МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

магістра

на тему **«РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ЗНМ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0163
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
освітньої програми «Логопедія»
В. В. Шестопалова

Керівник: кандидат педагогічних наук; доцент;
доцент кафедри соціальної педагогіки та
спеціальної освіти Т. Г. Соловйова

Рецензент _____
_____

Запоріжжя

2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2024 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Шестопаловій Вікторії Віталіївні

1. Тема роботи: «»
керівник роботи Соловйова Т.Г. канд. пед. н., доцент
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 року № 1447-с

2. Строк подання студентом роботи: 11.11.2024

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) вивчити та узагальнити наукові підходи до розвитку зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) за допомогою дидактичних ігор; визначити роль і функції дидактичних ігор у процесі формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ; проаналізувати особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, які впливають на ефективність застосування дидактичних ігор; провести діагностику рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей з ЗНМ; систематизувати існуючі методи та прийоми дидактичних ігор, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення у дітей з ЗНМ; розробити рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ за допомогою дидактичних ігор.

5. Перелік графічного матеріалу: 1 таблиця з результатами констатувального експерименту «Результати діагностики рівнів сформованості зв'язного мовлення»

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Соловйова Т.Г.		
Розділ 1	Соловйова Т.Г.		
Розділ 2	Соловйова Т.Г.		
Висновки	Соловйова Т.Г.		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Робота над першим розділом	грудень-квітень	виконано
4	Робота над другим розділом	травень-серпень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Шестопалова В.В.

Керівник роботи _____ Соловйова Т.Г.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер __ Апухтіна В.В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 67 с., 55 джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати вплив дидактичних ігор на розвиток зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ.

Об’єкт дослідження: процес розвитку зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ.

Предмет дослідження: дидактичні ігри як засіб розвитку зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Методи дослідження: аналіз теоретичних джерел і робіт, що розглядають розвиток зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ; порівняння різних підходів, методів і засобів дидактичних ігор, які використовуються для розвитку мовленнєвої діяльності; систематизація та узагальнення даних; класифікація методів і прийомів корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукових знань про роль дидактичних ігор у розвитку зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Практичне значення цієї роботи полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій для педагогів і логопедів щодо ефективного застосування дидактичних ігор у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти, спеціальні заклади, заклади з інклюзивною формою навчання, громадські організації.

ЗАГАЛЬНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ, ЗВ’ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ, ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА, МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК, ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА, ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

SUMMARY

Shestopalova V. Development of Coherent Speech in Children with General Underdevelopment of Speech Using Didactic Games Zaporizhzhia, 2024. 67 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (55 items, 6 of them in a foreign language). The qualification work volume is 73 pages long, 60 of them – main text.

Relevance of the research is determined by the high prevalence of general speech underdevelopment among preschool children, which significantly affects their social adaptation, learning abilities, and communication skills. Timely corrective and developmental work using didactic games promotes effective development of coherent speech, which is essential for the successful integration of children with general speech underdevelopment (GSU) into the educational process and social life.

The aim of the study is to theoretically substantiate the impact of didactic games on the development of coherent speech in children with GSU.

The research object is the process of coherent speech development in children with GSU.

The research subject is didactic games as a means of developing coherent speech in older preschool children with GSU.

Research tasks:

- to study and summarize scientific approaches to the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment (GSU) through didactic games;
- to determine the role and functions of didactic games in the formation of coherent speech in children with GSU;
- to analyze the specific features of speech development in children with GSU that affect the effectiveness of didactic games;
- to diagnose the level of coherent speech development in children with GSU;

- to systematize existing methods and techniques of didactic games aimed at developing coherent speech in children with GSU;
- to develop recommendations for organizing corrective and developmental work with children with GSU through didactic games.

Part 1 “Theoretical Foundations of Coherent Speech Development in Children with General Speech Underdevelopment” presents findings on the concept and features of general speech underdevelopment in children, psychological and pedagogical aspects of coherent speech development in children with GSU, and examines didactic games as a method for developing coherent speech.

Part 2 “Methodological Aspects of Using Didactic Games for Developing Coherent Speech in Children with GSU” presents the results of the initial diagnostic study as a foundation for developing a methodology for coherent speech development. It highlights the selection and organization of didactic games for children with GSU, describes the typology of didactic games for coherent speech development in children with GSU, and provides recommendations for applying didactic games in the practical work of a speech therapist.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent speech, didactic games, corrective and developmental work, speech development, speech therapy, preschool education.

ЗМІСТ

Вступ…… 8
Розділ 1. Теоретичні основи розвитку зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення …… 11
1.1. Поняття та особливості загального недорозвинення мовлення у дітей 11
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ …… 24
1.3. Дидактичні ігри як метод розвитку зв'язного мовлення ……. 32
Розділ 2. Методичні аспекти використання дидактичних ігор для розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ ……... 40
2.1. Констатувальний експеримент як основа для розробки методики розвитку зв'язного мовлення …… 40
2.2. Особливості підбору та організації дидактичних ігор для дітей із ЗНМ 46
2.3. Типологія дидактичних ігор для розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ ……. 51
2.4. Рекомендації щодо застосування дидактичних ігор у практичній роботі логопеда 60
Висновки……. 66
Список використаних джерел …….. 68

ВСТУП

Розвиток зв’язного мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є надзвичайно актуальною темою у сучасній логопедії та педагогіці з кількох причин. ЗНМ є однією з найбільш поширених форм мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. За статистичними даними, значний відсоток дітей, які відвідують дошкільні заклади, мають різного роду проблеми з мовленням, включаючи затримку його розвитку, порушення звуковимови, обмежений словниковий запас та граматичні помилки. Це зумовлює необхідність своєчасної діагностики та корекції мовленнєвих розладів.

Актуальність теми розвитку зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ підтверджується й тим, що порушення мовлення мають значний вплив на соціальну адаптацію та навчальну діяльність дітей. ЗНМ є серйозною проблемою в розвитку мовлення, що зачіпає всі рівні мовної системи: лексичний, граматичний, фонетико-фонематичний та зв’язне мовлення. Діти з таким недорозвиненням часто мають труднощі у спілкуванні, побудові логічних висловлювань, а також у розумінні й запам’ятовуванні текстів, що є основою для успішного навчання.

Сучасні дослідження підтверджують, що розвиток зв’язного мовлення є ключовим фактором у формуванні мовленнєвої компетенції та когнітивних навичок у дітей із ЗНМ. Особливо важливим є врахування індивідуальних особливостей таких дітей, що допомагає розробляти ефективні корекційно-розвивальні програми. В умовах сучасної освіти акцент на розвиток зв’язного мовлення стає дедалі важливішим, оскільки дозволяє таким дітям адаптуватися до вимог шкільної програми та суспільства в цілому. Мовлення відіграє важливу роль у житті дитини, слугуючи засобом пізнання, спілкування, навчання, здобуття та відтворення знань, вирішення різних навчальних і життєвих завдань, а також основою формування соціальних зв’язків із навколишнім світом. У зв’язку з цим дошкільники з порушенням мовлення завжди стикаються з

додатковими проблемами, які стосуються не лише організації спілкування, а й соціалізації.

Будь-яка затримка розвитку мовлення (малий запас слів, звужені поняття, нерозуміння зверненого мовлення тощо) ускладнює спілкування дитини з іншими дітьми та дорослими. Загалом, відхилення у формуванні мовлення сприймаються як порушення розвитку, що відбувається за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій. Згідно досліджень Ю. Рібцун, у сучасній логопедії під поняттям «загальний недорозвиток мовлення» розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, за якої порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що включає як звукову, так і смислову сторони мовлення.

Отже, мовлення є ключовим компонентом когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини. Недостатній рівень розвитку зв’язного мовлення може негативно вплинути на здатність дитини до спілкування, навчання та соціалізації. Діти з ЗНМ часто відчувають труднощі у взаємодії з однолітками, що може призводити до ізоляції, зниження самооцінки та подальших проблем у навчанні.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є ґрунтовно дослідженою в різних наукових галузях. Зокрема, специфіку мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами вивчали численні дослідники, серед яких Н. Жукова, Т. Візель, І. Гудим, Г. Волкова, Ж. Глозман, А. Колупаєва, В. Засенко, Н. Мікляєва, Ю. Рібцун, М. Шеремет, С. Конопляста, І. Сухіна, В. Тарасун, О. Проскурняк, В. Воробйова, Н. Пахомова, З. Ленів, В. Тищенко, І. Омельченко та інші. Питаннями загального недорозвинення мовлення займалися Ю. РМета дослідження – теоретично обґрунтувати вплив дидактичних ігор на розвиток зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ.

Об'єкт дослідження – процес розвитку зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ.

Предмет – дидактичні ігри як засіб розвитку зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Завдання дослідження:

- вивчити та узагальнити наукові підходи до розвитку зв’язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) за допомогою дидактичних ігор;
- визначити роль і функції дидактичних ігор у процесі формування зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ;
- проаналізувати особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, які впливають на ефективність застосування дидактичних ігор;
- провести діагностику рівня розвитку зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ;
- систематизувати існуючі методи та прийоми дидактичних ігор, спрямованих на розвиток зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ;
- розробити рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ за допомогою дидактичних ігор.

Методи дослідження: аналіз теоретичних джерел і робіт, що розглядають розвиток зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ; порівняння різних підходів, методів і засобів дидактичних ігор, які використовуються для розвитку мовленнєвої діяльності; систематизація та узагальнення даних; класифікація методів і прийомів корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

1.1 Поняття та особливості загального недорозвинення мовлення у дітей

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) є складним порушенням мовленнєвого розвитку, яке охоплює всі рівні мовної системи та порушує лексичний, граматичний, фонетичний та зв'язний компоненти мовлення. Діти із ЗНМ мають значні труднощі у формуванні мовленнєвих навичок, що ускладнює їхню здатність до комунікації, розуміння та передачі інформації. Це порушення виникає внаслідок різних біологічних і соціальних факторів, які можуть впливати на розвиток мовлення з раннього дитинства. ЗНМ характеризується відсутністю або недостатністю мовленнєвих навичок, що не відповідають віковим нормам і проявляються у сповільненому або атиповому розвитку мовленнєвої діяльності.

Розглянемо детальніше дане поняття.

Як зазначає Ю. Рібцун [41, с. 20], «Загальний недорозвиток мовлення – складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетикофонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному). Найчастіше ЗНМ спостерігається при алалії, дизартрії, ринолалії.»

Загальне недорозвинення мовлення – складне мовленнєве порушення, при

якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови: лексика, фонетика, граматика. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений в різному ступені: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку [6].

Як зазначає І. Брушневська [8], вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення спирається на ключові принципи аналізу мовленнєвих порушень. Зокрема, це принцип розвитку, який передбачає дослідження процесу виникнення мовленнєвого дефекту; принцип системності, який розглядає мовлення як комплексну систему, що охоплює звуковимову, фонематичні процеси, лексику та граматику; а також принцип аналізу мовленнєвих порушень у взаємозв'язку з іншими сторонами психічного розвитку, такими як сприйняття, увага та пам'ять.

У тому ж джерелі знаходимо, що виявлення взаємозв'язку між мовленнєвими порушеннями та іншими аспектами психічної діяльності дитини стало стимулом для пошуку способів прямого або опосередкованого впливу на психічні процеси, які стримують розвиток мовлення. У 1968 році Р. Левіна запропонувала педагогічну класифікацію мовленнєвих порушень, у якій систематизувала порушення формування мовних засобів, виділивши: а) несформованість звукового аспекту мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення); б) несформованість усіх мовних засобів (загальне недорозвинення мовлення).

Пізніше було представлено психолого-педагогічну класифікацію порушень мовленнєвого розвитку, яка розрізняла порушення засобів спілкування та порушення їхнього використання. До першої групи віднесено фонетико-фонематичне недорозвинення та загальне недорозвинення мовлення, до другої – заїкання. У процесі розробки цієї класифікації були враховані принципи аналізу структури дефекту, запропоновані Л. Виготським: виділення первинного дефекту, визначення природи вторинних відхилень, дослідження походження симптомів, а також класифікація симптомів з урахуванням

провідних чинників, таких як час виникнення первинного дефекту, ступінь його вираженості, умови виховання та сукупність соціальних факторів, що впливають на розвиток дитини [16].

Таким чином, було започатковано підхід до вивчення загального недорозвинення мовлення на лінгвістичному рівні, без безпосереднього зв’язку з процесом комунікації. При формуванні основних положень щодо загального недорозвинення мовлення в науковій школі Р. Левіної психолінгвістичні механізми розвитку мовлення дітей не бралися до уваги [8].

Такий обмежений підхід не дозволяв повною мірою розкрити причини мовленнєвих порушень, зрозуміти стан мовних процесів та їх формування у дітей із патологією мовлення, а також ефективно проводити корекцію. На це, зокрема, вказувала у своїх дослідженнях Є. Соботович. Як результат, у наукових працях з'явилися класифікації мовленнєвих порушень, засновані на психолінгвістичному підході. Наприклад, Д. Арам і Дж. Нейшн виділили такі порушення мовленнєвої сфери:

- неспецифічний дефіцит у формулюваннях і повтореннях; загальне низьке виконання мовленнєвих тестів;
- дефіцит фонології, розуміння, формулювання і повторення;
- дефіцит розуміння; дефіцит формулювання і повторення.

Б. Вільсон запропонував такі категорії:

а) слухове порушення розуміння;

б) слухове і зорове порушення розуміння;

в) слухове порушення розуміння разом із порушенням слухової та зорової короткочасної пам'яті;

г) експресивне і/або рецептивне порушення;

д) глобальне порушення мовлення;

е) порушення слухового запам'ятовування і відтворення;

ж) експресивне порушення [6].

І. Рапін і Дж. Аллен запропонували свою класифікацію мовленнєвих розладів, зокрема:

а) фонологічно-синтаксичний синдром із оральною апраксією або без неї;

б) тяжкий експресивний синдром із збереженим розумінням мовлення;

в) вербальна слухова агнозія;

г) аутистичний синдром із мутизмом;

д) аутистичний синдром із ехолалією;

е) синдром семантично-прагматичних порушень без аутизму;

ж) синдром синтаксично-прагматичних порушень [6; 8].

У психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності, запропонованій Є. Соботович, виділено лінгвістичний і комунікативний компоненти, що дозволило розглядати мовлення дитини з точки зору його засвоєння і використання у процесі комунікації. Водночас були визначені типи мовленнєвої компетенції, їхній зміст і психологічна структура. Важливим нововведенням у дефектологічній науці стало розроблення науковицею нормативних показників і критеріїв оцінки мовленнєвого розвитку дошкільників у фонетико-фонематичному, лексичному та граматичному аспектах. Це значно полегшило об’єктивний аналіз мовленнєвого стану дітей, дозволяючи виявляти механізми і психологічні причини порушень. Завдяки її науковій школі, її послідовники активно розвивають психолінгвістичний напрямок у корекційній науці, демонструючи широку варіативність підходів у дослідженнях. Зокрема, Ю. Рібцун [21] у своїй дисертаційній роботі зосередилася на вивченні формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Вона провела психолінгвістичний аналіз труднощів засвоєння і використання фонетико-фонематичного та лексико-граматичного аспектів мовлення, уточнивши психологічні механізми, що лежать в основі мовленнєвого недорозвитку у таких дітей.

Ю. Рібцун [20] запропонувала сучасне визначення терміну «недорозвиток мовлення» з позиції психолінгвістики: «Загальний недорозвиток мовлення – це складне порушення, що характеризується недостатньою або повністю несформованою мовленнєвою діяльністю в усіх її складниках (фонетико-фонематичному, лексичному, граматичному) як на імпресивному, так і на

експресивному рівнях. Також це включає недостатній розвиток функцій і операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій, функцій сприйняття, уваги, пам’яті та контролю різних модальностей) унаслідок впливу негативних екзогенних і/або ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному).»

На сучасному етапі дослідженням проблеми загального недорозвинення мовлення у дошкільників продовжують займатися такі науковці, як Е. Данілавічютє, З. Ленів, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші. Недорозвиток мовлення має різне походження та структуру аномальних відхилень. До загального недорозвитку мовлення можуть призводити несприятливі фактори як у пренатальному періоді (інфекції під час вагітності, токсикози, несумісність крові за резус-фактором, захворювання ЦНС, вживання алкоголю, нікотину, наркотиків), так і в натальному (родові травми, асфіксія, мозкові крововиливи) та постнатальному періодах (травми голови у ранньому віці). На ці фактори вказують дослідники, такі як Л. Рожкова.

Наразі єдиної думки серед науковців щодо структури цього дефекту немає. У більшості робіт переважає описовий підхід до інтелектуального дефіциту без детального аналізу його внутрішніх механізмів. Наприклад, на думку деяких авторів, у структурі загального недорозвитку мовлення провідну роль відіграють первинні порушення мовленнєвого розвитку, викликані органічними чи функціональними дефектами центральних або периферичних відділів мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів. Хоча ці порушення можуть зазнавати впливу інших форм психічної діяльності, вони залишаються самостійними, при цьому знижена мовленнєва активність ускладнює розвиток сприймання, пам’яті, мислення тощо [19].

Деякі дослідники в етіології загального недорозвитку мовлення особливу увагу приділяють перинатальній енцефалопатії, виділяючи три основні групи дітей із мовленнєвими порушеннями:

1) необтяжений варіант, коли присутні лише ознаки загального недорозвинення мовлення без пошкоджень центральної нервової системи;

2) обтяжений варіант центрально-органічного походження, що супроводжується неврологічними та психопатологічними симптомами;

3) діти з алалією, у яких спостерігаються складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення.

Загальне недорозвинення мовлення виявляється при різних клінічних формах мовленнєвих патологій. Наприклад, за умови локального ураження мовленнєвих зон кори головного мозку в перинатальний або ранній довговербальний період розвитку дитини формується стійкий і специфічний мовленнєвий недорозвиток – моторна алалія. Основні прояви цього порушення включають аграматизми, труднощі у виборі та розташуванні фонем у словах, порушення складової структури, низьку мовленнєву активність, тобто несформованість мовленнєвих операцій, необхідних для побудови висловлювань, при збереженні сенсорних та смислових процесів [8].

Серед дослідників немає єдиної думки щодо визначення рівнів мовленнєвого недорозвитку у дітей. Наприклад, Р. Левіна виокремлює три рівні, кожен із яких має свої характерні первинні та вторинні відхилення:

- перший рівень – відсутність загальновживаного мовлення, використовуються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести). На цьому рівні загальновживане мовлення практично відсутнє. Дитина не використовує слова або фрази для комунікації і зазвичай спілкується через паралінгвістичні засоби, такі як міміка, жести, звуки, емоційні реакції. Вона може вказувати на об’єкти, демонструвати бажання чи емоції за допомогою рухів тіла, але її здатність виражати думки через мовленнєву систему ще не розвинена. Вербальне спілкування на цьому етапі майже не присутнє або складається з окремих нечітких звуків, які важко інтерпретувати як слова;

- другий рівень – початкове формування загальновживаного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами. На цьому етапі починає формуватися загальновживане мовлення, хоча воно залишається обмеженим та аграматичним. Дитина може будувати прості фрази, але вони зазвичай складаються з кількох окремих слів без граматичної узгодженості або з порушенням синтаксичної

структури. Наприклад, дитина може сказати «мама йти» замість «мама йде» або «хочу вода» замість «я хочу води». Незважаючи на простоту й аграматизм, ці фрази дають змогу зрозуміти основне повідомлення. Мовленнєвий розвиток стає помітним, але фрази залишаються примітивними і не відповідають віковій нормі

- третій рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням. На цьому рівні мовлення розгорнуте, і дитина здатна використовувати фрази для вираження складніших думок. Однак зберігаються незначні труднощі з фонематичним і лексико-граматичним розвитком. Це може проявлятися у неправильному використанні деяких слів, помилках у виборі фонем, спрощенні граматичних конструкцій або нездатності чітко висловити свої думки у складних реченнях. Наприклад, дитина може плутати закінчення слів, неправильно вживати деякі частини мови або мати труднощі з вимовою складних звуків. Незважаючи на ці труднощі, дитина здатна до відносно зв’язного мовлення і здебільшого зрозуміла для оточуючих.

До трьох рівнів, виділених Р. Левіною, було додано четвертий рівень – помірно виражений загальний недорозвиток мовлення, при якому усне мовлення здебільшого правильне, але виникають труднощі з опануванням письма та читання. Натомість Н. Трауготт і Л. Мелєхова запропонували власну чотирирівневу систему, де:

- перший рівень – дитина взагалі не говорить;
- другий рівень – дитина має окремі спотворені слова;
- третій рівень – спостерігаються спотворені слова й аграматизми;
- четвертий рівень – недосконалості присутні у всій мовленнєвій системі, особливо у лексико-граматичній сфері.

На сучасному етапі виділяють чотири рівні загального недорозвитку мовлення, кожен з яких характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, зростанням мовленнєвої активності та розвитком мотивації до спілкування [1; 22; 23].

Перший рівень характеризується майже повною відсутністю загальновживаного мовлення. Активний словник дитини обмежений лепетними

словами, звуконаслідуваннями, і лише деякими загальновживаними словами. Розуміння мовлення обмежене, особливо поза контекстом. Діти на цьому рівні переважно використовують міміку та жести для комунікації. Відтворення звукової та складової структури слів є мінімальним, що ускладнює спілкування.

Другий рівень демонструє початкове формування загальновживаного мовлення. Активний словник дитини розширюється і включає базові іменники, дієслова та деякі прикметники, але залишається обмеженим. Фрази є аграматичними, мовленнєва структура порушена, і звуковимова багатьох звуків залишається неправильною. Розуміння мовлення також покращується, проте часто залишається на базовому рівні. Зв’язне мовлення є зародковим, з переважанням простих речень та експресивного аграматизму.

Третій рівень характеризується розвинутим фразовим мовленням із незначними фонетико-фонематичними та лексико-граматичними відхиленнями. Розуміння мовлення наближається до вікової норми, а дитина вживає різні частини мови, зокрема прості граматичні форми. Однак можуть спостерігатися труднощі з узгодженням числівників та іменників у роді, числі та відмінку. Розвивається здатність до побудови складних речень, хоча домінують прості поширені речення. Фонематичний слух залишається недостатньо розвинутим, що ускладнює навички звукового аналізу і синтезу.

Четвертий рівень характеризує дітей із майже нормальним мовленням, де присутні лише незначні порушення звукової диференціації. Вони можуть допускати перестановки складів і звуків, а також скорочення при збігові приголосних, що призводить до нечіткої вимови. Помилки у вживанні слів та їх узгодженні трапляються епізодично, а мовлення в цілому майже відповідає віковій нормі.

Для кожного рівня мовленнєвого розвитку дітей формується система компенсаційної роботи, яка спрямована на вдосконалення всіх компонентів мовлення, враховуючи індивідуальні особливості та можливості дітей.

Сучасні дослідження загального недорозвитку мовлення у дітей ґрунтуються на інтеграції психологічних, психолінгвістичних і

нейропсихологічних підходів для розуміння патологічних механізмів і структури цього мовленнєвого дизонтогенезу. Акцент зміщується з вивчення лише лінгвістичних особливостей на аналіз дефіцитарних та збережених елементів психічної діяльності, а також співвідношення мовленнєвих та немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Це дозволяє моделювати психолінгвістичні й нейропсихологічні механізми компенсаційно-пропедевтичного впливу [24].

Як зазначає у свої монографії Л. Трофименко [27], на основі узагальнених даних про мовленнєвий недорозвиток дітей були створені корекційні логопедичні програми, спрямовані на одночасний розвиток і формування фонетичних, фонематичних та лексико-граматичних компонентів мовлення. Ці програми реалізуються в системі спеціалізованих дошкільних і шкільних закладів. Окремі дослідники вказують, що термін «ЗНМ» використовується неоднозначно для визначення тяжких мовленнєвих порушень у дітей. Деякі спеціалісти віддають перевагу клінічному терміну «алалія» для позначення дітей без активного мовлення, кількість яких останнім часом зростає. Проте в педагогічному середовищі термін «ЗНМ» широко застосовується для зручності позначення тяжких мовленнєвих порушень і комплектування відповідних груп у дошкільних закладах.

У спеціальній літературі поряд із класичним визначенням загального недорозвитку мовлення зустрічається його сучасне трактування. Наприклад, у понятійно-термінологічному словнику зазначено, що загальний недорозвиток мовлення – це «різні складні мовленнєві порушення, при яких у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи за нормального слуху та інтелекту». Наразі серед фахівців точаться дискусії щодо використання відповідної термінології для позначення мовленнєвих порушень і категорій дітей з особливими потребами (Н. Савінова, В. Тищенко та ін.). Зокрема, науковці по-різному трактують терміни «загальний недорозвиток мовлення» та «загальне недорозвинення мовлення». У статті В. Тищенка та О. Скопненка «Недорозвиток чи недорозвинення: фрагмент лінгвістичного аналізу деяких логопедичних

термінів» проаналізовано ці терміни. Автори дійшли висновку, що «недорозвиток» означає неповний розвиток мовлення в онтогенезі, тоді як «недорозвинення» вказує на незавершеність корекційної роботи через певні обставини [27].

Крім того, Т. Філічева так описала четвертий рівень мовленнєвого недорозвитку у дітей семирічного віку, що визначається як помірний недорозвиток мовлення. У таких дітей спостерігаються незначні порушення у всіх компонентах мовлення: явних дефектів звуковимови немає, однак виникають труднощі з диференціацією звуків. Водночас, попри розуміння значення слова, дитина не завжди зберігає його фонематичний образ у пам’яті, що призводить до таких спотворень, як персеверації, перестановки звуків і складів, парафазії, пропуск або додавання звуків. Млява артикуляція і нечітка дикція роблять мовлення дещо розмитим. Утруднення також виникають під час утворення слів із суфіксами, особливо зі зменшувально-пестливими, присвійними прикметниками, а також з іменниками, що описують емоційні чи фізичні стани об’єктів.

Дане порушення є ознакою фонетико-фонематичного та загального мовленнєвого недорозвитку і включає такі риси, як затримка розвитку мовлення, розрив між словниковим запасом і віком дитини, аграматизми в розумінні та висловлюваннях, неповноцінна звукова структура мовлення, обмеженість слів у реченнях і слабкі навички зв’язного мовлення. Діти особливо відчувають труднощі з формуванням словникового запасу, який залишається обмеженим і неточним. Вони переважно використовують загальновідомі слова, часто помиляючись у значенні, замінюючи одні слова іншими за подібністю в контексті чи дії. Хоча їхній словниковий запас доволі великий, нові слова і поняття вживаються рідко. Недоліки лексики також проявляються у неправильному розширенні чи звуженні значення слів та їх змішуванні за схожими ознаками. До того ж такі діти рідко використовують прислівники і відносні прикметники. Молодші школярі з таким порушенням можуть мати труднощі у правильному вживанні відмінкових форм і погодженні слів у

реченні [26].

У спеціальній літературі представлено дані про інтелектуальні можливості та особливості розвитку психічних функцій у дітей із серйозними мовленнєвими розладами. Так, Є. Соботович [24], досліджувала психічний розвиток дітей з алалією, у яких інтелектуальні можливості приховані під вираженими мовленнєвими порушеннями. Поліморфність та складність проявів алалії вимагають розробки спеціальних навчальних методик, оскільки у таких дітей порушення вербального інтелекту є вторинними. Л. Андрусишина вивчала інтелектуальний розвиток старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), приділяючи увагу психологічним механізмам мовлення, стану операцій мислення, а також пам’яті та уваги, що формують особливості їх інтелектуального розвитку. Результати її досліджень свідчать, що «інтелектуальний розвиток дітей із ЗНМ визначається сформованістю процесів мислення, пам'яті, уваги та їхньою взаємодією з фонологічним, лексико-семантичним, морфологічним і синтаксичним рівнями мовлення».

Системний характер порушень пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ проявляється в недостатності чи патологічності операцій мислення, пам'яті та уваги. Усвідомлення власних труднощів у спілкуванні часто спричиняє у дітей замкненість, негативізм, емоційні сплески або порушення поведінки, зокрема розгальмованість або загальмованість (апатія, млявість, нестійка увага), що залежить від локалізації органічного ураження мозку та умов виховання. Правильна організація педагогічного процесу та застосування ефективних корекційних методик сприяють позитивним змінам у мовленні дітей і часто призводять до зменшення або усунення вторинних відхилень у психічному розвитку [25].

У відносно новій галузі спеціальної психології – логопсихології з’являються роботи, що досліджують психологічні особливості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (С. Валявко, Т. Сак, та ін.). Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники приділяють увагу вивченню ставлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) до свого мовленнєвого дефекту та

його корекції, зокрема аналізу мотиваційної сфери старших дошкільників із ЗНМ. Виявлено, що такі діти є різнорідною групою за рівнем сформованості мотивації до подолання мовленнєвих труднощів: виділено дітей з низькою та високою мотивацією, а також охарактеризовано особистісні риси, які впливають на їхню поведінку і діяльність.

Зв’язок мовленнєвих порушень із іншими психічними функціями зумовлює певні особливості мислення у дітей. Такі діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, маючи труднощі з опануванням навичок аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення без спеціального навчання. У більшості з них переважає наочно-дійове мислення, що потребує постійного маніпулювання предметами. Рівень розвитку основних властивостей уваги – стійкість, здатність розподілу – залишається низьким, з дифузністю і обмеженням обсягу. Хоча логічна пам'ять у дітей здебільшого збережена, спостерігається знижена вербальна пам'ять, що ускладнює запам'ятовування складних інструкцій та відтворення завдань у правильній послідовності, іноді обмежуючи їхню пізнавальну діяльність [24].

У дослідженнях обґрунтовується необхідність диференційованого підходу до аналізу співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей цієї категорії, оскільки порушення пізнавальних процесів мають складну етіологію. Л. Андрусишина показує, що недорозвиток мовлення гальмує інтелектуальну діяльність, формуючи вторинні труднощі у мисленні та інших психічних процесах. У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається уповільнений темп психічного розвитку та недостатність окремих психічних функцій через морфофункціональні порушення в мозкових системах.

Ряд дослідників звертає увагу на значну диспропорцію у розвитку вербального та невербального мислення у таких дітей. Показники вербального інтелекту часто значно нижчі порівняно з невербальним, проте й у межах невербального мислення можливі асиметрії. Дослідження показують, що певні операції мислення (аналіз, синтез, узагальнення) можуть відповідати віковій

нормі або мати затримку на 1-2 роки, тоді як інші (симультанний та сукцесивний синтез, прогнозування) залишаються на нижчому рівні, навіть у порівнянні з дітьми з інтелектуальними розладами. Такі дані свідчать, що темп розвитку цих дітей знижений [27].

Тому питання відхилень у пізнавальній сфері дітей із загальним недорозвитком мовлення вимагає диференційованого підходу, враховуючи різноманітність форм і причин порушень. Отже, у дітей із ЗНМ спостерігається складне поєднання мовленнєвих і пізнавальних порушень, а дослідження їх виникнення і чіткої диференціації залишається актуальним, адже ознаки недорозвитку мовлення можуть змінюватися в дошкільному віці.

Таким чином, загальне недорозвинення мовлення у дітей є комплексним порушенням, що охоплює всі основні компоненти мовної системи: лексику, граматику, фонетику та зв'язне мовлення. Незважаючи на нормальний слух і інтелект, такі діти відчувають значні труднощі в комунікації через недостатній розвиток мовленнєвих навичок, що ускладнює розуміння й передачу інформації. Дослідження показують, що ЗНМ може мати різні причини – як біологічні (зокрема перинатальні та постнатальні ураження), так і соціальні фактори, що впливають на розвиток мовлення. Розрізняють чотири рівні ЗНМ, які відображають поступовий розвиток мовлення – від повної відсутності вербальної комунікації до здебільшого правильного мовлення з мінімальними порушеннями. Ці рівні враховують лексико-граматичні та фонетико-фонематичні відхилення, що допомагає педагогам і логопедам планувати систему корекційної роботи з урахуванням особливостей кожного рівня. На сучасному етапі досліджень велика увага приділяється інтеграції психолінгвістичних і нейропсихологічних підходів для розуміння механізмів ЗНМ, що дозволяє краще моделювати корекційні впливи. Особливістю ЗНМ є взаємозв'язок мовленнєвих порушень із іншими психічними функціями, що зумовлює відставання в розвитку словесно-логічного мислення, знижену стійкість уваги та обмежені можливості вербальної пам'яті. Діти із ЗНМ часто відчувають труднощі у виконанні завдань, які потребують складного

інструктажу або запам’ятовування, що вимагає особливого підходу до організації навчання та корекційної роботи.

Науковці, досліджуючи цю проблему, пропонують диференційований підхід до аналізу співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей із ЗНМ, враховуючи складний етіопатогенез цих відхилень. Спеціальні педагогічні методики і програми, розроблені на основі таких досліджень, дозволяють цілеспрямовано впливати на формування мовленнєвих і когнітивних навичок, сприяючи зменшенню відставання у психічному розвитку та підвищуючи мотивацію дітей до навчання.

1.2 Психолого-педагогічні особливості розвитку зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ

Розвиток зв’язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення характеризується низкою психолого-педагогічних особливостей, пов’язаних із порушенням основних компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та зв’язного. На психологічному рівні діти із ЗНМ часто мають труднощі зі сприйняттям і концентрацією уваги, що обмежує їхню здатність орієнтуватися у комунікативних ситуаціях і розуміти мовлення оточуючих. Дефіцит словесно-логічного мислення обмежує їхню можливість будувати логічно зв’язані висловлювання, оскільки такі діти мають переважно наочно-дійове мислення, що ускладнює процес узагальнення та класифікації інформації. Недостатньо розвинена вербальна пам'ять знижує здатність запам'ятовувати складні фрази та речення, що також негативно впливає на формування зв’язного мовлення.

З педагогічного боку, розвиток зв’язного мовлення ускладнюється обмеженим лексико-граматичним запасом. Діти із ЗНМ мають недостатній словниковий запас, часто плутають значення слів, роблять помилки в узгодженні слів за родом, числом і відмінком, що утруднює побудову зв’язних

висловлювань. Крім того, труднощі в розвитку фонематичного слуху та звуковимови знижують якість мовлення, ускладнюючи його сприйняття для оточуючих. Це поєднання психолого-педагогічних особливостей потребує спеціально організованої корекційної роботи, спрямованої на вдосконалення всіх компонентів мовленнєвої системи, щоб підтримати розвиток зв'язного мовлення, покращити розуміння комунікативних ситуацій і розширити мовленнєвий досвід дитини [20; 23].

Оволодіння мовою є складним процесом, який залежить від багатьох факторів. Одним із ключових завдань навчання старших дошкільників є розвиток уміння користуватися мовними засобами у процесі розуміння та створення усних текстів. Важливо, щоб початкова лінгвістична освіта дітей поєднувалася з формуванням основних навичок мовленнєвої культури, тобто вміння комплексно використовувати мовні та немовні засоби для комунікації [28]. Успіх цього завдання значною мірою залежить від ефективного мовленнєвого розвитку дітей, де особлива увага приділяється саме розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників.

Проблема розвитку зв'язного мовлення у дошкільному віці завжди була в центрі уваги педагогів та дослідників мовленнєвого розвитку. Різні наукові підходи визначають сутність поняття «зв'язне мовлення» по-різному. Так, психологи Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Синиця вважали, що зв'язне мовлення – це мовлення, форма якого підпорядкована його змісту, а зміст відображає думки і бажання мовця. За С. Рубінштейном, зв'язність мовлення полягає в адекватному висловленні думки, зрозумілому для слухачів, що забезпечує взаєморозуміння [29].

Психологи і психолінгвісти акцентують увагу на процесах породження та сприймання мовлення, а також на регуляції і контролі власної мовленнєвої діяльності. Мовлення, як засіб формування і вираження думок для забезпечення комунікації, має індивідуальну природу і допомагає людині донести свої думки до інших (О. Запорожець, О. Ковальов та ін.).

З точки зору лінгвістів (Е. Баринова, Б. Головін та ін.), зв'язне мовлення –

це таке мовлення, де присутні всі види зв’язків, що відображають співвіднесеність висловлювань з об’єктом комунікації, об’єктивною реальністю та правилами мови. На думку лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Караман та ін.), зв’язне мовлення є єдністю, організованою за законами логіки, граматики і композиції, має завершеність і структурну цілісність. Воно повинно бути точним, логічним, виразним та емоційним. Так, А. Богуш підкреслює, що зв’язне мовлення – це послідовність пов’язаних думок, переданих чіткими словами в правильно побудованих реченнях [30; 32].

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах: як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст або дискурс). Зв'язне мовлення розуміється як єдина смислова та структурна цілісність, яка складається з тематично й логічно пов'язаних частин і відображає основні риси предметного змісту. У формуванні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виділяють діяльнісний і особистісний компоненти. Діяльнісний компонент стосується процесів створення й сприймання повідомлення, а також регуляції та контролю мовленнєвої діяльності. Особистісний компонент відображає індивідуальні особливості людини, такі як характер, темперамент та рівень культури. Результатом зв'язного мовлення є текст – завершений, структурно цілісний, цілеспрямований і прагматично орієнтований продукт мовленнєво-розумової діяльності [31].

Оскільки дошкільнята освоюють лише усне мовлення, лінгводидакти застосовують термін «дискурс» для опису продукту усного мовлення. Науковці визначають дискурс як зв'язний текст, що поєднується з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними тощо) чинниками, тобто текст, який розглядається в контексті процесу.

Л. Виготський, П. Гальперін і В. Давидов, досліджуючи розвиток усного мовлення, підкреслювали соціальну природу причин і процесів його формування у дітей. У ході досліджень було виявлено, що під час навчання в школі діти, вивчаючи граматику рідної мови, зосереджуються не стільки на словесному складі речення чи його граматичній структурі, скільки на ситуації, що

описується, і її предметних компонентах. Вчені зазначають, що розвиток мовлення є складним творчим процесом, який відбувається разом із розвитком мислення дитини та ускладненням її мовленнєвої діяльності [34].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, серед яких головна – комунікативна, що реалізується у формі діалогу та монологу. Кожна з цих форм має власні особливості, що визначають зміст і підхід до їх формування. Лінгвістика розмежовує діалогічне й монологічне мовлення через їхню різну комунікативну спрямованість, а також через різницю в лінгвістичній і психологічній природі [33].

Залежно від характеру і змісту спілкування, а також комунікативних особливостей мовців, розрізняють діалогічне та монологічне мовлення (зв'язне мовлення). Діалогічне мовлення є початковою формою мовлення у дітей дошкільного віку. За А. Богуш, діалог – це форма усного мовлення, яка складається з питань і відповідей між двома співрозмовниками. Він є комунікативним актом, в якому відбувається зміна ролей мовця і слухача, проходить у конкретній ситуації спілкування, яка включає обстановку розмови, стосунки між учасниками, мовленнєві стимули (репліки) і процес діалогізації [30; 34].

Діалогічне мовлення є найпростішою формою усного мовлення, що підтримується співрозмовниками. Воно має ситуативний і емоційний характер, оскільки мовці застосовують різні засоби виразності – міміку, жести, інтонацію тощо. Таке мовлення характеризується простим синтаксисом: складається з питань і відповідей, коротких реплік і незакінчених речень.

Діалогічне мовлення розуміється як комунікативний акт, де мовці змінюються ролями – мовця і слухача. Воно відбувається в конкретній ситуації спілкування, яка включає обставини, в яких проходить розмова, взаємини між співрозмовниками, мовленнєві стимули та сам процес діалогу. Монологічне мовлення, на відміну від діалогічного, є більш складним видом мовленнєвої діяльності, орієнтованим на формування і вираження думки через засоби мови. Монологічний текст – усне або письмове мовлення однієї особи, адресоване

іншому учаснику комунікації або слухачам.

Монолог, як відзначає А. Богуш, є формою зв'язного мовлення, що містить послідовне висловлювання однієї особи, в якому представлено повідомлення про певні події або факти в їх причинно-часовому зв'язку. На відміну від діалогу, монолог не підкріплюється ситуацією чи питаннями, він адресований, як правило, широкій аудиторії, а не одному співрозмовнику. Монолог вимагає розвиненого синтаксису, точного використання лексики, а також зосередженості та запам'ятовування змісту й форми [32; 34].

А. Богуш зазначає, що розвиток монологічного мовлення у дітей відбувається через засвоєння ними різних видів і типів монологу. Мета і завдання формування монологічного мовлення у старших дошкільників (5–6 років) полягають у набутті навичок грамотного мовлення, здатності висловлюватися у всіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [35].

Розвиток зв'язного мовлення є ключовим завданням у загальній системі роботи з мовленнєвого розвитку в дитячому садку. Навчання зв'язному мовленню виступає як мета і як інструмент практичного опанування мовою. Це має велике значення для інтелектуального зростання і формування самосвідомості дитини, сприяючи розвитку таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, творчість і компетентність. Через добре розвинуте зв'язне мовлення дитина вчиться ясно мислити, легко встановлювати зв'язок з іншими, висловлювати власні ідеї та брати участь у творчих видах діяльності.

Своєчасне оволодіння мовою є основою розумового розвитку та забезпечує повноцінне спілкування з оточуючими. Мовлення маленької дитини розвивається через спілкування з дорослими, у якому проявляються її пізнавальні та образні здібності. Засвоєння мовлення зміцнює всю психіку дитини, дозволяючи їй сприймати навколишні явища більш усвідомлено [13].

Отже, зв'язне мовлення – це саме результат мовленнєвого процесу, а не просто мислення, роздуми чи «думки вголос». Щоб мовлення було зв'язним, важливо не тільки правильно підібрати зміст для передачі, але й вміло

використовувати мовні засоби для його вираження. Потрібно вміло застосовувати інтонацію, виділяти ключові слова логічним наголосом, добирати найточніші вирази для своїх думок, будувати складні речення і застосовувати різноманітні мовні засоби для зв'язку і плавного переходу між реченнями.

На думку Ю. Рібцун [19], Н. Кабельникової [22], у дітей із загальним недорозвиненням мовлення особливості порушень зв'язного мовлення можуть проявлятися у різних аспектах. До таких особливостей відносять:

- неповноту або фрагментарність висловлювань. Діти часто не здатні формулювати повні речення, що призводить до фрагментарних, уривчастих висловлювань. Їхні речення можуть містити лише ключові слова без деталізації;
- складнощі у логічній послідовності та структурі. ЗНМ супроводжується труднощами у побудові зв'язного тексту з логічно послідовними частинами. Дітям важко підтримувати порядок подій або ідей, тому їхні висловлювання можуть бути нелогічними або хаотичними;
- порушення граматичної структури речень – нерідко спостерігаються порушення узгодження частин речення, неправильне використання відмінків, часів або способів дієслів, пропуски допоміжних слів. Це ускладнює розуміння змісту їхніх висловлювань;
- недостатність словникового запасу – обмежений лексичний запас значно обмежує можливості дітей виражати думки. Вони можуть часто повторювати одні й ті ж слова або використовувати неконкретні лексичні одиниці, що робить їхнє мовлення маловиразним;
- складності у використанні мовних засобів зв'язку – дітям важко використовувати засоби зв'язку між реченнями, такі як сполучники, займенники та прислівники. Це ускладнює зв'язність мовлення та веде до переривчастості або роз'єднаності висловлювань;
- проблеми з інтонацією і наголосом – діти часто не вміють правильно використовувати інтонаційні засоби, що допомагають виділити головні ідеї або емоційно забарвити висловлювання. Неправильна інтонація може призвести до труднощів у сприйнятті змісту;

- порушення розуміння складних мовленнєвих завдань. Діти із ЗНМ часто мають труднощі в розумінні складних мовленнєвих інструкцій і завдань, тому їхні висловлювання можуть бути обмеженими за змістом або неадекватними до ситуації спілкування [19; 22].

На думку Л. Свинарук [29], раніше основна увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь на базі елементарного розуміння мовних явищ. Сьогодні ж завданням лінгводидактики в дошкільному віці є виховання мовної особистості – дитини, яка може адекватно, вільно і творчо застосовувати мову для реалізації різних комунікативних завдань. Система сучасної лінгводидактики включає:

- розвиток мовлення – набуття умінь і навичок, необхідних для функціонування мовлення;
- навчання мови – засвоєння базових знань про мову та мовлення на основі розвитку мовного чуття;
- мовленнєве виховання – формування мовленнєвої культури особистості.

Як зазначає авторка, триєдина мета роботи з мовленнєвого розвитку дошкільників полягає у формуванні мовленнєвої компетентності, що досягається через інтеграцію розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання. Основним завданням дошкільного віку є розвиток зв'язного мовлення, оскільки саме через нього дитина реалізує комунікативну функцію, вступаючи в контакт з оточенням. Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку його всіх аспектів – фонетичного, лексичного та граматичного.

На думку науковців, мовленнєві порушення суттєво впливають на комунікативні та когнітивні навички дитини, обмежуючи її здатність ефективно взаємодіяти з оточенням та засвоювати нову інформацію. На комунікативному рівні такі порушення створюють складнощі у встановленні контактів. Дітям із мовленнєвими порушеннями важко будувати комунікацію з однолітками та дорослими, через що вони часто виявляють меншу активність у соціальних ситуаціях, що може призводити до соціальної ізоляції. Також через обмежений

словниковий запас, нечітку вимову чи порушення граматики їх може бути важко зрозуміти. Це часто викликає фрустрацію, знижує самооцінку дитини та впливає на її бажання спілкуватися. Крім того, мовленнєві порушення можуть супроводжуватися труднощами в розумінні невербальних сигналів, таких як інтонація, міміка та жести, що ускладнює спілкування на невербальному рівні [36; 37].

На когнітивному рівні мовленнєві порушення впливають на розвиток мислення. Оскільки мовлення і мислення тісно взаємопов’язані, порушення у мовленнєвій сфері можуть гальмувати формування логічного мислення, здатність до планування та аналізу. Це обмежує здатність дитини до узагальнення, побудови причинно-наслідкових зв’язків та розв’язання проблем, що значно впливає на загальний когнітивний розвиток. Крім того, мовленнєві порушення часто викликають труднощі у навчанні: вони ускладнюють засвоєння нових знань, зокрема вивчення граматики, лексики, читання. Через це діти з мовленнєвими порушеннями можуть відставати від однолітків у навчанні, що посилює труднощі в адаптації до навчального процесу [21].

Отже, розвиток зв’язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення супроводжується численними психолого-педагогічними труднощами, які проявляються у порушеннях основних компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та зв’язного. Діти із ЗНМ мають труднощі з увагою, сприйняттям мовлення, недостатньо розвинене словесно-логічне мислення та вербальну пам'ять, що обмежує їхню здатність формувати логічні і зв’язні висловлювання. Педагогічні проблеми включають обмежений лексико-граматичний запас, труднощі з фонематичним слухом і звуковимовою, що негативно впливає на якість мовлення.

Загалом, мовленнєві порушення у дітей знижують їхню здатність ефективно взаємодіяти з оточенням та сприймати нову інформацію, що суттєво обмежує їхній комунікативний і когнітивний розвиток. На комунікативному рівні це проявляється у складнощах у встановленні контактів, недостатньому розумінні невербальних сигналів та фрустрації, що впливає на їхню самооцінку.

На когнітивному рівні мовленнєві порушення ускладнюють процес логічного мислення, аналізу та планування, гальмуючи здатність до узагальнення та засвоєння навчального матеріалу.

Для підтримки розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ необхідна спеціально організована корекційна робота, яка включає розвиток мовленнєвої компетентності, навчання мови та мовленнєве виховання. Ефективна корекційна діяльність може сприяти їхній соціальній адаптації, а також позитивно вплинути на формування когнітивних навичок, необхідних для успішного навчання та спілкування в колективі. Для подальшого дослідження розглянемо дидактичні ігри як метод розвитку зв'язного мовлення.

1.3 Дидактичні ігри як метод розвитку зв'язного мовлення

Ігри є популярною формою розваги, яку люблять усі – від наймолодших до дорослих. Від раннього дитинства гра залишається основним видом діяльності. Методи та прийоми, засновані на дидактичних іграх, можна використовувати як для повторення пройденого матеріалу, так і для засвоєння нових знань. Окрім розважальної функції, ігри мають важливу освітню роль. Завдяки навчальним ситуаціям, створеним під час гри, учні засвоюють моделі поведінки та правила життя в суспільстві. Вони не лише підтримують процес навчання, але й підвищують його ефективність. Навчальні ігри розвивають ключові компетентності, необхідні в сучасному світі, який потребує незалежних, творчих та самостійних особистостей [45].

Розвиток зв'язного мовлення у дітей є важливим завданням дошкільної та початкової освіти, оскільки воно сприяє формуванню комунікативних навичок, здатності до вираження думок і встановлення соціальних контактів. Одним із ефективних методів у цьому процесі є використання дидактичних ігор, які створюють природне та мотивуюче середовище для формування мовленнєвих умінь. Дидактичні ігри дозволяють дітям освоювати новий лексичний і

граматичний матеріал, розвивають навички побудови зв’язного тексту, допомагають формувати логічну структуру висловлювань і стимулюють творче мислення. У процесі гри діти активно взаємодіють, навчаються виражати свої думки, сприймають і відтворюють мовлення, що значно підвищує ефективність навчального процесу.

Окрім того, дидактичні ігри виступають не лише засобом розвитку зв’язного мовлення, а й важливим елементом педагогічної взаємодії, що забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий і соціальний розвиток дитини.

Як зазначає А. Бобер [42], у загальній системі навчання дітей дошкільного віку дидактична гра стала самостійною формою організації занять і використовується як важливий інструмент у роботі вихователів. Її значення визначається тим, яку роль надає їй вихователь, застосовуючи різні підходи для навчання, виховання та розвитку дітей у дошкільних закладах. Дидактична гра сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, охоплюючи всі групи, і набуває ігрового характеру, коли навчальні завдання не ставляться перед дітьми безпосередньо, а інтегруються в ігрові дії. Її відмінність від інших видів діяльності полягає у структурі, що надає їй одночасно навчального та ігрового характеру.

Структура дидактичної гри містить основні елементи, що поєднують навчання і гру: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст і результат. Дидактичні завдання вихователь обирає відповідно до програми, а ігрові завдання – це дії, які діти виконують в ігровому процесі. Таким чином, два типи завдань – дидактичні та ігрові – відображають взаємозв’язок навчання і гри.

Ігровий задум дидактичної гри часто виражений у самій назві. Наприклад, у грі «Школа» дітям у захопливій формі пропонується вчитися описувати предмети, розповідати про природу, виконуючи роль учнів. У цій грі діти «читають», насправді описуючи зображення на картинках. Іноді ігровий задум реалізується через ігрове завдання, наприклад: знайти однакові смужки паперу за формою, кольором чи розміром. У таких іграх діти, виконуючи ігрове

завдання, вчаться розрізняти предмети за певними ознаками [43].

Ігрові дії надають дидактичній грі справжнього ігрового характеру і викликають у дітей інтерес до її змісту, оскільки ігровий задум реалізується лише через такі дії. Вони організовують активність кожної дитини і сприяють об'єднанню групи у спільній грі. Ігрові дії можуть бути різноманітними: іноді вони містять елементи змагання, коли дітям потрібно швидко знайти схожість або відмінність, не сказати заборонене слово, не пропустити свій хід. До таких ігор належать лото, доміно, квартет. Дії можуть включати перестановку предметів, їх складання, розкладання картинок або наслідування рухів. Вони виражаються не тільки в зовнішніх діях, а й у внутрішніх, таких як розумові операції (зіставлення, об'єднання, класифікація). Чим молодші діти, тим простіші ігрові дії.

Кожна дидактична гра має свої правила, що підкоряються ігровому задуму та змісту гри і водночас виконують важливу функцію – організують процес гри. Правила представляють собою чіткі вимоги до дітей, подані у формі гри. Вихователь, враховуючи правила, визначає спосіб і порядок дій гравців. Основою дидактичної гри є пізнавальний зміст – знання, уміння та навички, які застосовуються для виконання ігрового завдання і закріплюються у процесі гри як практичної діяльності [42].

Дидактична гра має конкретний підсумок, що надає їй завершеності та відчуття досягнення для дітей: вони можуть радіти, що змогли відгадати загадки, виконати поставлені завдання чи місії в грі. Для педагога ж результат гри полягає в засвоєнні дітьми певних знань, розвитку умінь і навичок, а також у формуванні позитивних взаємин між дітьми. Особливістю дидактичної гри є те, що вихователь не лише розробляє її зміст і перебіг, але й передбачає очікуваний результат як один із показників розвитку дитини.

Така гра є частиною комплексного навчального процесу, тому її потрібно ретельно інтегрувати у систему навчально-виховної роботи, пов'язати зі змістом інших занять, методами навчання та виховання. Оскільки дидактичні ігри не обмежуються лише вирішенням освітніх завдань, вихователь повинен визначити

також виховні цілі, яких гра допоможе досягти. Ретельна підготовка та планування гри значною мірою визначають її перебіг та кінцевий результат. Разом з тим, сам процес гри має свою цінність і особливості. На початку педагог організовує гру та керує її проведенням, особливо якщо гра нова. Однак важливо залишати дітям простір для самостійності, ініціативи та збереження природних, дружніх взаємин під час гри.

На думку Г. Пересадько, педагог має вміти розпочати гру так, щоб зацікавити дітей та викликати у них бажання грати. Важливим є ставлення самого вихователя до гри: його зацікавленість, емоційність та здатність захопити й організувати дітей. Його мова під час пояснення задуму і змісту гри повинна бути образною і лаконічною, а жести – виразними та економними. Пояснення гри має бути коротким, але водночас зрозумілим і чітким. Педагог, беручи участь у грі, встановлює темп, який не прискорює дії, але і не стомлює дітей.

Під час гри педагог, виконуючи роль учасника, продовжує залишатися педагогом: він коригує гру репліками, запитаннями, непомітно підтримує слабших, створює можливості для прояву ініціативи та самостійності, а через свою роль допомагає уникати неправильних вчинків. Не всі ігри потребують додаткової оцінки, адже сам результат гри може бути її оцінкою: завдання виконані, діти задоволені – це і є показником успіху. Завершуючи гру, педагог повинен зберегти інтерес дітей до подальшої гри [44].

У рамках впровадження ігрової моделі навчання мови та розвитку мовлення важливо усвідомлювати, що дидактична гра в педагогіці виступає як пізнавальний інструмент, створений дорослими або успадкований із попередніх поколінь ігор, який використовується у навчально-виховному процесі під керівництвом вчителів. Однією з характерних особливостей дидактичних ігор є поєднання розважальної складової для учнів із чітко визначеною дидактичною метою для педагогів, яка регламентує розважальну діяльність відповідно до заданих правил [46].

З погляду мовознавства, дидактична гра є навчальним засобом, який спрямований на розвиток мовленнєвих умінь і навичок, а також на підвищення

мотивації до вивчення мови. Така гра відповідає вимогам розвивального навчання, активізує засвоєння знань, умінь і навичок, сприяє розвитку спостережливості, уваги, пам'яті й мислення. Окрім терміна «дидактична гра», спеціалісти також використовують синонім «навчальна гра», що означає «організовані ситуаційні вправи на уроках мови, які забезпечують багаторазове повторення мовного матеріалу, сприяючи розвитку мовленнєвих навичок» [46].

Дидактична гра є одним із ефективних засобів розвитку описової лексики та мовлення в цілому. Її результативність залежить від регулярного та цілеспрямованого використання в поєднанні з дидактичними вправами. У молодших школярів із порушеннями інтелекту такі ігри застосовуються разом із основною навчальною програмою, стимулюючи навчальний процес і допомагаючи засвоювати елементи навчання [43]. Отже, різні види дидактичних ігор мають використовуватись для розвитку описової лексики у молодших школярів. Педагогам важливо підбирати ігровий матеріал, враховуючи індивідуальні та вікові особливості учнів, а також конкретні завдання збагачення словникового запасу. Залежно від матеріалу, дидактичні ігри поділяють на три основні типи: ігри з предметами (іграшки, природний матеріал тощо), настільно-друковані ігри та словесні ігри. Всі вони ефективні для активізації описової лексики у молодших школярів. Ігри з предметами особливо доступні для дітей, оскільки базуються на безпосередньому сприйнятті, відповідають їхньому бажанню взаємодіяти з предметами, що не лише розвиває пізнавальні навички, а й спонукає школярів до називання побачених предметів [43; 44].

Як вже зазначалося, розвиток мовлення є одним із ключових завдань у процесі навчання та виховання дітей, адже саме мовлення лежить в основі їхньої комунікативної, когнітивної та соціальної компетентності. А одним із ефективних методів досягнення цієї мети є використання дидактичних ігор, які сприяють не лише активному засвоєнню нових знань, але й розвитку навичок мовленнєвої діяльності. Психолого-педагогічне обґрунтування цього підходу підкреслює його важливість, адже дидактична гра дозволяє поєднувати навчальний і розважальний елементи, що значно підвищує мотивацію дитини до

навчання.

Дидактичні ігри, націлені на розвиток мовлення, забезпечують оптимальні умови для практичного застосування нових знань у контексті, зрозумілому дітям, та дозволяють їм розвивати навички виразного мовлення, збагачувати словниковий запас, удосконалювати граматичні структури. Участь у дидактичних іграх сприяє також розвитку когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, мислення, які є невіддільними складовими мовленнєвої діяльності.

Розглядаючи дидактичні ігри як психолого-педагогічний інструмент, ми можемо чітко побачити їхню ефективність у розвитку мовлення. Залучення дітей до таких ігор дозволяє не лише підвищувати рівень мовленнєвої компетентності, а й сприяти формуванню позитивної мотивації до навчання, що є важливим елементом для їхнього подальшого розвитку.

Дидактичні ігри, як один із ефективних методів у цій сфері, довели свою результативність через поєднання навчального і розважального компонентів, що сприяє активній участі дитини та мотивує до самовираження. Ефективність дидактичних ігор для розвитку мовлення можна пояснити з психолого-педагогічних позицій, враховуючи особливості пізнавального розвитку дитини, її емоційної сфери, мотивації та соціалізації [46].

У ранньому та дошкільному віці гра є основним видом діяльності, який забезпечує всебічний розвиток дитини. Ігри створюють умови для активізації уяви, уваги, пам'яті та мислення – основних психічних процесів, необхідних для формування мовлення.

Окрім того, на думку Ю. Шалай [45], дидактичні ігри викликають у дітей природний інтерес до навчання. Психологічно дитина сприймає гру як приємну і захопливу діяльність, що дозволяє зняти бар'єри, пов'язані зі страхом помилок чи вимогливістю. Таким чином, дитина охоче включається в навчальний процес, активізуючи свою мовленнєву діяльність. Позитивні емоції, викликані грою, полегшують процес засвоєння мовного матеріалу. Емоційне залучення у гру створює сприятливий фон для запам'ятовування нових слів, фраз, граматичних конструкцій, а також мотивує дитину до спілкування. За рахунок емоційного

піднесення під час гри діти краще запам’ятовують і активніше використовують вивчене.

Психологи наголошують, що мовленнєвий розвиток неможливий без розвитку когнітивних функцій. Дидактичні ігри розвивають увагу, пам'ять, логічне та образне мислення, які є основою для розуміння мови, побудови зв’язного мовлення, здатності описувати, порівнювати, узагальнювати.

З точку зору педагогіки, дидактичні ігри мають чітко визначену дидактичну мету і структуру, що відрізняє їх від інших видів діяльності. Педагогічний аспект дидактичних ігор полягає у створенні спеціально організованих умов, в яких діти можуть здобувати мовленнєві навички через активну взаємодію. Такі ігри дозволяють педагогу чітко сформулювати навчальні цілі та завдання, що дає змогу систематично й поступово розвивати мовленнєві вміння дітей. Наприклад, гра «Опиши предмет» може допомогти дитині розвинути навички описового мовлення, збагачуючи лексичний запас та розвиваючи уяву [44].

Педагоги використовують дидактичні ігри для розвитку діалогічного і монологічного мовлення, адже в ігрових ситуаціях діти охоче обмінюються репліками, висловлюють власні думки, описують предмети або явища. Це важливо для формування зв’язного мовлення, вміння ясно та логічно висловлюватися. Ігрова діяльність також дозволяє педагогу враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Наприклад, в ігровій формі легше підтримувати зацікавленість дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку та адаптувати завдання до їхніх можливостей.

Граючи в дидактичні ігри, діти вчаться працювати в команді, домовлятися, слухати один одного, що є важливим для їхньої соціальної адаптації та розвитку комунікативних навичок. У процесі гри вихователь може допомагати дітям налагоджувати взаємодію, формувати доброзичливі стосунки, розвивати почуття відповідальності перед командою.

На думку М. Скоромної та О. Голубенко [47], щоб дидактична гра стала максимально ефективною для розвитку мовлення, необхідно дотримуватися

ряду принципів:

- системність і послідовність, тобто ігри повинні проводитися регулярно і в певній послідовності, поступово ускладнюючись і доповнюючись новими завданнями;
- педагог повинен адаптувати ігровий матеріал до рівня розвитку мовлення кожної дитини;
- гра повинна приносити задоволення, бути цікавою та мотивуючою для дітей;
- педагог має підтримувати дітей у процесі гри, звертати увагу на досягнення, заохочувати зусилля.

Таким чином, дидактичні ігри є потужним психолого-педагогічним інструментом для розвитку мовлення у дітей, оскільки вони сприяють засвоєнню нових знань і навичок у цікавій, захопливій формі, що мотивує дітей до активної мовленнєвої діяльності. Вони допомагають дитині розвивати комунікативні та когнітивні вміння, формувати словниковий запас, граматичні конструкції та зв’язне мовлення. Використання дидактичних ігор у навчально-виховному процесі є важливим кроком на шляху до гармонійного розвитку мовної особистості дитини, що робить їх цінним і незамінним елементом педагогічної роботи.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

2.1 Констатувальний експеримент як основа для розробки методики розвитку зв'язного мовлення

Подальшим кроком стала підготовка та проведення констатувального етапу експерименту. На цьому етапі було обґрунтовано методику діагностики розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників, а також підібрані завдання, що дозволяють оцінити рівень сформованості усного зв'язного мовлення. Вони охоплюють фонетико-фонематичну, лексико-граматичну складові та комунікативні навички в різних формах зв'язного мовлення.

У процесі підготовки до нього, ми мали визначити критерії, показники та рівні сформованості зв'язного мовлення у дітей з затримкою мовленнєвого розвитку. Дослідження завжди спрямоване на визначення певних критеріїв для оцінки якості явища або процесу. На практиці це часто відображається в показниках рівня знань, результатах тестів інтелекту, успішності в навчанні, а також даних із валідних тестів і методик. Поняття «критерії» (від грец. kpitepiov – засіб для судження) означає ознаку, за якою оцінюється або класифікується певна властивість чи якість [49]. Критерії є способом оцінки сутності явища, процесу або поняття, представляючи як нормативний рівень, так і ідеал найвищого розвитку досліджуваного явища. Класифікація критеріїв повинна відображати динамічність корекційного процесу, і кожен критерій має бути діагностичним, тобто проявлятися на різних рівнях діяльності та враховувати взаємодію компонентів змісту досліджуваного поняття.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку зв'язного мовлення, положень державних документів і специфіки формування зв'язного мовлення у дошкільників, а також результатів теоретичного дослідження проблеми, було

визначено три основні критерії сформованості зв'язного мовлення для старших дошкільників. Кожен із критеріїв розкривається через сукупність показників мовленнєвого розвитку, що відповідають рівню старших дошкільників. Система оцінювання зв'язного мовлення базується на критеріях, розроблених А. Колупаєвою, рівнях мовленнєвої готовності дітей до школи, визначених А. Богуш і Н. Шиліною, та критеріях оцінювання комунікативних умінь, розроблених Г. Парфьоновою.

Отже, першим критерієм визначено лексико-семантичний критерій. Цей критерій оцінює багатство словникового запасу та здатність використовувати слова в правильному значенні. Визначаються вміння дитини правильно підбирати слова відповідно до ситуації спілкування; використовувати узагальнюючі слова та назви предметів у конкретному контексті.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень. Дитина володіє багатим словниковим запасом, вільно використовує узагальнюючі слова, точно передає значення слів у контексті спілкування. Самостійно використовує 4–5 лексичних одиниць у кожній ситуації спілкування.

Достатній рівень. Дитина використовує словниковий запас з деякими помилками, має достатній рівень узагальнення значень слів, але допускає незначні неточності у використанні назв предметів чи явищ. Вживає 3–4 лексичні одиниці в кожній ситуації спілкування.

Середній рівень. Дитина має обмежений словниковий запас, припускає значних помилок у вживанні самостійних частин мови та узагальнюючих слів. Вживає 2–3 лексичні одиниці за допомогою педагога.

Початковий рівень. Дитина має значні труднощі в підборі лексичних одиниць, рідко використовує узагальнюючі слова, плутає значення. Вживає 1-2 слова із суттєвою допомогою педагога.

Наступним критерієм обрано комунікативно-прагматичний критерій.

Цей критерій визначає вміння використовувати формули мовленнєвого етикету, відповідно до комунікативної ситуації. Оцінюються вміння будувати

діалогічне мовлення; використовувати ввічливі слова й вирази у відповідних ситуаціях.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень. Дитина вільно використовує 4-5 формул мовленнєвого етикету та ввічливі слова у кожній комунікативній ситуації. У діалозі самостійно використовує 4-5 реплік різного типу.

Достатній рівень. Дитина здатна використовувати 3-4 формули мовленнєвого етикету з незначною допомогою педагога, включає ввічливі слова. Використовує 3-4 репліки у діалозі.

Середній рівень. Дитина вживає 2-3 формули мовленнєвого етикету з допомогою педагога, використовує ввічливі слова з труднощами. Використовує 2-3 репліки у діалозі за допомогою педагога.

Початковий рівень. Дитина має труднощі в застосуванні мовленнєвого етикету, іноді використовує лише 1 формулу ввічливості. В діалозі використовує 1-2 репліки з великою допомогою педагога.

Третій критерій – емоційно-виразний критерій. Цей критерій оцінює здатність використовувати мовні й немовні засоби виразності, що роблять мовлення більш емоційно забарвленим і цікавим. Визначаються вміння змінювати інтонацію, темп і силу голосу відповідно до емоційного змісту; використовувати міміку, жести для підсилення мовлення.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень. Дитина активно змінює інтонацію, темп і силу голосу в різних мовленнєвих ситуаціях, усвідомлено виділяє ключові слова. Використовує міміку та жести для вираження емоцій і підсилення змісту висловлювань.

Достатній рівень. Дитина здатна регулювати інтонацію й силу голосу з незначною допомогою педагога, підкреслює емоційне значення слів. Використовує міміку і жести в обмеженому обсязі для підсилення висловлювань.

Середній рівень. Дитина інколи виділяє інтонацію, але не завжди коректно, контролює силу голосу з труднощами. Міміку і жести використовує рідко,

зокрема для підказки педагога.

Початковий рівень. Дитина майже не змінює інтонацію, не контролює силу голосу та темп, мовлення монотонне. Майже не використовує міміку та жести, має труднощі з вираженням емоційних станів.

Для проведення логопедичної діагностики сформованості зв'язного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, орієнтуючись на визначені критерії, використовувались такі завдання та методики. Діагностика спрямована на оцінку мовленнєвих і немовленнєвих процесів, що є важливими для розвитку зв'язного мовлення.

1. Лексико-семантичний критерій. Оцінює обсяг словникового запасу, розуміння й правильне вживання слів у контексті. Завдання для обстеження словникового запасу. «Назви та поясни» – логопед показує дитині предмети (або картинки) та просить назвати і пояснити, що це таке, наприклад, показати та назвати фрукти, транспорт, одяг. Це завдання дає змогу оцінити обсяг активного словника та точність використання слів. «Поясни різницю» - попросити дитину пояснити відмінності між подібними словами (наприклад, «великий» – «величезний», «маленький» – «крихітний»). Це завдання оцінює рівень розвитку лексичної семантики.

Завдання на вживання узагальнюючих слів. «Знайди зайве» – логопед пропонує серію слів і просить дитину визначити зайве (наприклад, серед назв тварин знайти транспорт). Завдання сприяє оцінці лексико-семантичної узагальненості. «Добери синонім/антонім»: Потрібно підібрати синоніми чи антоніми до запропонованих слів (наприклад, «холодний» – «гарячий»). Це завдання оцінює знання лексико-семантичних відношень. Оцінка розуміння значень слів у контексті. «Закінчи речення» - логопед починає речення, а дитина повинна його завершити (наприклад, «На вулиці тепло, тому діти…»). Завдання допомагає оцінити розуміння та використання слів у контексті.

2. Комунікативно-прагматичний критерій. Досліджує вміння дитини користуватися мовленнєвим етикетом та будувати зв'язне мовлення у формі діалогу. Завдання на формули мовленнєвого етикету. «Привітайся, подякуй,

попрощайся» – логопед створює різні ситуації, у яких дитина повинна привітатися, подякувати або попрощатися (наприклад, знайомство з новою людиною, отримання подарунка). Це завдання дозволяє оцінити вживання мовленнєвих формул етикету. «Прохання і подяка» - логопед пропонує дитині чемно попросити щось або подякувати за допомогу. Завдання допомагає зрозуміти, як дитина використовує ввічливі формули у мовленні. Завдання для оцінки діалогічного мовлення. «Підтримай діалог» – логопед розпочинає діалог і запрошує дитину підтримувати розмову (наприклад, «Що ти робив сьогодні вранці?»). Це завдання оцінює здатність дитини вести діалог, додержуючись структури «питання-відповідь».

3. Емоційно-виразний критерій. Досліджує здатність дитини використовувати мовні й немовні засоби виразності (інтонацію, силу голосу, міміку, жести) для передачі емоційного змісту. Завдання на виразність мовлення. «Виразне повторення» - логопед пропонує дитині повторити короткий текст, віршик або фразу з інтонацією, відповідною емоційному змісту (радісно, сумно, здивовано). Завдання допомагає оцінити інтонаційну виразність та вміння регулювати темп і силу голосу. «Охарактеризуй настрій» - логопед просить дитину описати свої емоції або емоції інших, використовуючи короткі речення або фрази (наприклад, «Коли я отримав подарунок, я…»). Це завдання перевіряє здатність до емоційного забарвлення мовлення. Завдання на невербальні засоби виразності. «Покажи емоцію» - логопед називає певну просту емоцію (радість, сум, злість), а дитина демонструє її за допомогою міміки або жестів. Завдання дозволяє оцінити здатність дитини використовувати невербальні засоби для вираження емоцій. «Інтонаційні варіації» - логопед називає нейтральні речення, а дитина повинна повторити їх з різними емоційними інтонаціями (наприклад, радісно, сумно, здивовано). Це завдання перевіряє, чи може дитина коригувати інтонацію залежно від емоційного змісту.

Для обробки результатів використовували шкалу оцінювання з коефіцієнтами від 0 до 1. Високий рівень (0,9 і більше) – дитина самостійно і правильно виконує всі завдання, активно використовує мовленнєвий етикет і

емоційне забарвлення, легко змінює інтонацію. Достатній рівень (0,7–0,8) – дитина справляється з більшістю завдань, допускає незначні помилки, використовує основні формули етикету, коректно передає емоції в мовленні. Середній рівень (0,5–0,6) – дитина виконує завдання з допомогою логопеда, допускає помилки в словниковому запасі та інтонації, використовує емоційні засоби частково. Початковий рівень (0,3–0,4) – дитина має значні труднощі у виконанні завдань, вимагає значної допомоги логопеда, словниковий запас обмежений, відсутні невербальні засоби виразності.

Логопедичні інструменти для діагностики: картки із зображенням предметів та ситуацій для завдань на збагачення словника і розуміння значень слів; ігрові ситуації для перевірки вживання мовленнєвого етикету та ввічливих слів; мімічні та інтонаційні вправи для оцінки невербальних засобів виразності; записані короткі історії або вірші для виразного читання з емоційною інтонацією.

Використання цих завдань і інструментів дозволило комплексно оцінити рівні сформованості зв’язного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ та виявити аспекти, які потребують подальшої корекції й розвитку.

Результати діагностики рівнів сформованості зв’язного мовлення у старших дошкільників з ЗНМ представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Результати діагностики рівнів сформованості зв’язного мовлення

Критерії/рівні	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Початковий рівень
Лексико-семантичний критерій	7%	14%	50%	29%
Комунікативно-прагматичний критерій	0%	14%	50%	36%
Емоційно-виразний критерій	0%	14%	43%	43%
Середнє за критерієм	2,3%	14%	47,7%	36%

Таким чином, бачимо, що за лексико-семантичним критерієм визначено високий рівень – в однієї дитини (7%); достатній рівень – 2 дитини (14%); середній рівень – у 7 дітей (50%); початковий рівень – 4 дитини (29%). Комунікативно-прагматичний критерій показав високий рівень – 0 дітей (0%); достатній рівень – 2 дитини (14%); середній рівень – 7 дітей (50%); початковий рівень – 5 дітей (36%). Емоційно-виразний критерій – високий рівень – 0 дітей (0%); достатній рівень – 2 дитини (14%); середній рівень – 6 дітей (43%); початковий рівень – 6 дітей (43%).

Узагальнюючи дані та підраховуючи середні значення встановлено, що високий рівень встановлено у 2,3%, достатній – у 14%; середній рівень – у 47,7% і початковий рівень у 36% дітей. Звичайно, що середні значення не відображають точну кількість дітей, втім ці результати демонструють, що більшість дітей мають середній рівень сформованості зв'язного мовлення, що вказує на потенціал для розвитку при належній корекційній підтримці, водночас зберігаючи значну кількість дітей із початковим рівнем, які потребують додаткової уваги. Тож наступним кроком стає добір необхідних дидактичних ігор, які сприятимуть покращенню всіх показників.

2.2 Особливості підбору та організації дидактичних ігор для дітей із ЗНМ

Підбір та організація дидактичних ігор для дітей із загальним недорозвиненням мовлення потребує особливої уваги та врахування специфічних потреб кожної дитини. Оскільки діти із ЗНМ мають обмежені мовленнєві можливості та труднощі з розумінням і відтворенням мовленнєвих зразків, ігри мають бути підібрані так, щоб сприяти розвитку лексико-граматичних умінь, комунікативної активності та емоційно-виразного мовлення. Важливо, щоб дидактичні ігри не лише залучали дитину до активної мовленнєвої діяльності, але й забезпечували поступове розширення словникового запасу,

вміння будувати фрази та висловлювати свої думки. Організація ігор має передбачати підтримку з боку педагога, його активне залучення для створення сприятливого мовленнєвого середовища, в якому дитина зможе проявити ініціативу, отримати позитивні емоції та зміцнити мотивацію до мовленнєвого розвитку.

За свідченнями науковців [47; 48; 50], критерії вибору дидактичних ігор для дітей із загальним недорозвиненням мовлення спрямовані на забезпечення ефективного мовленнєвого розвитку, враховуючи особливості цих дітей. Дидактичні ігри повинні відповідати таким основним критеріям:

1. Відповідність віковим та індивідуальним особливостям. Ігри повинні бути адаптовані до рівня розвитку кожної дитини, включаючи її когнітивні, емоційні та комунікативні особливості. Вибрані ігри повинні бути зрозумілими для дітей із ЗНМ і не викликати надмірних труднощів, щоб зберігати мотивацію та інтерес до навчання.

2. Мовленнєва спрямованість. Ігри повинні бути спеціально підібрані для розвитку мовленнєвих навичок, включаючи розширення словникового запасу, формування граматичних структур, розвиток зв'язного мовлення та комунікативних умінь. Для цього важливо включати завдання, спрямовані на тренування різних аспектів мовлення, таких як фонетичний, лексичний, граматичний та зв'язний рівні.

3. Залучення комунікативної взаємодії. Ігри мають забезпечувати можливість для дітей вступати у комунікативні ситуації, що сприяє розвитку діалогічного мовлення. Варто обирати ігри, де діти взаємодіють не лише з педагогом, але й між собою, що формує навички активного слухання, побудови висловлювань і реагування на запитання.

4. Наявність елементів емоційної виразності. Ігри повинні сприяти емоційному залученню дитини, зокрема через використання міміки, інтонації, жестів, щоб діти мали змогу виражати свої емоції та сприймати емоційний контекст. Це допомагає дітям із ЗНМ навчитися розуміти й передавати почуття, що є важливим для зв'язного мовлення.

5. Різноманітність ігрових завдань та форм подання матеріалу. Ігри повинні охоплювати різні види діяльності, зокрема використання наочного матеріалу, маніпуляцій із предметами, рухові ігри, що зберігає інтерес дітей до гри і дозволяє засвоювати мовленнєві навички в умовах, наближених до реального життя.

6. Поступове ускладнення та систематичність. Вибір ігор має передбачати поступове збільшення складності завдань для досягнення мовленнєвих цілей. Ігри повинні впроваджуватися послідовно, із регулярними повтореннями, щоб забезпечити стійке засвоєння мовленнєвих навичок.

Як зазначає М. Скоромна [47], вибір дидактичних ігор, орієнтуючись на такі критерії, дозволить не лише адаптувати процес навчання до особливих потреб дітей із ЗНМ, але й забезпечить створення умов для їхнього гармонійного мовленнєвого розвитку.

Т. Докучина [43] таким чином описує принципи організації дидактичних ігор у логопедичній роботі. Організація дидактичних ігор у логопедичній роботі ґрунтується на принципах, які забезпечують ефективність мовленнєвого розвитку та адаптовані до особливих потреб дітей із порушеннями мовлення. Принципи відрізняються від критеріїв тим, що вони описують основні правила й підходи до проведення ігор, а не вимоги до їхнього вибору. Автором наведено ключові принципи організації дидактичних ігор у логопедичній роботі.

Принцип поступовості та послідовності. Ігрові завдання мають впроваджуватися поетапно, з поступовим ускладненням завдань, щоб діти могли засвоювати нові навички крок за кроком. Ігри повинні організовуватися так, щоб кожне наступне завдання логічно випливало з попереднього, а всі етапи забезпечували стійке формування мовленнєвих умінь.

Принцип емоційного залучення та мотивації. Гра повинна бути цікавою, захопливою для дитини, щоб викликати позитивні емоції та внутрішню мотивацію до участі. Емоційно насичене ігрове середовище допомагає знизити тривожність, підвищує рівень активності та сприяє успішному засвоєнню мовленнєвих навичок.

Принцип активної мовленнєвої взаємодії. Ігри мають бути організовані так, щоб діти активно взаємодіяли з логопедом та один з одним, що сприяє розвитку діалогічного мовлення. Цей принцип передбачає організацію ситуацій, в яких діти можуть запитувати, відповідати, уточнювати, обмінюватися інформацією.

Принцип індивідуального підходу. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, рівень її мовленнєвого розвитку, інтереси та можливості. Завдання ігор мають бути адаптовані до потреб кожного учасника, забезпечуючи рівень складності, який відповідає його мовленнєвим можливостям.

Принцип комплексного впливу на різні компоненти мовлення. Ігри повинні одночасно розвивати всі мовленнєві компоненти — фонетичний, лексичний, граматичний та зв'язний, забезпечуючи комплексний вплив на мовленнєвий розвиток дитини. Це допомагає послідовно формувати мовленнєву систему в цілому, а не окремі її аспекти.

Принцип використання наочності та доступності. Логопедичні ігри мають містити наочні матеріали (картки, іграшки, зображення), які полегшують розуміння завдання та підтримують інтерес до гри. Матеріали повинні бути зрозумілими й доступними для дітей, забезпечуючи можливість працювати із завданням без надмірних зусиль.

Принцип варіативності та гнучкості. Логопед має використовувати різні варіанти ігор, адаптуючи їх залежно від успіхів дітей, ситуації та цілей занять. Це допомагає зберігати інтерес до гри, дозволяє враховувати індивідуальні відмінності та сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу.

На думку автора [43], застосування цих принципів дозволяє створити сприятливі умови для розвитку мовлення у дітей із порушеннями, забезпечуючи інтерактивне, емоційно насичене середовище, що підвищує ефективність логопедичної роботи та допомагає дітям більш успішно засвоювати мовленнєві навички.

Адаптація дидактичних ігор для дітей із різними рівнями мовленнєвих

порушень базується на результатах констатувального етапу експерименту, який виявив рівень сформованості мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Зокрема, результати дослідження продемонстрували, що більшість дітей мають середній або початковий рівень розвитку лексико-семантичного, комунікативно-прагматичного та емоційно-виразного компонентів мовлення. Це вимагає адаптації ігор залежно від конкретних труднощів і рівня мовленнєвої недостатності в кожної дитини, що допомагає поступово покращувати навички мовленнєвого спілкування та зв'язного мовлення.

Для дітей із початковим рівнем мовленнєвого розвитку важливо адаптувати дидактичні ігри, щоб вони були максимально зрозумілими та підтримували розвиток базових мовленнєвих умінь. Ігри для таких дітей мають бути простими, з великою кількістю наочності, яка допомагає дітям легше розуміти завдання. Такі ігри часто зосереджуються на розширенні словникового запасу, формуванні базових граматичних конструкцій і поступовому введенні мовленнєвих етикетних формул. Наприклад, ігри типу «Знайди та назви предмет» чи «Підбери антоніми» допомагають дітям освоїти назви предметів та поняття протилежностей, що поступово розширює їхній лексичний запас та вміння диференціювати слова.

Дітям із середнім рівнем сформованості мовленнєвих навичок дидактичні ігри адаптуються для роботи над складнішими завданнями, які передбачають розвиток умінь підтримувати діалог, узгоджувати слова у реченнях та правильно будувати фрази. Згідно з результатами констатувального етапу, такі діти здатні використовувати базові мовленнєві конструкції, але потребують підтримки для розвитку мовленнєвої взаємодії та навичок зв'язного мовлення. Для них підходять ігри на формування діалогічного та монологічного мовлення, наприклад, «Склади речення за картинкою» або «Придумай продовження історії», де діти мають можливість використовувати новий лексичний матеріал і створювати зв'язні висловлювання, що сприяє розвитку комунікативних умінь.

Дітям із достатнім і високим рівнем мовленнєвого розвитку, що були менш

представлені на констатувальному етапі, дидактичні ігри адаптуються для розвитку зв’язності та виразності мовлення. Ігри для таких дітей можуть включати роботу з багатокомпонентними реченнями, інтонаційними та логічними наголосами, що допомагає їм удосконалювати свої комунікативні навички та глибше засвоювати мовленнєві конструкції. Наприклад, завдання на побудову діалогу з різними емоційними забарвленнями чи вправи на складання розповіді з послідовними подіями допомагають дітям удосконалювати мовленнєву виразність і логічну структуру висловлювань.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту дали змогу визначити основні напрямки адаптації дидактичних ігор для кожного рівня мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ. Такий диференційований підхід у підборі та організації ігор дозволяє не лише враховувати індивідуальні потреби дітей, але й забезпечувати поетапне ускладнення завдань, що поступово сприяє покращенню мовленнєвої компетентності та ефективності логопедичної роботи.

2.3 Типологія дидактичних ігор для розвитку зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ

Дидактичні ігри сприяють активному засвоєнню матеріалу, запропонованого педагогом. Вони вимагають від дітей зосередженості уваги, кмітливості, швидкого й точного відтворення інформації, а також активного й доцільного використання мовлення. Під час гри формуються та розвиваються такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення.

Дидактична гра має певну структуру, яка відрізняє її від інших видів дитячої діяльності. Основні елементи гри включають задум, завдання, ігрові дії та правила. Ігровий задум, який часто передається вже в назві гри, може бути представлений у вигляді ігрового або інтелектуального завдання, що викликає інтерес і стимулює активність дітей. Іноді задум гри проявляється у формі

запитання, наприклад «що було б, якби...?», або виглядає як загадка з певними умовами. Ігрові дії – це невід'ємна складова гри, що створює її основу, і можуть змінюватися залежно від вікових особливостей дітей, пропонуючи різні можливості для розвитку [53].

Ігрові дії формують основу сюжетної лінії гри, надаючи їй певний контекст. Правила ж виступають організуючим елементом, що структурує гру, дисциплінує дітей, задає спосіб і послідовність виконання дій, а також регулює взаємодію між учасниками. Правила можуть як обмежувати, так і дозволяти певні дії, що робить гру захопливою та динамічною. Чим суворіші правила, тим більш напруженою та інтригуючою стає гра. Вигадана ситуація, створена в рамках гри, сприяє розвитку нестандартного мислення у дітей, а пов'язані з нею правила стимулюють формування навичок організованої діяльності. Це, в подальшому, готує дітей до структурованої діяльності, яка стане важливим фактором у навчанні в школі [54].

Всі структурні елементи дидактичної гри тісно пов'язані між собою, і відсутність будь-якого з них порушує цілісність гри. Без ігрового задуму та ігрових дій гра втрачає свою суть і перетворюється на просту вправу. Кінцевий результат дидактичної гри – її завершення, яке може включати відгадування загадок, виконання доручень або вирішення завдань, що для дитини є особистим досягненням і викликає почуття задоволення. Для педагога результатом гри стає оцінка рівня засвоєних знань, успішність у розумовій діяльності та формування позитивних взаємовідносин серед дітей.

Як зазначає О. Коржанюк [53], при організації дидактичних ігор потрібно дотримуватись наступних вимог.

Ігри мають бути короткими за тривалістю, тривати близько 5-10 хвилин. Проводити ігри слід у неквапливому темпі, щоб дитина змогла добре зрозуміти завдання, усвідомити та виправити свої помилки; при цьому педагог (логопед чи інший) має можливість підтримати дитину в цьому процесі. Гра повинна бути цікавою і захоплюючою для дитини, містити елементи змагання, а також винагороду за успішну участь.

Гру можна інтегрувати в структуру заняття або проводити під час інших активностей, таких як прогулянка чи години дозвілля. Важливо забезпечити активну мовленнєву участь усіх дітей, а за можливості – також використати елементи рухової активності. Під час гри слід розвивати у дітей навички самоконтролю і контролю над мовленням інших, стимулювати їх прагнення правильно й швидко виконувати мовленнєві завдання, заохочуючи їх ініціативу. Педагог бере активну участь у грі, вносячи корективи та поправки в мовлення дітей у міру необхідності [53].

Класифікація дидактичних ігор дозволяє краще зрозуміти їхні особливості та ефективно використовувати для досягнення навчально-виховних цілей. Дидактичні ігри можна поділити за навчальним змістом, типом ігрових дій та правил, особливостями організації та взаємодії між дітьми, роллю педагога тощо. Такі класифікації відповідають завданням навчання і виховання: ігри для сенсорного розвитку, ігри для ознайомлення дітей з навколишнім світом, для формування початкових математичних уявлень, для мовленнєвого розвитку тощо. Однією з популярних класифікацій є поділ ігор за видом матеріалу [53]:

1. Ігри з предметами. У цих іграх використовуються дидактичні іграшки (мозаїка, кубики), реальні предмети та різні природні матеріали (листя, плоди, насіння). Народна педагогіка широко застосовує такі ігри, враховуючи природну допитливість дітей щодо предметів. Вона створила як сюжетні дидактичні матеріали (ляльки, предмети побуту, овочі), так і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки). Сюжетні іграшки дозволяють обігравати різні рольові ситуації, а безсюжетні іграшки допомагають дітям освоїти властивості предметів, такі як розмір, колір, форма, кількість. Народні дидактичні іграшки також передбачають самоконтроль — наприклад, матрьошка або пірамідка не складуться, якщо деталі підібрані неправильно. Виконуючи різні дії (роз’єднання, з’єднання, нанизування) за певними правилами, діти розв’язують навчальні завдання.

Граючи з предметами та іграшками, діти ознайомлюються з їхніми властивостями, порівнюють і класифікують їх. У міру зростання досвіду їхня діяльність ускладнюється: вони починають групувати предмети за різними

ознаками (колір, форма, функція), що сприяє розвитку логічного мислення. Ігри, що вимагають запам'ятовування, пошуку відсутніх предметів чи виконання певних завдань, стимулюють дитячу допитливість та зміцнюють знання про навколишні матеріали й предмети, які мають різне застосування у повсякденному житті. Ігри з природним матеріалом, які часто організовуються під час прогулянок, розвивають знання про природу та мисленнєві процеси (аналіз, синтез, класифікація), а також виховують дбайливе ставлення до довкілля.

2. Настільно-друковані ігри. Ці ігри включають роботу не з реальними предметами, а з їхніми зображеннями. Основні завдання в таких іграх можуть полягати у підборі схожих картинок (як у деяких видах лото чи парних картинок), викладанні карток під час свого ходу (доміно), складанні цілого з частин (розрізні картинки, кубики) тощо. Виконуючи такі завдання, діти уточнюють свої уявлення та систематизують знання про навколишній світ, розвивають мислення, просторову орієнтацію, кмітливість, увагу, а також формують організаторські навички.

3. Словесні ігри. Ці ігри є найбільш складними, оскільки вони змушують дітей працювати з уявленнями, міркувати про об'єкти, з якими вони насправді не взаємодіють, а також застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях. У дошкільному та молодшому шкільному віці такі ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення та закріплення словникового запасу, формування навичок рахунку та орієнтування у просторі, сприяють самостійному мисленню та активізації розумової діяльності. Дітям пропонується описувати об'єкти, відгадувати їх за описом або ознаками подібності та відмінності, групувати за властивостями, знаходити нелогічні твердження, вигадувати власні розповіді.

Така класифікація за матеріалом лише частково розкриває основи дидактичної гри, включаючи особливості ігрової діяльності, завдань, дій, правил та організації, а також керівництво педагога. Цим аспектам відповідає класифікація дидактичних ігор, запропонована О. Сорокіною, яка виділяє наступні категорії [54].

Ігри-подорожі. Вони подають реальні факти і події через елементи незвичайного: звичайне – через загадкове, складне – через те, що можна подолати, важливе – через захопливе. Такі ігри покликані посилити дитячі враження, надати пізнавальний зміст та казковий відтінок, спрямувати увагу на речі, що оточують дітей, але часто залишаються непоміченими. Це можуть бути подорожі у певне місце, подолання уявного простору і часу, а також «подорожі» думки й уяви.

Ігри-доручення. Завдання в таких іграх побудовані на пропозиціях щось зробити, наприклад: «Збери всі іграшки червоного кольору», «Дістань із мішечка предмети круглої форми» тощо.

Ігри-припущення. Їхнє завдання зазвичай виражене в назві: «Що було б, якби...?», «Що б ти зробив, якщо…?» тощо. Ці ігри стимулюють дітей до роздумів про наступну дію, сприяють умінню співвідносити знання з умовами гри, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та активізують уяву.

Ігри-загадки. Спрямовані на розвиток здатності до аналізу та узагальнення, формують навички логічного мислення, розмірковування і висновків.

Ігри-бесіди. Їхня основа – спілкування вихователя з дітьми та взаємодія дітей між собою, що виступає як форма ігрового навчання і пізнання. Цінність таких ігор у стимулюванні емоційно-розумової активності (об’єднанні слова, дії, думки, уяви), а також у вихованні навичок слухання, уваги до запитань педагога та відповідей дітей, зосередження на змісті розмови й формулюванні власних думок [54].

Залежно від типу ігрових дій, дидактичні ігри поділяють на такі категорії (за В. Аванесовою):

Ігри-доручення. Ґрунтуються на бажанні дітей діяти з іграшками та предметами: підбирати, складати, роз'єднувати, поєднувати, нанизувати тощо.

Ігри з відшукуванням предметів. Характеризуються елементами несподіванки через появу і зникнення предметів.

Ігри на відгадування загадок. Побудовані на виявленні чогось невідомого, зокрема у завданнях «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилося?».

Сюжетно-рольові дидактичні ігри. Ігрові дії тут спрямовані на відображення різних життєвих ситуацій та виконання ролей (наприклад, покупця, продавця, вовка, гусей тощо).

Ігри з фантом або забороненим предметом (картинкою). Включають цікаві для дітей моменти, такі як відкладання картки, уникання забороненого слова тощо [55].

Розвиток ігрової активності дітей із мовленнєвими порушеннями, формування особистісних рис і поведінки, а також збагачення їх словникового запасу відбуваються завдяки системі ретельно підібраних дидактичних ігор і спеціальних ігрових прийомів.

На думку дослідників [45; 49; 52], ігри для активізації, уточнення та збагачення словника можна розподілити на кілька тематичних груп.

Ігри для розвитку іменникового словника. Ці ігри знайомлять дітей з іменниками, допомагаючи їм практично засвоювати використання іменників у мовленні. Вони підходять для всіх дітей, незалежно від їхнього рівня мовленнєвого розвитку.

Ігри для розширення дієслівного словника. Головна мета цих ігор — розвивати слухову увагу дітей, навчити їх чути та розпізнавати слова, які позначають дії, а також виконувати відповідні дії за вказівкою педагога.

Ігри для поповнення словника ознак (робота з прикметниками та числівниками). Ці ігри зосереджені на збагаченні мовлення дітей описовими словами. Особливий акцент ставиться на правильному поєднанні слів за змістом, що допомагає дітям визначати як індивідуальні, так і загальні ознаки предметів.

Ігри для ознайомлення зі значенням і вживанням займенників та прислівників. Такі ігри допомагають дітям зрозуміти поняття кольору, форми, класифікації на живе і неживе, а також просторово-часові орієнтири. В процесі гри діти вчаться не лише використовувати слова, а й активно оперувати ними. Звукосполучення та морфеми, на які звертається увага в цих іграх, допомагають дітям освоїти відмінкові форми й різні типи словозміни.

Таким чином, ці різновиди дидактичних ігор спрямовані на навчання і

розвиток дітей через ігрову діяльність, допомагаючи їм природно засвоювати нові слова й словосполучення. Завдяки цьому педагог використовує ігрові методи для комплексного розвитку мовленнєвих навичок у дитини.

Окрім того, в логопедії розрізняють також ігри на формування лексико-граматичної структури мовлення спрямовані на розвиток у дітей правильного використання слів та граматичних конструкцій. Вони допомагають дітям засвоїти правильну форму слів, розуміння відмінків, узгодження за родом, числом та часом. Наприклад, у грі «Склади речення» дитині пропонують кілька слів, і вона повинна з них скласти граматично правильне речення. Інша гра, «Закінчи фразу», допомагає дітям правильно використовувати відмінкові закінчення, додаючи потрібне слово в контексті.

Ігри для розвитку послідовного та логічного мовлення спрямовані на формування вміння послідовно викладати думки та підтримувати логіку в мовленні. Такі ігри допомагають дітям будувати зв’язні розповіді, історії або послідовності подій. Гра «Склади історію» пропонує дітям картинки, які вони повинні розкласти в правильному порядку і розповісти, що відбувається, дотримуючись логічної послідовності. Гра «Що було спочатку?» допомагає дітям розвивати причинно-наслідкові зв'язки, формуючи навички логічного мислення та розуміння послідовності подій.

Ігри на вдосконалення фонетико-фонематичних навичок допомагають дітям розвинути правильну вимову звуків та їх розпізнавання. Такі ігри зосереджені на розвитку фонематичного слуху, чіткості та правильності звуковимови. Гра «Впізнай звук» стимулює дітей розпізнавати звуки та визначати їх у словах, а «Промов правильно» допомагає відпрацювати чіткість вимови конкретних звуків. Гра «Знайди звук» дозволяє дитині виділяти потрібний звук у ряді слів, тренуючи слухову увагу та точність вимови.

Відповідно до визначених нами критеріїв та результатів констатувального етапу експерименту, ігри для розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення можуть включати такі варіанти:

1. Ігри для активного збагачення словника (відповідають критерію

збагачення лексичного запасу). «Словесне лото» – дітям пропонується набір карток із зображеннями предметів або явищ. Завдання – правильно назвати кожен предмет і класифікувати його за ознакою (колір, форма, група). Це сприяє поповненню словникового запасу та розвитку класифікаційних навичок. «Назви і покажи» – педагог описує предмет (колір, форму, функцію), а дитина шукає відповідний предмет або картинку. Така гра розвиває точність слововживання та слухову увагу.

2. Ігри для формування граматичних навичок (відповідають критерію розвитку граматичної структури мовлення). «Закінчи речення» – педагог починає речення, а дитина його завершує, використовуючи правильні граматичні форми (відмінки, узгодження за родом і числом). Це допомагає дитині освоїти правильну граматичну структуру мовлення. «Склади речення» – дітям даються кілька карток зі словами, які вони повинні поєднати в граматично правильні речення, дотримуючись правил узгодження слів. Ця гра підходить для розвитку навичок словозміни та словосполучення.

3. Ігри на розвиток комунікативних умінь (відповідають критерію активної мовленнєвої взаємодії). «Продовж розмову» – діти в парі чи групі починають розмову на певну тему, додаючи по одному реченню. Гра розвиває діалогічне мовлення та вміння підтримувати розмову. «Хто ти сьогодні?» – у цій грі дитині надається роль (наприклад, лікаря, продавця), і вона повинна вести діалог відповідно до заданого образу. Це сприяє активній взаємодії, розвитку мовленнєвої творчості та емпатії.

4. Ігри для розвитку фонетико-фонематичних навичок (відповідають критерію вдосконалення звуковимови). «Піймай звук» – діти слухають ряд слів і мають вказати на слово, де чутно заданий звук. Гра допомагає розвивати фонематичний слух та правильну вимову. «Точна вимова» – дітям пропонуються слова з важкими для них звуками; завдання – чітко та правильно їх вимовити. Гра тренує артикуляцію та допомагає виправляти помилки у вимові.

5. Ігри для стимулювання активного використання словникового запасу в нових ситуаціях (відповідають критерію розвитку мовленнєвої ініціативи).

«Уяви і розкажи» – педагог пропонує дитині уявити певну ситуацію (наприклад, прогулянка в лісі) і розповісти, що там відбувається, використовуючи описові слова. Це розвиває мовленнєву активність та збагачує словниковий запас. «Чарівна скринька» –у скриньці заховані предмети або їх зображення, і діти, дістаючи один із них, мають описати, що це таке, для чого потрібне. Гра допомагає дітям самостійно формулювати мовленнєві конструкції.

6. Ігри на розвиток послідовного та логічного мислення (відповідають критерію розвитку зв’язного мовлення). «Розкажи історію» – дітям даються кілька картинок із послідовністю подій, і вони мають скласти розповідь, дотримуючись логічного порядку. Ця гра допомагає будувати зв’язне мовлення та розвивати послідовність думки. «Що буде далі?» – педагог пропонує сюжет, а дитина повинна передбачити подальші події, розвиваючи навички логічного мислення та побудови причинно-наслідкових зв'язків у мовленні.

7. Ігри на розвиток емоційної виразності (відповідають критерію розвитку емоційно-виразного мовлення). «Скажи з настроєм» – педагог пропонує дітям сказати фразу з різними емоціями (радість, сум, подив тощо). Це допомагає дітям розвивати інтонаційні навички та вчитися передавати емоційний стан. «Зобрази і поясни» – дитина зображає емоційний стан за допомогою міміки і жестів, а інші діти намагаються його відгадати, що розвиває емоційну чутливість і вміння виражати свої почуття мовленнєво.

Ці ігри, адаптовані відповідно до наших критеріїв, забезпечують комплексний розвиток мовленнєвих навичок у дітей із ЗНМ, допомагаючи їм поліпшити мовленнєву активність, розширити словниковий запас і набути впевненості у використанні мови в різних ситуаціях.

Таким чином, типологія дидактичних ігор для розвитку зв’язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення демонструє важливість інтеграції ігрових методів для досягнення навчально-розвивальних цілей. Дидактичні ігри мають унікальну структуру, яка відрізняє їх від інших видів діяльності та забезпечує їхню ефективність у навчальному процесі. Ключові елементи гри – ігровий задум, завдання, ігрові дії та правила – формують

органічну єдність, яка сприяє активному засвоєнню матеріалу, розвитку уваги, мислення та мовлення. Завдяки ігровим діям діти можуть пізнавати світ через цікаві завдання, а правила гри допомагають їм розвивати дисципліну, взаємодію з іншими, що в подальшому сприятиме успішній адаптації до шкільного навчання.

Класифікація дидактичних ігор за змістом, матеріалом і структурою дозволяє вибирати саме ті ігрові методики, які найбільше відповідають потребам і віковим особливостям дітей із ЗНМ. Залежно від спрямування, ігри можуть розвивати лексико-граматичну структуру мовлення, логічне та послідовне мислення, фонетичні та фонематичні навички, комунікативну активність і емоційну виразність мовлення. Різноманітність таких ігор сприяє комплексному розвитку мовленнєвої діяльності дітей і забезпечує інтерактивність навчання. У процесі реалізації цих ігор логопед не лише спостерігає за дитячою діяльністю, але й активно спрямовує, вносить корективи та забезпечує умови для розвитку самостійності, ініціативи та комунікативних умінь у дітей.

2.4 Рекомендації щодо застосування дидактичних ігор у практичній роботі логопеда

Аналіз наукової літератури та результати констатувального дослідження дозволили розробити певний алгоритм підготовки та проведення логопедичних дидактичних ігор для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, який включає кілька послідовних етапів, спрямованих на забезпечення ефективного використання гри для корекційного та мовленнєвого розвитку [43; 44; 45 та ін.].

1. Визначення мети та завдань гри.

Логопед визначає основну мету гри відповідно до індивідуальних потреб дітей з ЗНМ, наприклад, розвиток фонематичного слуху, активізація словника, удосконалення граматичної структури мовлення. Завдання мають бути спрямовані на конкретні аспекти мовленнєвого розвитку: збагачення лексики,

закріплення правильної звуковимови, розвиток зв’язного мовлення та комунікативних навичок.

2. Підбір та адаптація гри до рівня мовленнєвих навичок.

Враховуються вікові та індивідуальні особливості дітей, а також ступінь їхніх мовленнєвих порушень. Ігровий матеріал адаптується, щоб він був доступний і цікавий для дітей, з акцентом на стимулювання активного мовлення. Оскільки діти з ЗНМ мають різний рівень розвитку мовлення, важливо включати наочні матеріали (картки, предмети, іграшки), що допоможуть дітям легше сприймати ігрові завдання.

3. Розробка чіткої структури гри.

Ігровий задум і завдання мають бути сформульовані так, щоб викликати інтерес у дітей. Наприклад, гра може мати сюжет із ролями, які мотивують дітей до мовленнєвої активності. Правила гри повинні бути простими, зрозумілими, а також забезпечувати необхідну організацію та дисципліну під час гри. Ігрові дії мають бути продуманими з урахуванням можливостей дітей: включати повторення, варіативність, поступовість ускладнення, щоб діти мали час засвоїти завдання та досягти успіху.

4. Підготовка ігрового матеріалу.

Підготовка карток із зображеннями, звукових сигналів, іграшок або інших предметів, які підтримують тематику гри та допомагають дітям зосередитися на мовленнєвих завданнях. Для ігор, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, можна підготувати картки з різними звуками чи наборами слів, а для розвитку зв’язного мовлення – серії картинок для створення історій.

5. Проведення гри з індивідуальним підходом.

Під час гри логопед активно бере участь, спрямовує діяльність дітей, заохочує до виконання завдань та підтримує ініціативу. Важливо створити невимушену атмосферу, яка стимулює дітей до самостійності, зокрема заохочуючи спроби виправляти помилки та повторювати завдання до правильного виконання. Для дітей з різним рівнем мовленнєвих порушень логопед може застосовувати підказки, інструкції або моделювання, щоб

підтримати їх у процесі виконання ігрових завдань.

6. Оцінка результатів та аналіз ефективності гри.

Після завершення гри логопед оцінює результати, звертаючи увагу на рівень засвоєння дітьми знань, якість виконання завдань та зміни в мовленнєвій активності. Важливо відзначати досягнення дітей, що сприяє їхній мотивації до участі в подальших іграх та підвищенню впевненості у власних мовленнєвих здібностях. За потреби педагог вносить корективи в наступні ігрові заняття, адаптуючи їх до успіхів або труднощів, з якими стикнулися діти, щоб максимально сприяти їхньому мовленнєвому розвитку.

Дотримуючись цього алгоритму, логопед створює умови для ефективного впровадження дидактичних ігор, які сприяють не лише вдосконаленню мовленнєвих навичок, але й розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь та соціальної адаптації дітей із ЗНМ.

Відповідно до результатів констатувального дослідження, було визначено певні мовленнєві труднощі дітей із ЗНМ. Виходячи з цих результатів, розроблено добірку дидактичних ігор, спрямованих на подолання виявлених проблем та розвиток ключових мовленнєвих навичок.

1. Ігри на збагачення та активізацію словникового запасу.

«Знайди і назви». Мета – розширити словниковий запас, навчити дітей правильно називати предмети та їх ознаки.

Опис. Перед дітьми викладають різні предмети (іграшки, зображення об’єктів або природних матеріалів). Логопед просить дітей знайти предмети за ознаками (колір, форма, функція) або назвати їхні частини. Завдання можуть включати такі варіанти: «Знайди все, що кругле», «Назви, де що знаходиться», «Опиши предмет і його призначення».

«Кошик слів». Мета – активізувати словниковий запас, зокрема іменники, дієслова та прикметники.

Опис. У кошику знаходяться картки з різними зображеннями. Кожна дитина по черзі витягує картку, називає об’єкт, дію або ознаку, пов’язану з ним, і придумує речення. Наприклад, якщо випав малюнок із м’ячем, дитина може

сказати: «М’яч круглий» або «Я граюся м’ячем».

2. Ігри на розвиток граматичних навичок.

«Склади речення». Мета – навчити дітей правильно використовувати граматичні структури, зокрема відмінки, узгодження за родом і числом.

Опис. Логопед пропонує дітям набір карток із зображеннями різних об’єктів і просить скласти речення, використовуючи ці картинки. Наприклад, із картками «м’яч», «грає» та «хлопчик» діти складають речення: «Хлопчик грає м’ячем».

«Почни і закінчи». Мета – розвинути навички правильного вживання відмінків і узгодження слів у реченнях.

Опис: Логопед починає речення, а дитина має його закінчити правильно. Наприклад, «Я бачу зелену…» – дитина додає: «траву» або «Я йду до…» – «друга».

3. Ігри на розвиток зв’язного мовлення.

«Склади історію». Мета – розвинути послідовність і логічність у мовленні, навчити будувати зв’язне висловлювання.

Опис. Дітям дають набір картинок із послідовністю подій. Вони повинні розташувати картинки в правильному порядку і скласти розповідь на основі цих картинок. Це допомагає формувати навички зв’язного мовлення та логічного мислення.

«Що було далі?». Мета – розвинути причинно-наслідкові зв’язки у висловлюваннях, навчити послідовного викладу.

Опис. Логопед розповідає початок історії або описує ситуацію. Дитина повинна продовжити історію, припускаючи, що може відбутися далі, наприклад: «Хлопчик узяв кошик і пішов у ліс. Що буде далі?»

4. Ігри на розвиток фонетико-фонематичних навичок.

«Піймай звук». Мета – розвинути фонематичний слух, навчити розрізняти звуки у словах.

Опис. Логопед вимовляє слова або показує картки із зображенням предметів. Діти повинні «впіймати» заданий звук, піднявши руку або вказавши

на картку, де є цей звук.

«Повтори правильно». Мета – удосконалити звуковимову, навчити дітей чітко та правильно вимовляти звуки.

Опис. Логопед демонструє картки із зображеннями предметів, у назвах яких є певні звуки. Діти повинні правильно вимовити ці слова, акцентуючи увагу на звуках, що потребують корекції.

5. Ігри для розвитку емоційно-виразного мовлення.

«Скажи з настроєм». Мета – розвинути інтонаційну виразність, навчити передавати емоції через мовлення.

Опис. Логопед дає фрази, які діти мають сказати з різними емоціями (радість, сум, подив, злість). Наприклад: «Я знайшов скарб!» або «Ой, як страшно!».

«Зобрази і поясни». Мета – розвинути емоційну чутливість, навчити використовувати невербальні засоби виразності.

Опис. Дитина повинна зобразити певний емоційний стан (радість, сум, подив) за допомогою міміки або жестів, а інші діти мають відгадати емоцію, назвати її та описати, як це виглядало.

Ці ігри дозволяють комплексно підходити до корекційної роботи з дітьми із ЗНМ, розвиваючи їхні мовленнєві та когнітивні навички в ігровій формі.

Методичні рекомендації для педагогів і логопедів щодо ефективного використання дидактичних ігор з дітьми із ЗНМ передбачають кілька важливих аспектів. Насамперед, визначте чітку мету гри, враховуючи мовленнєві потреби кожної дитини. Підбирайте ігри, спрямовані на розвиток конкретних навичок: збагачення словникового запасу, формування граматичної структури мовлення, поліпшення фонематичного слуху чи розвиток зв’язного мовлення. Це допоможе цілеспрямовано покращувати мовленнєві вміння дитини.

Важливо адаптувати матеріал ігрової діяльності відповідно до рівня розвитку дітей. Для досягнення максимального результату підбирайте наочні матеріали та формулюйте прості, доступні для сприйняття інструкції. Враховуйте індивідуальні особливості вікової групи, а також рівень мовленнєвих

порушень кожної дитини. Завдання мають бути посильними й цікавими, щоб дитина могла зрозуміти їх, зосередитися та активно брати участь у грі.

Особливої уваги заслуговує структура гри. Продумайте основні компоненти: ігровий задум, завдання, правила та ігрові дії. Структурована гра має бути зрозумілою, а всі її елементи – сприяти активній мовленнєвій діяльності. Чіткі правила дисциплінують дітей, допомагають організувати їхню діяльність та забезпечують послідовність у виконанні дій.

Таким чином, рекомендації для педагогів і логопедів щодо ефективного використання дидактичних ігор з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення спрямовані на забезпечення цілісного та індивідуально орієнтованого підходу в роботі. Насамперед важливо визначити чітку мету та завдання гри з урахуванням специфічних мовленнєвих потреб кожної дитини. Ігри варто підбирати з акцентом на розвиток конкретних аспектів мовленнєвого розвитку, таких як збагачення словникового запасу, формування граматичної структури мовлення, удосконалення фонематичного слуху та розвиток зв’язного мовлення. Цей підхід дозволяє адресно розвивати потрібні мовленнєві навички кожної дитини.

Ігровий матеріал має відповідати рівню розвитку мовленнєвих навичок дітей, а інструкції бути доступними і зрозумілими. Врахування індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ дозволить їм активніше залучатися до гри. Завдання повинні бути доступними та цікавими, щоб дитина могла легко зосередитися, зрозуміти суть гри та із задоволенням брати в ній участь. При цьому доцільно застосовувати наочні матеріали, які роблять гру більш доступною для сприйняття і підвищують мотивацію до виконання завдань. Ефективність ігрового процесу також залежить від структури гри, яка включає ігровий задум, чіткі завдання, правила та відповідні ігрові дії. Ігри мають бути зрозумілими, з продуманими правилами, що дисциплінують дітей і організовують їхню діяльність. Чітка структура гри забезпечує не лише активну мовленнєву діяльність, а й формує самодисципліну у дітей, сприяючи розвитку їхніх комунікативних умінь та соціальних навичок.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми формування зв’язного мовлення у дітей дошкільного віку з ЗНМ дозволило зробити такі висновки.

Зазначена проблема є актуальною в логопедії та суміжних галузях наукових знань, оскільки ЗНМ поширене серед дошкільників і негативно впливає на їхню соціальну адаптацію та навчальні можливості. Такі діти часто мають обмежений словниковий запас, труднощі з вимовою, граматичні помилки, а також складнощі у побудові логічних висловлювань і запам’ятовуванні текстів. Вчасна діагностика та корекція мовленнєвих порушень є важливою для підтримки мовленнєвої та когнітивної компетентності, що сприятиме успішній адаптації дітей із ЗНМ до шкільних вимог і соціального середовища.

1. Вивчено та узагальнено наукові підходи до розвитку зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ за допомогою дидактичних ігор. Проведено аналіз наукової літератури, який підтвердив значення ігор як ефективного засобу мовленнєвого розвитку, що забезпечує інтеграцію емоційних, когнітивних і соціальних аспектів мовлення. Виявлено, що ігри створюють природне середовище для формування мовленнєвих умінь і сприяють збагаченню лексико-граматичної структури мовлення у дітей.

2. Визначено роль і функції дидактичних ігор у процесі формування зв’язного мовлення у дітей із ЗНМ. З’ясовано, що дидактичні ігри не лише стимулюють розвиток мовленнєвої активності, а й забезпечують засвоєння мовленнєвих зразків через повторювані структури, допомагаючи дітям навчатися правильного використання мовних одиниць. Роль педагога в організації гри є визначальною для підтримки комунікативної активності дітейно особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, які впливають на ефективність застосування дидактичних ігор. Виявлено труднощі, з якими стикаються діти із ЗНМ, зокрема обмежений словниковий запас, неправильне вживання граматичних конструкцій, недостатній розвиток фонетико-фонематичних умінь,

що значно впливає на їхню мовленнєву компетентність та потребує спеціально розроблених ігрових методів .

3. Проведено діагностику зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ. Результати діагностики свідчать про переважання середнього рівня сформованості зв’язного мовлення серед учасників дослідження, що підтверджує необхідність корекційної роботи для досягнення вищих результатів у мовленнєвому розвитку дітей з ЗНМ .

4. Систематизовано існуючі методи дидактичних ігор, спрямованих на розвиток зв’язного мовлення у дітей з ЗНМ. Розроблено класифікацію ігор за змістом, характером матеріалу, ігровими діями та методами реалізації. Включені до системи ігри забезпечують комплексний розвиток мовлення, стимулюючи когнітивні та емоційно-вольові аспекти у дітей, що дозволяє поетапно удосконалювати їхні мовленнєві навички .

5. Розроблено рекомендації щодо організації роботи з дітьми із ЗНМ за допомогою дидактичних ігор. Запропоновано алгоритм підготовки та проведення ігор, який передбачає визначення мети, підбір адаптованих завдань, врахування індивідуальних особливостей дітей та оцінку результатів. Ці рекомендації спрямовані на забезпечення активного залучення дітей до мовленнєвої діяльності та сприяють поступовому покращенню їхньої комунікативної компетенції .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Степанова О. Формування зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальних закладах освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. №1 (105). URL : http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/304
2. Телетник Т. Ю. Розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами народної творчості. *Вісник Сковородинівської академії молодих вчених* : збірник наукових праць. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2021. URL : https://dspace.hnpu.edu.ua/items/01397b23-d5c2-4830-b15b-ca9a9db9e979
3. 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.
4. Куца І. Р., Таран О. П. Формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами казки. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2017. №1(7). URL : https://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/95
5. Брушневська І. М., Сидорук І. І. Формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Наука і освіта.* 2020. URL : http://surl.li/vmslpu
6. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. … канд. пед. наук 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2018. 258 с.
7. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією : дис. … доктора філософії / 016 «Спеціальна освіта». Київ, 2022. 309 с.
8. Брушневська І., Рібцун Ю. Формування комунікативного компонента

мовленнєвої діяльності дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2. С. 109-114. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2016_2_23

9. Faille D. Discourse analysis in international development studies: Mapping some contemporary contributions. *Journal Of Multicultural Discourses*. 2011. Vol. 9. P. 215-235.
10. Nikolenko L. Forming auditory comprehension of preschoolers with backwardness in speech development by means of psycholingistic game. Science And Education. 2017. P. 147-153. URL : https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000423945000020
11. Lim S. W. Y., Lum J. A. G. Meta-analysis reveals low language capacity in childhood is associated with mental health problems in adulthood. *International Journal Of Language & Communication Disorders.* 2024. URL : https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001337437500001
12. Sutherland R., Bryant L., Dray J. Roberts J. Prevalence of Echolalia in Autism: A Rapid Review of Current Findings and a Journey Back to Historical Data. *Current Developmental Disorders Reports.* 2024. URL : https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001334440300001
13. Chahboun S., Wahl H. T., Langner J., Vaags A. Developmental language disorders and special educational needs: consideration of inclusion in the Norwegian school context. *Frontiers In Education.* 2024. Vol. 9. URL : https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001341266300001
14. Lee K. S., Catmur C., Bird G. Childhood language development and alexithymia in adolescence: an 8-year longitudinal study. *Development And Psychopathology*. 2024. URL : https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001325959500001
15. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : дис. …канд. пед. наук, 13.00.09 / «Теорія навчання». Тернопіль, 2018. 247 с.
16. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово

відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. … док. пед. наук 13.00.03 / «Корекційна педагогіка». Київ, 2019. 547 с.

17. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів: психолого-педагогічний аспект : збірник наукових праць за матеріалами *Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи»* (м. Коломия, 30 листопада 2017 р.). С. 90-96. URL : http://surl.li/wlaqnl
18. Гаврилова Н. С., Верхогляд Г. В. Порівняльна характеристика особливостей недорозвитку фонематичних процесів у першокласників з порушеннями мовлення та у розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 25-33. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_5
19. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : прогр.-метод. комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 283 с.
20. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
21. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238 с.
22. Кабельникова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
23. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.
24. 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. *Дефектологія.*

2003. URL : http://surl.li/iiyzli

25. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту. Київ : Актуальна освіта, 2004. URL : http://surl.li/bkobqx
26. Рібцун Ю. В. Загальний недорозвиток мовлення у дошкільників: пропедевтика та корекція. 2024. URL : http://surl.li/ufdprk
27. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 144 с.
28. Наконечна А. Зв’язне мовлення як поняття і ресурс суб’єкт-суб’єктної взаємодії в освітньому середовищі початкової школи. *Освіта і наука*. 2020. URL : http://surl.li/ipxinx
29. Свинарук Л. Розвиток зв’язного мовлення запорука успішного навчання в школі. *Вісник науки*. 2018. URL : http://surl.li/tpwwmp
30. Богуш А. М., Григоренко Г. І. Запрошуємо до розмови : посібник для роботи з дошкільниками. Київ : Освіта, 1997. 212 с.
31. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови : мета і завдання. Київ : Профосвіта, 2003. 243 с.
32. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі ; укладачі А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова. Київ : Вища школа, 1992. 412 с.
33. Кормош М. Є., Чекан О. І. Теоретичні засади розвитку зв’язного мовлення у дітей на етапі дошкільного дитинства. *Педагогіка*. 2010. URL : http://surl.li/jovnsm
34. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.
35. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.
36. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ :

ДІА, 2016. 304 с.

37. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. Психологія мовлення і психолінгвістика : навч. посібник. Київ-Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут : В-во «Фенікс», 2008. 245 с.
38. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник ; за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : Просвіта, 2020. 435 с.
39. Синиця А. О. Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем : дис. … канд. пед. наук / 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2024. 257 с.
40. Конопляста С. Ю., Синиця А. О. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи:* зб. наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. С. 111-116.
41. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопсихологія : довідкове видання. Київ : ІСПП, 2022. URL : http://surl.li/oknjdb
42. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Inclusion and Diversity. 2023. Вип. 2. С. 5-8.
43. 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.
44. Пересадько Г. М. Роль і місце дидактичних ігор у розвитку мовлення дітей дошкільного віку : консультація практика. URL : http://surl.li/wrfqtq
45. Шалай Ю. В., Деркач Ю. Я. Дидактична гра як засіб інтелектуального розвитку учнів початкових класів. *Дошкільна педагогіка*. 2022. С. 24-27. URL : http://surl.li/rxicsn
46. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посіб. Київ : Академія, 2014. 344 с.
47. Скоромна М. В., Голубенко О. В. Дидактична гра як засіб розумового

розвитку молодшого школяра. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 40. С. 45-48.

48. Парфьонова Г. І. Формування усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із моторною алалією : автореф. дис. … канд.пед.наук / 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2015. 19 с.
49. Парфьонова Г. І. Психолінгвістичні механізми формування усного зв'язного мовленням у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 7 (146). С. 56-59.
50. Гісем І. М. Методика корекції порушень мовлення у дітей з особливими освітніми потребами : навч. посібник. Харків : Видавництво «Основа», 2017. 234 с.
51. Ковальова І. М. Практична психологія розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами : навч. посібник. Київ : Видавництво «Ліра-К», 2019. 186 с.
52. Чайка Л. В. Корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення : теорія і практика. Київ : Видавництво «Основи», 2018. 156 с.
53. 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 багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, 2012. URL : http://surl.li/spksks
54. Азарова Л., Франчук Н. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. 2020. URL : http://surl.li/pjhgch
55. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Освіта, 1997. 234 с.