УДК 376-056.264:373.3

Петренко О. О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
Максимець С. М.
канд. психол. наук,
доц. кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет
імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
ORCID: 0000-0002-2717-564X

РОЗВИТОК СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Опанування лексики є однією з умов успішного навчання молодшого школяра, оскільки слово виступає не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення [1]. У дітей з мовленнєвими труднощами природний шлях засвоєння лексики порушується: сповільнюється поповнення словника, слабше вибудовуються семантичні поля, виникає дисбаланс між розумінням слова та його вживанням [5, с. 112]. В умовах навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення ці особливості потребують цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, що й зумовило мету нашого дослідження – експериментально перевірити ефективність комплексу вправ, спрямованого на розвиток словникового запасу учнів зазначеної категорії.

Діагностичний комплекс охопив п'ять методик: 1) розуміння слів; 2) самостійне називання предметів, дій та ознак; 3) пояснення значень слів; 4) добір синонімів, антонімів і узагальнювальних слів; 5) уживання лексики в реченні та зв'язному мовленні. Статистичну обробку даних

здійснено за U-критерієм Манна-Вітні, Т-критерієм Вілкоксона та коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена.

Констатувальний етап засвідчив низький рівень сформованості словникового запасу в усіх шістьох учнів з мовленнєвими порушеннями: середній загальний показник становив 29,75 ± 3,53 бала (39,7 % максимуму) проти 59,13 ± 5,33 бала (78,8 %) в однокласників; розбіжності статистично значущі ($p < 0,001$). Коефіцієнт співвідношення активного й пасивного словника дорівнював 0,60 проти 0,91 у решти класу, тобто діти самостійно називали менш як сім із десяти слів, які впізнавали на зображеннях. Найменш сформованою ланкою виявилися назви ознак (1,42 бала з п’яти в називанні), а найскладнішим завданням – пояснення значень слів: половина відповідей мала ситуативний характер, тоді як категоріальні пояснення траплялися лише у 6,7 % випадків. Кореляційний аналіз підтвердив системність словникового розвитку, водночас показавши, що широкий пасивний словник сам по собі не забезпечує активного слововживання. Саме цей розрив став мішенню корекційного впливу, що узгоджується з висновками Л. Трофименко про вибірковість лексичних труднощів у школярів з тяжкими порушеннями мовлення [4].

На формувальному етапі впроваджено комплекс вправ “Скарбничка слів”, розрахований на дванадцять тижнів і побудований за чотирма блоками: збагачення, уточнення, активізація та перенесення лексики. Робота ґрунтувалася на принципах мультимодальності (нове слово вводилося одночасно через зоровий, слуховий і руховий канали), поступового згортання опори та індивідуалізації. Заняття проводив учитель-логопед за участі асистента вчителя двічі на тиждень – одне індивідуальне (20–25 хв) та одне підгрупове (25–30 хв), разом 24 заняття. Такий формат узгоджується з Порядком організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, що передбачає надання учням з особливими освітніми потребами корекційно-розвиткових послуг і залучення асистента вчителя [3]. Провідними прийомами стали семантичні карти, опорна схема пояснення “що це? який? для чого?”, вправи “Скажи інакше” та “Навпаки”, розігрування діалогів і ведення “Міні-словничка”. Щотижня

родини отримували коротке завдання на закріплення – п’ять слів тижня та одну мовленнєву гру.

Контрольний етап підтвердив ефективність проведеної роботи. Середній загальний показник зріс з 29,75 до 43,50 бала (приріст 13,75 бала; T = 0,00; p = 0,031), приріст зафіксовано в усіх шістьох учнів. Найбільші зрушення відбулися в називанні дій (+1,08 бала) та ознак (+1,00 бала), доборі синонімів і узагальнювальних слів, а також у доречності вживання лексики у зв’язному мовленні: розповіді подовжилися з трьох – п’яти до шести – семи речень, коефіцієнт лексичної різноманітності зріс з 0,45 до 0,58. Частка категоріальних пояснень значень збільшилася з 6,7 до 30,0 %, а ситуативних – зменшилася вдвічі. Усі шестеро учнів перейшли з низького рівня на середній, і низького рівня в класі не залишилося. Приріст в учнів, з якими проводилася робота, перевищив природну динаміку їхніх однокласників більш ніж учетверо (13,75 проти 3,33 бала).

Водночас розрив між двома сукупностями учнів зберігся ($p < 0,001$), а достатнього рівня не досяг жоден з них. Це дає підстави стверджувати, що дванадцяти тижнів цілеспрямованої роботи достатньо для відчутного зрушення, проте недостатньо для вирівнювання словникового розвитку, і корекційна робота має тривати впродовж усього періоду навчання в початковій школі. Отримані результати слід інтерпретувати з урахуванням обмеженої кількості учасників формувального етапу, тому їх поширення потребує повторення дослідження на більшій вибірці.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі практичні рекомендації: 1) планувати роботу над словом як послідовність “збагачення – уточнення – активізація – перенесення”, відводячи час на те, щоб кожне нове слово прозвучало у власному мовленні дитини; 2) розпочинати логопедичну роботу з діагностики співвідношення активного й пасивного словника, оскільки саме цей показник точніше за загальний бал указує на характер труднощів; 3) застосовувати прийом поступового згортання опори – від відповіді за схемою до самостійного пояснення; 4) забезпечувати асистента вчителя картками-підказками з опрацьованою лексикою; 5) залучати батьків до

коротких щоденних мовленнєвих ігор, регулярність яких помітно впливає на темп засвоєння лексики.

Розроблений діагностичний інструментарій і комплекс вправ можуть бути використані вчителями початкових класів, учителями-логопедами та асистентами вчителів в умовах інклюзивного навчання, з урахуванням особливостей організації освітнього процесу в інклюзивних класах Нової української школи [2].

Список літератури

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ: Знання, 2017. 293 с.

2. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF (дата звернення: 10.10.2026).

4. Трофименко Л. І. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Т. 1, № 14. URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/55 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ: Видавничий дім "Слово", 2015. 664 с.