

УДК: 376-056.264:811'373

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.83-106

ЛІСОВА Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри

логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-3758-0294

ОПАЛЮК Олег

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри логопедії

та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-5956-0163

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ
УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З II-III РІВНЕМ
ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ НА
ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність проблеми корекції лексико-граматичних порушень у молодших школярів із ЗНМ II-III рівня, оскільки цей дефіцит є чинником виникнення вторинних навчальних труднощів. Метою дослідження є розробка та експериментальна перевірка ефективності диференційованої методики формування лексичних умінь та подолання супутніх мовленнєвих порушень на логопедичних заняттях.

Корекційна робота була організована в межах формувального експерименту і тривала 2,5 місяці. Було застосовано комплексний підхід, що поєднував роботу над фонетичною, лексичною та синтаксичною сторонами мовлення. Для підвищення ефективності використовувалися прийоми імпровізації (створення проблемних ситуацій, рольові ігри), а також графічно-символічні опори для візуалізації структури слова і речення. Залежно від віку учнів (2-й і 3-й класи), корекційна допомога диференціювалася: фонетична корекція базувалася на поетапному переході від полісенсорної (тактильно-вібраційної, кінестетичної) до символічно-образної опори;

синтаксична корекція у 2-му класі спиралася на конкретно-образні малюнки, тоді як у 3-му класі швидко перейшла до геометричного моделювання речення (квадрат, трикутник, кружечок) та роботи з ланцюжками опорних слів; корекція зв'язного мовлення здійснювалася через поступове згортання опори при переказі тексту: від сюжетних малюнків до опорних слів.

У результаті впровадження розробленої методики спостерігається виражена позитивна динаміка за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, зафіксовано покращення граматичного оформлення мовлення: кількість учнів із помилками зменшилася на 22%. Аналогічне зниження (22%) відзначено у сфері синтаксичної організації мовлення – при побудові речень. Під час читання кількість помилок зменшилася на 14%, а рівень самостійності учнів зріс: частка дітей, які потребували постійної допомоги, знизилася з 75% до 52% (на 23%). Ці результати свідчать про зростання рівня самоконтролю, мовленнєвої активності та навчальної мотивації. Водночас збереження труднощів у частини школярів (понад половина все ще потребує допомоги) вказує на доцільність подальшого вдосконалення й поглиблення корекційно-розвивальної роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою довготривалих програм для повного усунення залишкових порушень та вивченням прямого впливу сформованих лексичних умінь на загальну академічну успішність молодших школярів.

Ключові слова: граматичні помилки, диференціація, корекційна робота, лексичні уміння, молодші школярі, полісенсорний підхід, самостійність, символно-графічне моделювання.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Мовлення є основним засобом спілкування, пізнання та соціалізації дитини. У молодшому шкільному віці воно стає важливою умовою успішності навчальної діяльності, формування мислення, засвоєння знань і розвитку особистості. Однак у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) спостерігається системне порушення формування усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема лексичної. Недостатність словникового запасу, неточність у розумінні значень слів, труднощі у доборі адекватних мовних засобів, обмежене використання лексичних узагальнень значно ускладнюють комунікативну діяльність та навчання.

Особливої уваги потребують діти з II-III рівнями ЗНМ, у яких, попри певну сформованість фразового мовлення, зберігаються стійкі труднощі в розумінні й активному використанні лексичних одиниць, у диференціації значень слів, у засвоєнні синонімічних, антонімічних та багатозначних відношень. Ці недоліки призводять до обмеженості словника, низької мовленнєвої активності, несформованості логіко-семантичних зв'язків і загального зниження якості комунікативного розвитку.

Актуальність дослідження обумовлена зростанням кількості дітей молодшого шкільного віку з різними формами мовленнєвих порушень, серед яких ЗНМ є одним із найпоширеніших. У сучасній освітній практиці розвиток лексичних умінь визначається як необхідна передумова формування комунікативної компетентності, успішного оволодіння навчальними дисциплінами (читанням, письмом, математикою тощо), граматику та розвитком зв'язного мовлення.

В умовах інклюзивного та спеціального навчання логопедична робота потребує оновлення змісту, методів і прийомів, спрямованих на формування у дітей з II-III рівнем ЗНМ глибшого розуміння лексичного значення слова, розвиток уміння використовувати слова у різних контекстах, збагачення словника, формування узагальнюючої та комунікативної функції слова.

Таким чином, дослідження особливостей формування та розвитку лексичних умінь у молодших школярів із ЗНМ II-III рівнів є своєчасним і значущим для сучасної логопедії, адже воно сприяє підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи, розвитку мовленнєвої діяльності дітей та їх успішній адаптації до освітнього середовища.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема формування та розвитку лексичних умінь у дітей із ЗНМ є однією з центральних у сучасній логопедії, психолінгвістиці та спеціальній педагогіці. Науковці (І. Брушневська, Н. Гаврилова, Н. Ільїна, Г. Лукачович, О. Мілевська, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.) наголошують, що засвоєння лексичної складової є необхідною умовою для розвитку повноцінного мовлення, мислення та успішної комунікації дитини. У молодшому шкільному віці ця проблема набуває особливої актуальності, адже в цей період мовлення стає головним засобом навчальної діяльності та соціальної взаємодії.

Значний внесок у розвиток уявлень про структуру і причини ЗНМ зробила Н. Гаврилова, яка розглядає його як комплексне системне порушення мовлення, зумовлене органічними ураженнями центральної нервової системи. Вона підкреслює, що недорозвинення мовлення у таких дітей супроводжується порушеннями артикуляційної моторики, слухового сприймання, а також емоційно-вольовими труднощами. Вона акцентує, що ці фактори значно ускладнюють засвоєння словникового запасу та граматичних структур. Н. Гаврилова наголошує на необхідності міждисциплінарного підходу до корекції – поєднання логопедичних, нейропсихологічних і психотерапевтичних методів.

В. Тищенко у своїх працях подає глибоке теоретичне осмислення природи загального недорозвинення мовлення. Учений визначає ЗНМ як системний мовленнєвий розлад, що охоплює всі компоненти мовленнєвої діяльності – фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, семантичний і комунікативний. Він підкреслює, що діти з II-III рівнем ЗНМ мають обмежений словниковий запас, що поєднується з аграматизмами і фонематичними помилками. В. Тищенко наголошує на важливості системного підходу до діагностики і корекції таких дітей, який поєднує медичні, психологічні та педагогічні аспекти.

О. Мілевська у своїх працях зазначає, що діти із ЗНМ мають обмежені можливості у побудові семантичних структур слова (не завжди розрізняють значення слова в різних контекстах); засвоєння дієслівної лексики є особливо проблематичним через складність дії, часу, способу дії. Рекомендує спрямовано працювати над розвитком умінь узагальнення («що таке дія взагалі?»), переносу значення слова, а також створювати корекційні умови, що включають: наочність, ігрову ситуацію, багаторазове повторення, різні контексти вживання слова.

О. Ткач робить внесок у розуміння того, яким чином структурувати і трансформувати лексичні (семантичні) поля у дітей із ЗНМ. Її підхід поєднує діагностику, моделювання полів і практичні проєктивні інструменти, що дає логопедам конкретні шляхи для корекції лексико-семантичної сторони мовлення.

У наукових працях Н. Ільїної висвітлюється питання формування образного мовлення у дітей із ЗНМ, зокрема методика збагачення лексичного запасу через використання художніх текстів, фразеологізмів, метафор, антонімів, синонімів та явища полісемії. Н. Ільїна підкреслює, що саме образна лексика є тим засобом, який сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й пізнавальних процесів

дитини. Н. Ільїна розглядає роботу над словом у контексті художнього тексту як ефективний засіб розвитку асоціативного мислення, уяви, розуміння переносних значень. Таким чином, її дослідження доводять, що робота над лексичними засобами художніх творів має не лише лінгвістичне, а й психотерапевтичне та особистісно-розвивальне значення для дітей із ЗНМ.

І. Брушневська у своїх працях визначає педагогічні умови формування лексичної компетентності у дошкільників із ЗНМ III рівня. Обґрунтовує необхідність інтеграції логопедичної, психолого-педагогічної та соціальної роботи з дитиною. Вона підкреслює значення індивідуально-диференційованого підходу, системності та поетапності корекційного впливу. На думку дослідниці, ефективне формування лексичних умінь можливе лише за умови постійної взаємодії мовленнєвої практики з емоційно забарвленими ситуаціями спілкування, що стимулюють мовленнєву активність дитини.

Г. Лукачович у своїй роботі розкриває концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ. Вона акцентує увагу на тому, що процес засвоєння лексики дітьми із ЗНМ має опиратися не лише на механічне запам'ятовування слів, а на усвідомлення їх значення, функцій у мовленні, зв'язків між словами. Її дослідження демонструють, що саме лексико-семантичний підхід дозволяє забезпечити перехід від ситуативного мовлення до контекстного, розгорнутого і логічно зв'язного.

Особливе значення для розвитку методичних підходів до формування лексичних умінь мають праці Л. Трофименко, присвячені розвитку словозміни у дітей 5-6 років із ЗНМ III рівня. Вона детально дослідила труднощі, які виникають під час засвоєння граматичних форм (роду, числа, відмінка), і довела, що граматична правильність є необхідною умовою активного засвоєння лексики. Її дослідження підтверджують, що робота над лексико-граматичними структурами сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню у дітей здатності до мовленнєвого узагальнення.

Отже, проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що формування лексичних умінь у дітей із ЗНМ є багатовимірним процесом, який охоплює як мовленнєвий, так і когнітивний, емоційний та соціальний аспекти розвитку дитини. Сучасні вчені сходяться на думці, що ефективна корекційна робота повинна ґрунтуватися на системному, комплексному і діяльнісному підходах, які забезпечують

одночасний розвиток лексичних, граматичних і комунікативних компонентів мовлення.

Метою статті є аналіз результатів упровадження системи логопедичних занять, спрямованих на активізацію, уточнення й розширення словникового запасу у молодших школярів з II-III рівнем ЗНМ.

4. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні взяли участь 80 молодших школярів із II-III рівнем ЗНМ, відповідно до висновків інклюзивно-ресурсних центрів. Основною метою роботи було формування та розвиток лексичних умінь у дітей зазначеної категорії засобами цілеспрямованої логопедичної корекції.

На початковому етапі виникла необхідність визначення змістово-тематичного матеріалу для формування лексичних умінь. З цією метою було проведено аналіз підручників з української мови, читання, математики та ін. навчальних предметів, за якими навчаються учні 2-3 класів із ЗНМ. На основі цього аналізу укладено загальний тематичний план, що відображає основні лексичні поля змісту навчання. З низки лексичних тем було об'єднано один узагальнений розділ – «Фрукти та овочі. Товарообмін», який містив матеріал різного рівня складності, розташований у логічній послідовності – від конкретного до узагальненого.

Згідно зі структурою розділу, було сформовано комплекс логопедичних занять, розподілений на три етапи: I етап – опрацювання тем «Фрукти», «Сад, садівник», «Овочі», «Город, городина» з метою навчання дітей розрізняти, описувати та називати предмети; II етап – теми «Вага», «Магазин», спрямовані на формування узагальнюючих понять, розвиток умінь діалогічного мовлення, культури спілкування; III етап – теми «Гроші», «Товарообмін», що передбачали формування умінь оперувати лексикою, пов'язаною з грошовими одиницями, кількістю, ціною та вартістю.

У процесі логопедичної роботи застосовувалися різноманітні методи, серед яких: інтонаційний, ритміко-мелодійний, метод введення в контекст, метод класифікації предметів, жестового мовлення, ігровий, діалогічний, а також метод організації діяльності.

Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс вправ та навчально-виховних прийомів, спрямованих на розвиток

лексико-семантичних зв'язків, активізацію словника та формування навичок мовленнєвої комунікації. Зокрема, застосовувалися такі прийоми: усна розповідь, повторення, завершення фрази за запитанням, встановлення семантичних зв'язків між словами, введення слова у контекст, побудова речень за сюжетними картинками, діалогічні та рольові мовленнєві ігри.

У якості засобів навчання використовувалися загадки, прислів'я, короткі тексти, вірші, казки, байки, наочні матеріали (картинки, кубики, фішки, м'яч, схеми тощо). Вони сприяли створенню позитивного емоційного фону, підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої активності та забезпеченню умов для формування правильного мовленнєвого сприймання.

Уся методична система була побудована на принципах поступовості, поетапності та зростаючої складності, що забезпечило розвиток у дітей здатності не лише засвоювати нові слова, а й використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Таким чином, методологічна основа дослідження передбачала перехід від простого називання предметів до усвідомленого оперування лексичними одиницями в мовленні, сприяючи загальному розвитку лексико-семантичної компетентності молодших школярів із ЗНМ.

Експериментальне навчання тривало два з половиною місяці (10 тижнів). З метою забезпечення системності та ефективності корекційного впливу, було розроблено та імплементовано чіткий графік роботи.

Корекційні логопедичні заняття проводились двічі на тиждень із фіксованою тривалістю 45 хвилин кожне. Заняття мали лексико-граматичну спрямованість і були структуровані за тижневими тематичними блоками: тиждень 1: "Фрукти", "Сад. Садівник" (Ознайомлення з предметною лексикою та професією); тиждень 2: "Овочі", "Город. Городиня" (Розширення лексичного поля); тиждень 3: "Вага", "Магазин" (Формування категорій вимірювання та соціально-побутової лексики); тиждень 4: "Гроші", "Товарообмін" (Закріплення абстрактної та економічної лексики).

Зазначений змістовий блок був реалізований фронтально з учнями 2-го та 3-го класів експериментальних груп. Загальна кількість проведених логопедичних занять становила 8 одиниць для кожної вікової когорти.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі КЗ КОР "Васильківська спеціальна школа", Кам'янець-Подільського

навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Кам'янець-Подільського ліцею № 2 ім. Т.Г. Шевченка, № 7, № 16 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. У дослідженні брало участь 80 молодших школярів 2-3 класів із ЗНМ II-III рівня (згідно висновків ІРЦ).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз динаміки засвоєння вербального матеріалу у процесі проведення логопедичних занять виявив, що темп навчання у переважної більшості дітей із ЗНМ (75%) був сповільненим. Основним чинником цього була низька пізнавальна мотивація та переважання ігрової діяльності над навчальною. Лише незначна частина учнів із ЗНМ (25%) демонструвала готовність до сприйняття нової інформації та активну участь у роботі. Основна кількість дітей (75%) не проявляла стійкого інтересу до навчального процесу, низьку самостійність та недостатній емоційний відгук на успіх чи невдачу. Їхня увага приверталася лише до окремих ігрових елементів (загадки, ігри, розповіді), при виконанні яких вони, часто діяли невідповідно до інструкції або надавали неточні відповіді.

З огляду на це, виникла потреба в цілеспрямованій стимуляції пізнавального інтересу. Подальша корекційна стратегія була сфокусована на впровадженні елементів експериментування, що мало на меті підвищити активність, залученість та якість засвоєння вербального матеріалу. Застосовувався метод трансформації понять, що передбачав діяльнісний та вербальний аналіз процесу перетворення предмета. Наприклад, для закріплення відносних прикметників та алгоритму дії учням пропонувалося відтворити процес приготування варення: "Ми тримаємо персик і перетворюємо його на варення. Спочатку ми його помили, почистили, відділили кісточку, порізали, засипали цукром, зварили і отримали ... персикове варення."

За аналогією, учні із ЗНМ виконували цю вправу з іншими фруктами (яблуко, груша), що сприяло формуванню словотворчих умінь та збагаченню лексичного запасу (наприклад, "яблучне", "грушеве").

Використовувалися методики, спрямовані на активізацію набутих знань та розвиток нових властивостей мислення. Активація через сенсорний досвід. На занятті "Город, городина" проводилася гра "Смакота", де дитина із зав'язаними очима ідентифікувала овоч за

смаком та тактильними відчуттями, що стимулювало сенсорно-вербальні зв'язки. Диференціація абстрактних категорій. На занятті "Вага" учням пропонувалося зважити об'єкти, які візуально вводили в оману (наприклад, великий перець і менший, але важчий буряк). Це завдання було спрямоване на розвиток диференціації понять "розмір" і "вага", оскільки у дітей із ЗНМ часто домінує ілюзія "чим більше – тим важче". Практичне експериментування допомогло зруйнувати цей стереотип і сформуванати правильне уявлення про фізичні властивості предметів.

Одним із ключових корекційних прийомів було створення нетрадиційних, проблемних ситуацій, що цілеспрямовано стимулювали потребу учнів у вербальному висловлюванні та активній комунікації. Наприклад, на занятті за темою "Магазин" під час виконання діалогу "Етикет у магазині", виникла ситуація конкуренції: усі учні бажали виконувати роль продавця. Цю мотивацію було використано для постановки навчальної проблеми: "Продавцем може стати лише той, хто досконало знає свій товар, вмiє його швидко знайти та детально охарактеризувати".

Таким чином, використання проблемної ситуації дозволило ефективно переорієнтувати стійкий ігровий інтерес учнів на цілеспрямовану лексичну діяльність. Змагальний елемент сприяв високій активізації мовлення: діти ініціативно включалися в процес описування та характеристики наявного предметного матеріалу (овочів, фруктів).

За умов недостатнього володіння лексиною, ми застосовували індивідуальну вербальну фасилітацію, забезпечуючи додаткове повторення та якісне закріплення необхідних характеристик. Створений позитивний емоційний фон та високий рівень мотиваційної залученості учнів стали ключовими чинниками, які забезпечили ефективне включення дітей із ЗНМ у корекційний навчальний процес.

Таким чином, цілеспрямоване використання високо бажаної ігрової ролі на початковому етапі корекційної роботи виявилось потужним мотиваційним фактором, який забезпечив ефективну стимуляцію пізнавального інтересу та засвоєння вербального матеріалу.

У сукупності, ця стратегія дозволила створити ситуацію успіху, що мала вирішальне значення для підвищення самооцінки учнів із ЗНМ та формування їхньої психологічної впевненості. Як наслідок, спостерігалася позитивна динаміка у поведінкових реакціях: школярі

стали більш активними та сміливими при виконанні навчальних завдань, що безпосередньо покращило їхню навчальну мотивацію та загальну залученість до корекційного процесу.

Спостереження виявили диференціацію пізнавальних профілів учнів із ЗНМ: частина школярів демонструвала кращі результати при виконанні завдань практичного характеру, тоді як інша частина мала вищий рівень теоретичних знань, володіла більшим обсягом лексичних понять та успішно справлялася із вербальними завданнями (наприклад, відгадуванням загадок), проте зазнавала труднощів при застосуванні елементарних практичних навичок.

Наші спостереження чітко засвідчили диференційований характер інтеграції лексичних знань у дітей із ЗНМ. Зокрема, частина учнів відчувала значні труднощі із сенсорно-практичною інтеграцією: вони не могли ідентифікувати овочі на смак із зав'язаними очима або уявити та відтворити адекватний жест до змісту вірша. Натомість інша група школярів успішно демонструвала практичні навички та креативність у таких завданнях. Подальший аналіз підтвердив цю розбіжність: у грі "Веселий садочок" (тема "Сад. Садівник"), де вимагалось поєднання жестового супроводу та вербального відтворення назв згаданих дерев. Учні з кращими теоретичними знаннями (високий рівень вербалізації) успішно назвали дерева, але мали суттєві труднощі з моторною орієнтацією та жестовим супроводом. Школярі, які легко адаптувалися до гри та демонстрували гарний жестовий супровід, виявилися неспроможними назвати згадані лексичні одиниці. Крім того, у 2-му класі було зафіксовано значну розбіжність у стійкості уваги: більша частина учнів (77%) демонструвала низьку стійкість уваги при виконанні практичних, діяльнісних завдань, тоді як менша частина (23%) зберігала стійкість уваги при виконанні суто теоретичних, вербальних завдань. Аналіз даних 3-го класу показав, що, хоча значний відсоток учнів (48%) все ще демонстрував кращі результати у виконанні теоретичних завдань, більша частина (52%) вже ефективно справлялася і з практичними завданнями. Ця динаміка свідчить про позитивний корекційний вплив.

Проте, у 2-му класі було зафіксовано високу залежність учнів із ЗНМ від зовнішнього керівництва, що підкреслює потребу у детальному інструктуванні. Рухова координація та імітація: При роботі з логоритмічним матеріалом (супровід вірша чи пісеньки жестами) учні не завжди могли самостійно дібрати адекватний жестовий супровід, що вимагало демонстрації зразків учителем. При роботі з текстовим

матеріалом (байки) необхідним було детальне пояснення та спрямування думки на ключові змістові елементи тексту. Навіть при виконанні конструктивних завдань (робота з пластиліном) окремі учні потребували постійної підказки щодо послідовності та наступності дій. На відміну від дітей 2 класу, учні 3-го класу вже були здатні виконувати окремі фрагменти завдань більш самостійно, демонструючи зростання усвідомлення власних пізнавальних можливостей та автономності у навчальній діяльності.

Наявність у молодших школярів із ЗНМ сформованих побутових знань та практичних умінь дозволила оптимізувати корекційний процес. Зокрема, на занятті "Вага" учні вже володіли уявленнями про міри маси та вміли використовувати вимірювальні прилади (кантар, підлогова вага, терези). Ця попередня підготовленість дала можливість розширити лексичний матеріал, вводячи додаткові народні міри маси та інші види ваг, збагачуючи таким чином їхній словниковий запас. Аналогічно, під час практичних занять із ліплення фруктів та овочів, знання про організацію робочого місця та підготовку пластиліну дозволили сконцентрувати основний час на детальному вивченні ознак предметів. Так, під час роботи з учнями 3-го класу акцент робився на мікродеталях, які зазвичай ігноруються дітьми з ЗНМ (наприклад, асиметрія забарвлення яблука, нахил плодоніжки, розташування листочка). Ця стратегія сприяла формуванню точніших лексичних уявлень і розвитку дрібної моторики.

Проведення експерименту виявило необхідність диференційованого підходу до реалізації корекційного змісту в різних вікових когортах. З учнями 2-го класу основна увага була зосереджена на формуванні елементарних, початкових знань і базових лексичних понять, необхідних для подальшої роботи. У роботі з учнями 3-го класу, які вже демонстрували певний рівень обізнаності, з'явилася можливість акцентувати увагу на деталях під час виконання практичних вправ та творчих завдань (наприклад, ліплення, моделювання).

Таким чином, отриманий досвід свідчить, що проведення логопедичної роботи за єдиним перспективним планом та спільним змістовим наповненням занять є методично ефективним для учнів 2-го та 3-го класів, за умови гнучкої диференціації завдань відповідно до актуального рівня сформованості лексичних умінь.

З метою стимулювання самостійності та ініціативності учнів, протягом корекційної роботи постійно застосовувалася система

мотиваційної підтримки, що включала обґрунтоване оцінювання, схвальні та доброзичливі вербальні заохочення. Ключовим методичним прийомом було також диференційоване дозування допомоги та добір доступних для виконання завдань. Така стратегія забезпечила позитивну динаміку: на кожному етапі експериментального навчання фіксувалося поступове зменшення відсотка учнів із ЗНМ, які потребували допомоги. Якщо на початкових етапах потреба у допомозі була значною, то на завершальних логопедичних заняттях лише 52% школярів потребували безпосередньої підтримки логопеда, що свідчить про підвищення їхньої автономності у навчальній діяльності.

У процесі виконання завдань учнями із ЗНМ було виявлено специфічні стійкі помилки, які маніфестувалися на різних рівнях мовленнєвої системи: фонетичному (вимова звуків, слів), синтаксичному (побудова речень) та текстовому (переказ). Аналіз засвідчив чітку вікову динаміку: ці помилки значно частіше спостерігалися в учнів 2-го класу (83%), тоді як у 3-му класі їхня частота знизилася до 46%. Для подолання цих порушень була застосована стратегія оперативного диференційованого коректування. Спеціальні корекційні завдання не включалися до основного плану заняття, а пропонувалися адресно, як підказка, лише у разі виявлення помилки конкретного типу. Тривалість таких інтервенцій була мінімальною, становлячи 1-2 хвилини. Основна мета їх використання полягала у формуванні усвідомлення допущених помилок учнями із ЗНМ та виробленні навичок самостійного слухового та смислового контролю за власним мовленням.

У значної частини учнів 2-го та 3-го класів експериментальних груп були діагностовані порушення мовлення, зокрема виражені порушення звукової сторони мовлення (фонетико-фонематичні порушення). Структура цих порушень була поліморфною і включала: пропуски фонем (елізії); випадіння звуків зі слів, наприклад: "[м]ишка" – "ми-ка". Заміни фонем (субституції): фіксувалася заміна одних звуків іншими, зокрема фонетично близькими: "врошай" (врожай), "хоріхи" (горіхи). Змішування (дифузія) сформованих звуків: діти плутали вже сформовані звуки у спонтанному мовленні, наприклад: чашка ("цаска"). Спотворена вимова при збереженій ізольованій артикуляції: деякі звуки, які учні могли правильно вимовити ізольовано, спотворювалися у складі слів, наприклад: риба ("гиба"), балкон ("байкон"). Наявність цих фонетичних порушень, особливо їхній системний характер, підтверджує фонетико-фонематичну

недостатність у структурі ЗНМ у досліджуваній вибірці молодших школярів.

З метою подолання виявлених фонетичних помилок була застосована методика, що ґрунтувалася на комплексному задіянні аналізаторних систем: зорової, слухової та тактильно-кінестетичної, з постійною варіативністю вправ.

Перед виконанням артикуляційних вправ ми вважали за необхідне наочно демонструвати та ознайомлювати учнів із ЗНМ з особливостями їхньої вимови. Проте, зважаючи на низьку стійкість уваги та швидку стомлюваність дітей, сухе вербальне пояснення артикуляції виявилось неефективним. Це зумовило необхідність ігровізації корекційних завдань. Для стимулювання інтересу та формування правильної артикуляційної бази ми пропонували учням проспівувати звуки у різних часових режимах (довго і коротко). Кожен звук був пов'язаний із конкретним акустично-візуальним образом, підкріпленим картинкою: наприклад, звук [З] асоціювався з комаром, [Ж] – із жуком, [Ш] – із сердитим гусаком, [Р] – із мотором машини. Такий сенсорно-образний підхід забезпечив високу мотивацію та ефективно засвоєння правильної вимови.

Для формування чітких артикуляційних уявлень та подолання фонетичних порушень були впроваджені кінестетичні та мімічні прийоми. Кінестетичні схеми: місце розташування органів артикуляції візуалізувалося через загальномоторні жести та положення тіла. Наприклад, для постановки певного звука [Ш] використовувався жест "шуба" (встати, підняти руки – язик у верхній позиції), а для [С] – жест "сито" (присісти, опустити руки – язик у нижній позиції). Мімічна імітація: звуки асоціювалися з мімічними образами (наприклад, [З] – "комарик летить" з губами в посмішці; [Ж] – "жук летить" з нахмуренням і округленими губами).

З метою формування фонематичного слуху та вміння диференціювати дзвінки й глухі приголосні, застосовувався вібраційно-тактильний контроль та слуховий аналіз. Вібраційний контроль: учні ставили долоні на ділянку голосових зв'язок і попарно артикулювали глухі та дзвінки звуки (х–г, ж–ш, д–т, б–п), відчуваючи наявність або відсутність вібрації. Слуховий аналіз: дітей просили повторити ці пари, закривши вуха, щоб посилити кісткову провідність і сфокусувати увагу на внутрішньому звучанні. Для закріплення диференціації використовувалися образи-символи: глухі звуки асоціювалися з

"коробочкою" (відсутність звуку), а дзвінки – з "дзвіночком" (наявність голосу).

Поступово, починаючи в середньому з 4-5-го корекційного заняття, було здійснено перехід від прямого виконання завдань до автономізації навичок. Пряма інструкція була замінена на систему непрямих підказок у вигляді жестів, міміки та образних зображень, які були завжди нам доступні. Демонстрація цих візуально-кінестетичних стимулів дозволяла учням із ЗНМ оперативно усвідомлювати та виправляти власні артикуляційні помилки.

Таким чином організована корекційна робота сприяла активізації внутрішніх механізмів саморозвитку, самоконтролю та самокорекції у молодших школярів із ЗНМ на рівні звуковимови. Ефективність цього підходу підтверджується зниженням відсотка учнів, які допускали фонетичні помилки: у 2-му класі цей показник знизився до 70 %, а в 3-му класі – до 32%.

У сфері граматичного оформлення мовлення були виявлені стійкі помилки у 63 % школярів 2-го класу та у 48 % учнів 3-го класу. Ці помилки мали наступний характер: порушення словозміни (флексії): неправильне називання закінчень іменників (яблука – "яблуки", помідор – "помідора"). Порушення словотвору (суфіксація): труднощі з утворенням пестливих форм (груша – "грушечка"), а також відносних прикметників від іменників (абрикос – "абрикосний", "слива" – "сливковий"). Труднощі з лексичною когезією: проблеми з добором споріднених слів (сад, садок, садівник). Методи корекції для подолання цих граматичних та словотворчих труднощів була застосована система стимулюючих завдань із сенсорною та візуальною опорою:

- акцентування на флексії: увага учнів зосереджувалася на закінченнях шляхом інтонаційного виділення та використання графічного маркування кольоровим маркером на картках (наприклад, ябл[ко], яблу[ка], яблу[ня]), що підкріплювалося підбором малюнків або жестовою демонстрацією;

- формування споріднених слів: використовувався прийом складання словотворчих ланцюжків за зразком та питаннями (наприклад: сад – садовий – садівник).

- аналіз морфемної структури: застосовувалася вправа "Склеєне слово" (виділення окремих лексичних одиниць із квазіслова, наприклад: апельсинапельсинове, яблучнийяблукояблучне, сливовесливовийслива), що сприяло розвитку морфемного аналізу та диференціації слів, які мають спільний корінь, але різні граматичні форми.

Застосування корекційної методики призвело до суттєвого зниження відсотка учнів, які допускали помилки в граматичному оформленні слів (словозміні та словотворі). Цей показник знизився до 55% у 2-му класі та до 26% у 3-му класі.

Подальше проведення логопедичних занять виявило нові виклики на вищому мовленнєвому рівні. Після насичених лексичних блоків ("Фрукти", "Овочі", "Сад, садівник") було зафіксовано, що переважна більшість учнів мала значні труднощі при побудові речень або складанні зв'язної розповіді. Ці синтаксичні труднощі спостерігалися у 82% учнів 2-го класу та у 65% учнів 3-го класу, що свідчить про стійкий дефіцит у формуванні синтаксичної програми та плануванні мовленнєвого висловлювання.

З метою подолання виявлених труднощів у побудові речень та зв'язній розповіді, для учнів 2-го класу були додатково розроблені та впроваджені корекційні завдання зі зростаючим рівнем складності. На перших етапах роботи акцент робився на самостійному лексичному виборі та інтеграції слова в синтаксичну структуру. Була використана методика заповнення пропусків, що мала високу наочність: на дошці фіксувалися речення з графічно позначеними пропусками, які учні мали заповнити, вибравши відповідне зображення (малюнок). Приклади завдань: Ми ідемо ... (наприклад, додому). У саду ростуть ... (наприклад, дерева). ... за ними доглядає (наприклад, садівник). На яблунях ростуть солодкі ... та ... яблука (наприклад, великі та зелені). Зібравши врожай, ми зваримо смачне ... (наприклад, варення). Такий прийом дозволив одночасно стимулювати лексичний запас, закріплювати граматичні зв'язки та формувати синтаксичну програму висловлювання з опорою на візуальний ряд.

На наступних етапах роботи були запроваджені більш складні вправи, спрямовані на формування логічної послідовності та зв'язності мовлення – складання рядів логічно пов'язаних між собою слів. Ми використовували систему запитань, які стимулювали учнів до самостійного підбору слів і побудови мікротексту: "Яблуня – яка? (велика) – що робить? (росте) – де росте? (у саду) – Що на ній? (яблука) – Які? (червоні, солодкі)" тощо. Для молодших школярів 2-го класу ця вправа була основним інструментом формування синтаксичної програми. Учні 3-го класу швидко опанували цю методику, і для них вона вже виступала у вигляді структурної підказки. З огляду на це, для 3-го класу були запроваджені складніші корекційні завдання з поетапною подачею. Було використано графічне моделювання структури речення, де кожна

частина мови позначалася геометричною фігурою із відповідним запитанням усередині. Слова-предмети позначалися квадратом (із запитанням Хто? Що?). Слова-ознаки позначалися кружечком (із запитанням Який? Яка? Яке?). Слова-дії позначалися трикутником (із запитанням Що робить?). Цей прийом сприяв усвідомленню граматичної структури речення та візуалізації синтаксичних зв'язків.

З метою забезпечення графічної опори для побудови речень за сюжетною картинкою, було застосовано прийом візуалізації структури речення через геометричні фігури (схему-модель). Спочатку з учнями проводилася активізуюча лексична бесіда щодо змісту зображення (наприклад, обговорювали, що в саду ростуть яблуні та груші, що яблука червоні, а груші соковиті). Далі застосовувався метод побудови речення за моделлю: побудова за картками: учні, яких викликали до дошки, отримували картки із зображенням геометричних фігур (наприклад, квадрат Хто? Що?, трикутник Що робить?, кружечок Який?). Речення будувалося поетапно, шляхом послідовної відповіді на запитання, які відповідають кожній фігурі: Хто в саду? Діти (Квадрат). Що роблять? Збирають (Трикутник). Що збирають? Яблука (Квадрат). Які яблука збирають? Червоні (Кружечок).

Також використовувалися завдання на синтез (складання речення за готовою схемою з фігур, викладеною на дошці) та аналіз (побудова схеми з фігур до заданого речення). Цей підхід сприяв усвідомленню послідовності та граматичних зв'язків між словами, що є критично важливим для формування внутрішньої синтаксичної програми у дітей із ЗНМ.

Значні труднощі у побудові зв'язних висловлювань (переказі коротких текстів) були виявлені у 63% молодших школярів 2-го класу та у 45% учнів 3-го класу.

З метою подолання цього дефіциту була розроблена та впроваджена методика побудови короткого переказу з опорою на візуальний план розповіді. План складався з наборів сюжетних або предметних малюнків, що відображали ключові епізоди тексту (наприклад, дідусь, онук, вишні, молода вишня; хлоп'ята з лопатами, цвітіння саду).

При первинному ознайомленні з текстом ми послідовно викладали малюнки, що відповідали змісту. Подальша корекційна робота включала ускладнення завдання. Спільний переказ з вибором опор. Ми розпочинали переказ, а учень продовжував його, одночасно вибираючи та викладаючи малюнок, відповідний до своєї частини розповіді

(діалогізована форма). Самостійний переказ за послідовним планом. Після успішного виконання попереднього етапу учнів просили переказати текст самостійно, орієнтуючись на заздалегідь послідовно викладені малюнки. Переказ за нелінійним планом. Найбільш складний варіант передбачав переказ тексту з використанням хаотично розташованих малюнків, вимагаючи від учнів самостійної логіко-сислової організації плану висловлювання. Внаслідок впровадження цієї системи візуального планування відсоток учнів із ЗНМ, які допускали помилки при переказі, суттєво зменшився: у 2-му класі до 57%, а у 3-му класі – до 32%. Було виявлено, що значна частина учнів із ЗНМ, як у 2-му (58%), так і у 3-му класі (36%), відчувала труднощі при читанні. З огляду на це, читання було інтегровано у більшість корекційних логопедичних завдань, що мали лексико-граматичну спрямованість.

З метою подолання цих труднощів, була застосована методика функціонального читання, що передбачала включення текстового матеріалу в діяльнісний контекст: Учні читали назви овочів, фруктів, вивіски та діалоги (продавець-покупець) у рольовій грі "Магазин". Використовувалися прийоми читання слів з різною інтонацією, у різних позиціях та з жестовим супроводом. Учням пропонувалося прочитати вивіски з назвами товарів і прикріпити їх до відповідних предметів, що забезпечувало практичну верифікацію прочитаного слова. Внаслідок такого інтегрованого підходу відсоток учнів, які допускали помилки при читанні, суттєво зменшився: у 2-му класі – до 47%, а у 3-му класі – до 22%. Саме така ефективність підтвердила доцільність постійного включення читання в структуру логопедичних занять.

Підсумковий аналіз особливостей проведення логопедичних занять підтвердив, що для подолання специфічних помилок в усному та писемному мовленні учнів із ЗНМ ефективною є комплексна стратегія, яка поєднує завдання на загальний розвиток мовлення з цілеспрямованими корекційними вправами, застосованими диференційовано відповідно до характеру помилки та етапу роботи.

Зокрема, корекція фонетичної сторони мовлення була організована поетапно. Перший етап (сенсорна інтеграція): увага учнів зосереджувалася на аналізаторних системах: слуховій (асоціювання звуків мовлення зі звуками довкілля), тактильно-кінестетичній (відчуття вібрації голосу) та зоровій (візуалізація артикуляційного образу та асоціювання звука з візуальними опорами). Другий етап (автоматизація з опорою): учні вчилися самостійно виправляти помилки, орієнтуючись на

згорнуті підказки логопеда (образні, жестові, мімічні). Третій етап (автономізація): підказки поступово вилучалися, застосовуючись адресно лише за необхідності для окремих учнів.

Такий полісенсорний та поетапний підхід забезпечив перехід від зовнішнього контролю до самоконтролю мовлення.

Корекція специфічних помилок, виявлених у граматичному оформленні слів, проводилася поетапно із застосуванням поступового зменшення зовнішньої опори. Перший етап (фокусування на флексії): навчання було спрямоване на формування усвідомлення функції закінчень. З цією метою закінчення слів візуально виділялися (маркером, рамочками тощо), щоб школярі із ЗНМ зосередили увагу на морфемі, що змінюється. Другий етап (автоматизація словозміни): відбувався перехід до практичної словозміни без безпосереднього візуального акцентування на закінченні, що сприяло узагальненню граматичного правила у процесі мовленнєвої діяльності. Третій етап (автономізація): зовнішні підказки повністю знімалися. До візуальних опор чи маркування вдавалися лише адресно у найбільш складних випадках, коли виникала потреба у рефлексії над структурою слова. Була виявлена вікова різниця у сприйнятті допомоги при побудові речень та зв'язній розповіді, що зумовило необхідність застосування як спільних, так і диференційованих корекційних вправ для учнів 2-го та 3-го класів.

Робота з учнями 2-го класу (конкретно-образна опора). Корекція відбувалася поетапно із залученням конкретно-образної опори. Перший етап: увага учнів зосереджувалася на окремих словах речення через малюнкову опору. Другий етап: використовувалися навідні запитання до кожного слова, що фокусувало увагу на послідовності та взаємозв'язку всіх компонентів речення. Третій етап: візуальні та вербальні підказки поступово вилучалися, застосовуючись лише за потреби, що стимулювало самостійне складання речень.

Робота з учнями 3-го класу (символьно-графічна опора). Учні 3-го класу, незважаючи на потребу в допомозі, були готові до роботи зі складнішими, символічними завданнями: Перший етап: застосовувалися навідні запитання (як у 2-му класі) для формування усвідомлення послідовності слів. Другий етап: вводилася графічно-символічна підтримка. Спочатку учням пропонували вставити картинки на місце пропущених слів у реченнях, а згодом картинки замінили геометричними фігурами із відповідними запитаннями. Активно використовувалися завдання на аналіз (складання схеми до речення) та синтез (побудова речення за готовою схемою). Третій етап: різні види допомоги знімалися,

що передбачало досягнення учнями автономної синтаксичної діяльності.

Така диференціація забезпечила ефективне формування синтаксичної програми висловлювання відповідно до рівня пізнавальних можливостей кожної вікової групи. Корекційна робота над зв'язним мовленням (переказ тексту) була суттєво диференційована відповідно до віку учнів та рівня їхніх когнітивних можливостей, що вимагало поступового згортання візуальної опори та переходу до вербально-сислової. Для молодших школярів 2-го класу робота була організована від конкретно-образної до абстрактно-вербальної опори. Перший етап: використовувався малюнковий план розповіді, що складався із сюжетних малюнків (найбільш конкретна опора). Другий етап: опора ускладнювалася заміною сюжетних малюнків на предметні малюнки (фокус на ключових об'єктах). Третій етап: застосовувалося виділення опорних слів (абстрактна, вербальна опора).

Школярі 3-го класу виявили готовність до роботи з менш конкретними та більш символічними опорами: Перший етап: відразу використовувався план, що складався з предметних малюнків. Другий етап: завдання ускладнювалося: малюнки були замінені на ланцюжки опорних слів, що вимагало логічного вибудовування смислових зв'язків. Третій етап (автономізація): усі види допомоги знімалися. Одиночні малюнки чи слова застосовувалися лише в окремих випадках, оскільки очікувалося, що учні готові до самостійного переказу коротких текстів.

Така стратегія забезпечила ефективний розвиток внутрішнього планування висловлювання відповідно до динаміки формування пізнавальних процесів у дітей із ЗНМ.

Для подолання труднощів при читанні було застосовано низку корекційних вправ, спрямованих на посилення сенсорного контролю та змістового розуміння: Надмірна артикуляція: Учні читали слова з перебільшеною артикуляцією (чітке промовляння), що сприяло зміцненню фонетичного образу слова. Використовувався прийом читання підкресленого закінчення, а потім цілого слова, що сприяло усвідомленню граматичної функції. Запроваджувалося читання слів з різною інтонацією (стверджувальною, запитальною, заперечною, з проханням), що розвивало операційний компонент читання та розуміння емоційно-сислових відтінків.

Таким чином організована логопедична робота забезпечила покращення активної діяльності, самостійності, операційного

компоненту мовлення, а також позитивну динаміку емоційних реакцій та розвитку форм спілкування у молодших школярів із ЗНМ.

Прогрес у формуванні самостійності відображено у поступовому зниженні відсотка учнів, які потребували допомоги на різних етапах корекційного навчання: На початку орієнтувально-превентивного етапу (I етап), 75% учнів 2-3 класів виконували завдання несамотійно. Наприкінці I етапу цей показник знизився до 68%. Наприкінці II етапу допомоги потребували 62% учнів. Наприкінці III етапу відсоток школярів, які потребували підтримки, становив 52%. В цілому, відсоток учнів, які демонстрували несамотійність, зменшився на 7% за період корекційного навчання (з 75% до 68% на кінець I етапу, або загальне зниження від 75% до 52% на кінець III етапу, залежно від того, як інтерпретувати 75% "на самому початку" і 68% "на останньому"). Загальне зниження кількості учнів, які потребували допомоги, від початку до кінця корекції, склало 23% (з 75% до 52%).

Проведена логопедична робота підтвердила свою ефективність, що проявилось у суттєвому зниженні кількості специфічних мовленнєвих помилок у школярів із ЗНМ на різних рівнях мовленнєвої системи.

Таким чином, у результаті проведених логопедичних занять досягнуто позитивної динаміки за всіма досліджуваними параметрами. Загальний відсоток учнів, які допускали типові мовленнєві помилки, знизився в середньому на 13%. Крім того, рівень самостійності учнів із ЗНМ підвищився на 7%. Застосування розробленого комплексу корекційних вправ забезпечило покращення всіх сторін мовлення у молодших школярів із ЗНМ. Однак, з огляду на залишковий відсоток помилок, необхідне продовження логопедичної роботи та збільшення її тривалості для досягнення повного усунення мовленнєвих порушень.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений формувальний експеримент дозволив обґрунтувати та апробувати комплексний диференційований підхід до корекції лексичних, граматичних та синтаксичних порушень у молодших школярів із ЗНМ II-III рівня. Застосування системи корекційних завдань, що інтегрують розвиток усіх сторін мовлення (фонетичну, лексико-граматичну, зв'язну) в рамках єдиного тематичного плану, забезпечило позитивну динаміку за всіма досліджуваними

параметрами. Фіксується суттєве зниження відсотка учнів, які допускають типові мовленнєві помилки. Найбільш виражене зниження спостерігається у сфері граматичного оформлення слів (до 22% у 3-му класі) та читання (до 14% у 3-му класі), що підтверджує ефективність застосованих полісенсорних та графічно-символічних опор. Завдяки цілеспрямованому стимулюванню ігрового інтересу та створенню ситуації успіху, спостерігається підвищення рівня самостійності учнів (загальне зниження потреби в допомозі на 23%) та покращення їхньої навчальної мотивації і операційного компоненту діяльності. Досвід довів необхідність вікової диференціації корекційної роботи, що проявилася у використанні конкретно-образних опор (малюнки) у 2-му класі та швидкому переході до абстрактно-графічних опор (схеми, символи) у 3-му класі. Незважаючи на позитивну динаміку, значний відсоток учнів (наприклад, 52% на кінець III етапу) все ще потребує допомоги. Це вказує на стійкість порушень, характерну для ЗНМ, і необхідність продовження корекційної роботи.

Отримані результати відкривають низку напрямів для подальшого поглибленого вивчення проблеми. Необхідна розробка та апробація триваліших корекційних програм, спрямованих на повне усунення залишкових явищ мовленнєвого недорозвинення у молодших школярів, особливо у сфері синтаксичного планування та мовленнєвої автономії. Доцільним є проведення досліджень, спрямованих на вивчення прямого впливу сформованих лексико-граматичних умінь на академічну успішність учнів із ЗНМ (зокрема, з української мови та інших предметів). методами) для корекції ЗНМ у шкільному віці. Потребує деталізації методика формування навичок самоконтролю та рефлексії у дітей із ЗНМ, спрямована на повну інтерналізацію мовленнєвих правил та їхнє використання у спонтанній комунікації. Ці напрями дозволять не лише поглибити теоретичні знання про механізми ЗНМ, але й удосконалити практичні рекомендації для логопедів закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Брушневська І. М. Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Modern methods, innovations and operation alexperience in the fieldof psychology and pedagogics* : Conference proceedings. October 20-21, 2017 : Lublin. С. 98-101.
- [2] Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним

недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Вип. 2. 2019. С. 96-105.

[3] Ільїна Н.В. Механізми розуміння образних засобів мови у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 6 (1). С. 137-146.

[4] Лукачович Г. Теоретичні засади опанування лексиною природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 50. Том 1. 2022. С. 119-124.

[5] Мілевська О. П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С. 146-154

[6] Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал ХНА*. 2021. № 1 (4). С. 156-165.

[7] Ткач О. М. Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенез. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: Вип.9. У 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2017. С. 98-114.

[8] Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

LISOVA Lyudmila

Ph.D., associate professor,
senior lecturer of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-3758-0294

OPALIUK Oleg

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5956-0163

FEATURES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEXICAL SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH 2ND-3RD LEVELS OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN SPEECH THERAPY CLASSES

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of correcting lexical and grammatical disorders in younger schoolchildren with general speech underdevelopment of the II-III level, since this deficit is a factor in the emergence of secondary learning difficulties. The purpose of the study is to develop and experimentally verify the effectiveness of a differentiated method of forming lexical skills and overcoming concomitant speech disorders in speech therapy classes.

The correction work was organized within the framework of a formative experiment and lasted 2.5 months. A comprehensive approach was used, combining work on the phonetic, lexical and syntactic aspects of speech. To increase efficiency, gamification techniques were used (creating problem situations, role-playing games), as well as graphic and symbolic supports for visualizing the structure of words and sentences. Depending on the age of the students (2nd and 3rd grades), the correctional assistance was differentiated: phonetic correction was based on a gradual transition from polysensory (tactile-vibrational, kinesthetic) to symbolic-figurative support; syntactic correction in the 2nd grade was based on concrete-figurative drawings, while in the 3rd grade it quickly moved to geometric modeling of the sentence (square, triangle, circle) and work with chains of supporting words; correction of coherent speech was carried out through the gradual reduction of support when retelling the text: from plot drawings to supporting words. As a result of the implementation of the developed methodology, a pronounced positive dynamics was observed in all the studied indicators. In particular, an improvement in the grammatical design of speech was recorded: the number of students with errors decreased by 22%. A similar decrease (22%) was noted in the area of syntactic organization of speech - when constructing sentences. During reading, the number of errors decreased by 14%, and the level of independence of students increased: the proportion of children who needed constant help decreased from 75% to 52% (by 23%). These results indicate an increase in the level of self-control, speech activity and learning motivation. At the same time, the persistence of difficulties in some students (more than half still need help) indicates the feasibility of further improvement and deepening of correctional and developmental work.

Prospects for further research are related to the development of long-

term programs for the complete elimination of residual violations and the study of the direct impact of the formed lexical skills on the overall academic performance of younger students.

Key words: grammatical errors, differentiation, correctional work, lexical skills, younger students, polysensory approach, independence, symbolic-graphic modeling.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Brushnevs`ka I. M. Osobly`vosti rozvy`tku rozuminnya movlennya u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennya. Modern methods, innovations and operation alexperience in the fieldof phsychology and pedagogics : Conference proceedings. October 20-21, 2017 : Lublin. S. 98-101.
- [2] Gavry`lova N.S. Psy`xologichna xaraktery`sty`ka ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennya z veduchy`my` porushennyamy` pam'yati. Problemy` suchasnoyi psy`xologiyi. Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka. Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka APN Ukrayiny`. Vy`p. 2. 2019. S. 96-105.
- [3] Il`yina N.V. Mexanizmy` rozuminnya obrazny`x zasobiv movy` u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity`. 2015. Vy`p. 6 (1). S. 137-146.
- [4] Lukachovy`ch G. Teorety`chni zasady` opanuvannya leksy`koyu pry`rodny`chogo zmistu doshkil`ny`kamy` iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Innovacijna pedagogika. Vy`p. 50. Tom 1. 2022. S. 119-124.
- [5] Milevs`ka O. P. Osobly`vosti semanty`chnoyi dominanty` spry`jmannya slova u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` (pedagogichni nauky`). 2020. # 15. S. 146-154
- [6] Ty`shhenko V. V. Obg`runtuvannya ty`pologiyi pervy`nnogo sy`stemnogo nedorozvy`tku movlennya. Naukovy`j zhurnal XNA. 2021. # 1 (4). S. 156-165.
- [7] Tkach O. M. Struktury`zaciya i transformaciya strukturny`x poliv sliv v ontogenez. Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x prac`: Vy`p.9. U 2-x t. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j. PP Medobory`-2006. 2017. S. 98-114.
- [8] Trofy`menko L. I. Diagnosty`ka ta korekciya zagal`nogo nedorozvy`tku movlennya u ditej doshkil`nogo viku : navch.-metod. posibny`k. K. : Insty`tut special`noyi pedagogiky` NAPN Ukrayiny`, 2014. 72 s.

Матеріал надійшов до редакції 27. 08.2025 р.

Авторський внесок

Лісова Л. – 50%, Опалюк О. – 50%