

15. Ukrainska psykholohichna terminolohiia : slovnyk-dovidnyk (2010). [Ukrainian psychological terminology: dictionary-reference] / za red. M.-L. A. Chepy. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahenstvo». 640 s. [in Ukrainian].
16. Shtrafy za bulinh. Miniust rozpoviv, skilky i yak pryznachatymut. [Penalties for bullying. The Ministry of Justice told how many will be appointed and how]. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/12/21/234858/> [in Ukrainian].
17. Kim Y. S., Koh Y., Leventhal B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*. 115. P. 357–363.
18. Meaning of «bully» in the English Dicteonary. British Columbia Ministry of Education (1998). Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bully?q=buling#translations>
19. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 140 pp.
20. Swearer S., Espelage D. L., Vaillancourt T., Hymel S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. Vol. 39 (1). P. 38–47.

Балдинюк О. Д., Клименко Ю. А. Булінг як соціальне явище сучасної України

Стаття присвячена виникненню такого явища як «булінг». Проаналізовано вітчизняні законодавчі та нормативні акти з питань протидії булінгу, які повинен враховувати фахівець соціальної сфери у своїй роботі.

Досліджено різні визначення поняття «булінг», що розглядається як агресивна поведінка щодо окремої особи або групи, з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самотвердження.

Визначено основні ознаки види булінгу, а саме: економічний, фізичний, словесний, соціальний, кібербулінг та мобінг. Виділено соціальні ролі при булінгу: жертва; агресор, спостерігачі, прибічники; пасивні прибічники; сторонні спостерігачі; вірогідні захисники; захисник жертви.

До основних причин виникнення булінгу можна віднести: агресивність учнів, пов'язану з індивідуальними особливостями; проблеми з сімейним вихованням; бажання привернути увагу; компенсація за невдачі в навчанні чи громадському житті; стратегії поведінки в соціумі, пропаговані засобами масової інформації тощо.

Наявність булінга серед підлітків має негативний вплив на формування особистості. Дана форма конфліктної взаємодії вимагає особливого змісту та форм виховної роботи, так і комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Наголошується, що профілактика булінгу – це комплексна психолого-педагогічна та соціальна робота, до якої активно повинні долучатись фахівці соціальної сфери, класні керівники та батьки. Важливим у профілактиці булінгу є вчасно проведена діагностика та ефективно підібрані форми та методи роботи (бесіди, індивідуальні та групові консультації, психолого-педагогічні тренінги, перегляди та обговорення художніх фільмів, батьківські збори, зустрічі з фахівцями, шкільні методичні об'єднання тощо).

У процесі дослідження було використано метод аналізу психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми, методи порівняння та узагальнення.

Ключові слова: булінг, насилля, жертва булінгу, причини булінгу, шкільне середовище, фахівець соціальної сфери, заходи протидії булінгу в Україні, профілактика булінгу.

УДК 376-056.264:811'373

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.05>

Бєлова О. Б.

**ЩОДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ**

У статті розглядаються результати теоретичного та експериментального дослідження лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком. На сформованість лексичного рівня в старших дошкільників вказує: уміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів; установлення між словами значущих зв'язків; використання прийомів семантичного засвоєння; граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій. Недостатньо розвинуті лексичні вміння в дітей із специфічними порушеннями мовлення створюють комунікативні труднощі під час їх мовленнєвої діяльності в умовах гри та навчання. Ігнорування означеної проблеми зумовлює регресивні наслідки в процесі засвоєння освітньої програми в початкових класах. Метою дослідження стає вивчення актуального стану сформованості лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Методами дослідження є завдання, які спрямовані на дослідження імпресивного (розуміння значень слів) та експресивного мовлення (розповідь за малюнком, класифікація понять, визначення протилежного значення слова). Результати дослідження свідчать, що в дітей із логопатологією як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком лексичний рівень мовлення розвинутий неоднаково: є старші дошкільники (з різних категорій, особливо з дислалією), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що відрізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

Ключові слова: лексичний рівень, імпресивне мовлення, експресивне мовлення, діти старшого дошкільного віку, логопатологія, дислалія, заїкання, ринолалія, дизартрія.

Лексичний рівень базується на словниковому складі мови. Одиницею мови є лексема (слово), якою позначають предмети, властивості, дії тощо. Слово має лексичне та граматичне значення. Зокрема, лексичне – розкриває зміст слова, а граматичне – вказує на належність слова до певної частини мови, її граматичну змінність за родом, числом, відмінком тощо (розглядається в морфології) [1].

За спостереженнями Н. Tager-flusberg (2002) лексичний рівень у дітей засвоюється за трьома періодами їх розвитку. На початку відбувається вивчення невеликої кількості слів (близько п'ятдесяти), які пов'язані з певним ситуативним контекстом, носять соціальний або прагматичний характер, усвідомлюються повільно, нерівномірно, стають цілісним уявленням про подію. В словниковому запасі дітей переважають назви предметів, які позначають іграшки, тварин, людей, побутові речі, соціальні взаємовідношення, модифікатори, реляційні терміни тощо. Другий період визначається швидким збільшенням кількості засвоєних слів. З'являється інтерес до слова, потреба позначати ним нові предмети, об'єкти та явища навколишнього світу. Засвоєння лексичних вмій відбувається одночасно із граматичним розвитком. Починаючи з трьохрічного віку лексичні вміння щорічно покращуються, слова між собою узгоджуються, спостерігаються зв'язки між їх групами (семантичне засвоєння). Швидкість засвоєння нових слів у дошкільників зростає (від 15 до 20 слів щоденно) [15]. За свідченнями вчених (К. Kluender, J. Alexander, 2008; J. Werker, S. Curtin, 2005) фонетичний та просодичний розвиток дитини взаємопов'язаний з лексичним. Внутрішнє усвідомлення фонем стає міцнішим та стійкішим до змін у міру зростання словникового запасу [10; 17].

За спостереженнями Є. Собонович (2015) сформованість у дітей лексичної складової залежить від засвоєння ними семантичної структури слова. Етап розвитку лексичного мовлення відбувається поступово: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття [3].

Наукові дослідження також підтверджують, що накопиченню нових слів сприяє робота когнітивної системи. Мовленнєві здібності та комунікативний досвід взаємопов'язані з розвитком пізнавальних процесів. Зокрема, засвоєння лексичного рівня забезпечує вербальна короткочасна пам'ять, граматичного – вербальна робоча пам'ять (М. Kaushanskaya, М. Gross, М. Buac, 2014; D. Poulin-Dubois, 2020; J. Verhagen, & P. Leseman, 2016) [9; 11; 16]. Позитивну динаміку в розвитку мовних навичках і навичках саморегуляції відмічають у дітей, котрі вивчають дві мови одночасно (N. Bohlmann, M. Maier, & N. Palacios, 2015) [6].

На достатній розвиток лексичного рівня в старших дошкільників вказує: вміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів (співвіднесення слова з однорідним класом предметів; окреслення семантичних ознак слова, типових для ситуацій, у яких вони вживаються; оволодіння лексичним значенням слова і виділення стійких ознак у різних його смислах; засвоєння переносних та синонімічних значень слів; уживання абстрактно-узагальнених слів); установлення між словами значущих зв'язків (ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних, логічних); використання прийомів семантичного засвоєння (перцептивне сприймання предмета та співвіднесення його зі словом; сприймання слова в певній ситуації, усвідомлення його значення та подальше використання у власному мовленні; оперття на словесні зв'язки; класифікація слова за семантичною ознакою різного ступеня узагальненості); граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій [2].

N. Ratner (2010), зауважує, що засвоєння слів рідної мови у дітей відбувається індивідуально, в одних переважає вивчення назв речей на різних стадіях лексичного розвитку, в інших збільшений соціальний словник та розвинуті вміння говоріння. Також є діти, котрі засвоюють слова на просодичному рівні звертаючи увагу лише на сегментальні властивості слів. Відповідно складається враження, що одна група дітей швидко засвоює слова а інша – поступово. Автор також, зауважує, що значна кількість дітей, котра повільно опановує рідну мову має різні мовленнєві порушення [12].

Проблема засвоєння лексичного рівня дітьми дошкільного віку з часом позначається й на писемному мовленні і за спостереженнями вчених носить спадковий характер (O. Caglar-Ryeng, K. Eklund, & T. Nergård-Nilssen, 2019; J. Carroll, I. Mundy, A. Cunningham 2014; M. Snowling, A. Lervag, H. Nash, & C. Hulme, 2019; M. Snowling, & M. Melby-Lervåg, 2016) [7; 8; 13; 14]. Порушений мовленнєвий розвиток рівнозначно впливає на рівень фонематичного, лексичного та граматичного розвитку (O. Bielova, 2021) [5], що в подальшому викликає складнощі розуміння дітьми лексичних значень слів (L. Wright, T. Pring, & S. Ebbels, 2018) [18], розпізнавання семантичних ознак особливо в тих словах, що позначають дію (M. Alt, I. Plante, M. Creusere 2004) [4]. Несформованість у старших дошкільників мовленнєвої системи та когнітивних механізмів впливає на засвоєння ними лексичного рівня мовлення і проєктує в подальшому труднощі опанування навчальної програми в початкових класах.

Метою дослідження є вивчення актуального стану сформованості лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Завдання дослідження: 1) науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо закономірностей засвоєння лексичного рівня мовлення дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслення особливостей його розвитку у дітей з логопатологією; 2) визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення лексичного рівня мовлення; 3) здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження стану сформованості з розвитку лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією.

Методом дослідження стають завдання спрямовані на вивчення імпресивного та експресивного мовлення. Розвиток пасивного словника вивчаємо за допомогою вправи – «Розуміння значень слів». Дитині демонструють низьку картинок і до кожної з них формулюють навідні запитання. Сформованість активного словника досліджуємо, виконуючи таке завдання, як: «Розкажи, що зображено на малюнку». Експериментатор по чергово показує дитині низьку картинок і до кожної з них дає запитання. Другий вид завдання – це «Класифікація понять». Перед дитиною розкладають картинки, які класифікують за значеннєвими групами. До кожної групи включено по вісім відповідних малюнків. Завдання дитини – уважно подивитися на запропонований блок картинок і назвати їх одним словом. Наступна вправа – «Визнач протилежне значення слова». Дошкільникові пропонують підібрати слово з протилежним значенням до запропонованих слів. Оцінюємо результати виконання кожного завдання окремо за трьохбальною шкалою: 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно виконує завдання; 2 бали – потребує стимульовальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали. Рівень сформованості по кожному завданню: високий 3 бали; середній – 2 бали; низький від 0 до 1 бала.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильне визначення названого предмету; логічні, зв'язні відповіді на запитання з опорою на малюнок; правильне визначення предмета зображеного на малюнку; з'ясування призначення предмета; узагальнення предмета за ознаками; класифікація предметів за ознаками; правильний підбір слова з протилежним значенням. Максимальний результат, який може отримати дитина за всі виконані завдання, становить 12 балів. Узагальнені показники дослідження визначають рівень сформованості лексичного мовлення: високий (від 9 до 12 балів), середній (від 5 до 8 балів), низький (від 0 до 4 балів).

Відмінності в результатах дослідження між дітьми з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком підтверджуємо параметричним t -критерієм Стьюдента. Для перевірки даних використовуємо t -критерій незалежної вибірки. Під час статистичного аналізу опрацьовуємо дві гіпотези: H_0 – відмінності між групами дітей з логопатологією та нормотиповим розвитком випадкові; H_1 – відмінності між групами суттєві або достовірно значущі. Якщо t статистичне < t табличне, то приймаємо гіпотезу H_0 , якщо t_{em} статистичне $\geq t_{tab}$ табличне, то приймаємо гіпотезу H_1 . Рівень достовірності (або похибка) складатиме – $p = 0,05$, що вказує на достовірність результатів експерименту на 95%.

Результати. Для дослідження лексичного рівня в дітей з логопатологією вивчали сформованість їхнього пасивного та активного словників. Під час вивчення в досліджуваних імпресивного мовлення (*розуміння значень слів*) було виявлено, що старші дошкільники з високим рівнем (91,2% особа з нормотиповим психофізичним розвитком і 62,7% – з логопатологією, а саме 78,3% – з дислалією, 75,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією, 20,8% – з дизартрією) змогли самостійно й правильно знайти озвучений предмет на картинці. Окремі з них сумнівалися щодо значення деяких слів, тому й виявляли середній рівень (29,4% респондентів з логопатологією (21,7% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією та 50,5% – з дизартрією) і 8,8% – із нормотиповим розвитком). Досліджувані потребували стимульовальної допомоги у вигляді запитань, допускали від однієї до двох помилок у завданні. Здебільшого допускали помилки ті діти, у сім'ях котрих переважала російська мова: такі слова, як *гамак* та *гойдалка* називали «качелею», *кажан* – *летучою мишею* та *комірець* – *воротником* тощо.

Труднощі під час виконання завдань відчували 7,8% дітей із логопатологією (найбільше з дизартрією (28,6%), менше із заїканням (5,0%), з ринолалією (14,2%)), котрим притаманний низький рівень розуміння значень слів рідної мови. Вони допускали від трьох і більше помилок, оскільки часто відволікалися, не були зацікавлені у виконанні завдання; деякі говорили, що не знають значення слова, інші потребували постійної допомоги педагога. Діти допускали типові лексичні помилки: неправильно визначали назву предметів, ґрунтуючись лише на зовнішніх ознаках (*водоспад* – «вода»), подібності призначення (*гамак* – «качеля», «гойдалка»), спільності ознак (*кажан* – «пташка»).

Стан сформованості експресивного мовлення (*активного словника*) допомагали розкрити завдання «Розкажи, що зображено на малюнку», «Класифікація понять», «Визнач протилежне значення слова». Під час виконання першого завдання 88,8% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і лише 40,9% з логопатологією (58,5% – з дислалією, 40,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією) без допомоги дорослого правильно характеризували продемонстровані картинки, аналізували їх та узагальнювали предметні складові.

Діти, котрі потребували стимульовальної допомоги, виявляли середній рівень розуміння (11,2% особи із нормотиповим психофізичним розвитком і 45,9% – з логопатологією, зокрема, 41,5% – з дислалією, 45,0% – із заїканням, 50,0% – з ринолалією та 57,1% – з дизартрією). Найбільше труднощів виникало під час перегляду картинок із столярними інструментами: не всі досліджувані розуміли їхнє значення, тому не могли правильно відповісти на запитання. Найкраще проаналізували та узагальнили кухонне приладдя і меблі, тобто ті предмети, які добре знають, оскільки бачили вдома.

Не могли проаналізувати картинку із зображенням предметів 13,2% дітей з логопатологією (15,0% осіб із заїканням, 28,6% – з ринолалією та 42,9% – з дизартрією), котрі мали за результатами дослідження низький рівень. Дошкільники не давали логічних та зв'язних відповідей на запитання. Окрім того, спостережені

порушення синтаксичної структури речення: пропуск членів речення, особливо предикатів; неузгоджений порядок слів у реченні навіть після виправлень педагогом (*діти зібрали в лісі багато грибів – «багато в лісу»*). Виникали труднощі під час визначення предмета, зображеного на малюнку, найчастіше називали його підрядною частиною складнопідрядного речення (*качалка – «щоб робити тісто», стіл – «щоб малювати»*); замінювали слова, подібні за призначенням (*тарілка – «миска», крісло – «диван»*); не могли пояснити призначення предмета (*качалка, міксер, рубанок, сокира*). Зауважимо, що в словнику обмежена кількість узагальнювальних понять, тому діти не могли самостійно і без помилок визначити спільні ознаки окремих предметів (*ліжко, стіл, шафа, крісло – «кімната»*).

Класифікували предмети на високому рівні 85,6% дітей без мовленнєвих порушень та 53,2% з логопатологією (73,6% дошкільника з дислалією, 55,0% – з заїканням, 42,9% – з ринолалією), котрі без сторонньої допомоги та зорової підтримки виконували завдання правильно. Деякі з них довго обмірковували, уголос обґрунтовували своє рішення, прагнули самостійно опрацювати завдання (*«Я сам», «Не підказуйте, я знаю»*). Дошкільники, корі виявили середній рівень (14,4% дітей з нормотиповим розвитком і 33,3%) із логопатологією, а саме 26,4% – з дислалією, 35,0% – з заїканням, 35,7% – з ринолалією, 50,6% – з дизартрією), виконували завдання з незначними помилками: іноді називали фрукти овочами і навпаки; дехто не міг визначити узагальнене слово для шкільного приладдя. Досліджувані потребували допомоги з боку педагога у вигляді навідних запитань або зорового підкріплення.

Наявність низького рівня спостерегли в 13,4% – дітей із порушеннями мовлення (найбільше з дизартрією (49,4%) і менше з ринолалією (21,4%) та заїканням (10,0%)). Дошкільники допускали помилки під час розрізнення понять *овочі – фрукти, одяг – взуття*; неправильно вибирали відповідні картинки до категорії *транспорт, сім'я*; не диференціювали *свійських тварин і птахів*; не знали, до якого поняття віднеси шкільне приладдя (*книги, пенал, рюкзак та ін.*). Для виконання завдання потребували постійної допомоги педагога: потворного пояснення, демонстрування наочного матеріалу чи підказки.

Завдання *«Визнач протилежне значення слова»* 78,4% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і 51,5% – з логопатологією (75,5% – з дислалією, 30,0% – із заїканням, 42,8% – з ринолалією) виконали на високому рівні. Вони швидко й правильно підбирали слова з протилежним значенням. У досліджуваних, котрим притаманний середній рівень розуміння (21,6% респондент із нормотиповим розвитком і 32,8% із логопатологією, а саме 24,5% – з дислалією, 55,0% – із заїканням та 28,6% – з ринолалією та 45,5% – з дизартрією), виникали труднощі під час визначення протилежного значення слів, які передають певні почуття. Наприклад, не знаючи протилежного значення слова, діти спрощували завдання за допомогою частки *«не»* (*гарний – «не гарний», любити – «не любити»*). Низькі показники спостерегли в дітей із порушеннями мовлення (15,7%) (з дизартрією (54,5%), заїканням (15,0%) та з ринолалією (28,6%)). Вони неправильно називали слова, або їх не озвучували, якщо сумнівалися у правильній відповіді. Під час виконання завдання допускали низку помилок: поняття величин підмінювали іншими словами (*великий – «низький», «короткий»*); уподібнювали слова емоційного-чуттєвого характеру (*сумний – «печальний», «несумний»*); не могли визначити протилежне значення дієслів (*будувати, говорити*) та прикметників (*спекотний, сумний*). Обмеженість лексичних умінь, психологічний дисбаланс (невпевненість, сором'язливість, неуважність) спричиняли труднощі під час зосередженості та виконання завдання.

Узагальнені результати дослідження доводять, що високий рівень лексичної складової семіотичного компонента найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (91,2%) і 58,3% – із логопатологією. Середній рівень спостережений у 30,8% дітей із логопатологією і лише в 8,8% – з типовим розвитком. Низький рівень наявне лише в 10,9% дітей із логопатологією (див. рис. 1).

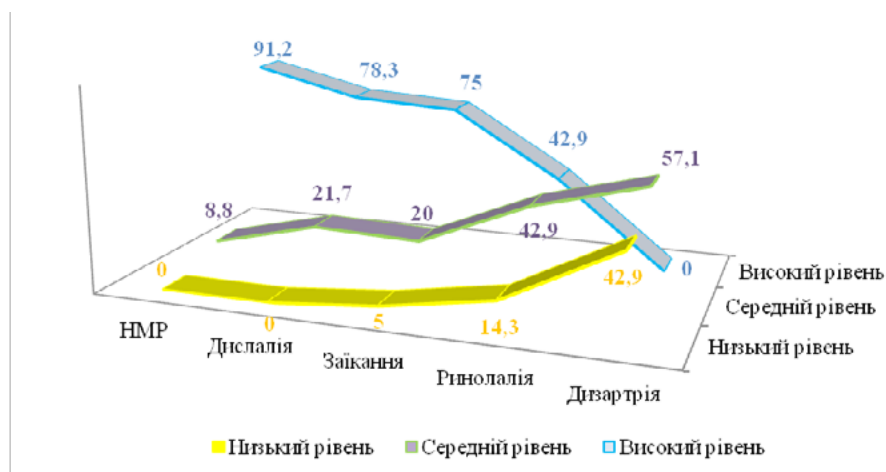


Рис. 1. Стан сформованості лексичного рівня

Відповідно t-критерію Стьюдента діти з логопатологією (M – середнє значення, SD – стандартне відхилення; $M \pm SD = 9,32 \pm 2,48$; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,17$), як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 11,44 \pm 1,23$; $SEM = 0,11$), мають недостатньо сформований лексичний рівень. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 8,9415 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 18,7287$, значно менше – з ринолалією $t_{em} = 7,9057$, заїканням $t_{em} = 5,4205$ та найменше – з дислалією ($t_{em} = 3,0752$). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,237; ступінь свободи (γ) дорівнює 605 (див. табл. 1). Емпіричне значення більше за можливе теоретичне ($t_{em} 8,9415 > t_{tab} 1,967$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує відмінність у розвитку лексичного рівня між досліджуваними дітьми. Потрібно зазначити, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має розвинений пасивний словник, але в активному мовленні ці слова не вживає, або замінює їх росіянізмами, що дуже погіршує розуміння значень слів рідної мови. Дехто не може правильно підібрати слово з протилежним значенням, відчуває труднощі під час пояснення значень слів, або ж їх класифікації за відповідними ознаками.

Таблиця 1

Статистичні показники лексичного рівня

Семіотична складова	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				Загальний показник дітей з ЛП	Діти з нормотиповим розвитком
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Лексичний рівень	t_{em}	3,0752	5,4205	7,9057	18,7287	8,9415	$M \pm SD$
	$M \pm SD$	$10,8 \pm 1,6$	$9,5 \pm 2,4$	$8,2 \pm 2,7$	$7,3 \pm 1,8$	$9,3 \pm 2,4$	$11,4 \pm 1,2$
	SED	0,189	0,349	0,408	0,218	0,237	
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	655	
	t_{tab}	1,965	1,9689	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник семіотичного компоненту	Емпіричні показники: $t_{em} = 11,9845$; Стандартна помилка різниці: $SED = 1,312$; Середня арифметична балів $M \pm SD: 40,1 \pm 13,3$; Статистичне значення: $p < 0,0001$ (при $p = 0,05$); Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 11,9845 > 1,967$						$M \pm SD$ $55,8 \pm 7,9$

Обговорення. Виявлений несформований стан лексичного рівня спонукає до порушень розуміння значень слів та оперування ними в активному мовленні; невміння узагальнювати й класифікувати предмети за істотними ознаками, а отже, здійснювати інформаційний аналіз та формувати вербально-логічні висновки. Більшість дослідників (N. Bohlmann, M. Maier, & N. Palacios, 2015; M. Kaushanskaya, M. Gross, M. Buac, 2014; D. Poulin-Dubois, 2020; J. Verhagen, & P. Leseman, 2016) [6; 10; 11; 16] зазначають, що проблеми засвоєння словникового запасу пов'язані передусім із розвитком когнітивних ресурсів, зокрема пам'яті (забезпечує накопичення нових слів), мислення (оперативна обробка інформації, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, висновки тощо), уваги (відображення слів-предметів в свідомості), уваги (зосередження на вербальних повідомленнях), сприймання (аналізаторна чутливість до навколишнього світу). Їх паралельний розвиток дозволить вплинути не тільки на імпресивні та експресивні лексичні вміння але й сприятимуть формуванню фонетичного та граматичного рівня.

Висновки. Теоретичний та експериментальний аналіз наукового дослідження свідчить: 1) лексичний рівень ґрунтується на словниковому складі мови одиницею його є слово, яким позначають предмети, властивості, дії тощо. Лексичне значення слова це – тлумачення його змісту. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком лексичні вміння засвоюються поетапно: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття. На збагачення словникового запасу впливає розвиток фонетичного та граматичного рівнів, сформованість когнітивної сфери (функціонування пізнавальних процесів). У дітей з порушеннями мовлення лексичні вміння недорозвинені та відстають від вікових показників; 2) з метою вивчення лексичного рівня мовлення в дітей з логопатологією використані завдання спрямовані на дослідження імпресивного (розуміння значень слів) та експресивного мовлення (розповідь за малюнком, класифікація понять, визначення протилежного значення слова). Кожне із завдань оцінювалось по трьохбальній системі; 3) результати констатувального експерименту свідчили, що в дітей із логопатологією лексичні вміння розвивається по-різному: є дошкільники (з різних категорій), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що відрізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

Перспективою подальших досліджень стає вивчення складових семіотичного компонента (фонетичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення) мовленнєвої готовності, результати якого дозволять виявити актуальний стан їх сформованості у дітей з логопатологією.

Використана література:

1. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет.* Кам'янець-Подільський: Видавель Ковальчук О.В. 2022. Вип. 19. С. 5–15.
2. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Актуальні проблеми корекційної освіти : зб. наук. праць. / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов.* Вип. 5. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2015. С. 36–46.
3. Собонович С. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
4. Alt M., & Plante, E. Creusere M. Performance of Preschoolers With Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2004. 2, P. 407–420. URL: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
5. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION.* 2021.1(42), P. 137–189. URL : <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
6. Bohlmann N. L., Maier M. F., & Palacios N. Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development.* 2015. 86(4), P. 1094–1111.
7. Caglar-Ryeng O., Eklund K., & Nergård-Nilssen T. Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language.* 2019. 46(6), P. 1102–1126. doi:10.1017/S0305000919000333
8. Carroll J. M., Mundy I. R., & Cunningham A. J. The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science.* 2014. 17(5), P.727–42.
9. Kaushanskaya M., Gross M., Buac M. Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Dev Sci.* 2014. 17(4), 564–83. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24576079/>
10. Kluender K. R., Alexander J. M. Perception of Speech Sounds. A Comprehensive Reference. *Academic Press.* 2008. P. 829–860 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708809000670>
11. Poulin-Dubois D. Theory of mind development: State of the science and future directions. *Progress in Brain Research.* 2020. 254, P. 141–166. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079612320300637>
12. Ratner N. First Language Acquisition. *International Encyclopedia of Education. Elsevier.* 2010. P. 375–381. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947005078>
13. Snowling M. J., & Melby-Lervag M. Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin.* 2016. 142(5), P. 498–545.
14. Snowling M. J., Lervag A., Nash, H. M., & Hulme, C. Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science.* 2019. 22(1), e12723.
15. Tager-flusberg H. Language Acquisition. *Encyclopedia of the Human Brain,* Academic Press. 2002. P. 617–629. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0122272102001849>
16. Verhagen J., & Leseman P. How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology.* 2016. 141, 65–82.
17. Werker J. F., and Curtin S. Primir: a developmental framework of infant speech processing. *Lang. Learn.* 2005. 1, P. 197–234.
18. Wright L., Pring T., & Ebbels S. Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders.* 2018. 53(3), P. 480–494. URL: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12361>

References:

1. Bielova, O. B. (2022). Kontseptualno-metodolohichni pidkhody do diahnostryky semiotychnoi pidskladovoi ditei z lohopatolohiieiu [Conceptual and methodological approaches to the diagnosis of the semiotic subsyllable of children with logopathology]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky).* Zb. nauk. prats / za red. M. K. Sheremet. Kam'ianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V, 19, P. 5–15. [in Ukrainian].
2. Boryak, O.V. (2015). Spetsyfika formuvannia semiotychnoi pidsystemy movy pry dyzontohenezi rozvytku (rozumovii vidstalosti) [The specifics of the formation of the semiotic subsystem of language in the dysontogenesis of development (mental retardation)]. *Zb.nauk.prats. Actual problems of correctional education / ed. V.M. Sinov, O.V. Gavrilov.* Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 36–46.
3. Sobotovych, Ye. F. (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy].* Kyiv: Vydavnychii dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].
4. Alt, M., & Plante, E. Creusere M. (2004). Performance of Preschoolers With Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 2, 407–420. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
5. Bielova O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION,* 1(42), 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
6. Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development,* 86(4), 1094–1111.
7. Caglar-Ryeng, O., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language,* 46(6), 1102–1126. doi:10.1017/S0305000919000333
8. Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science,* 17(5), 727–42.
9. Kaushanskaya, M., Gross, M., Buac, M. (2014). Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Dev Sci,* 17(4), 564–83. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24576079/>
10. Kluender, K. R., Alexander, J. M. Perception of Speech Sounds (2008). A Comprehensive Reference. *Academic Press.* 829–860e <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708809000670>
11. Poulin-Dubois, D. (2020). Theory of mind development: State of the science and future directions. *Progress in Brain Research,* 254, 141–166. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079612320300637>

12. Ratner, N. (2010). First Language Acquisition. *International Encyclopedia of Education. Elsevier*, 375–381. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/B9780080448947005078>
13. Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
14. Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22(1), e12723.
15. Tager-flusberg, H. Language Acquisition. *Encyclopedia of the Human Brain*, Academic Press, 2002, 617–629. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0122272102001849>
16. Verhagen, J., & Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 65–82.
17. Werker, J. F., and Curtin, S. (2005). Primir: a developmental framework of infant speech processing. *Lang. Learn. Dev.*, 1, 197–234.
18. Wright, L., Pring, T., & Ebbels, S. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(3), 480–494. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12361>

Bielova O. Outline of the problem of the development of the lexical level of speech in children of older preschool age with logopathology

The article examines the results of a theoretical and experimental study of the lexical level of speech in older preschool children with logopathology and normotypical psychophysical development. The formation of the lexical level in older preschoolers is indicated by: the ability to use different levels of generalized word meanings in speech; establishing meaningful connections between words; use of semantic learning techniques; grammatical agreement of speech constructions. Insufficiently developed lexical skills in children with specific speech disorders creates communicative difficulties during their speech activity in the conditions of play and learning. Ignoring this problem leads to regressive consequences in the process of mastering the educational program in primary grades. The purpose of the study is to study the current state of formation of the lexical level of speech in older preschool children with speech pathology. Research methods are tasks that are aimed at researching impressive (understanding the meanings of words) and expressive speech (telling a picture, classifying concepts, determining the opposite meaning of a word). The results of the study show that the lexical level of speech is unevenly developed in children with logopathology, as compared to normal psychophysical development: there are older preschoolers (from different categories, especially with dyslalia) who have sufficiently formed passive and active vocabularies; the second group experiences more problems in expressive speech than in impressive speech; others do not understand many of the given words; experience problems when composing a story that is characterized by uniformity; have difficulty classifying concepts and identifying words with opposite meanings.

Key words: lexical level, children of older preschool age, logopathology, impressive speech, expressive speech, dyslalia, stuttering, rhinolalia, dysarthria.

УДК 373.3:51(07):517

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.06>

Білецька Л. С., Стасів Н. І.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАГАЛЬНИХ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

У статті досліджено особливості реалізації ідей розбудови нової української школи, розуміння сутності модернізації освітнього процесу початкової школи та напрацювання шляхів її реалізації; розглянуто проблему забезпечення ефективності процесу засвоєння знань та формування практичних умінь і навичок, загальних базових та спеціальних предметних компетентностей в учнів початкової школи у рамках програмових вимог вивчення змістової лінії «Сюжетні задачі» математичної освітньої галузі згідно з Концепцією Нової української школи; означено необхідність пошуку шляхів її реалізації у практиці навчання математики у початкових класах; з'ясовано фактори створення інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу з математики у початкових класах; розкрито особливості здійснення компетентнісного, особистісно зорієнтованого та індивідуального підходів у навчанні математики, застосування на уроках математики інтерактивних технологій навчання, реалізації інноваційної діяльності сучасного вчителя; підкреслено роль та місце сюжетних задач як одного з практичних методів навчання математики; описано особливості використання задачного підходу відповідно до концепції «навчання через задачі» на уроках математики у початкових класах; проаналізовано різні підходи до формування в учнів початкової школи умінь розв'язування сюжетних задач; охарактеризовано потребу добору методів, прийомів, засобів навчання та готовність вчителя застосовувати їх з метою здійснення системного і ґрунтовного формування в учнів загальних умінь розв'язувати сюжетні задачі; розкрито сутність та методичні особливості формування в учнів початкових класів загальних умінь розв'язувати сюжетні задачі арифметичним чи алгебраїчним способами; аргументовано ефективність здійснення поетапного формування загальних умінь розв'язування простих і складених сюжетних задач.

Ключові слова: освітній процес у початковій школі, вивчення математичної освітньої галузі, сюжетна задача, загальні вміння розв'язування задач.