

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

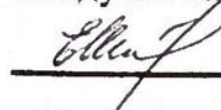
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А.

 (підпис)

«8» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

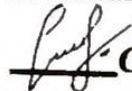
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

«Формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня

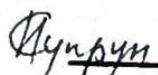
в інклюзивно-ресурсному центрі»

Виконав: студент 6841мз групи

 Сирота О.Ю.

(підпис)

Керівник роботи: д.п.н., професор

 Супрун М.О.

(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти
 Спеціальність А6 Спеціальна освіта
 Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
 Гарант освітньої програми
 Супрун М.О.

Супрун

(підпис)
 «1» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Сироті Олені Юрївні

Тема роботи: «Формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі»

1. Керівник роботи д.п.н. Супрун Микола Олексійович
2. Затверджені наказом ректора № 1383-Уч від «26» листопада 2025 року
3. Термін подання роботи: до 01.12.2025
4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.
5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ II РІВНЯ.
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<u>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
<u>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
<u>РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ.</u>	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

Дата видачі завдання

01.11.2024р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

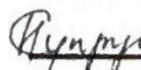
№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	07.11.2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	10.12.2025	Виконано

Студент


 (підпис)

Сирота О.Ю.

Керівник роботи


 (підпис)

Супрун М.О.

АНОТАЦІЯ

Сирота О.Ю. «Формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 121 сторінка.

У кваліфікаційній роботі розкрито проблему формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Виконано комплексний теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічних особливостей цієї категорії дітей, виявлено специфіку їх лексичного розвитку та основні причини обмеженості активного словника. Розглянуто психолінгвістичні механізми формування та функціонування словникового запасу, визначено роль цілеспрямованої логопедичної роботи у збагаченні лексики. Узагальнено наукові підходи до структурування та активізації словника, окреслено принципи добору лексичного матеріалу та методи його закріплення у різних видах діяльності.

У другому розділі подано методичне забезпечення діагностики рівня сформованості активного словника. Виокремлено два взаємопов'язані критерії — лексико-змістовий та функціонально-комунікативний, які охоплюють ключові мовленнєві показники: обсяг, точність, варіативність та функціональне використання лексики. Діагностичне дослідження, проведене у двох групах (діти з нормою мовленнєвого розвитку, діти із ЗНМ II рівня), виявило істотні відмінності у рівні сформованості активного словника, мовленнєвої ініціативності та здатності застосовувати лексику у різних комунікативних ситуаціях. Результати констатувального етапу підтвердили необхідність системного корекційно-розвиткового впливу.

У третьому розділі обґрунтовано, структуровано та апробовано дидактичну модель формування активного словника, яка передбачає поетапну організацію логопедичної роботи і умовах інклюзивно-ресурсного центру: мотиваційно-підготовчий етап, етап збагачення тематичного словника, етап формування структурної організації словника та етап генералізації і функціонального використання лексики. У моделі визначено мету, педагогічні умови, змістове наповнення, методи, форми і засоби логопедичної підтримки, адаптовані до особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ II рівня.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої моделі та доцільність її впровадження в логопедичну практику інклюзивно-ресурсного центру з метою збагачення та активізації словника, розвитку комунікативної компетентності, підвищення когнітивної активності та успішної соціалізації дітей із ЗНМ.

Ключові слова: спеціальна освіта, логопедія, загальний недорозвиток мовлення, активний словник, інклюзивно-ресурсний центр, мовленнєвий розвиток, комунікативна компетентність.

ANNOTATION

Syrota O.Yu. “Formation of the Active Vocabulary in Children with General Speech Underdevelopment Level II in an Inclusive Resource Center.”

Master’s thesis in specialty A6 “Special Education,” educational program “Special Education. Speech Therapy.” – Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. – 121 pages.

The master’s thesis explores the issue of forming an active vocabulary in children with general speech underdevelopment (GSU) Level II within the conditions of an inclusive resource center. A comprehensive theoretical and methodological analysis of the psychological and pedagogical characteristics of this category of children has been carried out, revealing the specifics of their lexical development and the main causes of their limited active vocabulary. The psycholinguistic mechanisms of vocabulary formation and functioning are

examined, and the role of targeted speech therapy work in enriching vocabulary is determined. Scientific approaches to structuring and activating vocabulary are summarized, and the principles of selecting lexical material and methods of its consolidation in various types of activities are outlined.

The second chapter presents the methodological framework for diagnosing the level of active vocabulary development. Two interrelated criteria are identified — lexical-content and functional-communicative — which encompass key speech indicators: volume, accuracy, variability, and functional use of vocabulary. A diagnostic study conducted in two groups (children with typical speech development and children with GSU Level II) revealed significant differences in the level of active vocabulary formation, speech initiative, and the ability to apply vocabulary in different communicative situations. The results of the ascertaining stage confirmed the necessity of systematic corrective and developmental intervention.

The third chapter substantiates, structures, and tests the didactic model of forming active vocabulary, which provides for a step-by-step organization of speech therapy work in the conditions of an inclusive resource center: motivational-preparatory stage, thematic vocabulary enrichment stage, stage of forming the structural organization of vocabulary, and stage of generalization and functional use of vocabulary. The model defines the purpose, pedagogical conditions, content, methods, forms, and means of speech therapy support adapted to the speech development characteristics of children with GSU Level II.

The obtained results confirm the effectiveness of the proposed model and the feasibility of its implementation in the speech therapy practice of inclusive resource centers with the aim of enriching and activating vocabulary, developing communicative competence, increasing cognitive activity, and promoting successful socialization of children with GSU.

Keywords: special education, speech therapy, general speech underdevelopment, active vocabulary, inclusive resource center, speech development, communicative competence.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.....	15
1.1. Наукові підходи до визначення поняття «активний словник» у логопедії та сучасній лінгвістиці.....	15
1.2. Аналіз поняття «загальний недорозвиток мовлення» в спеціальній літературі. Психолого-педагогічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІ рівня.....	20
1.3. Нормативно-правова база, що регламентує діяльність та особливості функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні.....	28
1.4. Логопедичні стратегії та методи збагачення активного словника у дітей із ЗНМ ІІ рівня в контексті сучасних наукових досліджень.....	33
Висновки до розділу 1.....	41
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ.....	44
2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІ рівня.....	44
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.....	63
Висновки до розділу 2.....	72
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ	

АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ В ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ.....	74
3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІ рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.....	74
3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІ рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.....	89
Висновки до розділу 3.....	96
ВИСНОВКИ.....	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	102
ДОДАТКИ.....	115

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мовлення є основним засобом комунікації, пізнання та соціальної взаємодії людини. Його сформованість забезпечує повноцінний розвиток когнітивної сфери, опанування навчальної діяльності та ефективну соціалізацію. порушення мовленнєвого розвитку, зокрема загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), відзначаються системним характером і охоплюють недоліки у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи — фонетико-фонематичного, лексичного та граматичного. Це ускладнює засвоєння знань, знижує рівень комунікативної активності та негативно впливає на емоційно-вольову сферу.

Науковці підкреслюють, що ЗНМ зумовлює істотні труднощі у формуванні лексико-граматичних структур рідної мови, що проявляється в обмеженості активного словника, труднощах у побудові граматично правильних висловлювань та недостатній варіативності мовленнєвих засобів. В сучасних умовах інклюзивного навчання ці порушення потребують своєчасного виявлення та цілеспрямованої корекції, яка повинна бути інтегрована у загальноосвітній процес. [54, 74, 86]

Важливу роль у цьому процесі відіграють інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації щодо організації освітнього процесу та корекційно-розвиткової роботи, забезпечують міждисциплінарну взаємодію фахівців. Відповідно до чинних нормативно-правових актів, ІРЦ є ключовою ланкою у забезпеченні рівного доступу дітей із порушеннями мовлення до якісної освіти, що вимагає розробки ефективних методів і стратегій логопедичного супроводу [57; 61; 64].

Сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень передбачають поєднання класичних логопедичних методів із інноваційними технологіями — використанням ігрових прийомів, арт-терапії, казкотерапії, мнемотехніки,

інтерактивних засобів навчання, що довели свою ефективність у формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (Трофименко, Федорова). [96, 97, 101]

Дослідження шляхів збагачення активного словника у дітей із ЗНМ має комплексне значення: воно поглиблює наукові уявлення про закономірності мовленнєвого розвитку, створює науково-методичне підґрунтя для логопедичної роботи та сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища. Впровадження результатів такого дослідження у практику інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти дозволить не лише підвищити рівень мовленнєвого розвитку дітей, а й сприятиме їх успішній соціалізації та адаптації до вимог сучасного суспільства.

Проблема дослідження: визначити шляхи формування та збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах корекційно-розвиткової роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

Об'єкт: мовленнєва діяльність дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня.

Предмет: модель формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.

Мета: теоретично обґрунтувати та практично перевірити дидактичну модель формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.

Гіпотеза дослідження: формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі буде більш ефективним за умови впровадження спеціально розробленої дидактичної моделі, що передбачає систематичну та цілеспрямовану корекційно-розвиткову роботу.

Мета і предмет дослідження зумовили необхідність вирішення наступних завдань:

1. Проаналізувати спеціальну науково-педагогічну літературу з проблеми формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня та уточнити зміст основних понять дослідження.

2. Розробити критерії та показники оцінки стану сформованості активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, визначити та охарактеризувати рівні його сформованості.

3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

У процесі реалізації дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили всебічне розкриття проблеми формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення даних із нормативно-правових документів, науково-психологічної та спеціальної педагогічної літератури, а також методичних джерел, присвячених проблемам лексичного розвитку, логопедичної корекції та інклюзивного навчання дітей із ЗНМ. Використання цих методів дозволило сформувати цілісне наукове уявлення про сутність та специфіку формування активного словника, обґрунтувати теоретичні засади розробки експериментальної дидактичної моделі та визначити її ключові структурні компоненти.

До емпіричних методів було віднесено педагогічне спостереження, структуроване інтерв'ю (бесіду), анкетування батьків і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності дітей, а також педагогічний експеримент, що включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Застосування цих методів дало змогу здійснити діагностику рівнів сформованості активного словника, визначити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ II рівня та оцінити ефективність впровадженої дидактичної моделі.

Для забезпечення об'єктивності та достовірності результатів було використано **методи математичної статистики**, зокрема якісну та кількісну обробку експериментальних даних, визначення рівнів сформованості за критеріями та показниками, а також подання результатів у табличній формі з подальшим аналізом і науковою інтерпретацією.

Сукупність зазначених методів дала змогу не лише теоретично обґрунтувати досліджувану проблему, а й експериментально перевірити доцільність і результативність логопедичної корекційної роботи, спрямованої на формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає у науковому обґрунтуванні та розробці дидактичної моделі формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру. У ході дослідження було поглиблено уявлення про взаємозв'язок між специфікою мовленнєвого розвитку та лексичним збагаченням мовлення дітей із ЗНМ, уточнено підходи до визначення критеріїв і показників сформованості активного словника, а також систематизовано знання щодо типових лексичних і семантичних труднощів, з якими стикаються діти зазначеної категорії.

На основі аналізу психолого-педагогічної та логопедичної літератури конкретизовано сутність поняття «активний словник» у контексті корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ, а також охарактеризовано механізми його формування в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідження дозволило уточнити роль інклюзивно-ресурсних центрів як ключових інституцій, що забезпечують комплексний підхід до лексичного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, інтегруючи логопедичну, психологічну та педагогічну підтримку.

Одержані результати доповнюють наукові уявлення про поетапність формування активного словника та розкривають дидактичні умови, за яких цей процес є найбільш ефективним у дітей із загальним недорозвитком

мовлення II рівня, що має значення для подальших теоретичних розробок і практичного вдосконалення корекційно-розвиткових програм.

Практичне значення дослідження полягає у розробці, впровадженні та апробації змістового наповнення етапів логопедичної роботи, комплексу методичних прийомів та системи вправ, спрямованих на формування і збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Запропонований матеріал охоплює вправи на активізацію лексичного запасу, розвиток смислових і семантичних зв'язків між словами, удосконалення лексичного оформлення висловлювань, а також підвищення комунікативної активності дитини у природних і спеціально організованих ситуаціях спілкування.

Розроблені змістові блоки логопедичних занять можуть бути використані логопедами, дефектологами, педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, асистентами вчителів у закладах загальної, спеціальної та інклюзивної освіти для цілеспрямованої роботи з дітьми із ЗНМ II рівня. Матеріали дослідження є універсальними у застосуванні: вони можуть інтегруватися у корекційно-розвиткові програми, індивідуальні маршрути розвитку та використовуватися як у групових, так і в індивідуальних формах роботи.

База дослідження: КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в місті Миколаєві.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 120

сторінок, із них основного тексту – 107 сторінок. У роботі подано 9 таблиць, 8 рисунків та 1 схема.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.

1.1. Наукові підходи до визначення поняття «активний словник» у логопедії та сучасній лінгвістиці.

Поняття «активний словник» має тривалу історію розвитку, що охоплює як класичну лінгвістичну тенденцію, так і спеціальну дефектологічну (логопедичну) науку. У мовознавстві воно виникло в контексті досліджень словникового складу мови та процесів його використання в усному та писемному мовленні, а згодом було адаптоване в рамках логопедії для позначення обсягу та якості лексичних засобів, які дитина або дорослий здатні активно використовувати у власних висловлюваннях.

У класичній лінгвістиці поняття активного словника почало формуватися в рамках вивчення лексикології та психолінгвістики, коли дослідники почали виокремлювати дві основні групи словникового запасу — активну та пасивну лексику. Перші спроби наукового опису належать працям лінгвістів кінця XIX – початку XX ст., які розглядали «словник» як динамічну систему, що складається з лексем, здатних до безпосереднього використання у мовленні (активний словниковий запас) та тих, що лише розпізнаються та розуміються, але не відтворюються (пасивний словниковий запас). Цей підхід отримав розвиток у працях представників психологічного напрямку мовознавства, зокрема у роботах Л. Виготського, який підкреслював значення активної лексики як індикатора рівня сформованості мовленнєвого мислення [107].

У подальшому, у другій половині XX ст., лінгвісти (О. Ахманова, Л. Щерба та ін.) деталізували це розмежування, визначаючи активний словник як сукупність лексичних одиниць, що не лише зберігаються у пам'яті мовця,

але й легко актуалізуються в комунікативних ситуаціях [107]. Паралельно психолінгвістичні дослідження (О. Леонтьєв) акцентували увагу на когнітивних механізмах добору та відтворення слів, зазначаючи, що активний словник формується завдяки багаторазовому використанню лексем у мовленні та їх закріпленні у мовленнєвій практиці [107].

У логопедії поняття «активний словник» набуло спеціалізованого змісту, зумовленого потребами корекційно-педагогічної практики. В. Тарасун, Ю. Рібцун, Є. Соботович, М. Шеремет розглядають його як частину словникового запасу дитини, яка використовується для активного мовленнєвого відтворення та є основою для формування зв'язного висловлювання [86; 95; 107]. При цьому акцент робиться на кількісних (обсяг) та якісних (точність, доречність, варіативність) характеристиках лексики, що відображають рівень мовленнєвого розвитку та комунікативної компетентності.

Сучасна логопедична наука визначає активний словник як динамічне утворення, яке формується у взаємодії з пасивним запасом і розвивається під впливом мовленнєвого досвіду, соціального оточення та цілеспрямованої педагогічної роботи [86]. Зокрема, у дітей із загальним недорозвитком мовлення активний словник часто характеризується обмеженим обсягом, неточним використанням слів, недостатнім володінням узагальнюючими поняттями та словотвірними моделями [83; 88]. Це обумовлює необхідність його системного цілеспрямованого розвитку, що є одним із ключових завдань логопедичної роботи в інклюзивно-ресурсних центрах.

У сучасній лінгвістиці та логопедії розмежування активного та пасивного словника базується на низці чітких критеріїв, що відображають функціональне використання лексики у мовленнєвій діяльності. Активний словник охоплює ті лексичні одиниці, які дитина вільно використовує у власному мовленні під час усного чи писемного висловлювання, тоді як пасивний словник складається зі слів, що сприймаються та розуміються, але не відтворюються самостійно в комунікативних ситуаціях [76].

Критерії розмежування активного та пасивного словника включають:

- **продуктивність вживання** — здатність особи самостійно відтворювати та доречно вживати лексему (активний словник) на відміну від розуміння без використання (пасивний словник) [86];
- **частота використання** — регулярність актуалізації слова у різних комунікативних ситуаціях;
- **ступінь автоматизації** — швидкість та спонтанність добору слова у процесі мовлення;
- **контекстуальна залежність** — для пасивного словника характерна більша залежність від контексту для актуалізації значення [103].

Особливу увагу дослідники приділяють взаємозв'язку активного та пасивного словника, адже вони є динамічними та взаємопов'язаними компонентами лексичної системи. Пасивний словник, за умови належного мовленнєвого та когнітивного стимулювання, слугує основою для розширення активного словника. Перехід лексичних одиниць з пасивного до активного запасу залежить від інтенсивності мовленнєвої практики, різноманітності комунікативних ситуацій, мотивації до спілкування та корекційно-розвиткової роботи [95].

Таким чином, чітке розмежування активного та пасивного словника у логопедичній практиці має не лише теоретичне, але і прикладне значення, оскільки дає змогу вибудувати індивідуалізовані програми корекційного навчання та забезпечити ефективну динаміку збагачення лексичного запасу дітей із загальним недорозвитком мовлення [104].

У сучасних лінгвістичних та логопедичних дослідженнях поняття активного словника розглядається як багатовимірне утворення, що має чітко визначену структуру та взаємопов'язані компоненти. А. Богуш наголошує, що семантичний аспект активного словника визначається обсягом та глибиною значень, які дитина здатна адекватно відтворювати у процесі мовленнєвої діяльності, при цьому важливим є не лише знання лексичних одиниць, а й уміння вживати їх у відповідному контексті [5]. Н. Гаврилова підкреслює, що

семантичне наповнення активного словника залежить від узагальнювальних умінь, рівня розвитку мислення та здатності до смислового аналізу, що забезпечує точність та адекватність мовленнєвого висловлювання [11].

Частота та варіативність використання лексем, на думку С. Коноплястої та Т. Сак, виступає показником закріпленості слова в активному словнику: чим частіше дитина використовує певну одиницю у різних комунікативних ситуаціях, тим вищим є рівень її функціональної активності [30]. Т. Осипенко зазначає, що варіативність вживання передбачає здатність замінювати слова синонімами, добирати відповідники залежно від стилістичних або ситуативних вимог, що є ознакою сформованості гнучкості лексичного запасу [50].

Тематична організація активного словника, як стверджує М. Шеремет, полягає у впорядкуванні лексичних одиниць за смисловими полями, тематичними групами та категоріями, що полегшує їх відтворення у мовленні та забезпечує зв'язок із комунікативними завданнями [107]. Такий підхід, на думку дослідниці, сприяє розвитку логіки висловлювання та розширює потенціал мовленнєвої діяльності дитини.

Психолінгвістичний підхід до вивчення формування активного словника передбачає комплексний розгляд когнітивних, емоційно-вольових та соціальних чинників, які забезпечують процес засвоєння та активного використання лексичних одиниць у мовленні. Як зазначає Г. Станєва, активний словник формується у тісній взаємодії з розвитком пізнавальних процесів, зокрема пам'яті, уваги та мислення, які виступають базовими психологічними механізмами оперування словом [88].

Пам'ять забезпечує накопичення та збереження словникового запасу, що підтверджує Є. Соботович, наголошуючи на важливості переходу слова з пасивного до активного словника шляхом частого його використання в різних комунікативних ситуаціях [86]. Увага виконує функцію контролю та вибору необхідної лексичної одиниці з ментального лексикону, а мислення формує

здатність до узагальнення та смислової організації лексичного матеріалу. [75; 95]

Вагомим чинником є вплив соціального середовища. Як підкреслює Т. Скрипник, мовленнєві ситуації, які виникають у повсякденному житті дитини, створюють умови для активізації словника, якщо вони є різноманітними та емоційно значущими [85]. С. Миронова зазначає, що інклюзивне освітнє середовище, особливо у форматі роботи інклюзивно-ресурсних центрів, сприяє цілеспрямованому стимулюванню мовленнєвої активності дітей із загальним недорозвитком мовлення через індивідуалізовані завдання та міждисциплінарну взаємодію фахівців [43].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «активний словник» у сучасній лінгвістиці та логопедії трактується як багатовимірне явище, яке включає кількісні, якісні, структурні та функціональні характеристики лексичного запасу.

М. Шеремет наголошує, що активний словник є показником комунікативної готовності особистості, оскільки відображає не лише обсяг засвоєних лексем, а й ступінь їх функціональної активності у мовленні [107]. Є. Соботович розглядає його як динамічну систему, тісно пов'язану з пасивним словником, підкреслюючи, що перехід лексичних одиниць з пасивного у активний запас зумовлюється інтенсивністю мовленнєвої практики та різноманітністю комунікативних ситуацій [86]. В. Тарасун робить акцент на якісних параметрах активної лексики — точності, доречності та варіативності вживання, які забезпечують мовленнєву гнучкість та адекватність висловлювань [95].

Ю. Рібцун підкреслює значення тематичної організації активного словника, адже впорядкованість лексем за смисловими полями та категоріями полегшує їх актуалізацію та підвищує ефективність комунікації [74]. Н. Софій та Ю. Найда, досліджуючи питання інклюзивної освіти, відзначають роль освітнього середовища та командної взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсних

центрів у стимулюванні розвитку активного словника дітей з особливими освітніми потребами [87].

Погляди дослідників узгоджуються у тому, що активний словник є не лише результатом мовленнєвого розвитку, а й важливим інструментом когнітивної та соціальної адаптації дитини, особливо в умовах інклюзивного навчання.

Враховуючи проаналізовані підходи, у межах даного дослідження активний словник визначається як структурно та функціонально організована частина лексичного запасу, що включає слова і словосполучення, які дитина вільно та доречно відтворює у мовленнєвій діяльності; характеризується семантичною точністю, варіативністю та тематичною впорядкованістю; формується і розвивається у взаємодії з пасивним словником під впливом мовленнєвої практики, соціального середовища та цілеспрямованої логопедичної роботи, зокрема в умовах інклюзивно-ресурсних центрів.

1.2. Аналіз поняття «загальний недорозвиток мовлення» в спеціальній літературі. Психолого-педагогічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня.

Поняття «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ) має тривалу історію наукового формування, що поєднує підходи вітчизняних та зарубіжних логопедичних шкіл. Первинне використання терміна у вітчизняній спеціальній педагогіці було пов'язане з необхідністю комплексного опису мовленнєвих порушень, які охоплюють усі сторони мовленнєвої системи — від фонетико-фонематичної до лексико-граматичної. В історичному аспекті його поява у науковій літературі пов'язана з розвитком дефектологічної теорії та розширенням психолінгвістичних досліджень, спрямованих на вивчення системних мовленнєвих порушень.

Сучасні дослідники підкреслюють (Л. Андрусишина, О. Потамошнієва), що на етапі становлення вітчизняної логопедії науковці зазначали, що ЗНМ є складним структурним дефектом мовлення, який поєднує

недорозвиток усіх його компонентів при збереженому слуху та первинно збереженому інтелекті [1; 58]. Такий підхід дав змогу відмежувати ЗНМ від ізольованих порушень, наприклад, фонетичних або фонематичних, і створити підґрунтя для побудови класифікацій.

А. Богуш, В. Козлова, В. Селіверсова та В. Семирова визначають ЗНМ як комплексне порушення, що унеможливорює повноцінне функціонування мовленнєвої системи та зумовлює труднощі у формуванні зв'язного мовлення, лексико-граматичної будови та фонетико-фонематичних процесів [6]. Науковці наголошують на необхідності інтеграції педагогічних, психологічних та логопедичних підходів у його вивченні.

І. Гайдаржи розглядає ЗНМ крізь призму лексико-граматичних порушень, підкреслюючи, що вони не є ізольованим явищем, а тісно пов'язані з недостатнім розвитком інших мовленнєвих компонентів [14]. Л. Дронік у своїх дослідженнях наголошує на взаємозв'язку ЗНМ із порушенням ритміко-інтонаційної організації мовлення, що зумовлює доцільність використання логоритміки у корекційній роботі [20].

Дослідники сучасного етапу, зокрема В. Кисличенко та А. Шлапак, акцентують увагу на важливості використання цифрових та комп'ютерних технологій у діагностиці ЗНМ, особливо на етапі виявлення рівня сформованості фонематичних процесів [28]. А. Курєнкова відзначає значення інноваційних технологій у мовленнєвому розвитку дітей із ЗНМ, підкреслюючи, що інтеграція новітніх методів стимулює активізацію комунікативної діяльності [35].

В. Левицький приділяє увагу системному підходу до формування лексико-граматичної сторони мовлення при ЗНМ, розглядаючи її як один із ключових показників ефективності корекційного процесу [37]. Ю. Логвінова робить наголос на необхідності цілеспрямованої роботи зі збагачення та уточнення словника дітей із ЗНМ III рівня, використовуючи ігрові методи як провідний інструмент [38].

Н. Новікова та Т. Осипенко у своїх працях аналізують особливості розвитку зв'язного мовлення у школярів із ЗНМ, підкреслюючи роль монологічних форм як показника сформованості комунікативної компетентності [49; 50]. С. Поліщук пропонує детальний опис рівнів ЗНМ у дітей дошкільного віку, що стало основою для стандартизації діагностичних критеріїв [54].

Ю. Рібцун систематизує понятійно-термінологічний апарат та пропонує програмно-методичні комплекси для роботи з дітьми із ЗНМ молодшого дошкільного віку [74; 75; 76]. Є. Сердюкова та І. Середа досліджують ефективність використання природного матеріалу та формування словника ознак у дошкільників із ЗНМ III рівня, вказуючи на тісний зв'язок між сенсорним досвідом і розвитком лексики [82; 83].

О. Чекан, Х. Барна, О. Кас'яненко та Е. Булеца розробили концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення при ЗНМ, а також надали характеристику його рівнів, що дозволяє цілеспрямовано планувати етапи корекційної роботи [103; 104]. В. Шестопалова обґрунтовує значення дидактичних ігор як ефективного засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ [109].

Таким чином, еволюція поняття «загальний недорозвиток мовлення» у логопедії відображає перехід від загального опису системних мовленнєвих порушень до науково обґрунтованої багаторівневої класифікації та інтегрованих підходів у корекційно-педагогічній роботі.

У межах даного дослідження під «загальним недорозвитком мовлення» ми розуміємо комплексне системне порушення, що проявляється у несформованості всіх компонентів мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного, зв'язного мовлення) при збереженому слуху та первинно збережених інтелектуальних можливостях, зумовлене недостатністю мовленнєвого досвіду та порушенням взаємодії психолінгвістичних механізмів.

Класифікація рівнів загального недорозвитку мовлення має важливе значення для діагностики, прогнозування мовленнєвого розвитку та планування корекційно-розвиткової роботи. Найбільш поширеною є трирівнева система, яка описує послідовність якісних змін у мовленнєвому розвитку дітей з урахуванням сформованості всіх компонентів мовлення.

С. Поліщук зазначає, що I рівень ЗНМ характеризується різко обмеженим словниковим запасом, відсутністю граматично правильної форми слова та примітивною фразою, що складається переважно з одно- або двослівних висловлювань. Мовлення на цьому рівні має переважно ситуативний характер, активно використовуються жести, інтонаційні засоби, але відсутні узагальнюючі поняття [54].

II рівень ЗНМ, як зазначено в роботах О. Потамошневої, є проміжним етапом, на якому вже з'являються прості фрази з двох-трьох слів, але зберігаються аграматизми, обмежений словниковий запас та помилки у вживанні граматичних форм. Лексика дитини відображає переважно предмети та дії, без абстрактних чи узагальнених понять. Вимова нестійка, а звуковий склад слова часто спотворений [58]. В. Левицький наголошує, що саме на цьому рівні формуються передумови для переходу до більш повноцінної комунікації, однак для цього необхідна системна логопедична робота [37].

III рівень ЗНМ описується Н. Новіковою як етап, коли дитина в основному користується поширеними фразами, опановує основні граматичні конструкції, але зберігаються окремі аграматизми, неточності у вживанні слів та недостатня гнучкість мовленнєвих засобів. Недоліки вимови, хоча й менш виражені, продовжують впливати на якість мовленнєвого спілкування [49].

Місце II рівня ЗНМ у цій класифікації є ключовим, оскільки він виконує функцію перехідної ланки від елементарних засобів комунікації (I рівень) до відносно розгорнутого зв'язного мовлення (III рівень). За спостереженнями Ю. Рібцун, ефективність подолання мовленнєвих труднощів на II рівні значною мірою залежить від своєчасної корекційної допомоги, яка повинна бути спрямована на збагачення словникового запасу, засвоєння граматичних

конструкцій та розвиток фонематичного слуху [74]. В. Шестопалова підкреслює, що корекційно-розвиткова робота на II рівні ЗНМ має бути максимально інтенсивною, адже саме цей період визначає темпи та якість мовленнєвого розвитку в подальшому [109].

Таким чином, трирівнева класифікація ЗНМ дозволяє логопедам чітко диференціювати завдання на кожному етапі мовленнєвого розвитку, а розуміння особливостей II рівня створює передумови для побудови ефективної індивідуалізованої програми логопедичного супроводу.

Мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня має низку специфічних лінгвістичних характеристик, які проявляються у всіх структурних компонентах — лексичному, граматичному та синтаксичному.

Обсяг та якість словникового запасу. О. Потамошнієва відзначає, що активний словник дітей з II рівнем ЗНМ обмежений побутовою та предметно-практичною тематикою; переважають конкретні іменники та дієслова, тоді як прикметники, прислівники та узагальнюючі поняття майже не використовуються [58]. В. Левицький підкреслює, що пасивний словник таких дітей дещо ширший за активний, проте значна частина лексичних одиниць не актуалізується у мовленні через недостатню сформованість навичок смислового добору [37]. За спостереженнями Ю. Рібцун, лексика нерідко використовується неточно: діти замінюють слова більш загальними або близькими за звучанням, що знижує інформативність висловлювань [74].

Граматичні особливості. С. Поліщук наголошує, що у мовленні дітей з II рівнем ЗНМ спостерігаються стійкі аграматизми — порушення узгодження слів за родом, числом та відмінком, неправильне використання прийменників, а також труднощі з побудовою простих і складних речень [54]. В. Шестопалова вказує на недостатнє оволодіння словотвірними моделями, що проявляється у спрощенні морфемної структури слова або її спотворенні [109]. Такі граматичні порушення свідчать про неповноцінність морфологічної та синтаксичної системи мовлення на даному етапі.

Зв'язність та структурна організація висловлювань. Н. Новікова підкреслює, що висловлювання дітей з II рівнем ЗНМ мають фрагментарний характер, переважно складаються з окремих фраз, об'єднаних ситуативно, без чіткого логічного зв'язку [49]. Часто відсутні елементи, що забезпечують цілісність і завершеність думки (сполучники, займенники, вказівні слова). В. Шестопалова зазначає, що навіть за наявності певного обсягу лексики діти не завжди можуть самостійно організувати мовленнєве висловлювання відповідно до комунікативного завдання, що зумовлено недостатнім розвитком мовленнєвого планування [109].

Таким чином, лінгвістичні особливості мовлення дітей з II рівнем ЗНМ відображають системний характер мовленнєвого недорозвитку, де обмеженість словника, граматичні порушення та низький рівень зв'язності висловлювань тісно взаємопов'язані. Це визначає необхідність комплексної корекційної роботи, спрямованої на паралельний розвиток усіх мовленнєвих компонентів.

Розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня має специфічні особливості, що безпосередньо впливають на формування мовленнєвої компетентності та визначають підхід до корекційно-розвиткової роботи.

Розвиток мислення, пам'яті, уваги. Л. Андрусишина наголошує, що для дітей із ЗНМ II рівня характерне переважання наочно-дійового та наочно-образного мислення при недостатньому розвитку словесно-логічного, що обмежує можливості оперування абстрактними поняттями та ускладнює засвоєння узагальнень [1]. С. Поліщук зазначає, що короткочасна пам'ять у таких дітей, особливо слухова вербальна, має обмежений обсяг і знижений рівень точності відтворення, що негативно впливає на оволодіння новими мовними одиницями [54]. За спостереженнями О. Потамошневої, увага у дітей цього рівня є нестійкою, швидко виснажується, а процеси її довільної регуляції розвинені недостатньо, що призводить до труднощів у виконанні завдань, які потребують зосередженості та тривалої концентрації [58].

Емоційно-вольова сфера. І. Гайдаржи підкреслює, що діти із ЗНМ II рівня часто демонструють підвищену емоційну збудливість та імпульсивність, а реакції на зовнішні подразники є більш інтенсивними та менш контрольованими порівняно з однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком [14]. Н. Новікова відзначає схильність таких дітей до уникання мовленнєвих контактів у нових ситуаціях, що зумовлено як невпевненістю у власних мовних можливостях, так і страхом комунікативних невдач [49]. Ю. Рібцун зауважує, що емоційно-вольова сфера у дітей із ЗНМ II рівня нерідко характеризується зниженим рівнем довільності, труднощами у плануванні та контролі поведінки, що вимагає цілеспрямованої роботи над розвитком навичок саморегуляції [74]. Отже, когнітивні та психоемоційні особливості дітей із ЗНМ II рівня мають системний характер і взаємопов'язані з мовленнєвими порушеннями. Недостатній розвиток мислення, пам'яті та уваги, поєднаний з емоційною нестабільністю та слабкістю вольової регуляції, створює додаткові труднощі у навчанні та соціальній адаптації, що зумовлює потребу в комплексній, інтегрованій корекційній підтримці.

Продовжуючи характеристику дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, варто окремо зупинитися на їх соціально-комунікативних особливостях, які тісно пов'язані з когнітивними та психоемоційними чинниками та визначають успішність соціальної інтеграції.

І. Гайдаржи зазначає, що діти із ЗНМ II рівня демонструють обмежений репертуар комунікативних стратегій, зокрема у вербальній сфері, що зумовлює переважання невербальних засобів спілкування — жестів, міміки, інтонаційних сигналів [14]. Н. Новікова підкреслює, що під час взаємодії з однолітками такі діти часто займають пасивну позицію, рідко ініціюють діалог і уникають участі у колективних іграх, особливо тих, що вимагають мовленнєвої активності [49]. За спостереженнями Ю. Рібцун, у контактах з дорослими вони можуть бути більш відкритими, проте їх мовленнєва поведінка характеризується простими, короткими репліками, що обмежує глибину та змістовність спілкування [74].

С. Поліщук наголошує, що у процесі навчання діти із ЗНМ II рівня стикаються з труднощами розуміння інструкцій та засвоєння навчального матеріалу, особливо якщо він подається у вербальній формі без додаткових наочних опор [54]. О. Потамошнієва вказує, що недостатній рівень мовленнєвої компетентності ускладнює не лише навчання, а й соціальну інтеграцію, адже дитина часто відчуває себе ізольованою від групи через невпевненість у власних комунікативних навичках [58]. Л. Андрусишина підкреслює, що адаптаційні труднощі можуть посилюватися через низьку стійкість уваги та обмежені когнітивні ресурси, що знижує ефективність засвоєння нових знань і навичок [1].

Отже, соціально-комунікативна сфера дітей із ЗНМ II рівня характеризується недостатньою ініціативністю, обмеженим використанням мовленнєвих засобів, зниженою участю у колективних формах діяльності та вираженими труднощами адаптації у навчальному середовищі. Це зумовлює необхідність комплексного впливу, спрямованого як на розвиток мовлення, так і на формування соціальних навичок та упевненості у власних комунікативних можливостях.

Значення роботи над активним словником у системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення II рівня зумовлюється тим, що саме лексичний запас є базовим ресурсом для формування повноцінної комунікативної компетентності та подальшої успішної адаптації дитини до навчального середовища. Як зазначає Ю. Рібцун, активний словник виступає ядром мовленнєвої діяльності, адже забезпечує можливість ініціювати, підтримувати та розвивати діалог, а також формулювати власні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування [74]. М. Шеремет підкреслює, що розширення активного словника сприяє не лише кількісному збагаченню мовлення, а й підвищенню його якісних характеристик — точності, доречності, виразності [107]. В. Тарасун вказує, що для дітей із ЗНМ II рівня актуалізація активного словника допомагає

долати фрагментарність мовленнєвого потоку та формувати більш логічні, структурно завершені висловлювання [95].

Н. Гаврилова наголошує, що сформований активний словник є необхідною умовою для оволодіння граматичними структурами, читанням та письмом, адже він слугує лексичною основою для засвоєння нових знань у різних навчальних дисциплінах [12]. С. Поліщук підкреслює, що недостатній обсяг активної лексики у дітей із ЗНМ II рівня ускладнює розуміння навчальних інструкцій, виконання завдань та взаємодію з учителем і однокласниками [54]. За висновками О. Потамошневої, робота над активним словником у межах корекційного процесу забезпечує не лише підготовку дитини до навчання у школі, але й створює умови для її подальшого успішного включення у навчально-пізнавальну діяльність, підвищуючи рівень мотивації та впевненості у власних можливостях [58].

Таким чином, розвиток активного словника у дітей із ЗНМ II рівня має стратегічне значення, оскільки безпосередньо впливає на формування комунікативної компетентності та визначає ефективність засвоєння шкільної програми. Цей напрям роботи потребує системності, послідовності та інтеграції у всі етапи корекційно-педагогічної діяльності.

1.3. Нормативно-правова база, що регламентує діяльність та особливості функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні.

Правове регулювання створення та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні здійснюється на основі чинного законодавства у сфері освіти, а також спеціальних підзаконних нормативно-правових актів та наказів Міністерства освіти і науки України.

Базові положення щодо організації інклюзивної освіти, визначення прав та гарантій осіб з особливими освітніми потребами закріплені у Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р., який встановлює принципи рівного доступу до якісної освіти, адаптації освітнього середовища, індивідуалізації навчання та запровадження додаткових послуг підтримки

[72]. Закон передбачає створення ІРЦ як спеціалізованих установ, уповноважених на здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання консультативної допомоги батькам та педагогам, а також забезпечення взаємодії між закладами освіти та сім'єю.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16 січня 2020 р. деталізує порядок організації інклюзивного навчання, визначає обов'язки закладів освіти щодо створення інклюзивного освітнього середовища та взаємодії з ІРЦ, встановлює вимоги до індивідуальної програми розвитку (ІПР) учня та ролі команди психолого-педагогічного супроводу [73].

Функціонування ІРЦ конкретизується низкою підзаконних актів, серед яких ключовим є Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України № 545 від 12 липня 2017 р. [64] (із подальшими змінами, зокрема Постановою № 1491 від 24 грудня 2024 р.) [61]. Документ регламентує структуру центру, склад фахівців, основні напрями діяльності, механізми взаємодії з органами управління освітою, закладами освіти та іншими установами. Важливе місце займають і відомчі нормативні документи Міністерства освіти і науки України, зокрема:

- Наказ МОН № 912 від 1 жовтня 2010 р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [62];
- Наказ МОН № 609 від 8 червня 2018 р. «Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами» [65];
- інші накази та роз'яснювальні листи, що регулюють порядок взаємодії ІРЦ із закладами дошкільної [67], загальної середньої [68], професійної [69] та позашкільної освіти [71].

Таким чином, законодавче підґрунтя створення та функціонування ІРЦ в Україні має системний характер, поєднуючи положення законів із деталізованими нормами підзаконних актів та наказів МОН, що забезпечує правову визначеність, комплексність і гнучкість діяльності цих установ.

Інклюзивно-ресурсні центри в Україні функціонують як спеціалізовані установи, покликані забезпечити рівний доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісних освітніх послуг, комплексну підтримку їх розвитку та сприяти ефективній соціальній інтеграції [64; 72; 73]. Їх діяльність базується на положеннях чинного законодавства та нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України, що визначають організаційно-методичні засади роботи [57; 61; 65].

Провідним напрямом діяльності ІРЦ є діагностична робота, яка передбачає проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Така оцінка охоплює аналіз стану пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної та фізичної сфер [57; 61]. Діагностика здійснюється міждисциплінарною командою фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів, реабілітологів) із застосуванням стандартизованих методик, аналізу документації та спостереження у природних умовах. Отримані результати стають основою для розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), що визначає конкретні завдання та стратегії освітньої підтримки [65; 68].

Не менш важливим є напрям корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на подолання або зменшення впливу порушень розвитку та формування ключових навчальних і життєвих компетентностей [56; 80]. Вона реалізується у формі індивідуальних та групових занять, поєднує логопедичні, дефектологічні, психокорекційні й соціально-адаптаційні методи, використовує інноваційні підходи (сенсорна інтеграція, арт- і музикотерапія, елементи АВА-терапії тощо) [42; 85; 89].

Важливим складником діяльності ІРЦ є консультативна робота, що охоплює інформування та підтримку батьків, педагогів і керівників закладів освіти [22; 42]. Консультації допомагають визначити особливості розвитку дитини, окреслити шляхи подолання труднощів у навчанні та поведінці, підібрати ефективні методи стимуляції пізнавальної та комунікативної активності. Крім того, ІРЦ проводять навчальні заходи для педагогів —

тренінги, семінари, майстер-класи, спрямовані на підвищення їхньої компетентності у сфері інклюзивної освіти [48; 85; 93].

Таким чином, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів інтегрує діагностичний, корекційно-розвитковий і консультативний напрями, що забезпечує комплексний, системний та індивідуалізований підхід до підтримки дітей з особливими освітніми потребами і створює умови для їх успішного включення в освітнє середовище.

Ефективне функціонування інклюзивно-ресурсних центрів безпосередньо залежить від їх кадрового забезпечення та налагодженої міждисциплінарної взаємодії. Науковці (Т. Скрипник, С. Миронова, О. Матвєєва) підкреслюють, що саме професійна компетентність фахівців та здатність працювати в команді визначають якість діагностичної, корекційно-розвиткової та консультативної роботи ІРЦ [42; 43; 85].

До складу ІРЦ входить команда висококваліфікованих спеціалістів: учитель-логопед, учитель-дефектолог (олігофренопедагог або сурдопедагог, залежно від потреб контингенту), практичний психолог, вчитель-реабілітолог, а за потреби — соціальний педагог та асистент учителя [57; 64; 65]. Кожен із них виконує чітко окреслені функції, водночас беручи участь у спільному плануванні, моніторингу та корекції індивідуальних програм розвитку.

Принципи командної роботи, за Н. Заєрковою та М. Порошенко, передбачають рівноправність усіх учасників, взаємоповагу, розподіл ролей відповідно до професійної компетенції, регулярний обмін інформацією та колегіальне ухвалення рішень [23; 56]. Важливим є створення спільного інформаційного простору, що дозволяє оперативно реагувати на зміни в розвитку дитини та адаптувати стратегії підтримки.

Дослідження М. Немеш та М. Кляпа свідчать, що міждисциплінарна взаємодія в ІРЦ набуває особливого значення в умовах воєнного стану, коли зростає потреба у швидкій мобілізації ресурсів, координації дій та залученні додаткових фахівців для надання комплексної допомоги дітям. [48]

Отже, кадрове забезпечення ІРЦ — це не лише кількісний і якісний склад спеціалістів, а й система організації їхньої взаємодії, яка базується на командному підході, гнучкості, професіоналізмі та спільній відповідальності за результат розвитку дитини.

Логопедична допомога в інклюзивно-ресурсних центрах спрямована на своєчасне виявлення, попередження та корекцію мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення умов для їх успішної соціалізації та навчальної адаптації. Як зазначає Ю. Рібцун, основною умовою результативності логопедичної роботи є комплексний підхід, що враховує індивідуальні особливості дитини, рівень сформованості мовленнєвих навичок та специфіку супутніх порушень [75].

Робота логопеда в ІРЦ організовується у двох основних формах: індивідуальні та групові заняття. Індивідуальні заняття дають змогу глибоко опрацювати специфічні мовленнєві проблеми, побудувати корекційну програму відповідно до діагностичних результатів та темпу засвоєння матеріалу дитиною. Групові заняття, у свою чергу, дозволяють розвивати комунікативні вміння в умовах соціальної взаємодії, формувати навички діалогу та співпраці з однолітками [56; 89].

Важливою складовою діяльності логопеда ІРЦ є системна взаємодія з батьками та педагогами закладів освіти, які відвідує дитина. Як підкреслює О. Матвєєва, така взаємодія передбачає консультування з питань розвитку мовлення, ознайомлення з методами та прийомами підтримки мовленнєвої активності вдома, узгодження корекційних завдань між логопедом і вчителем класу або вихователем [42].

Партнерська співпраця з родиною і педагогами забезпечує цілісність корекційного процесу, дозволяє реалізовувати принцип наступності та інтеграції логопедичної роботи в освітнє середовище, а також підвищує ефективність формування комунікативної компетентності дитини [57; 84].

Робота над активним словником є ключовим напрямом логопедичної допомоги в інклюзивно-ресурсних центрах, оскільки саме словниковий запас

визначає можливості дитини у спілкуванні, пізнавальній діяльності та навчанні [74]. Як зазначає Ю. Рібцун, збагачення та активізація словника повинні відбуватися у тісному взаємозв'язку з розвитком граматичного ладу мовлення, формуванням зв'язних висловлювань та удосконаленням фонетико-фонематичної системи [75].

Інтеграція роботи над словником у комплексну програму розвитку мовлення передбачає поєднання спеціально організованих логопедичних занять з елементами мовленнєвої стимуляції у повсякденній діяльності дитини, у тому числі під час навчання у закладі освіти та у домашніх умовах [38; 82]. Логопед у співпраці з іншими фахівцями команди супроводу та батьками добирає лексичний матеріал, який відповідає як віковим, так і індивідуальним потребам дитини [42].

Таким чином, робота над активним словником в ІРЦ виступає не ізольованим завданням, а невід'ємною складовою цілісного корекційного процесу, що забезпечує формування повноцінної комунікативної компетентності та створює базу для подальшого успішного засвоєння навчальних дисциплін [56; 84].

1.4. Логопедичні стратегії та методи збагачення активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в контексті сучасних наукових досліджень.

Вибір логопедичних стратегій та методів збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня має ґрунтуватися на поєднанні психолого-педагогічних принципів та лінгводидактичних підходів. Психолого-педагогічний аспект визначається необхідністю урахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, їхнього когнітивного потенціалу, мотиваційної сфери, рівня сформованості мовленнєвої діяльності та емоційно-вольової регуляції [2; 21]. Як підкреслює І. Брушневська, ефективна стратегія передбачає системність, поступовість та

поєднання навчально-корекційних впливів із природними умовами мовленнєвої взаємодії [9].

Лінгводидактичні підходи зосереджуються на доборі лексичного матеріалу, організації вправ і завдань, які активізують використання нових слів у різних мовленнєвих ситуаціях. Зокрема, А. Богуш і Н. Луцан [5] наголошують на важливості інтеграції ігрових форм роботи з мовленнєвими ситуаціями, що забезпечує природний перехід від пасивного до активного словника. О. Логвінова [38] підкреслює значення багатократного включення нового слова у різні контексти, що стимулює його закріплення у мовленнєвій практиці. Психолого-педагогічні принципи вибору стратегії передбачають:

- урахування зони найближчого розвитку дитини;
- підтримку позитивної емоційної атмосфери під час навчання;
- активне залучення дитини до комунікативних ситуацій;
- поєднання індивідуальної та групової роботи для формування мовленнєвої гнучкості [3; 79].

Лінгводидактичні підходи охоплюють:

- тематичну організацію лексичного матеріалу;
- варіативність мовленнєвих завдань;
- опору на наочність, мнемотехнічні прийоми та логоритмічні вправи як засоби зміцнення асоціативних зв'язків між словом та його значенням [41; 113].

Таким чином, ефективність стратегій розвитку активного словника визначається балансом між психологічними закономірностями засвоєння мови та методично обґрунтованою організацією навчального матеріалу. Це забезпечує не лише кількісне збагачення словника, а й формування вміння дітей доречно використовувати нову лексику у різних комунікативних ситуаціях [25; 103].

Сучасні вітчизняні дослідження в галузі логопедії щодо збагачення активного словника дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня характеризуються інтеграцією корекційно-розвиткових підходів з елементами

ігрової, художньо-творчої та рухової діяльності. Так, І. Брушневська та І. Сидорук акцентують на важливості використання ситуацій мовленнєвої взаємодії у природному середовищі, що сприяє не лише активізації словника, а й підвищенню комунікативної мотивації дитини. [9] О. Логвінова досліджує можливості ігрових методів у формуванні лексичної компетентності, підкреслюючи значення варіативності і повторюваності мовленнєвих завдань. [38] Л. Дронік і О. Шостак доводять ефективність логоритмічних вправ як засобу розвитку мовленнєво-рухової координації та закріплення нової лексики. [20; 110]

Особливу увагу приділяють використанню дидактичних ігор для розвитку описової лексики та збагачення словника (А. Бобер, Т. Докучина, О. Коржанюк, О. Чепка). [3; 19; 32; 105] Дослідження Х. Сайко та Ю. Шаблінської підтверджують, що ігрові методи забезпечують емоційне залучення дитини, створюючи умови для багаторазового використання нового слова у різних контекстах. [79] Поряд із цим, Є. Сердюкова обґрунтовує доцільність застосування природних матеріалів для формування семантичних зв'язків у процесі засвоєння лексики. [82]

Зарубіжний досвід у галузі логопедії також пропонує низку ефективних стратегій розвитку активного словника. У працях, присвячених альтернативній та додатковій комунікації (ААС), відзначається значення візуальної підтримки, мнемотехнічних карток, мультимедійних матеріалів для стимуляції словникового запасу дітей з мовленнєвими порушеннями. Дослідження німецьких і скандинавських науковців (Lindner, Johansson) доводять, що інтеграція рухових і сенсорних стимулів у мовленнєві завдання підвищує ефективність запам'ятовування нових слів, особливо у дітей з комплексними порушеннями розвитку. Американські та британські автори (Justice Kaderavek, Dockrell Messer) підкреслюють значення індивідуалізації програми розвитку словника з урахуванням мовленнєвого профілю дитини та впровадження інтенсивних короткотривалих сесій замість тривалих занять. [114; 1015; 116; 117].

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про спільну тенденцію вітчизняної та зарубіжної логопедичної практики — орієнтацію на інтегровані методи, що поєднують ігрову, сенсорну та комунікативну діяльність, сприяючи не лише кількісному збагаченню словника, а й підвищенню функціональної мовленнєвої компетентності дітей із ЗНМ II рівня [25; 103].

Розвиток активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня потребує системного застосування ефективних логопедичних стратегій, які поєднують психолого-педагогічні принципи та лінгводидактичні підходи. Серед сучасних напрямів особливого значення набувають тематично-лексичний підхід, ігрові технології та мовленнєве моделювання.

Тематично-лексичний підхід передбачає добір та організацію лексичного матеріалу за тематичними блоками, що забезпечує логічну систематизацію знань та сприяє формуванню міцних асоціативних зв'язків у мовленні дитини. Як зазначає І. Брушневська, робота за тематичними модулями полегшує узагальнення понять та сприяє швидшому включенню нових слів у активний словник [9]. Тематичні групи добираються з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а також потреб подальшої комунікативної практики (наприклад, «Пори року», «Професії», «Транспорт»).

Ігрова технологія є універсальним засобом активізації словникового запасу, оскільки поєднує навчальну та мотиваційну складові. На думку Х. Сайко, ігрова діяльність підвищує інтерес дитини до мовленнєвої роботи та створює емоційно комфортні умови для закріплення лексичного матеріалу [79]. Використовуються дидактичні, рольові, рухливі, настільні та сюжетно-рольові ігри, що забезпечують багаторазове повторення нових слів у природних для дитини мовленнєвих ситуаціях [32; 105].

Мовленнєве моделювання полягає у створенні зразків правильного мовленнєвого вживання слів і словосполучень з подальшим відтворенням їх

дитиною. За спостереженнями О. Чекан та співавторів, моделювання сприяє формуванню не лише словникового запасу, але й граматично правильних структур [103]. Логопед послідовно демонструє дитині комунікативні зразки в різних контекстах, поступово переходячи від спільного проговорювання до самостійного використання слова у власних висловлюваннях.

Інтеграція цих стратегій у комплексну логопедичну програму дозволяє досягти стабільних результатів у збагаченні активного словника, забезпечуючи не лише кількісне зростання лексичних одиниць, але й підвищення якості їх використання в усному мовленні.

Ефективність стратегій збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня значною мірою визначається правильно підібраними методами та прийомами, які враховують індивідуальні особливості дитини, рівень сформованості мовленнєвих компонентів та психоемоційний стан. Дидактичні ігри та вправи є провідним інструментом логопедичної роботи, адже поєднують навчальну мету з емоційно-мотиваційною привабливістю. Як підкреслює Ю. Логвінова, вони забезпечують багаторазове повторення лексичного матеріалу у різних контекстах, що сприяє його міцному засвоєнню [38]. Дидактичні ігри можуть мати предметну, сюжетну або настільну форму та передбачають активну взаємодію дітей із логопедом і між собою [32; 105].

Використання мнемотехнік — це метод, який ґрунтується на створенні асоціативних зв'язків між новим словом та візуальним, слуховим або руховим образом. За даними О. Ярмошук та В. Василюк, застосування мнемотаблиць, схем і символів сприяє швидшому запам'ятовуванню та відтворенню лексичних одиниць, особливо у дітей із зниженим рівнем слухового сприймання [113]. Мнемотехніка також розвиває образне мислення, допомагає структурувати мовленнєвий матеріал і підвищує мотивацію до навчання.

Казкотерапія, арт-терапія, інтерактивні технології виступають як інноваційні прийоми, що поєднують розвиток словника з формуванням емоційно-ціннісної сфери. Л. Казачінер і Ю. Бойчук зазначають, що

використання логоказок підвищує зацікавленість дитини, створює умови для активного використання нових слів у контексті сюжетів [25]. Арт-терапія — через малювання, ліплення, аплікацію — забезпечує сенсомоторну підтримку засвоєння лексики, а інтерактивні технології (електронні логопедичні тренажери, онлайн-ігри) дозволяють зробити процес навчання більш динамічним і персоналізованим [33; 59; 79].

Комплексне поєднання зазначених методів і прийомів у межах тематично-лексичного підходу та мовленнєвого моделювання дозволяє не лише розширити активний словник, але й забезпечити його функціональне використання у різних видах комунікативної діяльності.

Збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня є одним із пріоритетних завдань логопедичної роботи, оскільки лексична недостатність безпосередньо впливає на комунікативну компетентність, здатність до побудови зв'язних висловлювань і подальший успіх у навчальній діяльності. Теоретичні основи вибору стратегій розвитку активного словника базуються на поєднанні психолого-педагогічних принципів та лінгводидактичних підходів. З позицій психології навчання важливими є принципи наочності, активності, свідомості, систематичності та індивідуалізації, що забезпечують адаптацію методів до рівня мовленнєвого розвитку дитини [2; 19]. Лінгводидактичні підходи ґрунтуються на поетапному введенні нових лексичних одиниць, їх семантичному опрацюванні та закріпленні у різних комунікативних ситуаціях [5; 38].

Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі логопедії свідчить, що вітчизняні автори (А. Богущ, Н. Луцан, І. Брушневська, І. Сидорук, О. Казачінер, Ю. Бойчук, Х. Сайко) активно розробляють методики формування словника, у яких поєднуються дидактичні ігри, мовленнєве моделювання та інтерактивні технології [5; 9; 25; 79]. Значна увага приділяється роботі в ігрових та творчих формах, що підвищує мотивацію дітей та сприяє автоматизації нової лексики [33; 38]. Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність контекстного навчання та міждисциплінарного підходу, коли

логопед працює у тісній взаємодії з педагогами, психологами та батьками, інтегруючи словникову роботу у різні види діяльності. [115; 117]

У практиці логопедичної допомоги найбільш результативними виявляються стратегії збагачення активного словника, серед яких виділяють тематично-лексичний підхід, ігрову технологію та мовленнєве моделювання. Тематично-лексичний підхід передбачає добір і систематизацію лексичних одиниць за певними смисловими групами, що забезпечує цілісність і послідовність опанування словника [59; 103]. Ігрова технологія, як зазначає Х. Сайко, активізує пізнавальну діяльність і стимулює дитину до багаторазового вживання нових слів у різних контекстах [79]. Мовленнєве моделювання, на думку О. Чепки, формує у дітей зразки побудови висловлювань і сприяє закріпленню лексико-граматичних структур [105].

Методи та прийоми збагачення активного словника у дітей із ЗНМ II рівня відзначаються різноманітністю та гнучкістю у застосуванні. Значну роль відіграють дидактичні ігри та вправи, спрямовані на активізацію словника через порівняння, класифікацію, добір синонімів і антонімів [3; 32; 38]. Використання мнемотехнік, за даними О. Ярмошук, полегшує запам'ятовування нових слів та їх значень через створення асоціативних образів [113]. Казкотерапія, арт-терапія та інтерактивні технології забезпечують емоційно-позитивне підкріплення навчального матеріалу, стимулюючи мовленнєву активність і креативність дітей [25; 33; 41].

Важливим аспектом є інтеграція роботи над словником у різні види діяльності, що сприяє функціональному використанню нових лексичних одиниць. В освітній діяльності це реалізується через тематичні заняття, дидактичні ігри та роботу з наочними і мультимедійними матеріалами [5; 38; 105]. У побутових ситуаціях лексична робота проводиться під час виконання доручень, спільної праці чи ігор з предметами, що підсилює зв'язок між словом і практичною дією [79; 82]. У творчій діяльності — малюванні, ліпленні, аплікації, інсценізації казок — нові слова інтегруються у природний мовленнєвий потік, розвиваючи уяву та образність [25; 33].

Таким чином, сучасні логопедичні стратегії збагачення активного словника у дітей із ЗНМ II рівня базуються на комплексному підході, який поєднує науково обґрунтовані принципи, перевірені практичні методи та міждисциплінарну взаємодію. Інтеграція словникової роботи у різні види діяльності забезпечує стійкість результатів та сприяє формуванню комунікативної компетентності, необхідної для подальшого успішного навчання та соціальної адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями.

Підсумовуючи аналіз сучасних наукових підходів до збагачення активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, необхідно визначити основні критерії ефективності та обґрунтувати вибір методів, що будуть використані у експериментальній роботі. Ефективність логопедичних стратегій у цій сфері зумовлюється комплексним впливом на кількісні та якісні показники лексичного розвитку, а також їхнім внеском у загальну комунікативну компетентність дитини.

Серед ключових критеріїв ефективності варто виокремити результативність, яка проявляється у зростанні обсягу активного словника, підвищенні точності семантичного вживання та різноманітності використання лексичних одиниць [9; 38; 79]; стійкість результатів, що передбачає збереження та функціональне застосування засвоєних слів у різних видах комунікативної діяльності, зокрема у спонтанному мовленні [25; 105]; узгодженість із віковими та індивідуальними особливостями розвитку дітей, включно з урахуванням їхніх когнітивних і психоемоційних характеристик [2; 41]; мотиваційну привабливість методів, яка забезпечує позитивне емоційне ставлення до мовленнєвої діяльності та стимулює активну участь дитини [33; 59]; інтегративність, що дає змогу включати роботу над словником у різні види діяльності — ігрову, навчальну, побутову, творчу [5; 82].

Вибір методів для експериментальної роботи спирається на їх наукову обґрунтованість, перевірену практичну дієвість та відповідність поставленим завданням дослідження. До комплексу методів, які доцільно застосовувати, належать: тематично-лексичний підхід з поетапним введенням і закріпленням

лексичних одиниць у межах певних семантичних груп [38; 59]; дидактичні ігри та мовленнєве моделювання, що сприяють активному використанню нових слів у різних комунікативних ситуаціях [3; 32; 105]; використання мнемотехнік для оптимізації процесу запам'ятовування та закріплення лексики [113]; казкотерапія та арт-терапія, які не лише урізноманітнюють навчальний процес, а й емоційно підкріплюють словникову роботу та сприяють розвитку образного мислення [25; 33; 41]; інтерактивні технології, включно з мультимедійними засобами, що забезпечують наочність та підвищують мотиваційний ефект [5; 79].

Таким чином, запропонований комплекс методів відповідає визначеним критеріям ефективності, поєднує структурованість, ігрову мотивацію та можливість інтеграції у різні сфери життєдіяльності дитини. Їхнє застосування в експериментальній роботі сприятиме не лише збагаченню активного словника, але й формуванню цілісної комунікативної компетентності, що є важливою передумовою успішної соціалізації та подальшого навчання дітей із ЗНМ II рівня.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня. Розкрито сутність і зміст поняття «загальний недорозвиток мовлення», представлено сучасну класифікацію його рівнів та окреслено характеристику другого рівня, що характеризується обмеженим словниковим запасом, порушеннями граматичної будови мовлення, низьким рівнем зв'язності висловлювань і недостатньою комунікативною активністю.

Визначено лінгвістичні, когнітивні, психоемоційні та соціально-комунікативні особливості дітей із ЗНМ II рівня. Показано, що для цієї групи дітей характерні обмеженість і неточність активного словника, труднощі у засвоєнні граматичних структур, уповільнене формування зв'язного

мовлення, недостатня стійкість уваги, знижений рівень пам'яті та мисленнєвих операцій, а також певні порушення емоційно-вольової сфери. Встановлено, що ці чинники ускладнюють процес соціальної адаптації та взаємодії з оточенням, знижують ефективність навчальної діяльності.

Проаналізовано законодавчі засади функціонування інклюзивно-ресурсних центрів як установ, що забезпечують комплексну психолого-педагогічну та логопедичну допомогу дітям із особливими освітніми потребами загалом та мовленнєвими порушеннями зокрема. Визначено основні завдання ІРЦ, серед яких — діагностична, корекційно-розвиткова та консультативна робота. Окреслено кадровий склад і принципи міждисциплінарної взаємодії, особливості організації логопедичної допомоги, зокрема індивідуальних і групових занять та співпраці з батьками і педагогами закладів освіти.

Висвітлено місце роботи над активним словником у структурі логопедичної допомоги дітям із ЗНМ II рівня, що полягає у його інтеграції в комплексну програму мовленнєвого розвитку. Показано, що збагачення словника позитивно впливає на формування комунікативної компетентності, сприяє розвитку граматичних навичок і забезпечує успішність подальшого навчання.

На основі аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень визначено ефективні стратегії збагачення активного словника: тематично-лексичний підхід, ігрові технології, мовленнєве моделювання. Розглянуто методи та прийоми (дидактичні ігри, мнемотехніки, казкотерапія, арт-терапія, інтерактивні технології) та обґрунтовано їх інтеграцію в освітню, побутову та творчу діяльність дітей.

Зроблено висновок, що успішне збагачення активного словника у дітей із ЗНМ II рівня можливе лише за умов системного, цілеспрямованого та комплексного підходу, що поєднує індивідуалізацію логопедичної роботи, залучення батьків, міждисциплінарну взаємодію фахівців та активне використання мовленнєвої практики у різних видах діяльності. Такий підхід

забезпечує не лише покращення мовленнєвого розвитку, але й підвищення загального пізнавального та соціально-комунікативного потенціалу дитини, створюючи основу для успішної інтеграції в освітнє середовище.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ II РІВНЯ.

2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня.

Оцінювання ефективності реалізованої корекційно-розвиткової роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення II рівня є доцільним на основі аналізу позитивної динаміки сформованості їх лексичної компетентності, зокрема — рівня активного та пасивного словника, адекватності та точності використання лексичних одиниць у різних ситуаціях спілкування, уміння інтегрувати засвоєний матеріал у різні види мовленнєвої діяльності. Здатність дитини повноцінно застосовувати набуті лексичні засоби для вираження власних думок, потреб та емоцій є ключовою передумовою ефективної комунікації, розширення пізнавального досвіду та розвитку зв'язного мовлення.

З метою емпіричної перевірки теоретичних положень, сформульованих у процесі методологічного аналізу проблеми формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, було організовано експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення динаміки розвитку відповідних мовленнєвих навичок під впливом спеціально організованої логопедичної роботи.

Структура дослідження передбачала:

- комплексне вивчення психолого-педагогічних характеристик дітей із загальним недорозвитком мовлення;
- узагальнення сучасних підходів до організації логопедичного супроводу у контексті збагачення активного словника;
- добір валідних діагностичних методик і завдань для виявлення рівнів сформованості активного, а також пасивного словника, як його основи, правильності та доречності вживання лексичних одиниць у мовленні, уміння використовувати набуті слова у різних видах діяльності.

Емпіричне дослідження проводилося на базі інклюзивно-ресурсного центру №2 м. Миколаєва, закладу дошкільної освіти №140 ММР та закладів загальної середньої освіти міста Миколаєва впродовж 2024–2025 навчального року — з вересня 2024 року по вересень 2025 року. У дослідженні взяли участь 16 дітей, з яких 8 мали підтверджений у висновках ІРЦ загальний

недорозвиток мовлення II рівня, а ще 8 — не мали мовленнєвих порушень та виступали у ролі групи порівняння.

Діагностичні зрізи та корекційно-розвиткові заняття здійснювалися у першій половині дня, коли спостерігається найвищий рівень пізнавальної та емоційної активності дітей. У реалізації програми експерименту брали участь логопеди та дефектологи, які забезпечували фаховий супровід, здійснювали допомогу у проведенні занять, а також проводили систематичне спостереження за мовленнєвою активністю та поведінкою дітей у процесі спонтанної взаємодії.

Діагностичний етап експерименту був спрямований на визначення обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня. Розробка критеріїв ґрунтувалася на розумінні критерію як значущої ознаки, що дозволяє об'єктивно та валідно оцінити стан досліджуваного явища, а також забезпечує можливість кількісної та якісної фіксації динаміки мовленнєвого розвитку.

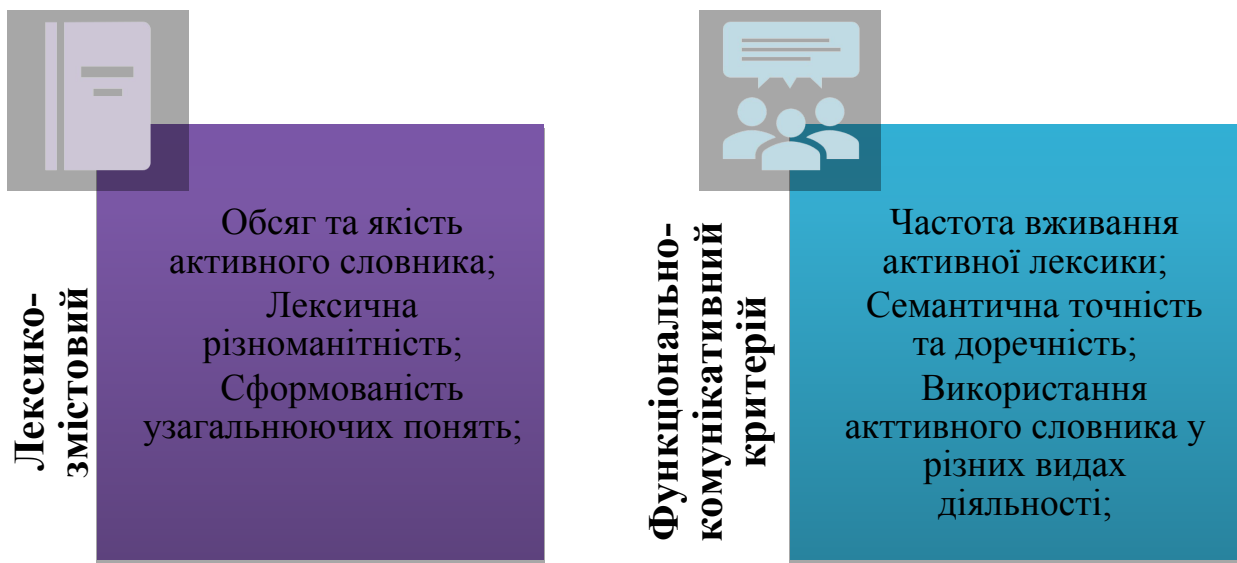
Визначена нами критеріально-показникова база дала змогу структурувати оцінювання за одним провідним напрямом — лексичним, який охоплював такі додаткові напрямки:

- обсяг активного словника (кількість вживаних слів, різноманітність лексичних одиниць);
- частота та доцільність використання активного словника у мовленнєвій діяльності;
- уміння добирати та вживати слова відповідно до контексту та комунікативного завдання;
- здатність до узагальнення та використання родових і видових понять;
- лексична варіативність (заміна та розширення словникових одиниць без втрати змісту висловлювання).

Таким чином, організований діагностичний етап створив підґрунтя для подальшого аналізу ефективності впровадженої системи логопедичної роботи та дозволив відстежити якісні зміни у мовленнєвій активності дітей із ЗНМ II рівня внаслідок цілеспрямованого збагачення їх активного словника.

Критерії та показники оцінювання стану сформованості активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня наведені у схемі 2.1.

Схема 2.1.



Лексико-змістовий критерій у контексті оцінки активного словника дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня розглядається як сукупність якісних та кількісних характеристик засвоєної лексики, що відображає мовленнєвий досвід дитини, рівень опанування значеннєвого боку слова та його місце у структурі індивідуального словника. Цей критерій дає змогу визначити, наскільки повно, різноманітно та системно дитина володіє лексичними одиницями, чи здатна вона оперувати ними у відповідності до змісту комунікативної ситуації та завдань спілкування.

У межах цього критерію враховується не лише кількість відомих та вживаних слів, але й їх смислова адекватність, тематичне охоплення, здатність до використання лексики різних семантичних груп та рівень сформованості узагальнюючих понять. Такий підхід забезпечує комплексне бачення

лексичної компетентності, дозволяючи встановити, чи словник дитини є достатньо гнучким для вираження широкого спектра думок, емоцій та потреб.

Виходячи з цього визначення, **показники лексико-змістового критерію** доцільно конкретизувати таким чином:

Показник обсяг та якість активного словника – кількісна характеристика лексичних одиниць, які дитина активно вживає у власному мовленні, з урахуванням їх точності та адекватності значення. Оцінюється не лише кількість засвоєних слів, а й їх належність до різних тематичних груп, відповідність комунікативній ситуації, відсутність лексичних замінь, що спотворюють зміст.

Ось чотири рівні сформованості показника **«обсяг та якість активного словника»**:

Високий рівень – активний словник достатній за кількістю та якістю, охоплює основні тематичні групи лексики, включає різні частини мови. Слова вживаються адекватно за змістом, без спотворень чи замінь; відсутні значні лексичні помилки. Дитина вільно добирає точні найменування предметів, дій, ознак у різних ситуаціях спілкування.

Достатній рівень – активний словник охоплює більшість основних тематичних груп, проте спостерігається обмежене використання рідковживаних або абстрактних понять. Можливі поодинокі неточності у вживанні слів та заміни на більш загальні або описові конструкції. У цілому слова добираються змістовно правильно.

Середній рівень – активний словник недостатньо насичений, містить прогалини у кількох тематичних групах (наприклад, назви ознак, пір року, просторо-часових поняттях та ін.). Часто спостерігаються заміни слів описовими зворотами або використання неточних назв; значна частина лексики вживається стереотипно, без варіативності.

Низький рівень – активний словник обмежений, переважають загальні та часто вживані слова; значна кількість тематичних груп не представлена. Характерні часті заміни та спотворення значень, помилки у доборі слів;

словниковий запас не забезпечує достатнього вираження думок і ускладнює комунікацію.

Показник лексична різноманітність – ступінь представленості у мовленні дитини слів різних частин мови, семантичних груп і тематичних категорій (наприклад, назви предметів, дій, ознак, явищ, просторових і часових понять, емоційно-оцінної лексики). Передбачає вміння варіювати мовленнєві засоби для вираження однакових або близьких за значенням понять, уникати одноманітності та тавтології.

Ось рівнева характеристика показника «**лексична різноманітність**»:

Високий рівень – активний словник відзначається широкою варіативністю використання лексичних одиниць; у мовленні представлені синонімічні ряди, слова різних стилістичних відтінків та різних частин мови. Дитина уникає повторів, підбирає різні слова для вираження одного й того ж значення залежно від контексту.

Достатній рівень – активний словник досить різноманітний, але переважають найбільш уживані слова; синонімічні заміни трапляються, проте не завжди точно відповідають ситуації. Можливі окремі повтори одних і тих самих слів у межах короткого висловлювання.

Середній рівень – лексичний запас обмежено варіативний; дитина часто використовує одні й ті самі слова для опису різних ситуацій, рідко застосовує синоніми. Лексична одноманітність може поєднуватися з використанням описових конструкцій замість точних найменувань.

Низький рівень – лексичний запас монотонний, значна кількість повторів одних і тих самих слів навіть у межах короткого висловлювання. Синоніми майже не використовуються, спостерігається надмірна залежність від обмеженого набору простих та загальних слів.

Показник сформованість узагальнюючих понять – здатність відносити окремі об'єкти або явища до ширших категорій та називати їх відповідними родовими поняттями (наприклад, «меблі» замість «стіл, стілець,

шафа»). Показник відображає рівень абстрагування, системності словника та сформованість логіко-семантичних зв'язків у мовленні.

Ось рівнева характеристика показника **«сформованість узагальнюючих понять»**:

Високий рівень – дитина вільно володіє узагальнюючими поняттями у межах вікової норми; правильно об'єднує предмети та явища за родовими ознаками, легко виокремлює суттєві властивості та відкидає несуттєві. Здатна аргументувати свій вибір та наводити декілька прикладів до кожної категорії.

Достатній рівень – здебільшого правильно відносить предмети та явища до відповідних узагальнюючих категорій; у більшості випадків виділяє основну родову ознаку, але іноді допускає неточності. Аргументація вибору наявна, проте не завжди повна або послідовна.

Середній рівень – має обмежений набір засвоєних узагальнюючих понять; під час класифікації часто спирається на випадкові або другорядні ознаки. Приклади до категорії обирає з труднощами, аргументація непослідовна або поверхова.

Низький рівень – практично не оперує узагальнюючими поняттями; класифікація предметів здійснюється хаотично, без орієнтації на суттєві ознаки. Приклади або не наводяться, або вибираються невідповідно до категорії.

Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки показника **«обсяг та якість активного словника»**:

Завдання №1 «Магазин слів»

Мета: визначити кількість і якість активного словника у сфері назв предметів, їхніх ознак та призначення.

Хід виконання:

Дитині пропонується ігрова ситуація: «У нас відкрився магазин слів. Щоб щось купити, треба назвати якомога більше предметів, які є в магазині». Дорослий демонструє зображення на тему («Продукти», «Іграшки», «Одяг»).

Дитина називає предмети та, за можливості, уточнює їх ознаки чи призначення («яблуко — червоне, солодке»).

Обладнання: картки або малюнки предметів у межах трьох тематичних груп (по 10–12 карток на тему).

Коментар: завдання дозволяє оцінити не лише обсяг словника, але й його якість — точність назв, уживання прикметників, узгодженість слів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: називає $\geq 80\%$ предметів у кожній групі, дає точні назви та ознаки без суттєвих помилок.

Достатній рівень: називає 60–79% предметів, окремі неточності, але в цілому правильне використання лексики.

Середній рівень: називає 40–59% предметів, допускає помилки у назвах, обмежене використання ознак.

Низький рівень: називає $< 40\%$ предметів, часті неточності або заміна слів описом.

Завдання №2 «Знайди пару»

Мета: оцінити якість активного словника через добір тематично та семантично пов'язаних слів.

Хід виконання:

Дитині пропонують картки з малюнками предметів, розкладені впереміш (наприклад, «м'яч», «собака», «літак», «корова», «ложка»). Завдання — знайти та назвати пари, що пов'язані за змістом («ложка — тарілка», «корова — молоко»). Після кожної правильно знайденої пари дитина пояснює, чому обрала ці предмети.

Обладнання: набір з 12–15 карток із зображеннями різних об'єктів (тварини, транспорт, предмети побуту, їжа).

Коментар: оцінюється правильність підбору пари, точність назви, логічність зв'язку.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: знаходить $\geq 80\%$ правильних пар, пояснення точні та логічні.

Достатній рівень: знаходить 60–79% пар, незначні неточності у поясненнях.

Середній рівень: знаходить 40–59% пар, пояснення фрагментарні або неточні.

Низький рівень: знаходить $< 40\%$ пар, пояснення відсутні або невірні.

Завдання №3 «Розкажи про картинку»

Мета: визначити обсяг і якість активного словника у зв'язному висловлюванні.

Хід виконання:

Дитині пропонують сюжетну картинку (наприклад, «Діти на майданчику»). Завдання — описати, що зображено, використовуючи якомога більше назв предметів, дій та ознак. За необхідності дослідник ставить уточнювальні запитання («Що робить хлопчик?», «Яка гірка?»).

Обладнання: кольорова сюжетна ілюстрація з кількома діями та персонажами.

Коментар: завдання дає змогу побачити словниковий запас у природному мовленні та здатність комбінувати лексику.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: вживає ≥ 15 змістовних слів, називає всі ключові предмети та дії, вживає прикметники й дієслова без помилок.

Достатній рівень: вживає 10–14 слів, незначні лексичні неточності, ознаки предметів називає частково.

Середній рівень: вживає 6–9 слів, пропускає значну частину предметів/дій, обмежене використання ознак.

Низький рівень: вживає ≤ 5 слів, опис неповний, часті заміни описом або жестами.

Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки показника «лексична різноманітність»:

Завдання №4 «Скажи по-іншому»

Мета: визначити рівень уміння добирати синоніми до відомих слів, що відображає різноманітність активного словника.

Хід виконання:

Дитині пропонується слово та прохання «Скажи це іншим словом». Слова підбираються з різних лексико-тематичних груп: «великий» (синій, гарний, швидкий, веселий, будинок, машина тощо). За необхідності дорослий дає підказку у вигляді контексту («Великий будинок — а ще можна сказати...»).

Обладнання: картки зі словами або малюнками-підказками.

Коментар: завдання допомагає оцінити широту лексичних зв'язків та гнучкість використання словника.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: пропонує $\geq 80\%$ точних синонімів без повторів, вживає рідковживані слова.

Достатній рівень: 60–79% точних синонімів, окремі повтори або прості варіанти.

Середній рівень: 40–59% синонімів, багато повторів, часто використання лише загальновживаних форм.

Низький рівень: $< 40\%$ правильних синонімів, часті заміни описом або невідповідними словами.

Завдання №5 «Вигадай три слова»

Мета: оцінити здатність використовувати різні слова для позначення одного предмета, дії чи ознаки у вільному висловлюванні.

Хід виконання:

Дорослий називає об'єкт («сніг», «собака», «сонце»). Дитина має назвати три різні слова, які можуть підходити до цього об'єкта (наприклад: «сніг» — «пухнастий», «білий», «морозний»). Завдання повторюється з іншими словами (по 5–6 спроб).

Обладнання: набір карток або усний список слів.

Коментар: оцінюється не лише знання слів, але й уміння їх логічно комбінувати у різних описових ролях (іменники, прикметники, дієслова).

Шкала оцінювання:

Високий рівень: дає 3 слова для $\geq 80\%$ запропонованих об'єктів, слова різноманітні та точні.

Достатній рівень: 3 слова для 60–79% об'єктів, окремі повтори.

Середній рівень: 3 слова для 40–59% об'єктів, часті повтори та прості ознаки.

Низький рівень: 3 слова для $< 40\%$ об'єктів, часто не може придумати варіанти.

Завдання №6 «Хто більше скаже?»

Мета: визначити частоту та різноманітність використання лексики у межах заданої теми.

Хід виконання:

Дитині пропонують тему («Тварини», «Транспорт», «Овочі та фрукти»). Протягом 1 хвилини дитина називає якомога більше слів з цієї теми. Дорослий фіксує кількість та повтори, відзначаючи слова з різних семантичних підгруп.

Обладнання: секундомір, список тем.

Коментар: методика дозволяє оцінити як словниковий запас за темою, так і здатність швидко активізувати різні лексеми.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: ≥ 15 різних слів за хвилину, без повторів, охоплює кілька підгруп теми.

Достатній рівень: 10–14 різних слів, поодинокі повтори, охоплення більшості підгруп.

Середній рівень: 6–9 слів, часті повтори, обмежене охоплення підгруп.

Низький рівень: ≤ 5 слів, багато повторів, вузьке охоплення теми.

Нижче представляємо три діагностичні завдання для показника «сформованість узагальнюючих понять» — завершальний блок для оцінки лексико-змістового критерію.

Завдання №7 «Зайве слово»

Мета: визначити здатність дитини розпізнавати об'єкти за спільною ознакою та виділяти елемент, який не належить до групи.

Хід виконання:

Дитині показують картки або озвучують 4 слова (наприклад: «собака, кішка, корова, стілець»). Завдання — назвати «зайве» слово та пояснити, чому воно зайве. Серія включає 8–10 наборів слів з різних тематичних груп.

Обладнання: картки або друковані списки слів.

Коментар: перевіряється уміння мислити категоріями, знаходити ознаки узагальнення.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: правильно виділяє «зайве» у $\geq 90\%$ випадків, аргументує чітко та логічно.

Достатній рівень: 70–89% правильних відповідей, пояснення загалом коректні.

Середній рівень: 50–69% правильних відповідей, пояснення часто неповні.

Низький рівень: <50% правильних відповідей, пояснення відсутні або не за змістом.

Завдання №8 «Назви одним словом»

Мета: оцінити вміння дитини узагальнювати кілька об'єктів, відносячи їх до певної категорії.

Хід виконання:

Дорослий називає або показує 3–4 предмети (наприклад: «яблуко, груша, слива»). Дитина має сказати, як одним словом можна їх назвати («фрукти»). Використовуються слова з різних тематичних груп (овочі, меблі, одяг, інструменти, транспорт тощо).

Обладнання: картки з малюнками або предмети-муляжі.

Коментар: завдання дозволяє оцінити сформованість категоріального мислення та словника узагальнюючих понять.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: правильно узагальнює $\geq 90\%$ наборів, без потреби в підказках.

Достатній рівень: 70–89% правильних узагальнень, іноді потребує уточнення.

Середній рівень: 50–69% правильних узагальнень, часто називає лише частину категорії.

Низький рівень: <50% правильних узагальнень, часто замінює описом або невірною категорією.

Завдання №9 «Хто в одній команді?»

Мета: перевірити здатність дитини групувати предмети за родовими ознаками та називати спільну назву групи.

Хід виконання:

Перед дитиною розкладають 12–15 карток із зображенням різних предметів (тварини, овочі, меблі, транспорт, інструменти тощо). Потрібно розділити картки на групи «за тим, що вони схожі» та назвати кожен групу одним словом. Дорослий спостерігає за стратегією групування та називанням.

Обладнання: набір карток з чіткими малюнками предметів.

Коментар: завдання дозволяє перевірити як рівень розуміння категоріальних ознак, так і здатність до узагальнення у вільному форматі.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: групує всі предмети правильно, дає точні узагальнюючі назви.

Достатній рівень: групує більшість предметів правильно, назви загалом точні.

Середній рівень: групує приблизно половину предметів, назви часто неточні або неповні.

Низький рівень: групування хаотичне, узагальнюючі назви відсутні або неправильні.

Функціонально-комунікативний критерій у нашому дослідженні відображає не лише наявність певного обсягу активного словника у дитини із ЗНМ II рівня, а й те, наскільки ефективно та цілеспрямовано цей словник використовується у мовленнєвій діяльності для виконання комунікативних завдань. Цей критерій дозволяє оцінити, чи перетворюється засвоєний лексичний матеріал у реальний інструмент спілкування, чи зберігається він лише у пасивному запасі.

Його особливість полягає у фокусі на практичному, функціональному застосуванні лексики в різних контекстах: під час ініціювання діалогу, відповіді на запитання, коментування власних дій, опису предметів та явищ, а також у сюжетно-рольовій, ігровій, навчальній та побутовій діяльності.

Показник один - частота вживання активної лексики.

Визначає, як часто дитина використовує слова з активного словника у процесі спілкування без спеціального стимулювання з боку дорослого. Оцінюється кількість вживань у спонтанному мовленні, під час діалогу чи у відповідях на запитання. Висока частота свідчить про стійке засвоєння та автоматизацію вживання лексики, низька — про нестабільність навички та залежність від підказок.

Високий рівень — дитина часто та спонтанно використовує активну лексику у різних ситуаціях спілкування, не потребує стимуляції з боку дорослого; збережена стабільність уживання.

Достатній рівень — дитина вживає активну лексику регулярно, але переважно у відповідь на запитання або після мінімальної стимуляції; спонтанне використання присутнє, але менш систематичне.

Середній рівень — дитина рідко ініціює вживання активної лексики, частіше обмежується короткими фразами або окремими словами, потребує постійних стимулів та нагадувань.

Низький рівень — активна лексика використовується епізодично, переважно після прямої інструкції; спонтанне вживання майже відсутнє.

Показник два - семантична точність та доречність.

Характеризує відповідність обраного слова змісту висловлювання та ситуації спілкування. Перевіряється, чи дитина правильно підбирає слова відповідно до їх значення, чи уникає семантичних підмін, тавтології або надмірно загальних формулювань. Високий рівень передбачає точний добір лексики, що повністю відповідає комунікативному завданню, низький — часті змістові помилки та невідповідність між наміром і мовним вираженням.

Високий рівень — слова підбираються відповідно до змісту ситуації та значення; відсутні семантичні підміни або невиправдані узагальнення.

Достатній рівень — незначні неточності у виборі слів, які не спотворюють загальний зміст; переважно зберігається адекватність та доречність висловлювань.

Середній рівень — регулярні семантичні неточності, заміни слів схожими за значенням, але менш точними; іноді використання невідповідної лексики.

Низький рівень — часті та грубі семантичні помилки, слова обираються випадково або за зовнішніми ознаками, без урахування значення та ситуації.

Показник три - використання активного словника у різних видах діяльності.

Відображає гнучкість та універсальність активного словника: чи вміє дитина застосовувати його не лише у структурованих завданнях логопеда, а й у вільному спілкуванні, сюжетно-рольових іграх, творчих завданнях, у процесі навчання та побутового спілкування. Чим ширше спектр ситуацій, у яких дитина ефективно використовує вивчену лексику, тим вищий рівень сформованості цього показника.

Високий рівень — активна лексика широко використовується у навчальній, ігровій, побутовій та творчій діяльності; дитина легко адаптує слова до нового контексту.

Достатній рівень — активна лексика застосовується у кількох видах діяльності, але не завжди переноситься у нові ситуації без допомоги дорослого.

Середній рівень — активна лексика використовується переважно в умовах організованих логопедичних занять, рідко переноситься у вільне спілкування.

Низький рівень — активна лексика майже не використовується поза спеціально організованими ситуаціями; у спонтанному мовленні відсутня або мінімальна.

Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки стану сформованості **функціонально-комунікативного** критерію за трьома показниками:

Завдання для оцінки показника - частота вживання активної лексики.

Завдання №1 «Розповідай і грай»

Мета: виявити, наскільки часто дитина використовує активну лексику у процесі спільної ігрової діяльності.

Хід виконання: логопед пропонує сюжетну гру (наприклад, «Магазин» чи «Кафе») з набором іграшкових предметів. Дитині надається провідна роль, яка вимагає опису дій та предметів.

Обладнання: сюжетно-рольові іграшки, предметні картинки.

Коментар: оцінюється кількість спонтанних випадків вживання активної лексики без прямих запитань.

Шкала оцінювання:

Високий – активна лексика використовується ≥ 10 разів спонтанно.

Достатній — 6–9 разів.

Середній — 3–5 разів.

Низький – ≤ 2 разів.

Завдання №2 «Опиши картинку»

Мета: визначити частоту вживання активної лексики при описі зображення.

Хід виконання: дитині пропонуються 3 сюжетні картинки, вона має описати, що відбувається. Логопед не підказує, лише стимулює фразою «Розкажи, що бачиш».

Обладнання: сюжетні картинки.

Коментар: підраховується кількість використаних активних слів.

Шкала оцінювання:

Високий — > 15 активних слів у сукупності.

Достатній — 10–15 слів.

Середній — 5–9 слів.

Низький — < 5 слів.

Завдання №3 «Хто швидше?»

Мета: виявити частоту використання активної лексики у змагальній ситуації.

Хід виконання: логопед називає тему (тварини, іграшки, овочі тощо). Дитина за 1 хвилину повинна назвати якомога більше слів з цієї теми.

Обладнання: таймер.

Коментар: оцінюється кількість слів за відведений час.

Шкала оцінювання:

Високий – ≥ 12 слів.

Достатній — 8–11 слів.

Середній — 4–7 слів.

Низький – ≤ 3 слова.

Завдання для оцінки показника - **семантична точність та доречність**

Завдання №4 «Вгадай предмет»

Мета: оцінити точність і доречність підбору слів.

Хід виконання: логопед описує предмет, дитина має назвати його. Потім навпаки — дитина описує предмет, логопед вгадує.

Обладнання: набір реальних предметів або картинок.

Коментар: оцінюється відповідність вибраного слова змісту ситуації.

Шкала оцінювання:

Високий — усі відповіді точні та доречні.

Достатній — 1–2 незначні неточності.

Середній — 3–4 заміни або помилки.

Низький — більшість відповідей неточні.

Завдання №5 «Що зайве?»

Мета: перевірити вміння розрізняти та правильно позначати об'єкти за смисловою ознакою.

Хід виконання: дитині пропонуються серії картинок (по 4 у наборі) з одним «зайвим» предметом. Вона має назвати всі та пояснити, що зайве і чому.

Обладнання: тематичні картинки.

Коментар: аналізується семантична адекватність вибору та пояснення.

Шкала оцінювання:

Високий — усі відповіді правильні, пояснення точні.

Достатній — 1–2 помилки.

Середній — 3–4 помилки.

Низький — більшість неправильних виборів.

Завдання №6 «Закінчи речення»

Мета: визначити доречність слова у контексті.

Хід виконання: логопед починає речення (“Взимку падає...”, “На дереві росте...” — дитина має завершити його одним словом.

Обладнання: картки із початками речень.

Коментар: оцінюється відповідність слова логіці фрази.

Шкала оцінювання:

Високий — 90–100 % правильних закінчень.

Достатній — 70–89 %.

Середній — 50–69 %.

Низький — менше 50 %.

Завдання для оцінки показника - використання активного словника у різних видах діяльності.

Завдання №7 «Майстерня»

Мета: перевірити вміння використовувати активну лексику у творчій діяльності.

Хід виконання: дитині пропонують створити аплікацію або малюнок і розповісти, що і як вона робить.

Обладнання: папір, олівці, клей, ножиці.

Коментар: оцінюється кількість і різноманітність використаних активних слів під час творчого процесу.

Шкала оцінювання:

Високий — активна лексика використовується регулярно та різноманітно.

Достатній — вживання помірно та тематично обмежене.

Середній — лише окремі слова.

Низький — майже відсутнє.

Завдання №8 «День у групі»

Мета: дослідити застосування активного словника у побутовій діяльності.

Хід виконання: логопед організовує спільну побутову дію (наприклад, сервірування столу) та спостерігає, чи називає дитина предмети і дії.

Обладнання: побутові предмети (посуд, серветки тощо).

Коментар: враховується частота і доречність вживання лексики.

Шкала оцінювання: аналогічна попередньому завданню.

Завдання №9 «Навчаю друга»

Мета: виявити здатність переносити активний словник у навчальну діяльність.

Хід виконання: дитина у ролі “вчителя” пояснює іншій дитині (або логопеду) просту інструкцію, використовуючи слова, засвоєні раніше.

Обладнання: дидактичні матеріали з попередніх занять.

Коментар: оцінюється обсяг, точність і доречність активної лексики в інструкції.

Шкала оцінювання: аналогічна завданню №7.

Аналіз нашої діагностичної системи свідчить, що вона має комплексний та багатовимірний характер, адже дозволяє оцінити сформованість активного словника дітей із ЗНМ II рівня з двох взаємопов'язаних позицій — лексико-змістової та функціонально-комунікативної. Така структура забезпечує цілісне бачення не лише обсягу та

якості словникового запасу, але й особливостей його практичного використання у різних ситуаціях мовленнєвої взаємодії.

Чітко сформульовані показники у межах кожного критерію дають змогу здійснювати якісну та кількісну фіксацію рівня мовленнєвого розвитку, а також відстежувати динаміку змін під впливом логопедичної корекції. Важливим є і те, що розроблені діагностичні завдання адаптовані до вікових особливостей дітей та відрізняються змістовною різноманітністю, що мінімізує ефект звикання та підвищує валідність результатів.

Таким чином, побудована система є методично обґрунтованою, гнучкою у використанні та здатною забезпечити повноцінний моніторинг рівня сформованості активного словника на різних етапах логопедичної роботи.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.

У межах констатувального етапу дослідження було здійснено діагностичне обстеження двох груп дітей: з нормотиповим мовленнєвим розвитком та із загальним недорозвитком мовлення II рівня. До кожної групи увійшло по 8 учасників, що забезпечило можливість порівняльного аналізу отриманих результатів.

Оцінювання здійснювалося відповідно до першого визначеного нами критерію — лексико-змістового, який відображає обсяг та якість активного словника, рівень його різноманітності та сформованість узагальнюючих понять. Результати дослідження за цим критерієм наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники першого критерію – **лексико-змістового** - у дітей
із нормою мовленнєвого розвитку

Д	Кількість дітей, що виконали завдання (%)
---	---

і т и з н о р м о ю м о в л е н н є в о г о р о з в и т к у	Показники											
	Обсяг та якість активного словника				Лексична різноманітність				Сформованість узагальнюючих понять			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	87,5% (7)	12,5% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)

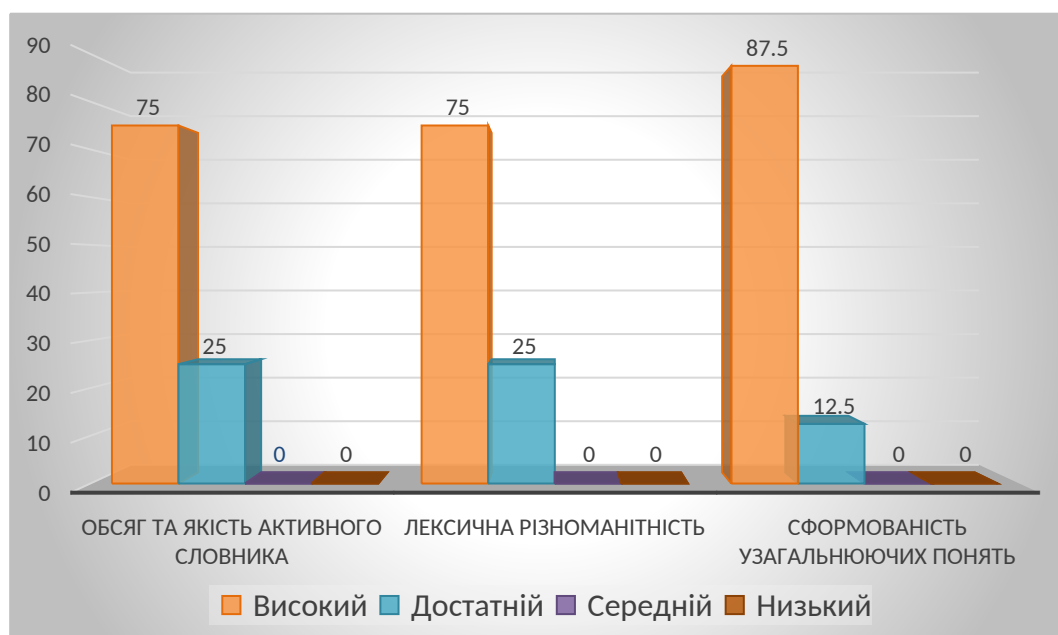


Рис. 2.1. Кількісні показники першого критерію – *лексико-змістового* у дітей з нормою мовленнєвого розвитку

Наведені дані (n=8) демонструють майже однорідно високий рівень сформованості лексико-змістових параметрів у дітей з нормою мовленнєвого розвитку: для показників **«обсяг та якість активного словника»** та **«лексична різноманітність»** 75,0% (6 осіб) досягли високого рівня, 25,0% (2) — достатнього, випадків середнього чи низького рівнів не зафіксовано; для **«сформованості узагальнюючих понять»** частка високого рівня ще більша — 87,5% (7), достатнього — 12,5% (1), середніх і низьких рівнів немає.

Обсяг та якість активного словника (75,0 %- В / 25,0 % -Д / 0 %-С/ 0%-Н). Профіль свідчить про достатній обсяг активної лексики, швидку та коректну актуалізацію значень, низьку ймовірність лексичних замінів та персеверацій. Наявність 25% «достатніх показників» вказує на поодинокі труднощі у доборі рідковживаної лексики, ніж на системний дефіцит.

Лексична різноманітність (75,0%-В/ 25,0%-Д/ 0%-С/ 0%-Н). Часте використання різних лексико-семантичних варіантів (синонімія, гіпо-/гіперонімія, тематичні ряди) та гнучкість у підборі слів простежуються у більшості, а частка «достатніх показників» відображає епізодичні обмеження у варіативності в складніших комунікативних умовах.

Сформованість узагальнюючих понять (87,5%- В / 12,5% -Д / 0% - С/ 0%-Н). Це найсильніша позиція групи: домінує стале володіння категоріальною лексикою, здійснювати лексико-семантичні узагальнення та переносити їх у нові ситуації.

Інтегрована оцінка (за ординальною шкалою 4–1 для рівнів В–Н) підтверджує високу узгодженість результатів: середній бал по індикаторах становить 3,75; 3,75; 3,875 відповідно, а зведений індекс лексико-змістової сформованості дорівнює 3,79 із 4 можливих (~94,8 %), що відображає «максимальний» профіль із мінімальною дисперсією. Практично двомодальної або поляризованої структури не виявлено: використано лише два верхні рівні («високий» та «достатній»), що свідчить про низьку варіативність і стабільно високі результати в межах групи дітей з нормою розвитку.

Таблиця 2.2

Кількісні показники першого критерію – **лексико-змістового** - у дітей із ЗНМ II рівня

Діти із ЗНМ II рівня	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	Обсяг та якість активного словника				Лексична різноманітність				Сформованість узагальнюючих понять			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (4)	50,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)	62,5% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)	62,5% (5)



Рис. 2.2. Кількісні показники першого критерію – **лексико-змістового** у дітей із ЗНМ II рівня

За результатами обстеження виявлено, що жоден з учасників не досяг високого чи достатнього рівня сформованості жодного з трьох показників, усі результати розподілилися між середнім та низьким рівнями.

Обсяг та якість активного словника (0,0 %-В/ 0,0 %-Д/ 50,0 %-С/ 50,0%-Н). Половина дітей (4 особи) показала середній рівень, що характеризується обмеженим обсягом активного словника з частими труднощами добору слів та окремими випадками неправильного вживання. Решта половина (4 особи) перебуває на низькому рівні, що вказує на значну кількість лексичних прогалин, низьку продуктивність у називанні та часті заміни слів.

Лексична різноманітність (0,0 %-В / 0,0 %-Д / 37,5 %-С / 62,5 %-Н). Лише 3 дитини (37,5%) продемонстрували середній рівень, у межах якого спостерігається використання обмеженої кількості синонімів та тематично пов'язаних слів. Переважна більшість (5 дітей, 62,5%) перебуває на низькому рівні, коли лексичний запас одноманітний, повторюваний та бідний на варіанти вираження.

Сформованість узагальнюючих понять (0,0 %-В / 0,0 %-Д / 37,5 %-С / 62,5 %-Н). Співвідношення рівнів ідентичне попередньому показнику: 3 дитини (37,5 %) мають середній рівень — вони здатні виконувати окремі операції узагальнення, але часто потребують допомоги або підказок. Більшість (62,5 %, 5 дітей) має низький рівень, що характеризується труднощами у виділенні родових понять та класифікації предметів за істотними ознаками.

За ординальною шкалою 4–1 для рівнів В–Н середній бал по індикаторах становить 2,0; 1,75; 1,75 відповідно. Зведений індекс лексико-змістової сформованості — 1,83 із 4 можливих (~45,8 %), що свідчить про недостатній рівень розвитку активного словника, низьку різноманітність лексики та несформованість операцій узагальнення у більшості учасників.

Оцінювання відповідно до другого визначеного нами критерію — функціонально-комунікативного, який відображає здатність дітей ефективно використовувати активний словник у мовленнєвій діяльності. Цей критерій охоплює три показники: частоту вживання активної лексики, семантичну точність та доречність її використання та застосування активного словника у

різних видах діяльності. Результати, отримані за цим критерієм, наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники першого критерію – функціонально-комунікативного - у дітей із нормою мовленнєвого розвитку

Діти з нормою мовленнєвого розвитку	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	Частота вживання активної лексики				Семантична точність та доречність використання активної лексики				Використання активного словника у різних видах діяльності			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	62,5% (5)	37,5% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	62,5% (5)	37,5% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)

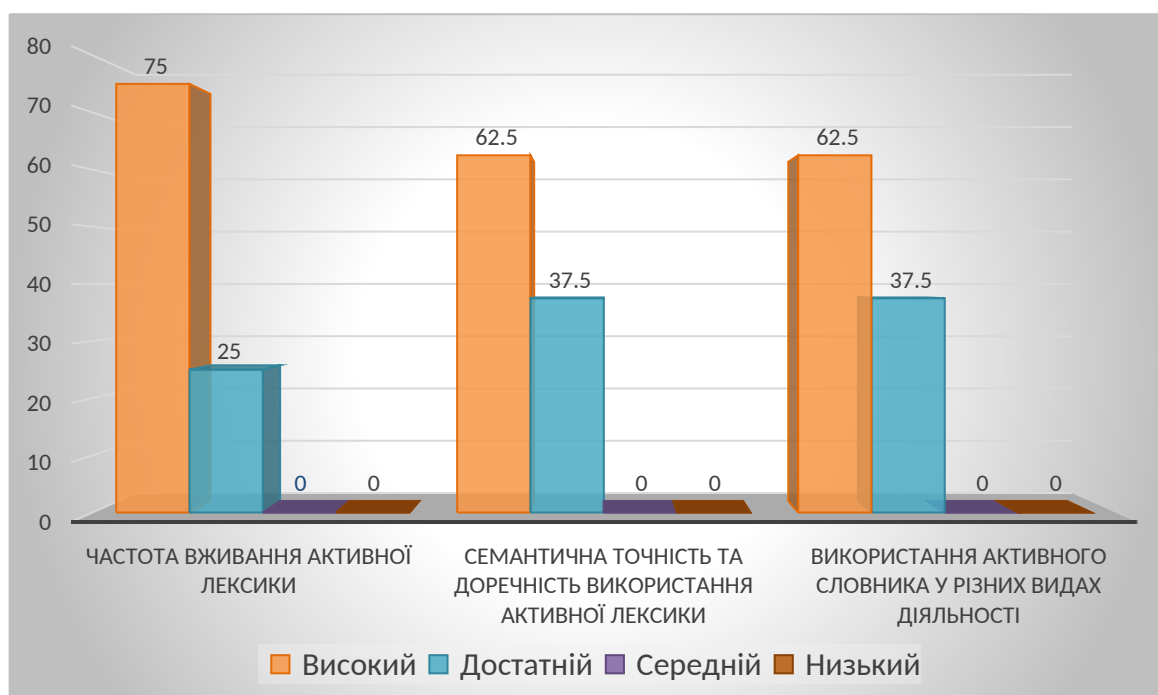


Рис. 2.3. Кількісні показники другого критерію – *функціонально-комунікативного* у дітей з нормою мовленнєвого розвитку

За результатами обстеження встановлено, що у дітей з нормою мовленнєвого розвитку за всіма трьома показниками функціонально-комунікативного критерію переважають високий та достатній рівні сформованості, при цьому середній та низький рівні відсутні.

Частота вживання активної лексики (75,0 % – В / 25,0 % – Д / 0,0 % – С / 0,0 % – Н). Більшість учасників (6 дітей, 75,0 %) продемонстрували високий рівень, що свідчить про регулярне та впевнене використання різноманітної активної лексики у процесі спонтанного мовлення. Дві дитини (25,0%) показали достатній рівень, коли активна лексика використовується часто, проте з епізодичними паузами у доборі потрібних слів.

Семантична точність та доречність використання активної лексики (62,5 % – В / 37,5 % – Д / 0,0 % – С / 0,0 % – Н). П'ятеро дітей (62,5 %) перебувають на високому рівні, відзначаючись точним і контекстуально правильним добром слів у мовленні. Троє дітей (37,5 %) мають достатній рівень — їхнє мовлення здебільшого точне, але іноді спостерігаються окремі смислові неточності або вибір менш влучних слів.

Використання активного словника у різних видах діяльності (62,5 % – В / 37,5 % – Д / 0,0 % – С / 0,0 % – Н). Так само, як і в попередньому показнику, п'ятеро дітей (62,5 %) досягли високого рівня — вони активно інтегрують набутий словниковий запас у мовлення під час ігор, навчальної та побутової діяльності. Ще троє дітей (37,5 %) перебувають на достатньому рівні, коли активний словник використовується у кількох видах діяльності, але з меншою варіативністю та гнучкістю.

За ординальною шкалою 4–1 для рівнів В–Н середній бал по індикаторах становить: 3,75; 3,62; 3,62 відповідно. Зведений індекс функціонально-комунікативної сформованості — 3,66 із 4 можливих (~91,5 %), що вказує на високий рівень мовленнєвої компетентності у більшості дітей цієї групи.

Таблиця 2.4

Кількісні показники першого критерію – функціонально-комунікативного - у дітей із ЗНМ II рівня

Діти із ЗНМ II рівня	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	Частота вживання активної лексики				Семантична точність та доречність використання активної лексики				Використання активного словника у різних видах діяльності			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)	62,5% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)	62,5% (5)

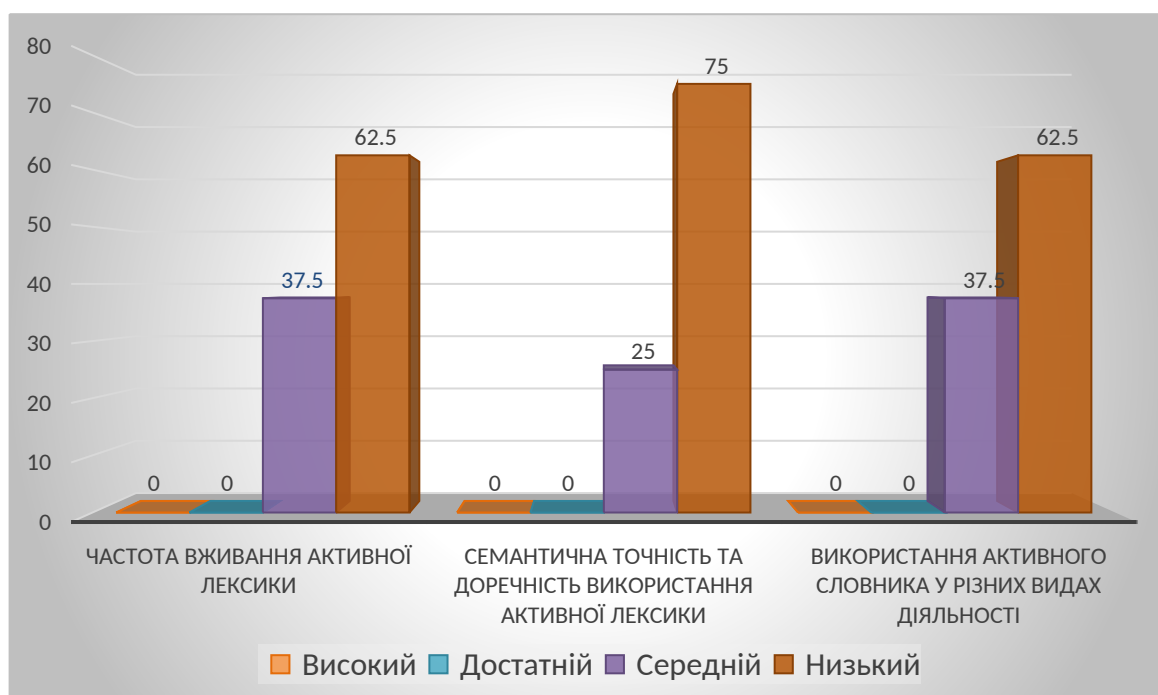


Рис. 2.4. Кількісні показники другого критерію – *функціонально-комунікативного* у дітей із ЗНМ II рівня

За результатами обстеження дітей із ЗНМ II рівня виявлено, що жоден з учасників не досяг високого чи достатнього рівня сформованості жодного з трьох показників, усі результати розподілилися між середнім та низьким рівнями.

Частота вживання активної лексики (0,0 % – В / 0,0 % – Д / 37,5 % – С / 62,5 % – Н). Лише троє дітей (37,5 %) показали середній рівень, для якого характерне використання активної лексики з обмеженою регулярністю, нерідко з паузами у пошуку потрібного слова. Переважна більшість — п'ятеро учасників (62,5 %) — перебуває на низькому рівні, що вказує на значні труднощі у спонтанному використанні активних слів, часті лексичні заміни та пропуски.

Семантична точність та доречність використання активної лексики (0,0 % – В / 0,0 % – Д / 25,0 % – С / 75,0 % – Н). Дві дитини (25,0 %) продемонстрували середній рівень, коли вживані слова у більшості випадків відповідають змісту ситуації, але трапляються неточності у виборі лексичних одиниць. Шість дітей (75,0 %) перебувають на низькому рівні, коли смислові помилки та недоречне використання слів у мовленні є системними.

Використання активного словника у різних видах діяльності (0,0 % – В / 0,0 % – Д / 37,5 % – С / 62,5 % – Н). Троє дітей (37,5 %) мають середній рівень, коли активний словник застосовується лише у знайомих видах діяльності, з обмеженою варіативністю. П'ятеро дітей (62,5 %) перебувають на низькому рівні — активний словник використовується епізодично, з повтореннями одних і тих самих слів та відсутністю гнучкості у різних комунікативних ситуаціях.

За ординальною шкалою 4–1 для рівнів В–Н середній бал по індикаторах становить: 1,75; 1,5; 1,75 відповідно. Зведений індекс функціонально-комунікативної сформованості — 1,67 із 4 можливих (~41,8 %), що свідчить про недостатній рівень розвитку частоти та якості використання активної лексики, низьку точність слововживання та обмежене застосування активного словника у різних видах діяльності.

За результатами констатувального етапу дослідження виявлено суттєві відмінності у стані сформованості лексико-змістового та функціонально-комунікативного критеріїв між дітьми з нормою мовленнєвого розвитку та дітьми із ЗНМ II рівня.

У групі дітей з нормою мовленнєвого розвитку більшість учасників досягли високого або достатнього рівня за всіма показниками, що відображає сформованість активного словника, його різноманітність, здатність до узагальнення та ефективне використання лексики у різних видах діяльності. Середні рівні в завданнях траплялися поодинокі та переважно свідчили про незначні індивідуальні особливості або тимчасові труднощі.

Натомість у групі дітей із ЗНМ II рівня спостерігається протилежна картина: жоден учасник не продемонстрував високого чи достатнього рівня сформованості за жодним показником, а результати розподілилися між середнім і низьким рівнями, з переважанням останнього. Це свідчить про значні обмеження у кількісних та якісних характеристиках словникового запасу, недостатню точність і доречність використання слів, обмежені

можливості узагальнення та труднощі в застосуванні активної лексики у різних видах діяльності.

Отримані дані підтверджують необхідність цілеспрямованої логопедичної роботи, спрямованої на збагачення та активізацію словника, формування навичок варіативного використання лексичних одиниць і розвитку операцій узагальнення у дітей із ЗНМ II рівня.

Висновки до розділу 2

Проведена діагностика дозволила отримати комплексне уявлення про стан сформованості активного словника та особливості його використання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II рівня. Для цього були визначені два чіткі критерії оцінювання — лексико-змістовий та функціонально-комунікативний, кожен з яких охоплював низку показників, що відображають як якісну, так і кількісну сторону мовленнєвого розвитку.

За результатами дослідження встановлено, що у дітей із ЗНМ II рівня спостерігається значне зниження рівня сформованості лексичного запасу порівняно з однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком. Лексико-змістовий критерій засвідчив обмеженість обсягу активної лексики, недостатню її варіативність та несформованість узагальнюючих понять. Середній і низький рівні за усіма показниками переважають, що свідчить про наявність суттєвих труднощів у доборі, систематизації та узагальненні слів.

Функціонально-комунікативний критерій дозволив оцінити не лише кількість засвоєних слів, а і їх практичне використання у процесі спілкування. Аналіз показав, що діти із ЗНМ II рівня рідко ініціюють застосування активної лексики, вживають її переважно після стимулювання з боку дорослого, припускаються семантичних неточностей та демонструють обмежене перенесення вивчених слів у нові контексти. Особливо помітним є дефіцит гнучкості словника у побутовій, ігровій та творчій діяльності.

Порівняльний аналіз із результатами дітей із нормою мовленнєвого розвитку виявив істотну різницю за всіма критеріями та показниками. Якщо у дітей з нормою високі та достатні рівні становили більшість, то у групі із ЗНМ II рівня вони були відсутні, а домінували середній і низький рівні. Така розбіжність свідчить про системний характер мовленнєвих труднощів, які охоплюють не лише засвоєння окремих слів, а й загальну здатність дитини до ефективного вербального спілкування.

Отримані результати підтвердили діагностичну цінність розроблених критеріїв і показників, оскільки вони дозволили виявити як явні, так і приховані проблеми у лексичному розвитку дітей із ЗНМ II рівня. Виявлені особливості є підґрунтям для побудови цілеспрямованої корекційно-розвиткової програми, що передбачатиме поетапне збагачення словникового запасу, підвищення точності та доречності слововживання, а також формування навичок гнучкого та різнопланового використання лексики у різних видах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Таким чином, проведена діагностика не лише зафіксувала поточний рівень мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ II рівня, але й окреслила напрями подальшої логопедичної роботи, визначивши ключові завдання для оптимізації лексико-граматичної компетентності та підвищення загальної комунікативної ефективності.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ.

3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.

На етапі формувального експерименту було реалізовано комплекс завдань, спрямованих на перевірку ефективності запропонованої нами системи корекційно-розвиткової роботи з формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня. Основною складовою цього етапу стало розроблення, впровадження та апробація дидактичної моделі, побудованої на засадах поетапного формування лексичних умінь з урахуванням мовленнєвих, когнітивних та психоемоційних особливостей дітей досліджуваної категорії.

Дидактична модель передбачала системну логопедичну підтримку, спрямовану на розширення та активізацію словникового запасу, формування навичок адекватного використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності, розвиток мовленнєвого узагальнення та варіативності висловлювань. Для її реалізації було створено науково-теоретичну базу та комплекс практичних матеріалів, що включали: методичні рекомендації для фахівців, вправи та ігрові завдання на засвоєння і закріплення лексики, адаптовані сюжети дидактичних ігор, матеріали для сенсорної та мовленнєвої стимуляції.

Важливим завданням формувального етапу було проведення підсумкового моніторингу результатів та їх порівняльний аналіз між групами. Для цього було використано авторську систему критеріїв і показників, що відображали рівень сформованості активного словника за змістовими та

структурними параметрами. Оцінювання охоплювало здатність дітей до добору й актуалізації лексики, адекватність використання слів у контексті та рівень узагальнення понять.

До експерименту було залучено 8 дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, які відвідували інклюзивно-ресурсний центр. Розподіл на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи здійснювався з урахуванням принципу приблизної рівнозначності початкових результатів діагностики. У кожній групі було по 4 дитини, а вихідні дані засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості лексичних навичок, що створювало передумови для об'єктивного порівняння динаміки розвитку після впровадження корекційних заходів.

Таким чином, формувальний експеримент був побудований як багатокомпонентна система, що поєднала науково обґрунтовану модель, методичне забезпечення та системний контроль за динамікою формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в умовах ІРЦ. Це дозволило не лише оцінити результативність запропонованих методичних підходів, але й визначити шляхи їх подальшого удосконалення у практиці логопедичної роботи.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Таня О.	5,5 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Міша В.	6 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Марк П.	7 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Ліза Х.	7,5 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня

Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Саша Т.	8 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Діана Т.	5,5 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Катя Р.	6 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня
Микита С.	7 років	Загальний недорозвиток мовлення II рівня

У ході формувального етапу експерименту нами була створена дидактична модель формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Запропонована модель побудована з урахуванням поетапності розвитку лексичних умінь, необхідності забезпечення взаємозв'язку між пізнавально-мовленнєвими процесами та комунікативними потребами, а також орієнтації на зону найближчого розвитку дитини.

Для досягнення цілей корекційно-розвиткової роботи з активізації та збагачення словникового запасу передбачено чотириетапну структуру моделі, яка відображає логічну послідовність переходу від первинного ознайомлення з новими лексичними одиницями — до їх усвідомленого та варіативного використання у різних видах мовленнєвої діяльності. При цьому враховувалися індивідуальні мовленнєві можливості дітей, особливості їхнього сприймання та засвоєння матеріалу.

Дидактичну модель подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Етап	Завдання	Педагогічні умови	Зміст роботи	Засоби	Форми організації
Мотиваційно-підготовчий	Формування позитивної мотивації до мовленнєвої активності; створення умов для активізації наявного словника	Психологічно комфортне середовище ІРЦ; індивідуалізація завдань; врахування рівня мовленнєвого розвитку	Мотиваційні ігри; бесіди; вправи на актуалізацію відомих слів	Дидактичні ігри, картки, наочні матеріали	Індивідуальні та підгрупові заняття
Збагачення тематичного словника	Розширення обсягу активної лексики за тематичними блоками	Опора на наочність; зв'язок із досвідом дитини; поетапне ускладнення матеріалу	Ознайомлення з новими словами; вправи на запам'ятовування; тематичні ігри	Тематичні картки, предмети-реалії, мультимедійні презентації	Підгрупові, індивідуальні, інтегровані заняття
Формування структурної організації словника	Формування зв'язків між словами; робота над синонімами, антонімами, словотвірними парами	Використання мовленнєвих моделей; поєднання лексичних і граматичних вправ	Вправи на добір синонімів, антонімів; класифікаційні ігри; складання словникових "мереж"	Схеми, таблиці, картки зі словами	Індивідуальні та групові заняття
Функціонально-комунікативне застосування лексики	Формування умінь використовувати слова у реальних комунікативних ситуаціях	Ситуативність завдань; рольова взаємодія; стимуляція творчого мовлення	Рольові ігри; моделювання діалогів і монологів; творчі вправи	Атрибути для ігор, тексти, картки-завдання	Групові, індивідуальні, інтегровані заняття

Етап 1. Мотиваційно-підготовчий

Мета: створити позитивну мотивацію до мовленнєвої активності та підготувати дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня до цілеспрямованого збагачення й структуризації активного словника, враховуючи специфіку роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Завдання:

- Визначити актуальний рівень розвитку активного словника та особливості його використання у різних видах діяльності.
- Активізувати наявний словниковий запас у доступних темах та ситуаціях.
- Розвивати інтерес до спілкування та потребу в нових словах.
- Формувати навички слухової уваги, фонематичного сприймання та звукової диференціації.
- Створити емоційно-позитивну атмосферу для участі дитини у заняттях ІРЦ.

Педагогічні умови:

- індивідуалізація підходів до кожної дитини з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку та психоемоційного стану;
- використання доступних сенсорних, наочних та мультимедійних засобів, що стимулюють інтерес;
- чергування різних видів діяльності (ігрова, пізнавальна, комунікативна) для підтримання уваги;
- організація спілкування у безпечному та емоційно підтримувальному середовищі;
- тісна співпраця логопеда з батьками та педагогами для узгодження лексичних тем і завдань.

Зміст:

- вступна діагностика активного словника та його використання;
- вправи на впізнавання та відтворення знайомих слів у межах певних тематичних блоків;
- ігри на розвиток фонематичної уваги (наприклад, «Впіймай звук», «Назви, що починається на...»);
- вправи на співвіднесення предметів/зображень зі словами;

- короткі комунікативні ситуації для актуалізації відомих слів (привітання, запитання-відповідь).

Засоби:

- предметні та сюжетні картинки, настільно-друковані ігри;
- демонстраційний та роздатковий матеріал;
- картки для мнемотехнічних вправ;
- логопедичні іграшки, сенсорні матеріали;
- аудіо- та відеоматеріали для розвитку слухового сприймання.

Форми роботи:

- індивідуальні заняття з логопедом;
- підгрупові заняття (2–3 дитини з близьким рівнем мовленнєвого розвитку);
- інтегровані заняття з елементами музикотерапії, арт-терапії;
- логопедичні хвилинки під час інших занять в ІРЦ;
- взаємодія з батьками у форматі консультацій та домашніх завдань на закріплення активної лексики.

Етап 2. Збагачення тематичного словника

Мета: системно розширити активний словник дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня шляхом засвоєння нових лексичних одиниць у межах чітко визначених тематичних блоків та сформувати уміння доречно використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Завдання:

- Ввести нову лексику у межах узгоджених тематичних блоків (побут, природа, ігрова діяльність, суспільне життя тощо).
- Забезпечити багаторазове повторення та активне використання нових слів у мовленнєвих іграх, вправах і комунікативних ситуаціях.
- Формувати уміння добирати синоніми, антоніми, узагальнюючі слова та родо-видові поняття.

- Поступово розширювати словникові зв'язки між лексемами (семантичні поля).

- Розвивати вміння переносити нові слова у спонтанне мовлення та різні види діяльності.

Педагогічні умови:

- чітке планування та дотримання логіки введення нових слів (від конкретного до абстрактного, від близького досвіду дитини до віддаленого);

- використання багатоканальної подачі матеріалу (зоровий, слуховий, тактильний, руховий аналізатори);

- створення емоційно насичених ситуацій, що стимулюють використання нових слів;

- урахування індивідуального темпу засвоєння;

- залучення сім'ї до закріплення тем у побутових умовах.

Зміст:

- робота з тематичними наборами слів (10–15 лексем у блоці);

- вправи на розпізнавання, називання та пояснення значення слова;

- мовленнєві ігри на підбір синонімів, антонімів, узагальнюючих понять;

- складання словосполучень та простих речень з новими словами;

- введення нової лексики у контекст міні-історій, сюжетно-рольових ігор;

- побудова асоціативних ланцюжків, створення лексичних карт.

Засоби:

- предметні та сюжетні картинки за темами;

- лексичні картки та мнемотаблиці;

- настільні та рухливі ігри з мовленнєвим супроводом;

- сенсорні набори (на дотик, на запах, на смак) для конкретизації значень;

- мультимедійні презентації, аудіо- та відеофрагменти.

Форми роботи:

- індивідуальні логопедичні заняття для первинного введення та відпрацювання лексики;
- підгрупові заняття для комунікативного закріплення (2–3 дитини);
- інтегровані заняття з вихователями, музичним керівником, психологом;
- логопедичні ігри в куточках ІРЦ під час вільної діяльності;
- домашні завдання для батьків із чіткими інструкціями щодо повторення.

Етап 3. Формування структурної організації словника

Мета: систематизувати та впорядкувати активний словник дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня, забезпечити міцні семантичні та граматичні зв'язки між словами, розвивати мовленнєву гнучкість і здатність використовувати лексику у різноманітних контекстах у межах інклюзивно-ресурсного центру.

Завдання:

- Формувати навички об'єднання слів у семантичні групи, поля та лексичні мережі.
- Навчати встановлювати логічні зв'язки між словами (частина–ціле, родове–видове поняття, причинно-наслідкові відношення).
- Удосконалювати вміння користуватися словотворчими моделями для розширення словника.
- Формувати здатність швидко добирати слова за змістом ситуації та стилістичними особливостями.
- Забезпечити перенесення сформованих лексичних зв'язків у зв'язне мовлення та різні види діяльності.

Педагогічні умови:

- поетапне ускладнення завдань — від простого групування предметних назв до створення асоціативних та тематичних мереж;
- використання різних сенсорних каналів для закріплення структурних зв'язків (зорові схеми, слухові вправи, тактильні символи);

- включення роботи у сюжетно-рольові, дидактичні та рухливі ігри;
- створення мовленнєво насиченого середовища в ІРЦ;
- залучення сім'ї для відпрацювання лексичних структур у домашніх умовах.

Зміст:

- вправи на класифікацію предметів за спільними ознаками;
- завдання на добір і групування синонімів, антонімів, родових і видових понять;
- складання словосполучень та речень із використанням заданих лексичних груп;
- побудова логічних ланцюжків і тематичних мап;
- робота з метафорами, порівняннями, переносними значеннями слів (на елементарному рівні);
- використання нових лексичних структур у діалогах, описах, розповідях.

Засоби:

- тематичні та асоціативні карти;
- мнемотаблиці та схеми лексичних зв'язків;
- картки для словотворчих ігор;
- інтерактивні презентації та вправи;
- предметно-ігрове та сенсорне обладнання.

Форми роботи:

- індивідуальні логопедичні заняття для відпрацювання нових структурних зв'язків;
- підгрупові заняття для розвитку комунікативної гнучкості та взаємодії;
- інтегровані заняття з іншими спеціалістами ІРЦ (психологом, дефектологом, вихователем);
- мовленнєві ігри та квести у спеціально облаштованих зонах ІРЦ;
- робота в міні-групах для створення спільних описів, казок, історій.

Етап 4. Функціонально-комунікативне застосування лексики

Мета: сформувати у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня вміння активно й адекватно використовувати засвоєну лексику в різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативних ситуаціях, забезпечити гнучкість мовленнєвого висловлювання та адаптивність до умов спілкування.

Завдання:

- Формувати навички використання тематичного та структурно організованого словника у діалогічному та монологічному мовленні.
- Розвивати вміння підбирати синоніми та антоніми відповідно до комунікативного контексту.
- Стимулювати творчість та емоційну виразність через застосування лексики у художньо-мовленнєвій діяльності.
- Забезпечити перенесення засвоєних слів у повсякденне та навчальне спілкування.

Педагогічні умови:

- моделювання ситуацій спілкування, максимально наближених до реальних умов життя дитини;
- поєднання вербальної активності з іншими видами діяльності (ігровою, пізнавальною, художньою);
- забезпечення позитивного емоційного фону та підтримка мотивації до мовленнєвої активності;
- інтеграція вправ у загальний освітній процес ІРЦ;
- залучення батьків до закріплення комунікативних навичок у домашньому середовищі.

Зміст:

- вправи на складання та відтворення діалогів за заданими ситуаціями;
- побудова монологічних висловлювань різних типів (опис, розповідь, пояснення);

- рольові та сюжетно-рольові ігри з використанням тематичної лексики;
- інсценування казок, віршів, створення власних історій;
- вправи на заміну слів синонімами та антонімами з урахуванням стилю та змісту;
- інтегровані завдання з використанням лексики у музичних, образотворчих та рухливих вправах.

Засоби:

- картки із завданнями для діалогічної та монологічної роботи;
- сюжетні та ілюстративні картинки;
- реквізит для рольових ігор;
- сценарії казок та віршів;
- інтерактивні вправи та аудіо/відео-матеріали.

Форми роботи:

- індивідуальні заняття для відпрацювання комунікативних навичок;
- підгрупові та групові інтерактивні ігри;
- театралізовані вистави та інсценізації;
- мовленнєві тренінги та квести;
- інтегровані заняття з педагогами ІРЦ та батьками для підтримки й закріплення сформованих навичок у різних середовищах.

Нижче представлено серію занять, які можна використовувати на різних етапах впровадження дидактичної моделі формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня.

Етап 1. Мотиваційно-підготовчий (2 заняття)

Мета: створити мотивацію до мовленнєвої активності, виявити й актуалізувати наявний словник.

Заняття 1 – «Знайомство через гру»

Зміст: ігрова бесіда, гра «Назви своє улюблене», вправа «Чарівний мішечок» (на дотик вгадати предмет і назвати його).

Засоби: мішечок з предметами, картки із зображеннями.

Форма: підгрупове заняття з індивідуальними відповідями.

Заняття 2 – «Мої слова»

Зміст: вправа «Мовне коло» (називання предметів за категоріями: іграшки, їжа), малюнкова розповідь «Що я бачу?».

Засоби: тематичні картки, сюжетні картинки.

Форма: індивідуальна робота з груповим обговоренням.

Етап 2. Збагачення тематичного словника (4 заняття)

Мета: розширити обсяг активної лексики за ключовими темами.

Заняття 3 – «Тварини»

Зміст: ознайомлення з назвами диких і свійських тварин; вправа «Хто як говорить?».

Засоби: картки із зображеннями, звукові файли з голосами тварин.

Форма: групове заняття.

Заняття 4 – «Одяг»

Зміст: гра «Збери валізу»; вправи на відбір одягу за сезоном.

Засоби: картки, предмети-реалії.

Форма: підгрупове заняття.

Заняття 5 – «Їжа»

Зміст: називання продуктів, вправа «Що можна з'їсти на сніданок?».

Засоби: картинки продуктів, макети.

Форма: індивідуальна робота з груповою презентацією.

Заняття 6 – «Меблі та кімнати»

Зміст: називання меблів, вправа «Знайди, де стоїть».

Засоби: макети кімнат, картки.

Форма: групова робота з елементами рольової гри.

Етап 3. Формування структурної організації словника (4 заняття)

Мета: формувати зв'язки між словами (синоніми, антоніми, родові відношення).

Заняття 7 – «Схожі слова»

Зміст: добір синонімів у грі «Скажи інакше».

Засоби: картки зі словами.

Форма: індивідуальні вправи в груповому колі.

Заняття 8 – «Протилежні слова»

Зміст: добір антонімів, гра «Навпаки».

Засоби: картки з парами слів.

Форма: групова гра.

Заняття 9 – «Велике і маленьке»

Зміст: робота з родо-видовими поняттями (тварини – кішка, собака тощо).

Засоби: схеми, картинки.

Форма: підгрупове заняття.

Заняття 10 – «Словникові ланцюжки»

Зміст: вправа «Що з чим пов'язане?» (меблі – кімнати, їжа – посуд).

Засоби: картки-схеми.

Форма: інтерактивна гра в парах.

Етап 4. Функціонально-комунікативне застосування лексики (4 заняття)

Мета: відпрацювати вміння використовувати слова у реальних ситуаціях.

Заняття 11 – «В магазині»

Зміст: рольова гра «Покупець і продавець».

Засоби: макети товарів, гроші-муляжі.

Форма: парна робота.

Заняття 12 – «В гостях»

Зміст: діалогічні вправи, гра «Прийми гостя».

Засоби: атрибути для частування.

Форма: групова інсценізація.

Заняття 13 – «Розкажи історію»

Зміст: складання монологу за картинками.

Засоби: сюжетні ілюстрації.

Форма: індивідуальна презентація в групі.

Заняття 14 – «Казкова мандрівка»

Зміст: інсценізація казки з використанням нових слів.

Засоби: костюми, декорації.

Форма: груповий театралізований виступ.

Запропонована чотириетапна дидактична модель формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру побудована на послідовності «мотивація – накопичення – структуризація – застосування», що відповідає природному механізму засвоєння лексики.

У такому форматі робота вибудовується як поступовий рух від формування внутрішньої потреби у спілкуванні до цілеспрямованого збагачення словника, систематизації значень та встановлення смислових зв'язків між лексичними одиницями, а далі – до їх повноцінного та доречного використання у різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії. Запропонована модель спирається на психолінгвістичні принципи багатоканальної обробки інформації, поетапного формування мовленнєвих дій, створення та розширення семантичних мереж, ефекту підвищеної частоти повторення, а також на механізми перенесення набутих умінь у нові комунікативні умови.

Кожен етап виконує чітко визначені функції. Мотиваційно-підготовчий етап створює емоційно сприятливе середовище, формує потребу у спілкуванні та налагоджує контакт із дитиною. Етап збагачення тематичного словника забезпечує наповнення лексичного запасу за допомогою опори на різні сенсорні канали, тематичні блоки та частотне повторення. Формування структурної організації словника передбачає впорядкування лексичних одиниць, розвиток уміння встановлювати смислові зв'язки, працювати із синонімами, антонімами та узагальнюючими поняттями. Заключний етап –

функціонально-комунікативне застосування – забезпечує генералізацію та інтеграцію вивченої лексики у діалогічне й монологічне мовлення, рольові та сюжетні ігри, навчальні та побутові ситуації, сприяючи підвищенню частоти, точності й доречності вживання слів.

Реалізація моделі безпосередньо відповідає функціям інклюзивно-ресурсного центру: поєднує діагностику, корекційно-розвиткову роботу та консультативну підтримку родини та педагогів. Її структура передбачає системний моніторинг за критеріями «лексико-змістовий» та «функціонально-комунікативний», що охоплюють обсяг і якість словника, його різноманітність, рівень узагальнення понять, частоту та точність уживання у різних видах діяльності. Ефективність забезпечується чітким плануванням мікроциклів, єдністю вимог у різних середовищах, належним матеріальним забезпеченням та міждисциплінарною взаємодією фахівців.

Практична значущість моделі полягає в тому, що вона технологічна, відтворювана та адаптивна до індивідуальних особливостей дітей, створює умови для стійкого розширення активного словника та його комунікативної реалізації, а також передбачає конкретні індикатори для оцінювання результатів у реальних умовах роботи ІРЦ. Очікуваний результат – збільшення обсягу, різноманітності та рівня узагальненості лексики, підвищення частоти та точності її використання у мовленнєвій діяльності, що безпосередньо вплине на загальну комунікативну компетентність дитини у навчальному та соціальному середовищі.

Приклад детального планування корекційно-розвиткових занять наведено у Додатку А.

3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в інклюзивно-ресурсному центрі.

У межах контрольного етапу нашого дослідження, спрямованого на формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення

Після порівняння в умовах інклюзивно-ресурсного центру, було проведено систематизацію, якісний аналіз та наукове узагальнення емпіричних даних, отриманих під час констатувального та формувального етапів.

Після завершення формувальної роботи ми здійснили повторну діагностику учасників експерименту з використанням того ж діагностичного інструментарію, що й на початковому етапі, що забезпечило об'єктивність та порівнюваність результатів.

Порівняльний аналіз показав позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями та показниками: спостерігається суттєве зростання обсягу та якості активного словника, розширення лексичної варіативності, підвищення правильності вимови слів, активне використання синонімів та антонімів у мовленні. Діти стали частіше і точніше застосовувати тематичну лексику у побутових, ігрових та навчальних ситуаціях, що свідчить про розвиток комунікативної гнучкості.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої чотириетапної дидактичної моделі, яка забезпечує поступове збагачення словника, упорядкування його структурної організації та формування стійких навичок функціонально-комунікативного використання лексики у різних видах мовленнєвої діяльності.

Порівняльні дані оцінки сформованості за першим критерієм — **лексико-змістового** — подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Стан сформованості першого критерію – **лексико-змістового** – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група	Контрольна група

Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
<i>Початок ФЕ-</i> Обсяг та якість активного словника	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
<i>Кінець ФЕ-</i> Обсяг та якість активного словника	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)
<i>Початок ФЕ-</i> Лексична різноманітність	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
<i>Кінець ФЕ-</i> Лексична різноманітність	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)
<i>Початок ФЕ-</i> Сформованість узагальнюючих понять	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
<i>Кінець ФЕ-</i> Сформованість узагальнюючих понять	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)

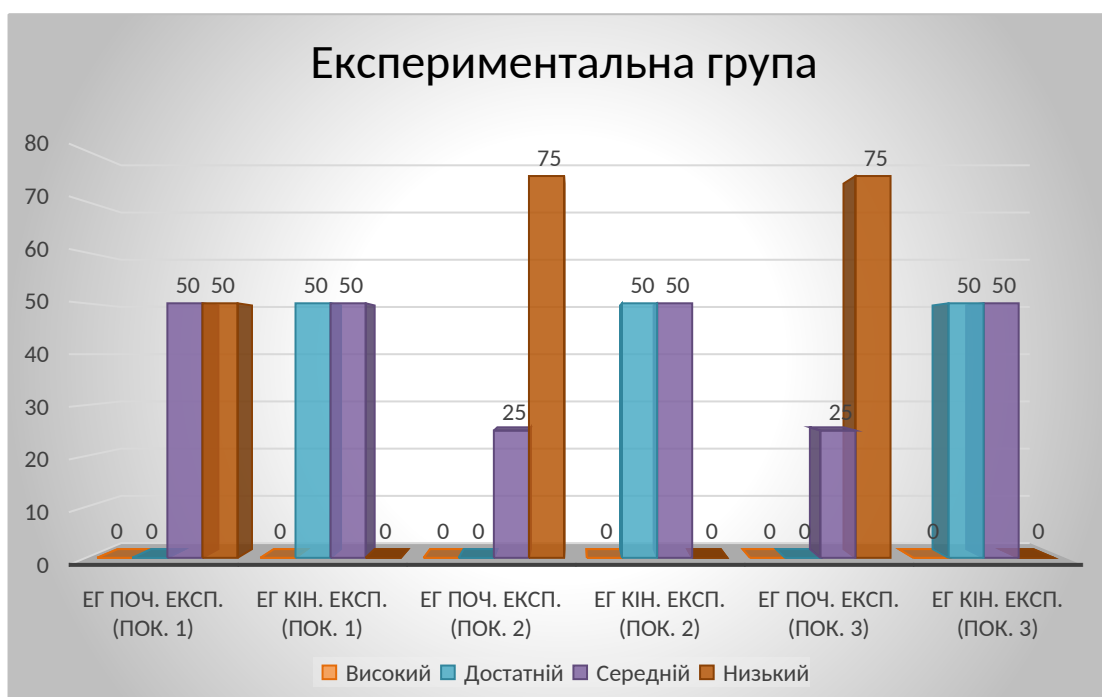


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості *першого критерію* в експериментальній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

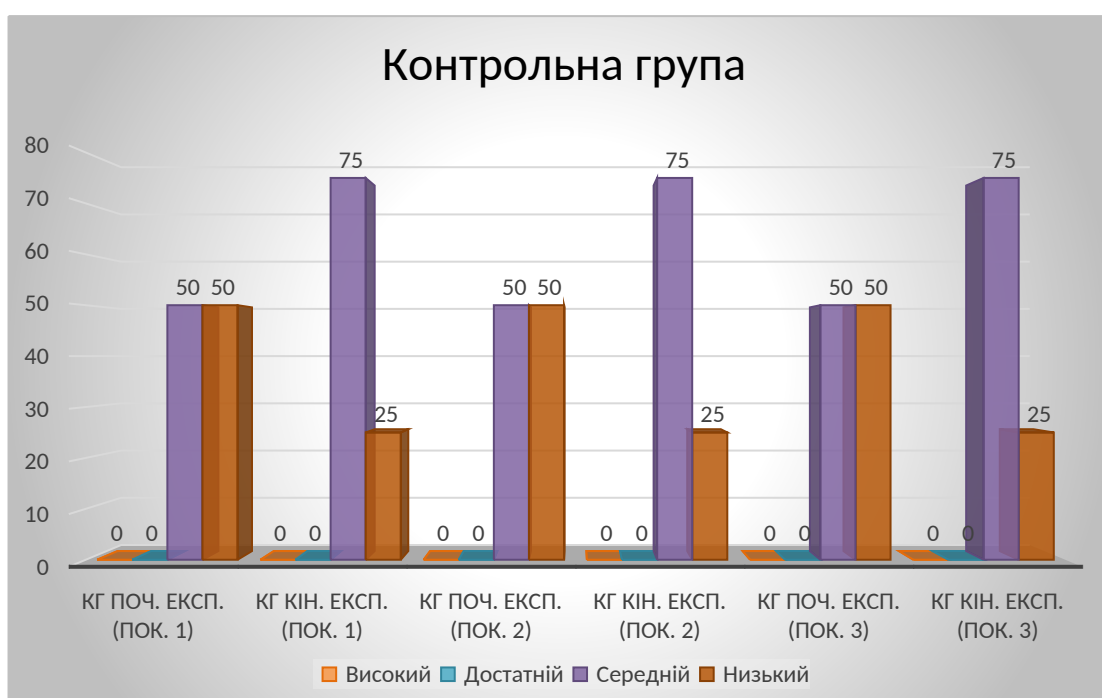


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості *першого критерію* в контрольній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

На констатувальному етапі дослідження рівень сформованості лексико-змістового критерію в експериментальній та контрольній групах був подібним: у більшості дітей обсяг і якість активного словника, лексична

різноманітність та сформованість узагальнюючих понять перебували на середньому або низькому рівнях. В експериментальній групі показники розподілялися таким чином: за обсягом та якістю активного словника 50,0% дітей мали середній рівень і 50,0% – низький; лексична різноманітність становила 25,0% на середньому та 75,0% на низькому рівнях; сформованість узагальнюючих понять — також 25,0% середній і 75,0% низький. Аналогічні пропорції спостерігалися у контрольній групі, де жодна дитина не досягла достатнього рівня за жодним показником.

Після реалізації формувального етапу, що передбачав впровадження розробленої дидактичної моделі формування активного словника в умовах інклюзивно-ресурсного центру, в експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання результатів: половина дітей досягла достатнього рівня за всіма трьома показниками, решта — середнього, при цьому низький рівень був повністю усунений. Це свідчить про збільшення обсягу активної лексики, розширення семантичних зв'язків, оволодіння узагальнюючими поняттями та підвищення точності слововживання у різних контекстах.

У контрольній групі також відбулися певні позитивні зрушення, однак вони мали обмежений характер. Частина дітей з низьким рівнем перейшла на середній, проте 25,0% учасників зберегли низький рівень за всіма показниками, а достатнього рівня не досяг жоден учасник. Це свідчить, що без спеціально організованої системної роботи прогрес є менш інтенсивним і не охоплює якісних змін у структурі словника.

Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що запропонована модель забезпечила не лише кількісне зростання лексичного запасу дітей із ЗНМ II рівня, але і якісні зміни у його структурній організації та комунікативному застосуванні, чого не було досягнуто у контрольній групі. Таким чином, отримані дані підтверджують високу ефективність поетапного підходу, реалізованого в умовах ІРЦ.

Порівняльні дані оцінки сформованості за першим критерієм — **функціонально-комунікативного** — подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Стан сформованості першого критерію – **функціонально-комунікативного** – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група				Контрольна група			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
<i>Початок ФЕ-</i> Частота вживання активної лексики	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
<i>Кінець ФЕ-</i> Частота вживання активної лексики	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)
<i>Початок ФЕ-</i> Семантична точність та доречність використання активної лексики	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-</i> Семантична точність та доречність використання активної лексики	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
<i>Початок ФЕ-</i> Використання активного	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)

словника у різних видах діяльності								
Кінець ФЕ-Використання активного словника у різних видах діяльності	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)

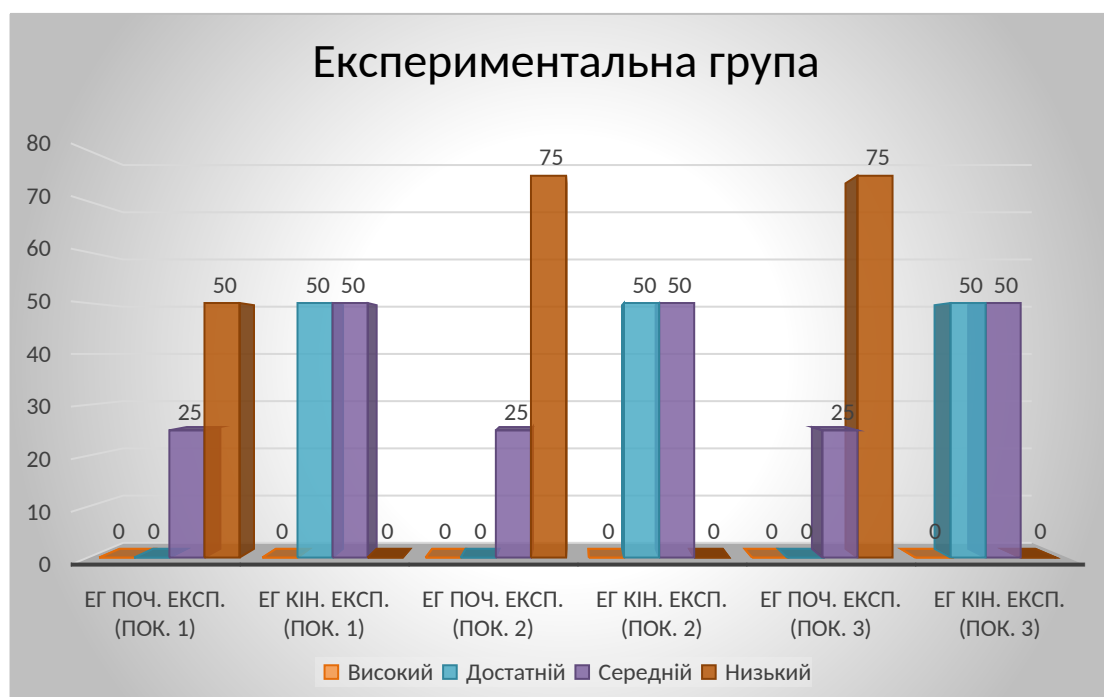


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості **другого критерію** в експериментальній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

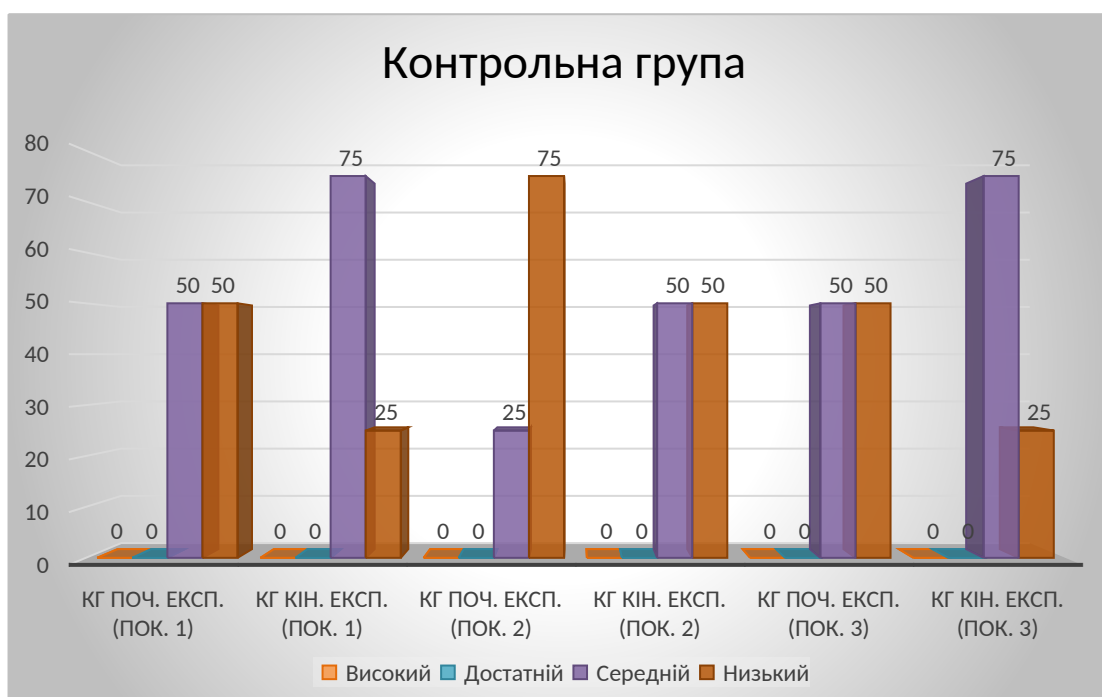


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості **другого критерію** в контрольній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

На констатувальному етапі дослідження рівень сформованості функціонально-комунікативного критерію в обох групах був низьким. В експериментальній групі за всіма трьома показниками — частота вживання активної лексики, семантична точність та доречність її використання, а також застосування активного словника у різних видах діяльності — 25% дітей мали середній рівень, тоді як решта 75% перебували на низькому рівні. У контрольній групі частота вживання активної лексики та застосування її у різних видах діяльності розподілилися порівну між середнім і низьким рівнями (по 50%), а семантична точність у 75% дітей залишалася на низькому рівні, лише 25% досягли середнього. Достатній та високий рівні на початку експерименту не було зафіксовано в жодного учасника.

Після завершення формувального етапу в експериментальній групі спостерігається суттєвий прогрес: за всіма показниками половина учасників досягла достатнього рівня, інша половина — середнього. Низький рівень був повністю усунений, що свідчить про ефективність цілеспрямованої поетапної роботи, спрямованої на інтеграцію засвоєної лексики у комунікативну

практику. Діти почали частіше та доречніше використовувати активний словник, демонструючи більшу гнучкість у доборі слів залежно від ситуації та виду діяльності.

У контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими. Хоча частка дітей із середнім рівнем зросла, залишалися й ті, хто зберіг низькі показники: 25% за частотою використання та застосування словника у діяльності, а також 50% — за семантичною точністю. Жодна дитина не досягла достатнього рівня.

Порівняльний аналіз підтверджує, що впроваджена дидактична модель сприяла не лише зростанню частоти використання активної лексики, але й підвищенню точності та доречності її вживання, а також здатності інтегрувати її у різноманітні види діяльності, що забезпечило стійкі комунікативні результати у дітей експериментальної групи.

Узагальнюючи результати контрольного етапу дослідження, можна констатувати, що впровадження розробленої дидактичної моделі формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в умовах ІРЦ сприяло істотному зростанню показників за всіма критеріями.

В експериментальній групі відбулося суттєве зменшення частки дітей із низьким рівнем розвитку та значне збільшення частки учасників із середнім і достатнім рівнями за лексико-змістовим та функціонально-комунікативним критеріями. Позитивна динаміка простежується у розширенні обсягу та різноманітності активного словника, формуванні узагальнюючих понять, підвищенні частоти та доречності використання лексики у різних видах діяльності, а також у здатності переносити набуті мовленнєві вміння у нові комунікативні ситуації.

У контрольній групі зміни були менш вираженими: хоча й зафіксовано певний прогрес, значна частина дітей залишилася на низькому рівні сформованості окремих показників. Це підтверджує ефективність поетапної, цілеспрямованої роботи, що поєднує збагачення словника, його структурну

організацію та комунікативне застосування, а також підкреслює доцільність використання запропонованої моделі у практиці логопедичної роботи в ІРЦ.

Висновки до розділу 3

У межах третього розділу було представлено шляхи реалізації логопедичної підтримки дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня в аспекті формування активного словника в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Теоретичне обґрунтування та практична апробація розробленої дидактичної моделі дозволили підтвердити її ефективність і продемонструвати стійку позитивну динаміку мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи.

Структура моделі передбачала поетапну організацію логопедичного впливу з урахуванням індивідуальних мовленнєвих труднощів, особливостей когнітивного розвитку та комунікативних можливостей дітей. Було виокремлено чотири етапи, кожен з яких мав чітко визначені завдання, зміст, педагогічні умови та засоби корекційної роботи:

Мотиваційно-підготовчий етап був спрямований на створення позитивного емоційно-комунікативного середовища, підвищення мотивації до мовленнєвої взаємодії, формування базових передумов для роботи з активним словником.

Етап збагачення тематичного словника орієнтувався на розширення лексичного запасу за ключовими темами, з використанням предметно-практичних дій, ігор, візуальної підтримки та елементів мнемотехніки.

Етап формування структурної організації словника був присвячений засвоєнню смислових і граматичних зв'язків між словами, упорядкуванню лексики за семантичними групами, активізації навичок узагальнення.

Етап генералізації та функціонального використання словника забезпечував перенесення засвоєного лексичного матеріалу в повсякденне спілкування, різні види діяльності, ігрові та побутові ситуації.

Ефективність реалізації моделі забезпечувалася комплексним підходом, міждисциплінарною взаємодією фахівців ІРЦ, індивідуалізацією змісту занять, систематичним використанням візуальної та предметної наочності, а також включенням батьків у процес закріплення нових мовленнєвих навичок у домашньому середовищі.

Аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів показав суттєве покращення показників за лексично-змістовим і функціонально-комунікативним критеріями в експериментальній групі: збільшення обсягу й різноманітності активного словника, зростання точності та доречності використання лексики, розширення сфер її функціонування. У контрольній групі такі зміни були незначними, що підтверджує переваги запропонованої моделі.

Таким чином, упровадження дидактичної моделі формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня в умовах ІРЦ сприяє підвищенню ефективності логопедичної роботи, розширенню мовленнєвих і комунікативних можливостей дітей, а також створює передумови для їх успішної соціалізації та інтеграції в освітнє середовище.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно розкрити науково-методичні основи, діагностичні підходи та практичні механізми формування активного словника у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення другого рівня в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

На основі аналізу наукових джерел та чинної нормативно-правової бази було систематизовано уявлення про сутність ЗНМ, його структурні характеристики та особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ другого рівня. Встановлено, що обмежений, малодиференційований і ситуативно обумовлений активний словник, порушення семантики у мовленні, труднощі в оперуванні лексичними одиницями ускладнюють не лише комунікативну діяльність, але і соціальну інтеграцію та навчальну успішність. Особливу увагу приділено взаємозв'язку мовленнєвого, когнітивного та соціально-

емоційного розвитку, що дало змогу обґрунтувати педагогічну доцільність спеціально організованого, системного формування словника.

Дослідження проводилося за двома критеріями — лексико-змістовим (обсяг, точність, варіативність словника) та функціонально-комунікативним (уміння використовувати лексику в різних видах діяльності, мовленнєва ініціативність, контекстуальна гнучкість). Діагностичний зріз показав, що у більшості дітей із ЗНМ II рівня спостерігаються значні прогалини у всіх показниках, що підтверджує наявність системної мовленнєвої недостатності. Це, своєю чергою, обумовило потребу в цілеспрямованому корекційному впливі.

У межах дослідження розроблено та впроваджено дидактичну модель формування активного словника, побудовану на чотирьох етапах:

- Мотиваційно-підготовчий – створення позитивного емоційного середовища та зацікавлення дитини мовленнєвою діяльністю.
- Збагачення тематичного словника – введення нових лексичних одиниць за тематичними блоками.
- Формування структурної організації словника – групування, систематизація та встановлення логічних зв'язків між словами.
- Генералізація та функціональне використання лексики – перенесення засвоєних слів у повсякденне спілкування та освітні ситуації.

Модель передбачала інтеграцію ігрових, інтерактивних та арт-терапевтичних технологій, застосування наочно-предметної та візуальної підтримки, а також активне залучення батьків до процесу закріплення результатів. Її реалізація відбувалася в умовах міждисциплінарної взаємодії логопеда, психолога та дефектолога ІРЦ.

Порівняльний аналіз контрольних та експериментальних даних виявив істотне зростання показників у дітей, які працювали за запропонованою моделлю:

- розширення обсягу активного словника та підвищення точності слововживання;

- збільшення варіативності лексики та розвиток уміння використовувати слова у різних мовленнєвих ситуаціях;
- зростання мовленнєвої ініціативності та комунікативної активності;
- покращення зв'язності висловлювань і здатності до побудови розгорнутих реплік.

У контрольній групі подібної динаміки не зафіксовано, що підтверджує результативність саме цілеспрямованої поетапної корекційної роботи.

Запропонована дидактична модель є ефективним інструментом логопедичної підтримки дітей із ЗНМ II рівня в умовах ІРЦ. Її впровадження забезпечує не лише розвиток активного словника, але й створює підґрунтя для вдосконалення граматичної компетентності, формування комунікативної автономності, підвищення пізнавальної активності та соціальної адаптації.

Отже, дослідження підтвердило, що системний, поетапний і міждисциплінарний підхід у формуванні активного словника забезпечує стійкі позитивні результати, а сама модель може бути рекомендована для використання в практиці логопедів та педагогів інклюзивно-ресурсних центрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрусишина Л.Є. Психологічні характеристики загально функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ / Андрусишина Л.Є.// Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта. – 2007. – С.18 – 23.
2. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема / А. О. Арендарук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 3–6.
3. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Inclusion and Diversity. 2023. Вип. 2. С. 5-8.

4. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.
5. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. 2 -ге вид, доп. : навчальний посібник. К.: Видавничий Дім "Слово", 2012. 304 с.
6. Богуш А.М., Козлова В.А., Селіверсова В.І., Семирова В. Теоретико-методологічне підґрунтя логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ. Логопедичні ігри, як засіб розвитку та корекції мови дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Чернівці: ЧНУ, 2023. С. 15– 25.
7. Бондаренко О. І. Логопедія: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 320 с.
8. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2017. – № 3. – С. 39–44.
9. Брушневська І. М., Сидорук І. І. Формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення. Наука і освіта. 2020. URL : <http://surl.li/vmslpu> (Дата звернення: 13.04.2025)
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
11. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Т. 20, № 1. – С. 293–315.
12. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. – 2008. – № 2. – С.78-87.
13. Гайван Т. Я., Макарова С. М. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвиненням мовлення III рівня). Харків : Веста: «Ранок», 2008. 198 с.

14. Гайдаржи І. Д. Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із ЗНМ засобами ігрової діяльності / І. Д. Гайдаржи // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. – 2019. – С. 30–33.
15. Гаяш О. В., Кляп М. І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2019. – Вип. 13. – С. 37–47.
16. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку: наукова стаття. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. М. 52-58с
17. Гуменюк О., Пацула І., Павлюк А. Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психолого-педагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми. Перспективи та інновації науки. Серія 55 «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 9(14). С. 113 - 126.
18. Данілавичюте Е., Трофименко Л. І., Ільяна В. М. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. № 14. С. 175.
19. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2017. № 9 (2). С. 56-64.
20. Дронік Л. В. Логоритміка як засіб корекції та розвитку усного мовлення в дітей із ЗНМ 3 рівня / Л. В. Дронік. – 2024.
21. Жеребчук М. В., Бутузова Л. П. Специфіка особистісного розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями. Materials XXIII International scientific and practical conference «Problems of Science and Technology: the Search for Innovative Solutions» (May 15-17, 2024) Munich, Germany. International Scientific Unity, 2024. Pp.185-189. URL: <http://surl.li/cdnmjv> (дата звернення 27.05.2025).

22. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г. В. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи). – Київ, 2022.
23. Засркова Н. В., Трейтак А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
24. Кабельникова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
25. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Розвиток зв'язного мовлення дітей за допомогою логоказок. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 80. С. 49-53.
26. Карпушенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Канів, 2013. 22 с
27. Карсканова С. В., Супрун М. О. Методологія наукових досліджень в корекційній освіті. Київ, 2024. 160 с.
28. Кисличенко, В. А., Шлапак, А. І. Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 3, 114–119. 2019.
29. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Міжнародний документ від 13 грудня 2006 р. – Ратифіковано Законом України від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17. – Ст. 799.
30. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб./ С.Ю.Конопляста, Т.В.Сак; за ред.. М.К.Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 239 с.
31. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
32. Коржанюк О. О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку: опис досвіду вчителя початкових класів, спеціаліста

першої категорії, Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр, 2012.

33. Кравченко І. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. № 14. С. 78-88.

34. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35- 38.

35. Курєнкова А. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248–254.

36. Лебединська К. С. Діти з порушеннями мовлення: психолого-педагогічні аспекти. Харків : Ранок, 2020. 144 с.

37. Левицький В. Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University. – 2015. – С. 162.

38. Логвінова Ю. С. Збагачення, уточнення та активізація словника дітей із ЗНМ III рівня засобами ігор та ігрових вправ. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2023. С. 207–211.

39. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків : навчальний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2005. Ч. 2. 184 с.

40. Манойленко І. Вивчення стану сформованості лексикограматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасне дошкільня: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку: зб. наук. статей студ. спеціальності «Дошкільна освіта»

/ за заг. Ред. Проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 168-176.

41. Маріанна К., Барна Х. Логоритмічні вправи як корекційний засіб подолання загального недорозвинення мовлення. Вісник Науководослідної лабораторії інклюзивної педагогіки.: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика. 2023. Вип. 9. С. 72-75

42. Матвєєва О., Лапін А. Теоретична модель професійної допомоги інклюзивно-ресурсних центрів батькам дітей з розладом аутичного спектра // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2021. – Вип. 19. – С. 97–110.

43. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011. № 14(3). С. 108-112

44. Мілевська О. П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 130–135.

45. Мілевська О. П. До питання формування зв'язних висловлювань в учнів із загальним недорозвитком мовлення. Логопедія. 2011. № 1. С. 45–50.

46. Мілевська О. П. Корекційні можливості образотворчої роботи з другокласниками із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2011. № 2. С. 165–174.

47. Могильова Н. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи. Слов'янськ. Донець. 2019. 123 с.

48. Немеш Н., Кляп М. Специфіка роботи інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах воєнного стану // Професійні компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні. – 2023. – С. 123.

49. Новікова Н. В. Використання цифрових освітніх ресурсів у процесі розвитку зв'язного мовлення у школярів із ЗНМ 3 рівня / Н. В. Новікова. — 2024.
50. Осипенко Т. М. Формування монологічного зв'язного мовлення в молодших школярів із ЗНМ III рівня. Таврійський вісник освіти. 2014. № 2. С. 163–169.
51. Паливода А. В. Інклюзивна освіта. Посібник для батьків. Досвід Канади: посіб. Київ. 2012. 120 с.
52. Пересічанська О. М. Розвиток діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня засобами театралізованої діяльності / О. М. Пересічанська. — 2021.
53. Піменова К. О. Психолого-медико-педагогічний супровід дітей з ТПМ при інклюзивній формі навчання. – 2014.
54. Поліщук С. В. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення / С. В. Поліщук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. — 2011. — Вип. 17, № 2. — С. 286–293.
55. Пономарьова К. І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2001. № 4. С. 23–26.
56. Порошенко М. А. Братко М. В., Колупаєва А. А., Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К.: ТОВ Видавництво «Україна», 2019. 300 с.
57. Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В., Таранченко О. М., Прохоренко Л. І., Гудим І. М., Самойленко Л. А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. – Київ, 2018.
58. Потамошнєва О. М. Робота з формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня в умовах дослідницької діяльності // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2022. – № 1 (349), ч. 2. – С. 212–220.

59. Потапенко С. Дидактичні особливості використання наочності у розвитку словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Освіта. Інноватика. Практика. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 37–41.

60. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23 березня 2018 р. № 2541-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2018. – № 20. – Ст. 170.

61. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2024 р. № 1491 // Офіційний вісник України. – 2025. – № 1. – Ст. 42.

62. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 // Офіційний вісник України. – 2010. – № 79. – Ст. 2798.

63. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 р. № 8 // Офіційний вісник України. – 2016. – № 13. – Ст. 528.

64. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 // Офіційний вісник України. – 2017. – № 61. – Ст. 1865.

65. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами : Наказ Міністерства освіти і науки України від 8 червня 2018 р. № 609 // Офіційний вісник України. – 2018. – № 54. – Ст. 1901.

66. Про затвердження Порядку забезпечення осіб з особливими освітніми потребами допоміжними засобами для навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2020 р. № 1289 // Офіційний вісник України. – 2020. – № 101. – Ст. 3250.

67. Про затвердження Порядку організації інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 // Офіційний вісник України. – 2019. – № 32. – Ст. 1137.

68. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 (в редакції від 15 вересня 2021 р. № 957) // Офіційний вісник України. – 2021. – № 77. – Ст. 4860.

69. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 636 // Офіційний вісник України. – 2019. – № 57. – Ст. 1964.

70. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635 // Офіційний вісник України. – 2019. – № 57. – Ст. 1963.

71. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах позашкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779 // Офіційний вісник України. – 2019. – № 69. – Ст. 2389.

72. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380.

73. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX // Відомості Верховної Ради України. – 2020. – № 31. – Ст. 226.

74. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. — 2011.

75. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Логопед. — 2011. — Вип. 8. — С. 4–11.

76. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопсихологія : довідкове видання. Київ : ІСПП, 2022.

77. Руденко Т. Ю. Особливості мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти

виховання: матеріали науково-практичної конференції. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2022. С.49.

78. Савченко Л. М. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 288 с.

79. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 466–470.

80. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. К. Видавничий дім «Плеяди, 2013. 123 с

81. Сербіна В. О. Педагогічні умови корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення / В. О. Сербіна. – 2024.

82. Сердюкова Є. О. Використання природнього матеріалу в логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ III рівня / Є. О. Сердюкова. – 2022.

83. Середа І. В., Устіченко В. В. Формування словника ознак у дошкільнят із ЗНМ III рівня // The III International Scientific and Practical Conference «Theories, methods and practices of the latest technologies» (7–9 листопада 2023 р., Токіо, Японія). – С. 276. – 387 с.

84. Середа Ірина, Збишко Євген. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (62), 2018 (Том 1). С.140-144

85. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 14, 2019, с. 302-313.

86. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових

етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Соботович Є.Ф. // Дефектологія. — 2003. — №2. — С. 2 — 11.

87. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128 с

88. Станєва Г. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. Природничі науки та освіта: сучасний стан і перспективи розвитку : IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 7–8 листоп, 2024 р. : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук та ін. Харків, 2024. С. 333–336.

89. Стельмах Д. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання / Д. О. Стельмах. — 2024.

90. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття): дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2008. 482 с.

91. Супрун М. О., Шевченко В. М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки XX — початок XXI ст.). Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (16 травня 2018 р., м. Київ). Київ, 2018. С. 82–87.

92. Супрун М. О., Ярмола Н. А. Роль міжнародної стандартної класифікації освіти у вирішенні проблеми диференціації освіти дітей з особливими потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 1(4). С. 173–180.

93. Супрун М., Супрун Д. Я., Шевченко Ю. Побудова інклюзивного, інноваційного, соціально згуртованого суспільства в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 18. С. 166–181.

94. Сюгай Є. В., Чекан О. І. Діти із загальним недорозвитком мовлення, їх рівні. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачево: Вид-во МДУ. 2020. С. 220.

95. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник. 2-е видання / Тарасун В.В. – К.: Видавничий дім «Слово», 2011. – 392 с.

96. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

97. Трофименко Л. І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2010. – Вип. 1. – С. 306–311.

98. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2011. №4. С. 35–38.

99. Трофименко Л. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 1(14). С. 175–180.

100. Туренко Н. Види мовних порушень та сучасні погляди на їх корекцію. Молодь і ринок. Київ, 2017. № 11 (154). С. 102

101. Федорова Н., Воробйова В. Розвиток комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: зб. матер. III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської. Рівне. 2020. С. 253-255.

102. Цимбалюк А. С. Ресурсне забезпечення стратегічної діяльності інклюзивно-ресурсних центрів системи освіти // Програмний комітет. – С. 256.
103. Чекан О. І., Барна Х. В., Кас'яненко О. М. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2022. – № 199. – С. 85–90.
104. Чекан О. І., Булеца Е. Ю. Діти із загальним недорозвитком мовлення та їх рівні : [монографія] / О. І. Чекан, Е. Ю. Булеца. – Київ, 2024. – 112 с.
105. Чепка О. В. Ігри в логопедичній роботі: навчально-методичний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 181 с.
106. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник Ш 37. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
107. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
108. Шеремета А. Основні принципи психолого-педагогічного супроводу дітей з ПМР в інклюзивному освітньому середовищі. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2025. – С. 65.
109. Шестопалова В. В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з ЗНМ за допомогою дидактичних ігор / В. В. Шестопалова. – 2024.
110. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів/ О. Шостак // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2022. – С. 255–259.
111. Щодо організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Лист Міністерства освіти і науки України від 18 травня 2012 р. № 1/9-384.
112. Щодо організації роботи асистента вчителя в інклюзивних класах : Лист Міністерства освіти і науки України від 25 вересня 2012 р. № 1/9-675.
113. Ярмошук О. О., Василюк В. М. Використання мнемотехніки як активного методу навчання. Інноватика у вихованні. Київ, 2016. Вип. 3. С. 182.

114. Dockrell, J. E., Messer, D. Language development in the school years: building a vocabulary. *British Journal of Educational Psychology*. 2017. Vol. 87, No. 4. P. 585–597. DOI: 10.1111/bjep.12179.
115. Justice, L. M., Kaderavek, J. N. Language intervention for school-age students: setting goals and measuring outcomes. *Topics in Language Disorders*. 2018. Vol. 38, No. 1. P. 15–31.
116. Johansson, M. Multisensory language learning for children with developmental language disorder: integrating movement and sensory stimuli. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 64, No. 6. P. 890–905. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623317.
117. Lindner, K. Supporting vocabulary development in children with complex communication needs: strategies from German speech therapy practice. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. Vol. 23, No. 5. P. 517–528. DOI: 10.1080/17549507.2021.1908719.

ДОДАТКИ

Додаток А

Етап 2. Збагачення тематичного словника

Заняття: «Свійські тварини та їх дитинчата»

Мета:

- розширити активний словник дітей за темою “Свійські тварини”;
- формувати зв’язок між образом тварини, її назвою та звуком, який вона видає;
- удосконалювати артикуляційні навички під час вимови нових слів.

Завдання:

- Ознайомити з назвами свійських тварин та їх дитинчат.
- Вправляти у правильній звуковимові нової лексики.
- Розвивати вміння добирати слова за тематичною ознакою.

Педагогічні умови:

- використання наочного матеріалу (макети, картинки, іграшки);
- включення сенсорних каналів (зоровий, слуховий, тактильний);
- позитивна емоційна атмосфера.

Хід заняття:

- Організаційний момент – гра «Вгадай, хто прийшов» (за звуком тварини дитина здогадується, хто це).
- Вивчення нових слів – показ і називання іграшок/картинок (кішка, кошеня; собака, цуценя; корова, теля тощо).
- Артикуляційна вправа – чітке повторення назв у різному темпі та з різною інтонацією.
- Закріплення лексики – гра «Знайди маму» (з'єднати тварину та її дитинча).
- Підсумок – коротка бесіда «Кого ми сьогодні згадували?».

Засоби: картинки, іграшкові тварини, аудіозаписи звуків.

Форма роботи: групова з індивідуальними відповідями.

Етап 3. Формування структурної організації словника

Заняття: “Скажи інакше” (Синоніми)

Мета:

- ознайомити дітей із поняттям “слова, що означають те саме”;
- навчити добирати прості синоніми у знайомих темах;
- розвивати гнучкість мовленнєвого мислення.

Завдання:

- Формувати вміння знаходити слова-синоніми.
- Закріплювати їх у фразовому вживанні.
- Розвивати інтонаційну виразність.

Педагогічні умови:

- робота на відомому дітям лексичному матеріалі;
- поєднання словесних, наочних і ігрових методів;
- індивідуальна підтримка для дітей із труднощами.

Хід заняття:

- Організаційний момент – гра “Чарівний мішечок” (дістають картку зі словом, називають і пояснюють його).
- Введення нового – логопед показує картку зі словом (“гарний”) та підбирає разом із дітьми синоніми (“красивий”, “чудовий”).
- Вправи – гра “Замініть слово” (у реченні “Це гарний малюнок” замінити “гарний” іншим словом зі схожим значенням).
- Закріплення – створення “синонімічного кола” (одна дитина каже слово, інші – його синоніми).
- Підсумок – повторення усіх вивчених синонімів.

Засоби: картки зі словами та картинками, мішечок.

Форма роботи: підгрупова, з елементами індивідуальних відповідей.

Етап 4. Функціонально-комунікативне застосування лексики

Заняття: “У магазині”

Мета:

- закріпити та активізувати тематичний словник за темою “Продукти харчування”;
- навчити дітей будувати діалог у ситуації купівлі-продажу;
- розвивати ввічливі мовленнєві форми.

Завдання:

- Формувати вміння використовувати лексику у комунікативній ситуації.

- Відпрацьовувати структуру діалогу “покупець – продавець”.
- Розвивати інтонаційне оформлення мовлення.

Педагогічні умови:

- створення ігрової ситуації, близької до реальної;
- використання реальних або імітованих предметів;
- підтримка мотивації через розподіл ролей.

Хід заняття:

- Організаційний момент – коротка бесіда “Що можна купити в магазині?”.
- Підготовка до гри – повторення назв продуктів за картками/реаліями.
- Основна частина – інсценізація діалогу:
- Продавець: “Добрий день! Що ви бажаєте купити?”
- Покупець: “Добрий день! Я хочу...”.
- Варіативність – використання синонімів (булка – хліб), антонімів (солодке – несолодке).
- Закріплення – обмін ролями, нові варіанти замовлень.

Засоби: макети продуктів, муляжі грошей, картки.

Форма роботи: парна з груповим обговоренням.

Додаток Б

Рекомендації педагогам інклюзивно-ресурсного центру щодо впровадження дидактичної моделі формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня

1. Організаційно-методичні умови впровадження моделі

- Системність роботи: впровадження моделі має здійснюватися поетапно, дотримуючись логіки від мотиваційно-підготовчого етапу до функціонально-комунікативного застосування лексики.
- Врахування індивідуальних особливостей: підбір матеріалу та тематики занять здійснювати з урахуванням вікових, психолінгвістичних та індивідуально-пізнавальних характеристик дитини.

- Міждисциплінарна взаємодія: узгоджувати завдання логопеда, психолога, дефектолога та вихователя для комплексного розвитку дитини.
- Гнучкість у плануванні: передбачати адаптацію тематики та засобів залежно від швидкості засвоєння матеріалу.

2. Педагогічні принципи реалізації

- Принцип поетапності: кожен наступний етап базується на попередньо сформованих уміннях і навичках.
- Принцип сенсорної підтримки: поєднання зорових, слухових, тактильних та рухових каналів сприймання під час роботи з лексикою.
- Принцип комунікативної спрямованості: формування лексики через моделювання реальних або наближених до реальності ситуацій спілкування.
- Принцип варіативності: використання різних видів діяльності (ігрової, художньої, пізнавальної) для закріплення лексики.

3. Рекомендації щодо організації занять

- Етап 1 (мотиваційно-підготовчий): створювати позитивну емоційну атмосферу, застосовувати вправи для стимулювання мовленнєвої активності, використовувати знайомі дітям предмети та ігрові форми.
- Етап 2 (збагачення тематичного словника): опрацьовувати лексику у вузьких тематичних блоках; залучати предметні картинки, муляжі, реальні об'єкти; поєднувати словесний і наочний способи подання матеріалу.
- Етап 3 (формування структурної організації словника): вводити синоніми, антоніми, узагальнюючі слова; проводити вправи на встановлення логічних зв'язків між словами; використовувати схеми та прості асоціативні карти.
- Етап 4 (функціонально-комунікативне застосування лексики): моделювати комунікативні ситуації (магазин, лікарня, транспорт), організовувати рольові ігри, заохочувати до варіативного використання лексики у діалогах та монологіях.

4. Засоби та методи роботи

- Засоби: предметні та сюжетні картинки, картки зі словами, реальні предмети, сенсорні матеріали, настільні та рухливі ігри, мультимедійні презентації.

- Методи: ігрові (рольові, сюжетно-рольові, дидактичні ігри), словесні (бесіда, пояснення, опис), наочні (показ, демонстрація), практичні (маніпуляції з предметами, виконання завдань).

5. Оцінювання результатів

- Використовувати шкалу оцінювання за розробленими критеріями (лексичний та граматичний) з чітким описом показників.

- Проводити поточний та підсумковий моніторинг, порівнюючи результати контрольної та експериментальної груп.

- Оцінювати не лише обсяг і точність словника, а й комунікативну ефективність його використання.

6. Загальні поради педагогам

- Активно підтримувати ініціативу дітей у висловлюванні.

- Забезпечувати часті повторення в різних формах (ефект частотного повторення).

- Переносити засвоєну лексику у нові ситуації (механізм перенесення).

- Використовувати позитивне підкріплення для підвищення мотивації.

- Фіксувати навіть невеликі досягнення для формування у дітей відчуття успіху.

Додаток В

Рекомендації для батьків щодо впровадження дидактичної моделі формування активного словника у дітей із ЗНМ II рівня

1. Створення мовленнєво-стимулюючого середовища вдома

- Забезпечте щоденне спілкування з дитиною у природних ситуаціях (під час приготування їжі, прогулянок, ігор).

- Використовуйте прості, чіткі та зрозумілі фрази, поступово ускладнюючи мовлення відповідно до прогресу дитини.

- Уникайте перевантаження мовними інструкціями — давайте їх короткими, логічними блоками.

2. Підтримка мотивації до мовлення

- Хваліть кожну спробу дитини назвати предмет, описати ситуацію чи відповісти на запитання.

- Використовуйте ігрові методи вдома: настільні ігри, лото, пазли з підписами, картки з картинками.

- Читайте разом книги з яскравими ілюстраціями, зупиняючись для обговорення сюжету та героїв.

3. Робота з тематичними блоками

- Узгоджуйте з логопедом теми, які вивчаються в ІРЦ, і повторюйте їх удома (наприклад, «овочі», «транспорт», «пори року»).

- Залучайте дитину до побутових справ, пов'язаних із темою: наприклад, під час готування страв обговорюйте продукти, їх колір, форму, смак.

- Створюйте «словничок тижня» з 5–7 нових слів та використовуйте їх у щоденних розмовах.

4. Формування структурної організації словника

- Грайте у «знайди пару» (синоніми/антоніми), «зайве слово», «що спільного» (узагальнення).

- Використовуйте асоціативні ігри: підбирайте слова за ознаками (колір, форма, призначення).

- Разом із дитиною складайте тематичні плакати або схеми з картинками та підписами.

5. Розвиток комунікативного використання лексики

- Створюйте ситуації для діалогу: магазин, лікарня, транспорт, прогулянка.

- Заохочуйте дитину переповідати почуте (короткі казки, мультфільми) своїми словами.

- Під час рольових ігор надавайте дитині «мовленнєві завдання» (наприклад, «запитай дорогу», «замов страву», «розкажи про улюблену іграшку»).

6. Співпраця з фахівцями ІРЦ

- Регулярно обмінюйтесь з логопедом інформацією про успіхи та труднощі дитини.

- Виконуйте домашні завдання та вправи, рекомендовані під час консультацій.

- За потреби фіксуйте відео з домашніх занять для корекції методики роботи.

7. Психологічна підтримка

- Будьте терплячими та уникайте тиску під час спілкування.

- Дотримуйтесь позитивного емоційного фону: дитина має відчувати впевненість у своїх силах.

- Не порівнюйте успіхи дитини з іншими дітьми — орієнтуйтеся на її особистий прогрес.