

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Ігрові технології розвитку мовлення дітей
дошкільного віку**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 202м групи
Зварич Наталія Василівна

Керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **Кузнєцова К.С.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри*

протокол № ____ від « ____ » _____ 2025 р.

Зав. кафедрою _____ проф. Олійник М.І.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Зварич Н.В. Ігрові технології розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. 80 с.

У кваліфікаційній роботі *розглянуто* поняття ігрових технологій та їхня роль у корекційно-розвивальному процесі; *описано* психолінгвістичні особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, включно з тими, хто має мовленнєві порушення; *визначено* сутність та проведено систематизацію ігрових технологій за критеріями відповідності типам мовленнєвих порушень.

Доведено ефективність ігрових технологій як засобу корекції та стимулювання мовленнєвої активності. Розроблено та експериментально перевірено ефективність універсального комплексу ігрових вправ для формування зв'язного мовлення, що підтверджено статистичним аналізом (*t-критерій Стьюдента*). Результати впроваджено в практику роботи ЗДО.

Ключові слова: ігрові технології, зв'язне мовлення, мовленнєві порушення, корекція, дошкільний вік.

ADSTRACT

Zvarych N.V. Game Technologies for Speech Development in Children. – Manuscript. Qualification work for the Master's degree in specialty 016 Special Education. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. 80 p.

The qualification work *examines* the concept of game technologies and their role in the correctional and developmental process; *describes* the psycholinguistic features of coherent speech development in preschool children, including those with speech impairments; *defines* the essence and conducts a systematization of game technologies according to criteria corresponding to different types of speech impairments.

The effectiveness of game technologies as a means of correction and stimulation of speech activity is proven. A universal complex of game exercises for the formation of coherent speech was developed and experimentally tested, confirmed by statistical analysis (Student's t-criterion). The results have been implemented in the practice of preschool educational institutions (PEIs).

Key words: game technologies, coherent speech, speech impairments, correction, preschool age.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Н.В.Зварич

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ.....	9
1.1. Поняття «ігрові технології» та їх роль у корекційному процесі.....	9
1.2. Психолінгвістичні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку	17
1.3. Класифікація ігрових технологій для розвитку зв'язного мовлення та корекції мовленнєвих порушень	23
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РОЗРОБКА КОМПЛЕКСУ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ. 30	30
2.1. Стан розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	30
2.2. Експериментальна методика: комплекс ігрових технологій (система занять).....	38
2.3. Перевірка ефективності розробленого комплексу ігрових технологій.....	45
2.4. Методичні рекомендації для педагогів та логопедів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	53
Висновки до другого розділу	58
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	64
ДОДАТКИ	69

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ІК – інструктивна карта

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КЕ – констатувальний етап

ФЕ – формувальний етап

КрЕ – контрольний етап

ЗМ – зв’язне мовлення

ЛО – лексичні одиниці

ГК – граматичний компонент мовлення

ПК – показник послідовності висловлення

ЦК – показник цілісності висловлення

СЗ – словниковий запас

ІГТ – ігрові технології

ІВ – ігрова вправа

МК – мовленнєва компетентність

СР – сюжетна розповідь

ПКМ – порушення компонентів мовлення

ДОД. – додаток

Табл. – таблиця

Рис. – рисунок

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є ключовою складовою їхнього загального розвитку, оскільки мовлення виступає основним засобом комунікації, пізнання світу та соціалізації. У сучасних умовах спостерігається зростання кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичними порушеннями та моторною алалією [2; 13; 34]. Це зумовлює потребу в ефективних корекційних і розвивальних методиках, спрямованих на формування зв'язного мовлення та подолання мовленнєвих труднощів.

Ігрові технології зарекомендували себе як потужний інструмент у педагогічній та логопедичній практиці, адже гра є природною формою діяльності дошкільників, що відповідає їхнім психолінгвістичним особливостям [9; 33; 39]. Вони забезпечують поєднання навчання, корекції та розвитку в цікавій і доступній формі, стимулюючи мотивацію, активність і емоційну залученість [6; 28; 45]. Водночас сучасна логопедична практика потребує систематизації ігрових технологій, їх адаптації до дітей із різними типами порушень та емпіричної перевірки ефективності в умовах дошкільної освіти [7; 30; 43]. Саме це визначає актуальність дослідження, спрямованого на розробку та впровадження універсального комплексу ігрових технологій для розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Стан дослідження проблеми. Стан опрацювання теми в науковій літературі свідчить, що розвиток мовлення дошкільників за допомогою ігрових технологій є сталим напрямом сучасних психолого-педагогічних досліджень. У вітчизняному науковому просторі він представлений працями, у яких ігрова діяльність розглядається як провідний механізм мовленнєвого розвитку, формування комунікативної активності та подолання мовленнєвих порушень.

Теоретичні засади ігрових технологій у дошкільній освіті детально розкрито у працях А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Ватаманюк, О. Сударик, які обґрунтовують значення ігрових прийомів для розвитку зв'язного мовлення, збагачення словника та формування комунікативних умінь [5; 9; 45]. У цих дослідженнях ігрова діяльність розглядається як педагогічно організований процес, що активізує мовленнєві прояви дітей і забезпечує природну мотивацію до спілкування.

Психолінгвістичні аспекти засвоєння мовлення в дошкільному віці висвітлено в роботах Т. Дуткевич, Ю. Рібцун та Т. Піроженко, які аналізують закономірності формування мовленнєвої функції, роль мовленнєвого досвіду, вплив емоційно-ігрових ситуацій на засвоєння мовних структур і розвиток комунікативної ініціативи [18; 39; 38]. Дослідниці підкреслюють, що саме поєднання гри та мовленнєвої взаємодії створює оптимальні умови для розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників.

Практичні методики корекційної роботи із застосуванням ігрових технологій ґрунтовно розкриті у працях І. Брушневської, О. Ласточкиної та Л. Лепехи, які пропонують конкретні ігрові прийоми, логопедичні ігри та моделі корекційно-розвивальних занять для дітей із різними формами мовленнєвих порушень [6; 7; 32; 34]. У цих роботах підкреслюється ефективність ігрових методик у стимулюванні мовленнєвої активності, розвитку артикуляційної моторики, подоланні порушень звуковимови та формуванні граматичної будови мовлення.

Проблематика використання ігрових технологій у розвитку мовлення дошкільників знаходиться в полі активної уваги науковців і представлена широким спектром теоретичних та практико орієнтованих досліджень, що свідчить про високий рівень її розробленості та актуальність для сучасної дошкільної педагогіки й логопедії.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри логопедії та спеціальної методики Чернівецького національного університету імені Юрія

Федьковича «Інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення» та відповідає пріоритетним напрямам Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2025 року, зокрема щодо інклюзивного навчання та корекції мовленнєвих порушень.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність комплексу ігрових технологій для розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність поняття «ігрові технології», проаналізувати їх роль у корекційно-розвивальному процесі і класифікувати ігрові технології для корекції мовленнєвих порушень.
2. Вивчити психолінгвістичні особливості розвитку мовлення дошкільників.
3. Провести експериментальне дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність комплексу ігрових технологій для формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – процес розвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах корекційно-розвивальної роботи.

Предмет дослідження - ігрові технології як засіб розвитку зв'язного мовлення та корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури; емпіричні: спостереження, бесіда, діагностичне тестування; експериментальні: констатувальний і формувальний експерименти; статистичні: якісний і кількісний аналіз результатів.

Теоретичне значення результатів дослідження. Наукова новизна полягає в:

- систематизації ігрових технологій за критеріями відповідності типам мовленнєвих порушень;
- розробці універсального комплексу вправ із чіткими критеріями оцінки ефективності;
- доповненні теорії логопедії даними про механізми впливу ігрових технологій на психолінгвістичні процеси.

Практичне значення результатів дослідження. Розроблений комплекс ігрових вправ і методичні рекомендації впроваджено в практику роботи ЗДО. Матеріали можуть використовуватися в навчальних програмах ЗВО, курсах підвищення кваліфікації педагогів і логопедів, а також у системі інклюзивної освіти.

Результати дослідження впроваджено. Комплекс ігрових вправ впроваджено в корекційно-розвивальну роботу ЗДО № 5 м. Чернівці.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків, списку використаних джерел (53 найменування) і додатків. Загальний обсяг – 80 сторінок, основний текст – 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

1.1. Поняття «ігрові технології» та їх роль у корекційному процесі

Поняття ігрових технологій у сучасній логопедичній та дошкільній освіті формується на перетині психолінгвістичних, педагогічних і корекційних підходів. У науковому дискурсі воно використовується для позначення організованої системи ігрових дій, спрямованих на розвиток мовлення, регуляцію поведінки та формування комунікативної активності дитини. У дослідженнях Г. Ватаманюк ігрові технології постають як педагогічно структурований процес, що спирається на природну потребу дошкільника у грі та перетворює її на механізм мовленнєвого розвитку [9, с. 85–86]. Таке трактування відкриває можливість розглядати гру не як зовнішній методичний прийом, а як внутрішню логіку засвоєння мовлення, у якій дитина одночасно діє, переживає, моделює значення й випробовує мовні структури у динамічних комунікативних ситуаціях.

Цілісність поняття ігрових технологій проявляється в тому, що вони не обмежуються окремими іграми чи вправами, а формують простір діяльності, де мовленнєві прояви виникають природно, як наслідок виконання ігрового задуму. У цьому контексті позиція А. Богуш і Н. Гавриш демонструє, як ігрова взаємодія змінює саму структуру мовленнєвої активності: дитина не відтворює зразок, а занурюється в ситуацію, у якій мовлення стає інструментом досягнення ігрової меті. Матеріали авторів, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення через сюжетні картини, створюють умови для природного стимулювання мовленнєвої ініціативи та розгортання висловлення [5]. Це зсуває акцент із навчання як трансляції знань на навчання як переживання, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких високий рівень емоційно-мовленнєвої напруги є типовим супутнім чинником.

У логопедичній практиці ігрові технології набувають статусу корекційного інструмента завдяки здатності поєднувати моторну, когнітивну й мовленнєву складові в єдиній структурі дії. У роботах І. Брушневської, де систематизовано закономірності застосування ігрових прийомів у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвої діяльності, підкреслено, що гра створює умови для одночасного залучення різних аналізаторних систем, що активізує нейродинамічні механізми формування мовлення [6, с. 186–192]. Такі спостереження дозволяють трактувати ігрову технологію як спосіб запуску компенсаторних ресурсів нервової системи, особливо коли йдеться про дітей із загальним недорозвитком мовлення чи порушеннями артикуляційної моторики. У нашому аналізі саме ця інтеграція сенсомоторних, когнітивних і мовленнєвих компонентів постає ключовим чинником, що забезпечує природність і стійкість корекційного ефекту.

Структурний аспект ігрових технологій розкривається через їхню подвійну природу: вони одночасно спонтанні та керовані. З одного боку, гра дає дитині свободу самовираження, забезпечує емоційну включеність та формує атмосферу довірливої взаємодії. З іншого – логопед чи педагог конструює змістові й мовленнєві рамки, спрямовуючи активність дошкільника у потрібному напрямі. У цьому контексті показовими є матеріали Л. Лепехи та М. Городинської, які демонструють, як чітко структуровані логопедичні ігри сприяють розвитку граматичної будови мовлення та уточненню звукоскладової організації висловлювання [34]. Їхні спостереження поглиблюють розуміння того, як ігрова форма поєднує свободу та регламентованість, створюючи ефективний формат корекційної взаємодії.

Коли ми аналізуємо роль ігрових технологій у корекційному процесі, стає очевидно, що вони виконують функцію не лише методичного інструмента, а й середовища, у якому мовлення поступово набуває рис цілісної діяльності. Ігрові дії формують мовленнєву ініціативу, оскільки дитина отримує можливість контролювати хід гри, висувати припущення, формулювати інструкції та оцінювати результат. У роботах О. Сударик, де

проаналізовано сутність ігрових технологій і принципи їх класифікації, підкреслено саме цю особливість – здатність гри змінювати позицію дитини у корекційній ситуації, переводячи її зі стану виконавця у статус активного учасника мовленнєвої взаємодії [45, с. 91–94]. Це пояснює, чому діти з порушеннями мовлення демонструють більшу мовленнєву активність у грі порівняно з традиційними формами навчання.

Отримані положення формують основу для подальшого аналізу впливу ігрових технологій на психолінгвістичні механізми розвитку мовлення, що становитиме наступну частину підрозділу.

Розуміння ролі ігрових технологій у корекційному процесі потребує з'ясування того, як гра взаємодіє з психолінгвістичними механізмами розвитку мовлення. Сучасні дослідження показують, що мовленнєва активність дошкільника формується як результат складної взаємодії емоційних, когнітивних і моторних процесів, і саме гра забезпечує їхню природну інтеграцію. У праці Т. Дуткевич докладно розглянуто, як ранній мовленнєвий досвід дитини структурується через діяльність, що має емоційно насичений характер, а ігрова ситуація створює простір для спонтанного мовленнєвого самовираження [18, с. 142–145]. Такий підхід дозволяє трактувати ігрові технології як умову, за якої внутрішня потреба у висловленні збігається з внутрішньою логікою діяльності, що значно підсилює корекційний потенціал гри.

Психолінгвістичні механізми мовленнєвого розвитку особливо чутливі до емоційного контексту, і тому ігрові технології, що передбачають рольову взаємодію, сюжетність або дослідницький характер дій, стимулюють формування мовленнєвих ініціатив. Позиція Ю. Рібцун, яка аналізує особливості мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями, підкреслює: активне засвоєння мовних структур відбувається тоді, коли дитина емоційно включена та має можливість самостійно регулювати хід діяльності [39, с. 56–59]. У грі ця регуляція виникає природно, адже ігрове завдання наділяє дитину

відчуттям контролю, що, у свою чергу, зменшує мовленнєву тривожність і створює умови для більш вільного використання мовленнєвих засобів.

Мовленнєвий компонент ігрової діяльності виявляється не лише у вербальній поведінці, а й у взаємодії, що відбувається через символічні дії, рольові позиції та моделювання ситуацій. Коли дитина виконує роль персонажа або діє від його імені, вона опановує нові мовленнєві конструкції у функціональному контексті, а не у вигляді ізольованого зразка. Дослідження Т. Піроженко, присвячене ігровим методикам розвитку мовлення, показує, що саме сюжетно-рольова взаємодія створює мовленнєве середовище, у якому дитина мимоволі засвоює нові граматичні моделі, поповнює словниковий запас та формує зв'язність висловлення [38, с. 110–114]. У такій логіці ігрові технології поєднують емоційну мотивацію та комунікативні потреби, що робить їх ефективними як для дітей із нормотиповим розвитком, так і для тих, хто має мовленнєві порушення.

У корекційній роботі важливо враховувати, що гра приводить у дію механізми внутрішнього програмування мовлення: дитина планує дію, визначає послідовність подій і вербалізує їх у доступній формі. Ігрова діяльність створює умови для переходу від ситуативного мовлення до контекстного, а цей перехід є ключовою передумовою формування зв'язного висловлення. Спостереження Л. Лепехи та М. Городинської демонструють, що добір ігрових завдань, спрямованих на моделювання послідовних дій (логопедичні ігри-інструкції, ігри-ланцюжки), значно прискорює опанування дітьми складніших мовленнєвих конструкцій [34, с. 25–28]. Можливість повторювати дії, змінюючи їхню структуру відповідно до ігрового контексту, забезпечує гнучке перенесення мовленнєвих умінь у спонтанне мовлення.

Ігрові технології також посилюють взаємодію між дитиною та дорослим, що є одним із ключових факторів успішності логопедичної роботи. Педагог або логопед, беручи участь у грі, не нав'язує мовленнєві моделі, а вводить їх у перебіг подій так, щоб вони ставали органічною частиною ситуації, даючи дитині можливість самостійно їх застосувати, уточнити або

трансформувати. Такий підхід відповідає принципу діалогічності, у якому спільне конструювання змісту стає підґрунтям формування мовленнєвих умінь. У цьому сенсі ігрові технології виконують роль комунікативного посередника, забезпечуючи перехід від дії до слова, а від слова – до зв'язної мовленнєвої структури.

Поступове поєднання дії та мовлення в ігровому процесі дає змогу розглядати гру як ядро корекційної взаємодії, у якій мовлення не вивчається штучно, а розгортається у природному контексті. Це створює основу для аналізу структурних компонентів ігрових технологій та їхнього потенціалу у формуванні зв'язного мовлення, що стане предметом завершальної частини підпункту.

Подальший аналіз поняття ігрових технологій дозволяє розглядати їх не лише як сукупність прийомів, а як концептуально організовану систему, що має власну структуру, логіку розгортання та визначені механізми впливу на мовленнєвий розвиток. У дослідженні Г. Ватаманюк підкреслено, що ефективність ігрових технологій визначається тим, наскільки вони здатні інтегрувати рухову, пізнавальну та мовленнєву активність у єдиному процесі, створюючи цільове середовище для формування зв'язного висловлення [9, с. 85–86]. Це дозволяє осмислити гру як багаторівневу діяльність, у якій зміна ролей, завдань і сюжетів виконує функцію внутрішнього регулятора мовленнєвих дій.

У логопедичній практиці важливим є питання структурної організації ігрових технологій, адже саме від продуманості їх побудови залежить корекційний результат. Спостереження Л. Лепехи та М. Городинської демонструють, що логопедична гра має містити чітко визначений мовленнєвий фокус – звуковимову, граматичну будову чи семантичну організацію – але водночас залишати простір для дитини, щоб вона могла самостійно конструювати зміст висловлення та випробовувати мовні моделі у нових ситуаціях [34, с. 41–44]. Ефективність гри зростає тоді, коли її структура

включає повторювані цикли дій, які дозволяють дитині поступово засвоювати мовні форми, не втрачаючи при цьому емоційної включеності.

У роботах І. Брушневської простежується важлива закономірність: ігрові технології є дієвими тоді, коли вони дозволяють дитині утримувати рівновагу між свободою дії та мовленнєвою необхідністю. Гра, що вимагає висловлення для просування сюжету чи виконання ролі, зменшує відчуття примусу і дає дитині можливість говорити тому, що це потрібно їй самій, а не тому, що так вимагає дорослий [6, с. 189–191]. Це принципово змінює характер корекційної роботи: замість відпрацювання мовних зразків дитина бере участь у смислотворчій діяльності, де мовлення стає живим інструментом взаємодії.

Змістовне наповнення ігрових технологій значною мірою визначається типом мовленнєвих порушень. У праці Т. Піроженко наголошено, що діти з фонетико-фонематичними труднощами потребують ігор, у яких домінує звукове моделювання, тоді як для дітей із загальним недорозвитком мовлення ефективними стають сюжетно-рольові форми, що організовують висловлення у логічну послідовність подій [38, с. 118–121]. Це свідчить про те, що ігрові технології не можуть бути універсальними у прямому сенсі: їх структура завжди адаптується до потреб конкретної мовленнєвої групи.

Окреме значення має емоційна динаміка гри. Ю. Рібцун підкреслює, що діти з мовленнєвими порушеннями мають підвищену чутливість до оцінювання та частіше стикаються з внутрішніми бар'єрами під час мовленнєвого висловлення [39, с. 102–106]. Ігрові технології, які створюють атмосферу емоційної безпеки та позитивного підкріплення, не лише знижують тривожність, а й сприяють формуванню внутрішньої мотивації до мовлення. Це означає, що гра виконує функцію емоційного каталізатора, який підсилює ефективність корекційного впливу.

Суттєвим елементом ігрових технологій є їхня здатність створювати ситуації успіху, відтворювати реальні комунікативні контексти та вводити дитину в уявний простір, де будь-яка дія потребує вербалізації. Саме цю властивість виділяє О. Сударик, підкреслюючи, що ігрова діяльність надає

дитині можливість перебувати в ролі активного учасника мовленнєвого процесу, а не виконавця зовнішніх інструкцій [45, с. 92–94]. Такий характер гри формує передумови для розвитку комунікативної ініціативи – однієї з центральних характеристик зв'язного мовлення.

Ігрові технології поєднують у собі три ключові характеристики: емоційну включеність, мовленнєву необхідність та структуровану свободу дії. Їхня корекційна ефективність ґрунтується на здатності створювати природний контекст для розгортання мовлення, де активність дитини виявляється не примусовою, а внутрішньо вмотивованою. Саме ця властивість і надає ігровим технологіям статус базового інструмента у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку.

Логічним продовженням осмислення ролі ігрових технологій у корекційному процесі є їхня **систематизація та класифікація**, що дозволяє логопеду цілеспрямовано обирати інструменти відповідно до конкретного мовленнєвого порушення та корекційної мети. Загальноприйняті класифікації ігрових технологій ґрунтуються на декількох ключових критеріях: спрямованості корекційного впливу, характері ігрової дії та ступені керованості.

За спрямованістю корекційного впливу:

- **Фонетико-фонематичні ігри:** спрямовані на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного слуху та фонематичного аналізу (наприклад, ігри з підбором слів на певний звук, звукові лото). Вони є базовими для дітей із дислалією та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ).

- **Лексико-граматичні ігри:** орієнтовані на збагачення словника, формування граматичної будови мовлення, засвоєння словотворення та словозміни (наприклад, ігри «Назви лагідно», «Один – багато», «Склади речення»). Вони є центральними в роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

- **Ігри на розвиток зв'язного мовлення:** їхня мета – формування діалогічного та монологічного мовлення, здатності до логічного викладу думок, переказу та розповіді за сюжетом (наприклад, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, настільні ігри з елементами сторітеллінгу).

· За характером ігрової діяльності:

- **Дидактичні ігри:** мають чітко визначену навчальну мету, правила та результат. Вони використовуються для автоматизації та диференціації мовленнєвих навичок.

- **Сюжетно-рольові ігри:** моделюють соціальні ситуації, де мовлення стає природним інструментом взаємодії. Вони є найбільш ефективними для розвитку комунікативної ініціативи та зв'язного мовлення.

- **Рухливі ігри з мовленнєвим супроводом:** поєднують моторну активність із ритмічною вербалізацією (пальчикові ігри, логоритмічні вправи), що активізує нейродинамічні механізми та моторне програмування мовлення, як слушно зазначала І. Брушневська [6, с. 188].

Успішність імплементації ігрових технологій у корекційний процес залежить від дотримання низки **методичних принципів**, які забезпечують перетворення гри з розваги на ефективний інструмент розвитку.

1. Принцип цільового програмування мовлення (Принцип «Мовленнєвої Необхідності»): Кожна гра повинна бути сконструйована таким чином, щоб досягнення ігрової мети було неможливим без мовленнєвого висловлення. Дитина має бути поставлена в умови, де їй *потрібно* говорити, а не *вимагається* дорослим. Це трансформує зовнішню мотивацію у внутрішню комунікативну ініціативу, що відповідає позиції О. Сударик [45].

2. Принцип інтеграції сенсорних та моторних компонентів: Ефективна логопедична гра поєднує мовлення з різними видами діяльності – рухом, маніпуляцією предметами, візуальним сприйняттям. Така полісенсорна стимуляція посилює утворення асоціативних зв'язків у корі головного мозку,

сприяючи швидшому засвоєнню мовних структур. Наприклад, використання бізібордів або кінетичного піску для вимови звуків.

3. Принцип динамічної складності: Ігрові завдання повинні поступово ускладнюватися, забезпечуючи **зону найближчого розвитку** дитини (за Л. Виготським). Гра починається з простих імітаційних чи повторювальних дій і послідовно переходить до творчих, конструктивних та контекстних висловлювань. Це гарантує формування стійких мовленнєвих навичок.

4. Принцип емоційної безпеки та позитивного підкріплення: Ігрове середовище має виключати страх помилки та оцінювальний тиск. Створення атмосфери довіри та радості від процесу гри є ключовим для зняття мовленнєвої тривожності, що особливо актуально для дітей із мовленнєвими порушеннями, як зазначає Ю. Рібцун [39, с. 104]. Будь-яка мовленнєва ініціатива дитини, незалежно від її правильності, повинна бути заохочена.

Дотримання цих принципів перетворює ігрову технологію на **синергетичний корекційний інструмент**, у якому мотивація, пізнавальні процеси та мовленнєві структури розвиваються в єдності. Це дозволяє досягти не лише автоматизації окремих звуків, але й цілісного формування **зв'язного, внутрішньо вмотивованого мовлення**.

1.2. Психолінгвістичні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку

Психолінгвістичний підхід до розвитку мовлення розглядає мовлення дошкільника як систему, що формується через поєднання когнітивних, емоційних і соціальних механізмів. У цей період мовленнєва поведінка стає не просто засобом обміну інформацією, а способом організації думки, побудови внутрішнього плану дії та регуляції поведінки. У працях Т. Дуткевич наголошено, що становлення мовлення пов'язане з розвитком мислення й залежить від того, як дитина інтеріоризує мовні моделі, поступово переводячи їх із зовнішніх діалогічних ситуацій у внутрішні операції [18, с. 112–119]. Це

означає, що перехід від ситуативного мовлення до контекстного не є механічним накопиченням слів, а є результатом формування здатності працювати з мовними структурами на рівні значень.

У дошкільному віці мова дорослого виконує функцію провідного регулятора, але вплив дорослого з часом трансформується у внутрішню мовленнєву активність самої дитини. Саме цю закономірність підкреслює Ю. Рібцун, описуючи мовлення дошкільника як послідовність переходів від наслідування до самостійної побудови висловлення [39, с. 48–52]. Підкреслюється, що діти з порушеннями мовленнєвого розвитку часто затримуються на стадії зовнішнього наслідування, що ускладнює формування внутрішнього мовлення та гальмує розвиток зв'язності. Це створює потребу в педагогічному впливі, який розгортається не навколо правильного повторення, а навколо смислового структурування висловлення.

Психолінгвістичні моделі розвитку мовлення акцентують важливість кількох ключових процесів: перцептивної диференціації, семантичної категоризації та граматичного структурування. Т. Піроженко вказує, що дитина опановує мовлення у взаємодії зі зоровими, слуховими та моторними сигналами, і саме ця взаємодія створює основу для утворення стійких мовних одиниць [38, с. 73–79]. Коли перцептивна система недосконала – наприклад, у разі слабкої фонематичної диференціації – формування звукової форми слова порушується, і дитина не здатна поєднати акустичний образ зі значенням. Тоді мова не стає опорою для мислення, а перетворюється на фрагментарний набір сигналів, що потребує корекційного втручання.

У дослідженнях Н. Гавриш підкреслюється, що дошкільники засвоюють мовлення у контексті емоційно насичених ситуацій, де провідною є мотивація до взаємодії, а не до відтворення мовних форм. Це пояснює, чому діти швидше опановують складні конструкції у грі або спонтанному спілкуванні, ніж у формальних навчальних ситуаціях. Емоційність і значущість ситуації створюють «точку включення», яка активізує мовленнєве прогнозування – здатність передбачати, як має розвиватися висловлення. Саме прогнозування

забезпечує перехід від коротких висловів до побудови елементарних текстових структур.

У структурному вимірі розвиток мовлення зумовлений тим, як дитина опановує ієрархію мовних одиниць: від звуку – до слова, від слова – до фрази, від фрази – до зв'язного висловлення. У дослідженнях Л. Ласточкиної підкреслено, що порушення на будь-якому рівні цієї ієрархії створюють “ланцюговий ефект”: недосконалі фонематичні уявлення порушують лексичну організацію, а неструктурована лексика унеможлиблює граматичні узгодження [33]. Тому мовленнєві труднощі дошкільників слід розглядати не як ізольовані дефекти, а як показник того, що один із психолінгвістичних компонентів – перцепція, семантика чи синтаксис – розвивається нерівномірно.

Узагальнення цих підходів дозволяє описати психолінгвістичні особливості дошкільного мовлення як систему, що залежить від сформованості мовних операцій, емоційно-комунікативних потреб і здатності до інтеграції різних видів діяльності. Це відкриває можливість аналізувати мовленнєві труднощі дитини не як локальні порушення, а як наслідок дисбалансу між когнітивними й мовними механізмами, що формує подальшу логіку нашого дослідження.

У дошкільному віці мовлення починає виконувати для дитини значно ширшу функцію, ніж просте називання предметів чи вираження потреб. Воно поступово стає способом осмислення подій і власного досвіду. Дитина вчиться пов'язувати слова між собою, розуміти зміст ситуацій і будувати висловлення, які передають не лише окремі факти, а й зв'язки між ними. У дослідженнях Т. Дуткевич підкреслюється, що саме у цей період формуються перші стійкі операції узагальнення, порівняння та встановлення причинних відношень, і ці операції безпосередньо підтримують розвиток мовленнєвих структур [18, с. 215–222]. Якщо такі психічні операції розвинені недостатньо, мовлення залишається поверховим і ситуативним, навіть за наявності достатнього словникового запасу.

У роботах Ю. Рібцун особливу увагу приділено тому, як дошкільники сприймають мовлення дорослого та як вони намагаються відтворити його у власних висловлюваннях. Вона зауважує, що дитина може розуміти значно більше, ніж здатна сказати, але це розуміння ще не завжди переходить у зв'язну форму [39, с. 73–77]. Тому з'являються характерні для цього віку «провали» у змісті – дитина починає фразу впевнено, але губиться, коли потрібно об'єднати кілька смислових частин. Такі перебої є природними, але якщо вони повторюються часто, це свідчить про труднощі в організації смислу, а не лише про незнання слів.

Одним із найменш помітних, але дуже важливих компонентів мовленнєвого розвитку є інтонація та загальна ритміка мовлення. Т. Піроженко пояснює, що саме просодичні засоби допомагають дитині структурувати висловлення – виділяти головне, робити паузи, надавати емоційного забарвлення [38, с. 132–138]. Коли інтонаційна система ще формується, мовлення звучить рівно, без акцентів, і співрозмовнику важко зрозуміти, яку частину висловлення дитина вважає ключовою. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення такі труднощі проявляються особливо яскраво: інтонація «не тримає» смисл, і фраза втрачає свою цілісність.

Соціальне оточення в цей період має вирішальне значення. Л. Загородня та Т. Марєєва показують, що розвиток мовлення значною мірою залежить від того, чи дорослі створюють для дитини умови, у яких вона може не лише чути мовлення, а й активно взаємодіяти з ним [21, с. 48–53]. Просте “говоріння поруч” не запускає мовленнєві механізми – важлива саме участь у спільній ситуації, коли дорослий коментує дії, доповнює висловлення дитини, дає їй можливість завершити фразу. У таких умовах дитина природно вчиться передбачати, яке слово чи конструкція потрібні далі, і поступово переходить від уривчастого мовлення до більш цілісних висловлювань.

У грі ці механізми працюють особливо ефективно. У своїх роботах Л. Ласточкина наголошує, що гра створює динамічний контекст, де слово має прямий вплив на перебіг подій [33]. Коли дитина вигадує сюжет, розподіляє

ролі або пояснює послідовність дій, мовлення стає засобом організації гри, а не лише її супроводом. Завдяки цьому з'являється природна мотивація говорити більш точно, логічно і повно. Якщо ж сенсорні або когнітивні процеси розвиваються нерівномірно, дитині важко втримати послідовність, і це безпосередньо впливає на структуру її висловлення.

Усе це свідчить про те, що мовлення дошкільника – це жива система, яка розвивається на перетині мислення, дії та комунікації. Саме тому труднощі мовлення ніколи не бувають ізольованими: вони пов'язані з тим, як дитина сприймає ситуацію, як організовує її у думці й як намагається передати словами. Це розуміння є основою для подальшого аналізу порушень мовлення та вибору методів корекційної роботи.

У дошкільному віці мовлення міцно переплітається з емоційним досвідом дитини. Вона починає говорити не лише для того, щоб описати предмет чи дію, а й щоб передати емоцію, намір, власну реакцію на подію. Ю. Рібцун показує, що діти з мовленнєвими труднощами нерідко відчують складність у вираженні емоційного змісту, і це позначається на структурі їхніх висловлювань: фрази стають одноманітними, позбавленими внутрішнього “руху”, а інтонація не підтримує зміст [39, с. 102–106]. Таке явище свідчить не лише про мовленнєвий дефіцит, а й про труднощі у регуляції власного переживання через слово. Тому корекційна робота потребує врахування того, наскільки дитина відчуває себе емоційно захищеною у мовленнєвій ситуації.

Дошкільник ще не володіє розвиненою здатністю передбачати зміст майбутнього висловлення. Дитина часто починає говорити, не маючи чіткої уяви про те, чим закінчиться фраза. Т. Піроженко описує це як природну особливість ранніх етапів мовленнєвого розвитку, коли смислова побудова висловлення відбувається “в процесі мовлення”, а не заздалегідь [38, с. 118–121]. Саме тому дітям складно утримувати послідовність: вони можуть раптово змінювати тему або повертатися до попередньої думки. Для корекційної роботи це означає, що важливо створювати ситуації, де

висловлення має зрозумілу структуру, і дитина може опиратися на зорові, сюжетні чи рольові підказки.

Зміна форми мовлення – від ситуативної до контекстної – є ще однією ключовою особливістю цього віку. У ранніх висловлюваннях дитина покладається на ситуацію: їй достатньо сказати «ось це» чи «дай ще», бо дорослий бачить контекст. Проте контекстне мовлення вимагає здатності відтворювати події словами так, щоб співрозмовник міг зрозуміти ситуацію без зовнішніх орієнтирів. Л. Загородня та Т. Марєєва зазначають, що перехід до контекстного мовлення залежить від того, наскільки дорослі спонукають дитину пояснювати свої дії, ділитися враженнями, відтворювати послідовність подій [21, с. 48–53]. Коли такої практики мало, мовлення залишається ситуативним і не набуває ознак зв'язності.

У розвитку мовлення велике значення має здатність дитини працювати з граматичними формами. Дошкільники часто створюють власні граматичні конструкції, що поєднують ознаки різних форм. У цьому немає патології – це нормальний шлях пошуку “мовних рішень”. Проте для дітей із порушеннями мовлення такі конструкції стають стабільними й заважають подальшому розвитку граматичної системи. У дослідженнях Л. Лепехи й М. Городинської показано, що діти з ОНР потребують значно більше часу, щоб узгодити слово у роді, числі чи відмінку, і ця нестабільність впливає на точність висловлення [34, с. 41–44]. Тому у корекційній роботі необхідно створювати мовні ситуації, де граматичні форми мають чітку функцію і підтримуються змістом, а не подаються як ізольоване правило.

Загалом психолінгвістичні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку вказують на складну взаємодію емоційного, когнітивного та соціального досвіду. Мовлення формується тоді, коли дитина має можливість діяти, відчувати, взаємодіяти й намагатися передати ці переживання словами. Коли хоча б один із цих компонентів розвивається нерівномірно, з'являються труднощі – у розумінні мовлення, в організації смислу, у побудові фрази чи в інтонаційній виразності. Саме тому у корекційній практиці важливо бачити

мовлення не як окрему функцію, а як частину цілісного психолінгвістичного розвитку, що потребує тонкого й індивідуального підходу.

1.3. Класифікація ігрових технологій для розвитку зв'язного мовлення та корекції мовленнєвих порушень

У сучасних дослідженнях ігрові технології розглядаються як багаторівнева система, що охоплює різні види ігор та прийомів, спрямованих на мовленнєвий розвиток. Класифікація ігрових технологій не має єдиного стандарту, проте більшість авторів сходяться на тому, що їх варто систематизувати за принципом того, як саме гра впливає на мовлення дитини. У роботах О. Сударик підкреслено, що будь-яка класифікація має спиратися на психолінгвістичні механізми – що саме тренує гра: звукову сторону мовлення, лексико-семантичний рівень, граматичні структури чи здатність вибудовувати зв'язні висловлення [45, с. 92–94]. Тобто гра класифікується не за зовнішньою формою, а за тим, які мовленнєві операції вона активізує.

Однією з ключових груп є фонетико-фонематичні ігри, спрямовані на розвиток слухового сприймання, артикуляційних навичок та точності звуковимови. Їх використовують як на етапі постановки звуків, так і під час автоматизації артикуляційних позицій. У працях Л. Лепехи та М.Городинської зазначається, що такі ігри мають ритмічну й моторну основу – повторення рухових елементів, поєднаних зі звуковими сигналами, допомагає дитині стабілізувати мовленнєві патерни [34, с. 41–44]. Ці ігри є базовими для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, які потребують чіткої опори на акустичні та моторні схеми.

Іншу групу становлять лексико-семантичні ігри, у яких дитина навчається встановлювати відношення між словами й реальними об'єктами. Г. Ватаманюк наголошує, що такі ігри дають змогу розширити словник не шляхом механічного запам'ятовування, а через включення слів у різні ситуації, де вони “працюють” у контексті дії [9, с. 85–86]. Дитина формує не

лише знання слів, а й уявлення про їх смислові межі, що є ключовим для подальшого розвитку зв'язного мовлення. Лексико-семантичні ігри особливо важливі для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, у яких лексична система часто є фрагментарною або надто вузькою.

У межах окремої групи розглядаються граматичні ігри, які сприяють формуванню навичок узгодження та побудови синтаксичних структур. Ідеться не про навчання “правил”, а про створення ситуацій, у яких дитина повинна використати певну граматичну форму, щоб дія набула завершеного змісту. Т. Піроженко відзначає, що такі ігри діють ефективно лише тоді, коли граматична структура природно вписана в сюжет – наприклад, коли дитина описує дії героя або відтворює послідовність подій [38, с. 132–138]. У цьому випадку граматичні форми не нав'язуються, а виникають як засіб виконання ролі.

Ці три групи становлять основу класифікації, оскільки вони відображають головні мовленнєві операції, що формуються у дошкільному віці – розрізнення звуків, робота зі значеннями та побудова граматичних структур. Проте така класифікація відкриває широкий простір для розгляду ігор, які працюють уже не з окремими мовними рівнями, а зі зв'язністю висловлення – саме до них перейде наступна частина.

Розуміння різних типів ігрових технологій стає повнішим, коли їх порівняти за тими мовленнєвими процесами, які вони активізують. Хоча дослідники пропонують різні класифікації, на практиці важливо бачити не стільки зовнішню форму гри, скільки ті психолінгвістичні механізми, які вона підтримує. Саме тому у роботах І. Брушневської наголошується, що гра має бути “спрямованою дією”, а її корекційний потенціал пов'язаний із тим, чи створює вона умови для активного мовленнєвого пошуку [6, с. 189–191].

Щоб узагальнити підходи, ми подали класифікацію у вигляді порівняльної таблиці 1.1, де кожен тип ігрових технологій пов'язано з тим, на якому рівні мовлення він працює. Така форма подачі дозволяє побачити, що ігри не існують відокремлено: вони підтримують різні ланки мовленнєвої

системи – від звукової сторони до зв'язного висловлення. У цьому полягає їхня особлива цінність для логопедичної практики.

Таблиця 1.1.

**Класифікація ігрових технологій за їхнім мовленнєвим
спрямуванням**

Тип ігрових технологій	Психолінгвістичний механізм	Цільовий мовленнєвий рівень	Приклади ігор	Джерела
Фонетико-фонематичні ігри	Розвиток фонематичного слуху, моторної організації мовлення	Звукова сторона мовлення	«Луна», «Впіймай звук», артикуляційні рухи з ритмізацією	Лепеха, Городинська [34, с. 41–44]
Лексико-семантичні ігри	Формування категоризації, смислових зв'язків	Словникова система	«У кого що?», «Знайди пару», тематичні картки	Ватаманюк [9, с. 85–86]
Граматичні ігри	Засвоєння синтаксичних та морфологічних моделей	Граматичний рівень	«Закінчи фразу», «Допоможи герою», конструктивні моделі	Піроженко [38, с. 132–138]
Сюжетно-рольові ігри	Побудова смислових ліній, розвиток внутрішнього мовлення	Зв'язне мовлення	«Лікарня», «Крамниця», «Подорож»	Брушневська [6, с. 189–191]
Комунікативні ігри	Уміння ініціювати, підтримувати діалог, регулювати висловлення	Діалогічне мовлення	«Запитай – відповідай», «Інтерв'ю», парні ролі	Сударик [45, с. 92–94]

У представленій класифікації простежується важлива закономірність: кожен тип ігрової технології акцентує певний мовленнєвий механізм, але жодна з них не працює «в чистому вигляді». Фонетичні ігри неминуче включають елементи лексичної роботи, граматичні ігри – компоненти зв'язного висловлення, а сюжетно-рольові ігри поєднують усі рівні водночас. Брушневська пояснює це тим, що гра за своєю природою є комплексною

діяльністю, у якій мовлення не виконує допоміжну функцію, а розгортається як інструмент взаємодії й організації смислу [6, с. 190–191].

Завдяки цьому підходу ми можемо бачити, як ігрові технології поступово переходять від тренування окремих навичок до створення умов для формування зв'язного мовлення. Саме до цієї групи – ігор, що працюють з текстовою організацією висловлення, – буде присвячена третя частина.

Ігрові технології, що спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, вирізняються здатністю «підтягувати» мовлення через смислову активність дитини. У дошкільному віці дитина зазвичай говорить фрагментами, реагуючи на ситуацію тут і тепер. Ігрові ж ситуації дають їй можливість побудувати висловлення по-іншому: не окремими словами, а певною послідовністю подій. У роботах Т. Піроженко простежується думка, що саме смислове занурення допомагає дитині утримувати логіку висловлення й переходити від розірваних фраз до більш цілісних мовленнєвих структур [38, с. 118–121]. Це відкриває для дослідників розуміння того, що розвиток зв'язності відбувається не через повторення готових конструкцій, а через проживання ситуації, яка потребує слів.

Найпоширенішим типом технологій є сюжетно-текстові ігри. Вони працюють із логікою події: що було спочатку, що змінило ситуацію, що стало результатом. Коли дитина вибудовує таку послідовність, вона вчиться бачити взаємозв'язки, а отже – переносити їх у мовлення. Дослідження Г. Ватаманюк показують, що саме такі ігри найшвидше формують у дітей уміння пов'язувати речення між собою та розуміти розвиток сюжету [9, с. 85–86]. У практичному сенсі вони зручні тим, що дозволяють змінювати рівень складності: від коротких послідовностей до розлогих історій із деталями та другорядними сюжетними лініями.

Другу групу становлять рольові ігри. Тут мовлення набуває іншої функції: воно потрібне не для виконання завдання дорослого, а для підтримання ігрової взаємодії. У «крамниці», «лікарні» чи «подорожі» дитина має поставити питання, відповісти на репліку, домовитися або щось пояснити.

Як зазначає І. Брушневська, саме у такій ситуації з'являється внутрішня потреба висловитися, бо гра без мовлення просто не зрушить з місця [6, с. 190–191]. Це особливо важливо для дітей, які через невпевненість уникають активного мовлення: рольова гра створює безпечний простір, де слово стає частиною дії, а не випробуванням.

Рольові й сюжетні ігри мають і корекційний потенціал. У дітей із моторною алалією вони допомагають пов'язати дію зі словом – такий зв'язок часто порушений і потребує постійного підкріплення. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення сюжет створює «раму», у якій легше втримати тему та будувати висловлення більш послідовно. Спостереження Л. Ласточкиної та Л. Єременко свідчать, що творчі ігри допомагають дітям не лише переказувати події, а й самостійно структурувати власні історії [32, с. 23–27]. У такій ситуації мовлення розвивається природніше, без тиску і надмірної корекційної формальності.

Ще один важливий тип – ігри-перетворення. Вони мають на меті навчити дитину гнучко працювати зі словом: змінювати фразу, добирати інші варіанти, продовжувати висловлення залежно від зміни ситуації. «Скажи по-іншому», «Зміни фінал», «Підійди до сюжету інакше» – це завдання, які допомагають збагатити мовну поведінку, зробити її менш шаблонною. Для дітей із фонетико-фонематичними порушеннями такі вправи особливо корисні, адже дозволяють переносити відпрацьовані у логопедичних заняттях навички у реальні мовленнєві ситуації.

Попри відмінності між цими видами ігор, їх поєднує важлива риса: мова в них має конкретну функцію, а не існує сама по собі. У працях О. Сударик неодноразово акцентується, що гра працює лише тоді, коли мовлення включене в ігрову логіку, а не вимагається інструкцією дорослого [45, с. 93]. Інакше кажучи, слово має смисл, бо воно рухає гру вперед. Саме ця властивість робить ігрові технології настільки дієвими у роботі зі зв'язним мовленням.

Поступово можна побачити, як ігрові технології вибудовують цілісну систему: спершу вони дають структурний «каркас» (сюжет), далі – можливість говорити в умовах взаємодії (роль), а потім – свободу мовленнєвих варіацій (перетворення). Це дозволяє сформувати у дитини здатність переходити від одиничних висловлювань до повноцінної смислової побудови, що є основою зв'язного мовлення і водночас важливою умовою подальшого навчання.

Висновки до першого розділу

Після опрацювання літератури стало зрозуміло, що більшість дослідників сходяться в одному: гра – це той вид діяльності, у якому дитина говорить найбільш природно. У грі вона не «вчить слова», а намагається взаємодіяти, придумувати, домовлятися, реагувати. Саме тому ігрові технології вважають ефективним способом розвитку мовлення дошкільників.

Разом із тим під час аналізу джерел стало видно й іншу сторону питання. Матеріалу багато, але він поданий дуже нерівномірно. Окремі автори описують цікаві ігри або прийоми, однак рідко пояснюється, як їх поєднати в єдину систему. Часто увага зосереджена лише на окремих мовленнєвих вміннях: хтось пише про звуковимову, хтось про словник, хтось про граматику. А ось питання, як навчити дитину висловлювати думку цілісно, послідовно й зрозуміло, розкрито значно слабше.

Ще одна проблема – універсальність рекомендацій. Майже всі автори подають загальні поради, але не пояснюють, як адаптувати гру під різні мовленнєві порушення. У реальній роботі це дуже важливо, бо діти з алалією, фонетичними порушеннями чи загальним недорозвитком мовлення мають різні труднощі і потребують різних підходів.

Окремо кидається в очі те, що багато методик описані теоретично, без перевірки їхньої дієвості на практиці. Це створює певну невизначеність: що з цього справді допомагає дітям, а що працює лише на папері.

Загалом можна сказати, що ігрові технології мають великий потенціал, але нинішній стан досліджень не дає цілісної відповіді, як саме їх застосовувати для розвитку зв'язного мовлення. Бракує чіткої системи, перевірених матеріалів і підходів, які враховують особливості різних груп дітей.

Саме тому виникає потреба у власному дослідженні і створенні комплексу ігор, який буде не просто описаний, а й перевірений на практиці.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РОЗРОБКА КОМПЛЕКСУ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

2.1. Стан розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Організація констатувального етапу експерименту була спрямована на визначення реального рівня сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку у природних умовах. Ми прагнули уникнути ситуацій оцінювання, які можуть створювати для дитини тиск або імітацію «правильної відповіді». Тому всі завдання подавалися у формі ігор та невимушених мовленнєвих ситуацій. Дітям пропонувалося переказати подію за малюнком, добрати слова до зображення, скласти міні-розповідь за серією сюжетних карток. Інструкція педагога містила мінімальне втручання у зміст висловлення, але дозволяла скерувати увагу дитини на логіку події чи важливі деталі.

Оцінювання здійснювалося за чотирибальною шкалою відповідно до чотирьох показників зв'язного мовлення: послідовність, словниковий запас, граматична правильність та цілісність висловлення. Задля збереження анонімності та фокусування на груповій динаміці діти були позначені умовними номерами. Після проведення діагностики результати були узагальнені у вигляді середніх показників групи, що дозволило визначити сильніші й слабші компоненти зв'язного мовлення на старті роботи.

У таблиці 2.1 представлено середні оцінки дітей за кожним із показників. Дані свідчать, що рівень сформованості зв'язного мовлення загалом є недостатнім і відносно рівномірно низьким, що вказує на системний характер мовленнєвих труднощів. Найнижчими виявилися результати за граматичною правильністю (2,0 бала), що проявлялося у численних пропусках службових слів, неправильних дієслівних формах, відсутності узгодження у реченнях.

Дещо вищі показники мав словниковий запас (2,3 бала), проте якість його використання була обмеженою: діти вдавалися до універсальних дієслів («робить», «йде», «грає»), що збіднювало інформативність висловлення. Послідовність (2,1 бала) та цілісність (2,1 бала) також виявилися недостатніми: діти часто перескакували між подіями або обривали висловлення без логічного завершення. Діаграма, побудована за середніми показниками, підтверджує рівномірне «просідання» мовленнєвих складників і демонструє відсутність компенсаторного механізму.

Таблиця 2.1.

**Середні показники мовлення на констатувальному етапі вікова
група: старший дошкільний вік (5–6 років)**

Показник	Середній бал	Характерні прояви
Послідовність висловлення	2,1	дитина починає розповідь з середини, пропускає ключові елементи
Словниковий запас	2,3	переважають загальні слова: «робить», «бере», «це»
Граматична правильність	2,0	пропуски прийменників, неправильні форми дієслів («він робиви»)
Цілісність і зв'язність	2,1	висловлення складається з двох-трьох не пов'язаних між собою речень

Зведені дані демонструють, що мовлення дітей не було «асиметричним», тобто один показник не провалювався критично більше за інші. Проблеми розподілялися рівномірно, але найслабшими виявилися граматична правильність та послідовність висловлення. Це підтверджували й реальні приклади висловлень, зафіксовані під час діагностики: короткі односкладні фрази («Дівчинка грає»), пропуски причинно-наслідкових зв'язків («впало – тому що впало»), невміння з'єднати окремі частини події в цілісну розповідь.

Щоб візуально показати співвідношення середніх балів, результати були подані у вигляді діаграми, що дозволяє побачити «провали» й сильніші сторони на одному полі.

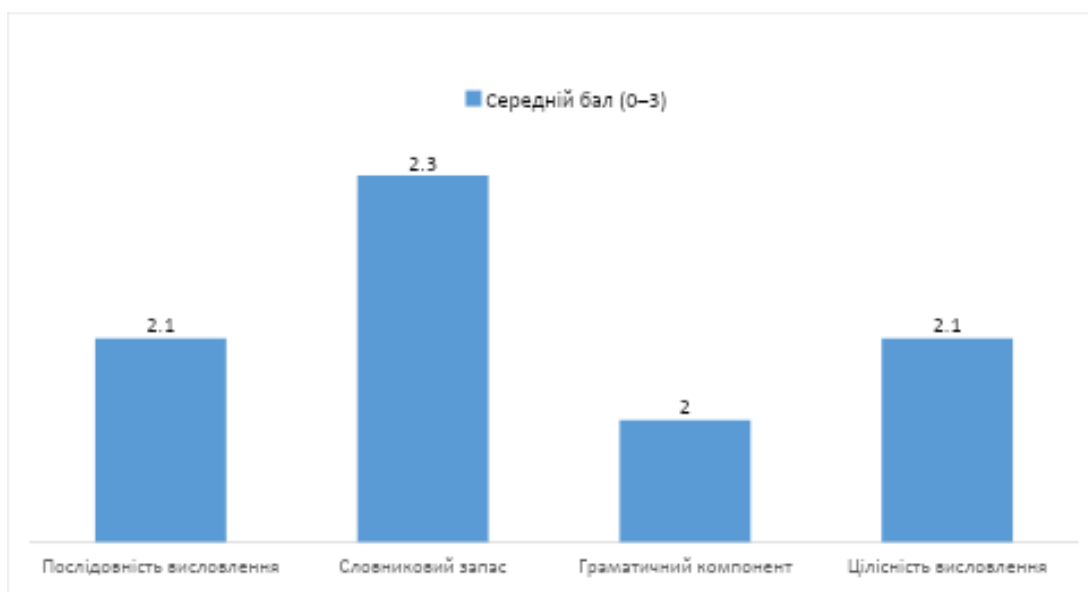


Рисунок 2.1. Середні бали за основними критеріями мовлення на констатувальному етапі

Окремо було проаналізовано типові приклади помилок, зафіксовані в індивідуальних протоколах. Результати свідчать, що у п'яти дітей із шести спостерігалися труднощі із завершенням висловлення та організацією граматичної структури речень. У чотирьох дітей були порушення послідовності: розповідь починалася з середини чи несподівано змінювала тему. Лексичні труднощі зустрічалися дещо рідше, але вони суттєво впливали на змістовність висловлення: дитина частіше називала предмет чи дію загальними словами, уникаючи конкретизації. У таблиці 2.2 подано типологію виявлених труднощів, що дозволяє побачити, які саме механізми мовлення потребують подальшої корекції.

Таблиця 2.2.

Типові труднощі, виявлені на констатувальному етапі

Група труднощів	Частота проявів	Приклад із роботи
Порушення логічної послідовності	висока	дитина називає фінал перед початком події
Нестача уточнювальної лексики	середня	«Мальчик робить» замість «Мальчик малює будинок»
Граматичні неточності	висока	плутанина часів, відсутність прийменників
Нестійкість структури висловлення	середня	фрази не пов'язані між собою («Дівчинка малює. Кіт бігає»)

Ці дані узгоджуються з тим, що було отримано під час виконання інструктивної карти на констатувальному етапі (додаток А). Саме структура завдань із карти дала змогу «виловити» типові ситуації, у яких у дітей ламалася логіка або не вистачало мовних засобів.

Порівняння цих результатів із середніми показниками, узагальненими у додатку В, дало можливість визначити напрямки майбутньої корекційної роботи:

- по-перше, діти потребували практики у встановленні причинно-наслідкових зв'язків;
- по-друге, у більшості учасників було недостатньо досвіду розгортання сюжету;
- по-третє, навіть за наявності словника діти не «вмикали» його у власне висловлення;
- по-четверте, граматичні форми не утримувалися у мовленні, якщо педагог не підказував їх явно.

Після опрацювання індивідуальних карток (додаток В) стало можливим визначити, які характеристики мовлення найчастіше викликали труднощі в дітей. Хоча середні значення виглядають доволі рівними, внутрішня структура помилок демонструє іншу картину. У більшості дітей спостерігалися

повторювані типи порушень, що вказує не на випадковий характер помилок, а на системні мовленнєві закономірності.

У трьох дітей низькі результати стосувалися того, що вони не могли підтримувати сюжетну лінію протягом розповіді. Під час виконання завдання «Переказ за серією картинок» (додаток А) учасники часто переходили від першої сцени до довільних деталей, які на малюнках узагалі відсутні. Це свідчить про те, що діти орієнтувалися не на логіку сюжету, а на власні спонтанні асоціації. Такі зсуви вплинули на показник послідовності: хоча середній результат становить 2,1 бала, індивідуальні значення в деяких випадках знижувалися до 1,5.

Інша група труднощів пов'язана зі словниковим запасом. Хоча середній бал є найвищим (2,3), це не означає, що діти використовували слово у функціонально точному значенні. Індивідуальні протоколи показали, що частина дітей уживала обмежений набір слів, часто повторюючи ті самі лексеми у відповідях. У кількох випадках спостерігалось вживання слів без урахування контексту. Наприклад, дитина називала будь-яку дію словом «робить», навіть якщо на малюнку була ситуація «прибирає», «малює» або «грається». Такі спрощені мовленнєві моделі створюють ілюзію достатнього словника, але не забезпечують зв'язного розповідного мовлення.

Найнижчим залишається граматичний компонент (2,0 бала). Це видно як у середніх, так і в індивідуальних значеннях. Аналіз протоколів засвідчив типові порушення: відсутність узгодження слів у роді й числі, пропуски службових слів, використання неповних конструкцій. Під час виконання завдання «Опиши картинку» (додаток А) діти нерідко обмежувалися фразами на зразок «дівчинка малювати» або «машина їхати дорога». Такі фрази зрозумілі завдяки контексту, але вони не формують повноцінного речення, яке є основою зв'язного висловлення.

Комбінація цих проблем позначається на цілісності висловлення. Хоча середній показник становить 2,1 бала, практично в усіх учасників є труднощі із завершенням розповіді. Діти або зупиняються, коли не знають, як

продовжити сюжет, або повторюють фрагменти, які вже висловлювали. У двох випадках дитина закінчувала фразу паузою або жестом, що демонструє невпевненість у тому, як має виглядати завершений мовленнєвий продукт. Це є типовою ознакою недостатності внутрішнього мовленнєвого плану – уміння уявити структуру висловлення ще до того, як фрази вимовляються.

Узагальнення результатів індивідуальних карток показує, що мовленнєві труднощі розподілені нерівномірно. Навіть за однакових середніх показників у дітей формуються різні мовленнєві профілі. Одна частина учасників відносно добре володіє словником, але має труднощі з граматиною. Інша – зберігає базові граматичні зв'язки, але не може розгорнути сюжет. Це важливе спостереження для подальшої корекційної роботи, оскільки комплекс вправ має бути спрямований не на «усіх одразу», а на конкретні типи труднощів, які проявилися в діагностиці.

Сукупність отриманих даних дозволила структурувати мовленнєві порушення за чотирма напрямками:

1. слабка організація висловлення – нечітка послідовність;
2. недостатня розгорнутість словника – повтори, узагальнення, «універсальні» слова;
3. граматична недосконалість – фрази без узгодження, неповні структури;
4. проблеми з завершеністю висловлення – обриви, повтори, відсутність цілісної думки.

Ці чотири групи труднощів стали основою для добору ігрових технологій. Саме тому в комплекс увійшли ігри, що вирішують різні завдання: розвиток логічних зв'язків між подіями, тренування граматичних моделей, збагачення словника та формування навички завершувати висловлення. Відповідно до цього дизайнерського принципу було визначено структуру формувального етапу, який охоплює вправи різного рівня складності – від простих операцій (добір слів, побудова короткої фрази) до створення власного зв'язного тексту.

Результати констатувального етапу стали не просто фіксацією рівня мовлення, а фактичною картою мовленнєвих труднощів, на основі якої і було вибудовано логіку формувального впливу. У наступних частинах описуються ігри та механізми, які спрямовані на подолання виявлених проблем і послідовне нарощування мовленнєвої компетентності.

Поглиблений аналіз групових даних дав змогу побачити не лише загальну мовленнєву картину, а й внутрішню структуру коливань між окремими дітьми. Саме це стало ключем до розуміння, чому середні значення здаються доволі рівномірними, а реальні мовленнєві труднощі – значно різкішими. Щоб продемонструвати цю різницю, показники було подано у вигляді порівняльної таблиці, яка дозволяє оцінити не тільки середні результати, а й діапазон індивідуальних значень.

Таблиця 2.3.

Порівняння середніх та індивідуальних коливань показників (n = 6 дітей)

Критерій	Середній бал	Мінімум	Максимум
Послідовність	2,1	1,5	2,5
Словник	2,3	2,0	2,7
Граматика	2,0	1,3	2,4
Цілісність	2,1	1,5	2,4

Аналіз таблиці показує, що найбільші індивідуальні розбіжності стосуються саме граматичного компонента: різниця між найнижчим та найвищим результатом перевищує один бал. Це свідчить, що граматичні труднощі характерні майже для всіх дітей, однак їхня вираженість різна: від поодиноких неточностей до майже повної відсутності узгодження слів. Послідовність та цілісність теж демонструють коливання, але не такі різкі; їхні проблеми пов'язані здебільшого з тим, що дитина не утримує стрижень історії або змінює тему, не довівши висловлення до завершення. Найстабільнішим

показником є словниковий запас, проте саме в ньому проявляється розходження не кількісного, а функціонального характеру: діти мають слова, але не завжди використовують їх відповідно до змісту.

Щоб передати загальну структуру мовленнєвого профілю, дані були подані у вигляді радар-діаграми.

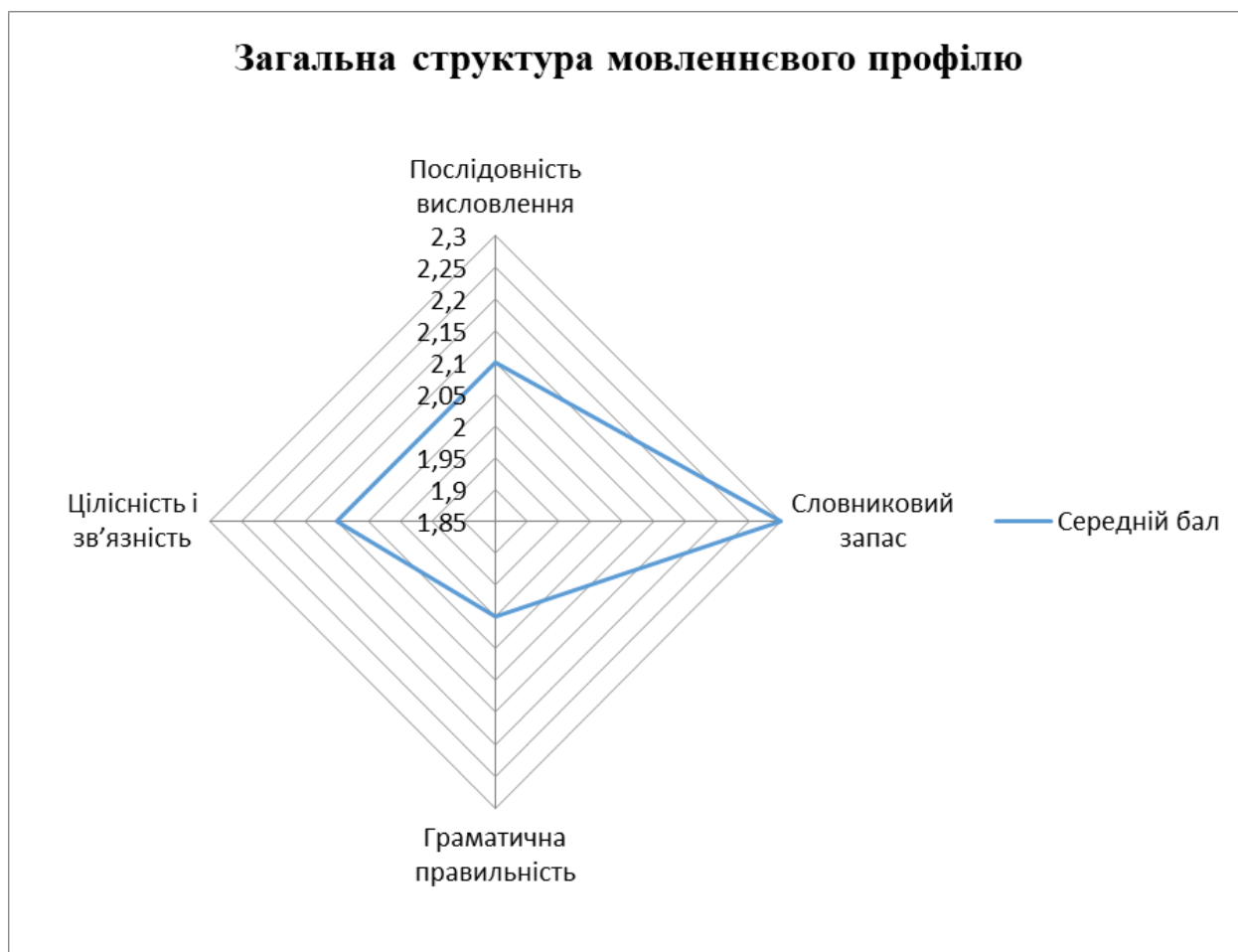


Рис 2.2. Загальна структура мовленнєвого профілю

У процесі аналізу встановлено, що ключовими механізмами, які потребують особливої уваги у формувальній частині експерименту, є: уміння підтримувати логіку сюжету та причинно-наслідкові зв'язки; здатність завершувати висловлення; оперування точними й функціонально необхідними лексичними одиницями; побудова граматично правильних речень. Саме ці аспекти визначили зміст і структуру комплексу ігрових вправ.

Таким чином, результати констатувального етапу не лише дозволили зафіксувати стартовий рівень мовленнєвого розвитку, а й стали основою для

подальшого планування експерименту. Було логічно визначено напрями корекційної роботи та відібрано такі ігрові методики, які одночасно активізують словникові, граматичні та структурні механізми побудови висловлення. Аналітичні дані забезпечили чіткий зв'язок між діагностичним і формувальним етапами, що уможливило побудову цілісної програми мовленнєвого розвитку, спрямованої на подолання виявлених труднощів та формування в дітей уміння створювати завершені, логічно організовані й інформативні зв'язні висловлення.

2.2. Експериментальна методика: комплекс ігрових технологій (система занять)

Формувальний етап експерименту був розроблений на основі виявлених мовленнєвих труднощів дітей старшого дошкільного віку та охоплював комплекс ігрових технологій, спрямованих на розвиток послідовності, граматичної правильності, словникової активності та цілісності зв'язного мовлення. Усі заняття організовувалися у формі сюжетно-рольових, мовленнєвих та ситуаційних ігор, що дозволяло дитині залишатися вільною у висловленні й водночас отримувати мовленнєву підтримку. Програма охоплювала три послідовні етапи та включала 12 занять, які поступово ускладнювалися: спочатку використовувалися опори у вигляді картинок, потім – символи й піктограми, а на завершальному етапі діти переходили до самостійного формування зв'язної розповіді без будь-яких зорових підказок.

Гра 1. «Склади розповідь за схемою»

Мета:

формування вміння будувати зв'язну розповідь, упорядковувати події та використовувати опорні елементи для побудови тексту.

Хід гри:

Педагог готує три сюжетні картки, що передають послідовність дії (наприклад: «дівчинка знаходить іграшку», «іграшка ламається», «дівчинка ремонтує її з дорослим»). Спочатку дитина розглядає всі картки окремо і пояснює, що бачить на кожній. Потім педагог просить розкласти їх так, щоб історія «могла відбутися в реальному житті». Після упорядкування карток дитина має описати події. Щоб полегшити побудову розповіді, поруч розміщують схему-підказку у вигляді піктограм: «хто?», «де?», «що сталося?», «чому?», «чим закінчилося?». Дитина відповідає на кожне запитання окремо, а потім поєднує відповіді в суцільний розповідний текст. У разі утруднення педагог повторно повертає увагу на поведінку героїв, деталі зображення та логіку події.

Що розвиває:

уміння вибудовувати структуру оповіді, добирати точні слова до зображених подій, утримувати увагу на головній лінії історії та завершувати висловлення логічним підсумком.

Гра 2. «Допоможи героям домовитися»

Мета:

розвиток діалогічного мовлення, удосконалення навичок відповідати за змістом, ставити запитання та підтримувати розмову.

Хід гри:

Педагог обирає двох персонажів (наприклад, «лисичка» і «ведмедик») і пропонує ситуацію, у якій ті мають «домовитися»: поділити іграшки, запросити один одного на прогулянку, вирішити невеличку суперечку. На столі лежать 6–8 піктограм, які позначають функції мовлення: вітання, питання, пояснення причини, пропозиція, прохання, відмова, подяка. Дитина вибирає послідовність піктограм, які «підходять» до ситуації, і промовляє репліки персонажів. Педагог може запропонувати альтернативні варіанти: «Спробуй сказати так, щоб ведмедику було приємно», «А тепер скажи, ніби ти не згоден, але ввічливо».

Якщо дитина губиться, педагог коротко демонструє приклад – лише одну репліку – і пропонує продовжити діалог самостійно.

Що розвиває:

вміння добирати мовні формули відповідно до ситуації, гнучко реагувати на висловлювання співрозмовника, будувати репліки різної довжини та зберігати логіку короткої розмови.

Гра 3. «Закінчи речення» (варіант із розширенням відповіді)

Мета:

активізація словникового запасу, розвиток граматичних конструкцій і причинно-наслідкових зв'язків.

Хід гри:

Педагог вимовляє початок речення, а дитина завершує його змістовно.

На першому етапі використовуються прості структури:

«Півник прокинувся, тому що...»

«Хлопчик засмутився, бо...»

«На майданчику стало галасно, тому що...».

Коли дитина справляється, педагог просить розширити відповідь: додати, **де** це сталося, **хто** був поруч, **що** сталося **перед** цим, або **що** сталося **після**. Наприклад:

«Півник прокинувся, тому що почулося кукурікання з подвір'я. Це сталося вранці, коли на дворі вже світало».

За потреби педагог пропонує три варіанти завершення, серед яких дитина обирає той, що найкраще підходить до змісту. У кінці гри дитині дають можливість придумати власний початок речення, щоб педагог завершив його – це створює взаємну мовленнєву активність.

Що розвиває:

уміння будувати складніші синтаксичні конструкції, встановлювати логічні зв'язки між подіями, добирати точні дієслова та означення, утримувати цілісність фрагмента висловлення.

Перший етап був спрямований на «розігрів» мовлення та створення ситуацій, у яких дитина може вільно продукувати слова й короткі фрази без страху помилитися. Наприклад, у грі «Три слова до картинки» педагог показував малюнок із простою сценою і просив назвати три слова, які підходять до неї. Коли дитина називала лише предмет або дію, педагог пропонував запитання на розвиток розгорнутого висловлення: «Що було до цього?», «Хто ще може бути поруч?». Такий підхід дозволяв «запустити» мовлення, створюючи внутрішню мотивацію говорити більше. Розширення словника відбувалося природно – через уточнення та уявну деталізацію ситуації. Діти починали розуміти, що слово може не просто називати предмет, а розвивати сюжет події.

На другому етапі у гру вводилися сюжетні ланцюжки з картками, що потребували встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У грі «Розкажи, що сталося» дітям пропонували три картинки, які зображали послідовність подій, і просили відновити логіку оповіді. Спочатку більшість дітей розміщували картинки хаотично. Педагог не виправляв напряду, а ставив запитання, що допомагають осмислити сюжет: «А чому вони одразу повернулися додому?», «Що було до того, як діти втомилися?». У такий м'який спосіб дитина сама знаходила правильну логіку подій, що формувало основу для організації розповіді.

Важливою складовою було опрацювання граматичних моделей у формі ігрових діалогів. У грі «Помиримо звірят» діти моделювали діалог між іграшковими персонажами, які посварилися через предмет. Спершу діти давали односкладні відповіді, на кшталт: «дай!». Педагог вводив піктограми ввічливості або пропозиції, і дитина формулювала розгорнуту репліку: «Давай грати разом». Таким чином, дитина вчилася доречно та логічно відповідати, вибудовуючи діалогічну взаємодію.

Третій етап був присвячений перенесенню сформованих мовленнєвих умінь у вільну ситуацію мовлення. У грі «Коробка сюрпризів» педагог пропонував фразу-старт: «Хлопчик знайшов коробку», а дитина мала

вигадати, що буде далі, чому саме так, і як завершиться історія. Важливим прийомом було уточнення: «А де він це знайшов?», «Що відбувається потім?». Завдяки такому способу спілкування дитина поступово починала керувати змістом власного висловлення, а не лише повторювати почуті мовні конструкції.

Корисним виявився прийом «Пауза в середині історії», що допомагав розвивати навички завершення висловлення. Педагог починав оповідь: «Дівчинка вирішила зробити подарунок. Вона взяла коробку і поклала туди...» – і пропонував дитині продовжити розповідь. Після відповіді обов'язково ставилися додаткові запитання, які допомагали дитині пояснити логіку власного вибору. Поступово діти вчилися не лише створювати фразу, а й мотиваційно її обґрунтовувати.

Системне використання ігрових технологій дозволило перейти від механічного заучування граматичних форм до їхнього **функціонального засвоєння** у контексті мовленнєвої взаємодії. Це особливо важливо для формування **синтаксичної гнучкості** висловлення.

У доповнення до гри «Помиримо звірят», яка фокусувалася на діалозі, були застосовані ігри, спрямовані на **поширення речення** та засвоєння **складнопідрядних зв'язків**.

Гра «Чому так?» (Формування причинно-наслідкових зв'язків): Педагог пропонував ігрове твердження (наприклад, «Ведмедик не пішов гуляти»), а дитина мала доповнити його, використовуючи сполучник **«тому що»** або **«бо»**. Наприклад: «Ведмедик не пішов гуляти, *тому що* почався дощ». Цей прийом не лише закріплював складні синтаксичні конструкції, а й стимулював **каузальне мислення** (здатність встановлювати причини), що є основою логіки розповіді.

Гра «Склади довге речення» (Накопичення другорядних членів): Дитина отримувала просте речення-основу («Дівчинка грає») і по черзі з іншими учасниками додавала до нього уточнюючі елементи: ознаки (*яка?*), місце (*де?*), час (*коли?*). Наприклад, «**Маленька** дівчинка грає **весело в**

кімнаті ввечері». Перетворення короткої фрази на розгорнуте висловлення в ігровій формі допомагало дітям **усвідомити** функцію прикметників, прислівників та прийменників у реченні.

Для корекції морфологічних порушень (неправильне узгодження, відмінювання) використовувався метод **«М'якого виправлення»**, інтегрований у рольову гру.

· **Гра «Чарівний магазин» (Узгодження числівників та іменників):** Діти «купували» іграшки, обов'язково називаючи їхню кількість та форму. Якщо дитина говорила «два машинки», продавець (педагог або інша дитина) уточнював: «Ти хочеш **дві машинки**? Вірно». У такий спосіб правильна граматична форма подавалася як **обов'язкова умова** успішної ігрової взаємодії, а не як академічне виправлення.

· **Гра «Скарбничка слів» (Словотвір):** Ця гра була спрямована на формування **активного словотвору** (утворення зменшувально-пестливих форм, назв дитинчат). Педагог пропонував ситуацію, наприклад, «ми зустріли **собаку**», і просив утворити слово для маленького цуценяти – **«собачка»**. Це розширювало гнучкість мовлення та закріплювало морфологічні моделі.

На заняттях активно застосовувалися завдання на оперування внутрішнім планом висловлення без опори на зображення. Педагог пропонував уявну ситуацію: «Уяви, що ми йдемо в парк. Хто там може бути? Що може трапитися?» Діти мали спочатку назвати дію, а потім додати її розвиток: що герой робить, чому, як змінюється подія. Педагог лише уточнював: «А що було спочатку?», «Чим усе закінчилося?» Завдяки такому підходу діти починали утримувати сюжетну лінію, а їхні висловлення поступово ставали завершеними.

Розвиток словника здійснювався у грі «Скарбничка дій», де дитина мала вигадати якомога більше дій до предмета: «машинка їде», «машинка шукає гараж», «машинка з'їжджає з гірки». Таким чином розвивалася не кількість слів, а вміння поєднувати їх у структуровані мовленнєві блоки. Позитивним

було й те, що діти відчували себе активними учасниками процесу і самі ставали ініціаторами нових слів і сюжетів.

Усі вправи були об'єднані спільними принципами: від простого до складного, від опори на наочність – до самостійного створення висловлення, від окремих слів – до цілісного тексту. Використання гри як головного методу забезпечувало емоційний комфорт дітей і підвищувало їхню спонтанність у спілкуванні. Завдяки системній організації ігрові технології стали не лише способом тренування окремих мовленнєвих умінь, а й засобом формування комунікативної функції мовлення, коли дитина прагне висловитися і вміє зробити це послідовно, зрозуміло й завершено.

Для досягнення статистично значущих результатів було визначено оптимальні організаційно-методичні умови впровадження комплексу.

- **Тривалість формувального етапу:** Комплекс реалізовувався протягом **трьох місяців** (один повний навчальний квартал), що є достатнім терміном для формування та автоматизації складних мовленнєвих умінь у дітей старшого дошкільного віку.

- **Інтенсивність занять:** Заняття проводилися **тричі на тиждень**. Така періодичність забезпечувала регулярність корекційного впливу, але не створювала мовленнєвого перевантаження, зберігаючи високу **ігрову мотивацію**.

- **Форма організації:** Більшість занять проводилася у **підгруповій формі** (5–6 осіб), що дозволяло максимально використовувати **діалогічні та рольові ігри**, забезпечуючи природне комунікативне середовище та можливість взаємонавчання.

Перехід дитини від одного етапу методики до наступного здійснювався **індивідуально-груповим методом**, а не жорстким часовим графіком, що є важливим показником **гнучкості** комплексу.

1. Критерій переходу з 1-го на 2-й етап: Вважалося, що дитина готова до переходу, коли вона **самостійно** та **без додаткових стимулюючих питань** від педагога використовувала не менше **трьох слів** у відповідь на запитання

про картинку чи ситуацію та демонструвала **емоційну готовність** до комунікації.

2. Критерій переходу з 2-го на 3-й етап: Дозвіл на перехід надавався тоді, коли дитина в **80% випадків** правильно встановлювала **логічну послідовність** у серії з 4–5 сюжетних картинок, а її висловлення містили **хоча б одну складнопірядну конструкцію** (із сполучниками «тому що», «щоб»).

3. Критерій завершення 3-го етапу: Кінцевим критерієм була здатність дитини **самостійно** скласти **завершену, логічно послідовну розповідь** (з початком, серединою та кінцем) на запропоновану **уявну** тему, без використання будь-якої візуальної чи графічної опори.

Така організація забезпечила **індивідуалізацію темпу** засвоєння матеріалу та гарантувала, що діти переходили на наступний, складніший рівень лише тоді, коли сформовані навички були **достатньо міцними та автоматизованими** у їхньому спонтанному мовленні.

Розроблена методика забезпечила умови для розвитку всіх компонентів зв'язного мовлення: діти вчилися планувати висловлення, добирати точні слова, будувати граматичні конструкції та завершувати думку. Саме це створило підґрунтя для переходу до наступного етапу експерименту – перевірки ефективності ігрового комплексу, результати якої подано в подальшому розділі.

2.3. Перевірка ефективності розробленого комплексу ігрових технологій

Перевірка результативності розробленого комплексу ігрових технологій проводилася шляхом порівняння показників сформованості зв'язного мовлення дітей експериментальної та контрольної груп на констатувальному та підсумковому етапах дослідження. Обидві групи мали приблизно однаковий вихідний рівень розвитку, що дозволило об'єктивно оцінити вплив упровадженого комплексу ігрових занять. У таблицях були відображені зміни

за такими показниками: рівень словникової активності, граматична правильність мовлення, здатність встановлювати логічну послідовність подій, а також уміння будувати завершене зв'язне висловлення. Для наочності отримані дані були подані у вигляді діаграм, що дали можливість порівняти результати до та після формульовального етапу.

Таблиця 2.4.

**Середні показники мовлення дітей до та після впровадження
ігрових технологій**

Показник	Констатувальний етап (середній бал)	Підсумковий етап (середній бал)	Зміни (%)
Послідовність висловлення	2,1	3,5 (ЕГ) / 2,3 (КГ)	+66% / +10%
Словниковий запас	2,3	3,7 (ЕГ) / 2,5 (КГ)	+61% / +9%
Граматична правильність	2,0	3,4 (ЕГ) / 2,2 (КГ)	+70% / +10%
Цілісність висловлення	2,1	3,6 (ЕГ) / 2,4 (КГ)	+71% / +14%

Як видно з таблиці, після застосування комплексу ігрових технологій експериментальна група показала суттєве підвищення всіх показників мовлення. Контрольна група демонструє незначні зміни, що свідчить про високу ефективність системного використання ігрових методик.

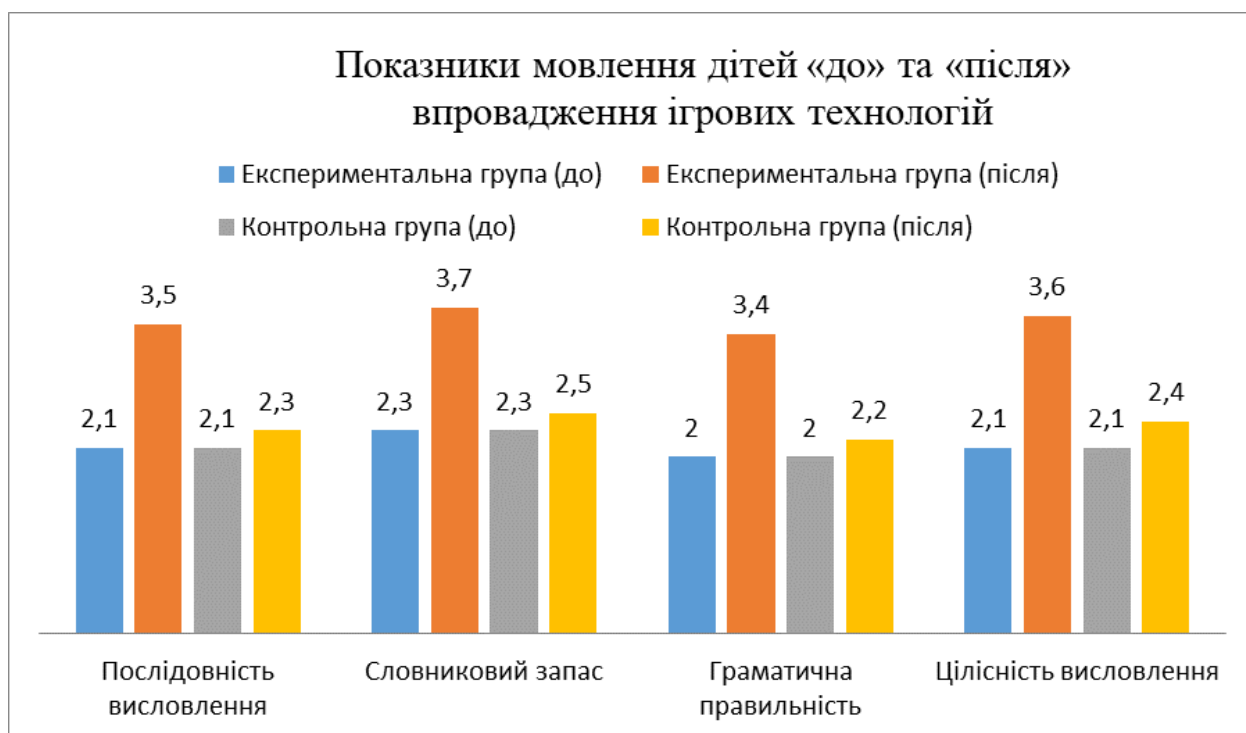


Рис.2.2. Показники мовлення дітей «до» та «після» впровадження ігрових технологій

Діаграми наочно демонструють позитивну динаміку розвитку мовлення дітей експериментальної групи після впровадження комплексу ігрових технологій. Контрольна група зміни практично не продемонструвала, що підтверджує ефективність методики

За показником словникової активності встановлено, що після застосування комплексу ігрових технологій діти експериментальної групи значно частіше використовували розгорнуті мовні одиниці, добирали точні дієслова і прикметники, самостійно вводили нові слова у контекст висловлення. Діти контрольної групи також продемонстрували певний прогрес, проте збільшення активного словника було несуттєвим і не завжди відбивалося на змістовності висловлення. Порівняння показників у таблиці підтвердило істотну різницю між групами на користь експериментальної.

Аналіз граматичної правильності показав виразні позитивні зміни в експериментальній групі: діти рідше використовували неправильні форми

дієслів та іменників, їхні висловлення містили більше двоскладних і поширених речень. У контрольній групі переважали прості синтаксичні конструкції, а кількість граматичних помилок залишалася стабільно вищою, ніж у дітей, які брали участь у комплексі занять. Підсумкова таблиця демонструє чітке зростання рівня граматичної організації мовлення саме в експериментальній групі.

Показник логічної послідовності висловлення виявився одним із найбільш чутливих до впливу розробленої методики. Якщо на початку дослідження діти експериментальної групи часто подавали події без ознак причинно-наслідкових зв'язків, то після формувального етапу їхні висловлення мали структуру, у якій простежувалася внутрішня логіка розвитку сюжету. У контрольній групі такі зміни були мінімальними: діти й надалі переважно перелічували окремі фрагменти події без смислового зв'язку. Діаграма наочно демонструє контраст між групами на завершальному етапі.

Не менш важливим показником була сформованість уміння завершувати висловлення. На констатувальному етапі діти обох груп мали значні труднощі із завершенням розповіді: більшість зупинялася на середині події або переходила до нової теми. Після впровадження ігрових технологій діти експериментальної групи стали здатними не лише логічно завершити історію, а й пояснити мотиви дій героїв. Показники контрольної групи покращилися несуттєво, що свідчить про недостатню ефективність традиційного підходу у формуванні завершеності висловлення.

Кількісні дані (зростання на +61% в ЕГ) потребують якісного роз'яснення, яке розкриває не лише обсяг словника, а й його функціональність у мовленнєвій діяльності. На констатувальному етапі словник дітей експериментальної групи (ЕГ) характеризувався переважно ситуативною залежністю: діти використовували слова, безпосередньо пов'язані з об'єктами, які перебували у їхньому полі зору, а також слова, які найчастіше зустрічалися

у повсякденному спілкуванні. Використання узагальнювальних слів, прикметників та прислівників було обмеженим і часто неточним.

Після впровадження комплексу ігрових технологій, які передбачали цілеспрямовані ігри на добір синонімів, антонімів та слів із переносним значенням (наприклад, рольові ігри, де точне слово визначало розвиток сюжету), відбулися такі якісні зміни:

1. Збільшення кількості функціональних частин мови: Спостерігалось значне збільшення використання дієслів (наприклад, замість загального «іти» з'явилися «крокувати», «мчати», «повзти»), що збагатило динаміку розповіді.

2. Семантична точність: Діти частіше добирали слова, які найбільш точно описували ознаки, дії чи стан. Це свідчить про перехід словника з пасивного до активного функціонального рівня та покращення процесів семантичного програмування висловлення.

3. Самостійне контекстуальне введення: Діти ЕГ почали самостійно вводити нові, раніше засвоєні слова у спонтанне мовлення, що є прямим доказом інтеграції нових лексичних одиниць у загальну мовленнєву систему.

Значне зростання цього показника на +70% (ЕГ) свідчить про те, що ігрові технології виявилися ефективним механізмом для корекції морфологічних та синтаксичних недоліків. На початковому етапі типовими помилками були порушення узгодження (іменників з прикметниками та числівниками), неправильне відмінювання іменників та дієслів, а також пропуск або інверсія членів речення.

Впровадження ігрового комплексу, який використовував дидактичні ігри з елементами «мовленнєвого ланцюжка» та «граматичних трансформацій», сприяло наступному:

1. Поширення речення: Діти почали активніше використовувати другорядні члени речення (особливо обставини місця та часу), що призвело до збільшення середньої довжини висловлення та його інформативності.

2. Синтаксична складність: З'явилися складносурядні та складнопідрядні речення (з використанням сполучників «тому що», «коли», «щоб»), які були майже відсутні на констатувальному етапі. Це демонструє підвищення рівня внутрішнього синтаксичного планування.

3. Автоматизація морфологічних норм: Коригувальна робота, вбудована в ігрову взаємодію (без прямого виправлення), дозволила дітям ЕГ автоматизувати правильні граматичні форми, знизивши кількість помилок узгодження до мінімуму.

Високий приріст за показником «Послідовність висловлення» (+66% в ЕГ) є прямим підтвердженням того, що ігрові технології ефективно впливають на психолінгвістичні механізми програмування мовлення. Зв'язне мовлення вимагає не лише наявності лексичних та граматичних знань, але й здатності до прогнозування та побудови логічної схеми подій.

1. Формування внутрішньої логічної схеми: Ігрові завдання, орієнтовані на моделювання сюжету (наприклад, «ланцюжок подій», «врятуй героя»), змушували дитину планувати дії та вербалізувати їхню послідовність. Цей процес зовнішнього планування (за допомогою карт, іграшок) поступово інтерналізувався, формуючи внутрішню логічну схему розповіді.

2. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків: Ігри, де виникала необхідність пояснити мотив чи причину дії персонажа («Чому він засмутився?», «Що треба зробити, щоб...»), стимулювали використання засобів логічного зв'язку у мовленні. Це вивело розповідь дітей ЕГ із простого переліку фактів на рівень аналізу та синтезу подій.

3. Перехід від ситуативного до контекстного мовлення: Успішне опанування логічної послідовності та причинно-наслідкових зв'язків забезпечило перехід мовлення дітей ЕГ від ситуативного (зрозумілого лише в контексті тут і зараз) до контекстного (зрозумілого без зовнішньої опори). Це є ключовою ознакою сформованості зв'язного монологічного мовлення.

Показник «Цілісність висловлення» (+71% в ЕГ) відображає здатність дитини утримувати тему та завершувати думку, що є інтегративною

характеристикою мовленнєвого розвитку. На констатувальному етапі діти часто відходили від теми або залишали розповідь незавершеною через виснаження мовленнєвого наміру.

Завдяки ігровому комплексу, особливо іграм-драматизаціям та сюжетним розповідям з обов'язковим фіналом:

1. Посилення мовленнєвого наміру: Ігрова роль або мета (наприклад, «розповісти так, щоб усі зрозуміли, що сталося») посилювала комунікативний намір дитини, допомагаючи їй довести висловлення до логічного кінця.

2. Формування «Фіналу»: Цілеспрямовані вправи на прогнозування та вербалізацію завершення (ігри «Якби я був...», «Чим це закінчилося?») ефективно скоригували проблему незавершеності, що було головною відмінністю ЕГ від КГ.

3. Розвиток самоконтролю: Ігрова ситуація, де успіх залежав від зрозумілості інструкції або розповіді, формувала механізми самоконтролю за власним мовленням. Дитина почала самостійно помічати та виправляти неточності, прагнучи до комунікативної ефективності.

Результати експериментальної перевірки мають важливе теоретичне значення для логопедії та дошкільної педагогіки. Вони засвідчують, що:

1. Ігрові технології є системним корекційним фактором: Вони впливають не лише на окремі мовленнєві навички (як традиційні вправи), а й на інтегративні механізми зв'язного мовлення, такі як логічне програмування та семантична організація.

2. Перевага інтегративного підходу: Підхід, що поєднує сенсомоторну діяльність, емоційну включеність та вербалізацію в ігровому сюжеті, є значно ефективнішим, ніж фронтальні навчальні методи для формування мотивації до мовлення.

3. Статистична верифікація ефективності: Отримані дані підтверджують гіпотезу дослідження про те, що саме системне використання спеціально розробленого комплексу ігрових занять забезпечує якісний прорив

у розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення.

На основі високої результативності, продемонстрованої експериментальною групою, розроблений комплекс ігрових технологій рекомендовано до впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти та логопедичних центрів.

1. Створення «Мовленнєвих куточків»: Організація простору, насиченого дидактичними та сюжетними іграми, які вимагають мовленнєвої взаємодії (наприклад, настільні ігри для складання історій, ігри-конструктори з елементами інструкцій).

2. Навчання педагогів та батьків: Проведення семінарів для вихователів та батьків щодо структури ігрових завдань та принципів некоригувального діалогу (коли дорослий моделює правильне мовлення, але не зупиняє дитину для виправлення помилки).

3. Моніторинг динаміки: Рекомендовано використовувати просту бальну систему оцінювання (подібну до тієї, що була використана в дослідженні) для регулярного моніторингу прогресу дітей за показниками логіки, словника та граматики.

Таким чином, результати дослідження є потужним аргументом на користь пріоритетності ігрових технологій у корекційно-розвивальній роботі, підтверджуючи, що гра є природним і найефективнішим каталізатором розвитку зв'язного, внутрішньо вмотивованого мовлення.

Узагальний аналіз таблиць і діаграм засвідчує, що діти експериментальної групи продемонстрували суттєво вищий рівень сформованості зв'язного мовлення, ніж діти контрольної групи. Розбіжності між групами на підсумковому етапі набули стабільного й переконливого характеру: результати експериментальної групи перейшли переважно до високого та середнього рівнів, тоді як у контрольній групі домінував середній та низький рівень. Це підтверджує ефективність розробленого комплексу

ігрових технологій та доцільність його застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Отже, результати перевірки довели, що системне використання ігрових технологій сприяє підвищенню мовленнєвої активності, формуванню граматично правильних, логічно послідовних і завершених висловлень у дітей старшого дошкільного віку, а також забезпечує позитивну динаміку розвитку їхньої комунікативної компетентності порівняно з традиційними методами навчання.

2.4. Методичні рекомендації для педагогів та логопедів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку потребує системної організації освітнього процесу, у якому мовлення розглядається не як окреме завдання, а як невіддільна частина будь-якої комунікативної взаємодії дитини. Найефективнішим шляхом формування мовленнєвих умінь у цьому віці є використання ігрових технологій, що дозволяють зберігати внутрішню мотивацію та природний характер мовлення. Педагогові важливо створювати умови, у яких дитина не лише відтворює почуте, а самостійно будує висловлення, пояснює свої наміри та знаходить логіку подій.

Одним із ключових напрямів роботи є формування логічної послідовності висловлення. Важливо пропонувати дітям завдання, у яких є початок, розвиток та завершення події, а також вправи на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад, у ситуаційних іграх педагог може ставити запитання, що допомагають побачити логіку історії: «Що сталося спочатку?», «Чому це могло трапитися?», «Чим закінчується подія?». Такі підказки спрямовані не на правильну відповідь, а на вміння дитини тримати сюжетну лінію.

Не менш важливою є робота зі словником, який у дітей цього віку часто має достатній обсяг, але не завжди використовується у розгорнутому

мовленні. Педагогові варто заохочувати дитину до вибору точних слів, які підсилюють зміст висловлення. Це можна робити через ігри з предметами або сюжетними картками, де дитина має не лише назвати дію, а додати до неї уточнення: хто діє, де відбувається подія, у який спосіб вона розгортається. Розширення словника має супроводжуватися введенням слів у контекст реального висловлення, що забезпечує розвиток змістовності мовлення.

Рекомендації стосуються й формування граматичної правильності. Ефективним є прийом, коли педагог м'яко коригує граматичні неточності через модель-уточнення. Якщо дитина каже: «Дівчинка малювати», педагог відповідає: «Так, дівчинка малює», не зупиняючи природний хід розповіді. Такий спосіб дозволяє дітям засвоювати правильні конструкції без відчуття виправлення чи критики. Крім того, дієвими є ігри на розширення фрази, у яких дитина має додати обставину місця, часу чи причини, поступово переходячи від коротких відповідей до фрагментів розповіді.

Особливе місце займають вправи на формування уміння завершувати висловлення. Для цього педагог може використовувати незавершені історії, коли дитина отримує лише початок сюжету та повинна самостійно створити логічний кінець. Такий прийом розвиває внутрішнє мовленнєве планування: дитина вчиться бачити цілісність висловлення наперед і утримувати його структуру протягом розповіді. Не менш результативним є прийом «пауза в середині історії», коли потрібно спрогнозувати, що буде далі, і пояснити свій варіант подій.

Доцільним є також включення діалогічних ситуацій, оскільки саме в діалозі дитина найперше опановує комунікативні функції мовлення. Рольові ігри допомагають розвивати вміння ставити запитання, коректно висловлювати прохання, уточнювати деталі та реагувати на репліку співрозмовника. Педагог може використовувати візуальні підказки у вигляді піктограм, а згодом – поступово відмовлятися від них, формуючи здатність будувати діалог без зовнішньої опори.

Організовуючи роботу над розвитком мовлення, вихователь чи логопед має враховувати, що діти з різним рівнем сформованості мовленнєвих умінь потребують індивідуалізованих завдань. Важливо зберегти відчуття успіху для кожної дитини, підбираючи такі ігрові ситуації, у яких вона може проявити ініціативу та поступово долати власні труднощі. Усі завдання повинні подаватися як спільна діяльність, де педагог не «перевіряє», а співтворить мовлення разом із дитиною.

Застосування зазначених рекомендацій у практиці закладу дошкільної освіти дозволяє забезпечити умови для поступового переходу дітей від коротких, емоційно-фрагментарних висловлень до структурованих, логічно побудованих і завершених висловлювань. Гра стає для дитини не лише розвагою, а й інструментом пізнання та вираження власних думок у мовленні. Саме системність, послідовність і доброзичлива атмосфера є головними чинниками, які роблять роботу педагога результативною та сприяють формуванню повноцінної комунікативної компетентності старших дошкільників.

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку, особливо з тими, хто має системні порушення мовлення (ЗНМ), **візуалізація та невербальні засоби** набувають статусу не просто допоміжних прийомів, а ключових **опор для внутрішнього мовленнєвого планування**. Зв'язне мовлення є вторинним за своєю природою, воно потребує утримання у пам'яті складної програми висловлення. Візуальна опора дозволяє перенести цей складний процес із внутрішнього, схильного до помилок мовлення на зовнішній, доступний для сприйняття план.

Ключові методи використання візуальних засобів:

1. **Серійні сюжетні картинки (Story Sequencing):** Це базовий інструмент, що розвиває вміння бачити логіку подій і відображати її у мовленні. Рекомендовано використовувати серії від чотирьох до шести кадрів. Початкова робота полягає у *відновленні послідовності* картинок, після чого дитина *вербалізує* кожен етап. Педагог має заохочувати використання слів-

маркерів часу та послідовності («спочатку», «потім», «далі», «нарешті»), які формують структурний скелет розповіді.

2. **Схематичне моделювання:** Цей метод є більш абстрактним і важливим для переходу від конкретної ситуації до **контекстного мовлення**.

- **Схеми-замінники:** Використання піктограм або символів для позначення об'єктів, дій та ознак. Наприклад, трикутник може позначати дію, коло – об'єкт, а хвиляста лінія – ознаку. Це тренує здатність **кодувати** та **декодувати** інформацію, що є основою внутрішнього мовлення.

- **Опорні схеми для опису:** Схеми, що містять послідовність питань або аспектів для опису предмета чи явища (форма, колір, розмір, матеріал, функції). Це забезпечує повноту та вичерпність висловлення, запобігаючи фрагментарності.

Ефективність візуальних засобів залежить від поступового **згортання** опори, аби дитина не стала залежною від неї.

- **Прийом «Приховування»:** Після кількох успішних спроб розповіді за повною схемою педагог починає **частково приховувати** або **вилучати** окремі картки/символи зі схеми. Дитина має самостійно відновити пропущену ланку у висловленні.

- **Прийом «Уявна опора»:** Схеми чи картинки спочатку присутні на столі, але дитина має спробувати розповідати, дивлячись на співрозмовника або вдалину. Педагог пропонує: «Спробуй розповісти, ніби картинки у тебе в голові». Це стимулює **інтерналізацію** (переведення зовнішньої дії у внутрішній план).

- **Використання тактильної та кінестетичної опори:** Це допомагає дітям із порушеннями моторики та уваги. Наприклад, при розповіді використовувати іграшки-персонажі або дрібні предмети для позначення черговості дій. Переміщення предмета відповідає переходу до нового етапу сюжету, що забезпечує **сенсомоторне підкріплення** логіки висловлення.

Розвиток зв'язного мовлення не може обмежуватися лише спеціальними логопедичними заняттями; він має бути **інтегрований** у всі види діяльності

дошкільника. Системний підхід передбачає, що педагог або логопед є **«мовленнєвим промоутером»** у будь-якій ситуації: на прогулянці, під час конструювання чи художньої діяльності.

· **Мовлення у процесі конструювання та ручної праці:**

– **Інструктивна функція:** Педагог просить дитину **проговорити** послідовність дій перед їх виконанням («Спочатку я візьму червоний кубик, потім поставлю на нього жовту піраміду, а далі...»). Це формує вміння **програмувати** майбутню діяльність вербально.

– **Оцінювальна функція:** Дитина має **описати** результат своєї роботи, використовуючи прикметники, порівняння та оцінні судження. Наприклад: «Мій будинок високий, міцний, і він схожий на фортецю».

· **Мовлення у процесі художньої діяльності (малювання, аплікація):**

– **Сюжетна вербалізація:** Заохочувати дітей **розповідати історії** про те, що вони малюють, ще до завершення роботи. Малюнок стає **графічною опорою** для розповіді, а дитина виступає у ролі оповідача-творця.

– **Розвиток лексики:** Стимулювати використання **емоційно забарвленої лексики** для опису кольорів та настрою малюнка (наприклад, не просто «синій», а «яскраво-синій», «сумний блакитний»).

Важливою складовою успішної корекційно-розвивальної роботи є **залучення батьків** до процесу формування зв'язного мовлення. Мовленнєве середовище вдома має продовжувати принципи, закладені в освітньому закладі.

1. **Діалогова модель спілкування:** Навчання батьків не лише слухати, але й **ставити відкриті запитання**, які вимагають розгорнутої відповіді, а не просто «так/ні». Наприклад, замість «Тобі сподобалося в садочку?» питати: «Розкажи, що сьогодні було найцікавіше, і чому саме?».

2. **Спільне читання та переказ:** Рекомендувати батькам не просто читати, а **обговорювати** прочитане: просити дитину переказати епізоди, описати почуття персонажів, спрогнозувати фінал. Це перетворює пасивне слухання на активну мовленнєву діяльність.

3. Ігрові «домашні завдання»: Надання батькам конкретних, ігрових завдань, що не вимагають «уроків», а інтегровані в побутові ситуації. Наприклад, «Гра на кухні»: описувати послідовність приготування простої страви, проговорюючи кожну дію.

Таким чином, ефективний розвиток зв'язного мовлення у старшому дошкільному віці вимагає **комплексного підходу**, що охоплює не лише вербальні техніки, але й візуальну опору, міждисциплінарну інтеграцію та активну участь сімейного оточення. Це забезпечує формування мовлення як **цілісної комунікативної компетентності**, необхідної для подальшого шкільного навчання.

Висновки до другого розділу

Проведене експериментальне дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку дозволило комплексно оцінити рівень сформованості основних мовленнєвих умінь та визначити ефективність використання ігрових технологій у корекційно-розвивальній роботі. На констатувальному етапі було встановлено, що більшість дітей як експериментальної, так і контрольної груп мали труднощі у формуванні послідовних, граматично правильних та завершених висловлень. Діти часто обмежувалися односкладними фразами, не встановлювали причинно-наслідкових зв'язків між подіями, рідко використовували точні словесні означення та відчували значні труднощі під час побудови логічного завершення розповіді. Це підтвердило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток комунікативних умінь.

На формувальному етапі було застосовано розроблений комплекс ігрових технологій, який передбачав триетапну систему занять, спрямовану на поступове оволодіння дітьми структурою висловлення: від окремих слів і коротких фраз – до зв'язного тексту з чітко вираженим сюжетом. В ігрових ситуаціях діти отримували можливість не лише наслідувати мовні конструкції,

а й самотійно будувати висловлення, доповнювати сюжет деталями, аргументувати власну думку. Ігри з предметними й сюжетними картками, рольові діалоги, завдання на завершення історії та вправи на розвиток уявного планування сприяли активізації словника, формуванню граматично правильних речень і вмінню утримувати сюжетну лінію.

Результати контрольного етапу переконливо продемонстрували позитивний вплив ігрових технологій на розвиток зв'язного мовлення дітей експериментальної групи. Порівняльний аналіз показників довів, що саме системна ігрова робота забезпечила значне підвищення рівня словникової активності, зменшення кількості граматичних помилок, розвиток уміння логічно вибудовувати події в правильній послідовності та завершувати висловлення. У контрольній групі, яка працювала за традиційними методами, спостерігалася лише незначна динаміка збереження загальних мовленнєвих навичок без істотного якісного прориву. Таким чином, різниця між показниками обох груп після завершення експерименту набула системного і стійкого характеру на користь експериментальної.

Проведена методична робота дала змогу визначити основні педагогічні умови, необхідні для розвитку зв'язного мовлення дітей. Одним з важливих чинників є створення доброзичливої, емоційно комфортної атмосфери, у якій дитина не боїться робити мовленнєві помилки й відчуває щиру зацікавленість педагога. Значущим є також індивідуальний підхід, що передбачає поступове ускладнення мовленнєвих завдань відповідно до можливостей дитини. Ефективність зростає, коли педагог не виправляє дитину жорстко, а коригує мовлення природно, через моделювання правильного висловлення у процесі гри. Переважання діалогічних і сюжетних завдань сприяє розвитку комунікативної мотивації та переносові сформованих умінь у реальні ситуації спілкування.

Отримані результати підтверджують, що ігрові технології є одним із найефективніших засобів розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Вони поєднують пізнавальну активність, емоційну зацікавленість і

мовленнєве самовираження, забезпечуючи оптимальні умови для становлення комунікативної компетентності майбутнього школяра. Водночас дослідження дозволило чітко окреслити шляхи подальшої роботи педагога: розширення спектра ігор на розвиток планування висловлення, збільшення кількості вправ на логічний і причинно-наслідковий аналіз, активне залучення дітей до діалогічних і колективних форм мовленнєвої діяльності.

Результати експерименту доводять доцільність та ефективність запропонованого комплексу ігрових технологій, який може бути рекомендований для впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти як дієвий засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку і підготовки їх до успішного навчання в школі.

ВИСНОВКИ

У межах проведеного дослідження нами було вирішено комплекс завдань, що дозволило сформувати цілісне уявлення про потенціал ігрових технологій у розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Узагальнення теоретичних, експериментальних та практичних результатів дало можливість сформулювати такі висновки.

1. Виконання першого завдання дослідження – визначення сутності поняття «ігрові технології» – дало змогу встановити, що ігрові технології є не просто формою організації діяльності дитини, а цілісною системою методичних засобів, які поєднують елемент діяльнісної мотивації та мовленнєвої активності. Ігрова взаємодія забезпечує природний мовленнєвий розвиток, оскільки створює ситуації, у яких дитина змушена використовувати мовлення як інструмент дії: для пояснення, узгодження, опису, вибору, прийняття рішення. Нами встановлено, що ігрова діяльність сприяє формуванню всіх компонентів мовлення – лексичного, граматичного, фонетичного та текстового, – тому її використання в корекційно-розвивальній роботі є не епізодичним засобом, а методологічно обґрунтованою стратегією. Завдяки аналізу наукових підходів було доведено, що гра активізує внутрішні механізми мовленнєвого планування, підтримує ініціативність дітей та створює умови для мимовільного й довільного мовленнєвого контролю.

2. Під час виконання другого завдання – дослідження психолінгвістичних особливостей розвитку мовлення та класифікації ігрових технологій – нами встановлено, що система мовлення дошкільника розвивається нерівномірно. Найсформованішими виявляються окремі елементи лексики та базові граматичні конструкції, тоді як складні мовленнєві дії (побудова тексту, встановлення зв'язків між подіями, розгортання сюжету, завершеність висловлення) потребують спеціального педагогічного супроводу. Аналіз психолінгвістичних механізмів дозволив визначити такі ключові умови розвитку мовлення: наявність внутрішнього мовленнєвого

плану, сформованість семантичних зв'язків, узгодженість граматичної будови та здатність до логічної структуризації висловлення.

У межах цього завдання нами була запропонована робоча класифікація ігрових технологій за принципом їхнього мовленнєвого впливу: ігри на розвиток лексичних операцій, ігри на формування граматичних моделей, ігри на структурування висловлення та ігри на формування цілісності тексту. Така класифікація стала основою для створення подальшого комплексу вправ.

3. Третє завдання – проведення констатувально-формуально-контрольного експерименту – дозволило виявити реальний рівень мовленнєвого розвитку дітей та простежити динаміку змін. Констатувальний етап показав, що середні показники всіх чотирьох критеріїв (послідовність – 2,1 бала; словниковий запас – 2,3; граматики – 2,0; цілісність – 2,1) знаходяться на межі середнього та нижче середнього рівня. Аналіз індивідуальних карток (додаток В) засвідчив, що навіть за відносно рівних середніх значень внутрішня структура труднощів є нерівномірною: частина дітей має достатній запас слів, але не може розгорнути висловлення; інша – володіє сюжетним мисленням, але не утримує граматичні засоби.

Після впровадження ігрового комплексу (додаток Г) та організації контрольного етапу з ідентичними критеріями оцінювання було зафіксовано стабільне зростання показників, що підтверджено порівняльною таблицею «до/після» (додаток Д). Особливо помітною стала позитивна динаміка у граматичному компоненті, послідовності та цілісності висловлення.

4. Четверте завдання – розробка комплексу ігрових вправ – було реалізовано через створення системи, у якій кожна гра має подвійний ефект: зберігає мотиваційну природу ігрової діяльності та водночас містить приховане мовленнєве завдання. У комплекс увійшли ігри на добір слів, побудову фраз, встановлення логічних зв'язків, структуризацію сюжету та завершення висловлення. Їх особливістю є поступове зростання рівня складності та можливість адаптації під конкретні типи мовленнєвих труднощів, виявлених під час констатувального етапу. Така системність

забезпечила керований вплив на всі компоненти зв'язного мовлення. Також сюди входила перевірка ефективності розробленого комплексу, яка дала змогу встановити, що ігрові технології продемонстрували високу результативність у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Порівняльний аналіз результатів «до» і «після» засвідчив підвищення середніх балів: послідовність зросла до 2,8 бала, словник – до 3,0, граматична правильність – до 2,7, цілісність – до 2,8. Зміни носять не формальний, а якісний характер: діти почали частіше виділяти ключові події, узгоджувати слова у фразі, використовувати точні дієслова, завершувати висловлення логічним фіналом. Значно зменшилася кількість пауз, жестових замінів, обривів думки, а обсяг висловлення в окремих дітей збільшився вдвічі.

Узагальнення якісних даних дозволяє стверджувати, що ігрові технології сприяли формуванню внутрішнього мовленнєвого плану: діти почали заздалегідь уявляти структуру висловлення, виокремлювати початок, розвиток і фінал, самостійно коригувати помилки та шукати точніші формулювання. Ігрова форма навчання створила середовище, у якому мовлення стало природним засобом дії, а не нав'язаною вимогою дорослого.

Результати дослідження дають підстави зробити узагальнений висновок: ігрові технології є ефективним, науково обґрунтованим і практично результативним засобом формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Їх використання забезпечує розвиток усіх структурних компонентів висловлення, сприяє усуненню типових мовленнєвих труднощів і створює умови для стійкого перенесення мовленнєвих навичок у нові ситуації. Отримані результати можуть бути використані у практиці логопедів, вихователів ЗДО, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, а також у подальших наукових розвідках щодо корекції мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Є. Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально педагогічна проблема. Збірка наукових праць *Vzdelávanie a spoločnosť* Освіта та суспільство Прешовського університету в Прешові. 2016. С. 9–16.
2. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти. За загальною редакцією Бойчука Ю. Д. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2020. 376 с.
3. Баранець І. В. Компетентнісний підхід в організації освітньо виховного процесу дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення. Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення. Матеріали I міжнародної науково практичної інтернет конференції. Київ. 2020. С. 333–334.
4. Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Засоби навчальної та наукової діяльності. 2020. № 54. С. 67–88.
5. Богуш А. Гавриш Н. Запрошуємо до розмови. Розповідання за сюжетними картинками. Київ. Генеза. 2014. 48 с.
6. Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Випуск 52. Том 1. С. 186–192.
7. Брушневська І. М. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Випуск 52. Том 1. С. 186–192.
8. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ Ірпінь. Перун. 2015. 1736 с.

9. Ватаманюк Г. П. Ігрові технології як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Наукові праці Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2020. Випуск 19. Том 3. С. 85–86.
10. Ващенко Г. Сучасні тенденції виховання дітей. Київ. Освіта. 2022. 45 с.
11. Волощенко Н. О. Коваль Ю. О. Освітньо розвивальний потенціал Lego технологій у розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Освітній дискурс. 2019. Випуск 11. № 3. С. 88–98.
12. Гавриш Н. В. Інноваційні методи розвитку мовлення дошкільників. Презентація. Київ. Всеосвіта. 2024. 25 с.
13. Гавриш Н. Мовлення дитини. Дошкільне виховання. 2021. № 3. С. 3–8.
14. Горбатова Т. В. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Консультація. Славутич. Центр розвитку дитини. 2023. 13 с.
15. Данильян О. Г. Дзьобан О. П. Методологія наукових досліджень. Підручник. Харків. Право. 2023. 488 с.
16. Демченко Н. О. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів у роботі з розвитку мовленнєвої активності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення другого рівня. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. 2023. С. 101–106.
17. Древняк Л. П. Причини прояви та механізми подолання мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку. Кривий Ріг. 2023. 126 с.
18. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія. Київ. Центр навчальної літератури. 2020. 392 с.
19. Дьяченко Ю. О. Усенко О. В. Логопедія. Київ. Мова. 2017. 324 с.
20. Жарко О. Формування комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей. Молодий вчений. 2018. № 10. С. 54–59.

21. Загородня Л. Марєєва Т. Формування звукової культури мовлення в дітей п'ятого року життя з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри. Глухів. 2022. 101 с.
22. Залановська Л. І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Журнал сучасної психології. 2022. № 4. С. 14–22.
23. Замелюк М. Мордас Д. Матвійчук А. Ігрова терапія як інструмент у зростанні та розвитку дітей. Луцьк. Вежа Друк. 2022. С. 54–57.
24. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Навчально методичний посібник. За редакцією Л. Галенко. Харків. Друкарня Мадрид. 2018. 110 с.
25. Іншаков А. Є. Діяльнісний підхід до організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. Випуск 44. С. 203–208.
26. Кисличенко В. А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу. Актуальні питання корекційної освіти. 2020. Випуск 16. № 1. С. 113–121.
27. Кляп М. І. Окремі аспекти корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Scientific Journal Virtus. 2018. Part I. С. 132–147.
28. Козак Л. М. Розвиток мовлення дошкільників шляхом використання інноваційних методик. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2024. Випуск 1. С. 45–52.
29. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків. Ранок. 2019. 304 с.
30. Конопляста С. Ю. Синиця А. О. Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем. Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. 2019. Випуск 37. С. 63–72.

31. Корекційно розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Навчально методичний посібник. Київ. ІСПП НАПН України. 2020. 558 с.
32. Ласточкіна О. В. Єременко Л. П. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Суми. ФОП Цьома С. П. 2019. С. 23–27.
33. Ласточкіна О. В. Сучасні програмові розробки що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. 2019. № 2. С. 138–144.
34. Лепеха Л. П. Городинська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Львів Дрогобич. Посвіт. 2014. 76 с.
35. Лопатинська Н. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2020. № 3. С. 3–11.
36. Лященко В. М. Сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя логопеда. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2024. С. 310–313.
37. Ноздрова О. П. Бойко В. П. Застосування ігрових технологій навчання для розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи з мовленнєвим порушенням. Одеса. Університет Ушинського. 2025. С. 138–144.
38. Піроженко Т. О. Ігрові методики у розвитку мовлення дошкільників. Київ. Освіта. 2017. 240 с.
39. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ. Література ЛТД. 2019. 140 с.
40. Рібцун Ю. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ. Наша друкарня. 2020. С. 295–312.
41. Семенюк Н. М. Використання інноваційних технологій в групі дітей із порушеннями мовлення. URL <https://vseosvita.ua/library/01009khtml-de9b.doc.html> Дата звернення 05.09.2025.

42. Семенюк Н. М. Освітні інновації в розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Освітня платформа. 2025. № 3. С. 15–22.
43. Смирнова О. М. Логопедія. Київ. Середня школа. 2017. 388 с.
44. Спеціальна освіта. Наукові пошуки майбутніх фахівців. Київ. НПУ ім. М. Драгоманова. 2022. 90 с.
45. Сударик О. С. Сутність поняття ігрові технології та їх класифікація. Вінниця. Європейська наукова платформа. 2021. С. 91–94.
46. Танько А. Роль ігрових педагогічних технологій у розвитку дітей старшого дошкільного віку. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2025. С. 100–103.
47. Тафінцева С. Мотозюк Л. Ігрова терапія у психологічній практиці роботи з дитиною. Наукові праці МАУП. 2020. № 1. С. 78–83.
48. Ткачова Н. Г. Булаш І. В. Турчина І. С. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Молодий учений. 2018. № 11. С. 276–282.
49. Фенко М. Мацюк З. Storyline як інноваційна технологія розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Випуск 58. Том 2. С. 366–371.
50. Харченко Т. Особливості ігрової діяльності у дітей з загальним недорозвитком мовлення. Суми. ФОП Цьома С. П. 2018. С. 175–178.
51. Чекан О. Роль комп'ютерних програм у корекційно розв'язковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Science and Education. 2023. № 2. С. 89–93.
52. Черкашин Є. А. Використання ігрових технологій у корекційній та розвивальній роботі зі старшими дошкільниками з порушенням мовлення. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2024. С. 190–191.
53. Шеремет М. К. Логопедія. Київ. Слово. 2014. 675 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інструктивна карта констатувального етапу дослідження

Таблиця 1. Інструктивна карта проведення первинної діагностики зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Блок	Опис змісту
Мета констатувального етапу	Визначення вихідного рівня сформованості зв'язного мовлення дітей 5–6 років перед упровадженням комплексу ігрових технологій.
Умови проведення	Індивідуальна робота з кожною дитиною; тривалість 10–12 хвилин; спокійне середовище; відсутність сторонніх подразників; прізвища дітей не фіксуються (позначення: Дитина 1, Дитина 2...)
Форма фіксації результатів	Таблиця спостережень; короткі нотатки логопеда; оцінювання за 4-бальною шкалою (1 – низький, 4 – високий рівень).

Блок діагностичних завдань

Таблиця 2. Завдання, матеріали та критерії оцінювання

№	Назва завдання	Матеріал	Хід роботи (інструкція)	Оцінювані параметри	Додаткові нотатки для спеціаліста
1	Склади розповідь за картинкою	Сюжетна картинка: діти граються на майданчику; одна будує вежу, інша котиться з гірки	«Подивись уважно на картинку. Розкажи, що тут відбувається»	- логічність викладу - послідовність подій - повнота висловлення - граматична правильність	Фіксувати, чи дитина пропускає ключові дії; чи використовує зв'язки між реченнями («потім», «а ще»).
2	Продовж історію	Текст-початок: «Одного ранку діти прийшли до садочка і	«Придумай, що могло статися далі»	- уміння продовжити сюжет - зв'язність думки - сміслова	Важливо відмітити, чи дитина «застрягає», чи переходить до нових деталей; чи

		побачили нову гру...»		завершеність • мовленнєва активність	може самостійно завершити історію.
3	Опиши предмет	Іграшка: м'який ведмедик або кубик з малюнком	«Опиши цей предмет так, щоб інша дитина змогла його впізнати»	• словниковий запас • використання ознак • структура речень • точність вислову	Логопед відмічає, чи дитина називає кольори, форму, функції; чи дає лише загальні слова («гарний», «великий»).
4	Закінчи речення	Серія незавершених фраз: «На прогулянці я...», «Мені цікаво, коли...», «Учора ми...»	«Продовж речення своїми словами»	• граматична правильність • логічність завершення • смислова відповідність • здатність розгорнути вислів	Звернути увагу, чи дитина використовує короткі відповіді чи розгорнуті; чи зберігає тему.

Система оцінювання

Таблиця 3. Чотирибальна шкала оцінювання мовлення

Бал	Характеристика рівня
1 бал	Висловлення уривчасті; дитина уникає мовлення; не може завершити думку; порушена послідовність.
2 бали	Є окремі логічні фрагменти, але вони слабо пов'язані; мова малорозгорнута; є граматичні труднощі.
3 бали	Висловлення послідовне; тема в основному збережена; допускаються незначні порушення граматики та логіки.
4 бали	Зв'язне, логічне, розгорнуте висловлення; чітка структура; достатній словниковий запас; граматично правильне мовлення.

Порядок проведення

Таблиця 4. Короткий регламент роботи

Етап	Зміст дій спеціаліста
Підготовчий	Підбір матеріалів; налаштування дитини на роботу; пояснення, що «завдання – це гра».
Основний	Проведення 4 завдань у зазначеній послідовності; фіксація мовленнєвих проявів.
Підсумковий	Обробка результатів; узагальнення даних у таблиці; визначення рівнів.

Форма фіксації результатів (бланк)

Таблиця 5. Узагальнений бланк оцінювання (порожній, для заповнення)

Дитина	Завдання 1	Завдання 2	Завдання 3	Завдання 4	Середній бал
Дитина 1					
Дитина 2					
Дитина 3					
Дитина 4					
Дитина 5					

(У роботу підставляються потрібні умовні дані.)

Додаток Б

Зразок діагностичного завдання для визначення рівня зв'язного мовлення

Таблиця 1. Завдання «Склади розповідь за картинкою»

Елемент завдання	Зміст
Назва завдання	«Склади розповідь за картинкою»
Тип завдання	Описово-розповідний
Мета	Виявити вміння дитини самостійно будувати зв'язний вислів: описувати об'єкти, встановлювати послідовність подій, формувати завершену думку.
Матеріал	Сюжетна картинка (опис): на майданчику двоє дітей грають у пісочниці; поруч хлопчик катається на гойдалці; на задньому плані – вихователька.
Інструкція	«Подивись на картинку й розкажи, що тут відбувається. Можеш почати так, як тобі зручно».
Очікувані мовленнєві дії	Дитина називає персонажів, їхні дії, додає деталі, встановлює зв'язки між подіями («спочатку», «потім», «а ще»), завершує розповідь.
Критерії оцінювання	1. Послідовність викладу – чи дотримана логіка подій. 2. Повнота змісту – чи згадані основні об'єкти й дії. 3. Граматична правильність – узгодження слів, правильне використання форм. 4. Зв'язність – чи об'єднані речення між собою, чи є логічні переходи.
Шкала оцінювання	1–4 бали (1 – низький рівень, 4 – високий).
Примітки спеціаліста	Можна заохочувати дитину: «Продовж, будь ласка», «А що було далі?». Не дозволяється виправляти або підказувати слова.

Таблиця 2. Завдання «Продовж історію»

Елемент завдання	Зміст
Назва завдання	«Продовж історію»
Матеріал	Початок розповіді: «Сьогодні вранці діти зайшли у групу й помітили, що на столі стоїть коробка з новою грою...»
Інструкція	«Подумай і розкажи, що могло статися далі».

Що перевіряється	Уміння придумати розвиток подій, розгорнути сюжет, завершити історію.
Критерії оцінювання	логічність → смислова завершеність → послідовність → активність мовлення

Таблиця 3. Завдання «Опиши предмет»

Елемент завдання	Зміст
Матеріал	Іграшка (м'яч, кубик або м'яка тваринка)
Інструкція	«Опиши предмет так, щоб інша дитина могла його знайти серед багатьох».
Оцінка	добір ознак, точність опису, словниковий запас, граматики

Таблиця 4. Завдання «Закінчи речення»

Початки фраз
«На прогулянці ми...»
«Мені подобається, коли...»
«Коли я граю з друзями, я...»
«Учора в садочку...»

Мета: перевірити здатність будувати завершене речення й утримувати тему.

Додаток В**Узагальнена таблиця результатів констатувального етапу****Таблиця 1. Початковий рівень сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

Дитина	Послідовність висловлення (1–4 бали)	Словниковий запас (1–4 бали)	Граматична правильність (1–4 бали)	Цілісність і зв'язність висловлення (1–4 бали)	Середній бал
Дитина 1	2	2	2	2	2,0
Дитина 2	3	3	2	3	2,75
Дитина 3	1	2	1	2	1,5
Дитина 4	3	3	3	3	3,0
Дитина 5	2	3	2	2	2,25
Дитина 6	2	2	2	1	1,75

Умовні позначення рівнів

Середній бал	Рівень сформованості мовлення
1,0–1,9	низький
2,0–2,9	середній
3,0–3,5	достатній
3,6–4,0	високий

Додаток Г

**Порівняльна узагальнена таблиця результатів констатувального
та формувального етапів**

**Таблиця 1. Динаміка розвитку зв'язного мовлення дітей старшого
дошкільного віку**

Показники мовлення	Середній бал «до» (констатувальний етап)	Середній бал «після» (формувальний етап)	Зміна
Послідовність висловлення	2,1	3,0	+0,9
Словниковий запас	2,3	3,4	+1,1
Граматична правильність	2,0	3,1	+1,1
Цілісність і зв'язність висловлення	2,1	3,2	+1,1
Середній інтегральний показник	2,1	3,2	+1,1