

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА  
ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Студентки 2 курсу,  
групи ЛОГм-1-24-1.4з  
другого (магістерського) рівня  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
освітньої програми 016.01.01 Логопедія  
Беззубої Анни Вікторівни

Використання чужих ідей,  
результатів і текстів мають  
посилання на відповідне джерело  
«\_\_\_\_\_»  
(підпис студента) \_\_\_\_\_  
(ініціали, прізвище)

Науковий керівник: Г. В. Супрун  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та  
інклюзивної освіти

Кількість балів: \_\_\_\_\_ Оцінка: ECTS \_\_\_\_\_

Допуск до захисту перед ЕК  
\_\_\_\_\_ О.В. Мартинчук,  
Завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти

|                |           |                      |
|----------------|-----------|----------------------|
| Голова комісії | _____     | _____                |
|                | (підпис ) | (ініціали, прізвище) |
| Члени комісії  | _____     | _____                |
|                | (підпис ) | (ініціали, прізвище) |
|                | _____     | _____                |
|                | (підпис ) | (ініціали, прізвище) |
|                | _____     | _____                |
|                | (підпис ) | (ініціали, прізвище) |

м. Київ – 2025 р.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                                         | 3  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ .....                                                                      | 9  |
| 1.1. Психолого-педагогічні аспекти формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у структурі навички читання у дітей середнього шкільного віку ..... | 9  |
| 1.2. Особливості розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....                                                     | 17 |
| 1.3. Огляд сучасних методик та технологій розвитку навичок читання й переказу .....                                                                                | 23 |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                                                   | 33 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ   | 35 |
| 2.1. Діагностичний комплекс для проведення емпіричного етапу дослідження .....                                                                                     | 35 |
| 2.2. Результати дослідження та їх аналіз .....                                                                                                                     | 43 |
| Висновки до другого розділу .....                                                                                                                                  | 58 |
| РОЗДІЛ 3. КОМПЛЕКС ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ | 61 |
| 3.1. Комплекс логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....             | 61 |
| 3.2. Результати контрольного етапу дослідження. ....                                                                                                               | 72 |
| Висновки до третього розділу.....                                                                                                                                  | 81 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                                      | 84 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                                    | 88 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                                       | 93 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Актуальність теми дипломної роботи зумовлена низкою соціальних, освітніх і наукових факторів, які підкреслюють важливість розвитку мовленнєвих компетенцій у дітей середнього шкільного віку, особливо тих, хто має мовленнєві труднощі. У сучасному світі, де комунікація відіграє ключову роль у всіх сферах життя, формування навичок розуміння та переказу тексту є необхідною умовою для успішної соціалізації, навчання та особистісного розвитку дитини.

Середній шкільний вік є критичним періодом для розвитку когнітивних і комунікативних навичок, зокрема вміння сприймати, аналізувати та відтворювати інформацію. Розуміння тексту та його переказ є базовими компонентами мовленнєвої діяльності, які забезпечують успішне засвоєння навчального матеріалу, взаємодію з однолітками та вчителями, а також підготовку до подальшого навчання. Для дітей із мовленнєвими труднощами ці навички часто є проблемними, що може призводити до зниження академічної успішності, соціальної ізоляції та низької самооцінки.

У сучасній системі освіти України значна увага приділяється інклюзивному навчанню, яке передбачає створення умов для розвитку всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Кількість дітей із особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, у загальноосвітніх школах зростає. Це вимагає розробки спеціальних методик і підходів для формування мовленнєвих навичок, що робить тему дослідження актуальною в контексті сучасних освітніх реформ.

Проблема формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей із мовленнєвими труднощами є недостатньо дослідженою в сучасній педагогічній і психолінгвістичній науці, особливо в умовах середньої школи. Більшість досліджень зосереджені на дошкільному або молодшому шкільному

віці, тоді як середній шкільний вік залишається менш вивченим, хоча саме в цей період формуються складніші когнітивні процеси, необхідні для аналізу тексту, його інтерпретації та відтворення.

Мовленнєві труднощі у дітей можуть бути спричинені різними факторами: затримкою мовленнєвого розвитку, дислексією, дисграфією, алалією, афазією чи іншими порушеннями. Ці труднощі впливають на здатність дітей сприймати зміст тексту, виділяти головне, структурувати інформацію та відтворювати її в усній чи письмовій формі. Дослідження в цій галузі дозволить поглибити розуміння механізмів формування мовленнєвих навичок і розробити ефективні корекційні методики, адаптовані до потреб учнів середнього шкільного віку.

Українські дослідники Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Е. Данілавичюте, Г. Грибань, Л. Трофименко, Г. Дідук, С. Луців, Н. Гавриш наголошують на тому, що у процесі типового розвитку мовлення формування навички розуміння та переказу тексту у дітей проходить у три етапи: аналітичний, синтетичний, автоматизація. Важливим є розуміння прочитаного, фактичного змісту та основного сенсу текстів, з можливістю їх переказувати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

О. Безручко, О. Вашуленко, В. Мартиненко досліджували особливості формування навичок читання та розуміння тексту у дітей молодшого та середнього шкільного віку, наголошуючи на важливості диференційованого підходу та індивідуалізації навчально процесу. Зокрема В. Мартиненко виокремлює типологічні групи учнів із різним рівнем сформованості навички читання та пропонує систему вправ для розвитку навичок розуміння тексту. О. Вашуленко акцентує увагу на методах вдосконалення розуміння текст через роботу з різними типами текстів завданнями на аналіз і переказ.

Зарубіжні дослідники (D. Bishop, A. Dalgen, Br. Pennington, M. Smith) підтвердили тісний взаємозв'язок між порушеннями мовлення та труднощами розуміння текстів. Вони наголошують, що ефективне подолання труднощів у

розумінні текстів можливе лише за умови комплексного підходу, який включає корекційно-розвивальні методи, спрямовані на розвиток когнітивних функцій, мовленнєвого аналізу й синтезу.

Отже, наразі актуальним вбачається вивчення особливостей формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами та розроблення комплексу занять для формування цих навичок задля покращення академічної успішності, підвищення мотивації навчання, долаття комунікативних бар'єрів.

**Метою роботи** є теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити ефективність комплексу занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні аспекти формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

2. Провести дослідження поточного стану сформованості навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

3. Розробити комплекс занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами та перевірити його ефективність.

**Об'єкт дослідження:** мовленнєва діяльність у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

**Предмет дослідження** – комплекс занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

**Теоретико-методологічні засади дослідження:** є положення про цілісність і поетапність мовленнєвого розвитку дитини (Н. Бабич,

С. Кульбіда, О. Жуковська, П. Козленко), теоретичні засади логопсиходіагностичного процесу діте з мовленнєвими труднощами (Ю. Рібцун, Л. Трофименко), методологічні та практичні положення про використання сучасних засобів навчання (С. Луців, Г. Подановської, С. Капелюк). У дослідженні враховано сучасні педагогічні положення щодо розвитку комунікативної діяльності, читацької діяльності та логопедичних технологій у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами ( І. Мартиненко, М. Шеремет). Методологічну основу становлять системний, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, що забезпечують комплексне дослідження формування навичок розуміння та переказу тексту в контексті логопедичної роботи з дітьми середнього шкільного віку.

#### **Методи дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури щодо проблеми дослідження з метою виявлення теоретичних засад особливостей формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами; визначення складових навичок розуміння та переказу прочитаного тексту, критеріїв оцінювання;

- *емпіричні*: констатувальний експеримент для визначення стану сформованості розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами; діагностика текстових умінь та умінь переказувати текст Н. Гавриш у модифікації А. Беззубої; формувальний та контрольний для перевірки ефективності розробленого комплексу логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами;

• *методи обробки та аналізу даних*: математичні методи обрахунку даних, кількісний та якісний аналіз, систематизація та інтерпретація результатів дослідження.

**Експериментальна база дослідження:** Всі етапи дослідження здійснювалися на базі ліцею №109 ім. Т. Г. Шевченка Печерського району, м. Києва під час проходження переддипломної (дослідницької) практики, яка відбулася у період з 01.09.2025 по 26.09.2025 р. Вибірку склали 10 дітей середнього шкільного віку (досліджуваним від 11 до 13 років) із мовленнєвими труднощами, які брали участь у проведенні комплексу логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту.

**Елементи наукової новизни дослідження** полягає в тому, що теоретично обґрунтовано та уточнено зміст навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами; визначено зміст рівнів сформованості цих навичок.

**Практичне значення дослідження** полягає у модифікації діагностувальних завдань за методикою Н. Гавриш для вивчення навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами; розробленні комплексу занять з формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Підготовлена програма може бути використана в роботі логопедами та педагогами з дітьми означеної вікової категорії з мовленнєвими труднощами.

**Апробація результатів.** Основні положення і результати проведеного дослідження представлено: на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку», Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна, 06.11.2025 р.); у електронному збірнику наукових праць студентів Факультету психології,

соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Магістерські дослідження. Тематичний огляд та анотації магістерських робіт за освітнім рівнем «магістр» 2025 р.»; підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези до матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (м. Київ, 11.11.2025).

Апробація здійснювалася протягом 01.09 – 26.09.2025 року під час реалізації емпіричного експерименту на базі ліцею №109 ім. Т. Г. Шевченка Печерського району, м. Києва (Довідка про впровадження).

**Структура роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів і висновків до них, загального висновку, списку використаних джерел (36 найменувань, з них – 2 іноземною мовою) та чотирьох додатків. Повний обсяг роботи становить 115 сторінок, основний текст викладений на 87 сторінках. Робота містить 14 таблиць і 8 рисунків на сторінках основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ**

#### **1.1. Психолого-педагогічні аспекти формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у структурі навички читання у дітей середнього шкільного віку**

У дітей середнього шкільного віку навички розуміння та переказу прочитаного тексту спираються на сформовану навичку читання. Навичка читання у дітей середнього шкільного віку (приблизно 10–15 років, що відповідає 5–9 класам) є ключовою складовою їхнього інтелектуального розвитку. У цей період діти переходять від механічного декодування тексту до більш осмисленого сприйняття інформації, аналізу змісту та критичного мислення [10].

Особливості та структура цієї навички формуються під впливом фізіологічних, психологічних і соціальних факторів. Розглянемо їх докладніше, з прикладами.

У середньому шкільному віці діти зазвичай уже опанували базові техніки читання (розпізнавання букв, складів, слів) і дедалі частіше читають мовчки. Це дозволяє їм швидше обробляти інформацію та зосереджуватися на змісті. Наприклад, якщо молодші школярі читають казку вголос, промовляючи кожне слово, то учень 6-го класу може прочитати той самий текст про себе, уявляючи сюжет і не відволікаючись на артикуляцію [7].

Швидкість читання у цьому віці збільшується завдяки автоматизації процесу розпізнавання слів. Г. Дідук відзначає, що середня швидкість читання у 12-річних учнів становить 120–150 слів за хвилину, залежно від складності тексту [6]. Наприклад, читаючи знайомий текст, дитина може досягти вищої швидкості, ніж при роботі з новим науковим текстом про вулкани.

У середньому шкільному віці діти починають глибше аналізувати текст, виокремлювати головну думку, знаходити причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки. Наприклад, читаючи оповідання, учень 7-го класу може не лише переказати сюжет, а й пояснити, чому головний герой поводить себе лицемірно, спираючись на деталі тексту.

Діти цього віку навчаються оцінювати текст, розпізнавати авторську позицію та сумніватися в достовірності інформації. Наприклад, читаючи статтю в інтернеті про вплив відеоігор на здоров'я, учень може задуматися, чи є автор об'єктивним, і порівняти цю інформацію з іншими джерелами.

Рівень розвитку навички читання залежить від попереднього досвіду, словникового запасу та інтересів дитини. Наприклад, учень, який захоплюється фантастикою, може легко читати складні тексти Жуль Верна, тоді як його однокласник, що не має такого інтересу, втомлюватиметься від довгих описів [10].

Навичка читання у середньому шкільному віці складається з кількох компонентів, які взаємодіють між собою:

1. Технічний компонент (декодування). Це базовий рівень, який включає розпізнавання букв, слів і їх правильну вимову. У середньому шкільному віці цей процес уже автоматизований, але іноді діти можуть спотикатися на незнайомих словах чи термінах. Наприклад, слово «фотоелектричний» у науковому тексті може викликати труднощі, якщо учень не знайомий із ним.

2. Смисловий компонент (розуміння). Т. Кохно підкреслює, що дитина вчиться пов'язувати слова в речення, а речення – в цілісну картину. Наприклад, читаючи «Лускунчик і Мишачий король» Гофмана, учень розуміє не лише хід подій, а й символіку горішка чи моральний вибір героїв [9].

3. Аналітичний компонент (інтерпретація). На цьому етапі діти аналізують текст, виокремлюють ключові ідеї та порівнюють їх із власним досвідом. Наприклад, у творі «Маленький принц» учень може інтерпретувати

фразу «Ми відповідальні за тих, кого приручили» через призму власних стосунків із друзями чи домашніми тваринами [7].

4. Емоційний компонент (співпереживання). Читання викликає емоційний відгук, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Наприклад, читаючи про пригоди Тома Сойєра, дитина може сміятися з його витівок або переживати за нього під час небезпечних моментів.

5. Метакогнітивний компонент (самоконтроль). Діти вчать стежити за власним розумінням тексту: якщо щось незрозуміло, вони перечитують або шукають пояснення. С. Грущенко зазначає, що, наприклад, читаючи інструкцію до гри, учень може повернутися до попереднього абзацу, якщо не зрозумів правил [4].

Формування навичок розуміння прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку (11–15 років) є одним із ключових завдань у розвитку їхньої читацької компетентності. Цей процес має глибокі психолого-педагогічні аспекти, які враховують особливості когнітивного, емоційного та соціального розвитку учнів цього віку. У середній школі діти переходять від механічного читання до осмисленого сприйняття тексту, що вимагає комплексного підходу з боку педагогів.

Незважаючи на прогрес, у середньому шкільному віці можуть виникати такі труднощі під час читання:

Недостатній словниковий запас. Складні тексти (наприклад, історичні документи) можуть бути важкими через незрозумілі слова.

Відсутність мотивації. Якщо дитині нецікаво читати, вона може уникати цього заняття. Наприклад, підручник із хімії здаватиметься нудним порівняно з коміксами.

Поверхнєве читання. Деякі учні читають швидко, але не вникають у зміст, пропускаючи деталі [15].

Навичка читання у дітей середнього шкільного віку є багатокомпонентною системою, що включає технічні, смислові, аналітичні,

емоційні та метакогнітивні аспекти. Вона розвивається завдяки практиці, цікавим текстам і підтримці вчителів та батьків. Наприклад, регулярне читання книг не лише вдосконалює техніку, а й збагачує уяву та критичне мислення. В. Науменко підкреслює, що в цьому віці важливо заохочувати дітей до читання різноманітних жанрів, щоб усі компоненти навички гармонійно розвивалися [16].

Розуміння прочитаного тексту відбувається вже під час самого читання та вимагає додаткової активізації мисленнєвих процесів.

На етапі середнього шкільного віку когнітивні здібності учнів активно розвиваються: покращується абстрактне мислення, пам'ять, увага та здатність до аналізу. Розуміння тексту вимагає від дитини не лише декодування слів, а й синтезу інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та інтерпретації змісту.

Учні вчаться відрізняти головне від другорядного, робити висновки. Наприклад, під час читання оповідання «Мауглі» Редьярда Кіплінга педагог може поставити запитання: «Чому Мауглі вирішив повернутися до людей?» Це спонукає дитину аналізувати мотиви персонажа, а не просто переказувати сюжет.

У цьому віці діти починають стикатися з текстами, що мають кілька шарів змісту (наприклад, байки чи притчі). Л. Малинович пропонує читання байок Л. Глібова супроводжувати запитанням: «Що автор хотів сказати про людську поведінку?» Такі завдання допомагають розвивати здатність до інтерпретації [12].

Розуміння тексту залежить не лише від інтелекту, а й від емоційного залучення. У середньому шкільному віці діти стають чутливішими до моральних дилем і співпереживають героям, що може бути використано для поглиблення розуміння.

Якщо текст резонує з особистими переживаннями учнів, вони краще його засвоюють. Наприклад, читання твору «Острів скарбів» Роберта

Стівенсона може захопити дитину через пригоди та напругу, що мотивує її розібратися в деталях сюжету.

Читання складних текстів вимагає концентрації уваги, свідомого зосередження. Наприклад, при роботі з уривком із художнього твору І. Мартиненко рекомендує педагогам розбити текст на частини й поступово обговорювати їх, щоб учні не втрачали інтересу через обсяг чи складність [14].

Сучасна педагогіка використовує чимало методів та прийомів формування та вдосконалення навички розуміння прочитаного тексту.

У середньому шкільному віці важливу роль для стимулювання навички розуміння прочитаного твору відіграє взаємодія з однолітками та вчителем. Обговорення тексту в групі сприяє кращому розумінню через обмін думками та різними точками зору.

Наприклад, після читання твору учнів можна поділити на групи, де одна аналізує дії одного героя, інша – другого, а третя – третього. Потім групи презентують свої висновки, що допомагає побачити текст із різних перспектив. Учитель ставить відкриті запитання («Чому герой вчинив саме так? Як би ви вчинили на його місці?»), що стимулює учнів висловлювати власні думки та поглиблювати розуміння.

Для ефективного розвитку розуміння прочитаного педагогам варто використовувати різноманітні методи, адаптовані до вікових особливостей учнів.

Передтекстова підготовка. Перед читанням складного тексту, наприклад, уривка з «Робінзона Крузо» Даніеля Дефо, учитель може пояснити історичний контекст (життя в XVIII столітті) або дати ключові слова (острів, виживання), щоб учні легше орієнтувалися в змісті [15].

Активне читання. Під час читання учні можуть робити позначки в тексті (виділяти головні ідеї, невідомі слова) або вести щоденник читача. Наприклад, читаючи «Пригоди Тома Соєра» Марка Твена, учень може записати, які риси характеру Тома йому сподобалися і чому.

Післятекстові завдання. Після прочитання можна запропонувати скласти запитання до тексту або уявити альтернативний фінал. Наприклад, після «Маленького принца» Антуана де Сент-Екзюпері учні можуть написати, що б сталося, якби Принц залишився на Землі.

Діти середнього шкільного віку часто стикаються з проблемами у розумінні тексту через недостатній словниковий запас, слабку увагу або невміння узагальнювати. Наприклад, у тексті «Хатина дядька Тома» Гаррієт Бічер-Стоу учні можуть не знати слів на кшталт «рабство» чи «плантація». Учитель може заздалегідь пояснити ці терміни або запропонувати знайти їхнє значення в словнику. Для подолання проблеми недостатньої концентрації варто чергувати читання з активностями (малювання сцени з тексту, драматизація). Щоб уникнути переказу замість аналізу, педагог може ставити проблемні запитання [2].

Переказ тексту вимагає від дитини активізації низки психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги, мислення та мовлення. У середньому шкільному віці ці процеси перебувають на етапі інтенсивного розвитку, що робить цей період сприятливим для вдосконалення навичок читання та переказу.

У середньому шкільному віці діти переходять від конкретного до абстрактного мислення, що впливає на якість переказу. У 11–12 років учні краще відтворюють конкретні факти (наприклад, «Герой убив дракона мечем»), але можуть мати труднощі з узагальненням (наприклад, «Ця історія про хоробрість»). У 13–15 років вони вже здатні аналізувати мотиви героїв і передавати ідею твору (наприклад, «Герой убив дракона, щоб довести свою сміливість»).

Щоб переказати текст, дитина спочатку має його зрозуміти. Наприклад, читаючи оповідання про дружбу двох героїв, учень 6-го класу повинен не лише запам'ятати основні події (зустріч, конфлікт, примирення), а й усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між ними [9].

Короткочасна та довготривала пам'ять відіграють ключову роль у запам'ятовуванні деталей тексту. Наприклад, якщо текст містить опис природи, учень має пригадати ключові слова (ліс, річка, сонце), щоб передати атмосферу.

Аналітичне та синтетичне мислення допомагають виокремити головне та відсіяти другорядне. С. Копелюк відзначає, що учень може переказати текст, зосередившись на основних діювих особах і пропустивши менш значущі деталі, якщо цього вимагає завдання [8].

Здатність чітко й логічно висловлювати думки є завершальним етапом переказу. Наприклад, переказуючи історичний текст про козацьку битву, учень має використати відповідну лексику (козак, шабля, перемога), щоб передати зміст.

Педагогічна діяльність щодо формування навички переказу прочитаного тексту передбачає поступове ускладнення завдань, врахування вікових особливостей учнів та створення мотиваційного середовища. З цією метою застосовують такі педагогічні прийоми:

Етапність навчання. Спочатку вчитель може запропонувати переказати простий текст із 5–7 речень, наприклад: «Хлопчик пішов до лісу. Там він побачив зайця. Заєць утік, але хлопчик був задоволений.» На наступному етапі завдання ускладнюється – переказ тексту на 1–2 сторінки з елементами опису чи діалогу [14].

Використання опорних схем. Для полегшення переказу педагоги застосовують схеми чи плани. Наприклад, для переказу оповідання «Маленький принц» учневі дають план: 1) Зустріч із пілотом, 2) Опис планети принца, 3) Подорож принца, 4) Повернення додому. Це допомагає структурувати зміст.

Робота з різними типами переказу. Існують детальний, стислий і вибірковий перекази. Наприклад, при стислому переказі тексту про подорож

учень може сказати: «Дівчинка поїхала до моря й привезла сувеніри», опустивши деталі про її пригоди [21].

Емоційне залучення до тексту значно покращує якість переказу. Якщо учень читає захопливу історію про пригоди, наприклад, «Острів скарбів», він із більшим ентузіазмом переказуватиме ключові моменти (знаходження карти, подорож на кораблі). Натомість сухий інформативний текст про географію може викликати труднощі через брак інтересу [11].

Приклад мотивації. Учитель може сказати: «Уяви, що ти розповідаєш цю історію другу, який не читав книжку. Як би ти його зацікавив?» Це спонукає дитину додавати емоційні деталі: «І тут пірати напали, а Джим ледве втік!»

Деякі діти стикаються з труднощами: слабкий словниковий запас, невміння виокремлювати головне, сором'язливість. Для їх подолання педагоги використовують:

Розширення словникового запасу. Після читання тексту про зиму вчитель пропонує записати 5–10 слів (сніг, мороз, ковзани) і скласти з ними речення.

Тренування логіки. Завдання «Склади 3 речення про головне» допомагає структурувати думки.

Групова робота. Переказ у парах чи групах знижує страх публічного виступу.

Отже, формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту в учнів середнього шкільного віку поєднує психологічні та педагогічні аспекти. Когнітивні особливості цього віку, такі як перехід до абстрактного мислення, нестабільність уваги та обмеженість короткочасної пам'яті, вимагають використання диференційованих педагогічних стратегій. Активне читання, метакогнітивні техніки, поетапна підготовка до переказу та врахування мотиваційних чинників є ключовими елементами успішного навчання.

Учитель має створювати сприятливе навчальне середовище, яке враховує індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси та соціальний контекст.

Використання педагогічних прийомів, таких як активне читання, групова робота та емоційне залучення, сприяє розвитку цієї навички. Приклади з літератури, адаптовані до віку та інтересів учнів, допомагають зробити процес навчання цікавим і продуктивним. Успіх залежить від співпраці між учителем і учнем, а також від створення умов для осмисленого сприйняття тексту.

## **1.2. Особливості розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами**

Типи проблем мовлення у дітей середнього шкільного віку можуть варіюватися від легких труднощів із вимовою до складніших порушень, які впливають на комунікацію, навчання та соціальну взаємодію. У цьому віці мовленнєві проблеми часто стають більш помітними через зростаючі вимоги до читання, письма та усного спілкування в школі. Розглянемо основні типи проблем мовлення, їхні характеристики та приклади.

1. Порушення артикуляції (дислалія). Це найпоширеніший тип мовленнєвих проблем, коли дитина неправильно вимовляє певні звуки. У середньому шкільному віці такі труднощі можуть зберігатися, якщо вони не були скориговані раніше.

Відбувається заміна одного звука іншим (наприклад, [p] на [л]), спотворення звуків (наприклад, шепелявість при вимові [с] або [ш]) або пропуск звуків. Дитина каже “ляба” замість “риба” або “тола” замість “школа” [12].

У середньому шкільному віці це може викликати глузування з боку однолітків і сором’язливість. Як наслідок, такі діти можуть уникати усних відповідей на уроках, що впливає на їхню успішність.

2. Заїкання (логоневроз). Заїкання, за Ю. Рібцун, характеризується перебоями в плавності мовлення, такими як повторення звуків, складів або слів, а також паузи чи блоки [20].

Заїкання виникає частіше в ситуаціях стресу, наприклад, під час виступу перед класом. Може супроводжуватися фізичними проявами (напруженням м'язів обличчя, кліпанням очей). Наприклад, дитина намагається сказати: «Я х-х-хочу сказати» або «М-м-мій проєкт готовий».

У 12–13 років це може посилюватися через соціальний тиск і страх осуду. Заїкання може призводити до замкнутості та зниження впевненості в собі.

3. порушення темпу і ритму мовлення. Це проблеми, пов'язані з надто швидким (тахіталія), надто повільним (брадилалія) або нерівномірним темпом мовлення [16].

При тахіталії слова зливаються, і слухачам важко зрозуміти сказане. При брадилалії мовлення здається монотонним і затягнутим.

Дитина говорить так швидко, що «Яйдувшколу» звучить як одне слово, або, навпаки, вимовляє «Я... піду... до... школи» з довгими паузами. Учні з такими проблемами можуть мати труднощі з вираженням думок на уроках чи в групових дискусіях.

4. Дислексія та дисграфія (пов'язані з мовленням). Л. Трофименко зазначає, що хоча ці порушення більше стосуються читання та письма, вони часто супроводжуються проблемами усного мовлення, адже мовленнєвий апарат і сприйняття звуків тісно пов'язані [24].

Дитина плутає схожі звуки (наприклад, [б] і [п]), має труднощі з аналізом слів на звуки, що відображається в усному мовленні. Наприклад, учень читає «кіт» як «гіт» або пише «сонце» як «сомце», а при переказі тексту пропускає слова чи замінює їх синонімами через невміння точно відтворити почуте.

Такі діти часто відстають у навчанні, особливо в предметах, що потребують читання вголос чи диктантів.

5. Недорозвинення мовлення (загальне недорозвинення мовлення, ЗНМ). Це комплексне порушення, яке включає труднощі з граматиною, словниковим запасом і зв'язністю мовлення. У середньому шкільному віці ЗНМ може проявлятися через бідність мовлення або невміння будувати складні речення [19].

Для ЗНМ характерним постає обмежений словниковий запас, неправильне вживання відмінків чи часів, труднощі з переказом тексту. Такі учні можуть погано справлятися з письмовими завданнями та усними переказами.

6. Порушення голосу (дисфонія). О. Савченко підкреслює, що проблеми з голосом виникають через неправильне використання голосового апарату, органічні ураження (наприклад, вузлики на зв'язках) або психологічні фактори [21].

У дітей із дисфонією хриплий, слабкий або надто тихий голос, який швидко втомлюється. Дитина говорить тихо і хрипко, а після кількох речень голос зникає, наприклад: «Я читав... (хрип) книжку... (тихо) про природу». Як наслідок, учень уникає виступів перед класом, що може впливати на оцінки з усних предметів.

Розуміння та переказ тексту є важливими навичками, які формуються у дітей середнього шкільного віку. Однак у дітей із мовленнєвими труднощами ці процеси можуть мати певні особливості, пов'язані зі структурою та механізмами порушення мовлення: сприймання та обробка інформації, розуміння, аналіз та узагальнення, структура словникового запасу, здатність формулювати та продукувати думку за допомогою слів.

Розуміння тексту передбачає здатність сприймати, аналізувати та інтерпретувати зміст прочитаного чи почутого. Г. Грибань зазначає, що в дітей із мовленнєвими труднощами часто виникають певні проблеми [3].

Діти з мовленнєвими порушеннями можуть не знати значення багатьох слів, що ускладнює розуміння тексту. Наприклад, якщо в тексті є слово "перспектива", а дитина його не знає, вона може неправильно зрозуміти ціле речення: "Він уважно слухав лекцію з новітніх технологій, що відкривають нові перспективи для людства". У такому разі дитина може сприйняти "перспективи" як щось конкретне, наприклад, назву предмета, а не абстрактне поняття.

Довгі речення з кількома частинами можуть бути незрозумілими. Наприклад, у реченні: "Хоча дощ ішов цілий день, діти, які любили гратися надворі, знайшли спосіб розважитися вдома", дитина може заплутатися через кілька підрядних частин і не вловити основну думку [7].

Дітям із мовленнєвими труднощами складніше уявляти абстрактні чи узагальнені поняття. Наприклад, у тексті про дружбу ("Дружба – це коли люди підтримують один одного у важкі часи") вони можуть сприймати це буквально, не розуміючи переносного значення "підтримки".

Розуміння тексту вимагає утримання інформації в пам'яті. Якщо робоча пам'ять ослаблена, дитина може забути початок речення до того, як дочитає його до кінця. Наприклад, читаючи "Дівчинка пішла до магазину, щоб купити хліб, молоко і цукор", вона може пригадати лише "цукор", пропустивши решту.

Переказ тексту – це відтворення змісту своїми словами, що вимагає не лише розуміння, а й уміння структурувати інформацію та висловлювати її зв'язно. У дітей із мовленнєвими труднощами тут виникають такі особливості [12].

Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають труднощі з обробкою інформації на слух або під час читання. Їм складно виділити головну думку тексту, зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки чи абстрактні поняття. А. Богуш зазначає, що якщо текст містить складні речення або переносні

значення (метафори, ідіоми), такі діти можуть інтерпретувати їх буквально або пропускати [1].

Наприклад, оригінальний текст: «Літній день розцвів яскравими барвами» дитина з порушеннями може переказати як: «Було літо, і щось цвіло», пропустивши образність вислову через нерозуміння метафори.

Через недостатній розвиток активного словника такі діти часто замінюють слова синонімами або узагальненими поняттями, втрачаючи точність. Їхній переказ може бути бідним на деталі або містити повтори.

Наприклад, оригінальний текст: «Хлопчик швидко побіг до річки, щоб напитися прохолодної води» може бути переказаний дитиною із проблемами мовлення таким чином: «Хлопчик пішов до води і пив». Тут втрачено деталі про швидкість і прохолодність води.

Діти з мовленнєвими труднощами можуть не дотримуватися логічної послідовності подій, плутати початок, середину й кінець тексту або пропускати важливі елементи. Це пов'язано з недостатньою розвиненістю навичок планування мовлення.

Наприклад, текст: «Дівчинка прокинулася, поснідала й пішла до школи. Там вона зустріла подругу» може бути переказаний дитиною із проблемами мовлення таким чином: «Дівчинка зустріла подругу і їла». Логічна послідовність порушена, а частина інформації пропущена.

У переказах таких дітей часто спостерігаються аграматизми: неправильне узгодження слів, спрощення складних конструкцій або використання неповних речень. Це ускладнює розуміння їхнього мовлення іншими [9].

Наприклад, текст: «Собака гавкав на перехожих, які йшли повз двір» може бути переказаний дитиною із мовленнєвими труднощами із пропущеними зв'язками між частинами речення: «Собака гавкав перехожі йшли».

Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають труднощі із запам'ятовуванням обсягу тексту, особливо якщо він перевищує 5–7 речень. Вони можуть пам'ятати лише окремі фрагменти, які їх вразили, і пропускати решту.

Наприклад, текст: «У лісі росли високі сосни, співали пташки, а внизу текла чиста річка» може бути переказаний дитиною із проблемами мовлення таким чином: «У лісі були сосни». Інші деталі забуті через слабку робочу пам'ять.

Такі діти можуть соромитися своїх труднощів, що знижує їхню мотивацію до виконання завдання. Вони можуть відмовлятися від переказу або робити це формально, без зацікавленості [6].

Дитина може переказувати лише окремі деталі, не пов'язуючи їх у цілісну історію. Наприклад, після прочитання казки 2Червона Шапочка2 вона може сказати: 2Бабуся хвора. Вовк з'їв. Дівчинка йшла", пропускаючи логічні зв'язки між подіями.

Замість переказу своїми словами діти часто намагаються дослівно повторити текст, навіть якщо не пам'ятають його точно. Наприклад, замість "Хлопчик був сміливим і допоміг другу" вони скажуть: «Хлопчик... е-е... сміливий... друг», повторюючи уривки [11].

Дітям складно визначити головну думку тексту. Якщо їх попросити переказати оповідання про те, як герой подолав труднощі, вони можуть зосередитися на дрібницях («Він узав черевики, потім пішов через ліс»), а не на ключовій ідеї («Він не здався і досяг мети»).

Мовленнєві труднощі часто супроводжуються порушеннями вимови чи неправильним вживанням граматичних форм. Наприклад, переказуючи "Собака гавкав на кота", дитина може сказати «Собака гавка на кіт» через труднощі з закінченнями [13].

Отже, діти середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами стикаються з проблемами в розумінні та переказі тексту через обмежений

словник, слабку пам'ять, труднощі з абстрактним мисленням і структуруванням інформації, зниження мотивації до роботи з текстом, відмову переказувати. Частотним постає дослівне відтворення тексту, неправильне вживання граматичних форм, спрощення структури речень. Розуміння цих особливостей дозволяє педагогам і батькам ефективніше працювати з такими дітьми, сприяючи їхньому розвитку.

### **1.3. Огляд сучасних методик та технологій розвитку навичок читання й переказу**

Питання необхідності міжпредметної інтеграції за умов сучасного інформаційного суспільства набуває особливої актуальності. Обсяги інформації, що постійно збільшуються, зростання спеціалізації областей знання і структура інтелектуальної діяльності, що ускладнюється, вимагають від людини особливих умінь роботи з інформацією [4].

Наразі на перший план виходять навички інтеграції, тобто з'єднання в єдине ціле знань із різних галузей та вибудовування цілісної послідовної системи дій. Усе це ставить перед системою освіти завдання, з одного боку, сформулювати в дітей та юнацтва адекватні викликам часу вміння; з іншого, забезпечити кваліфікований педагогічний супровід освітнього процесу.

Враховуючи тенденції та потреби сучасного етапу розвитку, багато національних та міжнародних освітніх систем стали поступово включати міжпредметну інтеграцію як один з найважливіших елементів діяльності, здатний забезпечити якісне оновлення змісту освіти. Серед країн, які активно реалізують ідею міждисциплінарної взаємодії, Г. Дідук виділяє насамперед Фінляндію та Канаду – країни, що показують високі результати в ході порівняльних міжнародних досліджень якості шкільної освіти (PIRLS, PISA) [6].

Більшість освітніх організацій сьогодні мають інформаційні портали, на яких розміщується організаційна інформація, електронні бібліотеки та електронні підручники. Сучасний електронний підручник, в сукупності з електронними керуючими оболонками, що з'явилися і активно розвиваються, являє собою багатофункціональний інструмент навчання, здатний вирішувати цілу низку завдань для різних категорій користувачів.

З одного боку, його можна розглядати як засіб організації самостійної роботи учнів з індивідуальною дозованою педагогічною допомогою, що важко реалізувати у друкованому виданні. Це особливо важливо за умов переходу на нові освітні стандарти, що передбачають збільшення частки самостійної роботи учнів. З іншого боку, за допомогою засобів сучасних електронних оболонок викладач може використовувати різні форми очного та заочного контролю знань користувачів, у динаміці аналізувати статистику їхньої роботи, підвищувати мотивацію учнів.

Отже, представляючи різні визначення засобів навчання, наголосимо, що С. Луців відносить до них лише інформаційні засоби [11], Г. Подановська – інформаційні засоби та проект навчальної діяльності [18], С. Копелюк розглядає засоби навчання як модель прийнятої педагогічної системи, тобто модель, що поєднує максимальну кількість факторів, які сприяють досягненню поставлених цілей навчання, виховання та розвитку людини [8].

Можуть бути запропоновані такі методи корекції проблем із читанням і розумінням тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими порушеннями:

Спрощення тексту. Цей вид корекційної роботи передбачає використання коротких речень і простих слів. Наприклад, замість «Хлопчик, який боявся темряви, увімкнув світло» сказати «Хлопчик боявся. Він увімкнув світло».

Візуальна підтримка. Цей вид корекційної роботи передбачає використання малюнків, схем, візуальних алгоритмів тощо. Малюнки чи

схеми допомагають утримувати увагу. Наприклад, до тексту про подорож додати карту маршруту.

Питання. Цей вид корекційної роботи передбачає використання постановки конкретних запитань («Що зробив вовк?», «Куди йшла дівчинка?»), щоб направляти переказ.

Повторення. Цей вид корекційної роботи передбачає використання кількаразової роботи над навчальним текстом. Рекомендується читати текст кілька разів, розбиваючи на частини [5].

Сучасні методики і технології розвитку навичок читання у дітей середнього шкільного віку спрямовані на те, щоб зробити процес навчання цікавим, інтерактивним і адаптованим до потреб цифрової епохи. В. Мартиненко зазначає, що в цьому віці діти вже володіють базовими навичками читання, але важливо розвивати їхню швидкість, розуміння тексту, критичне мислення та любов до читання [13].

На середньому шкільному етапі читання має бути не лише технічно правильним (швидкість, виразність), а й усвідомленим. Дитина повинна вміти аналізувати текст, виділяти головне, розуміти його структуру та авторський задум.

Наразі висуваються такі основні програмні вимоги до читання:

Техніка читання. Учні 5–6 класів повинні читати вголос зі швидкістю 120–150 слів за хвилину, а в 7–9 класах – до 160–180 слів, залежно від складності тексту. Читання мовчки має бути швидшим на 20–30%.

Розуміння змісту. Учень має визначати основну думку тексту, характеризувати героїв, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки.

Типи читання. Ознайомлювальне (для загального уявлення), вивчальне (глибокий аналіз) та вибіркоче (пошук конкретної інформації).

Робота з різними текстами. Художні твори, науково-популярні статті, публіцистика. Наприклад, у 6 класі діти читають твори Т. Шевченка чи Лесі Українки, а в 8 класі – уривки з історичних романів чи сучасної прози [8].

Переказ – це не просто відтворення тексту, а вміння обробляти інформацію, структурувати її та висловлювати власними словами. У середній школі перекази поділяються на детальні, стислі та вибіркові, а також можуть включати творчий елемент.

Існують такі основні програмні вимоги до переказу:

Детальний переказ. Повне відтворення змісту тексту з збереженням послідовності подій та ключових деталей. Наприклад, переказати казку «Пан Коцький» із зазначенням усіх дій героїв.

Стислий переказ. Виділення основних моментів без другорядних деталей. Наприклад, переказати повість «Захар Беркут» І. Франка у 5–7 реченнях.

Вибірковий переказ. Відтворення лише частини тексту за заданим критерієм (наприклад, опис природи чи характеристика героя).

Творчий переказ. Зміна перспективи чи додавання власних елементів. Наприклад, переказати повість «Митькозавр із Юрківки» Я. Стельмаха від імені іншого персонажа.

Мовленнєві навички. Переказ має бути логічним, зв'язним, із правильним використанням лексики та граматики [17].

Технології відіграють ключову роль у сучасному навчанні. Електронні книги, додатки та інтерактивні платформи дозволяють дітям не лише читати, а й взаємодіяти з текстом [14].

Програми, такі як Epic! або Raz-Kids, пропонують бібліотеки книг із функціями озвучування, інтерактивними питаннями після прочитання та системою нагород (бейджі, бали), що мотивують дітей читати більше. Наприклад, у Raz-Kids після прочитання книги дитина може записати свій голос, читаючи уривок, і отримати зворотний зв'язок.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що в ході оперування нею діти вчаться аналізувати текст, покращують вимову та залучаються до процесу через ігрові елементи.

Метод «Читання з передбаченням» (Predictive Reading) заохочує учнів прогнозувати розвиток сюжету або зміст тексту на основі заголовків, ілюстрацій чи перших абзаців. Це розвиває критичне мислення та увагу до деталей [21].

Наприклад, учитель може запропонувати дітям ознайомитися із уривком із книги і просить передбачити, що станеться з героєм, спираючись на назву розділу. Після читання діти порівнюють свої передбачення з реальним текстом.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що оперування нею стимулює уяву дітей середнього шкільного віку та допомагає краще запам'ятовувати прочитане [19].

Важливою також є гейміфікація процесу читання. Перетворення читання на гру підвищує мотивацію. Використовуються системи балів, квести чи змагання [17].

Наприклад, учитель може організувати в класі «Читальний марафон», де діти отримують бали за кожен прочитану книгу, а потім обмінюють їх на призи (наприклад, додатковий час на улюблену гру). Або ж додаток Bookopolis дозволяє створювати віртуальні книжкові полиці й ділитися відгуками з однолітками.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що в ході оперування нею читання стає частиною соціальної взаємодії, що особливо важливо для підлітків.

Може також бути запропонований метод «Читання в парах» або «Читання з наставником». Спільне читання з однолітками чи старшими учнями сприяє обміну думками та покращенню розуміння тексту [22].

Наприклад, учень 7-го класу читає книгу разом із учнем 9-го класу. Молодший читає вголос, а старший ставить запитання, наприклад: «Чому герой так вчинив?» або «Як би ти діяв на його місці?» Наприклад, при читанні

«Хронік Нарнії» старший може допомогти пояснити символізм образу лева Аслана.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що в ході оперування нею розвиваються навички дискусії та досягається глибше розуміння тексту [12].

Суттєвим підґрунтям для розвитку читацьких навичок у дітей середнього шкільного віку є також використання мультимедіа. Супровід читання відео, аудіо чи графічними матеріалами допомагає краще візуалізувати зміст і робить процес різноманітним.

Наприклад, перед читанням «Острова скарбів» Роберта Льюїса Стівенсона вчитель показує короткий анімаційний ролик про піратів або карту скарбів. Потім діти читають текст і порівнюють його з побаченим [14].

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що оперування нею активізує уяву та допомагає пов'язати текст із реальним світом.

Корисною у розвитку навичок читання в дітей середнього шкільного віку є також техніка SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review). Ця методика вчить дітей систематично підходити до читання: спочатку оглянути текст (Survey), поставити запитання (Question), прочитати активно (Read), переказати (Recite) і повторити (Review).

Наприклад, учень отримує науковий текст про динозаврів. Спочатку він переглядає заголовки й картинки, ставить запитання («Чому тиранозавр мав маленькі лапи?»), читає, переказує основні ідеї другу і повторює ключові факти.

До числа переваг використання зазначеної технології, на думку Г. Подановської, належить те, що оперування нею підходить для навчальних текстів і розвиває аналітичні здібності [19].

Необхідною складовою роботи з формування й удосконалення читацьких навиків учнів середньої школи є реалізація персоналізованого

підходу через адаптивні платформи. Г. Подановська підкреслює, що сучасні технології дозволяють адаптувати тексти до рівня читацьких навичок дитини [19].

Так, наприклад, платформа Newsela пропонує статті на різні теми (наприклад, про космос чи екологію), які можна налаштувати за складністю. Дитина читає текст про марсіанські місії на своєму рівні, а потім відповідає на питання чи пише есе.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що в ході оперування нею дитина не відчуває стресу від надто складного тексту й поступово прогресує.

Слід також звернути увагу на розвиток емоційного інтелекту через читання. Так, читання художньої літератури допомагає дітям розпізнавати емоції героїв і співпереживати їм [16].

Наприклад, під час читання «Маленького принца» Антуана де Сент-Екзюпері вчитель просить учнів обговорити, чому герой сумує за своєю трояндою, і пов'язати це з власним досвідом.

До числа переваг використання зазначеної технології належить те, що в ході оперування нею формується емпатія, а діти середнього шкільного віку навчаються аналізувати поведінку персонажів.

Отже, сучасні методики розвитку навичок читання у дітей середнього шкільного віку поєднують традиційні підходи (аналіз тексту, переказ) із технологіями та інтерактивними форматами. Важливо адаптувати методи до інтересів дитини, наприклад, пропонувати книги про космос любителю астрономії чи фентезі фанату пригод. Такі технології, як додатки, мультимедіа та гейміфікація, разом із класичними техніками (SQ3R, передбачення) роблять читання не лише корисним, а й захопливим процесом, що сприяє всебічному розвитку особистості [12].

Розвиток навичок переказу у дітей середнього шкільного віку є важливим завданням у педагогіці, адже ці навички сприяють формуванню

мовленнєвої компетентності, логічного мислення, пам'яті та вміння аналізувати й узагальнювати інформацію. Сучасні методики і технології враховують особливості цього вікового періоду – активний розвиток абстрактного мислення, інтерес до інтерактивних форм навчання та потребу в самовираженні.

Сучасні діти краще сприймають інформацію через активну взаємодію. Інтерактивні методики допомагають зробити процес переказу цікавим і мотивуючим.

У ході використання такого методу, як «Сторітелінг» (Storytelling), учні вчаться переказувати історії, додаючи власні емоції та деталі. Наприклад, учитель може прочитати уривок із книги і попросити учнів переказати його від імені одного з героїв. Це розвиває уяву та вміння адаптувати текст до певного контексту.

У ході використання такого методу, як рольові ігри, дітям середнього шкільного віку пропонується уявити себе журналістами, які переказують подію (наприклад, вигадане інтерв'ю з історичною особою). Учитель може дати текст про подорож Колумба, а учні переказують його як репортаж із місця подій. Це допомагає структурувати інформацію та вчить виділяти головне [13].

Технології відкривають нові можливості для розвитку навичок переказу, роблячи процес сучасним і доступним.

Актуальною технологією розвитку навиків переказу в дітей середнього шкільного віку є використання можливостей аудіо- та відеозаписів. Учні слухають подкаст або дивляться коротке відео (наприклад, про природні явища чи історичні події), а потім переказують почуте чи побачене. Наприклад, після перегляду ролика про виверження вулкана на YouTube учитель може попросити описати подію так, ніби учень був свідком. Це тренує пам'ять і вміння працювати з мультимедійним контентом.

Ефективною технологією розвитку навиків переказу в дітей середнього шкільного віку є використання можливостей інтерактивних платформ на кшталт Kahoot, Padlet. На платформі Padlet учитель розміщує текст, а учні в групах пишуть короткий переказ у вигляді нотаток. Потім ці перекази обговорюються в класі. Наприклад, після прочитання оповідання учні створюють «хмару слів» із ключовими моментами, а потім складають переказ на її основі [13].

Актуальною технологією розвитку навиків переказу в дітей середнього шкільного віку також постає створення мультимедійних презентацій. Учні можуть переказати текст у вигляді слайдів у PowerPoint чи Canva, додаючи зображення та короткі підписи. Наприклад, після прочитання уривка про космічні дослідження учень готує презентацію з 3–5 слайдів, де переказує основні факти.

Гра є природним способом навчання для дітей середнього шкільного віку, тож її використання підвищує мотивацію.

Ефективною ігровою методикою розвитку навиків переказу в дітей середнього шкільного віку є «ланцюжковий переказ». Послуговуючись цією технологією, учитель читає текст (наприклад, казку чи історичну подію), а учні по черзі переказують по одному реченню, додаючи щось від себе. Наприклад, один учень починає: «Колумб вирушив у подорож у 1492 році», а інший продовжує: «Він сподівався знайти новий шлях до Індії, але побачив дивні береги». Це вчить слухати інших і логічно продовжувати розповідь [14].

Актуальним у цьому аспекті також є використання технології «Зіпсований телефон» із переказом. Учитель шепоче одному учневі короткий текст, а той переказує його наступному. Останній учень записує почуте, і клас порівнює результат із оригіналом. Це допомагає зрозуміти важливість

Навички переказу тісно пов'язані з умінням аналізувати текст, тому сучасні підходи включають структуровану роботу.

План переказу. Учням пропонується скласти план тексту перед переказом. Наприклад, після прочитання оповідання «Маленький принц» учитель просить виділити 3–5 ключових моментів (зустріч із пілотом, розмова з трояндою тощо) і переказати за цим планом. Це розвиває структуроване мислення.

Переказ із ключовими словами. Учитель заздалегідь виписує 5–7 слів із тексту (наприклад, «ліс», «вовк», «полювання»), а учні мають скласти переказ, використовуючи ці слова. Це допомагає зосередитися на головному.

Творчий підхід дозволяє учням не просто відтворювати текст, а й інтерпретувати його.

Переказ із зміною жанру. Учитель дає текст (наприклад, статтю про винахід електрики), а учні переказують його як казку чи детектив. Наприклад: «Одного темного вечора вчені вирішили розгадати таємницю блискавки...». Це стимулює креативність.

Драматизація. Учні розігрують переказ у вигляді міні-вистави. Наприклад, після прочитання уривка про середньовічний замок група учнів розподіляє ролі (король, лицар, слуга) і переказує текст через діалоги.

Сучасні методики враховують різні стилі навчання та рівень підготовки учнів.

Диференційовані завдання. Сильнішим учням можна запропонувати детальний переказ із власними висновками, а слабшим — короткий переказ за готовими запитаннями. Наприклад: «Що зробив головний герой? Чому це важливо?»

Самооцінка та рефлексія. Після переказу учні оцінюють себе за критеріями (чи збережено зміст, чи використано власні слова) і пропонують, як покращити роботу наступного разу.

Розглянемо приклад організації уроку, на якому відпрацьовуються різні техніки формування навичок переказу в дітей середнього шкільного віку.

Отже, сучасні методики розвитку навичок переказу у дітей середнього шкільного віку поєднують традиційні підходи (аналіз тексту, складання плану) з інноваційними технологіями та ігровими формами. Вони враховують вікові особливості, заохочують творчість і роблять навчання динамічним. Використання таких методів допомагає не лише опанувати переказ, а й розвинути критичне мислення, комунікативні навички та любов до навчання.

### **Висновки до першого розділу**

Формування навичок розуміння і переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку – це синтетичний процес, що синтезує різні психічні процеси в єдину діяльність. Успішність оволодіння цими навичками буде залежати і від когнітивних, емоційних і соціальних особливостей учнів, і від ефективності добору методів навчання, майстерності педагога.

Цей процес поєднує психологічні особливості (розвиток пам'яті, мислення, мовлення) та педагогічні методи (етапність, мотивація, опорні схеми). Успішне оволодіння цією навичкою сприяє не лише покращенню читання, а й розвитку критичного мислення та комунікативних здібностей.

Використання педагогічних стратегій, таких як активне читання, групова робота та емоційне залучення, сприяє розвитку цієї навички. Приклади з літератури, адаптовані до віку та інтересів учнів, допомагають зробити процес навчання цікавим і продуктивним. Успіх залежить від співпраці між учителем і учнем, а також від створення умов для осмисленого сприйняття тексту.

Діти середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами стикаються з проблемами в розумінні та під час переказу тексту через обмежений словник, слабку пам'ять, труднощі з абстрактним мисленням і структуруванням інформації. Ці особливості ускладнюють навчання, але за допомогою адаптованих методів (спрощення, візуалізація, підтримка) їх можна поступово розвивати. Розуміння цих особливостей дозволяє педагогам

і батькам ефективніше працювати з такими дітьми, сприяючи їхньому розвитку. Відтак, постає потреба провести діагностичне вивчення особливостей розуміння та здатності переказувати текст дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

#### **2.1. Діагностичний комплекс для проведення емпіричного етапу дослідження**

Навички розуміння та переказу тексту є ключовими компонентами мовленнєвого розвитку, які впливають на успішність навчання, соціальну адаптацію та комунікативну компетентність дітей. У дітей середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами ці навички можуть бути порушені через різні причини: порушення артикуляції, обмежений словниковий запас, труднощі з граматичною структурою, проблеми з когнітивними процесами (пам'ять, увага, мислення) тощо. Діагностичне дослідження дозволяє оцінити рівень сформованості цих навичок, виявити проблемні зони та розробити індивідуальні корекційні програми.

Проведена діагностика є комплексною, щоб охопити всі аспекти мовленнєвого розвитку та врахувати індивідуальні особливості дитини. Вона базується на принципах системності, об'єктивності, доступності та валідності методик.

**Мета діагностичного дослідження:** визначити стан сформованості навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

#### **Завдання діагностичного дослідження:**

- здійснити вибір діагностичного інструментарію для оцінювання навичок розуміння та переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами;
- провести діагностичне вивчення;

- реалізувати аналіз та узагальнення отриманих результатів.

Враховуючи теоретичне узагальнення психолого-педагогічних особливостей формування навичок розуміння та переказу тексту дітьми середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами визначено структуру дослідження, що узагальнено представлена у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Структура навичок розуміння і переказу прочитаного тексту дітьми  
середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами**

| Складові                                   | Критерії оцінювання                                                                      | Діагностична методика                                                   |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Навички розуміння тексту (текстові уміння) | Змістовність: повнота та логічність розуміння тексту                                     | Діагностика текстових навичок Н. Гавриш (модифікація А. Беззубої)       |
|                                            | Структурна цілісність: збереження композиційної структури тексту                         |                                                                         |
|                                            | Мовна складова: граматична та орфографічна правильність, креативність відтворення тексту |                                                                         |
| Навички переказу тексту                    | Точність відтворення змісту тексту                                                       | Діагностика навичок переказу тексту Н. Гавриш (модифікація А. Беззубої) |
|                                            | Логічність та послідовність викладу                                                      |                                                                         |
|                                            | Креативність мовна під час переказу.                                                     |                                                                         |
|                                            | Мовна складова: використання лексики, граматична правильність, деталізація викладу       |                                                                         |

У дослідженні використовувалися такі методики визначення поточного стану сформованості навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами:

## **1. Методика діагностування стану сформованості текстових умінь учнів середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами (модифікація за Н. Гавриш)**

Методика діагностування стану сформованості текстових умінь, модифікована Н. Гавриш, спрямована на комплексну оцінку здатності учнів середнього шкільного віку працювати з текстами. Ця методика охоплює широкий спектр умінь, включаючи сприймання, аналіз, відтворення та створення текстів різних типів (розповідь, опис, міркування) і стилів (художній, науковий тощо). Її основна мета полягає у визначенні рівня сформованості текстових умінь, що включають розуміння змісту тексту, його структурування, використання відповідних мовних засобів і створення зв'язного висловлювання. Такий підхід дозволяє педагогам не лише оцінити поточний рівень розвитку учнів, але й виявити проблемні аспекти, які потребують додаткової уваги в процесі навчання.

Процес діагностування за цією методикою складається з кількох етапів, кожен із яких має свою специфіку. На першому етапі учням пропонується сприймати текст шляхом читання або слухання. Основна увага приділяється їхній здатності зрозуміти зміст тексту, визначити його головну ідею, тип і стиль. Цей етап є ключовим, оскільки він перевіряє базові когнітивні та мовленнєві вміння, які лежать в основі подальшої роботи з текстом. Другий етап передбачає аналіз структури тексту, де учні мають виділити основні композиційні елементи, такі як вступ, основна частина та висновок. Це завдання спрямоване на оцінку здатності учнів до логічного мислення та розуміння текстової організації. На третьому етапі учні виконують завдання на відтворення тексту, що може включати переказ, стислий виклад або створення тексту за аналогією. Цей етап дозволяє оцінити вміння учнів передавати зміст у зв'язній формі. Завершальним є творче завдання, яке передбачає складання тексту певного типу, наприклад, розповіді чи опису, що дає змогу перевірити

креативність і оригінальність висловлювань. Зразок тексту для читання розміщено в Додатку А.

Оцінювання результатів діагностування проводиться за кількома критеріями: змістовність, яка відображає повноту розкриття теми та логічність викладу; структурна цілісність, що передбачає наявність і правильне розташування композиційних частин; мовна правильність, яка оцінює граматичну, лексичну та орфографічну коректність; а також креативність і оригінальність висловлювання. Для реалізації методики використовуються різноманітні інструменти, такі як тести, творчі завдання, картки з послідовністю дій, усні та письмові перекази, а також завдання на аналіз текстів. Методика акцентує на інтегративному підході, що враховує не лише мовленнєві, а й когнітивні та творчі здібності учнів, що робить її універсальним інструментом для роботи з дітьми середнього шкільного віку, зокрема тими, хто має мовленнєві труднощі. Перелік питань для діагностики наведено в Додатку Б.

За методикою виокремлюються такі рівні сформованості текстових умінь:

Високий (10-14 б.). Високий рівень сформованості текстових умінь характеризується високим ступенем самостійності, креативності та глибини в роботі з текстами. Учні на цьому рівні демонструють розвинені навички створення зв'язних, логічно структурованих текстів, які відповідають комунікативній меті та жанровим особливостям. Вони здатні чітко формулювати основну думку, добирати адекватні мовні засоби та адаптувати текст до цільової аудиторії. Наприклад, створюючи розповідь чи есе, учень використовує різноманітні мовні конструкції, метафори, порівняння, що робить текст виразним і цікавим.

На високому рівні учні демонструють розвинені аналітичні здібності: вони можуть визначати головну ідею тексту, виділяти ключові факти, аналізувати підтекст і авторську позицію. Вони також здатні критично

оцінювати зміст тексту, зіставляти його з іншими джерелами інформації та формулювати власні судження. Наприклад, під час аналізу художнього твору учень не лише переказує зміст, але й пояснює мотиви персонажів, звертаючись до контексту твору та використовуючи аргументацію.

Учні з високим рівнем текстових умінь успішно застосовують знання про структуру тексту (вступ, основна частина, висновок), а також враховують жанрові особливості (наприклад, аргументація в есе чи хронологічна послідовність у розповіді). Вони вільно оперують різними типами текстів – описами, міркуваннями, наративами – і демонструють гнучкість у виборі мовних засобів залежно від завдання. Помилки в орфографії, пунктуації чи стилістиці є мінімальними та не впливають на загальну якість тексту.

Середній (5-9 б.): Середній рівень характеризується достатньою, але не повною сформованістю текстових умінь. Учні на цьому рівні здатні створювати тексти, які в цілому відповідають поставленій меті, але їхня робота може містити певні недоліки. Наприклад, створений текст може бути логічним, але недостатньо розгорнутим чи одноманітним за мовними засобами. Основна думка тексту зазвичай зрозуміла, але може бути сформульована нечітко або потребувати додаткових пояснень.

Аналітичні здібності учнів із середнім рівнем обмежені. Вони здатні виділяти основну ідею тексту та переказувати його зміст, але часто уникають глибокого аналізу чи інтерпретації. Наприклад, аналізуючи літературний твір, учень може обмежитися поверхневим описом подій, не звертаючи уваги на підтекст чи авторські прийоми. Критичне мислення проявляється епізодично, а аргументація може бути слабкою чи недостатньо обґрунтованою.

Учні на середньому рівні зазвичай дотримуються структури тексту, але можуть припускатися помилок у логічній послідовності чи пропорційності частин (наприклад, надмірно розгорнутий вступ і стислий висновок). Вони використовують базовий набір мовних засобів, але їхній текст може бути стилістично одноманітним. Орфографічні та пунктуаційні помилки

трапляються, але не перешкоджають розумінню тексту. Такі учні потребують часткової підтримки вчителя, наприклад, у вигляді додаткових інструкцій чи прикладів, для виконання складніших текстових завдань.

Низький (0-4 б.). Низький рівень сформованості текстових умінь характеризується значними труднощами у створенні та аналізі текстів. Учні на цьому рівні створюють тексти, які часто є фрагментарними, нелогічними або не відповідають поставленій меті. Наприклад, у розповіді може бути відсутня чітка послідовність подій, а в есе – основна думка чи аргументація. Мовні засоби є обмеженими, а лексикон – бідним, що призводить до повторів чи використання кліше.

Аналітичні навички учнів із низьким рівнем сформованості текстових умінь розвинені слабо. Вони мають труднощі з виокремленням головної ідеї тексту, часто плутають основний зміст із другорядними деталями. Переказ тексту може бути неточним або неповним, а інтерпретація – поверховою чи відсутньою. Наприклад, аналізуючи вірш, учень може обмежитися лише зазначенням теми, не звертаючи уваги на художні засоби чи емоційний вплив твору.

Структура тексту на низькому рівні часто порушена: учні можуть ігнорувати поділ на вступ, основну частину та висновок або створювати тексти, що складаються з окремих не пов'язаних між собою фрагментів. Орфографічні, пунктуаційні та стилістичні помилки є частими і можуть ускладнювати сприйняття тексту. Учні на цьому рівні потребують значної педагогічної підтримки, включаючи чіткі інструкції, шаблони текстів та покроковий супровід.

## **2. Методика діагностування сформованості умінь виконувати переказ (Н. Гавриш)**

Друга методика, запропонована Н. Гавриш, зосереджена на оцінюванні здатності учнів відтворювати зміст прослуханого тексту, що є важливим аспектом розвитку зв'язного мовлення та розуміння інформації. Ця методика

ґрунтується на принципах лінгводидактики та психолінгвістики, враховуючи особливості сприймання тексту дітьми з мовленнєвими труднощами. Її мета полягає в перевірці вмінь учнів слухати, розуміти, запам'ятовувати та відтворювати зміст прослуханого тексту у формі докладного, стислого або вибіркового переказу. Такий підхід дозволяє оцінити не лише мовленнєві навички, але й когнітивні процеси, такі як концентрація уваги, короткочасна пам'ять і логічне мислення.

Методика передбачає кілька етапів реалізації. На першому етапі учні слухають текст, який може бути художнім, науковим або публіцистичним. Текст пропонується для прослуховування один або кілька разів залежно від рівня підготовки учнів і складності завдання. На другому етапі учні виконують завдання на аналіз змісту, що включає визначення головної думки, ключових подій чи фактів. Цей етап спрямований на перевірку розуміння тексту та здатності виділяти його основні елементи. Третій етап передбачає виконання переказу, який може бути усним або письмовим, залежно від цілей діагностики. Тип переказу (докладний, стислий чи вибірковий) обирається відповідно до завдання, що дозволяє оцінити різні аспекти мовленнєвих умінь. На завершальному етапі оцінюється виразність переказу, зокрема використання мовних засобів, інтонації (для усного переказу) та логічної послідовності.

Критерії оцінювання включають точність передачі змісту, що відображає збереження ключових ідей і фактів; логічність і послідовність викладу, які вказують на здатність учнів структурувати інформацію; мовну грамотність, що охоплює правильність використання лексики та граматичних конструкцій; а також ступінь стислості чи деталізації, залежно від типу переказу. Для реалізації методики використовуються аудіозаписи текстів, тексти для читання вчителем, бланки для письмового переказу та контрольні запитання для перевірки розуміння. Важливою особливістю методики є врахування вікових особливостей учнів, зокрема їхньої здатності до

концентрації уваги та короткочасної пам'яті. Н. Гавриш рекомендує адаптувати тексти до рівня підготовки учнів і поступово ускладнювати завдання, що сприяє ефективному розвитку мовленнєвих умінь. Перелік питань для діагностики наведено в Додатку Б.

За методикою виокремлюються такі рівні сформованості вміння переказу:

Високий (27-30 б.): Учень точно відтворює зміст, логічно викладає, використовує багаті мовні засоби, дотримується типу переказу.

Середній (17-22 б.): Учень відтворює основний зміст, але допускає неточності, логіка викладу частково порушена, мовні засоби обмежені.

Низький (0-16 б.): Учень відтворює зміст фрагментарно, допускає значні помилки, виклад нелогічний, мовлення бідне.

Обидві методики мають чітку теоретичну основу та спрямовані на комплексну оцінку текстових і мовленнєвих умінь учнів середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Методика діагностування стану сформованості текстових умінь акцентує на інтегративному підході, що охоплює сприймання, аналіз, відтворення та створення текстів, тоді як методика оцінювання умінь виконувати переказ зосереджена на розвитку зв'язного мовлення через відтворення прослуханого тексту. Обидві методики враховують психолінгвістичні та вікові особливості учнів, що робить їх ефективними для використання в педагогічній практиці. Протоколи для запису результатів за обома методиками знаходяться в Додатку В.

Діагностичне дослідження поточного стану сформованості навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами проводилося на базі закладу загальної середньої освіти ліцею №109 ім. Т. Г. Шевченка Печерського району м. Києва протягом квітня-травня 2025 року. Дослідженням було охоплено 10 дітей середнього шкільного віку (11-13 років) із мовленнєвими труднощами та 10 дітей

середнього шкільного віку (11-13 років) із нормотиповим мовленнєвим розвитком (експериментальна група).

## **2.2. Результати дослідження та їх аналіз**

За методикою Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів були отримані такі результати.

За критерієм змістовності високі показники переважали в 10% учнів з мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст повністю відповідає заданій темі та меті висловлювання. Зміст розкритий повно, глибоко, з урахуванням усіх ключових аспектів теми.

Учень демонструє чітке розуміння предмета висловлювання, використовує різноманітні факти, приклади, аргументи, що підтверджують основну ідею. Текст містить логічно обґрунтовані висновки, які впливають із викладеного матеріалу. Інформація подана послідовно, без відхилень від теми.

Середні показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами та в 50% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст загалом відповідає темі та меті, але розкриття теми може бути частковим або недостатньо глибоким. Учень використовує обмежену кількість фактів чи прикладів, які не завжди повною мірою підтверджують ідею.

Можливі незначні відхилення від теми або надмірне узагальнення без деталізації. Висновки присутні, але можуть бути недостатньо обґрунтованими або «поверховими». Зміст тексту зрозумілий, але бракує глибини чи розгорнутості.

Низькі показники переважали в 60% учнів із мовленнєвими труднощами та в 20% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст слабо відповідає заданій темі або меті висловлювання. Зміст фрагментарний, поверховий, з пропусками ключових аспектів теми.

Учень використовує мало або зовсім не використовує факти, приклади чи аргументи. Висновки відсутні або не пов'язані зі змістом тексту. Текст може містити значні відхилення від теми, бути хаотичним або незавершеним.

Результати дослідження за критерієм змістовності представлені на Рис. 2.1.

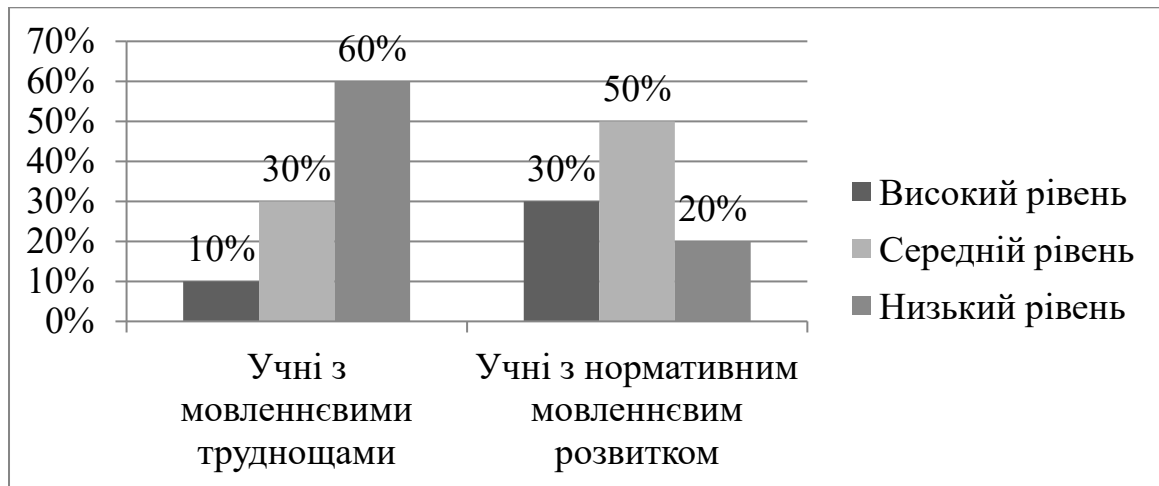


Рис. 2.1. Результати дослідження за критерієм змістовності

За критерієм структурної цілісності високі показники переважали в 10% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст має чітку композиційну структуру: вступ, основна частина, висновок (або інші елементи, залежно від жанру). Частини тексту логічно пов'язані між собою, переходи між абзацами плавні та природні.

Використовуються засоби зв'язності (сполучники, повтори ключових слів, синоніми, займенники тощо), що забезпечують цілісність тексту. Кожна частина тексту виконує свою функцію (вступ вводить у тему, основна частина розкриває її, висновок узагальнює). Текст є завершеним, без надмірних повторів чи пропусків.

Середні показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст має загальну структуру (вступ, основна частина, висновок), але вона може

бути нечіткою або частково порушеною. Зв'язність між частинами тексту присутня, але іноді порушується через недостатнє використання засобів зв'язності або різкі переходи.

Окремі абзаци можуть бути недостатньо розвиненими або не пов'язаними з іншими частинами. Текст загалом завершений, але висновок може бути слабким або не пов'язаним з основною частиною. Можливі незначні порушення логіки викладу.

Низькі показники переважали в 70% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст не має чіткої структури, композиційні частини (вступ, основна частина, висновок) відсутні або змішані. Зв'язність між частинами тексту слабка або відсутня, абзаци виглядають як окремі фрагменти.

Засоби зв'язності використовуються рідко або неправильно, що ускладнює розуміння тексту. Текст може бути незавершеним, обірваним або містити значні логічні розриви. Порушується послідовність викладу, що призводить до хаотичності.

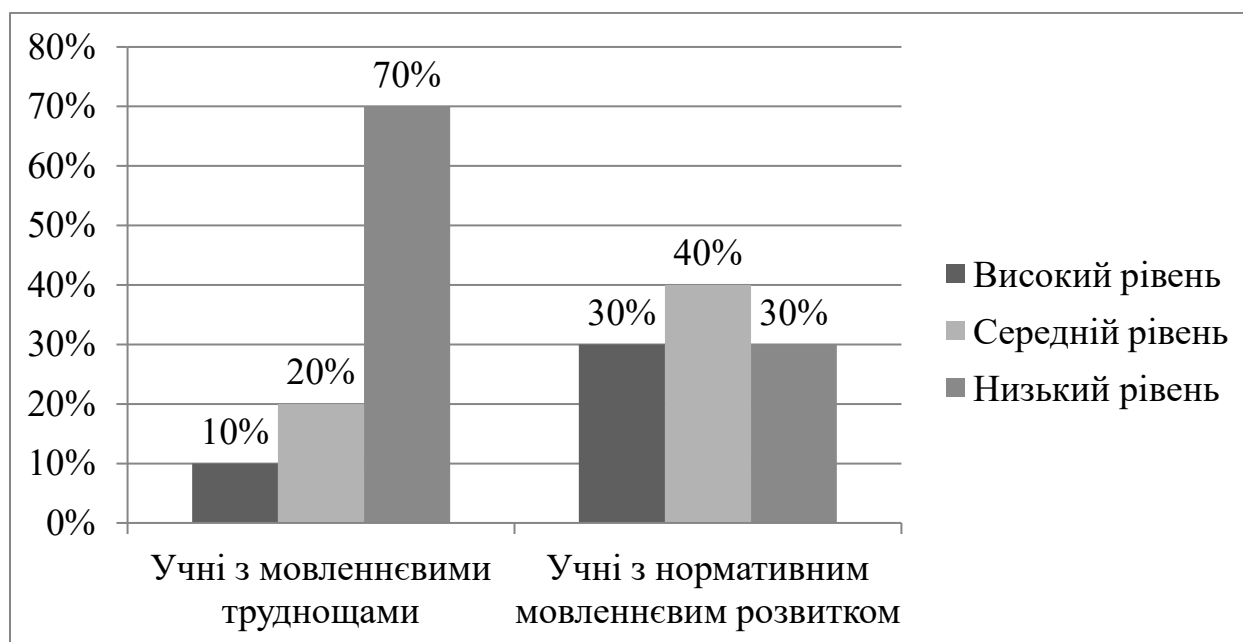


Рис. 2.2 Результати дослідження за критерієм структурної цілісності

Результати дослідження за критерієм структурної цілісності представлені на Рис. 2.2.

За критерієм мовної правильності високі показники переважали в 10% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст відповідає нормам української літературної мови, помилки відсутні або поодинокі (1–2 незначні помилки, які не впливають на розуміння). Учень використовує багатий словниковий запас, уникає мовних штампів і тавтології.

Граматичні конструкції різноманітні, правильно узгоджені (відмінки, часи, рід). Пунктуація відповідає нормам, розділові знаки розставлені коректно. Стиль тексту відповідає жанру та комунікативному завданню.

Середні показники переважали в 10% учнів із мовленнєвими труднощами та в 50% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст загалом відповідає нормам літературної мови, але містить кілька помилок (3–5), які не суттєво впливають на розуміння. Словниковий запас достатній, але може бути обмеженим або містити окремі штампи.

Граматичні конструкції переважно правильні, але можливі поодинокі порушення узгодження чи вибору форм. Пунктуаційні помилки незначні, не порушують структуру речень. Стиль тексту загалом відповідає жанру, але можливі окремі стилістичні неточності.

Низькі показники переважали в 80% учнів із мовленнєвими труднощами та в 20% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст містить численні мовні помилки (6 і більше), які ускладнюють розуміння. Словниковий запас бідний, часто використовуються штампи, тавтологія.

Граматичні конструкції мають систематичні порушення (невідповідність відмінків, часів, неправильне вживання слів). Пунктуаційні помилки суттєві, порушують структуру речень або логіку тексту. Стиль не відповідає жанру, текст виглядає недбалим або хаотичним.

Результати дослідження за критерієм мовної правильності представлені на Рис. 2.3.

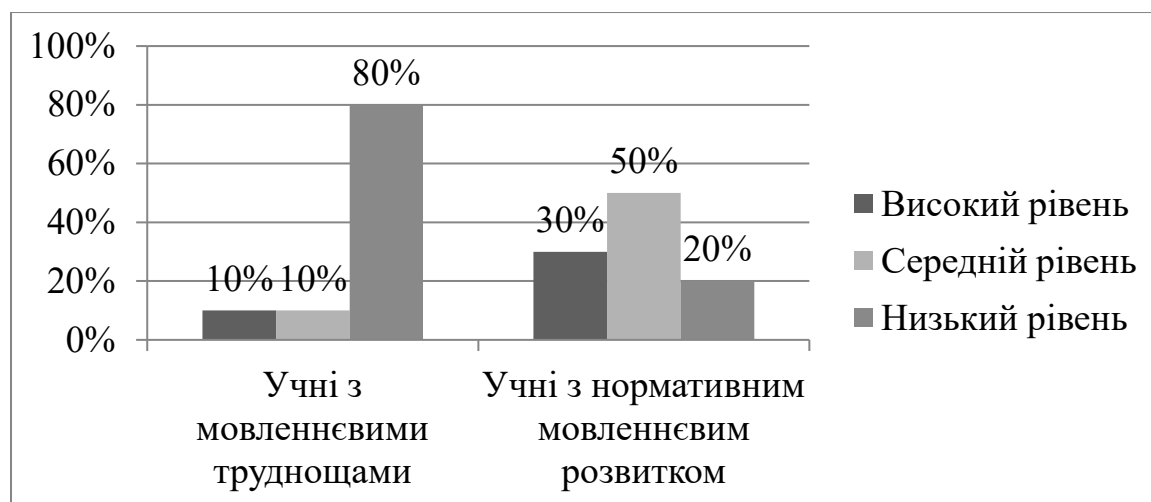


Рис. 2.3. Результати дослідження за критерієм мовної правильності.

За критерієм креативності й оригінальності висловлювання високі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст вирізняється оригінальністю ідей, нестандартним підходом до розкриття теми. Учень використовує яскраві образи, метафори, порівняння, епітети чи інші засоби виразності, які роблять текст насиченим живим і цікавим.

Авторська позиція чітко простежується, текст відображає індивідуальність учня. Використовуються нестандартні композиційні рішення або творчі прийоми, що відповідають меті висловлювання. Текст викликає емоційний відгук у читача, є переконливим і самобутнім.

Середні показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст містить елементи творчого підходу, але вони не завжди оригінальні чи яскраво виражені. Учень використовує окремі засоби виразності (порівняння, епітети), але вони можуть бути стандартними або не завжди доречними.

Авторська позиція простежується, але може бути недостатньо виразною чи оригінальною. Текст загалом цікавий, але бракує глибини чи

індивідуальності. Композиція тексту стандартна, без значних творчих відхилень.

Низькі показники переважали в 60% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Текст позбавлений оригінальності, ідеї банальні або повторюють шаблонні зразки. Засоби виразності відсутні або використовуються недоречно.

Авторська позиція не простежується, текст виглядає формальним або механічним. Композиція шаблонна, без спроб творчого підходу. Текст не викликає емоційного відгуку, виглядає сухим або нецікавим.

Результати дослідження за критерієм креативності й оригінальності висловлювання представлені на Рис. 2.4.

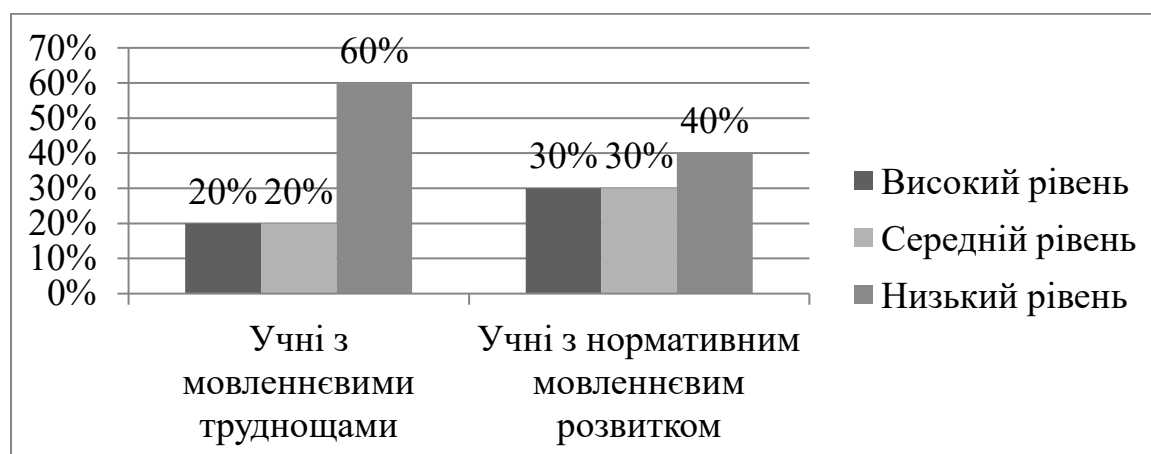


Рис. 2.4 Результати дослідження за критерієм креативності й оригінальності висловлювання.

Отже, за підсумками використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів було зафіксовано перевагу низьких показників за всіма критеріями. Низький рівень розуміння тексту у дітей з мовленнєвими проблемами проявляється через низку специфічних ознак, які можна спостерігати в навчальному процесі та під час виконання завдань, пов'язаних із читанням.

Узагальнений результат визначення стану сформованості навичок розуміння прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку подано у Табл. 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Стан сформованості навичок розуміння прочитаного тексту  
у дітей середнього шкільного віку (у %)**

| <b>Рівні</b>    | <b>Діти з мовленнєвими<br/>труднощами</b> | <b>Діти з типовим<br/>мовленнєвим<br/>розвитком</b> |
|-----------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>13</b>                                 | <b>30</b>                                           |
| Середній рівень | <b>20</b>                                 | <b>43</b>                                           |
| Низький рівень  | <b>68</b>                                 | <b>28</b>                                           |

Відповідно до даних таблиці встановлено, що кількість дітей із низьким рівнем сформованості навички зменшилось від 60% до 28%; кількість із середнім рівнем сформованості навичок зросла від 20% до 43%; також зросла кількість із високим рівнем сформованості навичок від 13% до 30%. Такі результати демонструють ефективність проведення логопедичної роботи.

Діти можуть мати труднощі з розпізнаванням звуків у словах, що ускладнює декодування (розшифрування) написаного тексту. Через проблеми з декодуванням діти читають повільно, що знижує їх здатність утримувати зміст тексту в пам'яті. Діти з мовленнєвими порушеннями часто читають монотонно, не виділяючи ключові елементи тексту, що ускладнює розуміння його структури та значення.

Діти з мовленнєвими проблемами часто мають менший активний і пасивний словниковий запас, що ускладнює розуміння незнайомих слів у тексті. Вони можуть не розуміти значення слів у контексті, особливо якщо текст містить метафори, ідіоми чи спеціалізовану лексику. Проблеми з

семантичною обробкою призводять до того, що діти не можуть пов'язати слова з їхніми значеннями або зрозуміти зв'язок між ідеями в тексті.

Діти можуть не розрізняти основну думку тексту від другорядних деталей. Вони часто не можуть відтворити логічний ланцюжок подій у тексті або зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки. Узагальнення інформації з кількох абзаців чи розділів тексту є проблематичним, оскільки діти не можуть синтезувати інформацію.

Діти з мовленнєвими порушеннями часто не використовують стратегії самоконтролю під час читання, такі як перечитування незрозумілого фрагмента, постановка запитань до тексту чи прогнозування подій. Вони рідко усвідомлюють, що не зрозуміли текст, і не звертаються за допомогою до вчителя чи словника.

Часті невдачі у читанні можуть призводити до зниження мотивації, страху перед помилками та уникнення завдань, пов'язаних із текстом. Діти можуть відчувати тривогу або фрустрацію, що ще більше погіршує їхню здатність зосереджуватися на тексті.

Залучення методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) дозволило сформулювати такі висновки.

За критерієм точності передачі змісту високі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Учень повністю і точно відтворює зміст прослуханого тексту, передаючи всі ключові ідеї, факти та події.

Зберігається послідовність викладу подій або ідей тексту без спотворень. Учень здатен виділяти головне, не пропускаючи суттєвих деталей, і передає їх у переказі без помилок чи відхилень від оригіналу. Учень переказує текст, чітко відтворюючи основну думку (наприклад, мораль казки чи основний висновок оповідання), включаючи всі важливі епізоди в правильному порядку.

Середні показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Учень відтворює основний зміст тексту, але допускає незначні неточності чи пропуски другорядних деталей.

Переказ містить більшість ключових ідей, але деякі факти можуть бути передані менш точно або з незначними спотвореннями. Учень загалом зберігає змістову цілісність, але може пропустити менш значущі деталі чи додати незначні власні інтерпретації. Учень передає основну ідею казки, але пропускає одну-дві другорядні деталі (наприклад, не згадує другорядного персонажа чи його дії).

Низькі показники переважали в 60% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Учень відтворює зміст тексту неповно, пропускаючи значну частину ключових ідей, фактів чи подій.

Переказ містить суттєві неточності, спотворення змісту або змішування подій. Учень може зосереджуватися лише на окремих фрагментах тексту, ігноруючи загальну ідею чи логіку. Учень переказує лише окремі епізоди тексту, не передаючи основної ідеї, або плутає послідовність подій.

Результати дослідження за критерієм точності передачі змісту представлені на Рис. 2.5.

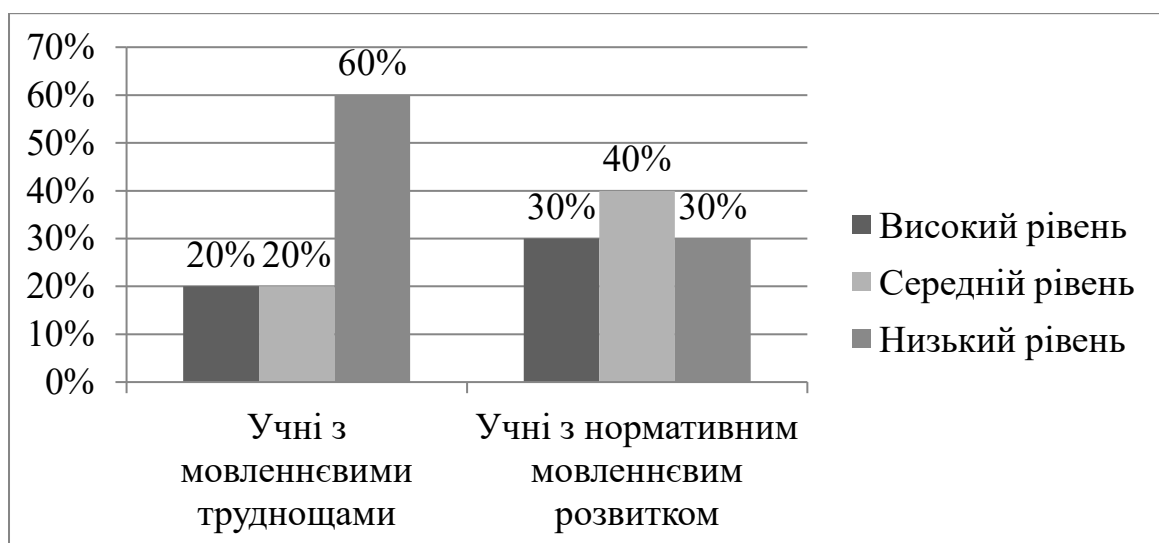


Рис. 2.5. Результати дослідження за критерієм точності передачі змісту.

За критерієм логічності й послідовності викладу високі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Переказ викладено чітко, логічно і послідовно, з дотриманням структури оригінального тексту (вступ, основна частина, висновок).

Учень використовує зв'язні мовленнєві конструкції, які забезпечують плавний перехід між частинами переказу. Події чи ідеї викладено в правильній послідовності, без порушення причинно-наслідкових зв'язків. Учень переказує текст, чітко розмежовуючи початок (знайомство з персонажами), розвиток подій і розв'язку, використовуючи сполучники типу «спочатку», «потім», «нарешті».

Середні показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами та в 50% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Переказ загалом логічний і послідовний, але можуть бути незначні порушення структури чи порядку подій.

Учень використовує зв'язні конструкції, але іноді допускає нечіткі переходи між частинами тексту. Причинно-наслідкові зв'язки загалом збережено, але можуть бути незначні відхилення від логіки оригіналу. Учень переказує текст, але іноді змінює порядок подій або нечітко пов'язує їх між собою, наприклад, пропускає сполучник чи пояснення.

Низькі показники переважали в 50% учнів із мовленнєвими труднощами та в 20% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Виконаний ними переказ нелогічний, фрагментарний, з порушенням послідовності подій чи ідей.

Учень не дотримується структури тексту, змішує епізоди або ідеї, що ускладнює розуміння переказу. Відсутні або майже відсутні зв'язні мовленнєві конструкції, переказ виглядає хаотичним. Учень переказує окремі уривки тексту в довільному порядку, не пов'язуючи їх між собою, що призводить до втрати загальної логіки.

Результати дослідження за критерієм логічності й послідовності викладу представлені на Рис. 2.6.

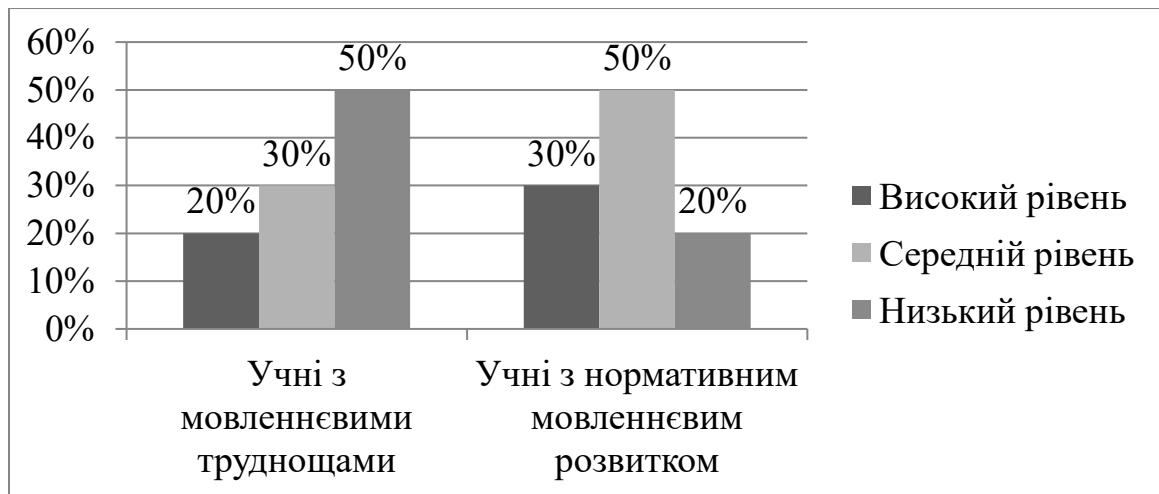


Рис. 2.6. Результати дослідження за критерієм логічності й послідовності викладу

За критерієм мовної грамотності високі показники переважали в 10% учнів із мовленнєвими труднощами та в 20% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Переказ виконано без орфографічних, пунктуаційних, граматичних чи стилістичних помилок.

Учень використовує багатий словниковий запас, доречно вживає лексичні одиниці, уникаючи тавтології чи русизмів. Мовлення виразне, відповідає нормам літературної мови та стилю тексту (художній, публіцистичний тощо). Учень переказує текст, використовуючи різноманітні синоніми, правильні граматичні конструкції та відповідні стилістичні засоби, наприклад, образні вислови для художнього тексту.

Середні показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. У переказі наявні незначні мовні помилки (1–2 орфографічні, пунктуаційні чи граматичні), які не впливають на загальне розуміння.

Словниковий запас достатній, але може бути обмеженим, з рідкісними випадками тавтології чи стилістичної невідповідності. Мовлення загалом

відповідає нормам, але може бути менш виразним чи містити окремі неточності у слововживанні. Учень допускає кілька помилок у закінченнях слів чи вживанні розділових знаків, але переказ залишається зрозумілим і відповідає стилю оригіналу.

Низькі показники переважали в 60% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. У переказі наявні численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні, лексичні), які ускладнюють розуміння.

Словниковий запас бідний, учень часто вживає одні й ті ж слова або допускає русизми, тавтологію. Мовлення не відповідає нормам літературної мови, стиль переказу не відповідає оригіналу. Учень робить численні помилки у правописі, вживає русизми чи неправильно будує речення, що призводить до стилістичної невідповідності.

Результати дослідження за критерієм мовної грамотності представлені на Рис. 2.7.

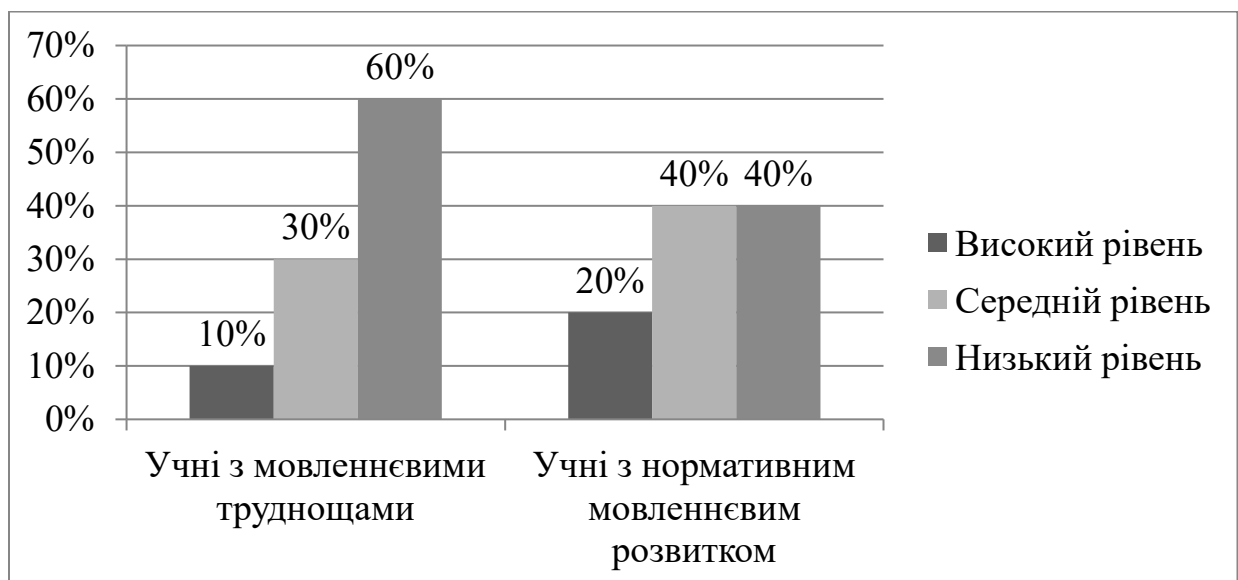


Рис. 2.7. Результати дослідження за критерієм мовної грамотності.

За критерієм деталізації високі показники переважали в 10% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із типовим мовленнєвим

розвитком. Учень уміє стисло передавати зміст, виділяючи головні ідеї та факти, якщо це передбачено завданням, або детально розкривати зміст із збереженням усіх суттєвих деталей.

Переказ оптимально збалансований: немає надмірної деталізації чи зайвих подробиць, але й не втрачено важливих елементів. Учень свідомо регулює обсяг переказу відповідно до мети (стислий чи докладний переказ).

Середні показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами та в 40% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Учень загалом дотримується вимог щодо стислості чи деталізації, але може включати незначну кількість зайвих деталей або пропускати другорядні.

Переказ може бути дещо незбалансованим: або надто стислим (втрата окремих деталей), або надмірно деталізованим (включення несуттєвих елементів). Учень частково регулює обсяг переказу, але не завжди свідомо враховує мету завдання.

Низькі показники переважали в 70% учнів із мовленнєвими труднощами та в 30% учнів із типовим мовленнєвим розвитком. Учень не дотримується вимог щодо стислості чи деталізації, переказ або надмірно розширений, або надто скорочений.

У стислому переказі втрачено ключові елементи змісту, у докладному – додано багато несуттєвих деталей або переказ виглядає хаотичним. Учень не регулює обсяг переказу відповідно до завдання, ігноруючи його мету. У стислому переказі учень пропускає основну ідею тексту, а в докладному – додає нерелевантні деталі, наприклад, власні домисли, не пов'язані з текстом.

Результати дослідження за критерієм деталізації представлені на Рис. 2.8.

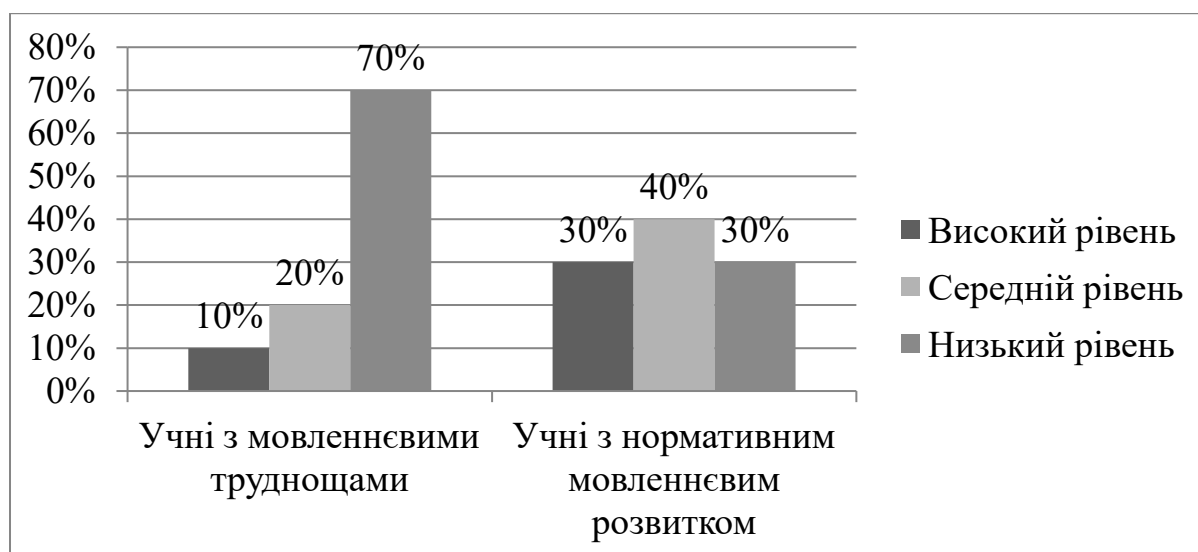


Рис. 2.8. Результати дослідження за критерієм деталізації.

Отже, за підсумками використання методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) було відзначено домінування низьких показників за всіма критеріями. Діти з мовленнєвими труднощами часто мають проблеми з виділенням основної ідеї тексту, його теми чи головних подій. Вони можуть не вловлювати причинно-наслідкові зв'язки або ігнорувати важливі деталі.

Узагальнений результат визначення стану сформованості навичок переказу прочитаного тексту у дітей середнього шкільного віку подано у Табл. 2.3.

Відповідно до даних таблиці встановлено, що кількість дітей із низьким рівнем сформованості навички зменшилось від 60% до 30%; кількість із середнім рівнем сформованості навичок зросла від 25% до 43%; також зросла кількість із високим рівнем сформованості навичок від 15% до 28%. Такі результати демонструють ефективність проведення логопедичної роботи.

Таблиця 2.3

**Стан сформованості навичок переказу прочитаного тексту  
у дітей середнього шкільного віку (у %)**

| <b>Рівні</b>    | <b>Діти з мовленнєвими<br/>труднощами</b> | <b>Діти з типовим<br/>мовленнєвим<br/>розвитком</b> |
|-----------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>15</b>                                 | <b>28</b>                                           |
| Середній рівень | <b>25</b>                                 | <b>43</b>                                           |
| Низький рівень  | <b>60</b>                                 | <b>30</b>                                           |

Учні можуть запам'ятовувати окремі слова чи фрази, але не розуміти їх у контексті. Наприклад, вони можуть повторити кілька слів із тексту, але не пояснити їх значення чи зв'язок із сюжетом. Через обмежену здатність утримувати увагу діти можуть втрачати логіку оповіді, пропускати ключові моменти або плутати послідовність подій. Учні часто відтворюють лише невелику частину тексту, пропускаючи значну кількість деталей. Наприклад, вони можуть згадати лише початок або кінець історії, ігноруючи середину.

Діти запам'ятовують окремі, не пов'язані між собою елементи тексту, що призводить до хаотичного переказу без логічної структури. Через труднощі з обробкою інформації в реальному часі діти можуть забувати деталі тексту вже під час прослуховування.

Переказ часто є безсистемним, без чіткого поділу на вступ, основну частину та висновок. Діти можуть перескакувати між подіями, не дотримуючись хронології. Учні використовують короткі, уривчасті речення без використання зв'язкових слів (наприклад, «потім», «тому що», «оскільки»), що ускладнює розуміння переказу слухачем. Діти можуть ігнорувати важливі деталі (наприклад, дійових осіб, місце дії, основний конфлікт), що робить переказ неповним.

Діти використовують одноманітні слова, уникають синонімів або описових конструкцій, що робить переказ бідним і менш виразним. Переказ часто звучить монотонно, без інтонаційного виділення ключових моментів чи емоційного забарвлення. Переказ може зводитися до кількох загальних фраз, без конкретики. Учні можуть намагатися повторити текст дослівно, але через обмежену пам'ять це призводить до плутанини або втрати сенсу.

### **Висновки до другого розділу**

Діагностичне дослідження поточного стану сформованості навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами проводилося в закладі середньої загальної освіти ліцей №109 ім. Т. Г. Шевченка протягом квітня-травня 2025 року. Дослідженням було охоплено 10 дітей середнього шкільного віку (11-13 років) із мовленнєвими труднощами та 10 дітей середнього шкільного віку (11-13 років) із типовим мовленнєвим розвитком (експериментальна група)

У дослідженні використовувалися такі методики визначення поточного стану сформованості навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами:

Методика діагностування сформованості текстових умінь школярів (Н. Гавриш).

Методика діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш).

За підсумками використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів було зафіксовано перевагу низьких показників за всіма критеріями. Низький рівень розуміння тексту у дітей з мовленнєвими проблемами проявляється через низку специфічних ознак, які можна спостерігати в навчальному процесі та під час виконання завдань, пов'язаних із читанням.

Діти можуть мати труднощі з розпізнаванням звуків у словах, що ускладнює декодування (розшифрування) написаного тексту. Через проблеми з декодуванням діти читають повільно, що знижує їх здатність утримувати зміст тексту в пам'яті. Діти з мовленнєвими порушеннями часто читають монотонно, не виділяючи ключові елементи тексту, що ускладнює розуміння його структури та значення.

Діти з мовленнєвими проблемами часто мають менший активний і пасивний словниковий запас, що ускладнює розуміння незнайомих слів у тексті. Вони можуть не розуміти значення слів у контексті, особливо якщо текст містить метафори, ідіоми чи спеціалізовану лексику. Проблеми з семантичною обробкою призводять до того, що діти не можуть пов'язати слова з їхніми значеннями або зрозуміти зв'язок між ідеями в тексті.

Діти можуть не розрізняти основну думку тексту від другорядних деталей. Вони часто не можуть відтворити логічний ланцюжок подій у тексті або зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки. Узагальнення інформації з кількох абзаців чи розділів тексту є проблематичним, оскільки діти не можуть синтезувати інформацію.

Діти з мовленнєвими порушеннями часто не використовують стратегії самоконтролю під час читання, такі як перечитування незрозумілого фрагмента, постановка запитань до тексту чи прогнозування подій. Вони рідко усвідомлюють, що не зрозуміли текст, і не звертаються за допомогою до вчителя чи словника.

Часті невдачі у читанні можуть призводити до зниження мотивації, страху перед помилками та уникнення завдань, пов'язаних із текстом. Діти можуть відчувати тривогу або фрустрацію, що ще більше погіршує їхню здатність зосереджуватися на тексті.

За підсумками використання методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) було відзначено домінування низьких показників за всіма критеріями. Діти з

мовленнєвими труднощами часто мають проблеми з виділенням основної ідеї тексту, його теми чи головних подій. Вони можуть не вловлювати причинно-наслідкові зв'язки або ігнорувати важливі деталі.

Учні можуть запам'ятовувати окремі слова чи фрази, але не розуміти їх у контексті. Наприклад, вони можуть повторити кілька слів із тексту, але не пояснити їх значення чи зв'язок із сюжетом. Через обмежену здатність утримувати увагу діти можуть втрачати логіку оповіді, пропускати ключові моменти або плутати послідовність подій. Учні часто відтворюють лише невелику частину тексту, пропускаючи значну кількість деталей. Наприклад, вони можуть згадати лише початок або кінець історії, ігноруючи середину.

Діти запам'ятовують окремі, не пов'язані між собою елементи тексту, що призводить до хаотичного переказу без логічної структури. Через труднощі з обробкою інформації в реальному часі діти можуть забувати деталі тексту вже під час прослуховування.

Переказ часто є безсистемним, без чіткого поділу на вступ, основну частину та висновок. Діти можуть перескакувати між подіями, не дотримуючись хронології. Учні використовують короткі, уривчасті речення без використання зв'язкових слів (наприклад, «потім», «тому що», «оскільки»), що ускладнює розуміння переказу слухачем. Діти можуть ігнорувати важливі деталі (наприклад, дійових осіб, місце дії, основний конфлікт), що робить переказ неповним.

Діти використовують одноманітні слова, уникають синонімів або описових конструкцій, що робить переказ бідним і менш виразним. Переказ часто звучить монотонно, без інтонаційного виділення ключових моментів чи емоційного забарвлення. Переказ може зводитися до кількох загальних фраз, без конкретики. Учні можуть намагатися повторити текст дослівно, але через обмежену пам'ять це призводить до плутанини або втрати сенсу.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **КОМПЛЕКС ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗУМІННЯ ТА ПЕРЕКАЗУ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

### **3.1. Комплекс логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами**

Формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами є складним, але важливим завданням, яке вимагає комплексного підходу, врахування індивідуальних особливостей дітей, використання спеціальних методик та створення сприятливого навчального середовища.

Формування навичок розуміння та переказу тексту є ключовим аспектом мовленнєвого розвитку дітей середнього шкільного віку, особливо тих, хто має мовленнєві труднощі. Ці труднощі можуть проявлятися у вигляді обмеженого словникового запасу, порушення граматичної структури мовлення, труднощів із розумінням змісту тексту або невміння логічно відтворювати почуте чи прочитане. Такі проблеми ускладнюють засвоєння навчального матеріалу, соціальну взаємодію та розвиток когнітивних навичок.

За результатом проведення емпіричного дослідження було розроблено комплекс логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

**Завдання розробленого комплексу** – покращити здатність учнів розуміти зміст тексту, виділяти ключові ідеї, структурувати інформацію та переказувати її зв'язно й послідовно. Комплекс складається з трьох занять, кожне з яких має чітко визначені цілі, завдання та методи, що ґрунтуються на сучасних логопедичних підходах і принципах диференціації навчання.

Розуміння та переказ тексту є складними когнітивно-мовленнєвими процесами, які потребують інтеграції кількох компонентів: сприймання інформації (слухового та візуального), аналізу змісту, запам'ятовування ключових елементів, а також відтворення інформації у зв'язній формі. У дітей із мовленнєвими труднощами часто спостерігаються порушення в одному або кількох із цих компонентів.

Теоретичною основою комплексу є положення про зону найближчого розвитку, яка підкреслює важливість створення умов для поступового розвитку навичок за допомогою підтримки педагога. Також використано принципи нейропсихологічного підходу, який акцентує на взаємозв'язку мовленнєвих і когнітивних функцій, та методики логопедичної корекції, які пропонують поетапне формування мовленнєвих навичок через структурування завдань від простого до складного.

Розроблений комплекс базується на таких принципах:

Індивідуалізація – врахування особливостей мовленнєвих і когнітивних порушень кожної дитини.

Послідовність – поступове ускладнення завдань для розвитку розуміння та переказу.

Мультиmodalність – використання різних каналів сприймання (слухового, зорового, тактильного) для активізації всіх сенсорних систем.

Ігровий підхід – залучення ігрових елементів для підвищення мотивації та зниження тривожності.

Зворотний зв'язок – надання дитині чітких інструкцій і підтримки для корекції помилок.

Комплекс складається з трьох занять і 1 додакового для закріплення навички переказу тексту з батьками вдома, кожне з яких триває 40–45 хвилин і має чітко визначену структуру: вступна частина (5–7 хвилин), основна частина (30–35 хвилин) і заключна частина (5 хвилин). Заняття проводяться в

індивідуальній та груповій формі (3–5 дітей) залежно від рівня мовленнєвих труднощів.

Плани-конспекти логопедичних занять представлені в Додатку Д.

Перше заняття, присвячене формуванню навичок розуміння тексту через активізацію слухового сприймання, представляє собою структурований педагогічний модуль, спрямований на розвиток здатності дітей сприймати наративний матеріал на слух, виділяти ключові семантичні елементи та конструювати первинне розуміння змісту. Мета цього заняття полягає в системному вдосконаленні аудитивної уваги, пам'яті та аналітичних здібностей, що сприяє переходу від пасивного сприймання до активного осмислення вербальної інформації. Завдання заняття охоплюють активізацію слухової уваги та пам'яті, навчання виділенню головної ідеї в адаптованому короткому тексті, формування навичок відповідей на запитання за змістом та розвиток зв'язного мовлення через спроби переказу окремих фрагментів. Тривалість заняття становить 40–45 хвилин, що забезпечує оптимальний баланс між концентрацією уваги дітей та інтенсивністю когнітивного навантаження. Для проведення використовуються картки із зображеннями (їжачок, ліс, стежка, малина, дім), фішки та наліпки для мотивації, опціональний аудіозапис звуків природи для створення імерсивної атмосфери, аркуші для фіксації ключових слів (для дітей з вищим рівнем мовленнєвих навичок) та дошка для графічної підтримки.

Структура заняття побудована за класичною трифазовою моделлю: вступна, основна та заключна частини, що забезпечує поступове наростання складності завдань та їхнє логічне завершення. Вступна частина, тривалістю 5–7 хвилин, спрямована на налаштування дітей на заняття, активізацію слухової уваги та створення позитивної емоційної атмосфери. Логопед розпочинає з привітання та мотиваційного моменту, вітаючи дітей фразою: «Добрий день, друзі! Сьогодні ми вирушимо в цікаву подорож до лісу, де познайомимося з маленьким героєм. Але спочатку потренуємо наші вушка,

щоб вони уважно слухали!». Пояснюється система заохочення за правильні відповіді у вигляді фішок або наліпок, що стимулює внутрішню мотивацію. Далі проводиться гра «Звуковий ланцюжок», де логопед називає 3–5 слів, пов'язаних із темою (наприклад: «їжачок», «ліс», «ягода», «стежка», «малина»), а діти повторюють їх у правильній послідовності. Для ускладнення вводяться 1–2 нерелевантні слова, які діти мають відсіяти, або варіація з ритмічним плесканням у долоні після кожного слова. Ця гра активізує когнітивні процеси, слухову пам'ять і увагу, готуючи дітей до сприймання наративу.

Основна частина, що триває 25–30 хвилин, є ядром заняття та фокусується на розвитку навичок аудитивного сприймання тексту, виділення ключових елементів і відповідей на запитання. Перше слухання тексту відбувається протягом 5 хвилин: логопед читає короткий адаптований наративний текст (4–5 речень) повільно, з чіткою дикцією та виразною інтонацією. Текст описує пригоди їжачка. Перед читанням дітей налаштовують на уважне слухання, а текст повторюється двічі для кращого запам'ятовування. Обговорення змісту тексту (7–8 хвилин) включає запитання для перевірки розуміння, такі як «Хто головний герой тексту?», «Де жив їжачок?», «Що він любив робити?», «Що їжачок знайшов у лісі?», «Куди він поніс малину?». Для дітей з труднощами пропонуються альтернативні бінарні запитання («Їжачок жив у лісі чи в місті?», «Він знайшов малину чи яблуко?»), а відповіді заохочуються у повних реченнях з корекцією логопеда. Графічна підтримка через завдання з картками (7–8 хвилин) передбачає розкладання зображень у послідовності подій (ліс → їжачок → стежка → малина → дім), з навідними запитаннями для допомоги; для просунутих дітей додається підписування ключовими словами. Повторне слухання з активним завданням (5–7 хвилин) включає піднімання відповідної картки при згадці елемента або плескання в долоні на ключові слова, що посилює асоціацію між аудитивним і візуальним сприйманням. Спроба переказу (3–5 хвилин) базується на картках

з шаблоном («Спочатку їжачок... Потім він... І нарешті...») або обмежується однією подією для дітей з мовленнєвими труднощами.

Заключна частина, тривалістю 5–7 хвилин, забезпечує підсумок і закріплення навичок. Підведення підсумків (3–4 хвилини) відбувається спільно з дітьми через пригадування тексту з опорою на картки, з узагальненням логопеда: «Молодці, ви добре слухали і запам'ятали, що їжачок знайшов малину і поніс її додому!». Рефлексія та мотивація (2–3 хвилини) включають похвалу за активність, роздачу нагород та анонс наступного заняття: «Наступного разу ми дізнаємося про нову пригоду! Не забудьте взяти свої уважні вушка!».

Очікувані результати після проведення заняття відображають прогрес у когнітивно-мовленнєвій сфері дітей. Безпосередньо після заняття діти демонструють підвищену здатність до концентрованого аудитивного сприймання, успішно виділяючи головну ідею тексту (пригоди їжачка з малиною) та ключові елементи (персонажі, місце, дії). Вони здатні відповідати на запитання за змістом повними реченнями з мінімальною допомогою, що свідчить про формування первинного розуміння наративу. Активізована слухова пам'ять дозволяє утримувати послідовність подій, візуалізовану через картки, а спроби переказу сприяють розвитку зв'язного мовлення, навіть у фрагментарній формі. У довгостроковій перспективі заняття закладає основу для покращення загальної мовленнєвої компетенції, зниження труднощів у сприйманні усного тексту та підвищення мотивації до аудитивних завдань, що може бути підтверджено спостереженнями за динамікою відповідей і участю в наступних сесіях.

Друге заняття спрямоване на навчання дітей виділенню структурних елементів тексту – початку, основної частини та кінця – з подальшим відтворенням їх у логічній послідовності. Воно триває 40-45 хвилин і базується на інтеграції аудитивного сприйняття, візуальної опори та практичних вправ, що сприяють активізації когнітивних і мовленнєвих

процесів. Обладнання включає ілюстрації до тексту (зображення дівчинки Марійки, бібліотеки, книги про піратів), картки з реченнями для аналізу структури, дошку або аркуші з опорними словами, а також матеріали для малювання (аркуші, кольорові олівці чи фломастери) та готові ілюстрації для заключної вправи.

Заняття структуровано за класичною тричастинною моделлю: вступною, основною та заключною частинами, що забезпечує поступове нарощування складності завдань і підтримку мотивації. Вступна частина, яка триває 5–7 хвилин, слугує для активізації мовленнєвої діяльності, створення доброзичливої атмосфери та стимулювання уяви. Логопед розпочинає з організаційного моменту, вітаючи дітей і налаштовуючи їх на роботу: фраза «Сьогодні ми будемо працювати з цікавою історією та навчимося її переказувати!» встановлює позитивний емоційний тон. Далі проводиться коротка бесіда про любов до читання та улюблені історії, що активізує попередній досвід дітей. Кульмінацією вступу є вправа «Продовжи історію», де логопед починає оповідь («Одного дня білочка пішла шукати горіхи...»), а діти по черзі додають по одному реченню. Ця вправа, тривалістю 3–5 хвилин, розвиває уяву, зв'язне мовлення та готує до аналізу тексту, при цьому логопед коригує логічність і граматичну правильність, надаючи індивідуальну допомогу.

Основна частина, що займає 30 хвилин, є серцевиною заняття і фокусується на безпосередній роботі з текстом. Спочатку відбувається слухання тексту з опорою на зорові стимули (7–8 хвилин). Логопед виразно читає короткий текст (6–7 речень) про дівчинку Марійку, яка любить читати, бере книгу про піратів у бібліотеці, захоплюється пригодами капітана Джека, читає весь вечір і ділиться враженнями з друзями. Під час читання демонструються ілюстрації, що полегшує сприйняття та утримання уваги. Після прослуховування ставляться контрольні запитання про головну героїню, її вподобання та зміст книги, що перевіряє розуміння. Наступний етап – аналіз

структури тексту (8–10 хвилин) – вводить теоретичне пояснення: текст має початок (представлення героя та місця дії), основну частину (події) та кінець (розв'язка). Дітям роздаються картки з реченнями, і вони розподіляють їх за частинами, наприклад, початок охоплює любов Марійки до книг і візити до бібліотеки, основна частина – взяття книги та читання, кінець – розповідь друзям. Логопед акцентує на логічних зв'язках, допомагаючи уникнути помилок.

Далі складається план переказу (5–7 хвилин): спільно з дітьми виділяються 3–4 ключові пункти (Марійка любила читати; взяла книгу про піратів; прочитала книгу; розповіла друзям), які фіксуються на дошці чи картках. Це переходить до практики переказу за планом (7–8 хвилин), де діти по черзі відтворюють текст, спираючись на опорні слова («Марійка», «бібліотека», «пірати», «друзі»). Логопед моніторить послідовність, граматику, лексику та інтонацію, пропонуючи спрощений варіант для дітей з труднощами (переказ однієї частини). Такий підхід забезпечує диференціацію та поступове формування навичок.

Заклучна частина (8–10 хвилин) закріплює набуте через творчість і рефлексію. Творче завдання (5–7 хвилин) передбачає малювання ілюстрації до тексту (Марійка з книгою чи пірати) або вибір з готових, з подальшим поясненням у 1–2 реченнях («Я намалював Марійку, бо вона головна героїня»). Це стимулює уяву та вербалізацію розуміння. Підбиття підсумків (2–3 хвилини) включає індивідуальну похвалу («Миколо, ти дуже добре переказав основну частину!»), обговорення вражень і нагадування про користь структурування для переказу.

Очікувані результати після проведення заняття є багатогранними та охоплюють когнітивну, мовленнєву й емоційну сфери, що підтверджується принципами логопедичної педагогіки. Насамперед, діти опанують навички аналізу структури тексту, навчившись самостійно виділяти початок, основну частину та кінець, що полегшить сприйняття та запам'ятовування наративів.

Це призведе до формування вміння складати план переказу як опорної схеми, зменшуючи когнітивне навантаження та підвищуючи логічність викладу. Практика короткого переказу за опорними словами розвинеться в дітей як автоматизована навичка, з покращенням граматичної правильності, лексичного багатства та інтонаційної виразності, особливо в дітей з мовленнєвими порушеннями. Загалом стимулюватиметься мовленнєва активність і творче мислення: діти стануть ініціативнішими в бесідах, здатними генерувати ідеї та продовжувати історії, що матиме довготривалий ефект на розвиток зв'язного монологічного мовлення. Емоційно заняття сприятиме підвищенню мотивації до читання та навчання, формуванню впевненості в власних силах через позитивне підкріплення, а в груповому контексті – соціальній взаємодії.

Третє заняття присвячене розвитку навичок зв'язного переказу, спрямоване на подолання цих проблем через системний підхід, що поєднує елементи слухового сприйняття, аналізу тексту, творчого мислення та рольового моделювання. Мета такого заняття полягає в формуванні вміння зв'язно переказувати текст із збереженням логіки, послідовності та граматичної правильності, що досягається шляхом закріплення навичок виділення ключових ідей, розвитку переказу без зорових стимулів, покращення граматичної структури мовлення та стимулювання уяви через діалогічні й рольові вправи.

Структура заняття побудована за класичним триетапним принципом логопедичної методики: вступна, основна та заключна частини, кожна з яких має чітко визначену мету та послідовність дій. Вступна частина, тривалістю 5–7 хвилин, спрямована на активізацію уваги, мотивацію до заняття та підготовку до роботи з текстом через розвиток творчого мислення. Вона розпочинається організаційним моментом (1–2 хвилини), під час якого логопед вітає дітей і створює доброзичливу атмосферу, що є важливим для зниження тривожності та встановлення емоційного контакту. Далі

проводиться коротка бесіда на тему «Чи любите ви слухати історії? Чи пробували колись переказувати їх друзям?», яка стимулює вербальну активність і переходить до вправи «Що було далі?» (3–5 хвилин). Логопед зачитує початок історії: «Хлопчик Петрик знайшов у парку старий ключ. Він був незвичайний, із вигравіюваним малюнком дракона...», після чого діти по черзі пропонують 1–2 речення для продовження, наприклад: «Петрик подумав, що ключ може відкрити скарб» або «Він пішов шукати замок, до якого пасує ключ». Логопед заохочує креативність, м'яко виправляє мовленнєві помилки та акцентує увагу на зв'язності висловлювань. Цей етап не лише активізує дітей, але й тренує уяву та базові навички зв'язного мовлення, готуючи до подальшої роботи з готовим текстом.

Основна частина, що триває 30–35 хвилин, становить ядро заняття та охоплює комплекс вправ, орієнтованих на глибоке опрацювання тексту. Вона розпочинається слуханням тексту (5 хвилин), де логопед виразно й повільно, з паузами для уявлення подій, читає адаптований текст із чіткою сюжетною лінією (7–8 речень). Наступне обговорення змісту (7–8 хвилин) включає запитання різного рівня складності: прості репродуктивні («Хто гуляв у парку? Що приніс Рекс? Де Олег знайшов дітей?»), аналітичні («Чому Олег вирішив шукати власника м'яча? Як ви думаєте, що відчувала Марійка, коли отримала м'яч?») та творчі («Що б ви зробили, якби знайшли чийсь м'яч?»). Логопед заохочує повні відповіді з використанням сполучників («тому що», «а потім»), допомагаючи формулювати речення граматично правильно.

Далі проводиться складання опорного конспекту (5–6 хвилин), де спільно з дітьми виділяються ключові слова або фрази (Олег, Рекс, парк, м'яч, кущі, дитячий майданчик, Марійка, подяка), які записуються на дошці чи роздаються на картках. Для дітей із труднощами пропонуються готові фрази, як-от «Рекс приніс м'яч» чи «Олег шукав власника», а також дозволяється малювання ключових моментів для візуального закріплення. Це переходить до зв'язного переказу (8–10 хвилин), де діти переказують текст з опорою на

ключові елементи, з диференціацією за рівнем: для слабших – лише початок чи кінець (2–3 речення), для середнього – частково, для сильніших – повністю без опори. Логопед фокусується на логічній послідовності, використанні сполучників («потім», «тому що», «і тоді») та граматичній правильності (узгодження часів, закінчення), м'яко виправляючи помилки. Завершує основну частину рольова гра (5–6 хвилин), під час якої діти розігрують діалог між Олегом і Марійкою (наприклад, Олег: «Це твій м'яч? Я знайшов його в кущах»; Марійка: «Так, це мій! Я загубила його минулого тижня. Дякую!»). Логопед розподіляє ролі, допомагає з репліками, допускаючи повторення чи підказки для дітей із труднощами, що імітує реальну комунікацію та тренує діалогічне мовлення.

Заклучна частина (5–7 хвилин) забезпечує рефлексію та закріплення набутих навичок. Під час рефлексії (3–4 хвилини) логопед ставить запитання: «Що вам найбільше сподобалося в історії?», «Що б ви зробили на місці Олега?», «Чи було складно переказувати текст? Що допомогло вам це зробити?», стимулюючи самооцінку. Діти діляться враженнями, а логопед хвалить зусилля, акцентуючи прогрес (наприклад, «Ти використав сполучник 'потім', і твій переказ став дуже зв'язним!»). Підведення підсумків (2–3 хвилини) включає узагальнення: «Сьогодні ми вчилися слухати текст, виділяти головне і переказувати його. Ви чудово впоралися, і я бачу, як ваше мовлення стає більш зв'язним!». За бажанням призначається домашнє завдання – розповісти вдома коротку історію (2–3 речення) про загублену та знайдену річ.

Очікувані результати після проведення заняття є комплексними та вимірюваними в контексті логопедичної діагностики. У вступній частині діти активізуються, налаштовуються на роботу з текстом, тренують уяву та зв'язне мовлення, що проявляється в спонтанних, креативних продовженнях історії без значних пауз чи фрагментарності. В основній частині діти вчать виділяти головне в тексті, переказувати його зв'язно з логічною

послідовністю, використовувати правильні граматичні конструкції (сполучники, узгодження) та відтворювати діалоги, що підтверджується якісним переказом (повним чи частковим залежно від рівня) та активною участю в рольовій грі без опори на зорові стимули.

Запропонований комплекс логопедичних занять спрямований на поетапне формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Перше заняття спрямоване на вдосконалення навичок слуховому сприймання тексту та первинного розуміння. Друге – спрямоване на формування здатності структурувати текст за логічними центрами, а третє заняття – на формування здатності зв'язно переказувати прочитаний текст. Використання мультимодальних методів, ігрових елементів і поступового ускладнення завдань дозволяє врахувати індивідуальні особливості дітей і забезпечити ефективну корекцію.

Ці рекомендації розроблені для вчителів, логопедів, корекційних педагогів та батьків, які працюють із дітьми, що мають труднощі у мовленнєвому розвитку (дислалія, дисграфія, дислексія, алалія, заїкання, ЗНМ тощо). Вони спрямовані на розвиток навичок розуміння тексту, його аналізу, запам'ятовування та переказу (Табл. 3.1.)

*Таблиця 3.1*

**Рекомендації щодо розвитку навичок розуміння тексту, його аналізу, запам'ятовування та переказу**

| Рекомендація                      | Зміст рекомендації                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Створення сприятливого середовища | Уникайте критики, хваліть за будь-які успіхи.<br>Створюйте ситуацію успіху (починайте з легких завдань).<br>Забезпечте спокійну атмосферу без відволікань. |
| Індивідуальний                    | Адаптуйте тексти до рівня розвитку дитини.                                                                                                                 |

|                     |   |                                                                                                                                 |
|---------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| підхід              |   | Зменшуйте обсяг тексту для дітей із тяжкими порушеннями.<br>Використовуйте часті паузи для відпочинку.                          |
| Співпраця фахівцями | з | Залучайте логопеда для корекції вимови.<br>Консультуйтеся з психологом для подолання емоційних бар'єрів.                        |
| Робота вдома        |   | Читайте дитині вголос цікаві історії.<br>Обговорюйте побачені фільми чи мультфільми.<br>Практикуйте короткі перекази подій дня. |

Робота з формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами має такі очікувані результати:

Дитина зможе виділяти головну ідею тексту.

Усний переказ стане більш зв'язним і логічним.

Словниковий запас розшириться, а мовлення стане чіткішим.

Дитина почуватиметься впевненіше під час роботи з текстами.

### **3.2. Результати контрольного етапу дослідження.**

З метою визначення ефективності розробленого комплексу занять проведено контрольне діагностичне вивчення стану сформованості навичок розуміння та переказу прочитаного тексту учнями середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Для контрольного дослідження використано діагностичні методики Н. Гавриш (модифікація А. Беззубої) з використанням іншого мовленнєвого матеріалу. Контрольне дослідження проводилося в закладі СЗО ліцеї №109 ім. Т. Г. Шевченка з квітня по травень 2025 року. Дослідженням було охоплено 10 дітей середнього шкільного віку (11-13 років) із мовленнєвими

труднощами, які брали участь у проведенні комплексу логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту.

Результати дослідження представлено нижче.

За підсумками повторного використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів були отримані такі результати.

За критерієм змістовності високі показники переважали в 40% учнів з мовленнєвими труднощами. Текст повністю відповідає заданій темі та меті висловлювання. Зміст розкритий повно, глибоко, з урахуванням усіх ключових аспектів теми.

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст загалом відповідає темі та меті, але розкриття теми може бути частковим або недостатньо глибоким. Учень використовує обмежену кількість фактів чи прикладів, які не завжди повною мірою підтверджують ідею.

Низькі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст слабо відповідає заданій темі або меті висловлювання. Зміст фрагментарний, поверховий, з пропусками ключових аспектів теми.

Результати повторного дослідження за критерієм змістовності представлені у Табл. 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Результати контрольного дослідження за критерієм змістовності (у %)**

| Рівні           | До<br>формульального<br>етапу | Після<br>формульального<br>етапу |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Високий рівень  | <b>10</b>                     | <b>40</b>                        |
| Середній рівень | <b>30</b>                     | <b>40</b>                        |
| Низький рівень  | <b>60</b>                     | <b>20</b>                        |

За критерієм структурної цілісності високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст має чітку композиційну структуру: вступ, основна частина, висновок (або інші елементи, залежно від жанру). Частини тексту логічно пов'язані між собою, переходи між абзацами плавні та природні.

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст має загальну структуру (вступ, основна частина, висновок), але вона може бути нечіткою або частково порушеною. Зв'язність між частинами тексту присутня, але іноді порушується через недостатнє використання засобів зв'язності або різкі переходи.

Низькі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст не має чіткої структури, композиційні частини (вступ, основна частина, висновок) відсутні або змішані. Зв'язність між частинами тексту слабка або відсутня, абзаци виглядають як окремі фрагменти.

Результати повторного дослідження за критерієм структурної цілісності представлені у Табл. 3.3

*Таблиця 3.3*

**Результати контрольного дослідження  
за критерієм структурної цілісності (у %)**

| Рівні           | До<br>формульального<br>етапу | Після<br>формульального<br>етапу |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Високий рівень  | <b>10</b>                     | <b>30</b>                        |
| Середній рівень | <b>20</b>                     | <b>40</b>                        |
| Низький рівень  | <b>70</b>                     | <b>30</b>                        |

За критерієм мовної правильності високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст відповідає нормам української літературної мови, помилки відсутні або поодинокі (1–2 незначні помилки, які не впливають на розуміння).

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст загалом відповідає нормам літературної мови, але містить кілька помилок (3–5), які не суттєво впливають на розуміння. Словниковий запас достатній, але може бути обмеженим або містити окремі штампи.

Низькі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст містить численні мовні помилки (6 і більше), які ускладнюють розуміння. Словниковий запас бідний, часто використовуються штампи, тавтологія, росіянізми.

Результати повторного дослідження за критерієм мовної правильності представлені у Табл. 3.4

*Таблиця 3.4*

**Результати контрольного дослідження  
за критерієм мовної правильності (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>10</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>10</b>                       | <b>40</b>                          |
| Низький рівень  | <b>80</b>                       | <b>30</b>                          |

За критерієм креативності й оригінальності висловлювання високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст вирізняється оригінальністю ідей, нестандартним підходом до розкриття теми.

Середні показники переважали в 50% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст містить елементи творчого підходу, але вони не завжди оригінальні чи яскраво виражені.

Низькі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами. Текст позбавлений оригінальності, ідеї банальні або повторюють шаблонні зразки. Засоби виразності відсутні або використовуються недоречно.

Результати повторного дослідження за критерієм креативності й оригінальності висловлювання представлені у Табл. 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Результати контрольного дослідження за критерієм креативності та оригінальності висловлювання (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>20</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>20</b>                       | <b>50</b>                          |
| Низький рівень  | <b>60</b>                       | <b>20</b>                          |

Отже, за підсумками повторного використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів було зафіксовано покращення показників за всіма критеріями. Якщо під час первинної діагностики в дітей із мовленнєвими проблемами переважали показники низького рівня, то повторна діагностика продемонструвала вдосконалення вмінь розуміння тексту. Діти з мовленнєвими проблемами не позбулися труднощів із розпізнаванням звуків у словах повністю, проте суттєво покращили цей компонент. Вони вміліше виділяють ключові елементи тексту, поглибили свій активний і пасивний словниковий запас, що допомагає їм із розумінням незнайомих слів у тексті. У цих дітей формується вміння розрізняти основну думку тексту від другорядних деталей, вони починають успішно відтворювати логічний ланцюжок подій у тексті, розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Узагальнений результат визначення стану сформованості навичок розуміння прочитаного тексту до та після проведення комплексу логопедичних занять у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами подано у Табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Стан сформованості навичок розуміння прочитаного тексту  
до та після проведення логопедичних занять у дітей середнього шкільного  
віку з мовленнєвими труднощами (у %)**

| <b>Рівні</b>    | <b>До проведення<br/>занять</b> | <b>Після проведення<br/>занять</b> |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>15</b>                       | <b>33</b>                          |
| Середній рівень | <b>25</b>                       | <b>42</b>                          |
| Низький рівень  | <b>60</b>                       | <b>25</b>                          |

Відповідно до даних таблиці встановлено, що кількість дітей із низьким рівнем сформованості навички зменшилось від 60% до 25%; кількість із середнім рівнем сформованості навичок зросла від 25% до 42%; також зросла кількість із високим рівнем сформованості навичок від 15% до 33%. Такі результати демонструють ефективність проведення логопедичної роботи.

Повторне залучення методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) дозволило сформулювати такі висновки.

За критерієм точності передачі змісту високі показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень повністю і точно відтворює зміст прослуханого тексту, передаючи всі ключові ідеї, факти та події.

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень відтворює основний зміст тексту, але допускає незначні неточності чи пропуски другорядних деталей.

Низькі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень відтворює зміст тексту неповно, пропускаючи значну частину ключових ідей, фактів чи подій.

Результати повторного дослідження за критерієм точності передачі змісту представлені у Табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати повторного дослідження  
за критерієм точності передачі змісту (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>20</b>                       | <b>40</b>                          |
| Середній рівень | <b>20</b>                       | <b>40</b>                          |
| Низький рівень  | <b>60</b>                       | <b>20</b>                          |

За критерієм логічності й послідовності викладу високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Переказ викладено чітко, логічно і послідовно, з дотриманням структури оригінального тексту (вступ, основна частина, висновок).

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Переказ загалом логічний і послідовний, але можуть бути незначні порушення структури чи порядку подій.

Низькі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Виконаний ними переказ нелогічний, фрагментарний, з порушенням послідовності подій чи ідей.

Результати повторного дослідження за критерієм логічності й послідовності викладу представлені у Табл. 3.8.

За критерієм мовної грамотності високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Переказ виконано без орфографічних, пунктуаційних, граматичних чи стилістичних помилок.

Середні показники переважали в 50% учнів із мовленнєвими труднощами. У переказі наявні незначні мовні помилки (1–2 орфографічні, пунктуаційні чи граматичні), які не впливають на загальне розуміння.

Таблиця 3.8

**Результати повторного дослідження  
за критерієм логічності й послідовності викладу (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>20</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>30</b>                       | <b>40</b>                          |
| Низький рівень  | <b>50</b>                       | <b>30</b>                          |

Низькі показники переважали в 20% учнів із мовленнєвими труднощами. У переказі наявні численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні, лексичні), які ускладнюють розуміння.

Результати повторного дослідження за критерієм мовної грамотності представлені у Табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Результати повторного дослідження  
за критерієм мовної грамотності (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>10</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>30</b>                       | <b>50</b>                          |
| Низький рівень  | <b>60</b>                       | <b>20</b>                          |

За критерієм деталізації високі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень уміє стисло передавати зміст, виділяючи головні ідеї та факти, якщо це передбачено завданням, або детально розкривати зміст із збереженням усіх суттєвих деталей.

Середні показники переважали в 40% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень загалом дотримується вимог щодо стислості чи деталізації, але може включати незначну кількість зайвих деталей або пропускати другорядні.

Низькі показники переважали в 30% учнів із мовленнєвими труднощами. Учень не дотримується вимог щодо стислості чи деталізації, переказ або надмірно розширений, або надто скорочений.

Результати повторного дослідження за критерієм мовної грамоти деталізації представлені у Табл. 3.10.

*Таблиця 3.10*

**Результати повторного дослідження  
за критерієм деталізації (у %)**

| Рівні           | До<br>формульовального<br>етапу | Після<br>формульовального<br>етапу |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>10</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>20</b>                       | <b>40</b>                          |
| Низький рівень  | <b>70</b>                       | <b>30</b>                          |

Узагальнений результат визначення стану сформованості навичок переказу прочитаного тексту до та після проведення комплексу логопедичних занять у дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами подано у Табл. 3.11.

Відповідно до даних таблиці встановлено, що кількість дітей із низьким рівнем сформованості навички зменшилось від 60% до 50%; кількість із середнім рівнем сформованості навичок зросла від 25% до 45%; також зросла кількість із високим рівнем сформованості навичок від 15% до 30%. Такі результати демонструють ефективність проведення логопедичної роботи.

Таблиця 3.11

**Стан сформованості навичок переказу прочитаного тексту  
до та після проведення логопедичних занять у дітей середнього шкільного  
віку з мовленнєвими труднощами (у %)**

| <b>Рівні</b>    | <b>До проведення<br/>занять</b> | <b>Після проведення<br/>занять</b> |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Високий рівень  | <b>15</b>                       | <b>30</b>                          |
| Середній рівень | <b>25</b>                       | <b>45</b>                          |
| Низький рівень  | <b>60</b>                       | <b>25</b>                          |

Отже, за підсумками повторного використання методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) було відзначено покращення показників за всіма критеріями. Діти з мовленнєвими труднощами значно краще виділяють основну ідею тексту, його тему чи головні події. Вони поступово встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, ігноруючи все менше важливих деталей. Покращилося контекстуальне розуміння слів і фраз. Учні уважніше слідкують за логікою оповіді, відтворюють текст при переказі значно цілісніше, ніж на початковому етапі діагностики.

### **Висновки до третього розділу**

Формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами є складним, але важливим завданням, яке вимагає комплексного підходу, врахування індивідуальних особливостей дітей, використання спеціальних методик та створення сприятливого навчального середовища. Для цього нами були розроблені рекомендації.

Ці рекомендації розроблені для вчителів, логопедів, корекційних педагогів та батьків, які працюють із дітьми, що мають труднощі у мовленнєвому розвитку (дислалія, дисграфія, дислексія, алалія, заїкання тощо). Вони спрямовані на розвиток навичок розуміння тексту, його аналізу, запам'ятовування та переказу.

Робота з формування навичок розуміння та переказу тексту у дітей середнього шкільного віку із мовленнєвими труднощами має такі очікувані результати:

Дитина зможе виділяти головну ідею тексту.

Усний переказ стане більш зв'язним і логічним.

Словниковий запас розшириться, а мовлення стане чіткішим.

Дитина почуватиметься впевненіше під час роботи з текстами.

Для контрольного дослідження використано діагностичні методики Н. Гавриш (модифікація А. Беззубої) з використанням іншого мовленнєвого матеріалу. Контрольне дослідження проводилося в закладі СЗО ліцеї №109 ім. Т. Г. Шевченка з квітня по травень 2025 року. Дослідженням було охоплено 10 дітей середнього шкільного віку (11-13 років) із мовленнєвими труднощами, які брали участь у проведенні комплексу логопедичних занять для формування навичок розуміння та переказу прочитаного тексту.

За підсумками повторного використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів було зафіксовано покращення показників за всіма критеріями. Якщо під час первинної діагностики в дітей із мовленнєвими проблемами переважали показники низького рівня, то повторна діагностика продемонструвала значне вдосконалення вмінь розуміння тексту. Діти з мовленнєвими проблемами не позбулися труднощів із розпізнаванням звуків у словах повністю, проте суттєво покращили цей компонент. Вони вміліше виділяють ключові елементи тексту, поглибили свій активний і пасивний словниковий запас, що допомагає їм із розумінням незнайомих слів у тексті. У цих дітей формується вміння

розрізняти основну думку тексту від другорядних деталей, вони починають успішно відтворювати логічний ланцюжок подій у тексті, розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

За підсумками повторного використання методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) було відзначено покращення показників за всіма критеріями. Діти з мовленнєвими труднощами значно краще виділяють основну ідею тексту, його тему чи головні події. Вони поступово встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, ігноруючи все менше важливих деталей. Покращилося контекстуальне розуміння слів і фраз. Учні уважніше слідкують за логікою оповіді, відтворюють текст при переказі значно цілісніше, ніж на початковому етапі діагностики.

## ВИСНОВКИ

Розвиток умінь розуміти та переказувати прочитаний текст у дітей середнього шкільного віку є комплексним процесом, що об'єднує різноманітні психічні функції в цілісну діяльність. Успіх цього процесу залежить від когнітивних, емоційних і соціальних особливостей учнів, а також від ефективності застосованих методів навчання та професійної майстерності вчителя.

Цей процес інтегрує психологічні аспекти (розвиток пам'яті, мислення, мовлення) і педагогічні підходи (поетапне навчання, мотивація, використання опорних схем). Формування цих навичок сприяє не лише покращенню читацьких умінь, а й розвитку критичного мислення та комунікативних здібностей.

Застосування педагогічних стратегій, таких як активне читання, групові заняття та емоційна залученість, підтримує розвиток цих навичок. Використання літератури, адаптованої до віку та інтересів дітей, робить навчання захопливим і ефективним. Успіх залежить від співпраці між педагогом і учнем, а також від створення умов для глибокого осмислення тексту.

Діти з мовленнєвими труднощами стикаються з проблемами в розумінні та переказі тексту через обмежений словниковий запас, слабку пам'ять, труднощі з абстрактним мисленням і організацією інформації. Ці особливості ускладнюють навчальний процес, але за допомогою адаптованих методів (спрощення тексту, візуалізація, підтримка) їх можна поступово долати. Врахування цих особливостей допомагає педагогам і батькам ефективніше працювати з такими дітьми, сприяючи їхньому розвитку. Таким чином, виникає потреба в діагностичному дослідженні особливостей розуміння та переказу тексту в дітей середнього шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Для оцінки рівня сформованості навичок використовувалися методики Н. Гавриш:

Діагностика текстових умінь школярів.

Діагностика умінь переказувати прочитаний текст.

Результати за методикою діагностики текстових умінь показали переважно низькі показники за всіма критеріями. У дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі з розпізнаванням звуків у словах, що ускладнює декодування тексту. Через це діти читають повільно, що знижує здатність утримувати зміст у пам'яті. Читання часто є монотонним, без виділення ключових елементів, що ускладнює розуміння структури та значення тексту.

Обмежений словниковий запас ускладнює розуміння незнайомих слів, особливо метафор, ідіом чи спеціалізованої лексики. Діти мають труднощі з семантичною обробкою, що перешкоджає пов'язуванню слів із їхніми значеннями та розумінню зв'язків між ідеями в тексті. Вони часто не можуть виокремити головну думку, відтворити логічну послідовність подій чи встановити причинно-наслідкові зв'язки. Узагальнення інформації з кількох частин тексту є проблематичним через труднощі з синтезом інформації.

Діти рідко застосовують стратегії самоконтролю, такі як перекитування незрозумілого фрагмента чи постановка запитань до тексту. Вони часто не усвідомлюють, що не зрозуміли текст, і не звертаються за допомогою. Невдачі в читанні можуть викликати втрату мотивації, страх перед помилками та уникнення завдань, пов'язаних із текстом, що призводить до тривоги чи фрустрації.

За результатами методики діагностики переказу прослуханого тексту також зафіксовано низькі показники. Діти з мовленнєвими порушеннями мають труднощі з виокремленням головної ідеї, теми чи ключових подій тексту. Вони можуть запам'ятовувати окремі слова чи фрази, але не розуміти їх у контексті, що призводить до втрати логіки оповіді. Переказ часто є

хаотичним, без чіткої структури, із пропусками важливих деталей чи порушенням хронології подій. Діти використовують короткі, уривчасті речення без зв'язкових слів, що ускладнює сприйняття переказу. Їхнє мовлення є одноманітним, з обмеженим використанням синонімів чи виразних конструкцій, а переказ часто зводиться до загальних фраз без конкретики.

Формування навичок розуміння та переказу тексту в дітей із мовленнєвими труднощами є складним, але важливим завданням, яке вимагає комплексного підходу, врахування індивідуальних особливостей, застосування спеціалізованих методик і створення сприятливого навчального середовища. Для цього розроблено рекомендації для вчителів, логопедів, корекційних педагогів і батьків, які працюють із дітьми з мовленнєвими порушеннями (дислалія, дисграфія, дислексія, алалія, ЗНМ, заїкання тощо). Ці рекомендації спрямовані на розвиток умінь аналізувати, запам'ятовувати та переказувати текст.

Очікувані результати включають:

Здатність дитини виокремлювати головну ідею тексту.

Формування зв'язного та логічного переказу.

Розширення словникового запасу та підвищення чіткості мовлення.

Підвищення впевненості дитини під час роботи з текстами.

За підсумками повторного використання методики Н. Гавриш з діагностування сформованості текстових умінь школярів було зафіксовано покращення показників за всіма критеріями. Якщо під час первинної діагностики в дітей із мовленнєвими проблемами переважали показники низького рівня, то повторна діагностика продемонструвала вдосконалення вмінь розуміння тексту. Діти з мовленнєвими проблемами не позбулися труднощів із розпізнаванням звуків у словах повністю, проте суттєво покращили цей компонент. Вони вміліше виділяють ключові елементи тексту, поглибили свій активний і пасивний словниковий запас, що допомагає їм із розумінням незнайомих слів у тексті. У цих дітей формується вміння

розрізняти основну думку тексту від другорядних деталей, вони починають успішно відтворювати логічний ланцюжок подій у тексті, розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

За підсумками повторного використання методики діагностування сформованості умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту (Н. Гавриш) було відзначено покращення показників за всіма критеріями. Діти з мовленнєвими труднощами значно краще виділяють основну ідею тексту, його тему чи головні події. Вони поступово встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, ігноруючи все менше важливих деталей. Покращилося контекстуальне розуміння слів і фраз. Учні уважніше слідкують за логікою оповіді, відтворюють текст при переказі значно цілісніше, ніж на початковому етапі діагностики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 1. С. 194-197.
2. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці : монографія. Донецьк : Лебедь, 2001. 218 с.
3. Грибань Г.В. Складові діагностики порушень синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів–Київ : Симоненко О. І., 2019. С. 32-34.
4. Грущенко С. І. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2019. 40 с.
5. Дабіжа Л. П. Інтегровані уроки читання та мистецтва як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : збірник наукових праць / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; ред. кол.: А. М. Коломієць, В. І. Шахов, О. В. Акімова, В. М. Галузяк, Н. І. Лазаренко та ін. Вінниця, 2021. Випуск 66. С. 7-11.
6. Дідук Г.І. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення відповідно до нових концепцій викладання рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 5. С. 24-28.
7. Донченко Т.К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. К.: Форум, 2002. 175 с.

8. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 163–165.
9. Кохно Т. Н. Формування читацьких навичок на уроках літературного читання у 3-му класі : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2014. 52 с.
10. Луцан Н. І. Мовленнєвий розвиток дитини в контексті багатовимірності освітнього середовища. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 2(49). С. 118-121.
11. Луців С. Літературна гра як засіб розвитку читацького кругозору молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Педагогіка. 2014. Вип. 10. С. 248-252.
12. Малинович Л. М. Корекційна спрямованість психологічної діагностики стану сформованості готовності до навчання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 2. С. 132-141.
13. Мартиненко В. Сучасні тенденції розвитку читацької діяльності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України ; гол. ред. Лабунець В. М. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017), ч. 2. С. 189-196.
14. Мартиненко І. В. Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 153-158.
15. Мартиненко І. В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Логопед*. 2011. № 1. С. 41-47.

16. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 24. С. 7–15.
17. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
18. Мартинчук О. В., Маруненко І. М., Луцько К. В. *Спеціальна педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів* / за ред. О. В. Мартинчук. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 432 с.
19. Науменко В. Оволодіння читацькою компетенцією. *Початкова освіта*. 2012. № 3. С. 40-42.
20. Петровська Т. Система роботи над образними засобами художнього твору на уроках літературного читання (порівняння). *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 5-7.
21. Подановська Г. В. Модель формування комунікативної компетентності учнів на уроках літературного читання у початковій школі. *Eurasian scientific congress : VIII International scientific and practical conference (9-11 August, 2020)*. Barcelona, Spain, 2020. С. 258-264.
22. Подановська Г. Взаємозв'язок уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою як засіб літературного розвитку молодших школярів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна : зб. наукових праць.. Львів, 2016. Вип. 31. С. 264-271.
23. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions : Scientific monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. С. 94-115.
24. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С.4-8.

25. Ситченко А. Л. До поняття і структури формування компетентного читача у шкільному курсі української літератури. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 207-211.
26. Ткачук Г. Читання-розгляд як системний метод формування культури читацької діяльності учня. *Початкова школа*. 2009. № 9. С.7-10.
27. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 9-13.
28. Трофименко Л. І. Формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку з ТПМ. Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2017. 184 с.
29. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 280 с.
30. Утянська Т.С. Формування і розвиток читацьких компетентностей школярів. *Шкільний бібліотекар*. 2012. № 13. С.20-22.
31. Фасоля А. М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 8-15.
32. Цінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух. *УМІЛШ*. 2000. № 4. С. 11-14.
33. Шевченко Л. І. Розвиток мовлення у молодших школярів : навч.-метод. посіб. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 224 с.
34. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка* : зб. наук. пр. Старобільськ, 2019. Вип. 3 (326). Педагогічні науки. С. 183-190.
35. Birch H.G., Lefford A. Intersensory Development in Children. *Soc. Res. Child. Defel.* 2016. № 32. P. 42-47.

36. Foster J. The nature of perception. New York: Oxford University Press, 2018. 289 p.

## **ДОДАТКИ**

**ДОДАТОК А****Текст для прослуховування****Літня пригода Сашка**

Одного літнього дня Сашко пішов гуляти до лісу. Він узяв із собою бутерброди, пляшку води та улюблену книгу. У лісі було тихо, лише пташки співали на деревах. Сашко знайшов велике дерево і сів під ним читати. Раптом він почув шурхіт у кущах. Це був маленький їжачок, який шукав їжу. Сашко поділився з ним шматочком бутерброда. Їжачок зрадів і швидко побіг назад у кущі. Сашко посміхнувся і продовжив читати свою книгу. Того дня він повернувся додому щасливим, адже знайшов нового друга.

**ДОДАТОК Б****Завдання та система оцінювання.****Питання для перевірки навичок Розуміння тексту:**

Хто головний герой історії? (Очікувана відповідь: Сашко)

Куди пішов Сашко? (Очікувана відповідь: До лісу)

Що Сашко взяв із собою? (Очікувана відповідь: Бутерброди, воду, книгу)

Кого Сашко зустрів у лісі? (Очікувана відповідь: Їжачка)

Що зробив Сашко для їжачка? (Очікувана відповідь: Поділився бутербродом)

Як почувався Сашко наприкінці дня? (Очікувана відповідь: Щасливим)

**Питання для перевірки навичок Переказ тексту:**

Попросіть дитину переказати історію своїми словами (усно або письмово, залежно від рівня підготовки).

Оцініть:

Чи збережено основні події (похід до лісу, зустріч із їжачком, повернення додому).

Чи правильно передана послідовність подій.

Чи використовує дитина зв'язне мовлення, чи є труднощі з підбором слів або структурою речень.

**Додаткове завдання для поглибленого аналізу:**

Чому, на твою думку, Сашко був щасливим наприкінці дня? (Оцінює здатність до аналізу та висловлення власної думки).

Що б ти зробив(-ла) на місці Сашка? (Стимулює уяву та зв'язне мовлення).

**Рекомендації щодо використання:**

**Читання тексту:** Прочитайте текст уголос повільно, чітко, з інтонацією. Для дітей із мовленнєвими труднощами можна повторити текст або надати його у письмовій формі.

**Індивідуальний підхід:** Якщо дитина має труднощі з усним переказом, дозвольте їй намалювати основні події або використати підказки (наприклад, картинки із зображенням лісу, їжачка, книги).

**Оцінка:** Звертайте увагу на точність передачі змісту, зв'язність мовлення, словниковий запас і здатність виражати думки. Для дітей із мовленнєвими труднощами важливо фіксувати, чи є проблеми з артикуляцією, граматиною чи логікою викладу.

**Мотивація:** Після виконання завдання похваліть дитину за зусилля, навіть якщо переказ був неповним, щоб підтримати інтерес до навчання.

## ДОДАТОК В

**Бланк протоколу дослідження за методикою діагностування стану  
сформованості текстових умінь учнів середнього шкільного віку із  
мовленнєвими труднощами (модифікація А. Беззубою за Н. Гавриш)**

Назва закладу освіти: \_\_\_\_\_

Клас: \_\_\_\_\_

ПІБ учня: \_\_\_\_\_

Дата проведення: \_\_\_\_\_

Викладач/експерт: \_\_\_\_\_

*I. Загальна інформація*

Вік учня: \_\_\_\_\_

Тип мовленнєвих труднощів (за наявності):

Порушення звуковимови

Обмежений словниковий запас

Проблеми з граматичною будовою

Труднощі у створенні зв'язного висловлювання

Інше: \_\_\_\_\_

| <b>Тип завдання (підкреслити)</b>     |                               |                       |                    |
|---------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------|
| Сприймання тексту                     | Аналіз<br>структури<br>тексту | Відтворення<br>тексту | Творче<br>завдання |
| <b>Опис завдання</b>                  |                               |                       |                    |
| Назва завдання                        |                               |                       |                    |
| <b>Тип тексту (підкреслити):</b>      |                               |                       |                    |
| Розповідь                             | Опис                          | Міркування            | Інше:              |
| <b>Стиль тексту (підкреслити):</b>    |                               |                       |                    |
| Художній                              | Науковий                      | Публіцистичний        | Інше:              |
| <b>Форма виконання (підкреслити):</b> |                               |                       |                    |
|                                       | Усна                          | Письмова              |                    |
| <b>Текст/матеріал для аналізу</b>     |                               |                       |                    |
| Короткий опис або назва               |                               |                       |                    |
| Час виконання                         |                               |                       |                    |
| <b>1. Сприймання тексту</b>           |                               |                       |                    |

|                                                                                                       |                                   |                                   |                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <b>Завдання:</b> Учень читає/слухає текст, визначає його головну ідею, тип і стиль.                   |                                   |                                   |                                    |
| Питання для оцінювання                                                                                | Оцінювання                        |                                   |                                    |
|                                                                                                       | Так (1 бал)                       | Частково (0,5 балів)              | Ні (0 балів)                       |
| 1.1. Чи зрозумів учень зміст тексту?                                                                  |                                   |                                   |                                    |
| 1.2. Чи визначив головну ідею?                                                                        |                                   |                                   |                                    |
| 1.3. Чи правильно визначив тип тексту?                                                                |                                   |                                   |                                    |
| 1.4. Чи правильно визначив стиль тексту?                                                              |                                   |                                   |                                    |
| Сума балів:                                                                                           |                                   |                                   |                                    |
| Коментарі/спостереження:                                                                              |                                   |                                   |                                    |
| <b>2. Аналіз структури тексту</b>                                                                     |                                   |                                   |                                    |
| <b>Завдання:</b> Учень виділяє основні структурні елементи тексту (вступ, основна частина, висновок). |                                   |                                   |                                    |
| Питання для оцінювання                                                                                | Оцінювання                        |                                   |                                    |
|                                                                                                       | Так (1 бал)                       | Частково (0,5 балів)              | Ні (0 балів)                       |
| 2.1. Чи виділив вступ?                                                                                |                                   |                                   |                                    |
| 2.2. Чи виділив основну частину?                                                                      |                                   |                                   |                                    |
| 2.3. Чи виділив висновок?                                                                             |                                   |                                   |                                    |
| 2.4. Чи правильно визначив зв'язки між частинами?                                                     |                                   |                                   |                                    |
| Сума балів:                                                                                           |                                   |                                   |                                    |
| Коментарі/спостереження:                                                                              |                                   |                                   |                                    |
| <b>3. Відтворення тексту</b>                                                                          |                                   |                                   |                                    |
| <b>Завдання:</b> Учень виконує переказ, стислий виклад або створює текст за аналогією.                |                                   |                                   |                                    |
| Тип завдання (підкреслити):                                                                           | Переказ                           | Стислий виклад                    | Текст за аналогією                 |
| Параметри для оцінювання                                                                              | Оцінювання                        |                                   |                                    |
|                                                                                                       | Високий рівень виконання (2 бали) | Середній рівень виконання (1 бал) | Низький рівень виконання (0 балів) |
| 3.1. Повнота відтворення змісту                                                                       |                                   |                                   |                                    |
| 3.2. Логічність викладу                                                                               |                                   |                                   |                                    |
| 3.3. Використання мовних засобів                                                                      |                                   |                                   |                                    |
| Сума балів:                                                                                           |                                   |                                   |                                    |
| Коментарі/спостереження:                                                                              |                                   |                                   |                                    |
| <b>4. Творче завдання</b>                                                                             |                                   |                                   |                                    |

**Відповідність завдань критеріям дослідження стану сформованості  
текстових умінь учнів середнього шкільного віку з мовленнєвими  
труднощами за методикою Н. Гавриш (модифікація А. Беззуба)**

| Завдання    |      | Критерії | Змістовність | Структурна цілісність | Мовна складова |
|-------------|------|----------|--------------|-----------------------|----------------|
| Завдання 1. | 1.1. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 1.2. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 1.3. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 1.4. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
| Завдання 2. | 2.1. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 2.2. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 2.3. | 1        | 1            | 1                     | 1              |
|             | 2.4. | 1        | 1            | 1                     | 1              |

|             |      |   |   |   |
|-------------|------|---|---|---|
| Завдання 3. | 3.1. | 1 | 1 | 1 |
|             | 3.2. | 1 | 1 | 1 |
|             | 3.3. | 1 | 1 | 1 |
| Завдання 4. | 4.1. | 1 | 1 | 1 |
|             | 4.2. | 1 | 1 | 1 |
|             | 4.3. | 1 | 1 | 1 |

Рівень сформованості текстових умінь:

Високий 10-14 балів

Середній 5-9 балів

Низький 0-4 бали

**Креативність мовна**

Сильні сторони:

Слабкі сторони:

Рекомендації для корекції мовленнєвих труднощів:

Підпис викладача/експерта: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Г

**Протокол дослідження за методикою діагностування сформованості  
умінь виконувати переказ за підсумками прослуханого тексту,  
модифіковано для дітей із мовленнєвими труднощами за Н. Гавриш**

|                |           |           |                |
|----------------|-----------|-----------|----------------|
| ПІБ учня       |           | Клас      | Дата           |
|                |           |           |                |
| Назва тексту   |           |           |                |
| Тип тексту     | художній  | науковий  | публіцистичний |
| Тип переказу   | докладний | стислий   | вибірковий     |
| Форма переказу | усний     | письмовий |                |

Визначення головної думки тексту учнем: (записати відповідь учня)

---

Визначення ключових подій/фактів: (записати перелік подій/фактів, зазначених учнем)

---

Текст переказу: (записати усний переказ або прикріпити письмовий варіант)

Оцінювання переказу за критеріями:

| Критерій                           | Опис                                                       | Високий рівень виконання (27-30 балів) | Середній рівень виконання (17-22 балів) | Низький рівень виконання (0-16 балів) |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------|
| Точність передачі змісту           | Збереження ключових ідей і фактів                          |                                        |                                         |                                       |
| Логічність і послідовність викладу | Чіткість структури, відсутність плутанини                  |                                        |                                         |                                       |
| Мовна складова                     | Використання лексики, граматичних конструкцій              |                                        |                                         |                                       |
| Креативність мовна                 | Відповідність типу переказу (докладний/стислий/вибірковий) |                                        |                                         |                                       |
| Виразність (для                    | Інтонація, темп, емоційність                               |                                        |                                         |                                       |

|                     |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|
| усного<br>переказу) |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|

#### Етап 4. Загальна оцінка

Рівень сформованості вміння переказу:

Високий (27-30 б.): Учень точно відтворює зміст, логічно викладає, використовує багаті мовні засоби, дотримується типу переказу.

Середній (17-22 б.): Учень відтворює основний зміст, але допускає неточності, логіка викладу частково порушена, мовні засоби обмежені.

Низький (0-16 б.): Учень відтворює зміст фрагментарно, допускає значні помилки, виклад нелогічний, мовлення бідне.

Рекомендації для учня: (вказати, над чим варто працювати, наприклад: розширення словникового запасу, тренування логічної послідовності, розвиток концентрації тощо)

Рекомендації для вчителя: (вказати адаптації, які можуть допомогти: спрощення текстів, додаткові прослуховування, використання схем чи опорних слів тощо)

Підпис учителя: \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Д

### ПЛАНІ-КОНСПЕКТИ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ

#### **Заняття 1. Формування навичок розуміння тексту через активізацію слухового сприймання**

**Мета заняття:** розвинути здатність дітей сприймати текст на слух, виділяти ключові елементи та формувати первинне розуміння змісту.

**Завдання:**

Активізувати слухову увагу та пам'ять.

Навчити виділяти головну ідею короткого (адаптованого) тексту.

Сформувати навички відповідей на запитання за змістом тексту.

Сприяти розвитку зв'язного мовлення через спроби переказу окремих елементів тексту.

**Тривалість заняття:** 40–45 хвилин

**Обладнання та матеріали:** картки із зображеннями (їжачок, ліс, стежка, малина, дім); фішки, наліпки для мотивації; аудіозапис звуків природи (опціонально, для створення атмосфери); аркуші для запису ключових слів (для дітей із вищим рівнем мовленнєвих навичок); дошка для графічної підтримки.

#### **Структура заняття**

##### **I. Вступна частина (5–7 хвилин)**

**Мета:** налаштувати дітей на заняття, активізувати слухову увагу, створити позитивну атмосферу.

Привітання та мотиваційний момент (1–2 хвилини)

Логопед вітає дітей, створюючи доброзичливу атмосферу:

«Добрий день, друзі! Сьогодні ми вирушимо в цікаву подорож до лісу, де познайомимося з маленьким героєм. Але спочатку потренуємо наші вушка, щоб вони уважно слухали!»

Логопед пояснює, що за правильні відповіді діти отримуватимуть фішки або наліпки.

Гра «Звуковий ланцюжок» (3–5 хвилин)

Логопед називає 3–5 слів, пов'язаних із темою заняття (наприклад: «їжачок», «ліс», «ягода», «стежка», «малина»).

Діти повторюють слова в правильній послідовності. Для ускладнення можна додати 1–2 слова, не пов'язані з темою, щоб діти їх відсіяти.

Варіація: логопед плескає в долоні після кожного слова, а діти повторюють ритм і слова.

Мета гри: активізувати слухову пам'ять і увагу, підготувати до сприймання тексту.

## **II. Основна частина (25–30 хвилин)**

Мета: розвинути навички сприймання тексту на слух, виділення ключових елементів і відповідей на запитання.

Перше слухання тексту (5 хвилин)

Логопед читає короткий наративний текст (4–5 речень) повільно, з чіткою дикцією та виразною інтонацією:

«У густому лісі жив собі маленький їжачок. Щоранку він вирушав на прогулянку стежками між деревами. Їжачок любив шукати смачні ягоди — суниці, ожину та малину.

Одного сонячного дня він побачив під кущем величезну, червону малину. Вона була така стигла й пахуча, що їжачок аж облизнувся.

— Оце щастя! — зрадів він. — Занесу її додому, пригощю друзів!

Обережно наколовши ягоду на свої голочки, їжачок покрокував стежкою до своєї нірки. По дорозі він зустрів білочку й зайчика, і всі разом вони влаштували маленьке свято з солодкою малиною».

Перед читанням логопед налаштовує дітей: «Слухайте уважно, адже ми потім поговоримо про їжачка і його пригоди!»

Текст читається двічі, щоб діти краще запам'ятали зміст.

Обговорення змісту тексту (7–8 хвилин)

Логопед ставить запитання для перевірки розуміння: «Хто головний герой тексту?»

«Де жив їжачок?»

«Що він любив робити?»

«Що їжачок знайшов у лісі?»

«Куди він поніс малину?»

Для дітей із труднощами у формулюванні відповідей використовуються альтернативні запитання:

«Їжачок жив у лісі чи в місті?»

«Він знайшов малину чи яблуко?»

Логопед заохочує дітей відповідати повними реченнями, допомагаючи за потреби: «Молодець, ти сказав, що їжачок знайшов малину. Давай скажемо повним реченням: Їжачок знайшов велику малину.»

Графічна підтримка: завдання з картками (7–8 хвилин)

Дітям роздаються картки із зображеннями (їжачок, ліс, стежка, малина, дім).

Завдання: розкласти картки в порядку подій тексту (наприклад: ліс → їжачок → стежка → малина → дім).

Логопед допомагає дітям, задаючи навідні запитання: «Що було спочатку? Де жив їжачок? Що він знайшов потім?»

Для дітей із вищим рівнем підготовки можна запропонувати підписати картки ключовими словами.

Мета: візуалізувати послідовність подій, закріпити розуміння тексту.

Повторне слухання з активним завданням (5–7 хвилин)

Логопед читає текст ще раз, а діти виконують активне завдання: піднімають відповідну картку, коли чують згадку про персонажа чи предмет (наприклад, піднімають картку з їжачком, коли чують слово «їжачок»).

Альтернативне завдання: діти плескають у долоні, коли чують ключові слова (наприклад, «їжачок», «малина» «ліс»).

Мета: активізувати слухову увагу, закріпити асоціацію між словом і зображенням.

Спроба переказу (3–5 хвилин, за рівнем підготовки групи)

Логопед пропонує дітям переказати текст, спираючись на картки.

Для полегшення завдання можна використовувати шаблон: «Спочатку їжачок... Потім він... І нарешті...»

Дітям із мовленнєвими труднощами пропонується переказати лише одну подію (наприклад, «Їжачок знайшов малину»).

### **III. Заключна частина (5–7 хвилин)**

Мета: підсумувати заняття, закріпити отримані навички, мотивувати дітей.

Підведення підсумків (3–4 хвилини)

Логопед разом із дітьми згадує, про що був текст:

«Давайте пригадаємо, про кого ми сьогодні говорили? Що найбільше запам'яталося?»

Діти відповідають, спираючись на картки або власні враження.

Логопед узагальнює: «Молодці, ви добре слухали і запам'ятали, що їжачок знайшов малину і поніс її додому!»

Рефлексія та мотивація (2–3 хвилини)

Логопед хвалить дітей за активність: «Ви сьогодні чудово слухали і відповідали! Ваші вушка стали ще уважнішими!»

Дітям роздаються символічні нагороди (наліпки, фішки).

Логопед анонсує наступне заняття: «Наступного разу ми дізнаємося про нову пригоду! Не забудьте взяти свої уважні вушка!»

## **Заняття 2. Формування навичок структурування тексту**

**Мета заняття:** навчити дітей виділяти структурні елементи тексту (початок, основна частина, кінець) і відтворювати їх у логічній послідовності.

**Завдання:**

Розвинути навички аналізу структури тексту.

Сформувати вміння складати план переказу.

Практикувати короткий переказ за опорними словами.

Стимулювати мовленнєву активність і творче мислення.

**Тривалість:** 45 хвилин

**Обладнання:** ілюстрації до тексту (дівчинка Марійка, бібліотека, книга про піратів); картки з реченнями тексту для аналізу структури; дошка або аркуші з опорними словами; аркуші для малювання, кольорові олівці/фломастери; готові ілюстрації для заключної вправи (на вибір).

**Структура заняття:****1. Вступна частина (5–7 хвилин)**

Мета: активізувати мовленнєву діяльність, налаштувати дітей на заняття, стимулювати уяву.

Організаційний момент (2 хвилини):

Логопед вітає дітей, створює доброзичливу атмосферу: «Сьогодні ми будемо працювати з цікавою історією та навчимося її переказувати!»

Коротка бесіда: «Ви любите читати? Які історії вам подобаються?»

Вправа «Продовжи історію» (3–5 хвилин):

Логопед починає коротку історію: «Одного дня білочка пішла шукати горіхи...»

Діти по черзі додають по одному реченню, продовжуючи історію.

Логопед стежить за логічністю і граматичною правильністю, за потреби допомагає.

Мета вправи: розвинути уяву, активізувати зв'язне мовлення, підготувати до роботи з текстом.

**2. Основна частина (30 хвилин)**

Слухання тексту з опорою на зорові стимули (7–8 хвилин):

Логопед читає текст (6–7 речень) виразно, повільно, з інтонаційним виділенням ключових моментів:

Текст:

«Марійка дуже любила читати книги. Її надихали цікаві фантастичні історії про пригоди. Вона ходила до бібліотеки щосуботи. Одного разу Марійка взяла книгу про піратів. Їй сподобалися пригоди капітана Джека. Дівчинка читала книгу весь вечір. Наступного дня вона розповіла друзям про піратів. Усі захотіли прочитати цю книгу та поділитися враженнями від прочитаного.»

Під час читання логопед демонструє ілюстрації (Марійка, бібліотека, книга про піратів), щоб полегшити сприйняття змісту.

Після читання логопед ставить запитання: «Хто головна героїня? Що вона любила робити? Про що була книга?»

Аналіз структури тексту (8–10 хвилин):

Логопед пояснює, що кожен текст має три частини:

Початок: хто головний герой, де відбувається дія?

Основна частина: що сталося?

Кінець: чим закінчилася історія?

Дітям роздаються картки з реченнями тексту (або ілюстраціями). Завдання: розподілити речення за частинами тексту.

Наприклад:

Початок: «Марійка дуже любила читати книги. Її надихали цікаві фантастичні історії про пригоди. Вона ходила до бібліотеки щосуботи.»

Основна частина: «Одного разу Маша взяла книгу про піратів. Їй сподобалися пригоди капітана Джека. Дівчинка читала книгу весь вечір.»

Кінець: «Наступного дня вона розповіла друзям про піратів. Усі захотіли прочитати цю книгу та ділились враженнями від прочитаного..»

Логопед допомагає дітям, звертаючи увагу на логічні зв'язки між реченнями.

Складання плану переказу (5–7 хвилин):

Логопед разом із дітьми складає план тексту, виділяючи 3–4 ключові пункти:

Марійка любила читати.

Вона взяла книгу про піратів.

Марійка прочитала книгу.

Вона розповіла друзям.

План записується на дошці або роздається на картках. Логопед пояснює, як використовувати план для переказу.

Переказ за планом (7–8 хвилин):

Діти по черзі переказують текст, спираючись на план і опорні слова (наприклад, «Марійка», «бібліотека», «пірати», «друзі»).

Логопед стежить за правильністю мовлення, логічною послідовністю, допомагає виправляти помилки (граматичні, лексичні чи інтонаційні).

Для дітей із більшими труднощами пропонується переказувати лише одну частину тексту.

### **3. Заключна частина (8–10 хвилин)**

Творче завдання (5–7 хвилин):

Діти малюють ілюстрацію до тексту (наприклад, Марійку з книгою або піратів) або вибирають одну з трьох запропонованих ілюстрацій.

Після виконання завдання кожна дитина пояснює свій вибір або описує свою ілюстрацію 1–2 реченнями: «Я намалював Марійку, бо вона головна героїня».

Мета: закріпити розуміння змісту тексту, стимулювати уяву.

Підбиття підсумків (2–3 хвилини):

Логопед хвалить кожну дитину за конкретні успіхи: «Миколо, ти дуже добре переказав основну частину!»

Коротке обговорення: «Що вам найбільше сподобалося? Що було складно?»

Логопед нагадує, що вміння розбирати текст на частини допоможе легше переказувати історії.

### **Заняття 3. Розвиток навичок зв'язного переказу**

**Мета заняття:** сформувати вміння зв'язно переказувати текст із збереженням логіки, послідовності та граматичної правильності.

#### **Завдання:**

Закріпити навички виділення ключових ідей тексту.

Розвинути вміння переказувати текст без опори на зорові стимули.

Покращити граматичну структуру мовлення під час переказу.

Сприяти розвитку уяви та творчого мислення через діалогічні та рольові вправи.

**Тривалість заняття:** 45 хвилин

**Обладнання:** текст для переказу, картки з ключовими словами, аркуші для запису, ілюстрації до тексту (за потреби), дошка/фліпчарт, маркери.

#### **Структура заняття:**

##### **I. Вступна частина (5–7 хвилин)**

**Мета:** активізувати увагу, мотивувати до заняття, підготувати до роботи з текстом через розвиток творчого мислення.

**Організаційний момент (1–2 хвилини)**

Логопед вітає дітей, створює доброзичливу атмосферу.

**Коротка бесіда:** «Чи любите ви слухати історії? Чи пробували колись переказувати їх друзям?».

**Вправа «Що було далі?» (3–5 хвилин)**

Логопед зачитує початок історії:

«Хлопчик Петрик знайшов у парку старий ключ. Він був незвичайний, із вигравіюваним малюнком дракона...».

Діти по черзі пропонують 1–2 речення, щоб продовжити історію. Наприклад: «Петрик подумав, що ключ може відкрити скарб» або «Він пішов шукати замок, до якого пасує ключ».

Логопед заохочує креативність, виправляє мовленнєві помилки м'яко, акцентуючи на зв'язності.

Очікуваний результат: діти активізуються, налаштовуються на роботу з текстом, тренують уяву та зв'язне мовлення.

## **II. Основна частина (30–35 хвилин)**

### **Слухання тексту (5 хвилин)**

Логопед читає текст із чіткою сюжетною лінією (7–8 речень, адаптований до рівня дітей):

Текст:

«Одного теплого дня Олег гуляв у парку зі своїм собакою Рексом. Сонце світило яскраво, а довкола співали пташки. Раптом Рекс побіг до кущів і почав гавкати. Коли Олег підійшов ближче, пес тримав у зубах старий, брудний м'яч.

Хлопчик уважно роздивився знахідку — м'яч був потертий, але мав гарні кольорові смужки. Він виглядав особливо.

— Цікаво, чий він? — подумав Олег.

Хлопчик вирішив знайти власника. Він підійшов до дитячого майданчика й запитав у дітей, чи не загубив хтось м'яч.

Одна дівчинка, на ім'я Марійка, раптом усміхнулася: — Це мій м'яч! Я загубила його минулого тижня!

Олег віддав їй знахідку, і Марійка щиро подякувала. Хлопчику стало дуже приємно — він зрозумів, що робити добрі вчинки завжди варто».

Логопед читає текст виразно, повільно, з паузами, щоб діти встигли уявити події.

Після першого прочитання логопед повторює текст ще раз, щоб діти краще запам'ятали зміст.

### **Обговорення змісту (7–8 хвилин)**

Логопед ставить запитання різного рівня складності, щоб перевірити розуміння тексту та стимулювати мислення:

Прості (репродуктивні): «Хто гуляв у парку? Що приніс Рекс? Де Олег знайшов дітей?»

Складніші (аналітичні): «Чому Олег вирішив шукати власника м'яча? Як ви думаєте, що відчувала Марійка, коли отримала м'яч?»

Творчі: «Що б ви зробили, якби знайшли чийсь м'яч?»

Логопед заохочує повні відповіді, допомагає дітям формулювати речення правильно, використовуючи сполучники («тому що», «а потім»).

Складання опорного конспекту (5–6 хвилин)

Логопед разом із дітьми виділяє ключові слова або фрази, які відображають основні події тексту:

Олег, Рекс, парк, м'яч, кущі, дитячий майданчик, Марійка, подяка.

Ключові слова записуються на дошці або роздаються на картках.

Для дітей із труднощами логопед пропонує готові фрази, наприклад: «Рекс приніс м'яч», «Олег шукав власника».

Діти можуть намалювати або позначити ключові моменти тексту (наприклад, м'яч, парк) для кращого запам'ятовування.

Зв'язний переказ (8–10 хвилин)

Діти переказують текст, спираючись на ключові слова або фрази.

Логопед пропонує різний рівень складності залежно від можливостей дітей: Для дітей із більшими труднощами: переказати лише початок або кінець тексту (2–3 речення).

Для дітей із середнім рівнем: переказати текст частково, використовуючи опорні слова.

Для дітей із вищим рівнем: переказати текст повністю, без опори.

Логопед звертає увагу на:

Логічну послідовність подій.

Використання сполучників («потім», «тому що», «і тоді»).

Граматичну правильність (узгодження часів, правильні закінчення).

У разі помилок логопед м'яко виправляє, пропонуючи правильний варіант.

**Рольова гра (5–6 хвилин)**

Діти розігрують діалог між Олегом і Марійкою. Наприклад:

Олег: «Це твій м'яч? Я знайшов його в кущах».

Марійка: «Так, це мій! Я загубила його минулого тижня. Дякую!».

Логопед роздає ролі, допомагає дітям із формулюванням реплік.

Для дітей із труднощами допускається повторення за логопедом або використання підказок (написаних фраз).

Вправа допомагає закріпити розуміння тексту через імітацію реальної ситуації та тренує діалогічне мовлення.

Очікуваний результат: діти вчаться виділяти головне в тексті, переказувати його зв'язно, використовувати правильні граматичні конструкції та відтворювати діалоги.

### **III. Заключна частина (5–7 хвилин)**

**Рефлексія (3–4 хвилини)**

Логопед ставить запитання:

«Що вам найбільше сподобалося в історії?»

«Що б ви зробили на місці Олега?»

«Чи було складно переказувати текст? Що допомогло вам це зробити?»

Діти діляться враженнями, логопед хвалить за зусилля, наголошуючи на прогресі (наприклад, «Ти використав сполучник 'потім', і твій переказ став дуже зв'язним!»).

**Підведення підсумків (2–3 хвилини)**

Логопед підсумовує: «Сьогодні ми вчилися слухати текст, виділяти головне і переказувати його. Ви чудово впоралися, і я бачу, як ваше мовлення стає більш зв'язним!».

Домашнє завдання (за бажанням): розповісти вдома коротку історію (2–3 речення) про те, як хтось щось загубив і знайшов.

#### **Заняття 4 (додаткове для закріплення навички переказу прослуханого тексту вдома з батьками)**

Тема: Переказ літературної казки «Фарбований лис» І. Франка

Мета: Розвинути навички розуміння тексту, складання плану та переказу.

Тривалість: 40 хвилин.

Вступ (5 хвилин):

Обговорення: «Чи бачили ви лиса? Де живуть та чим харчуються ці звірі?».

Показ ілюстрацій лиса та інших персонажів казки, які допоможуть краще зрозуміти тему.

Читання тексту (10 хвилин):

Педагог читає казку вголос, роблячи паузи для пояснення слів («фарбований», «паркан» «перелаз» «кантата»).

Дитина слідує за текстом за допомогою ілюстрацій на smart дошці.

Аналіз тексту (15 хвилин):

Запитання: «Назвіть персонажів твору (головних/другорядних?)», «Охарактеризуйте Лиса Микиту (на початку твору/вкінці?)», «Як Лис Микита став царем звірів?», «Як він керував своїм царством?», «Як жилося звірам з новим царем?».

Складання композиційних елементів казки на smart-дошці:

Експозиція: як жив хитрий-прехитрий Лис.

Зав'язка: страшенно гордий Лис обіцяє вкрати на базарі курку.

Розвиток дії: Лис іде до міста, його переслідують собаки, і він ховається в діжці з фарбою.

Кульмінація уранці бачить «чудесне» перетворення й вирішує цим скористатися: Лис Микита – цар звірів.

Розв'язка: «царювання» Лиса, розвінчання брехні та покарання брехуна.

Дитина переказує казку, спираючись на композицію казки і опорні зображення.

Якщо потрібна допомога, педагог ставить навідні запитання та коригує переказ, стимулює дитину думати про поведінку Лиса та його мотиви.

Закріплення (5 хвилин):

Літературна гра «Доведи або спростуй?»: Логопед зачитує 5 тверджень, які можуть бути правильними або неправильними. Учні піднімають зелену у разі правильного твердження або червону, якщо хибне.

Творче завдання: «Що було б, якби лис не вскочив у діжку з фарбою?».