказ допомагає більш точному мовленнєвому оформленню думки та розвитку логічного мислення.

Як показує З.Д. Кочаровська, є два шляхи навчання стислому переказу. Один полягає в тому, що оповідачі виходять із плану або просто відповідають на запитання, підібрані так, що відповіді дадуть стислий виклад. У I класі скорочений переказ можна отримати, передаючи зміст кожної картинки за планом малювання одним-двома реченнями. У II-III класах навчання стислому переказу проводиться таким шляхом: 1) визначається головна думка оповідання чи статті; 2) складається його план; 3) обговорюється, що важливо сказати щодо кожного пункту плану; 4) передається зміст кожного пункту плану двома-трьома реченнями. Для учнів найлегшим способом стислої передачі змісту є відповіді на запитання педагога, написані на дошці. Інший шлях навчання пропонує роботу над текстом, з якого відбирається найголовніше. Спочатку такі вправи проводяться колективно. Наприклад, читається оповідання Л. Толстого «Лебеді» за уривками і вибираються речення, що передають головну думку уривка. Якщо в тексті такого речення немає, його школярі складають самі. Так поступово «згортається» текст оповідання [36].

У вільному переказі немає обмежень для школяра у виборі синтаксичних конструкцій і потрібної лексики. Він може робити свої вставки, наприклад, мотивувати вчинки героїв або запозичувати інші частини, наявні у тексті. Цей вид переказу найповніше сприяє розвитку в учнів самостійності.

Мета творчого переказу - «посилити вплив образної системи художнього твору на читача» та викликати в учнів «емоційний відгук»,

допомогти їм глибше усвідомити ідею твору, пережити моральні почуття разом із героєм, які заклав автор [73, с. 52]. Такі види творчого переказу, що полягають у зміні особи оповідача або від імені одного з персонажів, «дозволяють учневі поставити себе в становище літературного героя, зрозуміти його психологію та його очима подивитися на тих людей і ті події, про які розповідається у творі» [31, с. 241].

Окремо слід зазначити, що не всі прочитані твори слід переказувати. Як зазначає В.А. Лазарева, байки та ліричні вірші, казки у віршах не можна переказувати. Твори діалогічної форми (наприклад, «Огірки» М. Носова) корисніше жваво прочитати лише раз за ролями, ніж допускати плутану і неохайну передачу прямої мови. Але невеликий діалог зустрічається у кожному оповіданні. Тому слід показувати школярам можливості передачі змісту прямої мови у формі простого речення чи складного речення з одним підрядним. Для цього у питанні педагога включається присудок, що визначає основний зміст репліки чи діалогу. Таким присудком може бути відповідний синонім до слова «сказав» (запитав, відмовився, погодився, покликав тощо). Наприклад: «Чого захотілося Світлані?» За допомогою такого питання учні легко побудують просте речення «Світлані захотілося працювати біля верстата та отримати прапорець» замість речення «І я хочу такий прапорець і таку машину теж».

У II і особливо III класах під час підготовки до переказу така допомога учням при передачі змісту прямої мови носить систематичний характер. Педагог заздалегідь виписує на дошці потрібний присудок або питання, що включає його. Перечитуючи відповідне місце оповідання, школярі колективно обговорюють можливу форму передачі змісту. Наприклад, готуючись до переказу оповідання А. Гайдара «Василь Крюков», учні читають на дошці опорні слова: «Крюков...», «запропонував начальнику...».

При самостійній підготовці до переказу у III класі також доречні такі «заготівлі» на дошці для передачі окремих фрагментів оповідання з прямою мовою [39].

Однак найбільш важливі випадки прямої мови слід передавати якомога точніше, майже дослівно, з дотриманням відповідних інтонацій.

Таким чином, переказ, навіть близький до тексту, вимагає навчальної роботи. За даними М.А. Рибникової, вона починається вже при читанні учнями оповідання. Дорослий допомагає учням наступними прийомами: 1) він звертає увагу учнів під час читання на нові звороти мови, терміни; перевіряє їх засвоєння за допомогою бесіди, поодиноких запитань; 2) виписує на дошці слова, які мають увійти до оповідання; 3) обговорює можливості вживання синонімів. Велика кількість синонімів у нашій мові допомагає висловлювати думки з більшою точністю, робить мову живою та яскравою, очищає її від словесних штампів. Необхідно, щоб школярі завжди – і в усному, і в письмовому висловлюванні – мали в запасі синонімічні варіанти та вміли обирати серед них найдоречніший. У ланцюзі навчальних вправ дуже важливим є приклад вчителя (правильний і виразний переказ), а також перекази за самостійно складеним планом (III-IV клас). Опора на план під час підготовки переказу підвищує зацікавленість і свідомість дітей під час складання плану і поліпшує якість переказу [62].

Далі можна зазначити, що у процесі навчання школярів продукування вторинних текстів необхідно домагатися, щоб їхні розповіді були зрозумілі слухачам, тобто, щоб їхні частини були взаємообумовленими. А звідси обрані для переказу твори мають бути доступні за розміром, вони підбираються з урахуванням особливостей мови, пам'яті та уваги школярів із мовленнєвою патологією. Важливою умовою для дітей з недорозвиненням мови є правильно організована словникова робота та розвиток граматичних навичок, тому що характерними недоліками їхніх переказів є одноманітно використовувані синтаксичні конструкції, повтор одних і тих самих частин, слів, речень і навіть фраз цілком тощо. У межах навчання переказу має проводитися робота над реченням, що включає такі завдання: формування вмінь складати поширені речення, використовувати речення з однорідними

членами з підрядним та сурядним зв'язком. Дуже важливо, щоб діти використовували доступні їм образні засоби рідної мови [50].

Структура заняття з переказу обумовлена різноманітністю поставлених завдань. Очевидно, насамперед треба допомогти дитині зрозуміти та запам'ятати текст. У роботах методистів та педагогів показано, що розуміння матеріалу, визначення уявних логічних зв'язків допомагають запам'ятовуванню та збереженню первинного тексту в пам'яті. Тому необхідно дати дітям час для підготовки до подальшого переказу, до активного осягнення виразної форми усної передачі тексту, словника, змісту. А вже потім під час відтворення монологу йде етап керівництва мовленнєвою діяльністю.

Можна виділити таку типову структуру заняття з переказу, яку пропонує А.А. Ворожбітова:

1. Вступна частина. Учнів треба підготувати до сприйняття нового твору, переважно – його ідеї (звернення до аналогічного особистого досвіду дітей, показ наочних картин тощо).
2. Первинне читання без попередження про подальший переказ, щоб домогтися вільного художнього сприйняття. Ці два етапи відсутні, якщо текст вже добре знайомий дітям.
3. Вторинне читання тексту з установкою на запам'ятовування та його подальший переказ.
4. Розбір твору (підготовча бесіда). Цілі бесіди: уточнити зміст (в основному – характеристик образів та ідеї), привернути увагу до мови (ненав'язливе підкреслення точних визначень, порівнянь, фразеологізмів), активно підготуватися до виразного переказу (працювати над прямою мовою дійових осіб, осмислити інтонації, наголоси, темп, особливо в значних місцях). Всі ці цілі вирішують у єдності, при поступовому аналізі тексту в ході його сюжету. Перший і четвертий етапи опускають, якщо відносно складний твір заздалегідь прочитаний і розібраний, за кілька днів до переказу, або якщо дитина вже самостійно справляється з переказом.

5. Повторне читання, яке підсумовує результат аналізу. Іноді перед ним доречно дати установку: «Прислухайтесь, як читаю».

6. Для підготовки школярів до відповідей робиться пауза кілька секунд для запам'ятовування тексту.

7. Власний переказ дитини чи дітей [19].

Як свідчить Н.А. Іполитова, деякі прийоми мають настановний характер – вони дозволяють підготувати школярів до подальшого виразного переказу. Основна частина даних прийомів використовується при розборі тексту в підготовчій бесіді, але за потребою їх використовують у процесі заняття між переказами різних дітей.

Вихідний прийом – це зразок читання твору. Його супроводжують вибіркоvim читанням найважчих чи значущих уривків та фраз. У ході бесіди використовують питання до дітей, серед них – питання про виразність мови (Грубо чи ласкаво каже герой? Яке слово у цій фразі основне? І т. д.), а також вказівки та пояснення. Значну роль відіграють вправи – хорові та індивідуальні повторення фраз і слів, варіанти їх виголошення, вибір найкращої інтонації тощо. Допустимі звернення до особистого досвіду дитини, демонстрація наочного матеріалу, зображень, ілюстрацій – усе це дозволяє уточнити ідею твору, формує емоційне тло подальшого переказу [30].

О.С. Антонова та С.В. Боброва окремо зазначають, що не потрібно в підготовчій бесіді докладно (іноді навіть за кожною фразою) розбирати твір, ставити надмірно багато запитань школярам, які вимагають простого пригадування змісту тексту. Розмова має спрямовувати дітей на правильність їхніх майбутніх виступів, вона відносно нетривала [3].

Друга група прийомів, на думку Н.А. Іполитової, характеризується тренувальною та оцінною спрямованістю, їх використовують для забезпечення повного відтворення первинного тексту дітьми. Щоб досягти плавності та зв'язності переказу, особливо доречний підказ слів чи фраз педагогом. На перших етапах навчання практикують спільний переказ

дорослого і дитини (договорювання дітьми розпочатої фрази, поперемінне промовляння послідовних фраз), а також відбитий переказ (повторення сказаного дітьми, особливо перших фраз). До речі, підказка доцільна і у впевненому переказі з метою негайного виправлення смислової чи граматичної помилки школярів.

Якщо якість переказів невисока, між ними використовують вказівки, вправи, як і в розмові. Якщо ж текст можна поділити на логічні частини і він досить довгий, застосовують переказ частинами, при цьому педагог керує зміною оповідачів, зупиняє дитину після закінчення частини і іноді підкреслює дану обставину [30].

Загалом, можна відзначити, що навчання переказу веде до збагачення словникового запасу, формування сприйняття, уваги і пам'яті учнів. При цьому у них покращується вимова, структура мови, засвоюються норми побудови цілого тексту та окремих речень за синтаксичною, граматичною і лексичною сторонами мови, уміння оцінити з погляду відповідності їхній мовній нормі правильність висловлювань.

У процесі логопедичних занять, присвячених навчанню вмінь продукувати вторинні текстові повідомлення, у школярів з порушенням мови формується допитливість та читацька активність, потяг до самостійної читацької діяльності. Складається повноцінне естетичне сприйняття творів, поглиблюються та розширюються знання дітей, розвивається словниковий запас та граматичний лад, активізується розумова діяльність, з'являються можливості для повноцінного розвитку монологічного мовлення - одного з провідних видів мовної діяльності дітей у шкільному навчанні. Завданнями таких занять є: навчити школяра зв'язно розповідати про почуте і побачене, правильно відобразити сприйняте в мові, привчати дітей розповідати не поспішаючи; допомагати їм знаходити потрібні слова, висловлювання, розповідати з достатньою повнотою і закінченістю, послідовно, не відволікаючись від теми, заохочувати їх до виразного, жвавого мовлення.

Специфікою навчання переказу, на відміну від інших видів занять, виступає, передусім, те, що оцінюється якість переказу за рівнем близькості першоджерелу. Учнів потрібно зупиняти, знову звертати їх до зразка, якщо вони додають занадто багато свого або пропускають значні деталі. Переказ близький і доступний молодшим школярам, у тому числі й із загальним недорозвиненням мови, оскільки вони отримують готовий зразок, який впливає на їхні почуття, змушує співпереживати і викликає бажання почути запам'ятати і переказати. Школяр долучається до справжньої мистецької мови, запам'ятовує образні, емоційні слова та словосполучення, вчиться володіти живою рідною мовою. Запропонована для переказу висока художність твору, цілісність мови, композиції та форми також вчить дітей послідовно і чітко вибудовувати розповідь, не захоплюватися деталями та не пропускати основного, тобто формувати їхні мовні вміння. А це означає, що за вмілого керівництва та допомоги з боку вчителів та логопедів з урахуванням основних описаних вище методичних підходів у школярів з мовленнєвою патологією можна цілком успішно сформувати міцні навички та вміння сприйняття та відтворення вторинних текстів. У той же час, без спеціально організованої корекційно-логопедичної роботи повноцінний розвиток умінь продукування вторинних текстових повідомлень у дітей з ЗНМ практично неможливий.

Таким чином, переказ як вид вторинного тексту є одним із дієвих засобів розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Розвиток умінь продукувати вторинні текстові повідомлення служить не тільки вмінню логічно, виразно, правильно, послідовно, повно викладати думки, а й розвитку зв'язного мовлення як засобу спілкування школярів.

Як показав аналіз методичних посібників, підбираючи для переказу твори, необхідно обов'язково враховувати такі вимоги: ідейну спрямованість, високу художню цінність, лаконічність, динамічність, а також образність викладу; цікавість змісту, послідовність та чіткість розгортання дії. Крім того, надзвичайно важливо враховувати обсяг та доступність змісту

художнього твору. Твори слід підбирати сюжетні, із послідовними діями, із чіткою позицією. Обов'язковою вимогою до мови вихідного тексту є наявність багатих та точних порівнянь та визначень, виразність, свіжість мови; також бажано використання прямої мови, що сприяє розвитку виразності мовлення дітей.

І нарешті, як показало вивчення методичних аспектів роботи, процесу переказу має передувати складна підготовча робота, спрямована на цілісне сприйняття художнього твору, глибоке і всебічне його розуміння. У ході аналізу первинного тексту необхідно розкрити тему твору, його головну ідею, сюжет, з'ясувати роль головних героїв у розкритті ідеї твору, мотиви їхніх вчинків, визначити взаємозв'язок головних героїв з другорядними персонажами, засоби авторської виразності, виділити виховну цінність твору, що розглядається. З метою глибшого осмислення композиційної структури художнього твору передбачається робота над складанням плану твору. На завершальному етапі вивчення первинного тексту необхідно повернутися до цілісного сприйняття, в результаті якого слідує переказ.

## Висновки до розділу 1

Теоретичне підґрунтя:

- Формування вміння продукувати вторинні тексти ґрунтується на ідеях логопедії та когнітивної лінгвістики.
- Текстова компетенція - це багаторівнева когнітивно-мовленнева діяльність.
- Розуміння тексту потребує активної роботи уваги, пам'яті, мислення.

Основні напрямки роботи:

1) Розуміння первинного тексту:

- Виділення теми, мікротем, головного/другорядного.
- Аналіз логічних зв'язків та смислових рівнів.
- Опрацювання мовних засобів та незнайомої лексики.
- Використання наочності (ілюстрації, ключові слова, кольори).

2) Створення вторинних текстів:

- Навчання планування й побудови висловлювання.
- Виконання різних видів переказів (докладний, стислий, творчий).
- Поступовий перехід від опори на наочність до самостійності.

Ознаки сформованої текстової компетентності:

- Вміння виділяти інформативні одиниці та логічну послідовність.
- Розуміння авторської інтенції, формування оцінних суджень.
- Використання текстоутворюючих одиниць і виразних засобів мови.

Симптоматика мовних порушень:

- Дефекти звуковимови.
- Бідність словникового запасу, труднощі в актуалізації лексики.
- Аграматизми, синтаксичні порушення.
- Порушення темпу, мелодики, плавності мовлення.

Етіологія: причини порушень мовлення

- Пренатальні фактори: токсикози вагітності, хвороби матері, шкідливі звички.
- Натальні фактори: асфіксія, родові травми, слабка пологова діяльність.
- Постнатальні фактори: інфекції, ЧМТ, менінгіт, спадковість.

Класифікації мовних порушень:

- Клініко-педагогічна (Ф.А. Рау, Б.М. Гріншпун тощо): за етіологією та патогенезом.
- Психолого-педагогічна (Р.Є. Левіна): за особливостями мовного розвитку.

Рівні ЗНМ (за Р.Є. Левіною):

- I рівень – відсутність загальноповного мовлення.
- II рівень – поява фразової мови з граматичними, лексичними, фонетичними порушеннями.
- III рівень – розгорнута мова з елементами недорозвинення.
- IV рівень (Т.Б. Філічева) – залишкові мовні порушення, що впливають на комунікацію.

Особливості психічного розвитку школярів із ЗНМ

- Порушення зорового, слухового, просторового сприйняття.
- Недорозвиненість уваги, труднощі в її розподілі.
- Ослаблена слухова пам'ять (при нормальній зоровій).
- Недостатній розвиток моторики, особливо дрібної.

Характеристика мовлення при ЗНМ

- Масові лексико-граматичні, фонетико-фонематичні помилки.
- Спотворення складової структури слів, порушення звуковимови.
- Складнощі у побудові діалогу/монологу, порушення логіки викладу.

Особливості переказу (вторинних текстів) у дітей з ЗНМ:

- не утримують основний зміст;
- часто «зісковзують» на побічні думки (Чиркіна);

- не виділяють головного/другорядного;
- не розуміють складних мовних зворотів;
- важко передають порівняння, фразеологізми (Бабіна, Білобородова);
- не вміють згорнути або структурувати текст (Бабіна, Любімова).

Фактори, що ускладнюють переказ - порушення:

- функціонально-сислової обробки тексту;
- синтезу інформації в смислове ціле;
- граматичного та лексичного оформлення;
- орієнтування в тексті (логічного і синтаксичного);
- вимови - на всіх рівнях (особливо при складній артикуляції).

Практичні висновки:

- Продукування вторинного тексту у дітей з ЗНМ порушується на всіх етапах породження мовлення.
  - Необхідна системна логопедична робота:
    - розвиток мотивації до мовлення;
    - формування орієнтування в змісті;
    - збагачення словника, формування граматично правильного мовлення;
    - вправи на смислове структурування, навички згортання й узагальнення тексту;
    - розвиток зв'язного мовлення через поетапне навчання переказу.

Методичні вимоги до тексту для переказу

- Доступність змісту та мови, чітка композиція, художня цінність.
- Стимулювання уяви, емоційного відгуку, співпереживання героям.
- Використання творів із прямою мовою, точними порівняннями, визначеннями, динамічним сюжетом.

Види переказів

- За повнотою: повний, частковий.
- За деталізацією: докладний, стислий, вибірковий, творчий.

- За рівнем складності: з опорою на план, з елементами вільного мовлення.
- Творчий переказ активізує емоції та образне мислення, сприяє глибшому осмисленню ідей.

Структура заняття з переказу (за А.А. Ворожбітовою)

1. Вступна бесіда (актуалізація досвіду, мотивація).
2. Первинне читання (емоційне сприйняття).
3. Повторне читання з установкою на запам'ятовування.
4. Аналіз змісту, образів, мови.
5. Підготовка до переказу (план, словникова робота).
6. Безпосередній переказ учнями.
7. Вправи на інтонаційну виразність.

Методичні прийоми:

- Підказки, відбитий і поперемінний переказ.
- Використання зразка (виразне читання, виділення ключових слів).
- Підготовчі питання, використання синонімів, планування змісту.
- Робота з прямою мовою (заміна на непряму, точне відтворення).

#### 7. Особливості роботи з дітьми з ЗНМ

- Обов'язкова корекційно-логопедична підтримка.
- Робота над граматиною та лексиною, розвитком зв'язного мовлення.
- Використання доступних текстів з урахуванням пам'яті, уваги, мовних можливостей.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОДУКУВАННЯ ВТОРИННИХ ТЕКСТОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

#### 2.1. Організація і результати констатувального експерименту

Для вивчення вміння продукувати вторинні тексти у молодших школярів із порушеннями мовлення було проведено дослідження. База дослідження: ЗОШ №83. У дослідженні взяли участь 20 дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.

Вибір дітей молодшого шкільного віку обумовлений актуальністю проблеми дослідження, оскільки досліджень, присвячених особливостям продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів, у вітчизняній науці вкрай мало.

Нами було використано методика дослідження, що складається з двох блоків завдань. Перший блок націлений на вивчення особливостей переказу, другий блок спрямований на обстеження розуміння прочитаного тексту.

Перший блок включає наступні серії завдань:

1.1. Обстеження вміння озаглавлювати текст.

Другий блок складається з наступних завдань:

2.1. Оцінка можливості виділення ключових слів.

2.2. Обстеження вміння виділяти та ранжувати суб'єкти текстового повідомлення.

2.3. Оцінка здатності до передачі узагальненого змісту тексту.

Вибір методик був зумовлений метою дослідження – виявлення вміння продукувати вторинні текстові повідомлення та виділення їх особливостей.

Зміст методики експериментального дослідження. Перший блок

*Обстеження вміння озаглавлювати текст*

Процедура: Школяру пропонується прочитати текст і придумати до нього назву. Назва тексту, попри уявну простоту завдання, має значення для розуміння змісту тексту, тому що в ньому може відбиватися те, як учень зрозумів тему тексту, проблему, яку ставить автор; назва може виражати ставлення читача до тексту.

Мовний матеріал:

Щоранку господиня виносила каченяткам повну тарілку рубаних яєць. Вона ставила тарілку біля куща, а сама йшла. Як тільки каченята підбігали до тарілки, з саду вилітала велика бабка. Вона страшенно цвіркотіла. Каченята тікали і ховалися в траві. Вони боялися, що бабка їх усіх перекусає. А зла бабка сідала на тарілку, пробувала їжу і потім відлітала. Після цього каченята вже цілий день не підходили до тарілки.

Оцінка виконання:

- 4 бали - назва повністю відповідає змісту тексту, відрізняється творчим підходом, оригінальністю.
- 3 бали - назва відповідає основній думці тексту, але відрізняється стереотипністю, містить надмірно загальне значення.
- 2 бали - назва передає не основну тему тексту, а його другорядні фрагменти.
- 1 бал - відсутність назви або її невідповідність, спотворення змісту тексту.

*Обстеження розуміння прочитаного тексту*

Процедура: Учням було запропоновано для читання текст «Як я ловив раків». Для з'ясування ступеня розуміння сенсу прочитаного були задані питання: «Де хлопчики ловлять раків?», «Що хлопці з ними роблять?», «Що боявся зробити хлопчик?», «Чому?», «Що порадив йому друг?»

Мовний матеріал: «Як я ловив раків».

У нашому селі течуть два струмки. В них живе багато раків. Хлопчики ловлять їх руками під камінням, у дірах між корінням чи під берегом. Потім вони варять їх і ласують ними.

Одного раку я отримав від свого друга, і він мені дуже сподобався, був дуже смачний. Мені також захотілося ловити раків. Але легко сказати, а важко зробити. У раків своя зброя – клешні, якими вони щипаються як слід. Крім того, я боявся сунути руку в дірку між корінням. Адже можна торкнутися жаби чи навіть змії!

Мій друг порадив мені, як можна ловити раків зовсім інакше. Потрібно прив'язати на довгу ціпок тухле м'ясо. Рак міцно схопить м'ясо, а потім його легко витягнути з води, як рибу на вудці.

Цей спосіб мені дуже сподобався, і тому я підготував усі потрібні речі. У ставку я знайшов глибоке місце і засунув ціпок у воду. Сиджу спокійно. Вода чиста, але я не бачив раків ніде. Раптом я помітив вуса, потім очі та клешні, і нарешті весь рак повільно виліз до м'яса. Потім схопив м'ясо клешнями та розірвав його щелепами. Я дуже обережно витягнув свою вудку з води – і рак лежить на траві.

Я наловив багато раків. Мама їх зварила. Якими вони були червоними!

І дуже смачними!

Оцінка виконання:

- 4 бали – повне розуміння сенсу прочитаного, школяр відповідає на всі запитання.
- 3 бали – включає всі смислові фрагменти за повної відсутності другорядних подробиць.
- 2 бали – фрагментарність чи незначна зміна сенсу.
- 1 бал – відсутність розуміння чи грубе спотворення сенсу.

*Обстеження вміння переказувати прочитаний текст*

Процедура дослідження: Школяр двічі читає текст і йому пропонується розповісти, про що йшлося в оповіданні. Тексти були підібрані невеликі за обсягом, доступні для молодших школярів, чіткі за побудовою та змістом, а також за лексико-граматичним оформленням.

1. Детальний переказ. Мовний матеріал: Текст «Горобці й троянди». (Текст пропущено в оригіналі, але передбачається його наявність для

подальшого переказу). До прикладу: Горобці клич. Злетілися в сад інші горобці.

2. Вибірковий переказ. Розкажи спочатку про Дружка, потім про Пушка. Текст «Дружок та Пушок»: Шура має собаку Дружок і кіт Пушок. Дружок білий, а Пушок сірий. Коли Шура йде гуляти, Дружок біжить за нею, а Пушок чекає на віконці. Дружок та Пушок живуть дружно. Дружок любить гризти кістки, а Пушок лакає молоко. Вночі Дружок не спить, він стереже будинок, а Пушок лякає мишей.

3. Стислий переказ. Мовний матеріал: Текст «Пудик». Жив-був жовтий горобець. Звали його Пудик. Він жив під вікном у теплому гнізді. Він не вмів літати, тільки махав крилами. Прилітала горобка, приносила комашок. Пудик ковтав їх. Він часто висовувався з гнізда. Крильця в нього були ще маленькі. Повіяв вітер. Пудик сидів на краю гнізда. Він упав із гнізда. Злякався Пудик, крила розпустив, хитається на ніжках. Підкралася до Пудика кішка. Побачила горобця. Підлетіла до кішки. Розкрила дзьоб і розпушила пір'я. Хоче вона кішку клюнути в око. В цей час Пудик підвівся з землі і злетів на вікно. Мати прилетіла до нього, та тільки без хвоста. Залишився хвіст у лапах у кішки. Дивиться на них кішка і нявкає.

Оцінка виконання: При аналізі вміння переказувати прочитане зазначається:

- а) розуміння змісту прочитаного;
- б) самостійність переказу - чи потребувала дитина допомоги дорослого у вигляді питань, мотивації тощо;
- в) точність та повнота викладу – повнота передачі змісту тексту: переказує близько до авторського, пропускає важливі деталі, починає фантазувати;
- г) послідовність викладу – передає зміст послідовно, точно; переставляє частини тексту; привносить відсутні в тексті смислові одиниці;

д) лексико-граматичне оформлення переказу: передає зміст без зупинок, тривалих пауз, додаткових слів; правильність оформлення мовленнєвих висловлювань.

- 4 бали - переказ складений самостійно; повністю передається зміст тексту, відтворюються всі смислові ланки; дотримується зв'язність та послідовність викладу; використовуються різноманітні мовні засоби відповідно до тексту твору; при переказі переважно дотримуються граматичні норми рідної мови.

- 3 бали - переказ складений з деякою допомогою (спонукання); смислові ланки відтворені з незначними скороченнями; зазначаються окремі порушення зв'язного відтворення тексту, відсутність художньо-стилістичних елементів; поодинокі порушення структури речень.

- 2 бали - використовуються стимулюючі питання; є скорочення чи спотворення сенсу, пропуски окремих моментів дії чи цілого фрагмента, включення сторонньої інформації; неодноразові порушення зв'язності викладу, відзначаються аграматизми, повтори, неадекватні словесні заміни.

- 1 бал - переказ недоступний або складений з питань, що наводять; зв'язність викладу значно порушена. Відзначаються пропуски частин тексту, смислові помилки. Порушується послідовність викладу; відзначаються грубі аграматизми, бідність та одноманітність вживаних мовних засобів.

Другий блок.

*Оцінка можливості виділення ключових слів.*

Процедура: Школяру пропонується прочитати текст (уривок тексту) з пронумерованими словами.

Інструкція: «Прочитай текст, подумай над його змістом і випиши номери десяти слів, які відображають головну думку тексту і здаються тобі найважливішими».

Для глибшого розуміння суті завдання слід навчити дітей ставити два запитання до тексту: «Про що йдеться?» «Що про це йдеться?» Крім того,

можна ставити перед ними послідовно такі питання: про що (або про кого) йдеться в цій частині параграфа? Що говориться (повідомляється) про це? Які ознаки описуваного явища (або факти) зазначаються? Які з цих ознак (або фактів) є головними, що характеризують явище чи подію, що описується?

Мовний матеріал: В. Біанкі «Коткін вигодовувач»

У(1) нашої(2) коти(3) навесні(4) народилися(5) кошенята(6), але(7) їх(8) у(9) неї(10) відняли(11). Як(12) раз(13) в(14) цей(15) день(16) хлопці(17) спіймали(18) в(19) лісу(20) маленького(21) зайчєня(22) і(23) підклали(24) його(25) кішці(26). У(27) кішки(28) було(29) багато(30) молока(31). Вона(32) охоче(33) стала(34) годувати(35) зайчєня(36).

Так(37) зайчєня(38) і(39) виріс(40) на(41) кішки(42) молоці(43). Кішка(44) з(45) зайчєням(46) дуже(47) потоваришували(48) і(49) навіть(50) завжди(51) спали(52) разом(53).

Смішніше(54) всього(55), що(56) кішка(57) навчила(58) зайчєня-прийоми(59) битися(60) з(61) собаками(62). Зайчєня(81) і(82) так(83) барабанить(84) передніми(85) лапками(86), що(87) у(88) собаки(89) шерсть(90) клаптями(91) летить(92). Всі(93) собаки(94) навколо(95) бояться(96) цієї(97) кішки(98) і(99) її(100) прийомиша-зайця(101).

Оцінка результатів:

Для оцінки вміння дітей виділяти ключові поняття та смислову цілісність тексту було покладено такі параметри:

- Визначення синтаксичної позиції ключового слова та її адекватність;
- значимість вибраних слів;
- кількість виділених знаменних та службових слів;
- частота народження слова, обраного в якості ключового.

Відповідно до вищеперелічених параметрів, результати оцінювалися за наступною схемою:

- 4 бали – завдання виконано правильно (ключові слова семантично повно розгортають зміст тексту);
- 3 бали – завдання виконане з незначними помилками (крім ключових слів, дитина виділив слова, що надмірно докладно розкривають їх зміст);
- 2 бали – завдання виконано з помилками (вибрані слова містять у собі як знаменні, а й службові слова; значимість і частотність слів недостатньо велика);
- 1 бал – завдання виконане з переважною кількістю помилок;
- 0 балів – завдання не виконане.

*Обстеження вміння виділяти та ранжувати суб'єкти текстового повідомлення.*

Процедура: Випробуваному надається список понять, що зустрілися в тексті. Його завдання полягає в тому, щоб вибрати зі списку три групи понять: у першу групу повинні увійти поняття, що виражають головну ідею тексту, інакше кажучи, головні дійові особи прочитаного раніше тексту; до другої групи - повинні увійти поняття, що розкривають сенс понять першої групи, а до третьої групи увійдуть поняття, що залишилися в списку, які доповнюють сенс понять другої групи. Цей субтест оцінює здатність виділяти та ранжувати «суб'єкти» текстового повідомлення.

Інструкція: «Прочитай текст, виділені під ним слова, випиши в три стовпчики. У перший стовпчик повинні увійти слова – головні дійові особи. У другий стовпчик – слова, що описують події героя, а в третій стовпчик – слова, що уточнюють події головних героїв.»

Мовний матеріал: Толстой Л.М. «Орел»

Орел збив собі гніздо біля великої дороги, далеко від моря, і вивів дітей. Одного разу біля дерева працював народ, а орел підлітав до гнізда з великою рибою у пазурах. Люди побачили рибу, оточили дерево, стали кричати та кидати в орла каміння. Орел упустив рибу, а люди підняли її і пішли. Орел сів на край гнізда, а орлята підняли свої голови і почали пищати:

вони просили корми. Орел втомився і не міг летіти знову на море; він спустився в гніздо, прикрив орлят крилами, пестив їх, опраляв їм пір'їнки і ніби просив їх, щоб вони трохи почекали. Але чим більше він їх пестив, тим голосніше вони пищали.

Тоді орел відлетів від них і сів на верхній гілці дерева. Орлята засвистали і запищали ще гірше. Тоді орел раптом сам голосно закричав, розправив крила і тяжко полетів до моря. Він повернувся лише пізно ввечері: він летів тихо і низько над землею, у пазурах у нього знову була велика риба.

Коли він підлітав до дерева, він озирнувся, чи немає поблизу людей, швидко склав крила і сів на край гнізда. Орлята підняли голови і роззявили роти, а орел розірвав рибу та нагодував дітей.

Розподіли ці слова в 3 стовпчики: орел, випустив рибу, просили корм, люди, з рибою в пазурах, не міг летіти, далеко від моря, оточили дерево, підлетів до гнізда, стали кричати, стали кидати каміння, пищали, розірвав рибу, втомився, нагодував, пестив, пір'я.

1 стовпчик (головний герой)	2 стовпчик (дії героя)	3 стовпчик (уточнення дій)

Оцінка результатів:

- 4 бали - завдання виконано правильно (вірно виділено три групи понять).
- 3 бали - завдання виконано з незначними помилками (вірно виділені поняття груп «головний герой» та «дії головного героя», помилки трапляються у визначенні понять третьої групи).
- 1 бал - завдання виконане з переважною кількістю помилок (помилки у визначенні понять усіх трьох груп).
- 0 балів - завдання не виконане.

Оцінка здатності до передачі узагальненого змісту тексту

Процедура: Учні пропонують ознайомитися з набором із 10-ти речень, вибраних із тексту, та знайти серед них п'ять речень, у яких узагальнюється зміст прочитаного тексту.

Інструкція: «Прочитай текст і вибери із написаних нижче 10 речень п'ять, які відображають головні думки в оповіданні. Випиши номери цих речень.»

Орел звив собі гніздо біля великої дороги, далеко від моря, і вивів дітей. Одного разу біля дерева працював народ, а орел підлітав до гнізда з великою рибою у пазурах. Люди побачили рибу, оточили дерево, стали кричати та кидати в орла каміння. Орел упустив рибу, а люди підняли її і пішли. Орел сів на край гнізда, а орлята підняли свої голови і почали пищати: вони просили корму. Орел втомився і не міг летіти знову на море; він спустився в гніздо, прикрив орлят крилами, пестив їх, оправляв їм пір'їнки і ніби просив їх, щоб вони трохи почекали. Але чим більше він їх пестив, тим голосніше вони пищали.

Тоді орел відлетів від них і сів на верхній сук дерева. Орлята засвистали ще й жалібніше.

Коли він підлітав до дерева, він озирнувся, чи немає поблизу людей, швидко склав крила і сів на край гнізда.

1. Орел звив собі гніздо на великій дорозі, далеко від моря, і вивів дітей.
2. Люди побачили рибу, оточили дерево, стали кричати і кидати в орла каміння.
3. Орел випустив рибу, а люди підняли її і пішли.
4. Орел сів на край гнізда, а орлята підняли свої голови і почали пищати: вони просили корму.
5. Але чим більше він їх пестив, тим голосніше вони пищали.
6. Тоді орел відлетів від них і сів на верхній сук дерева.
7. Тоді орел раптом сам голосно закричав, розправив крила і важко полетів до моря.

8. Він повернувся тільки пізно ввечері: він летів тихо і низько над землею, у пазурах у нього знову була велика риба.

9. Коли він підлітав до дерева, він озирнувся, - чи немає знову поблизу людей, швидко склав крила і сів на край гнізда.

10. Орлята підняли голови і роззявили роти, а орел розірвав рибу і нагодував дітей.

Оцінка результатів:

- 4 бали - завдання виконане правильно.
- 3 бали - завдання виконане з незначними помилками (дитина вибрала одне-два речення, які не несуть у собі узагальненого сенсу).
- 1 бал - завдання виконане з переважною кількістю помилок (вибір речень, що несуть узагальнений зміст, суттєво ускладнений).
- 0 балів - завдання не виконане.

Особливості формування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з недорозвиненням мовлення

Аналіз даних, отриманих під час обстеження вміння учнями озаглавлювати текст (перший блок, методика 1), дозволив нам констатувати, що 5% дітей із порушеннями мовлення адекватно актуалізували тему тексту і назва повністю відповідала змісту тексту, а також відрізнялася оригінальністю та творчим підходом.

Більшість експериментальної групи (60%) назва відповідала основному змісту тексту, проте відрізнялася стереотипністю і відображала в одних випадках занадто загальне уявлення теми, в інших - зайве конкретне. Для 35% піддослідних були характерні проблеми у передачі основної думки тексту, їхні назви відображали фрагментарні чи другорядні компоненти тексту, не передаючи основної думки оповідання.

Дослідження розуміння прочитаного тексту (перший блок, методика 1.2.) показало, що більшість досліджуваних 55% включає всі смислові фрагменти прочитаного тексту при відповіді на питання методіки, проте повністю пропускає при цьому другорядні подробиці, що свідчить про

невластивість елементарних навичок прогнозування змісту тексту, що дозволяє виділяти другорядні фрагменти тексту. Фрагментарне розуміння сенсу оповідання чи незначне зміна сенсу основний теми спостерігалось в 40% дітей, такий низький рівень обумовлений звуженням кордонів, що розуміється в тексті та низьким рівнем аналізу структурних та смислових елементів тексту. Повне розуміння сенсу прочитаного відзначалося у 5% піддослідних, що свідчить про досить сформовану навичку аналізу та осмислення структурних та смислових особливостей тексту.

Дослідження навичок переказу прочитаного тексту (перший блок, методика 1.3) показало, що ніхто з експериментальної групи не зміг скласти переказ самостійно, без допомоги педагога. У 25% дітей переказ складався з деякою допомогою, вираженої в спонуканні. У переказах цієї групи випробуваних смислові ланки відтворювалися з незначними скороченнями, відзначалися окремі порушення зв'язності відтворення тексту, відсутність чіткості, послідовності викладу. Спостерігалася незавершеність мікротем; повернення до раніше сказаного, всі виявлені особливості зумовлені станом мовного процесу в цілому та його окремих складових: сприйняття та утримання в оперативній пам'яті словесної інформації, осмислення системи предикативних зв'язків усередині мовного цілого, встановлення образно-вербальних зв'язків, актуалізації предметного змісту мовного повідомлення.

Допомога у вигляді стимулюючих питань для складання переказу знадобилася 40% випробуваних. Складені перекази мали невеликі спотворення сенсу та скорочення змісту, спостерігалось відображення явищ лише із зовнішнього боку, не враховуючи їх значних ознак та причинно-наслідкових відносин. Ці особливості переказу обумовлені низьким ступенем самостійної мовної активності дитини, з невмінням виділити головні та другорядні елементи у вихідному тексті, з неможливістю чіткої побудови цілісної композиції свого повідомлення.

У 35% дітей переказ було складено з навідних питань, складність таких викладів була значно порушена. Спостерігалися перепустки частин тексту,

сміслові помилки. Відзначалися порушення послідовності викладу, грубі аграматизми, бідність та одноманітність уживаних мовних засобів.

Обстеження вміння виділення ключових за змістом слів (другий блок, методика 2.1.) показало, що 25% піддослідних виділяли крім ключових понять, слова зайве докладно розкривають їх зміст, а також, у цієї групи дітей спостерігалася схильність до відновлення зв'язності тексту, а саме виділення граматичної основи речення як ключ.

Більшість випробуваних (45 %) щодо ключових за змістом слів вибирала слова, які включають у собі як знаменні, а й службові слова, що свідчить про безсистемності вибору понять. Значимість та частотність вибраних слів була недостатньо велика.

У 30% піддослідних, що брали участь в експерименті, було відзначено переважну кількість помилок, що свідчить про виражені труднощі, які відчують діти з порушеннями мови при індексуванні тексту, що пов'язано з труднощами виділення смислового ядра при декодуванні тексту.

Дослідження вміння виділяти і ранжувати суб'єкти текстового повідомлення (другий блок, методика 2.2.) показало, що більша частина випробуваної групи 65% виконала завдання з переважним кількістю помилок, що свідчить про те, що у всіх трьох групах понять були допущені множинні процеси. повідомлення, а також порушенням уміння виділяти та розрізняти суб'єкти та предикати в тексті.

% дітей правильно вибрали поняття груп «головний герой» і «дії героя», помилки зустрічалися лише у третій групі понять.

Лише 5% учнів зуміли впоратися із завданням, адекватно проранжувавши суб'єкти текстових повідомлень

Обстеження здатності до передачі узагальненого змісту тексту (другий блок, методика 2.3) , дозволило відзначити такі особливості: 45% дітей експериментальної групи здійснили невелику кількість помилок, виділивши 1-2 пропозиції, які не несли в собі узагальненого сенсу.

Більшість випробуваної групи 55% виконала завдання з переважним кількістю помилок, що свідчить у тому, що вибір пропозицій несучих узагальнений сенс значно утруднений - це зумовлено неправильними стратегіями інформаційного пошуку, пов'язаного з визначенням основного смислового ядра текстового повідомлення.

## **2.2. Напрями і способи формування вміння продукувати вторинні тексти у молодших школярів з недорозвиненням мови. Формувальний експеримент**

У результаті проведеного експериментального дослідження було виділено основні напрями корекційної роботи з формування вміння продукувати вторинні тексти в учнів з недорозвиненням мовлення.

В основу розробки напрямів були покладені такі теоретичні положення, виділені на основі аналізу теоретичних відомостей та результатів експериментального дослідження:

1. Базовими для нашого дослідження є положення сучасної логопедії, когнітивної лінгвістики про складну структуру текстової компетенції та внутрішні когнітивні механізми й операції, діяльність яких визначається складною взаємодією психічних пізнавальних процесів. Розшифрування інформації тексту може відбутися лише за умови активної взаємодії всіх пізнавальних процесів.

2. Аналіз результатів дослідження визначив друге положення про врахування особливостей розуміння та відтворення текстових повідомлень. Недостатнє уявлення та осмислення частин тексту призводять до порушення механізмів смислового структурування, невміння виділяти головне та другорядне, труднощів встановлення внутрішніх смислових відносин у тексті. Велике значення для формування вміння розуміння та аналізу тексту має передтекстова робота, яка спрямована на узагальнення та актуалізацію знань учнів.

3. Третє положення стосується реалізації вимог методично доцільного відбору та адаптації текстів відповідно до завдань навчання та особливостей розвитку мовленнєвої компетенції учнів. Попередній аналіз та відбір текстового матеріалу проводиться з урахуванням наступних параметрів: змістовно-смислових, структурно-композиційних та формально-мовних.

4. Про сформованість текстової компетенції можна судити за станом її показників:

- Виділення та відбір концептуальних структур художнього тексту (на рівні мікро- та макроконтексту):

- добір інформативних (фактуальних) одиниць тексту;
- відновлення логічної послідовності смислових відрізків;
- самостійний пошук, вибір та об'єднання експліцитних фактів;
- виділення домінантного сенсу лише на рівні мікро- і макроконтексту;
- самостійний пошук, вибір та поєднання імпліцитних фактів;
- вилучення авторської інтенції;
- формування оцінного судження.

- Аналіз та використання мовних засобів, що формують художню своєрідність тексту:

- включення до тексту та використання текстоутворюючих мовних одиниць (на матеріалі іменників, прикметників, дієслів, образних виразів);
- самостійний пошук та відбір з тексту/ряду слів мовних одиниць, значущих для об'єктивації концептів різних рівнів;
- виокремлення мовних одиниць, що відображають концептуальні характеристики.

Основні напрями формування вміння продукувати вторинні тексти у молодших школярів з недорозвиненням мовлення включають два напрями: формування вміння розуміти первинний текст і формування вміння створювати вторинні текстові повідомлення.

Розвиток у дітей текстосприйняття, вміння аналізувати і розуміти текст, що читається, передбачає поетапне навчання, яке формуватиме наступні вміння:

- вміння виділяти загальну тему та мікротеми тексту та адекватно озаглавлювати розповідь;

- визначення головних та другорядних смислових частин текстового повідомлення;
- виділення зачину, основної частини та висновків, уточнення зв'язків та смислових послідовностей між частинами тексту;
- розуміння логічних зв'язків між частинами текстового повідомлення;
- виділення смислів: поверхневих, прихованих та глибинних;
- аналіз мовних компонентів текстового повідомлення;
- виявлення незнайомих слів у тексті;
- спостереження за вживанням засобів мови.

Кращому розумінню тексту сприяє застосування наочних матеріалів та вербальних та інтонаційних опор:

- ілюстрації, серії сюжетних картин;
- картинно-графічні плани оповідань;
- ланцюгові опорні зображення;
- ключові слова;
- виділення словосполучень кольором, зміна шрифту.

Такі засоби допомагають активізувати увагу та інтерес дітей, сприяють кращому запам'ятовуванню та уточненню розуміння повідомлення.

Наступним напрямом є навчання вмінню формувати вторинне текстове повідомлення. Для цього в учнів слід удосконалювати такі вміння, основною метою яких є розвиток вміння реалізовувати мовленнєвий вислів та вміння контролювати своє мовленнєве повідомлення:

- визначення плану висловлювання з виділенням смислових частин та усунення їх послідовності;
- складання композиції повідомлення, підбір виразних мовних засобів;
- підбір прикладів з тексту та вміння скласти речення, що виражають основні думки оповідання;

- конструювання та трансформація повідомлення із застосуванням різних типів висловлювань;
- забезпечення логіко-сислової зв'язності речень та цілісності всього мовленнєвого повідомлення.

Процес формування вторинних повідомлень включає роботу з виправлення деформованих текстів та навчання різних видів переказів (докладний, стислий, вибірковий, з трансформацією, творчий). Для оптимізації даної роботи використовуються різноманітні прийоми складання та формування мовленнєвого повідомлення. На перших етапах роботи використовується опора на наочні посібники, діти починають з переказу невеликого фрагмента тексту, поступово збільшуючи обсяг тексту, що переказується. У подальшому навчанні від картинного матеріалу переходять до графічних планів та словесних опорних схем, скорочується обсяг словесної допомоги педагога, і учні поступово переходять до самостійного послідовного складання та відтворення вторинного текстового повідомлення.

Для формування позитивного рівня мовленнєвої компетенції використовуються описані нами напрямки, що визначають ефективність формування вторинних текстових повідомлень у учнів.

### 2.3. Результати контрольного експерименту

Після завершення формувального етапу дослідження та цілеспрямованої корекційної роботи було проведено контрольний експеримент з метою визначення динаміки розвитку вміння продукувати вторинні текстові повідомлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

#### 1. Озаглавлення тексту

Позитивні зрушення були зафіксовані у вмінні адекватно озаглавлювати текст:

- 30% учнів склали оригінальну й змістовну назву, що відповідає темі тексту (проти 5% у констатувальному етапі).
- 50% — назвали текст відповідно до основної думки, хоча назви залишалися загальними чи стереотипними (проти 60%).
- Лише 20% учнів мали труднощі з озаглавленням або створювали назви, що не відповідали тематиці (проти 35%).

#### 2. Розуміння прочитаного

Результати свідчать про зростання рівня осмислення тексту:

- 25% учнів показали повне розуміння змісту (проти 5%).
- 60% — правильно відповіли на більшість запитань, хоча іноді нехтували другорядними деталями (проти 55%).
- Лише 15% учнів продемонстрували фрагментарне розуміння (проти 40%).

#### 3. Переказ прочитаного тексту

Спостерігається помітна позитивна динаміка:

- 20% дітей змогли самостійно скласти повноцінний, зв'язний переказ (проти 0%).
- 40% — переказували з незначною допомогою (спонуканням), дотримуючись логіки тексту (проти 25%).

- 30% — потребували допомоги у вигляді навідних запитань, але зуміли передати основний зміст (проти 40%).
- Лише 10% показали низький рівень — перекази були фрагментарними або містили аграматизми (проти 35%).

#### *4. Виділення ключових слів (2.1)*

Вміння визначати смислове ядро тексту помітно покращилось:

- 35% учнів правильно виділили ключові слова, які повно розкривають зміст (проти 0%).
- 40% зробили незначні помилки — включали слова, що деталізували ключові (проти 25%).
- Лише 25% допустили помилки в доборі (проти 75% загалом).

#### *5. Ранжування суб'єктів текстового повідомлення (2.2)*

Помітні зрушення у структурному розумінні тексту:

- 20% учнів коректно виділили всі три групи понять (проти 5%).
- 50% — вірно визначили головного героя та його дії, допускали помилки в третьому стовпчику (проти 30%).
- Лише 30% учнів не впоралися із завданням (проти 65%).

#### *6. Передача узагальненого змісту тексту (2.3)*

Рівень смислового аналізу зріс:

- 30% учнів виділили усі 5 ключових речень (проти 0%).
- 50% — допустили незначні помилки (1–2 речення не несли узагальненого сенсу) (проти 45%).
- Лише 20% учнів зазнали суттєвих труднощів (проти 55%).

Результати контрольного експерименту свідчать про позитивну динаміку у формуванні вербальної продуктивності молодших школярів із порушеннями мовлення. Найбільших зрушень досягнуто у розвитку зв'язного мовлення, уміння переказувати текст, а також встановлення смислових структур тексту через роботу з ключовими словами та суб'єктами повідомлень.

Таким чином, використані методики та система завдань довели ефективність обраного підходу до розвитку вмінь продукувати вторинні текстові повідомлення у зазначеній категорії дітей.

## Висновки до розділу 2

Мета дослідження: вивчення особливостей продукування вторинних текстових повідомлень у молодших школярів з порушеннями мовлення.

Учасники та база дослідження:

- 20 дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення.
- База – ЗОШ №83.

Структура методики:

- Перший блок: обстеження переказу тексту.
- Другий блок: обстеження розуміння тексту та смислової обробки інформації.

Зміст методики:

*Блок 1: Переказ*

- Озаглавлення тексту (визначення теми та головної ідеї).
- Розуміння прочитаного (відповіді на запитання).
- Переказ: детальний, вибірковий, стислий.

*Блок 2: Смислова обробка*

- Виділення ключових слів.
- Ранжування суб'єктів тексту.
- Виділення узагальненого змісту.

Основні результати

*Озаглавлення тексту:*

- Лише 5% дітей дали оригінальні, змістовні назви.
- 60% – назви стереотипні, поверхневі.
- 35% – не відображають головної думки тексту.

*Розуміння прочитаного:*

- 55% – загальне розуміння тексту, але без другорядних деталей.
- 40% – фрагментарне розуміння.
- 5% – повне розуміння структури та змісту.

*Переказ:*

- 0% – не змогли переказати самостійно.
- 25% – змогли з незначною допомогою.
- 40% – потребували стимулюючих питань.
- 35% – суттєві порушення (сміслові, граматичні, структурні).

*Виділення ключових слів:*

- 25% – відносно правильне виділення, але з деталізацією.
- 45% – змішування змістових і службових слів.
- 30% – грубі помилки, відсутність смислової опори.

*Ранжування суб'єктів:*

- 65% – переважно помилки в усіх трьох групах понять.
- 30% – частково правильне ранжування.
- 5% – повністю правильне виконання завдання.

*Узагальнення змісту:*

- 45% – незначні помилки (вибрано 1–2 нерелевантні речення).
- 55% – утруднене виділення головних думок, неправильні

стратегії інформаційного пошуку.

## 2. Основні напрямки роботи:

## 1) Формування вміння розуміти первинний текст:

- Навчання виділенню теми, мікротем, головного та другорядного змісту.
- Аналіз логічних зв'язків між частинами тексту, визначення поверхневих, прихованих та глибинних смислів.
- Робота з мовними компонентами: незнайомі слова, мовні засоби, що створюють художню своєрідність тексту.
- Використання наочності: ілюстрацій, сюжетних картин, ключових слів, кольорового виділення тощо.

## 2) Формування вміння створювати вторинні текстові повідомлення:

- Навчання планування висловлювання, добору мовних засобів, логіко-смислової зв'язності.

- Виконання переказів (докладного, стислого, вибіркового, творчого).

- Опора на наочні та графічні схеми з поступовим переходом до самостійного переказу.

4. Результати контрольного експерименту (динаміка розвитку навичок):

- Озаглавлення: з 5% до 30% учнів створили оригінальні й змістовні назви.

- Розуміння тексту: 25% повністю зрозуміли зміст (було 5%).

- Переказ: 20% учнів — повноцінний самостійний переказ (було 0%).

- Ключові слова: правильне визначення — 35% (було 0%).

- Ранжування суб'єктів: 20% — правильне групування понять (було 5%).

- Узагальнений зміст: 30% — виділили всі ключові речення (було 0%).

Застосовані методики та система завдань довели свою ефективність. Найбільших результатів досягнуто у розвитку зв'язного мовлення, розумінні тексту та вміннях працювати зі смисловою структурою повідомлення.

## ВИСНОВКИ

Аналіз даних літератури різних галузей наукового знання дозволив визначити, що у дітей з мовленнєвим недорозвиненням порушення у продукуванні вторинних текстових повідомлень можуть виявлятися на всіх етапах розвитку переказу. Це стосується і усвідомлення дитиною завдання, і аналізу та виділення відмінних властивостей вихідного тексту (теми, задуму, змісту), і смислового розуміння тексту, і вміння скласти повідомлення в певній послідовності (з урахуванням часових, причинно-наслідкових зв'язків), і зв'язування слів, фраз та періодів у цілісний текст, і їх правильне оформлення.

Лише небагато молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення здатні самостійно побудувати вторинний текст; більшості потрібні питання-підказки; їхні розповіді відрізняються непослідовністю, відсутністю цілісності. Як правило, продуковані розповіді нескладні, а як засоби міжфразового зв'язку рідко використовуються повтори та займенники. Також у школяра з недорозвиненням мовлення відзначаються труднощі у виборі точніших слів-позначень. Усі ці труднощі є причиною шкільної дезадаптації та неуспішності школярів, тому для подолання труднощів у формуванні навичок переказу в таких дітей необхідна систематична логопедична допомога. У спеціальній педагогічній літературі можна виділити низку мало розроблених аспектів проведення діагностичних досліджень у початкових класах школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Дане дослідження спрямоване на розробку ефективної методики обстеження формування вторинних текстових повідомлень, що дозволяє виявити особливості текстосприйняття та текстоутворення. Виявлені недоліки мовленнєвої компетенції дозволили визначити основні напрями формування вторинних текстових повідомлень у процесі корекційного

навчання молодших школярів із важкими порушеннями мовлення і отримати перші позитивні результати.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗИН, 1998.
3. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
4. Вашуленко М. С. Рідна мова. 2 кл. Підручник для 2 кл. / М. С. Вашуленко, М. А. Білецька. - К. : Освіта, 2002. - Ч. I, II.
5. Вербицька С. М. Розвиток літературно-естетичної творчості молодших школярів. - Х. : Основа, 2004. - 112 с.
6. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
8. Волочай В. Г., Вітковська Н. С., Гавадза Н. М. Азбука віршування для початкових класів: Посіб. для вчителів: Вінниця, АіСТ-прес, 1998. - 84 с.
9. Волошина Г.П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі. Посіб. для студентів та учителів почат. кл. - Умань, 2011. - 126 с.
10. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. - К., 2002. - 32 с.
11. Гай А. Літературна творчість молодших школярів // Початкова школа. - 1989. - № 5. - С. 33-36.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
13. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ін-т педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.

14. Державний стандарт початкової загальної освіти. - Початкова освіта. №18 (594) травень 2011
15. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.
16. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - № 1 (91) - С. 2-8.
17. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
18. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
19. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
20. Методика викладання української мови / За ред. С.І.Дорошенка. К.: Вища школа, 1992. – 398 с.
21. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. - К. : Парламентське видавництво, 2002. - 204 с.
22. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
23. Мудрак М. А. Вплив нетрадиційних завдань на формування літературнотворчих здібностей старшокласників // Обдарована дитина. - 1998. - № 7. - С. 9-11.
24. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 -4 класи. - К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. - 392 с.
25. Науменко В. О. Про новий навчально-методичний комплект з читання для 2 класу // Початкова школа. - 2003. - № 6. - С. 23-28.
26. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.

27. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
28. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
29. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.
30. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
31. Пентилюк М., Нікітіна А., Горюшкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. - 2004. - № 8. - С. 65-71.
32. Петровська Т. Любов до рідної мови - через мову поетичну // Освіта України. - 2000. - № 47. - С. 6.
33. Плющ М. Я., Грипас Н. Я. Робота над текстом у початкових класах: Посіб. для вчителів. - К. : Рад. школа. - 1986. - 168 с.
34. Почупайло О. Програма формування читацьких умінь у школярів // Початкова школа. – 1997. – №10. С. 29 – 38.
35. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
36. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
37. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. - Т. : Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.
38. Савченко О. Я. Методичні настанови щодо роботи за новим підручником «Читанка» (2 клас, і частина) // Початкова школа. - 2002. - № 11. - С. 6-11.
39. Савченко О. Я. Методичні настанови щодо роботи за новим підручником «Читанка», 3 клас (Частина перша) // Початкова школа. - 2003. - № 8. - С. 23-30.

40. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. - 2001. - № 1. - С. 6-10.
41. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посіб. для мол. шк. - К. : Освіта, 1995. - 159 с.
42. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
43. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа. – 1996. – №5 – 6. – С. 56 – 60.
44. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах.- К.: Освіта, 2007.-250 с.
45. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
46. Скрипченко Н.Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання// Початкова школа. – 1990. – №5. – С. 36 – 40.
47. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
48. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. - К. : Рад. школа, 1977. - Т. 5. - 638 с.
49. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
50. Ткачук Г.П. Уроки зустрічі з книжкою // Початкова школа – 2000. – №2. – С. 15 – 18
51. Ткачук Л.П. Основні вимоги до позакласного читання // Початкова школа. – 1986. №8. – С. 20 – 24.
52. Ткачук Л.П. Робота з дитячою книжкою на уроках позакласного читання: Посібник для вчителя. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 200с. 120.
53. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості // Зібрання творів. : У 50-ти т. - К. : Наукова думка, 1981. - Т. 31. - С. 45-119.

54. Цимбалюк В. І. Література і учнівська творчість. - К. : Рад. школа, 1985. - 105 с.

55. Цукор Л. Вебінар. Розвиток письменницьких навичок як чинник формування креативності учнів та вчителів [Електронний ресурс] / Л. Цукор. – 2112. – Режим доступу до ресурсу: <https://naurok.com.ua/webinar/rozvitok-pismennickih-navichok-yak-chinnik-formuvannya-kreativnosti-uchniv-ta-vchiteliv>.

56. Юрченко З. В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: Дис. ... канд. пед. наук: 10.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. - івано-Франківськ, 2001. - 220 л.

57. Явоненко М. В. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. Початкова школа. 2005. № 5. С. 15 – 18.

58. Явоненко М. В. Розвиток уяви і літературних здібностей молодших школярів // Початкова школа. - 2003. - № 3. - С. 14-17.

59. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.