

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота  
магістра

з теми: **Формування лексичної компетенції в здобувачів початкової  
освіти (перших класів) з порушенням мовлення**

Виконала здобувачка 2 курсу, групи SoL1-M24  
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.01 Логопедія

**Алла КРИВАК**

Керівник:

**Олена БЄЛОВА**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач, професор  
кафедри логопедії та спеціальних методик

Рецензент:

**Світлана МИХАЛЬСЬКА**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ) .....</b>	<b>5</b>
1.1. Поняття лексичної компетенції в мовознавстві .....	5
1.2. Розвиток лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти з нормотиповим розвитком .....	13
1.3. Особливості розвитку лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення .....	18
<b>РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ) З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....</b>	<b>33</b>
2.1. Обґрунтування методики вивчення рівня лексичної компетентності ...	33
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту .....	37
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ) З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....</b>	<b>43</b>
3.1. Організаційна робота щодо формування лексичної компетентності у здобувачів перших класів з порушеннями мовлення .....	43
3.2. Методика розвитку лексичної компетенції .....	48
3.3. Аналіз формувального експерименту .....	55
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>61</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ .....</b>	<b>64</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>72</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Формування лексичної компетенції в учнів перших класів є фундаментальним етапом у розвитку мовленнєвої, когнітивної та соціальної сфери дитини. Особливої уваги потребують здобувачі освіти з порушеннями мовлення, адже саме у цей період закладаються основи мовної системи, що впливають на подальше навчання, комунікацію та емоційне благополуччя.

Науковот-теоретичною основою кваліфікаційної роботи є лінгвістичний підхід до вивчення загальних понять лексичної складової (А. Грищенко, Л. Мацько, М. Плющ, J. Brian, J. Richard T. Dzharasova, та ін.), розкривається закономірності розвитку лексичних вмінь в здобувачів початкових класів з нормотиповим розвитком (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, С. Connell, R. Prinz та ін.); вказуються особливості збагачення пасивного та активного словників учнями з порушеннями мовлення (О. Белова, С. Конопляста, О. Мілевська, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Ю. Рібцун, K. Gordon, S. Lowry, C. Norbury, N. Ohlmann, J. Tomblin, H. Storkel та ін.); описується діагностика та корекція лексичної компетенції (О. Белова, І. Горай, Р. Дмитренко, Л. Загородня, В. Литвиненко, Л. Лепеха, Т. Марєєва, Л. Трофименко та ін.).

Спираючись на актуальність проблемного питання, обрано тему кваліфікаційного дослідження:

**«Формування лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів) з порушенням мовлення».**

**Мета дослідження** – обґрунтувати та адаптувати навчально-розвивальну методику спрямовану на формування лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів) з порушеннями мовлення.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Провести аналіз науково-теоретичних джерел із визначеної проблеми та окреслити основні маркери розвитку лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів), як з нормотиповим розвитком, так і з порушеннями мовлення.

2. Обґрунтувати методику вивчення лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів) та експериментально її перевірити.

3. Систематизувати навчально-розвивальну методику спрямовану на формування лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів) з порушеннями мовлення та перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – лексична компетентність.

**Предмет дослідження** – формування лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти (перших класів) з порушенням мовлення.

**Методи дослідження:** – *теоретичні*: методи дослідження лексичної компетенції здобувачів перших класів з порушеннями мовлення охоплюють аналіз психолінгвістичної, нейропсихологічної та педагогічної літератури, систематизацію ключових понять, моделювання процесів формування словникового запасу, а також порівняльний аналіз особливостей лексичного розвитку дітей з нормальним і порушеним мовленням. Застосування цих методів дозволяє обґрунтувати наукові засади дослідження та визначити ефективні напрями корекційної роботи.

– *емпіричні*: спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини, бесіда, логопедичне обстеження лексичного рівня мовлення, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності, метод лінгвістичного експерименту, тестування, аналіз результатів логопедичних занять.

– *методи математичної статистики*: кількісний та якісний аналіз матеріалів дослідження.

**Теоретичне значення.** Визначена сутність лексичної компетенції, означено особливості її розвитку у здобувачів початкової освіти (перших класів) з порушеннями мовлення, здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком.

**Практичне значення результатів дослідження.** Систематизована навчально-розвивальна методика щодо формування лексичної компетенції, може використовуватись логопедами, вчителями. Дослідження проведено на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Початкова школа № 5 Хмельницької міської ради», м. Хмельницький. В експерименті приймали участь 29 здобувачів першого класу, з них: діти з нормотиповим розвитком – 18, та 11 – з порушеннями мовлення.

Наукові матеріали експериментального дослідження висвітлені у наукових публікаціях: «Науково-теоретичне висвітлення лексичної компетенції в здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення», «Особливості розвитку лексичної компетенції в здобувачів перших класів з порушеннями мовлення».

**Структура наукової роботи:** робота складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел, додатків. У роботі вміщено: таблиці та рисунки. Загальний обсяг наукової роботи – 77 сторінки, з них 63 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ)

### 1.1. Поняття лексичної компетенції в мовознавстві

Лексична компетенція – це здатність мовця розпізнавати, розуміти, добирати та доречно використовувати слова (лексеми) у процесі мовленнєвої діяльності. Вона є складовою комунікативної компетенції, поряд із граматичною, прагматичною, соціолінгвістичною тощо [15].

Структура лексичної компетентності включає рецептивний, продуктивний, семантичний, стилістичний, когнітивний компоненти, які тісно між собою пов'язані (див. Табл. 1).

Таблиця 1.1

**Структура лексичної компетенції**

<b>Компонент</b>	<b>Характеристика</b>
Рецептивний	Розуміння значення слів, сприймання лексем на слух і в тексті
Продуктивний	Активне використання слів у мовленні та письмі
Семантичний	Знання значень, синонімів, антонімів, омонімів
Стилістичний	Вміння добирати слова відповідно до ситуації, жанру, стилю
Когнітивний	Зв'язок лексики з мисленням, категоризацією, концептами

*Рецептивний лексичний компонент* – це складова лексичної компетенції, що охоплює процеси сприймання, розпізнавання та розуміння лексичних одиниць у мовленнєвому потоці. Він забезпечує здатність індивіда інтерпретувати значення слів, фразеологізмів, термінів та інших лексем у контексті усного чи писемного мовлення.

У мовознавстві рецептивна лексика розглядається як «пасивний словник», тобто сукупність слів, які мовець не використовує активно, але здатен розпізнати та правильно інтерпретувати. Цей компонент є фундаментом для

розвитку продуктивної мовленнєвої діяльності, оскільки розуміння передуює висловлюванню.

Під лексичним значенням слова дослідники (А. Грищенко, Л. Мацько, М. Плющ та ін.) розуміють результат розумових процесів індивіда, що пов'язаний із редукцією, зіставленням, систематизацією та узагальненням інформації в його свідомості. Вербалізація навколишніх об'єктів і явищ перетворюється на внутрішню когнітивну дію. Засвоєння лексичної компетентності дітьми передбачає активне функціонування пізнавальних механізмів [15].

З психолінгвістичної точки зору рецептивний лексичний компонент включає: семантичне розпізнавання – здатність співвідносити слово з його значенням; фонематичне сприймання – розпізнавання звукової форми слова; контекстуальне розуміння – інтерпретація лексеми залежно від ситуації, стилю, інтонації; лексичне узагальнення – здатність об'єднувати слова за семантичними ознаками; пам'ять на слова збереження лексем у довготривалій пам'яті.

У логопедичній практиці порушення рецептивного компонента можуть проявлятися як: труднощі в розумінні інструкцій; неправильне тлумачення значень слів; зниження мовленнєвої активності через нерозуміння; обмежений пасивний словник. Для розвитку рецептивної лексики логопеди застосовують: семантичні карти, лексичні поля, ілюстровані словники; казки, оповідання, діалоги з опорою на контекст; вправи на розпізнавання синонімів, антонімів, омонімів; інтерактивні ігри з вибором правильного значення; візуальні та аудіальні стимули для активізації сприймання.

Відповідно, рецептивний лексичний компонент є не лише базою для мовленнєвого розвитку, а й індикатором когнітивної та емоційної зрілості мовця. Його формування – ключовий етап у логопедичній роботі, особливо з дітьми, які мають загальне недорозвинення мовлення, алалію, розлади спектра аутизму чи інші порушення комунікації.

*Продуктивна лексична компетенція* – це здатність мовця активно використовувати лексичні одиниці у процесі усного та писемного мовлення.

Вона охоплює не лише знання слів, а й уміння добирати їх відповідно до комунікативної ситуації, стилю, мети висловлювання та емоційного забарвлення. Цей компонент є ключовим для формування зв'язного, виразного, стилістично доречного мовлення.

У мовознавстві продуктивна лексична компетенція розглядається як активний словник мовця – тобто ті слова, які він не лише розуміє, а й регулярно використовує у власному мовленні. Вона формується поступово, через мовленнєву практику, з опорою на рецептивну базу.

Структура продуктивної лексичної компетенції: 1. Словотворча активність – здатність утворювати нові слова, варіювати лексеми, використовувати дериваційні моделі. 2. семантична точність – уміння добирати слова відповідно до змісту, уникати лексичних помилок, двозначності. 3. Стилiстична доречність – здатність використовувати лексику відповідно до жанру, соціального контексту, мовленнєвої ситуації. 4. Емоційна виразність – використання лексичних засобів для передачі почуттів, настрою, інтонаційної гами. 5. Когнітивна гнучкість – здатність перебудовувати висловлювання, замінювати слова, адаптувати мовлення до зміненої ситуації.

У логопедичній практиці продуктивна лексична компетенція є показником сформованості мовленнєвого мислення, комунікативної готовності та когнітивної зрілості. Її порушення можуть проявлятися як: обмежений активний словник; труднощі в доборі слів; лексичні парафазії (неправильна заміна слів); шаблонність, повторюваність мовлення; знижена емоційна виразність. Для розвитку продуктивної лексики логопеди застосовують: вправи на добір синонімів, антонімів, узагальнюючих понять; описові завдання (предметів, ситуацій, персонажів); складання казок, віршів, діалогів; ігри на словотворення, порівняння, класифікацію; роботу з емоційною лексикою, метафорами, фразеологізмами.

Формування продуктивної лексичної компетенції є важливим завданням у навчанні мови, особливо в умовах інклюзивної освіти. Вона сприяє: розвитку мовленнєвої самостійності; формуванню навичок аргументації, переказу, опису;

підвищенню мовленнєвої мотивації; розкриттю творчого потенціалу учнів. Продуктивна лексична компетенція – це здатність не просто знати слово, а оживити його у власному мовленні. Це мовленнєва палітра, якою ми малюємо думки, емоції, образи. Вона дозволяє не лише говорити, а творити [59].

*Семантична лексична компетенція* є ключовим компонентом загальної лексичної компетенції мовця. Вона охоплює здатність правильно інтерпретувати значення слів, встановлювати між ними семантичні зв'язки та доречно використовувати лексичні одиниці відповідно до комунікативної ситуації. Цей рівень компетенції забезпечує точність, гнучкість і виразність мовлення, сприяє формуванню зв'язного висловлювання та глибшому розумінню тексту.

У мовознавстві семантична компетенція розглядається як здатність оперувати значеннями слів у межах мовної системи та мовленнєвої діяльності. Вона включає знання про денотативне (основне) значення слова, його коннотативні (емоційні, оцінні) відтінки, стилістичну належність, а також здатність розпізнавати переносні значення, метафори, фразеологізми.

Структурно семантична лексична компетенція охоплює:

- Денотативне розуміння – знання словникового значення лексеми.
- Коннотативне сприймання – розпізнавання емоційного, стилістичного забарвлення слова.
- Семантичні зв'язки – уміння встановлювати синонімічні, антонімічні, гіперонімічні, асоціативні зв'язки між словами.
- Контекстуальну варіативність – здатність інтерпретувати значення слова залежно від контексту, інтонації, жанру.
- Метафоричне мислення – здатність розуміти та створювати переносні значення, образні вислови.

У логопедичній практиці порушення семантичної компетенції можуть проявлятися як: труднощі в розумінні значень слів; буквальне сприймання метафор і фразеологізмів; обмежене використання синонімів, антонімів; семантична негнучкість у мовленні; лексичні помилки, що спотворюють зміст висловлювання. Для розвитку семантичної лексичної компетенції логопеди

застосовують: вправи на добір синонімів, антонімів, узагальнюючих понять; семантичні карти, лексичні поля; аналіз значень слів у різних контекстах; роботу з фразеологізмами, метафорами, порівняннями; створення описів, переказів, творчих текстів.

Семантична лексична компетенція є не лише мовленнєвою навичкою, а й показником когнітивної зрілості, емоційної чутливості та здатності до глибокого осмислення світу через слово. Її формування – важливе завдання як у мовознавстві, так і в логопедії, особливо в роботі з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, розлади спектра аутизму, загальне недорозвинення мовлення чи труднощі в навчанні.

*Стилістична лексична компетентність* – це здатність мовця добирати та використовувати лексичні одиниці відповідно до стилю мовлення, комунікативної ситуації, соціального контексту та мети висловлювання. Вона є важливою складовою загальної лексичної компетенції, оскільки забезпечує доречність, виразність і ефективність мовленнєвої взаємодії.

Цей компонент охоплює не лише знання про стилістичну диференціацію лексики (нейтральну, розмовну, книжну, професійну, емоційно забарвлену тощо), а й уміння інтуїтивно відчувати мовленнєву ситуацію та відповідно до неї формувати висловлювання.

#### Структура стилістичної компетентності

1. Розпізнавання стилістичних ознак слова – здатність визначити стилістичну належність лексеми (офіційно-ділова, художня, публіцистична, розмовна тощо).
2. Добір лексики відповідно до жанру – уміння адаптувати мовлення до типу тексту (науковий, емоційний, інструктивний, художній).
3. Використання стилістичних засобів – активне застосування метафор, епітетів, фразеологізмів, термінів, архаїзмів, сленгу тощо.
4. Контекстуальна доречність – здатність уникати стилістичних дисонансів, мовленнєвої недоречності.

5. Емоційна виразність – використання лексичних засобів для передачі настрою, інтонації, ставлення [24].

У логопедичній практиці стилістична лексична компетентність є показником сформованості мовленнєвої інтуїції, соціальної адаптації та емоційної зрілості. Її порушення можуть проявлятися як: недоречне використання книжної або розмовної лексики; стилістичні помилки в письмі та усному мовленні; труднощі в розрізненні стилів; знижена виразність мовлення. Для розвитку стилістичної компетентності логопеди застосовують: вправи на стилістичне редагування текстів; порівняння стилів (науковий художній, офіційний розмовний); створення висловлювань у різних стилях; роботу з емоційно забарвленою лексикою; аналіз фразеологізмів, метафор, стилістичних фігур.

*Когнітивна лексична компетентність* – це здатність мовця оперувати лексичними одиницями як елементами мислення, категоризації та концептуалізації світу. Вона охоплює не лише знання слів, а й уміння пов'язувати їх із ментальними образами, поняттями, схемами, що формуються в процесі пізнання та мовленнєвої діяльності.

Цей компонент лексичної компетенції забезпечує глибоке осмислення значення слова, його місця в когнітивній структурі мовця, здатність до узагальнення, абстрагування, асоціативного мислення. Він є основою для формування мовленнєвих концептів, семантичних полів, лексичних категорій.

Структура когнітивної лексичної компетентності.

1. Поняттєва репрезентація – здатність співвідносити слово з ментальним поняттям, категорією.
2. Концептуальна системність – розуміння зв'язків між словами в межах концептуальних груп (наприклад, «їжа», «емоції», «рух»).
3. Асоціативне мислення – здатність викликати лексеми через асоціації, образи, ситуації.
4. Семантична гнучкість – уміння варіювати значення слова залежно від контексту, стилю, інтонації.

5. Мовленнєва категоризація – здатність класифікувати об'єкти, явища, дії через лексичні засоби.

У логопедичній практиці когнітивна лексична компетентність є показником: сформованості поняттєвого мислення; здатності до узагальнення, класифікації, порівняння; гнучкості у використанні лексичних засобів; розвитку семантичної пам'яті та мовленнєвих асоціацій. Її порушення можуть проявлятися як: труднощі в доборі слів за змістом; буквальне сприймання лексики; обмежене поняттєве узагальнення; слабка асоціативна активність; негнучкість у мовленнєвій категоризації.

Для розвитку когнітивної лексичної компетентності логопеди застосовують: вправи на класифікацію, порівняння, узагальнення; семантичні карти, лексичні поля, концептуальні схеми; роботу з метафорами, образами, фразеологізмами; створення описів, аналогій, асоціативних ланцюгів; інтерактивні ігри на мовленнєве мислення.

У мовознавстві лексична компетенція вивчається через: лексикологію – науку про словниковий склад мови; семасіологію – дослідження значень слів; онтологію слова – як одиниці мови, культури, мислення; психолінгвістику – механізми засвоєння та використання лексики; методику викладання мови – формування лексичної компетенції; формування лексичного запасу – ключ до розвитку мовлення; робота з лексичними порушеннями: агнозія, алексія, лексична дисфазія; розвиток семантичної гнучкості – важливо для дітей з ЗНМ, РАС; створення лексичних карт, ігор, вправ – для активізації словника; вивчення лексичних помилок – як діагностичний інструмент.

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що лексичні компетентності є фундаментальним компонентом мовленнєвої діяльності, що забезпечує точність, виразність, гнучкість і ефективність комунікації. У їх структурі виокремлюються рецептивна, продуктивна, семантична, стилістична та когнітивна складові – кожна з яких виконує специфічну функцію в процесі розуміння, добору та використання слів. Формування лексичних компетентностей потребує системної роботи, що поєднує мовознавчі знання, психолінгвістичні механізми та

педагогічні технології. У логопедичній практиці розвиток лексичної компетентності є не лише засобом корекції мовлення, а й інструментом когнітивного, емоційного та соціального зростання особистості.

## **1.2. Розвиток лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти з нормотиповим розвитком**

Розвиток лексичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком є складним і багатогранним процесом, що охоплює формування, збагачення та активне використання словникового запасу в усіх видах мовленнєвої діяльності. Цей процес відбувається на перетині психолінгвістичних, когнітивних, соціокультурних і педагогічних чинників, які визначають темп, якість і глибину засвоєння лексичних одиниць.

Психофізіологічна готовність до лексичного розвитку. Нормотиповий розвиток передбачає відповідність віковим нормам у сенсомоторній, когнітивній, мовленнєвій та емоційно-вольовій сферах. Це створює сприятливі умови для природного засвоєння лексики через спілкування, гру, навчальну діяльність.

За дослідженнями вчених (С. Connell, S. Dockett, G. Doherty т а ін.) психофізіологічна готовність – це сукупність вікових, нейропсихологічних, когнітивних та емоційно-вольових передумов, які забезпечують здатність дитини до ефективного засвоєння, збереження та використання лексичних одиниць у процесі мовленнєвої діяльності. У дітей з нормотиповим розвитком ця готовність формується природно, у межах вікової норми, і є фундаментом для розвитку лексичної компетентності [7; 43; 45; 46].

Виділяють нейропсихологічні передумови розвитку такі, як мозкова зрілість: у віці 6–10 років активно дозрівають лобові та тім'яні зони кори головного мозку, що відповідають за мовленнєве планування, семантичну обробку та контроль мовлення; функціональна асиметрія півкуль: ліва півкуля (у більшості дітей) домінує у процесах мовлення, зокрема в обробці лексичних

значень, граматичних структур, фонематичного аналізу; розвиток міжпівкульної взаємодії сприяє інтеграції образного та логіко-семантичного компонентів мовлення, що важливо для засвоєння переносних значень, метафор, фразеологізмів [41; 59; 60; 61].

У дітей цього віку вчені (D. Tiberiu, A. Dehelean, Y. Aydoğan, A. Özyürek, H. Vlach та ін.) спостерігають й когнітивну готовність до навчання, зокрема пам'яті: у молодшому шкільному віці переважає механічна пам'ять, але поступово формується логічна, що дозволяє осмислено засвоювати лексичні одиниці, встановлювати між ними зв'язки [35; 54; 62]. Як зазначають J. Halperin і K. Schulz увага у дітей більш сформована ніж була у дошкільному віці. В них зростає обсяг і стійкість уваги, що дає змогу дитині зосереджуватись на мовленнєвих завданнях, аналізувати значення слів, добирати їх відповідно до контексту [47]. F. Castellanos зазначає, що складність підтримки уваги у дітей цього віку пов'язана з дозріванням різних мозкових структур. Ігри та вправи, що вимагають зосередженості, сприяють розвитку зорової уваги завдяки нейропластичності мозку [40; 42]. Учні з позиції вчених (O. Белова, L. Kelley та ін.) можуть використовувати різні форми мислення: від конкретно-образного мислення діти переходять до елементів абстрактно-логічного, що відкриває можливості для засвоєння узагальнених понять, категорій, термінів [6; 39; 48]; узагальнення і класифікація: діти здатні групувати слова за темами, ознаками, функціями, що сприяє формуванню семантичних полів і лексичних категорій [6].

У цей час вже є сформованою мовленнєва готовність. Зокрема, розвинений фонематичний слух. у нормотипових дітей він достатньо розвинений для розрізнення звуків, що є основою для правильного засвоєння слів і їх фонологічної структури [12; 13]. Артикуляційна база є достатньою для вимови всіх звуків мовлення. Сформованість артикуляційних навичок дозволяє чітко вимовляти слова, що сприяє їх закріпленню в активному словнику [49]. Функціонує словотворча активність, під час мовлення діти експериментують зі словами, утворюють неологізми, варіанти, що свідчить про гнучкість лексичної системи [18; 21; 49; 50].

Варто зауважити, що також розвивається й емоційно-вольова готовність. З'являється мотивація до мовленнєвої активності. У дітей з нормотиповим розвитком зазвичай висока потреба у спілкуванні, самовираженні, що стимулює засвоєння нової лексики [7; 11]. У спілкуванні з оточуючими діти використовують емоційну лексику, з'являється чутливість до слова. Учні реагують на емоційне забарвлення слів, інтонацію, що сприяє глибшому розумінню значень [2; 3; 8; 36; 37; 44]. Їх вольові якості зміцнюються. В їх діяльності прослідковується здатність до зусилля, наполегливості, самоконтролю дозволяє виконувати мовленнєві завдання, зосереджуватись на змісті слова, його точному вживанні [4; 5]. Їх мотивація до навчання в освітньому просторі починає зростати й підкріплюється вольовими зусиллями та емоційним керуванням [8].

Діти перших класів після закладів дошкільної освіти більш соціалізовані. В них розвинуте вміння спілкуватися як з однолітками так і дорослими. Якісне мовне оточення (родина, школа, медіа) забезпечує зразки правильного, багатого мовлення, що є джерелом лексичного збагачення. Частота і різноманітність мовленнєвих ситуацій (навчання, гра, побут) впливають на швидкість і глибину засвоєння лексики [7; 9; 10; 52].

У дітей 6–10 років активно розвиваються мнемічні процеси, увага, мислення, що забезпечує здатність до узагальнення, класифікації, встановлення семантичних зв'язків між словами. Період конкретних операцій (за Ж. Піаже) сприяє формуванню логіко-семантичних структур, що лежать в основі лексичної системи мови [52].

Динаміка формування лексичної компетентності описана А.Богущ, Л. Калмиковою, А. Крутій [12; 18; 21]. У віці 6–7 років словниковий запас дитини становить приблизно 3000–4000 слів, з яких активний словник – близько 2000. До кінця початкової школи він зростає до 5000–7000 слів. Відбувається перехід від ситуативного до контекстного мовлення, що вимагає точнішого добору лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації. Зростає роль абстрактної лексики, з'являються слова, пов'язані з навчальною діяльністю,

морально-етичними категоріями, емоційними станами. Формується чутливість до лексичних значень, зокрема до синонімії, антонімії, омонімії, багатозначності, що є основою для розвитку мовленнєвої гнучкості. Джерела збагачення словника.

Від час навчальної діяльності відбуваються певні зміни, діти знайомляться із художніми і науково-популярними текстами, працюють з підручниками, виконують багато мовленнєвих вправ. Під час ігрової діяльності вони використовують мовленнєві ігри, драматизації, рольові ситуації, які стимулюють спонтанне використання нової лексики. Також, дуже активно залучено в їх просторі медіа та цифрові ресурси: мультфільми, інтерактивні платформи, освітні додатки, що сприяють візуалізації значень слів і контекстному засвоєнню. Соціальна взаємодія: спілкування з однолітками, дорослими, участь у колективних видах діяльності.

На засвоєння лексичних вмінь впливають також й індивідуальні чинники: темперамент і тип мислення: діти з аналітичним мисленням схильні до точного вживання слів, тоді як діти з образним мисленням – до метафоризації, емоційного забарвлення мовлення; мотивація до мовленнєвої активності: позитивне емоційне підкріплення, цікаві завдання, підтримка дорослих сприяють активному використанню нової лексики; рівень мовленнєвого середовища в родині: багатство мовлення батьків, читання вголос, обговорення подій, спільне читання – потужні чинники лексичного розвитку.

В цьому віці вчені спостерігають й типові труднощі засвоєння лексичних вмінь та виділяють шляхи їх подолання: обмежений словниковий запас через недостатню мовленнєву практику або одноманітність мовного середовища. плутанина значень при засвоєнні багатозначних слів або омонімів. механічне заучування без розуміння контекстуального вживання. подолання можливе через: контекстуалізацію лексики (використання слів у різних ситуаціях); ігрові методи (ребуси, кросворди, мовленнєві ігри); використання візуальних опор (ілюстрації, піктограми, ментальні карти); розвиток мовленнєвого слуху та лексичного чуття через аналіз синонімії, антонімії, фразеологізмів.

А. Богуш зазначала, що у семирічному віці дитина вступає в новий етап мовленнєвого розвитку, що характеризується активним формуванням навчального мовлення, розширенням словникового запасу та поглибленням мовної рефлексії. Цей період є критично важливим для становлення мовної компетентності, оскільки саме мова стає основним інструментом пізнання, комунікації та навчання [12].

Кількісні та якісні зміни словника

- активний словник семирічної дитини охоплює приблизно 3000–4000 слів, тоді як пасивний – значно ширший;
- відбувається інтенсивне засвоєння нової лексики, пов'язаної з навчальною діяльністю: терміни з математики, природознавства, мови, соціальних дисциплін;
- збагачується лексико-семантична структура: діти починають розрізняти синоніми, антоніми, омоніми, багатозначні слова.

Особливості засвоєння лексики:

- абстрагування: з'являються слова, що позначають емоційні стани, моральні якості, логічні зв'язки (наприклад, «справедливість», «причина», «висновок»);
- словотворення: діти активно експериментують з мовою, утворюють нові слова, використовують зменшувальні, пестливі, складні форми.
- мовленнєва рефлексія: дитина починає усвідомлювати значення слів, виправляти мовні помилки, аналізувати мовні ситуації.

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що у семирічному віці розвиток словника дитини набуває системного характеру, що зумовлено переходом до навчального мовлення, розширенням пізнавальної діяльності та соціальної взаємодії. Словниковий запас зростає не лише кількісно, а й якісно: діти засвоюють абстрактну лексику, терміни, мовні звороти, що відповідають новим когнітивним і комунікативним потребам. Формування словника в цьому віці тісно пов'язане з розвитком мовленнєвої рефлексії, семантичної пам'яті та здатності до словотворення. Ефективне збагачення лексики потребує

цілеспрямованої педагогічної підтримки – через контекстне навчання, ігрові та творчі методи, рефлексивні практики.

Відповідно, словник семирічної дитини є не лише показником мовленнєвого розвитку, а й важливим інструментом формування мислення, емоційної компетентності та навчальної мотивації.

### **1.3. Особливості розвитку лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення**

Лексична компетентність – це здатність учня розуміти, добирати, використовувати слова відповідно до мовленнєвої ситуації, мети висловлювання та норм літературної мови. За спостереженнями вчених (О.Бєлової, С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.) [4; 19; 20; 31; 32]. У дітей з порушеннями мовлення (дизартрія, алалія, ЗНМ, фонетико-фонематичне недорозвинення тощо) формування цієї компетентності ускладнене через:

- обмежений словниковий запас;
- труднощі у засвоєнні значень слів;
- порушення фонематичного слуху та артикуляції;
- слабкий розвиток граматичних узагальнень;
- знижений рівень мовленнєвої активності.

Вчені виділяють особливості розвитку лексичної компетентності, а саме когнітивно-мовленнєві бар'єри, це тоді, коли діти мають труднощі з класифікацією, узагальненням, порівнянням понять. У них спостерігається нечітке розуміння абстрактної лексики, емоційних та етичних термінів. Наявні фонетико-фонематичні труднощі. Неправильна вимова ускладнює засвоєння нових слів. Порушення звукового аналізу та синтезу заважають розпізнаванню лексичних одиниць. Також в учнів початкових класів з порушеннями мовлення обмежена мовленнєва практика: діти рідше ініціюють мовленнєві акти, що знижує темп засвоєння лексики; переважає ситуативне мовлення, недостатньо розвинене контекстне та навчальне.

За спостереженнями дослідників (О. Белова, С. Конопляста, о. Мілевської, В. Тарасун, Л. Трофіменко та ін.), у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку мовні помилки мають менш виражену специфіку порівняно з тими, що спостерігаються при загальному недорозвиненні мовлення. Найчастіше трапляються порушення типу змішування продуктивних і непродуктивних форм множини, а також уніфікація закінчень у родовому відмінку множини. Обсяг мовленнєвих навичок у таких дітей суттєво відстає від вікової норми, а характер помилок відповідає рівню мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку [19; 23; 32; 33; 37].

У дітей з порушеннями мовлення активний словник формується повільніше, ніж у їхніх ровесників із типовим мовленнєвим розвитком. Його обсяг є обмеженим, а якісна структура — недостатньо сформованою. Це зумовлено низкою нейропсихологічних, фонетико-фонематичних та когнітивних чинників, що впливають на здатність дитини засвоювати, зберігати та продуктивно використовувати лексичні одиниці.

Характерною ознакою є переважання предметної, ситуативної лексики, що пов'язана з найближчим оточенням, побутовими діями, ігровими ситуаціями. Абстрактні, узагальнюючі, емоційно-оцінні слова засвоюються значно пізніше або залишаються у пасивному словнику. Діти часто використовують слова без точного розуміння їх значення, що призводить до семантичних помилок, змішування понять, спрощення мовленнєвих конструкцій.

У мовленні таких дітей спостерігається нестійкість слововживання, уніфікація граматичних форм, труднощі з утворенням множини, відмінюванням, узгодженням. Типовими є словотворчі помилки — утворення слів за неправильними моделями, спрощення морфемної структури, заміна слів за схожістю звучання або функції.

Причинами обмеженого розвитку активного словника є порушення фонематичного слуху, артикуляційної моторики, знижена мовленнєва активність, труднощі з концентрацією уваги, пам'яттю, а також недостатнє мовне середовище. Усе це потребує систематичної корекційної роботи,

спрямованої на стимуляцію мовленнєвої ініціативи, розвиток фонематичного сприймання, активне засвоєння нових слів у контексті ігрової, навчальної та комунікативної діяльності.

Таким чином, активний словник дітей з порушеннями мовлення є показником не лише мовленнєвого, а й загального психічного розвитку, і його формування потребує комплексного логопедичного, педагогічного та психологічного супроводу.

Згідно з науковими дослідженнями, серед дітей із загальним недорозвиненням мовлення можна виокремити три основні групи [20; 31]:

1. Не грубим загальним недорозвиненням мовленням вважають те, яке має відсутність чітко виражених ознак ураження центральної нервової системи. Несформованість усіх компонентів мовлення в таких дітей акомпанується з «малими неврологічними дисфункціями», а саме з неточністю рухових диференціацій та з недостатньою регуляцією м'язового тону. Також характерними є незрілість емоційно-вольової функції та недорозвинена здатність регулювати довільну діяльність.

2. Більш складна форма загального недорозвинення мовлення – мовленнєві порушення синхронізують із різними неврологічними та психопатологічними станами, а саме: церебрастенічним та неврозоподібним синдроми, а також підвищеного внутрішньочерепного тиску, рухових розладів. У таких дітей визначають низьку активність, непрацездатність, несформованість окремих видів гнозису та праксису, виражена моторна незграбність.

3. Грубе, більш стійка форма недорозвиненого мовлення – зумовлене органічним пошкодженням структур мовленнєвих зон кори головного мозку. Найчастіше до цієї групи належать діти з моторною формою алалії.

Окрім цього, дослідники (С. Конопляста, Є. Соботович) виокремлюють чотири рівні мовленнєвого недорозвинення, які відображають типові особливості формування мовних компонентів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення [20; 31].

У дітей з дислалією — порушенням звуковимови при збереженому слуху та нормальному інтелекті — активний словник формується з певними труднощами, що зумовлені як мовленнєвими, так і психологічними чинниками. Незважаючи на потенційну можливість засвоєння лексики, її активне використання часто обмежене.

Характерною ознакою є вибірковість слововживання: діти уникають слів, у яких наявні складні для вимови звуки (наприклад, [р], [л], [с], [ш]), що призводить до звуження тематичного поля мовлення. Внаслідок цього активний словник має обмежений обсяг, переважає побутова, ситуативна лексика, а абстрактні, узагальнюючі поняття засвоюються повільно.

У мовленні дітей з дислалією спостерігається спрощення синтаксичних конструкцій, нестійке слововживання, порушення граматичних форм. Часто трапляються лексичні помилки, пов'язані з неправильним розпізнаванням або відтворенням слів, що ускладнює комунікацію та знижує мовленнєву активність.

Фонематичні труднощі, властиві дислалії, негативно впливають на запам'ятовування, розпізнавання та диференціацію лексичних одиниць, що гальмує розвиток словника. Діти можуть плутати схожі за звучанням слова, замінювати їх, використовувати узагальнені або зайві мовні одиниці.

Для ефективного розвитку активного словника необхідно створювати сприятливе мовне середовище, застосовувати ігрові, наочні, мнемотехнічні методи, стимулювати мовленнєву ініціативу та забезпечити систематичний логопедичний супровід, що поєднує корекцію звуковимови з розвитком лексико-граматичних навичок.

Таким чином, активний словник дітей з дислалією потребує цілеспрямованої корекційної роботи, яка враховує індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку, мотивацію до спілкування та когнітивні ресурси дитини.

У дітей з дизартрією розвиток активного словника відбувається повільно, нерівномірно та з вираженими якісними порушеннями. Основною причиною цього є органічне ураження центральної нервової системи, що впливає на

іннервацію мовленнєвого апарату та зумовлює порушення артикуляційної моторики, дихання, фонації, просодики й темпо-ритмічної організації мовлення.

Через труднощі у вимові значної кількості звуків діти часто уникають вживання слів, які містять складні для них артикуляційні структури. Це призводить до звуження активного словника, переважання у ньому простих, часто вживаних слів, а також до зниження мовленнєвої ініціативи. Діти з дизартрією нерідко демонструють обмежену здатність до самостійного слововживання, що ускладнює формування повноцінної комунікативної компетентності.

У мовленні таких дітей спостерігаються лексичні помилки, пов'язані з неточним розумінням значення слів, змішуванням схожих за звучанням лексем, використанням узагальнених або зайвих слів. Часто порушується граматичне оформлення висловлювань, що проявляється у неправильному вживанні відмінкових форм, узгодженні слів, спрощенні синтаксичних конструкцій.

Формування активного словника у дітей з дизартрією потребує цілеспрямованої логопедичної роботи, яка має включати:

- розвиток фонематичного сприймання;
- корекцію звуковимови;
- активізацію мовленнєвої ініціативи;
- використання наочності, ігрових та мнемотехнічних прийомів;
- створення мовленнєвих ситуацій, що стимулюють дитину до самостійного слововживання.

Таким чином, активний словник у дітей з дизартрією формується в умовах значних труднощів і потребує комплексного підходу, що поєднує логопедичну, педагогічну та психологічну підтримку.

За дослідженнями С. Коноплястої у дітей з ринолалією розвиток активного словника має низку специфічних особливостей, зумовлених як анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату, так і вторинними психолого-педагогічними чинниками. Через наявність відкритої або закритої носовості, порушення артикуляційної моторики та резонаторної функції

мовлення, діти часто мають труднощі з чіткою вимовою значної кількості звуків, що безпосередньо впливає на обсяг і якість активного словника [19].

Характерною ознакою є обмеження словникового запасу, переважання побутової, ситуативної лексики, а також уникання слів із складною звуковою структурою. У мовленні таких дітей спостерігається спрощення синтаксичних конструкцій, використання узагальнених слів, неточне вживання лексичних одиниць, що свідчить про недостатню сформованість семантичної сторони мовлення. Часто діти замінюють слова жестами або невербальними засобами, що знижує рівень мовленнєвої активності.

Крім того, у дітей з ринолалією нерідко виявляється знижена мовленнєва ініціатива, пов'язана з труднощами самовираження, страхом бути незрозумілим, негативним досвідом комунікації. Це призводить до зменшення мовленнєвої практики, а отже – до ще більшого обмеження активного словника.

Формування активного словника у таких дітей потребує цілеспрямованої логопедичної роботи, що включає корекцію звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, активізацію мовленнєвої ініціативи, використання наочності, ігрових методів, мнемотехнік, а також створення сприятливого комунікативного середовища.

Таким чином, активний словник у дітей з ринолалією формується в умовах комплексних труднощів і потребує системної логопедичної та педагогічної підтримки, спрямованої на подолання як мовленнєвих, так і психологічних бар'єрів.

Ю. Рібцун доводить, що у дітей із заїканням активний словник, як правило, формується відповідно до вікових норм у кількісному аспекті, проте його реалізація в мовленні ускладнена через порушення темпо-ритмічної організації мовлення, виникнення мовленнєвих блоків, судомних проявів та вторинних психологічних бар'єрів. Заїкання не впливає безпосередньо на здатність засвоювати нові слова, але значно обмежує можливість їх активного використання у комунікативних ситуаціях [26; 29].

Характерною ознакою є зниження мовленнєвої ініціативи: діти часто уникають висловлювань, що потребують складної лексики або довгих фраз, замінюють слова на простіші, використовують жести, паузи або невербальні засоби. Це призводить до звуження активного словника, переважання у ньому побутової, ситуативної лексики, а також до спрощення синтаксичних конструкцій.

У мовленні дітей із заїканням спостерігається нестійке слововживання, обмежене використання прикметників, прислівників, складних дієслівних форм, що свідчить про недостатню сформованість лексико-граматичних навичок. Часто діти демонструють мовленнєву обережність, намагаючись уникати слів, які асоціюються з попередніми епізодами заїкання або викликають внутрішню напругу.

Формування активного словника у таких дітей потребує комплексного логопедичного та психологічного супроводу, що включає:

- створення емоційно безпечного мовленнєвого середовища;
- використання ігрових, ритмічних, театралізованих форм роботи;
- застосування логоритміки, дихальних вправ, релаксаційних технік;
- стимулювання мовленнєвої активності через діалоги, творчі завдання, описові ситуації;
- поєднання корекції темпо-ритмічного компонента мовлення з розвитком лексико-граматичних структур.

Таким чином, активний словник у дітей із заїканням формується в умовах мовленнєвих і психоемоційних труднощів, що потребують індивідуалізованого підходу, підтримки та поступового розширення мовленнєвого досвіду.

За дослідженнями провідних вчених (О. Белова, С. Конопляста, О. Мілевська, Ю. Рібцун та ін.) в галузі спеціальної освіти в ланці логопедія було визначено, що у дітей з фонетико-фонематичними недорозвиненнями мовлення (ФФНМ) активний словник формується із затримкою, має обмежений обсяг і характеризується нестійким, спрощеним слововживанням. Це зумовлено порушенням формування звукової сторони мовлення, зокрема звуковимови та

фонематичного сприймання, що впливає на якість засвоєння та використання лексичних одиниць. Маркерами цього порушення є вибірковість слововживання: діти уникають слів, у яких наявні складні для вимови звуки, що призводить до звуження тематичного поля мовлення. Часто спостерігається спотворення слів, їх заміна або спрощення, що ускладнює комунікацію та знижує мовленнєву активність [19; 23; 27; 38; 30].

У мовленні таких дітей виявляється нестійке слововживання, порушення граматичних форм, спрощення синтаксичних конструкцій. Діти можуть неправильно узгоджувати слова, використовувати зайві або узагальнені лексеми, що свідчить про недостатню сформованість лексико-граматичних навичок. Фонематичні труднощі, властиві ФФНМ, негативно впливають на розпізнавання, запам'ятовування та диференціацію слів, особливо схожих за звучанням. Це призводить до лексичних помилок, неточностей у вживанні слів, а також до зниження мовленнєвої ініціативи.

У працях Л. Трофіменко, Є. Соботовий, Ю. Рібцун вказується, що у дітей із ЗНМ активний словник формується із суттєвим відставанням як у кількісному, так і якісному аспектах. Це зумовлено порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи – фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного – а також недостатнім розвитком когнітивних процесів, що забезпечують засвоєння та використання лексичних одиниць [28; 31; 33].

Характерною ознакою є обмежений словниковий запас, у якому переважає предметна, ситуативна лексика, пов'язана з найближчим оточенням. Діти часто використовують слова без точного розуміння їх значення, що призводить до семантичних помилок, змішування понять, спрощення мовленнєвих конструкцій. У мовленні спостерігається нестійке слововживання, заміна слів за функціональною або звуковою подібністю, використання зайвих або узагальнених слів («це», «той», «там»).

Лексико-граматичні порушення проявляються у труднощах з утворенням граматичних форм, неправильному узгодженні слів, спрощенні синтаксичних структур. Часто діти не вживають прикметників, прислівників, дієслів, що

обмежує виразність мовлення. Порушення фонематичного сприймання ускладнює розпізнавання та запам'ятовування нових слів, а знижена мовленнєва активність – обмежує практику їх використання.

Формування активного словника у дітей із ЗНМ потребує системної логопедичної роботи, що включає розвиток фонематичного слуху, корекцію звуковимови, активізацію мовленнєвої ініціативи, використання наочності, ігрових методів, мнемотехнік, а також створення сприятливого комунікативного середовища.

Таким чином, активний словник дітей із загальним недорозвиненням мовлення формується в умовах комплексних труднощів і потребує цілеспрямованої логопедичної та педагогічної підтримки, що враховує індивідуальні особливості мовленнєвого та психічного розвитку.

У дітей з дислалією – порушенням звуковимови при збереженому слуху та нормальному інтелекті – пасивний словник зазвичай формується відповідно до вікових норм або з незначним відставанням. Це пояснюється тим, що здатність до сприймання та розуміння мовлення у таких дітей, як правило, збережена, а порушення стосуються переважно артикуляційної реалізації мовлення.

В наукових дослідженнях (О.Бєлова, С. Конопляста та ін.) пасивний словник у дітей з дислалією охоплює широкий спектр лексичних одиниць, зокрема побутову, ігрову, предметну лексику, а також слова, пов'язані з емоціями, діями, ознаками. Діти розуміють звернене мовлення, правильно реагують на інструкції, запитання, демонструють здатність до співвіднесення слова з відповідним об'єктом або дією. Проте, незважаючи на достатній обсяг пасивного словника, використання цих слів у власному мовленні часто ускладнене через труднощі звуковимови [38; 20].

Характерною є диспропорція між пасивним і активним словником: дитина знає значення слова, але уникає його вживання через страх помилитися або через неможливість правильно вимовити окремі звуки. Це призводить до звуження активного словника, зниження мовленнєвої активності, спрощення

мовленнєвих конструкцій. У деяких випадках, особливо при наявності супутніх порушень фонематичного сприймання, розуміння значення слів може бути поверхневим або неточним. Діти можуть змішувати слова, схожі за звучанням, або не розрізняти близькі за значенням лексеми, що свідчить про недостатню семантичну диференціацію.

За спостереженнями Л. Трофіменко, Н. Пахомова у дітей з дизартрією – порушенням мовлення, спричиненим органічним ураженням центральної або периферичної нервової системи – пасивний словник формується з відносною збереженістю, проте має низку специфічних особливостей, що залежать від ступеня тяжкості мовленнєвого порушення, супутніх когнітивних труднощів та мовного досвіду дитини. У більшості випадків розуміння мовлення у дітей з дизартрією збережене, що дозволяє їм накопичувати лексичні одиниці у пасивному словнику. Діти здатні впізнавати слова, співвідносити їх із предметами, діями, ознаками, реагувати на звернене мовлення, виконувати інструкції. Проте темпи засвоєння нової лексики можуть бути уповільненими через загальну затримку мовленнєвого розвитку, порушення фонематичного сприймання, знижену концентрацію уваги, труднощі пам'яті та мислення [25; 33].

Характерною ознакою є диспропорція між пасивним і активним словником: дитина може розуміти значення слова, але не використовує його у власному мовленні через труднощі артикуляції, дихання, фонації або моторного планування. У складніших випадках дизартрії, особливо при поєднанні з інтелектуальними порушеннями, пасивний словник також формується з відставанням, має обмежений обсяг, спрощену семантичну структуру. У мовленнєвому сприйманні таких дітей можуть спостерігатися помилки диференціації схожих за звучанням слів, неточне розуміння абстрактних, узагальнюючих, емоційно-оцінних понять. Це свідчить про недостатню глибину семантичної обробки лексичних одиниць, що потребує корекційної роботи.

С. Конопляста та О. Белова зауважують, що у дітей з ринолалією – порушенням мовлення, спричиненим анатомічними дефектами твердого або

м'якого піднебіння, що призводить до носової вимови – пасивний словник формується здебільшого відповідно до вікових норм, особливо за умови збереженого слуху, інтелекту та достатнього мовного середовища. Діти здатні розпізнавати слова, розуміти звернене мовлення, співвідносити лексичні одиниці з предметами, діями, ознаками. Проте темпи засвоєння нової лексики можуть бути уповільненими через супутні труднощі: порушення фонематичного сприймання, знижена мовленнєва активність, обмежений мовний досвід. У деяких випадках, особливо при поєднанні ринолалії з іншими формами мовленнєвих порушень, пасивний словник формується з відставанням, має обмежений обсяг, спрощену семантичну структуру [4; 19].

Характерною ознакою є диспропорція між пасивним і активним словником: дитина може розуміти значення слова, але не використовує його у власному мовленні через труднощі артикуляції, носовий тембр, страх бути незрозумілою. У мовленнєвому сприйманні можуть спостерігатися помилки диференціації схожих за звучанням слів, неточне розуміння абстрактних, узагальнюючих, емоційно-оцінних понять.

У своїх доробках Р. Юрова, Ю.Рібцун, С. Конопляста, Т. Морозова зазначали, що у дітей із заїканням пасивний словник, як правило, формується відповідно до вікових норм, оскільки здатність до сприймання, розуміння та засвоєння мовлення у них збережена. Діти з заїканням добре орієнтуються в мовленнєвому середовищі, розуміють звернене мовлення, здатні співвідносити слова з предметами, діями, ознаками, і мають достатній лексичний запас у пасивному мовленні. Однак темпи засвоєння нової лексики можуть бути уповільненими через супутні психологічні чинники – тривожність, мовленнєва напруга, страх помилитися, уникання комунікативних ситуацій. У деяких випадках діти демонструють поверхнєве розуміння складних слів, особливо абстрактних, емоційно-оцінних або узагальнюючих понять [20; 29; 34].

Основною ознакою є диспропорція між пасивним і активним словником: дитина може знати слово, розуміти його значення, але не використовує його у власному мовленні через страх виникнення мовленнєвого блоку або судомного

прояву. Це призводить до обмеження мовленнєвої практики, що ускладнює переведення слів із пасивного до активного словника.

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) пасивний словник за дослідженнями вчених (Г.Барсуковська, І.Горай, Р.Дмитренко, Л. Загородня, І. Перепелюк, Ю. Рібцун, Р.Сенишин та ін.) зазвичай формується відносно відповідно до вікових норм, однак має низку специфічних особливостей, пов'язаних із порушенням фонематичного сприймання, недостатньою мовленнєвою практикою та обмеженим досвідом мовної взаємодії [1; 14; 16; 17; 27].

Характерною ознакою є диспропорція між пасивним і активним словником: дитина може розуміти значення слова, впізнавати його в мовленні дорослого, але не використовує його самостійно через труднощі звуковимови або невпевненість у правильності вимови. Це призводить до звуження мовленнєвої активності, обмеження мовного досвіду та зниження темпів засвоєння нової лексики.

У дітей з ФФНМ часто спостерігається поверхневе або неточне розуміння слів, особливо тих, що мають складну звукову структуру або абстрактне значення. Через порушення фонематичного аналізу можливе змішування схожих за звучанням слів, що ускладнює формування чітких лексичних уявлень. Також діти можуть не розрізняти близькі за звучанням, але різні за значенням слова, що свідчить про недостатню сформованість фонематичної системи.

Л. Загородня, В. Литвиненко зазначали, що пасивний словник у таких дітей часто обмежується предметною, побутовою, ситуативною лексикою, тоді як узагальнюючі, емоційно-оцінні, часові та просторові поняття засвоюються повільно або з помилками. Це пов'язано як із мовленнєвими труднощами, так і з особливостями когнітивного розвитку [17; 22].

За спостереженнями Л. Трофіменко, Є. Соботович, у дітей із ЗНМ пасивний словник формується з відставанням у темпах, обсязі та глибині семантичного засвоєння, що зумовлено порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи – фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного – а

також супутніми труднощами когнітивного та психоемоційного розвитку. Відповідною ознакою є обмежене розуміння значень слів, особливо абстрактних, узагальнюючих, емоційно-оцінних понять. Діти з ЗНМ часто демонструють поверхнєве або неточне семантичне сприймання, змішують схожі за звучанням слова, не розрізняють багатозначність, не встановлюють логічні зв'язки між лексичними одиницями [31; 33].

Пасивний словник у таких дітей має звужене тематичне поле, переважає предметна, побутова, ситуативна лексика. Діти можуть не розуміти слова, що не мають прямої наочності або не пов'язані з їхнім щоденним досвідом. Часто спостерігається недостатня сформованість категоріального мислення, що ускладнює класифікацію, узагальнення, порівняння понять.

У мовленнєвому сприйманні дітей із ЗНМ виявляються помилки диференціації слів, труднощі у виконанні мовленнєвих інструкцій, зниження мовленнєвої пам'яті, уваги, що негативно впливає на накопичення та закріплення пасивного словника.

Отже, аналіз наукових джерел показує, що розвиток лексичних вмінь у дітей з порушеннями мовлення має специфічний характер і відбувається в умовах комплексних труднощів, що охоплюють як мовленнєву, так і когнітивну сферу. Незалежно від форми мовленнєвого порушення – дислалії, дизартрії, ринології, заїкання, фонетико-фонематичного чи загального недорозвинення мовлення – у дітей спостерігається уповільнене формування словникового запасу, обмеження його обсягу, спрощення структури висловлювань, а також труднощі у використанні слів у відповідному контексті.

Пасивний словник у таких дітей зазвичай формується з відносною збереженістю, але може бути обмеженим за обсягом і глибиною семантичного розуміння. Активний словник, як правило, значно відстає від вікової норми, характеризується нестійким слововживанням, переважанням побутової лексики, труднощами у доборі слів, спрощенням синтаксичних конструкцій. У дітей з порушеннями мовлення часто спостерігається диспропорція між пасивним і активним словником, що зумовлено як артикуляційними труднощами, так і

зниженням мовленнєвої ініціативи, страхом помилитися, обмеженим мовним досвідом.

Формування лексичних вмінь у дітей з мовленнєвими порушеннями потребує системної логопедичної та педагогічної підтримки, яка має бути спрямована на:

- розвиток фонематичного сприймання;
- корекцію звуковимови;
- активізацію мовленнєвої ініціативи;
- збагачення мовного середовища;
- використання наочності, ігрових методів, мнемотехнік;
- поступове переведення лексики з пасивного до активного словника.

Таким чином, лексичні вміння дітей з порушеннями мовлення формуються повільніше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком, і потребують індивідуалізованого, поетапного підходу, що враховує мовленнєві, когнітивні та емоційно-вольові особливості кожної дитини.

### **Висновок до першого розділу**

Аналіз науково-теоретичної літератури дозволив зробити наступні висновки:

1. Визначено, що лексична компетенція є важливою складовою мовленнєвого розвитку дитини, що охоплює здатність розуміти, добирати, використовувати та граматично оформлювати слова відповідно до мовленнєвої ситуації. У дітей з порушеннями мовлення формування лексичної компетенції відбувається із затримкою, має фрагментарний характер і супроводжується низкою труднощів, зумовлених порушенням звуковимови, фонематичного сприймання, мовленнєвої пам'яті, когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери.

2. Розкрито, що у дітей перших класів з нормотиповим розвитком лексична компетенція активно формується завдяки розширенню мовного досвіду, навчанню читання і письма, розвитку мислення та комунікативної

діяльності. Діти засвоюють нові слова, уточнюють значення вже відомих, вчаться добирати лексичні одиниці відповідно до ситуації, що сприяє поступовому переходу від побутового до навчального мовлення.

3. Встановлено, що у дітей перших класів з порушеннями мовлення лексична компетенція розвивається уповільнено, з обмеженим словниковим запасом, труднощами у доборі слів та їх граматичному оформленні. Формування лексичних вмінь потребує спеціальної логопедичної підтримки, що поєднує корекцію звуковимови, розвиток фонематичного сприймання та активізацію мовленнєвої діяльності.

## РОЗДІЛ 2.

### ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ) З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

#### 2.1. Обґрунтування методики вивчення рівня лексичної компетентності

Провідними вченими (О.Бєлова, Ю. Рібцун, Л. Трофіменко, Є. Соботович, Y.Lyndina, M. Rice, K. Simon та ін.), що вивчали розвиток лексичних вмінь у дітей з порушеннями мовлення було визначено різні методи дослідження лексичних вмінь, зокрема: спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини, бесіда (індивідуальна або тематична), логопедичне обстеження лексичного рівня мовлення, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності, метод лінгвістичного експерименту, тестування, аналіз результатів логопедичних занять [4; 30; 31; 33; 51; 55; 56; 57].

Розкриємо методи дослідження у своїй роботі

*Спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини* відбувається під час аналізу її мовлення у природних і навчальних ситуаціях (гра, бесіда, відповіді на запитання, опис предметів). Цей метод дозволяє вивчити мовлення дитини у природних умовах – під час гри, спілкування, навчальних занять. Спостерігається:

- які слова дитина використовує спонтанно;
- як вона реагує на звернене мовлення;
- чи ініціює мовленнєвий контакт;
- які лексичні одиниці переважають (предметні, дії, ознаки);
- чи є мовленнєві заміни, паузи, уникання слів.

Переваги: природність, емоційна достовірність, можливість виявити мовленнєві бар'єри.

*Метод бесіди (індивідуальна або тематична)* спрямований на виявлення обсягу та змісту активного і пасивного словника, здатності добирати слова відповідно до ситуації. Проводиться у формі діалогу з дитиною на знайому або навчальну тему. В даному випадку вивчається:

- обсяг активного словника;
- точність слововживання;
- здатність добирати слова відповідно до ситуації;
- граматичне оформлення лексичних одиниць.

Наприклад: «Розкажи про свою іграшку», «Що ти робив учора?», «Що буває круглим?» Вчені визначають наступні переваги цього методу: гнучкість, можливість адаптації до рівня дитини, стимулювання мовленнєвої ініціативи.

*Метод логопедичного обстеження лексичного рівня мовлення.* Під час його використання у роботі логопеда застосовуються спеціально розроблені завдання для виявлення лексичних труднощів:

- називання предметів, дій, ознак;
- добір синонімів, антонімів;
- утворення нових слів (словотворення);
- складання речень із заданими словами;
- класифікація слів за категоріями.

Описаний метод має наступні переваги: структурованість, можливість кількісної оцінки, порівняння результатів у динаміці.

*Метод аналізу продуктів мовленнєвої діяльності* дозволяє експериментатору дослідити письмові та усні висловлювання дитини, а саме:

- перекази, розповіді, опис малюнків;
- словесне оформлення ігрових ситуацій;
- підписи до картинок, відповіді на запитання.

Педагогі визначають позитивні моменти цього методу: виявлення рівня самостійного слововживання, граматичної правильності, семантичної точності.

*Метод лінгвістичного експерименту* використовується логопедами з метою виявлення лексичних навичок. Під час обстеження проводиться

цілеспрямоване пред'явлення мовленнєвих стимулів (картки, предмети, сюжетні малюнки) з метою:

- перевірки розуміння значення слів;
- виявлення здатності до узагальнення, класифікації;
- дослідження словотворчих навичок;
- оцінки реакції на нову лексику.

Основними перевагами цього методу під час дослідження є: можливість моделювання мовленнєвих ситуацій, контрольованість умов, варіативність завдань.

*Метод тестування спрямований* на використання стандартизованих або авторських тестів для оцінки рівня лексичних знань, наприклад:

- на розуміння значень слів;
- добір слів за категоріями;
- визначення зайвого слова;
- словесні асоціації;
- словотворення.

Цей метод дає можливість вивчити: об'єктивність, можливість порівняння з віковими нормами, статистична обробка результатів.

*Метод аналізу результатів логопедичних занять* дозволяє досліднику вивчити динаміку засвоєння лексичного матеріалу, ефективності методів корекції, а саме: які слова дитина засвоїла; як змінюється точність і обсяг слововживання; які методи виявилися ефективними; які труднощі залишаються.

У роботі логопеда ця ланка вивчення дозволяє визначити: практичну спрямованість, зв'язок із корекційною роботою, можливість прогнозування подальшого розвитку.

Аналіз вищезазначених методів дозволяє сформулювати методіку дослідження лексичних вмінь у дітей перших класів, яка відповідатиме меті нашого дослідження.

Мета: виявити рівень сформованості лексичних вмінь (пасивного та активного словника, семантичної точності, словотворення, лексичної варіативності) у дітей з порушеннями мовлення (Дод. А. 3.1).

Таблиця 2.1

**Методи дослідження лексичних вмінь у здобувачів перших класів з порушенням мовлення**

№	Метод дослідження	Завдання	Максим. кількість балів	Критерії оцінювання
1	<b>Спостереження</b>	Аналіз мовлення у грі, побуті, навчанні	5 балів	0–1: мовлення реактивне, словник обмежений; 2–3: спонтанне мовлення з труднощами; 4–5: активне слововживання, ініціатива
2	<b>Бесіда</b>	Тематична розмова (про себе, родину, школу)	5 балів	0–1: відповіді односкладові, лексика бідна; 2–3: прості речення, обмежений словник; 4–5: розгорнуті висловлювання, точне слововживання
3	<b>Логопедичне обстеження</b>	Називання предметів, дій, ознак; добір синонімів, антонімів	10 балів	0–3: значні труднощі; 4–7: часткова успішність; 8–10: точне, варіативне слововживання
4	<b>Аналіз продуктів мовлення</b>	Опис малюнка, переказ, складання розповіді	5 балів	0–1: фрагментарне мовлення; 2–3: прості речення, лексика обмежена; 4–5: логічна структура, лексична точність
5	<b>Лінгвістичний експеримент</b>	Класифікація слів, добір за ознакою, словотворення	10 балів	0–3: не виконує або з помилками; 4–7: часткова успішність; 8–10: виконує самостійно, логічно
6	<b>Тестування</b>	Тест на розуміння значень слів, добір зайвого, асоціації	10 балів	0–3: низький рівень; 4–7: середній; 8–10: високий рівень лексичної компетенції
7	<b>Аналіз занять</b>	Оцінка динаміки засвоєння лексики	5 балів	0–1: відсутня динаміка; 2–3: незначне покращення; 4–5: стабільне зростання лексичних навичок
<b>Загальна кількість балів</b>			<b>50</b>	

Відповідно із розробленого бального оцінювання визначаємо загальний рівень сформованості лексичних вмінь у здобувачів перших класів.

0–20 балів – низький рівень – лексичні вміння сформовані недостатньо, потребують інтенсивної корекції;

21–35 балів – середній рівень – лексичні вміння частково сформовані, потребують підтримки

36–50 балів – високий рівень – лексичні вміння сформовані відповідно до вікових норм або з незначними труднощами

Отже, аналіз методичної літератури дозволи нам сформуванати методуку, яка спрямована на вивчення лексичних вмінь здобувачів перших класів.

## **2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту**

Дослідження проводилася на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Початкова школа № 5 Хмельницької міської ради», м. Хмельницький. В експерименті приймали участь 29 здобувачів першого класу, з них: діти з нормотиповим розвитком – 18, та 11 – з порушеннями мовлення.

Проведений експеримент дозволив виявити, що показники учнів з нормотиповим розвитком мали як високі так і середні результати. Це свідчить про неоднорідність рівня сформованості лексичної компетенції навіть серед дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, а також про вплив індивідуальних когнітивних та соціальних чинників на успішність мовленнєвого засвоєння. Також підтверджує наявність варіативності у рівнях мовленнєвої підготовки цієї групи та вказує на потребу диференційованого підходу в навчанні навіть для дітей у різних групах дослідження (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.4.

**Показники розвитку лексичних вмінь в здобувачів першого класу  
з нормотиповим розвитком**

Досліджені здобувачі початкової освіти	Номер завдання							Бали	Рівень
	1	2	3	4	5	6	7		
N <sup>1</sup>	5	5	10	5	10	10	5	50	високий
N <sup>2</sup>	5	5	9	5	10	10	5	49	високий
N <sup>3</sup>	5	5	9	5	9	9	5	47	високий
N <sup>4</sup>	5	5	10	5	9	10	5	49	високий
N <sup>5</sup>	5	5	10	5	8	9	5	47	високий
N <sup>6</sup>	5	4	10	5	8	10	5	47	високий
N <sup>7</sup>	3	4	6	4	7	7	3	34	середній
N <sup>8</sup>	3	3	7	3	7	6	3	32	середній
N <sup>9</sup>	5	5	10	5	8	9	5	47	високий
N <sup>10</sup>	5	5	10	5	9	9	5	48	високий
N <sup>11</sup>	4	3	7	4	6	7	3	34	середній
N <sup>12</sup>	5	5	8	5	9	8	5	45	високий
N <sup>13</sup>	4	4	6	4	7	4	4	33	середній
N <sup>14</sup>	5	5	10	5	8	9	5	47	високий
N <sup>15</sup>	4	4	6	3	7	7	4	35	середній
N <sup>16</sup>	5	5	9	5	9	8	5	46	високий
N <sup>17</sup>	4	4	7	3	7	6	4	35	середній
N <sup>18</sup>	4	3	7	4	7	7	3	35	середній

У здобувачів першого класу з порушеннями мовлення, під час обстеження виявлено два рівні розвитку лексичного рівня мовлення середній та низький рівні. Це що свідчить про недостатню сформованість лексичної компетенції у цієї категорії дітей та актуалізує потребу в цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на збагачення словникового запасу, розвиток семантичної системи та активізацію мовленнєвої діяльності (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

**Результати виконання завдань у дітей з порушеннями мовлення**

Досліджені здобувачі початкової освіти	Номер завдання							Бали	Рівень
	1	2	3	4	5	6	7		
S <sup>1</sup>	2	2	4	2	4	4	2	20	низький
S <sup>2</sup>	2	2	4	3	3	4	2	20	низький
S <sup>3</sup>	2	2	3	2	4	4	2	19	низький
S <sup>4</sup>	2	2	4	2	4	4	2	20	низький
S <sup>5</sup>	2	2	4	2	4	3	2	19	низький
S <sup>6</sup>	4	4	8	4	6	6	3	35	середній
S <sup>7</sup>	2	3	3	3	3	3	3	20	низький
S <sup>8</sup>	3	3	7	3	7	6	3	32	середній
S <sup>9</sup>	3	4	7	4	7	7	3	35	середній
S <sup>10</sup>	3	4	6	4	5	6	3	31	середній
S <sup>11</sup>	4	3	7	4	6	7	3	34	середній

Узагальнені результати проведеного експерименту доводять, що у вагомому відсотку здобувачів першого класу із нормотиповим розвитком (61,1%, n=11) лексична компетентність розвинута на високому (творчому) рівні. Оперування лексикою є гнучким, варіативним, стилістично доречним. Діти вільно використовують слова в різних мовленнєвих ситуаціях; здатні до створювати нові слова, метафори, образні вислови; виявляють мовленнєву ініціативу, можуть аргументувати, пояснювати, фантазувати; мовлення стає засобом самовираження, комунікації, творчості.

Іншій групі учнів був притаманний середній (продуктивний) рівень розвитку лексичних вмінь (38,9%, n=7). Передбачає усвідомлене використання респондентами лексичних одиниць у власному мовленні. Здобувачі початкової освіти розуміють значення слів, можуть добирати їх відповідно до контексту; в них формується здатність до словотворення, узагальнення, класифікації понять; збагачений активний словник, з'являється варіативність мовлення; виникає здатність до побудови простих висловлювань, описів, розповідей (див. рис. 2.1).

У дітей з порушеннями мовлення спостережено середній (45,5%, n=5) та низький (54,5%, n=6) рівні розвитку лексичної компетенції, високого – виявлено

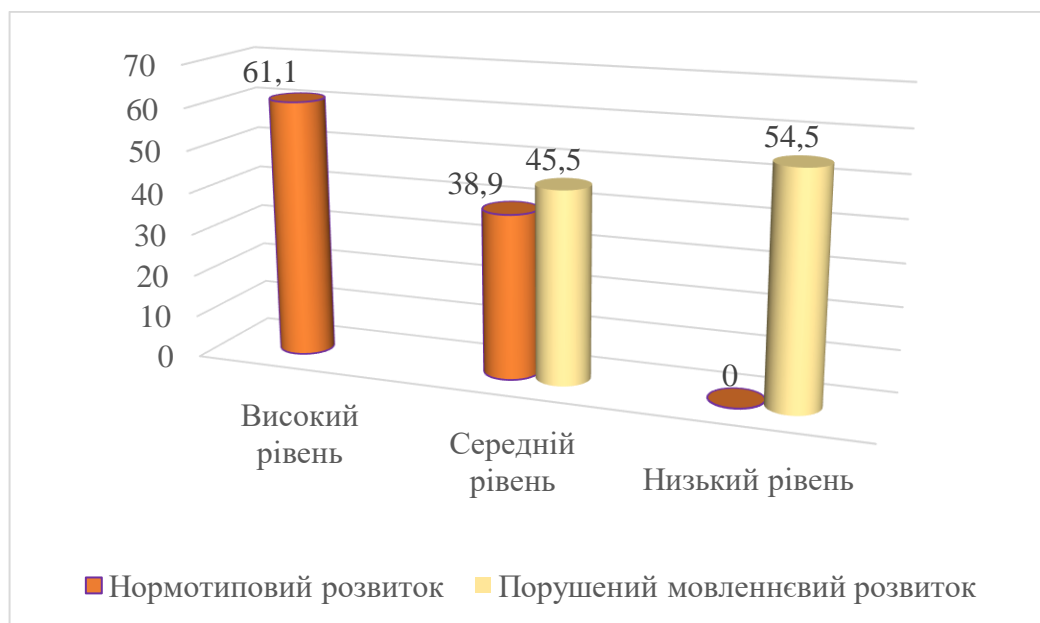
не було. Зокрема, учні із середнім рівнем у більшості виконувати завдання усвідомлено, вони розуміли значення представлених слів, могли добирати їх відповідно контексту; на достатньому рівні мають розвинуте словотворення, достатньо добре узагальнюють предмети, класифікують поняття; у мовленні використовують активний словник, будують прості висловлювання, за запитом здійснюють описи предметів, складають різні розповіді, часто потребують партнерської допомоги з боку педагога.

Респонденти з низькими показниками репродуктивним рівнем (початковим) характеризувалися засвоєнням і відтворенням лексичних одиниць без глибокого розуміння їх значення. Діти запам'ятовували окремі слова, часто через наслідування дорослих. Вживали слова у мовленні ситуативно, без чіткого усвідомлення їх значення. Лексичні одиниці використовувалися в готових фразах або шаблонних конструкціях. Спостерігалися помилки у вживанні слів, заміни, спрощення.

Під час проведення експерименту було спостережено, що здобувачі перших класі з порушеннями мовлення мали низьку труднощі у розвитку лексичних вмінь, як правило це: обмеженість словникового запасу – діти володіють незначною кількістю слів, переважно конкретних, побутових; відсутні узагальнюючі поняття, прикметники, дієслова дії – мовлення стає бідним, повторюваним, одноманітним; нерозуміння значення слів – слово часто вживається без усвідомлення його семантики; помилки у доборі лексем, заміна слів на схожі за звучанням або функцією – не розрізнення синонімів, антонімів, багатозначних слів; стереотипність мовлення – заучені фрази; відсутня мовленнєва ініціатива – дитина рідко ставить запитання або висловлює думку; труднощі у побудові висловлювань – висловлювання короткі, неповні, часто складаються з одного слова; порушення граматичної структури речень, відсутня логіка, зв'язність – не можливість описати предмет, подію чи власні емоції; зниження пізнавальної активності – через слабкий розвиток лексики ускладнюється формування понять, класифікація, узагальнення; слово не виконує функцію мислення, що гальмує розвиток когнітивних процесів;

емоційні та соціальні труднощі – уникнення спілкування, боязнь помилитися, проявляється замкненість або тривожність. Виникають труднощі у встановленні контактів з однолітками та дорослими.

Означені три рівні розвитку лексичних умінь охоплюють розвиток вмінь здобувачами першого класу до здатності розуміння, використання та творчого оперування словами, що забезпечує повноцінне мовлення (див. рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Рівень лексичної компетенції у здобувачів перших класів**

Отже, аналіз експериментального дослідження показує, що 61,1% відсоток здобувачів першого класу з нормотиповим розвитком притаманний високий рівень лексичних вмінь. Середні показники належали 38,9% цієї ж групи дітей. У дітей з порушеннями мовлення високого рівні не виявлено. Середній наявний у 45,5% і низький рівень розвитку лексичних умінь спостережено у 54,5% осіб, які мали з обмежений словниковий запас, не розуміли значення слів, їх мовлення відрізнялось шаблонністю та труднощами у висловлюванні думок. Все це ускладнювало їхнє спілкування, пізнання та соціальну адаптацію, тому потребує комплексної корекції з урахуванням індивідуальних потреб.

### **Висновок до другого розділу**

Аналіз науково-теоретичної літератури та проведеного дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Визначено, що у спеціальній педагогіці для дослідження лексичної компетентності у дітей з порушеннями мовлення початкової освіти розроблено різні методики. Систематизація методичних джерел дозволила нам узгодити методику, яка включала сім складових: спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини, бесіда, логопедичне обстеження лексичного рівня мовлення, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності, метод лінгвістичного експерименту, тестування, аналіз результатів логопедичних занять.

2. Досліджено, що здобувачі перших класів мали три рівні розвитку лексичної компетентності, з них високий належав – 61,1% здобувачів з нормотиповим розвитком; Середній – 38,9% осіб цієї ж групи дітей. У дітей з порушеннями мовлення виявлено 45,5% учнів із середнім рівнем і 54,5% осіб мали низький рівень розвитку лексичних умінь.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ПЕРШИХ КЛАСІВ) З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

### **3.1. Організаційна робота щодо формування лексичної компетентності у здобувачів перших класів з порушеннями мовлення**

Формування лексичної компетентності у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення є одним із пріоритетних напрямів логопедичної та педагогічної роботи. Лексична компетентність охоплює здатність дитини розуміти, добирати та використовувати слова відповідно до мовленнєвої ситуації, що є основою для розвитку усного і писемного мовлення, мислення та соціальної взаємодії.

У дітей з порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в засвоєнні лексичних одиниць, обмежений активний словник, порушення семантичних зв'язків, труднощі в узагальненні та класифікації понять. Тому організаційна робота має спиратися на психолінгвістичні, нейропсихологічні та лінгводидактичні принципи, зокрема: системність і поетапність формування лексичних навичок; опора на сенсорний досвід і візуальні образи; використання ігрових, ситуативних та інтерактивних методів; індивідуалізація та адаптація навчального матеріалу.

Організаційна робота включає:

1. Діагностику мовленнєвого розвитку: визначення типу порушення, рівня сформованості словника, здатності до словотворення, розуміння значень слів.
2. Планування корекційно-розвивальної роботи: створення індивідуальних та групових програм, тематичних модулів, інтеграція лексичних завдань у навчальні дисципліни.

3. Взаємодію з педагогами та батьками: інформування про особливості мовленнєвого розвитку, спільне створення мовленнєвого середовища.

4. Моніторинг динаміки: регулярне оцінювання сформованості лексичної компетентності, корекція програм.

**Методи і прийоми.** Для ефективного формування лексичної компетентності використовуються такі методи: ігрові технології: мовленнєві ігри, картки, ребуси, кросворди, «словесні ланцюжки»; ситуативне мовлення: моделювання життєвих ситуацій (у магазині, вдома, на уроці); візуальна підтримка: використання предметних картинок, піктограм, схем; лексичні щоденники: ведення особистих словників, складання речень, малювання; мовленнєві алгоритми: навчання побудові речень за схемами, використання опорних слів.

Під час формувального експерименту основна увага зосереджуватиметься на розвитку лексичної компетентності а саме: обсягу активного та пасивного словника; точності слововживання; здатності до узагальнення та класифікації; розумінню переносного значення слів; здатності до побудови зв'язного висловлювання.

Організаційна робота щодо формування лексичної компетентності у здобувачів початкових класів з порушеннями мовлення має бути комплексною, адаптивною та творчою. Вона передбачає тісну співпрацю логопеда, учителя, батьків, а також активне використання сучасних методик, цифрових ресурсів і емоційно безпечного середовища. Такий підхід сприяє не лише мовленнєвому, а й особистісному розвитку дитини.

Вченими (О. Беловою, Л. Трофіменко, Ю. Рібцун та ін.) визначено педагогічні умови, які сприятимуть ефективному розвитку лексичних вмінь у дітей з порушеннями мовлення, а саме: індивідуалізація навчання: добір слів відповідно до мовленнєвого рівня, інтересів, когнітивних можливостей; використання наочності: предметні картинки, схеми, символи, мультимедійні ресурси; ігрові методи: лексичні ігри, ребуси, мовленнєві ситуації, рольові діалоги; мовленнєва стимуляція: створення умов для активного використання

нових слів у різних контекстах; логопедичний супровід: корекційні заняття з розвитку фонематичного слуху, артикуляції, словотворення.

Проаналізуємо педагогічні та логопедичні рекомендації для кожної групи дітей з порушеннями мовлення. Для повноцінного розвитку пасивного словника у дітей з дислалією доцільно: збагачувати мовленнєве середовище через читання художніх творів, слухання казок, обговорення побутових ситуацій; використовувати наочність, предметні картинки, схеми, що допомагають закріпити значення слів; застосовувати вправи на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів; стимулювати семантичну активність дитини через запитання типу: «що це означає?», «що буває круглим/м'яким/швидким?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, комунікативні завдання.

Педагогічні та логопедичні рекомендації з розвитку активного словника цієї групи учнів наступні: створювати умови для безпечного мовлення – ігрові ситуації, де дитина не боїться помилитися; використовувати мнемотехніки (асоціації, образи, рими) для закріплення нових слів; проводити вправи на активізацію словника: добір синонімів, опис предметів, складання речень; залучати дитину до тематичних діалогів, де вона може використовувати нову лексику в контексті; корекція звуковимови має бути поєднана з розвитком лексико-граматичних навичок.

Рекомендації для розвитку пасивного словника з дизартрією: збагачувати мовне середовище: читання казок, слухання аудіоісторій, обговорення побутових ситуацій; використовувати наочні матеріали, предметні картинки, схеми, що допомагають закріпити значення слів; застосовувати вправи на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів; стимулювати семантичну активність через запитання типу: «що це означає?», «що буває круглим/м'яким/швидким?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, комунікативні завдання.

Педагогічні та логопедичні рекомендації з розвитку активного словника цих дітей спрямовано на: інтегрування логопедичної корекції з розвитком

лексико-граматичних навичок; використання наочні, ігрові, мнемотехнічні методи для закріплення нових слів; створювання мовленнєві ситуації, що стимулюють дитину до активного використання лексики; застосовування моделювання фраз, опис предметів, сюжетні ігри, що активізують словник; забезпечення емоційно безпечного середовища, де дитина не боїться помилитися.

Для розвитку пасивного словника дітей із ринологією передбачають: збагачувати мовленнєве середовище: читання казок, слухання аудіоісторій, обговорення побутових ситуацій; використовувати наочні матеріали, предметні картинки, схеми, що допомагають закріпити значення слів; застосовувати вправи на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів; стимулювати семантичну активність через запитання типу: «Що це означає?», «Що буває круглим/м'яким/швидким?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, комунікативні завдання.

Формування активного словника із учнів ринологією має: поєднувати логопедичну корекцію з лексичною роботою: кожне нове слово має бути чітко вимовлене, зрозуміле та закріплене в активному вживанні; використовувати наочність, ігрові методи, мнемотехніки для засвоєння нової лексики; Створювати мовленнєві ситуації, що стимулюють дитину до самостійного слововживання; залучати батьків до мовленнєвої взаємодії вдома, підтримуючи позитивну комунікативну атмосферу.

Під час логопедичної корекції заїкання варто зосереджуватись на наступних моментах: збагачувати мовленнєве середовище через читання, слухання казок, обговорення побутових ситуацій; використовувати наочні матеріали, предметні картинки, схеми, що допомагають закріпити значення слів; застосовувати вправи на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів; стимулювати семантичну активність через запитання типу: «Що це означає?», «Що буває круглим/м'яким/швидким?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, ритмічні, театралізовані завдання, що знижують мовленнєву напругу.

Для розвитку активного словника у цих дітей необхідно: створювати емоційно безпечне мовленнєве середовище, де дитина не боїться висловлюватися; використовувати ігрові, ритмічні, театралізовані форми роботи, що знижують мовленнєву напругу; застосовувати моделювання фраз, опис предметів, сюжетні ігри, що активізують словник; проводити заняття з логоритміки, що поєднують рух, музику і мовлення; залучати дитину до діалогів, обговорень, творчих завдань, де вона може вільно використовувати нову лексику.

Розглянемо логопедичну допомогу відповідно психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення. Для розвитку активного словника учнів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ): поєднувати корекцію звуковимови з лексичною роботою; використовувати наочність, ігрові методи, мнемотехніки для закріплення нових слів; створювати мовленнєві ситуації, що стимулюють дитину до самостійного слововживання; застосовувати вправи на добір синонімів, антонімів, опис предметів, сюжетні ігри; проводити заняття з фонематичного аналізу, що допомагають розпізнавати та диференціювати слова.

Для формування пасивного словника дітей з ФФНМ необхідно: збагачувати мовленнєве середовище через читання, слухання казок, обговорення побутових ситуацій, використання тематичних картинок; використовувати наочність, предметні і сюжетні зображення, схеми, що допомагають закріпити значення слів; застосовувати вправи на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів, логічних пар; стимулювати семантичну активність дитини через запитання типу: «Що це означає?», «Що буває круглим/м'яким/швидким?», «Що схоже на...?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, комунікативні завдання. В процесі формування активного словника у роботі логопеда поєднують корекцію звуковимови з лексичною роботою; використовують наочність, ігрові методи, мнемотехніки для закріплення нових слів; створюють мовленнєві ситуації, що стимулюють дитину до самостійного слововживання; застосовують

вправи на добір синонімів, антонімів, опис предметів, сюжетні ігри; проводять заняття з фонематичного аналізу, що допомагають розпізнавати та диференціювати слова.

Робота по збагаченню пасивного словника дітей із ЗНМ включає: читання текстів, слухання казок, обговорення побутових ситуацій, використання тематичних картинок; застосовування вправ на розпізнавання, класифікацію, порівняння слів, добір синонімів, антонімів, логічних пар; використання мнемотехніки, асоціативні моделі, сенсорну підтримку для закріплення значень слів; стимулювання семантичної активності через запитання типу: «Що це означає?», «Що буває круглим/м'яким/швидким?», «На що схоже на...?»; поступово переводити слова з пасивного до активного словника через ігрові, сюжетні, комунікативні завдання. Під час формування активного словника необхідно: поєднувати логопедичну корекцію з розвитком лексико-граматичних навичок; використовувати наочність, ігрові методи, мнемотехніки для закріплення нових слів; створювати мовленнєві ситуації, що стимулюють дитину до активного слововживання; застосовувати моделювання фраз, опис предметів, сюжетні ігри, що активізують словник; забезпечити емоційно безпечне середовище, де дитина не боїться помилитися.

### **3.2. Методика розвитку лексичної компетенції**

Формування лексичної компетентності у дітей першого класу відбувається на п'яти етапах навчально-розвиткової роботи, а саме мотиваційно-підготовчому (формування позитивної установки), формувальному (цілеспрямованому навчанні лексиці), узагальнюючому (розширення та систематизація), автоматизаційному (закріплення слів у мовленнєвій практиці (контрольно-оцінювальному (аналіз ефективності та корекції) (Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Етапи навчально-розвиткової роботи**

<b>Етап</b>	<b>Назва</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Приклади завдань / дій</b>
<b>1</b>	Мотиваційно-підготовчий	Створення позитивної установки на мовленнєву діяльність, формування інтересу до слова	Ігри-знайомства зі словами, емоційні вправи, «слово дня», казкотерапія
<b>2</b>	Формувальний	Цілеспрямоване введення нових слів, формування семантичних полів, розвиток граматичних структур	Тематичні ігри, картки, вправи на добір синонімів, антонімів, словосполучень
<b>3</b>	Узагальнюючий	Розширення словника, формування узагальнюючих понять, абстрактної лексики	Класифікація слів, побудова лексичних ланцюжків, «магазин слів», «знайди зайве»
<b>4</b>	Автоматизаційний	Закріплення вживання лексичних одиниць у різних контекстах, мовленнєвих ситуаціях	Складання речень, діалогів, описів, казок, рольові ігри, інтерактивні завдання
<b>5</b>	Контрольно-оцінювальний	Аналіз динаміки, оцінка результатів, корекція індивідуального плану	Повторне обстеження, порівняння мовленнєвих зразків, логопедичний висновок

Сутність етапів корекційної роботи з розвитку лексичної компетенції полягає в системному, поетапному формуванні мовленнєвої активності дитини, що враховує її індивідуальні особливості, тип порушення та рівень мовленнєвого розвитку. Кожен етап має свою функцію, логіку та психолого-педагогічне навантаження, і разом вони утворюють цілісний корекційний процес.

*На мотиваційно-підготовчому етапі* корекційної роботи з формування лексичної компетенції в учнів з порушеннями мовлення створюється емоційно безпечний простір, в якому вони готові до мовленнєвої активності. Діти з порушеннями мовлення часто мають знижений рівень мовленнєвої ініціативи, страх помилки, низьку самооцінку. Тому важливо не починати одразу з

навчання, а спершу – встановити контакт, викликати інтерес, знизити тривожність. Цей етап – це емоційне налаштування, яке відкриває шлях до ефективного засвоєння лексики.

Мета навчально-розвиткової роботи: сформувати позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності; активізувати емоційно-особистісну залученість дитини; створити атмосферу довіри, безпеки та інтересу до слова; підготувати психофізіологічну базу для подальшого засвоєння лексики.

Основні завдання мотиваційно-підготовчого етапу:

1. Встановити емоційний контакт між логопедом і дитиною.
2. Стимулювати інтерес до мовленнєвої гри (табл. 3.2).
3. Визначити індивідуальні уподобання, теми, що викликають захоплення.
4. Активізувати залишкові мовленнєві ресурси через спонтанне мовлення.

Таблиця 3.2

**Методичні прийоми та ігри мотиваційно-підготовчого етапу**

Назва гри / методу	Опис	Ціль
«Чарівна торбинка»	Дитина витягує предмет, називає його, придумує історію	Стимулює інтерес, активізує словник
«Слово дня»	Вибирається одне слово, яке використовується в різних контекстах	Формує емоційний зв'язок зі словом
«Казкова скринька»	Дитина обирає картинку або предмет і складає казку	Розвиває уяву, спонтанне мовлення
«Мовленнєвий комплімент»	Логопед хвалить дитину за кожне мовленнєве зусилля	Підвищує мотивацію, знижує страх помилки
«Гра-знайомство зі словами»	Дитина обирає улюблені слова, пояснює чому	Формує особистісну цінність мовлення

Під час роботи з дитиною логопед використовує емоційно забарвлені слова, метафори, казкові образи, підбирає завдання відповідно до інтересів дитини (тварини, іграшки, улюблені герої). Включає рухливі елементи, музику, ритм – це активізує нейромовленнєві механізми, створює успішні ситуації – навіть за мінімального мовленнєвого зусилля. Мотиваційно-підготовчий етап – це емоційний фундамент корекційної роботи. Він не лише готує дитину до

навчання, а й відкриває її внутрішній ресурс, формує довіру до слова, радість від мовлення. Саме тут починається шлях до лексичної компетентності – не через примус, а через інтерес, гру і підтримку.

На *формувальному етапі* відбувається систематичне, поетапне введення нової лексики з урахуванням індивідуального мовленнєвого рівня дитини. Робота ведеться від конкретного до абстрактного, від ізольованого слова – до словосполучення, речення, мікротексту. На цьому етапі дитина через гру, образ, дію та емоцію вивчає нові слова, закріплює старі, вчиться мислити, класифікувати, описувати, розповідати, що є основою для подальшого розвитку мовлення та мислення.

Мета формувального етапу – цілеспрямоване введення нових слів, розвиток семантичних зв'язків, словотворення та граматичного узгодження для активного використання лексики в мовленні.

Основні завдання формувального етапу:

1. Ознайомити дитину з новими словами та їх значенням.
2. Розвивати вміння добирати слова за змістом, ознаками, дією.
3. Формувати навички словотворення (зменшувальні, протилежні, похідні форми).
4. Розвивати граматичне узгодження у словосполученнях.

Тематичними блоками для введення лексики є:

- тварини – дикі, свійські, молоді, дії тварин;
- їжа – овочі, фрукти, страви, смакові ознаки;
- одяг – назви, кольори, частини, сезонність;
- посуд, меблі, іграшки – функції, матеріали, дії;
- природа – пори року, явища, рослини, птахи (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

### Методичні прийоми та ігри формувального етапу

Назва гри / методу	Опис	Ціль
«Хто що робить?»	Дитина добирає дієслово до іменника (кіт – нявчить, спить)	Формування дієслівного словника
«Словникова веселка»	Добір прикметників до предмета (яблуко – червоне, соковите)	Збагачення прикметникового словника
«Синонім-антонім»	До слова добираються синоніми та антоніми	Розвиток словотворення, розуміння значень
«Склади речення»	Із заданим словом дитина складає речення	Контекстуалізація лексики
«Поясни слово»	Дитина пояснює значення слова своїми словами	Формування семантичної компетенції
«Знайди пару»	Поєднання предмета з дією або ознакою	Формування лексико-граматичних зв'язків
«Що буває...?»	«Що буває круглим?», «Що може літати?»	Узагальнення, активізація уяви

На *узагальненому етапі* навчально-розвивальної роботи відбувається систематизація, розширення та гнучке використання засвоєної лексики. На цьому етапі дитина переходить від ізольованого вживання окремих слів до усвідомленого оперування лексичними одиницями в системі. Вона вчиться групувати слова за спільними ознаками, виділяти родові та видові поняття, будувати лексичні поля. Це сприяє не лише розвитку мовлення, а й формуванню логічного мислення.

Мета етапу: систематизувати та розширити засвоєний лексичний матеріал; формувати узагальнюючі поняття та семантичні зв'язки між словами; розвивати категоріальне мислення, класифікацію, аналіз і синтез; підготувати дитину до гнучкого використання лексики в різних мовленнєвих ситуаціях.

Основні завдання узагальненого етапу:

1. Визначити спільні та відмінні ознаки предметів, дій, явищ.
2. Формувати вміння класифікувати слова за категоріями.
3. Розвивати навички узагальнення та конкретизації.
4. Стимулювати мовленнєву активність у контексті узагальнюючих понять.

Узагальнений етап – це перехід від накопичення до осмислення, від вивчення окремих слів – до системного мовленнєвого мислення. Він готує дитину до успішного мовленнєвого функціонування в соціумі, сприяє розвитку когнітивних процесів, самостійності у висловлюваннях та гнучкості мовлення (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

### Методичні прийоми та ігри узагальненого етапу

Назва гри / вправи	Опис	Ціль
«Магазин слів»	Дитина «купує» слова за темами: фрукти, одяг, меблі	Формування лексичних груп
«Класифікуй»	Розподіл слів за категоріями: тварини, рослини, предмети	Узагальнення, логічне мислення
«Що буває...?»	«Що буває круглим?», «Що може літати?»	Розвиток асоціативного мислення
«Лексичні ланцюжки»	Побудова рядів за змістовим зв'язком: «літо — сонце — пляж — купальник»	Семантична організація лексики
«Знайди зайве»	Визначення слова, що не належить до групи, з поясненням	Аналіз, узагальнення, логіка
«Порівняй»	Порівняння предметів за ознаками: «яблуко і апельсин»	Виділення спільного та відмінного

На *автоматизаційному етапі* навчально-розвивальної роботи є завершальним у формуванні лексичних навичок і спрямований на перенесення засвоєної лексики у спонтанне, контекстне мовлення. На цьому етапі дитина вчиться вільно, природно і доречно використовувати слова, які були засвоєні раніше. Важливо не лише повторити лексичні одиниці, а включити їх у живе мовлення – опис, розповідь, діалог, гру. Це сприяє мовленнєвій самостійності, розвитку зв'язного мовлення та соціальної адаптації.

Мета етапу: закріпити засвоєні слова у різних мовленнєвих ситуаціях; забезпечити перенесення лексичних знань у практичне мовлення; розвивати гнучкість, варіативність і самостійність у використанні лексики; формувати мовленнєву ініціативу та комунікативну компетентність.

Основні завдання *автоматизаційного етапу*:

1. Створити умови для спонтанного мовлення з використанням засвоєної лексики.

2. Включити слова у різні типи висловлювань: речення, діалоги, тексти.
3. Розвивати мовленнєву ініціативу через рольові, сюжетні, комунікативні ігри.
4. Формувати контекстне вживання слів у побутових, навчальних, ігрових ситуаціях.

Особливості організації навчально-розвивальної роботи: контекстність – слова вживаються у реальних або змодельованих життєвих ситуаціях; індивідуалізація – враховується рівень сформованості мовлення, тип порушення, інтереси; інтеграція з іншими видами діяльності: малювання, рух, музика, сюжетна гра; поступове ускладнення: від простих речень – до зв’язних текстів, діалогів, міні-розповідей (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

### Методичні прийоми та ігри автоматизаційного етапу

Назва гри / вправи	Опис	Ціль
«Слово в контексті»	Дитина використовує слово у реченні, діалозі, розповіді	Закріплення вживання слова
«Склади казку»	Створення короткої історії з використанням заданих слів	Розвиток зв’язного мовлення
«Рольова гра»	Ігрова ситуація: магазин, лікарня, подорож	Перенесення лексики у комунікативну діяльність
«Мовленнєвий марафон»	Дитина має назвати якомога більше слів за темою	Активізація словника
«Опис за планом»	Опис предмета/ситуації за опорними словами	Формування структурованого висловлювання
«Діалог з другом»	Побудова діалогу з логопедом або однолітком	Розвиток мовленнєвої ініціативи

На *контрольно-оцінювальному етапі* навчально-розвивальної роботи передбачено зіставлення початкового та кінцевого рівня мовленнєвого розвитку, аналіз якісних і кількісних змін у лексичній сфері. Він має не лише діагностичну, а й мотиваційну функцію – допомагає дитині усвідомити власний прогрес, відчувати успіх, зміцнити віру у свої сили

Мета етапу: визначити рівень сформованості лексичної компетенції; оцінити динаміку мовленнєвого розвитку дитини; виявити залишкові труднощі та потребу в подальшій корекції; зафіксувати досягнення та сформулювати рекомендації.

### Основні завдання:

1. Провести повторне обстеження лексичної компетенції (активний/пасивний словник, розуміння значень, вживання у мовленні).
2. Порівняти результати з початковими даними.
3. Визначити рівень сформованості лексичних навичок: від розпізнавання до вільного вживання.
4. Надати рекомендації для подальшої роботи (індивідуальні, групові, домашні).

Отже, аналіз методичних джерел доводить, що навчально-розвивальна робота дозволяє забезпечити поетапне формування лексичної компетенції: від діагностики до автоматизації. Під час корекції учні з порушеннями мовлення мають засвоїти нові слова, навчитися узагальнювати, використовувати лексику у мовленні та продемонстрували позитивну динаміку. Робота сприятиме розвитку мовленнєвого мислення, комунікативних навичок і соціальної адаптації.

### **3.3. Аналіз формувального експерименту**

Повторний зріз даних (на формувальному етапі дослідження) після проведення навчально-розвивальної роботи показав зростання рівня лексичної компетенції у дітей, які на початку дослідження (в констатувальному експерименті) демонстрували середні та низькі показники. Це свідчить про ефективність застосованих методичних підходів. Ефективність отриманих результатів зумовлена системною реалізацією навчально-розвивальної програми, що була побудована на засадах індивідуалізованого підходу, поетапного формування лексичних навичок та інтеграції ігрових і когнітивно-мовленнєвих методик. Важливу роль відіграло також створення емоційно безпечного освітнього середовища, що сприяло підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої активності. (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

**Динаміка лексичної компетенції в здобувачів  
першого класу з порушенням мовлення**

Рівень	N				S			
	K		F		K		F	
	n=18	%	n=18	%	n=11	%	n=11	%
Високий	11	61,1	15	83,3	-	-	3	27,3
Середній	7	38,9	3	16,7	5	45,5	8	72,7
Низький	-	-	-	-	6	54,5	-	-

**Умовні позначення в таблиці:**

N – нормотиповий розвиток;

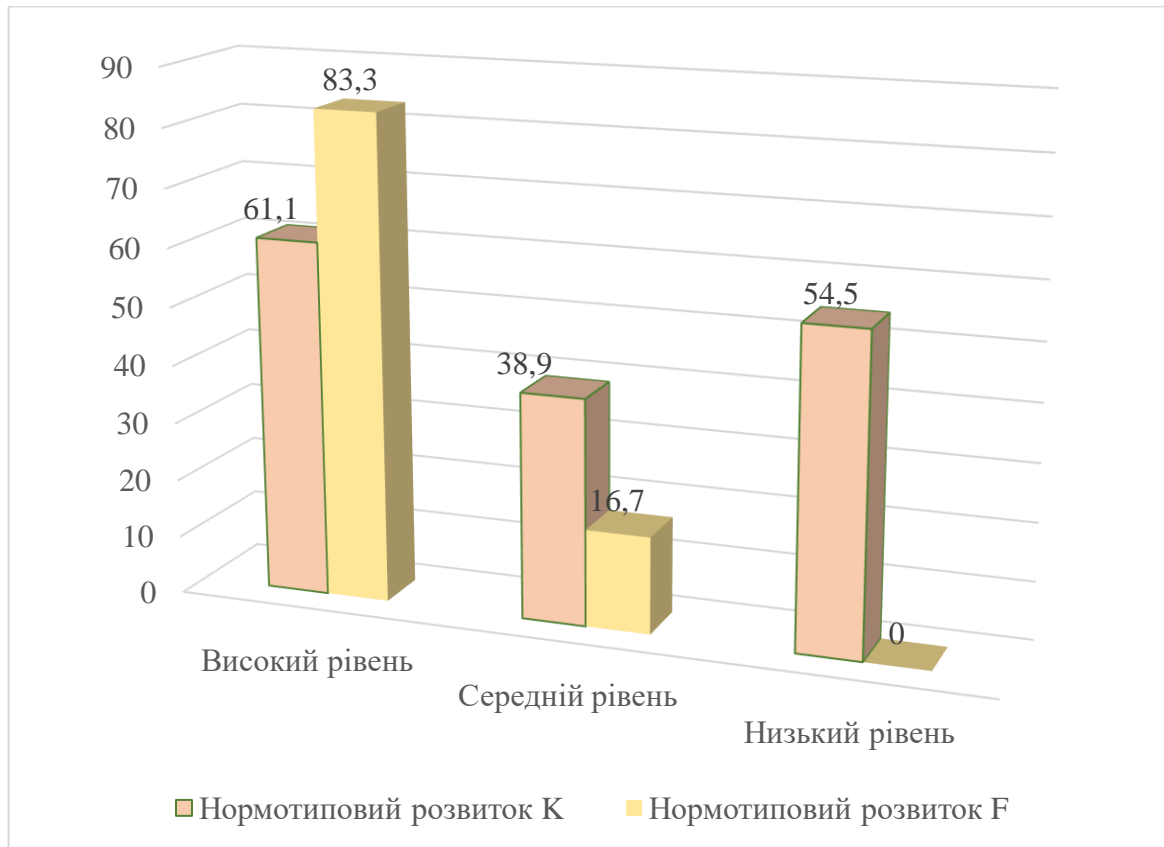
S – порушення мовлення;

K – показники констатувального експерименту;

F – показники формувального експерименту;

n – кількість дітей;

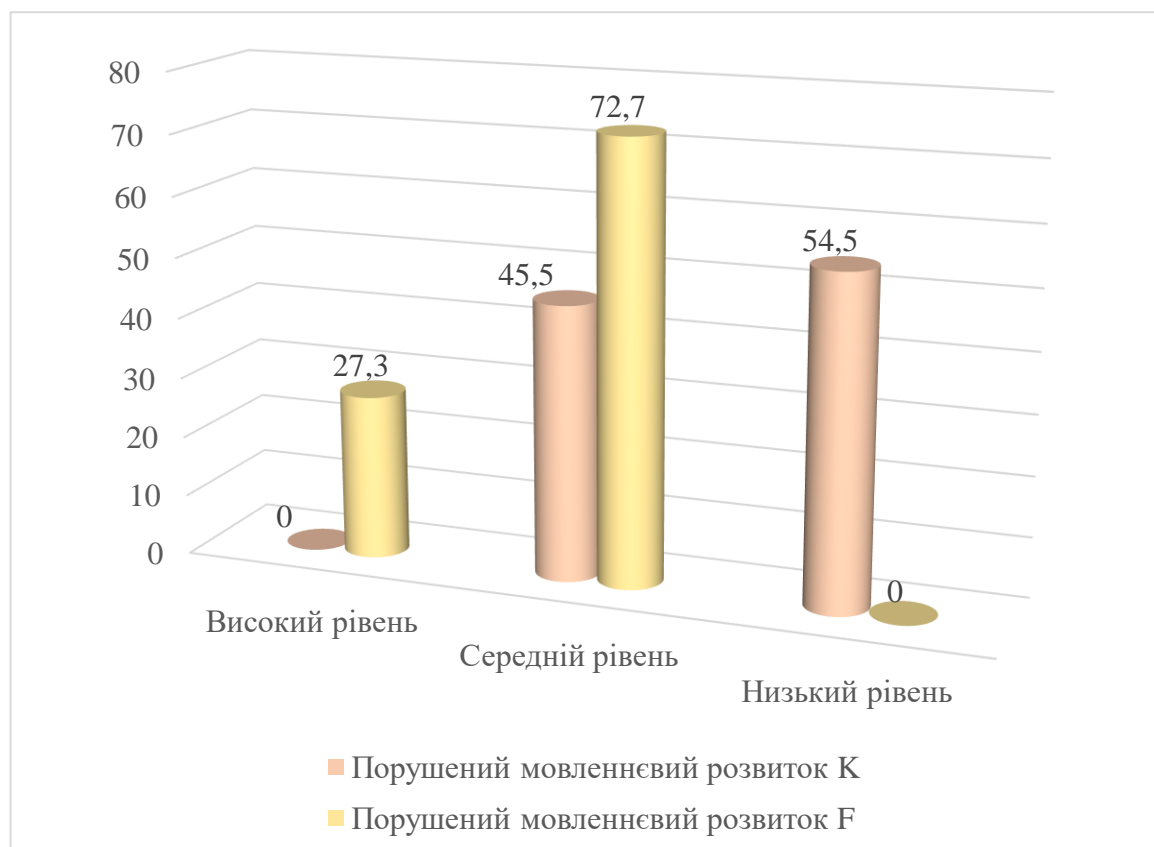
Результати формувального експерименту засвідчили динаміку зросту лексичних вмінь у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. Зокрема, в учнів перших класів без порушень (K 45,5% < F 72,7%) спостережено зріст високого рівня на 22,2%, і відповідно зменшення середнього рівня на 22,2% – (K 38,9% < F 16,7%). Покращення динаміки лексичних умінь у здобувачів початкової освіти (перших класів) з нормотиповим розвитком зумовлене впровадженням цілеспрямованої навчально-розвивальної програми, яка поєднувала диференційований підхід, інтерактивні методики та емоційно підтримувальне середовище. Завдяки системності, ігровим формам роботи та адаптації завдань до індивідуальних потреб, діти продемонстрували суттєве зростання мовленнєвої активності та словникового запасу (див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Динамі лексичної компетентності у здобувачів перших класів з нормотиповим розвитком**

У той час як у здобувачів з порушеннями мовлення також зафіксовано позитивну динаміку: у 27,3% спостережено високий рівень лексичної компетентності (К 0% < F 27,3%). За рахунок відсутності низького рівня (К 54,5% > F 0%) після навчально-розвиткового впливу, в цій групі дітей відбувається збільшення середніх показників на 27,2% (К 45,5% < F 72,7%). Отримані результати свідчать про ефективність реалізованої навчально-розвивальної програми та її позитивний вплив на формування лексичної компетенції незалежно від початкового рівня мовленнєвого розвитку. Лексична компетенція у дітей з порушеннями мовлення покращилась завдяки системному впровадженню навчально-розвивальної програми, яка передбачала диференційований підхід, використання візуальних, асоціативних та ігрових методик. У процесі роботи відбулося збагачення активного словника, покращення розуміння значень слів, формування навичок узагальнення та

категоризації. Важливу роль відіграло створення емоційно підтримувального середовища, що сприяло підвищенню мовленнєвої мотивації та впевненості у власних мовленнєвих можливостях (див. рис. 3.2).



**Рис. 3.2.** Динами лексичної компетентності у здобувачів перших класів з порушеннями мовлення

Причинами покращення динаміки лексичних умінь у здобувачів першого класу, як нормотиповим так і з порушеннями мовлення є наступним.

1. Цілеспрямований навчально-розвивальний вплив – програма була побудована на принципах поетапного формування лексичної компетенції, що включала систематичне збагачення словникового запасу, розвиток семантичних зв'язків, активізацію мовленнєвої ініціативи та контекстне використання лексики.
2. Диференційований підхід до дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку – завдання адаптувалися відповідно до індивідуальних потреб: для дітей з порушеннями мовлення – із опорою на візуальні, моторні та асоціативні підказки; для дітей з нормотиповим розвитком – із ускладненням мовленнєвих ситуацій та стимулюванням творчого мовлення.
3. Використання ігрових,

інтерактивних та емоційно забарвлених методик. Ігрові формати, тематичні картки, вправи на категоризацію, порівняння, добір синонімів/антонімів – усе це сприяло активному включенню дітей у мовленнєву діяльність. Емоційна залученість підвищувала мотивацію та рівень засвоєння. 4. Створення безпечного і підтримувального освітнього середовища. Діти мали змогу висловлюватися без страху помилитися, отримували позитивне підкріплення, що сприяло формуванню впевненості у власних мовленнєвих можливостях. 5. Регулярність і поступовість занять. Систематичне повторення, поступове ускладнення завдань і закріплення нових лексичних одиниць у різних контекстах забезпечили стійке засвоєння та перенесення знань у мовленнєву практику.

Отже, аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що результати формувального експерименту переконливо засвідчили ефективність навчально-розвивальної програми, спрямованої на формування лексичної компетенції у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. У здобувачів перших класів без мовленнєвих порушень зафіксовано зростання частки учнів з високим рівнем лексичних умінь на 27,2% (К 45,5% < F 72,7%), що супроводжувалося відповідним зменшенням середнього рівня на 22,2% (К 38,9% < F 16,7%). У дітей з порушеннями мовлення також спостерігається позитивна динаміка: поява високого рівня лексичної компетентності у 27,3% учнів (К 0% < F 27,3%) та повне зникнення низького рівня (К 54,5% > F 0%), що зумовило зростання середнього рівня на 27,2% (К 45,5% < F 72,7%).

Отримані дані свідчать про результативність цілеспрямованого навчально-розвиткового впливу, який забезпечив якісні зміни у мовленнєвому розвитку дітей незалежно від їхнього початкового рівня. Це підтверджує доцільність використання диференційованих, інтерактивних та емоційно підтримувальних методик у роботі з учнями різних категорій, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища.

### **Висновок до третього розділу**

Аналіз науково-теоретичної літератури та проведеного дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Систематизовано корекційний матеріал, що дозволило сформулювати єдину методику спрямовану на покращення лексичної компетентності як у дітей з порушеннями мовлення так і в учнів з нормотиповим розвитком, показники яких були на середньому та низькому рівнях.

2. Проведений експеримент підтвердив ефективність навчально-розвивальної програми, спрямованої на формування лексичної компетенції у дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку. Повторний зріз даних засвідчив позитивну динаміку: діти з початково середніми та низькими показниками продемонстрували суттєве зростання мовленнєвих навичок, що свідчить про результативність обраних методичних підходів. Водночас учні з нормотиповим розвитком мали як високі, так і середні результати, що вказує на варіативність мовленнєвого потенціалу навіть у межах типового розвитку та актуалізує потребу в диференційованому підході до навчання. Загалом, отримані дані підтверджують важливість індивідуалізації, емоційної підтримки та інтеграції ігрових і когнітивних методик у процесі розвитку лексичної компетенції.

## ВИСНОВКИ

Систематизовані результати теоретичного та практичного дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. Встановлено, лексична компетенція — це здатність дитини розуміти, добирати, використовувати та варіювати слова відповідно до мовленнєвої ситуації, контексту та комунікативного наміру. Вона охоплює обсяг активного й пасивного словника, глибину семантичних зв'язків, навички узагальнення, категоризації та словотворення. Сформована лексична компетенція є ключовим показником мовленнєвого розвитку, що забезпечує успішну комунікацію, навчальну діяльність і соціальну адаптацію дитини.

Визначено, що у першокласників з нормотиповим мовленнєвим розвитком лексична компетенція інтенсивно формується завдяки збагаченню мовленнєвого досвіду, опануванню навичок читання й письма, активізації мисленнєвих процесів і розвитку комунікативної діяльності. Діти активно засвоюють нову лексику, уточнюють значення вже відомих слів, навчаються добирати мовленнєві одиниці відповідно до ситуацій спілкування, що сприяє поступовому переходу від побутових форм мовлення до навчального стилю.

Разом із тим з'ясовано, що у дітей з порушеннями мовлення розвиток лексичної компетенції відбувається повільніше, характеризується обмеженим словниковим запасом, труднощами у доборі слів та їх граматичному оформленні. Ефективне формування лексичних умінь у цієї категорії дітей потребує спеціалізованої логопедичної допомоги, яка включає корекцію звуковимови, розвиток фонематичного сприймання та стимулювання мовленнєвої активності.

2. Вдосконалено методику вивчення лексичної компетенції, яка включала наступні складові: спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини, бесіда, логопедичне обстеження лексичного рівня мовлення, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності, метод лінгвістичного експерименту, тестування, аналіз результатів логопедичних занять.

На констатувальному експерименті було визначено, що здобувачі перших класів мали три рівні розвитку лексичної компетентності, з них високий належав – 61,1% здобувачів з нормотиповим розвитком; середній – 38,9% осіб цієї ж групи дітей. У дітей з порушеннями мовлення виявлено 45,5% учнів із середнім рівнем і 54,5% осіб мали низький рівень розвитку лексичних умінь. Це свідчить про значну різницю у сформованості лексичної компетенції між дітьми з нормотиповим розвитком та їхніми ровесниками з порушеннями мовлення. Такий розподіл рівнів підтверджує потребу в виявленні мовленнєвих труднощів і впровадженні спеціалізованих корекційно-розвивальних програм, спрямованих на збагачення словникового запасу, розвиток семантичних зв'язків та активізацію мовленнєвої діяльності у дітей з мовленнєвими порушеннями.

3. Узагальнено та систематизовано корекційний матеріал, що дало змогу розробити уніфіковану методику, спрямовану на розвиток лексичної компетенції у дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку. Запропонований підхід охоплює як здобувачів з порушеннями мовлення, так і учнів з нормотиповим розвитком, у яких на констатувальному етапі були зафіксовані середній або низький рівень сформованості лексичних умінь. Методика передбачала диференційовану побудову занять, використання інтерактивних, ігрових та асоціативних прийомів, що сприяють збагаченню словникового запасу, уточненню значень слів, формуванню навичок добору лексичних одиниць відповідно до мовленнєвої ситуації та переходу до навчального типу мовлення.

Проаналізовано, що результати формувального етапу експерименту підтвердили високу ефективність реалізованої навчально-розвивальної програми, спрямованої на формування лексичної компетенції у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. У здобувачів перших класів без мовленнєвих порушень зафіксовано суттєве зростання частки учнів з високим рівнем лексичних умінь – на 27,2% ( $K\ 45,5\% < F\ 72,7\%$ ), що супроводжувалося відповідним зменшенням середнього рівня на 22,2% ( $K\ 38,9\% < F\ 16,7\%$ ). Це свідчить про успішне засвоєння навчального матеріалу та перехід до більш складних форм мовленнєвої діяльності.

У дітей з порушеннями мовлення також простежувалась позитивна динаміка: поява високого рівня лексичної компетентності у 27,3% учнів (К 0% < F 27,3%) та повне зникнення низького рівня (К 54,5% > F 0%) зумовили зростання середнього рівня на 27,2% (К 45,5% < F 72,7%). Це свідчить про результативність корекційно-розвивального впливу, який забезпечив збагачення словникового запасу, покращення семантичної організації мовлення та підвищення мовленнєвої активності дітей з мовленнєвими порушеннями.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Барсуковська Г. П. Модель логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/139052>.
2. Белова О. Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. 1(339) Ч.2. 170–182. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-2-170-182](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-170-182)
3. Белова О. Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка*, 2019. 4 (78). С. 397–406. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/35-1.pdf>
4. Белова О. Психологія осіб з порушеннями мовлення. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 340с. [Електронне видання]. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8012>
5. Белова О. Теоретичне обґрунтування вольової готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Гельветика*, 2021. Вип. 40, Т.1. С. 204–208. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-31>
6. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. 1

(355).

С.106–114.

<http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>

7. Белова О.Б. Площина соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2021. 4. С. 139–144. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.21>
8. Белова О.Б. Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021. 2 (38). С. 181–187. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-29>
9. Белова О. Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 7 (101). С. 141–156. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/16.pdf>
10. Белова О.Б. Матерія особистісної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя : КПУ, 2021. № 78. С. 32–38. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.5>
11. Белова О.Б. Тенденції психологічної та пізнавальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, 2021. Вип. 37. С. 146–150. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/31.pdf>
12. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий дім «Слово». 2007. 542 с.
13. Гавриш Н. В. *Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят*: навч.-метод. посіб. К. : Вид. дім «Шкіл. світ»: 2006. 119 с.
14. Горай І.В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ. Реабілітаційна педагогіка: Теорія і практика. Полтава. 2009. ПДПУ. 50 с.

15. Грищенко А. П., Мацько Л. І., Плющ М. Я. та ін. Сучасна українська літературна мова : Підручник для вузів: колект. авт. Київ. Вища шк.2002. 439 с.
16. Дмитренко, Р., Перепелюк, І., & Сенишин Р. (2025). Психолого-педагогічні основи корекції звукового сприймання у дітей із ФФНМ. *Psychology Travelogs*, (3), 36–47. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-4>
17. Загородня Л., Марєєва Т. Формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри. Глухів. 2022. 101 с.
18. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово». 2016. 384с.
19. Конопляста С. Ю. Ринологія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс, 2016. 312 с.
20. Конопляста С. Ю., Морозова Т. С. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків : метод. реком. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2004. 124 с.
21. Крутій К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя. 2005. 192с.
22. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки. Суми : ПП Кубраков С. Г., 2013. 144 с.
23. Мілевська О. П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти.* / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. С.145–154.
24. Мойсієнко А.К., О.В. Бас-Кононенко, та ін. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Київ. Знання, 2010. 270 с.

25. Пахомова Н. Г. *Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі*. Навчально-методичний посібник. Полтава. АСМІ. 2008. 84с.
26. Рібцун Ю. В. *Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі* : навч.метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.
27. Рібцун Ю. В. *Розробка науково-методичного забезпечення організації та змісту спеціальної освіти дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ: реалії та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [„Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб’єктів освітнього простору”], (Запоріжжя, 14–15 жовтня 2010 р.) / за заг. ред. проф. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – С. 199–206.
28. Рібцун Ю. В. *Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725959/>
29. Рібцун Ю. В. *Функціонально-мовленнєві труднощі. Особливості стану сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Київ : Квант-Раціо, 2021. С. 71-82. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730624>
30. Рібцун Ю. В. *Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п’ятого року життя із ФФНМ* / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 2. – 2011. – С. 36–53.
31. Соботович Є. *Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку*. Дефектологія. 2003. № 2. 30 с.
32. Тарасун В. В. *Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку*. Дефектологія. 2000. № 2. С. 2–10.
33. 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. С. 9–13.
34. Юрова Р. А., Вітер Т. Г., Казьміна А. І., Щолокова А. В. Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання) : навч. видання. К. : Центр патології мовлення, 2007
35. Aydoğan Y., & Özyürek A. The relationship between problem-solving skills and memory development in preschool children. *Tarih kultur ve sanat arastirmalari dergisi-journal of history culture and art research*, 2020. 9(3). P.43–54. <file:///C:/Users/admin/Downloads/1988-8415-1-PB.pdf>
36. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2(40), 2019, 201–236. <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>
37. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*, 2(40), 2019, 201–236. <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>
38. Bielova O. Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. *PSYCHOLINGUISTICS*, 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>
39. Bielova O. Neuromotor functionality of speech readiness for school in older preschool children with logopathology. *Life Span and Disability XXIV*. 2023. vol.26, issue 2. P. 165-196. ([www.lifespanjournal.it](http://www.lifespanjournal.it))
40. Bridgeman, B. Relations between the physiology of attention and the physiology of consciousness. *Psychological Research*, 1986. 48(4). P. 259-266.
41. Bobro, V., Fedorenko, M., Bielova, O., Fedorenko, S., Rudenko, L., & Lisova, L. (2025). Mental health of preschool children with speech disorders. *CHILD`S HEALTH*, 20(6), 462–469. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.20.6.2025.1905>
42. Castellanos F. X. Toward a pathophysiology of attention-deficit/hyperactivint disorder. *Clinical Pediatrics*, 1997. 36(7). P. 381-393.
43. Connell, C. M., & R. J. Prinz. The Impact of Childcare and Parent Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low

- Income African American Children, *Journal of School Psychology*. 2002. 40(2). 177–193.
44. Davis M., Whalen P.J. The amygdala: vigilance and emotion. *Mol Psychiatry*. 2001, 6(1). P. 13–34. doi: 10.1038/sj.mp.4000812. <https://www.nature.com/articles/4000812>
45. Dockett, S. & Perry, B. *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney, Australia: University of New South Wales Press. 2007. 272 s.
46. Doherty, G. *Conception to Age Six: The Foundation of School Readiness*. Toronto, Canada: Learning Partnership. 2007. Retrieved from: [http://www.thelearningpartnership.ca/policy\\_research/Early\\_Years\\_researchpaper-jan07.pdf](http://www.thelearningpartnership.ca/policy_research/Early_Years_researchpaper-jan07.pdf).
47. Halperin J. M., & Schulz K. P. Revisiting the role of the prefrontal cortex in the pathophysiology of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychological bulletin*, 2006. 132(4). P.560–581. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08436-006>
48. Kelley L. Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*. 2018. 46 (3). P. 313–322
49. Kruty K., Chorna H., Samsonova O., Kurinna A., Sorochnyńska O., & Desnova I. Genesis of Grammatical Structure of a Preschool Child Language. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. 14(1Sup1). P. 495–528. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/563>
50. Kruty K., Kurinna S., Zhuravlova L., Zheynova S., Lopatina H., & Lyndina Y. Developing Grammatical Competence in Preschoolers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2021. 13(3). P. 20–37. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/438>
51. Lyndina, Y., Soloviova, T., Tkachenko, L., Bielova, O., Lisova, L., & Buhera, Y.. Logopedic Technologies in Work with Children with Special Educational Needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2023. 14(3), 210-223. <https://doi.org/10.18662/brain/14.3/471>

52. Maric M., Sakac M. Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socio-educational differences. *Ceskoslovenska Psychologie*. 2020. 64 (1). P. 1–17.
53. Piaget J. The early growth of logic in the child. London: Routledge and Kegan Paul, 1964. 302p.
54. Tiberiu D. & Dehelean A.-M. & Torkos H. Development of memory skills in preschoolers. *JOUR.* 2022. 28. P. 1–12. URL: [https://www.researchgate.net/publication/358477694\\_DEVELOPMENT\\_OF\\_MEMORY\\_SKILLS\\_IN\\_PRESCHOOLERS/citations](https://www.researchgate.net/publication/358477694_DEVELOPMENT_OF_MEMORY_SKILLS_IN_PRESCHOOLERS/citations) ].
55. Ribtsun, Y., Bielova, O., Korolenko, V., Bolotnykova, T., Govorun, O., & Myttseva, O. Personality development in the paradigm of current neuropedagogy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2023, 14(4), 388-403. <https://doi.org/10.18662/brain/14.4/512>
56. Rice M.L., Oetting J. B., Marquis J., Bode J., & Pae S. Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1994. 37(1). P. 106–122.
57. Simon K. C., Gomez R. L., & Nadel L. Sleep's role in memory reconsolidation. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2020. 33. P.132–137.
58. Storkel H. L. Learning from input and memory evolution: Points of vulnerability on a pathway to mastery in word learning. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 2015. 17(1). P.1–12.
59. Storkel H. L., Komesidou R., Fleming K. K., & Romine R. S. Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying adequate progress and successful learning patterns. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2017. 48(2). P. 108–124.
60. Swingley D. Fast mapping and slow mapping in children's word learning. *Language Learning and Development*, 2010. 6(3). P. 179–183.
61. Tomblin J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien M. Prevalence of specific language impairment in kindergarten

children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1997. 40(6). P. 1245–1260.

62. Vlach H. A. Learning to remember words: Memory constraints as double-edged sword mechanisms of language development. *Child Development Perspectives*, 2019. 13(3). P. 159–165.

## ДОДАТКИ

### Додаток А. 3.1

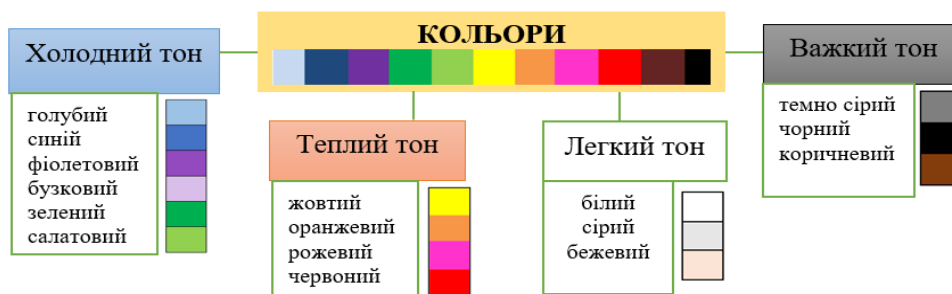
## ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

### Тема «Кольори»

#### Бесіда «Вивчаємо кольори та відтінки»

Мета: сформувати знання про кольори та їх відтінки.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з кольорами і розповідають, що кольори за тонами можна поділити на чотири великі групи: холодні (голубий, синій, фіолетовий, бузковий, зелений, салатовий), теплі (жовтий, оранжевий, рожевий, червоний), легкі (білий, світло сірий, бежевий) та важкі (темно сірий, чорний, коричневий). Під час бесіди запитують дитину, які його улюблені кольори.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

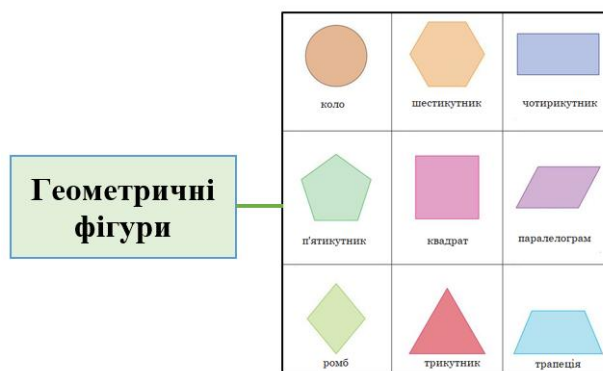
1) Кольори для дітей. Вивчаємо кольори українською мовою  
 ...<https://www.youtube.com/watch?v=47WtIGtC7WI>

### Тема «Геометричні фігури»

#### Бесіда «Вивчаємо геометричні фігури»

Мета: сформувати знання про геометричні фігури.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з геометричними фігурами та просять назвати їх. Якщо виникають труднощі, то педагог озвучує геометричні фігури самостійно.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

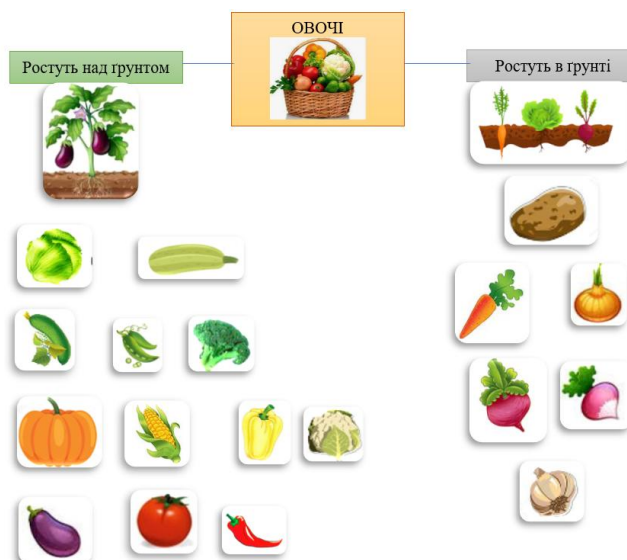
1) Дидактична картка <https://www.pinterest.com/pin/569775790365304664/>

### Тема «Овочі»

#### Бесіда «Вивчення овочів»

Мета: розширити знання дитини про овочі; поповнити словниковий запас новими словами.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Овочі», на якій зображено овочі, що ростуть в ґрунті та над ним.



Орієнтовні дидактичні ігри, відео-презентації за джерелом:

1) Дидактична гра «Що росте під землею, а що над землею»  
<https://www.youtube.com/watch?v=qelE4jMhDXA>

2) Аудіоказка «Як овочі головного обирали»  
<https://www.youtube.com/watch?v=VnDFR-EekyI>

3) Овочі. Розвиваючі мультики українською мовою!

[https://www.youtube.com/watch?v=kG7iWq2m\\_VQ](https://www.youtube.com/watch?v=kG7iWq2m_VQ)

4) Овочі – українською. Вчимо овочі. Вивчаємо овочі.

[https://www.youtube.com/watch?v=o\\_Tc5sQN89M](https://www.youtube.com/watch?v=o_Tc5sQN89M)

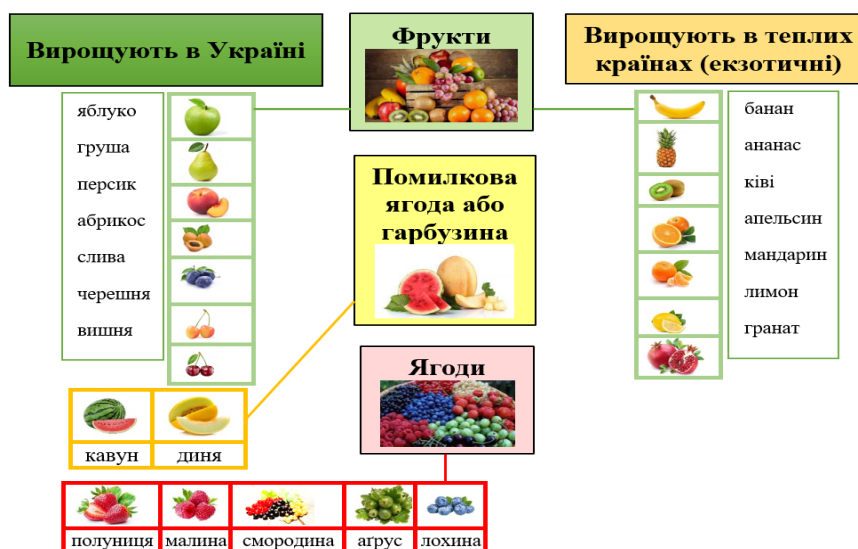
5) Вірші про овочі. <https://www.youtube.com/watch?v=5MuptD0xOS4>

### Тема «Фрукти, ягоди»

#### Бесіда «Вивчення фруктів, ягід»

Мета: сформувати знання про фрукти та ягоди; збагатити словниковий запас дитини.

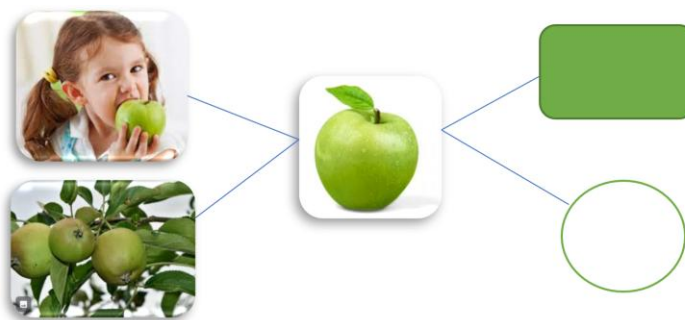
Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку на тему «Фрукти та ягоди», розповідають, які з них вирощуються в Україні, а які вважаються екзотичними та привозяться з інших теплих країн.



#### Дидактична гра «Вивчення властивостей предметів»

Мета: сформувати знання про семантичне значення слова.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку із запланованої теми, на якій зображено певний предмет. Завдання дитини – уважно роздивитись схему і описати властивості заданого предмета. Наприклад, дитині показують ментальну картку з теми «Фрукти», на якій зображено яблуко. Їй потрібно сказати, що яблуко за формою кругле, за смаком солодке, за кольором зелене, росте на дереві.

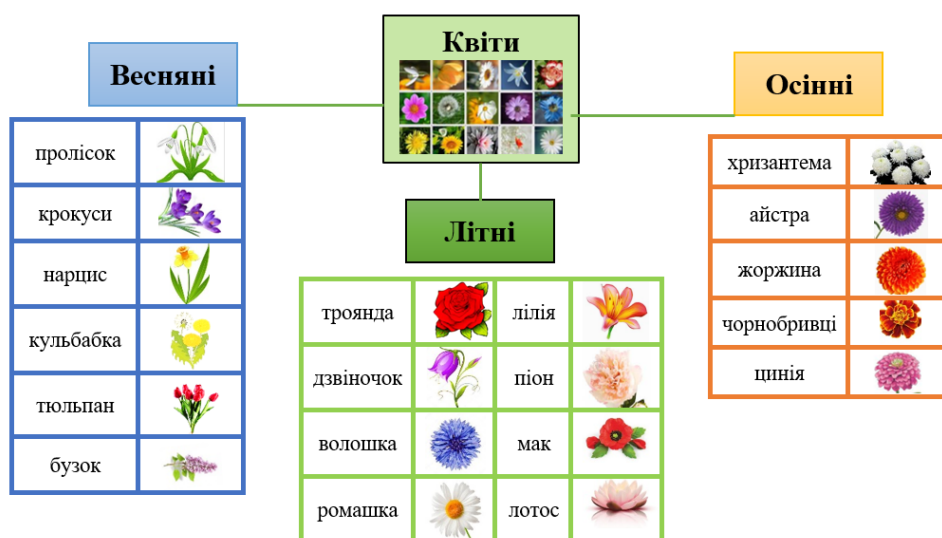


### Тема «Квіти»

#### Бесіда «Вивчення квітів»

*Мета:* сформувати та поглибити знання про квіти; збагатити словниковий запас дитини.

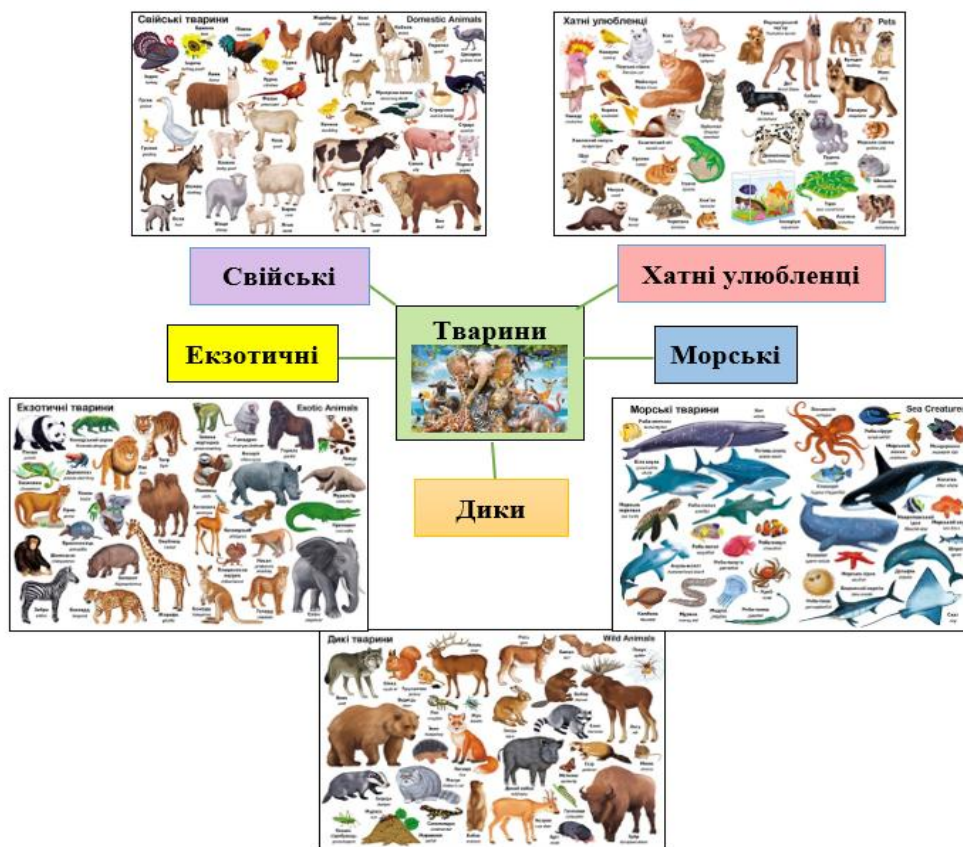
*Інструкція.* Дитині демонструють ментальну картку на тему «Квіти», розповідають про весняні, літні та осінні види квітів.



#### Бесіда «Вивчення тварин»

*Мета:* сформувати знання про різні види тварин; збагатити словниковий запас дитини.

*Інструкція.* Дитині демонструють ментальну картку з теми «Тваринний світ», на якій зображено види тварин: **свійські тварини** (порося, корова, кінь, вівця, осел, коза, гусак, курка, кролик, тощо); **хатні улюбленці** (кіт, собака, папуга тощо); **дикі тварини** (хижі – вовк, лисиця та ін.; рослиноїдні – заєць, олень, лось, білка, миша та ін.; всеїдні – ведмідь, їжак та ін.; комахоїдні – кажан та ін.); **морські (річні) тварини** (риби, акула, черепаха, восьминіг, дельфін та ін.).



Орієнтовні дидактичні ігри за джерелом:

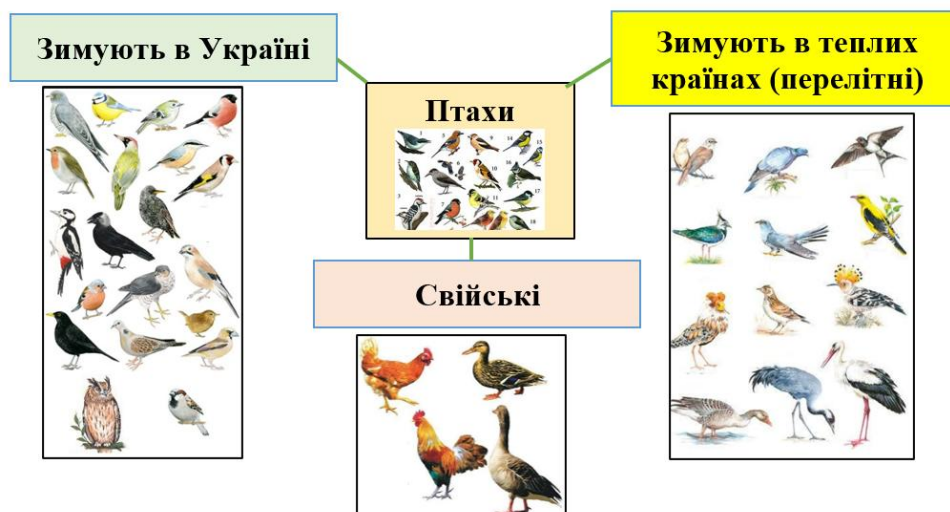
1) Картинки за темою «Тварини» <https://pegas.ua/series/pershy-slovnyk-maljuka/pershi-slova-maliuka-tvaryny-plus-anhliiska>

### ***Тема «Птахи»***

#### **Бесіда «Вивчаємо птахів»**

Мета: сформувати знання про різні види птахів; збагатити словниковий запас дитини.

Інструкція. Дитині демонструють ментальну картку з теми «Птахи». Розповідають про види птахів, які зимують в Україні (снігурі, синиці, дятли, горобці, сойки, яструби, голуби, ворони, сороки, сови), які є перелітними (ластівки, лелеки, чаплі, дикі качки, шпаки, граки, чайки, стрижі, жайворонки, дрозди та ін.), які є свійськими (гуси, качки, кури).



Орієнтовні відео-презентації за джерелом:

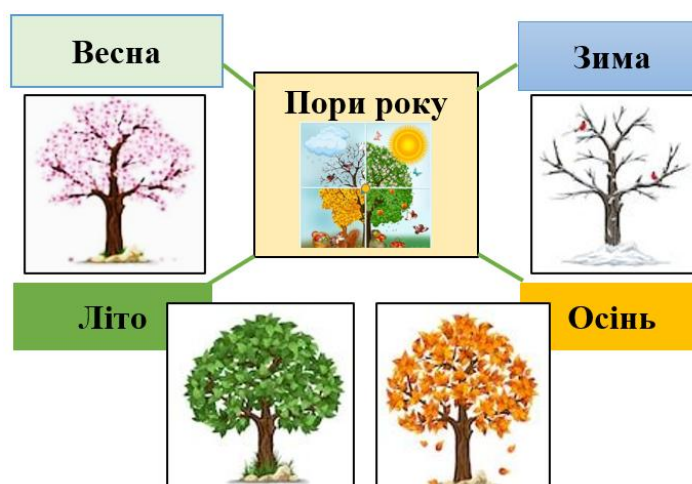
- 1) Вчимо «Птахів» [https://www.youtube.com/watch?v=2F\\_PMrC\\_8q8](https://www.youtube.com/watch?v=2F_PMrC_8q8)

### **Тема «Пори року»**

#### **Бесіда «Вивчаємо пори року»**

Мета: сформувати знання про пори року: весна, літо, осінь, зима.

Інструкція. Дитині пропонують подивитися на ментальну картку і розповісти, що там зображено. Відповісти на запитання: «Які особливості весни (літа, осені, зими)?» «Яка твоя улюблена пора року? Чому?».



Орієнтовні дидактичні картки за джерелом:

- 1) Дидактичні картинки 1 «Пори року»

<https://www.pinterest.com/pin/759208449696900220/>

- 2) Дидактичні картинки 2 «Пори року»

<https://www.pinterest.com/pin/592434526006315302/>