

**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**

**Розвиток мовлення дітей 6-го року життя
з III-IV рівнями загального недорозвитку
мовлення засобом дидактичної гри**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 627 група
Бербюк Христина

Керівник:

доктор педагогічних наук,
професор **Олійник М.І.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № ____ від _____ 2024 року

Зав. кафедрою _____ проф. Марія ОЛІЙНИК

АНОТАЦІЯ

Бербюк Х.М. Розвиток мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 111 с.

Актуальність проблеми розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є надзвичайно високою, оскільки мовленнєві порушення впливають на комунікацію та пізнавальну діяльність дітей, що затруднює їх соціалізацію та навчання. Одним із ефективних засобів корекції мовленнєвих порушень є дидактична гра, яка сприяє розвитку мовлення дітей через інтерактивну діяльність. Дослідження зосереджено на визначенні педагогічних умов використання дидактичних ігор для розвитку мовлення у дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ. Результати можуть бути корисними для педагогів і логопедів у процесі корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками, що має значний вплив на їх мовленнєвий розвиток.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, діти з III-IV рівнями ЗНМ, корекція мовленнєвих порушень, дидактична гра.

ABSTRACT

Berbyuk H.M. Speech development of children of the 6th year of life with III-IV levels of general underdevelopment of speech by means of a didactic game. - Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of higher education "master" in specialty 016 Special education. Chernivtsi national Yuri Fedkovich University. Chernivtsi, 2024. 111 p.

The relevance of the problem of speech development of children with general underdevelopment of speech (GDS) is extremely high, since speech disorders affect the communication and cognitive activity of children, which makes it difficult for them to socialize and study. One of the effective means of correcting speech disorders is a didactic game that promotes the development of children's speech through interactive activities. The study is focused on determining the pedagogical conditions for using didactic games for the development of speech in children of the 6th year of life with III-IV levels of ZNM. The results can be useful for teachers and speech therapists in the process of corrective and developmental work with preschoolers, which has a significant impact on their speech development.

Key words: general underdevelopment of speech, children with III-IV levels of ZNM, correction of speech disorders, didactic game.

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

ЗМІСТ

ВСТУП	1
Розділ 1. Теоретичні основи розвитку мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	9
1.1. Розвиток мовлення дошкільників в онтогенезі	9
1.2. Характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення	11
1.3. Ігрова діяльність як засіб корекції порушень мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.....	20
Висновки до першого розділу	37
Розділ 2. Використання дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення дітей 6-го року життя із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня	
2. 1. Методика виявлення рівнів розвитку мовлення в дітей 6-го року життя із ЗНМ III-IV рівня.....	38
2.2. Педагогічні умови розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри.....	38
2.3. Практичні рекомендації для вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення	64
Висновки до другого розділу	67
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	69
Список використаних джерел	72
Додатки.....	78

ВСТУП

Одним з найважливіших психічних процесів людини є мовлення. Воно сприяє розвитку й саморозвитку особистості, спонукає до пізнання природного, предметного й соціального довкілля шляхом взаємодії з предметами і явищами та спілкування з іншими людьми.

Мова і мовлення виконують важливі функції спілкування, розвитку мислення, самоорганізації та регуляції поведінки дитини. Тому формування і розвиток мовлення в дитини має здійснюватися своєчасно.

Розвиток мовлення дитини у новій редакції Базового компонента дошкільної освіти [2] справедливо подано як один з основних освітніх напрямів. Причому акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (в єдності всіх її складових) як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення мовленнєвої особистості дошкільника. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти [2] мовленнєву компетентність визначено як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – порушення мовлення, що спостерігається у дітей із збереженим інтелектом та нормальним слухом. За цього порушення відбувається відставання в розвитку мовлення дитини, воно не відповідає нормам паспортного віку й виражається в недорозвиненні словникової бази мовлення, аграматизмах, недоліках його фонетичної та фонематичної складових. Це засвідчує порушення не тільки окремих компонентів мовлення, а загалом усієї системи мовлення дитини. У зв'язку з цим загальний недорозвиток мовлення вважається системним недорозвиненням психічного процесу мовлення (І. Мартиненко, Є. Соботович) [39, 40, 41] і належить до тяжких порушень мовлення (І. Марченко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) [25, 32, 48, 49, 55]

Дослідники вважають, що за загального недорозвитку мовлення, формування і розвиток компонентів мовлення є утрудненим. Зокрема розвиток його лексичної і граматичної сторін відбувається з більшими витратами енергії, ніж власне вивчення словника, або формування правильної звуковимови. Пояснюється те тим, що граматичні значення абстрактні і грамати́ка організована на основі великої кількості правил.

Лексична та граматична системи української мови складні для самостійного їх засвоєння дитиною із загальним недорозвитком мовлення. Відсутність повноцінної та своєчасної психолого-педагогічної й логопедичної допомоги дошкільникам із ЗНМ призводить до порушення комунікативних процесів, і як наслідок, мовленнєвого негативізму, труднощів адаптації у дитячому колективі, затримки пізнавальної діяльності, специфічності емоційно-вольової сфери, що в подальшому стає причиною труднощів у оволодінні шкільною програмою.

Вплив дефекту на формування повноцінної особистості, можливо, мінімізувати або звести до нуля. Для цього потрібно проводити своєчасну роботу з корекції та розвитку усіх сторін мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення [6].

Проблема розвитку та корекції загального недорозвитку мовлення досліджувалася Р. Левіною, І. Мартиненко, І. Марченко, Є. Соботович, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Т. Філічевою та ін. При цьому вчені класифікують ЗНМ традиційно за трьома (Т. Філічева – за чотирма) рівнями мовленнєвого розвитку дитини, які корелюють з її віком і враховуються під час комплектування логопедичних груп у закладах дошкільної освіти комбінованого або компенсуючого типу. Однак в умовах інклюзивної групи трапляються випадки, коли діти молодшого віку мають дещо вищі рівні розвитку мовлення, як-от діти 4-го року життя з II рівнем ЗНМ, діти 5-го року життя з III рівнем ЗНМ, діти старшого дошкільного віку з IV рівнем ЗНМ. Через це постає необхідність добору методів роботи, які сприяли б подоланню мовленнєвого порушення і відповідали віку дитини [6, 25, 36, 39, 49].

У дослідженнях вище названих вчених розкрито питання організації та методики корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, наведено різні засоби та прийоми для її здійснення. У них зазначається, що дидактична гра є ефективним засобом розвитку та корекції мовлення дошкільників.

Дидактичні ігри – це навчальні пізнавальні ігри, які розширюють і поглиблюють уявлення про навколишній світ, виховують пізнавальний інтерес, сприяють розвитку мовлення дитини. Вони мають велике значення у процесі навчання та виховання дошкільнят.

Дидактична гра є ефективним засобом розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із ЗНМ. У грі діти закріплюють мовленнєві вміння, уточнюють уявлення про явища мови, набувають здатності вільно користуватися засобами мови. У той же час аналіз досліджень дозволив констатувати, що, незважаючи на те, що низка вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Бенера, Н. Маліновська, Ю. Рібцун, Л. Трофименко) відзначають велике значення ігор у роботі з розвитку мовлення, описують їх можливості, мало розробленим залишається питання, пов'язане з особливостями використання дидактичних ігор з метою розвитку та корекції мовлення дітей із ЗНМ [4, 6, 34, 50].

Виходячи з актуальності та значущості проблеми розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення, було визначено тему дослідження «Розвиток мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри».

Об'єкт дослідження – процес розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри.

Мета дослідження: теоретично вивчити проблему розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення

засобом дидактичної гри та обґрунтувати педагогічні умови, що сприятимуть ефективності цього процесу

Гіпотеза дослідження: робота з розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ буде ефективною, якщо в освітньому та корекційному процесі будуть використовуватися дидактичні ігри з урахуванням таких педагогічних умов: 1) добір дидактичних ігор відповідно до рівнів розвитку мовлення дошкільників; 2) включення дидактичних ігор для розвитку мовлення у режимні моменти протягом дня та в різні етапи логопедичного заняття відповідно до етапу навчання, його теми та завдань; 3) дотримання вихователями й вчителями-логопедами методики керівництва дидактичними іграми з розвитку мовлення вихованців.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми дослідження.
2. Запропонувати методику виявлення рівнів розвитку мовлення дітей 6-го року життя.
3. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри.
4. Розробити практичні рекомендації для вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана за клопотанням КУ «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр №2» (<http://surl.li/ymcvgm>).

Теоретичне та практичне значення дослідження полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів розвитку мовлення в дітей 6-го року життя;

обґрунтуванні педагогічних умов використання дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ; розробленні практичних рекомендацій для вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг магістерської роботи становить 100 сторінок, основний зміст викладено на 63 сторінках.

Розділ 1. Теоретичні основи розвитку мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

1.1. Розвиток мовлення дошкільників в онтогенезі

Особистість дитини формується через взаємодію з іншими людьми з перших днів її життя. Адаптація малюка до навколишнього середовища забезпечується різними засобами, зокрема через спілкування, яке сприяє розвитку, вихованню та навчанню. У процесі спілкування дитина освоює рідну мову, вчиться не лише розуміти її, а й засвоює фонетику та граматику. Мовлення стає засобом практичної взаємодії з однолітками під час гри та в інших видах діяльності. Відтак доцільно дослідити особливості розвитку мовлення дитини в процесі онтогенезу.

Дитина не народжується готовою до мовленнєвого самовираження. Оволодіння мовленням – це складний психічний процес, який відбувається, коли головний мозок, слух та артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку. Можна умовно виділити кілька етапів формування мовлення [43].

На першому етапі основну роль відіграє розвиток тих частин мовленнєвого апарату, які беруть участь у самому процесі мовлення: дихальної системи, голосового апарату та артикуляційних м'язів.

На другому етапі розвивається розуміння мовлення, що проявляється в появі перших слів.

Наступний етап пов'язаний з тим, що на основі достатнього словникового запасу відбувається перехід до використання фразової мови – до ведення діалогу.

На завершальному етапі, завдяки наявності розширеного лексичного запасу, правильному граматичному побудуванню фраз і здатності чітко вимовляти звуки та слова, дитина починає оволодівати монологічним мовленням.

У першому році життя у дітей відбувається активний розвиток головного мозку, слуху та органів мовлення. Одночасно розвиваються фізичний і фонематичний слух. Слухові враження відіграють ключову роль у процесі оволодіння мовленням. Паралельно з розвитком слухових функцій у малюка з'являються голосові реакції. У період белькотання помітні особливості інтонацій, які характерні для мови, що оточує дитину. Активно розвивається розуміння мовлення, формується потреба у комунікації з іншими людьми. Вік десяти місяців – одного року є періодом, коли можна побачити перші спроби мовленнєвого контакту між дитиною і близькими. В цей час можна помітити окремі слова, що з'являються як результат потреби у змістовному спілкуванні [43,45].

На другому році життя потреба вживати осмислені слова різко зростає. Однак до півтора року слова часто не співпадають з реальними назвами предметів, і розуміння мовлення випереджає його активне використання (пасивний словник значно більший за активний). Фразове мовлення ще не сформоване. Для дворічної дитини характерна недосконалість вимови та обмежений словниковий запас.

У трирічному віці з'являються перші прості речення з 2-3 слів, і діти починають використовувати всі частини мови. Вони вже можуть відповідати на запитання, розуміють короткі тексти та здатні відповідати на питання про їхній зміст. Діти активно імітують мовлення дорослих, що є важливим етапом для розвитку активного мовлення

На четвертому році життя у дітей помітно покращується вимова, мовлення стає більш виразним, а фрази складаються з п'яти-шести слів. Дитина здатна давати розгорнуті відповіді на запитання дорослих, що пов'язано із збагаченням словникового запасу та оволодінням граматичними конструкціями мовлення.

До п'яти років мовлення стає більш різноманітним, точним і змістовним. Покращується здатність утримувати увагу на мовленні оточуючих. Розширення активного словника дозволяє дитині точніше формулювати свої

думки, будувати більш повні висловлювання, а також покращується вимова [45].

У шість років продовжується удосконалення всіх аспектів мовлення дитини. До кінця цього віку дитина правильно вимовляє всі звуки, має достатній лексичний запас, добре опановує граматичні структури. Старші дошкільники вільно спілкуються з дорослими та однолітками, можуть підтримувати розмову на будь-яку доступну для них тему. Мовлення стає чітким, грамотно побудованим, логічно послідовним. У процесі спілкування діти використовують як прості, так і складні конструкції, вміло організовують діалог і монолог.

1.2. Характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення

«Загальний недорозвиток мовлення – складне мовленнєве порушення у дітей з нормальним слухом та збереженим інтелектом, при якому порушено формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики та фонетики і, як наслідок, всього зв'язного мовлення» [21, с. 317].

Характеризуючи дітей із загальним недорозвитком мовлення, можна відзначити низку особливостей, що відрізняють їх від однолітків, що нормально розвиваються: пізня поява перших слів, простих речень; мовлення малозрозуміле для оточуючих за рахунок вираженого аграматизму; обмежений лексичний запас; незавершеність процесу фонемоутворення; відставання як експресивного (активного говоріння), так і імпресивного (пасивного, розуміння зверненого мовлення) мовлення; недостатня мовленнєва активність, яка без спеціального навчання не приходить у відповідність до вікових вимог.

Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на розвиток сенсорної, інтелектуальної, емоційно-вольової сфер. Відзначається нестійкість різних видів сприймання, зниження стійкості уваги, обмеження обсягу пам'яті. За відносно збереженої смислової логічної пам'яті у дітей страждає продуктивність запам'ятовування. Дошкільникам із ЗНМ важко запам'ятати 3-

4-ступінчасті словесні інструкції, послідовність виконання завдання. В окремих дітей спостерігається досить низька продуктивність пригадування, яка часто поєднується з дещо вузькими можливостями пізнавальної сфери [6, 14].

Усе сказане вище не виключає, однак, відносно критичного ставлення дітей із ЗНМ до свого дефекту. У той самий час зв'язок між мовленнєвими порушеннями й окремими складовими психічного розвитку спричиняє специфічні особливості мислення дошкільників із цим типом дизонтогенезу. Маючи в цілому повноцінні передумови для оволодіння розумовими операціями, доступними для їх віку, діти постійно відстають у розвитку словесно-логічного мислення. За відсутності спеціального навчання вони насилу опановують звуковий аналіз і синтез. Дітям із ЗНМ властиві деякі відставання у розвитку рухової сфери – невпевненість у виконанні дозованих рухів, зниження швидкості, обсягу та амплітуди, а також спритності їх виконання [26].

Доведено, що появи самостійного мовлення в дітей передуює розвиток його розуміння. Виходячи з цього, важливо правильно оцінити стан як експресивного, так й імпресивного мовлення вихованців.

Н. Жукова виділила 5 рівнів розуміння мовлення [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**]:

- нульовий – дитина відгукується лише на емоційну інтонацію, своє ім'я;
- ситуативний – дитина реагує на імена знайомих та близьких родичів, орієнтується на показ улюблених іграшок, побутових предметів;
- номінативний – дитина показує предмети, з якими вона зустрічається в повсякденному житті, співвідносить їх з картинками, але погано розуміє запитання непрямих відмінків (Кому? Чому? Ким? Чим? З ким? З чим?);
- предикативний – дитина розуміє назви багатьох повсякденних предметів і дій, диференціює запитання, пов'язані з непрямыми відмінковими конструкціями, включаючи прийменникові, однак недостатньо розрізняє граматичні форми слів;

- розчленований – дитина розуміє значення слів, виражених різними префіксами, суфіксами.

Запропонований Р. Левіною комплексний підхід до аналізу структури мовленнєвого порушення в дітей дошкільного віку із ЗНМ отримав подальший розвиток, що дозволило не робити опис лише деяких проявів мовленнєвої недостатності і передбачити картину аномального розвитку за низкою показників, критеріїв, які характеризують стан засобів мовлення і комунікативних процесів.

Варіативність проявів та ступеня тяжкості мовленнєвих порушень спочатку були систематизовані та охарактеризовані Р. Левіною (1968) у вигляді трьох рівнів мовленнєвого розвитку.

На основі структурно-динамічного вивчення аномального мовленнєвого розвитку розкриємо специфічні закономірності, що визначають перехід від низького рівня розвитку до вищого.

Перший рівень мовленнєвого розвитку – це «відсутність загальноновживаного мовлення». Спостерігається у дітей, в яких не сформована самостійна фраза, які мають виражені проблеми розуміння зверненого до них мовлення, здійснюють вербальну комунікацію в різко обмеженому обсязі.

Яскравою особливістю цього рівня мовленнєвого дизонтогенезу виступає складна і тривала за часом відсутність наслідування мовлення. Бувають випадки, коли у деяких дітей виробляється здатність (з допомогою батьків) повторювати за дорослими окремі звуки за повної нездатності об'єднувати їх у найпростіші слова. Часто дитина може повторювати лише спочатку засвоєні нею слова (п'ять-десять слів), але при цьому нові поняття та їх словесні позначення у неї не формуються. Подібне явище може мати місце протягом декількох років життя дитини. Такий стан у дітей з нормальним слухом та інтелектом лікарями-психоневрологами діагностується як елективний мутизм [6, 9, 43].

В оточуючих людей нерідко створюється помилкове враження достатнього розуміння мовлення такою дитиною, оскільки вона виконує

прості словесні інструкції: може показати названий предмет, виконати пропоновану дію тощо. Насправді ж діти з першим рівнем ЗНМ під час сприймання мовлення орієнтуються на підказку (добре знайому ситуацію, інтонацію і міміку дорослого), тоді як розуміння значень слів, їхнього граматичного оформлення в них дуже грубо порушене. Необхідно розрізняти немовленнєвих дітей за рівнями розуміння ними зверненого мовлення незважаючи і не беручи до уваги, чи почала дитина вимовляти перші слова повністю, чи лише окремі їх частини. В одних дітей імпресивне мовлення охоплює досить великий словниковий запас, що забезпечує розуміння ними назв багатьох предметів, їх ознак, виконуваних процесів. Інші діти здатні більш-менш адекватно сприймати лише імена близьких людей, назви предметів, що часто зустрічаються в повсякденному житті.

У самотійному мовленні дітей відзначається нестійкість у вимові звуків, їх дифузність. Вони здатні відтворювати переважно односкладові слова, тоді як складніші за структурою одиниці мовлення піддаються скороченню. Поруч із окремими словами, у мовленні дитина використовує і паралінгвістичні засоби спілкування, тобто супроводжує його мімікою, жестами, різними інтонаціями. На цьому рівні практично недоступне розуміння граматичних категорій іменників і дієслів, роду і часу дієслів. У самотійному мовленні простежується змазаність і дифузність у відтворенні звукового наповнення слів, грубо порушена складова структура слів: це в основному 1-2-складові слова, при спробі відтворити 3-4-складові слова кількість складів скорочується до одного-двох [43, 45].

Другий рівень мовленнєвого розвитку («зачатки» загальноновживаного мовлення) характерний для дітей, які мають початкові навички побудови найпростіших аграматичних речень. Дошкільники з цим рівнем ЗНМ відчують помітні труднощі у розумінні мовлення оточуючих, використовують лише первинні лексико-граматичні та інші засоби вербальної комунікації.

Помітно зростає мовленнєва активність дитини з використанням постійного, хоч і дуже спотвореного та обмеженого запасу загальноповживаних слів. Їхнє мовлення характеризується наявністю 2-4-слівної фрази. У мовленні таких дітей, як правило, відсутні навіть прості прийменники, іменник вживається у початковій формі. Нерідко, поряд із правильними формами, порушуються способи узгодження та керування. Як і раніше, відзначається багатозначність слів, одноманітні лексичні заміни. Недостатнє оволодіння морфологічною системою мови перешкоджає засвоєнню словотвірних операцій. У дітей істотно страждає розуміння значень багатьох слів. У зв'язку з цим відзначається використання слів у вузькому значенні. Користуючись простими, а часто й поширеними реченнями, діти допускають у них пропуски як головних, так і другорядних членів, порушують порядок слів (інверсія). Складні речення цим дітям малодоступні для розуміння та вживання, оскільки вони не засвоюють тих логіко-часових та причинно-наслідкових відношень, які закладені в таких конструкціях. Самостійне складання оповідань для них ще складне, проте за наявності допомоги з боку дорослого дитина намагається створювати найпростіші види текстів. У них, зазвичай, діти обмежуються перерахуванням об'єктів, дій із ними, однак не передають причинно-наслідкові зв'язки [43, 45].

Фонетична сторона мовлення повністю не сформована: відзначаються усі шість видів порушень звуковимови (сигматизм, ламбдацизм, ротацизм, каппацизм, хітизм, гаммацизм). Найбільш характерними для цієї категорії порушень є дефекти одзвінчення та пом'якшення. Виражене порушення звуко-складової структури слів призводить до того, що висловлювання дітей без відповідного пояснення і поза контекстом мало зрозумілі для оточуючих.

Третій рівень мовленнєвого розвитку відзначається наявністю розгорнутого фразового мовлення з помітними ознаками лексико-граматичних та фонетико-фонематичних порушень. Діти в самостійному мовленні вже використовують речення. Спостерігаються спроби застосування конструкцій складних речень (складносурядних та складнопідрядних).

У дітей покращується сприйняття мовлення – воно досягає нижньої межі вікової норми. Однак розуміння складних інструкцій з кількох етапів, ускладнених вживанням семантично важких слів або слів з переносним значенням, все ще залишається майже недоступним для дітей. Розширюється набір використовуваних лексико-граматичних категорій, слів різної структури та звукової складності, включаючи правильну вимову голосних і простих приголосних звуків. Разом з тим результати спеціально підібраних завдань виявляють суттєве відставання в розвитку кожного з компонентів мовленнєвої системи: порушення узгодження прикметників та іменників з іменниками з непродуктивними закінченнями, пропуски та заміни прийменників, при цьому іменник використовується в правильній формі. Такий тип аграматизму свідчить про незавершеність процесу формування граматичної правильності мовлення [43].

Наявні лексичні помилки, такі як заміна частини предмета його загальною назвою, змішування слів за значенням, заміна назви предмета на назву дії. Попри досить широкий предметний словник, відсутні назви багатьох слів, що позначають представників тваринного і рослинного світу, природні явища, професії людей та їх атрибути. Недостатність у засвоєнні словозміни та словотворення, що проявляється у труднощах розуміння граматичних значень, значення похідних слів, а також у труднощах роботи з морфемами та їх комбінуванням у слові, свідчить про незавершеність формування граматичної системи мовлення дитини. Це підтверджує, що діти ще не мають достатніх когнітивних і мовленнєвих можливостей для повноцінного застосування лексико-граматичних засобів мовлення у процесі спілкування.

Спостерігаються стійкі та значні порушення під час добору слова, яке виходить за межі звичайної мовленнєвої практики, що виявляється при утворенні прикметників від іменників з різними значеннями співвіднесеності, а також при використанні іменників з різними суфіксами. Для дітей характерне неточне розуміння та вживання узагальнених понять. Аналіз цих помилок

показує, що словами-замісниками найчастіше є ті, що є найбільш звичними для дітей і вже закріпилися в їх повсякденному мовленні.

Під час оцінювання зв'язного мовлення відзначаються проблеми програмування дитиною своїх висловлювань, пропуски членів речень, порушення у них порядку слів. При вживанні конструкцій складнопідрядних речень порушується їхня структура: відсутність головного або другорядного члена речення [45].

Характеризуючи недостатній рівень сформованості фонетичної сторони мовлення, важливо відзначити наявність різних типів помилок при відтворенні шиплячих та свистячих, сонорних, твердих і м'яких, дзвінких та глухих приголосних. Характерними є пропуски, заміни, спотворення звуків. Небезпечними є змішування чи нестійка вимова звуків, коли дитина ізольовано чи у простих словах звуки вимовляє правильно, а мовленнєвому контексті змішує їх. Недостатня диференціація звуків на слух гальмує повноцінний розвиток операцій звуко-складового та морфемного аналізу, що призводить до специфічних помилок на письмі та труднощів у оволодінні читанням.

Характеристика дітей із загальним недорозвиненням мовлення була доповнена в 1999 р. доктором педагогічних наук, професором Т. Філічевою, у зв'язку з чим періодизація доповнилася четвертим рівнем мовленнєвого розвитку [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Четвертий рівень мовленнєвого розвитку характеризується залишковими проявами недорозвинення елементів лексико-граматичних та фонетико-фонематичних компонентів мовленнєвої системи. Мовлення таких дітей лише на перший погляд справляє відносно благополучне враження. При ретельному обстеженні з допомогою спеціально дібраних завдань стає можливим виявлення незавершеності формування всіх сторін мовлення.

Так, необхідність відтворити слова, складні за змістом чи звуко-складовим оформленням, призводить до появи таких типових для дитини труднощів, як пропуски звуків, порушення звуконаповнюваності складів та слів. Типовим для дітей на цьому рівні буде дещо млява, змазана артикуляція,

недостатня виразність та інтонаційна бідність мовлення. Ці явища, поряд із труднощами диференціації фонем, вказують на незавершеність процесів фонемоутворення в цілому. Внаслідок цього можна з більшою імовірністю прогнозувати відповідні труднощі в оволодінні фонетичним принципом письма українською мовою.

Під час передачі сюжету нерідко спостерігається змішування головних та другорядних подій. Характерними є неточність, обмеженість викладу сюжетної лінії, порушений взаємозв'язок частин тексту, пропуск елементів розповіді, пропуск сполучника чи сполучного слова, неправильне їх вживання чи заміщення, і навіть відсутність логічного зв'язку у висловлюванні **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Є. Соботович, Г. Чиркіна, дослідивши мовлення дітей із ЗНМ сьомого року життя, дійшли висновку, що диспропорція у формуванні лексичної та синтаксичної систем призводять до того, що структура складного речення засвоюється пізніше, навіть за наявності достатнього словникового запасу.

Недостатнє володіння навичками словотвору виявляється у тому, що діти допускають багато помилок при вживанні приставкових дієслів з тонкими відтінками дій, професій чоловічого та жіночого роду, при утворенні складних слів, що рідко вживаються у повсякденному житті. Виникають також труднощі у доборі антонімів. Обмеженість словникового запасу проявляється у неможливості правильного вживання іменників з суфіксами, що надають зменшувально-пестливе або збільшувальне значення. Характерним для цих дітей є те, що вони не використовують допомогу дорослих: зразок правильної відповіді, одноразова підтримка не дає належного результату (на відміну від норми), потрібна серія тренувальних вправ, щоб нормативна форма була засвоєна дітьми [43].

Крім означеного, для дітей із ЗНМ четвертого рівня характерні окремі порушення смислової сторони мовлення. Це виявляється у труднощах розуміння як окремих слів, так і цілих смислових відрізків, виражених реченнями і текстами. Так, діти неточно розуміють слова, що рідко

зустрічаються у розмовній практиці: назви деяких тварин, комах та птахів, рослин, професій, частин тіла людини та тварин.

Залишаються помилки у вживанні прийменників перед, між, над, з-за, з-під, а також в узгодженні прикметників і числівників з іменниками у складніших конструкціях. Викликають проблеми у поясненні значення слів, прислів'їв, приказок.

Порушення розуміння речень та текстів, у свою чергу, виражається в обмежених можливостях володіння діалогічним та монологічним мовленням. Діти схильні до стереотипних висловлювань, вони не можуть адекватно передати зав'язку, кульмінацію та смислову розв'язку сюжетної лінії [6].

У багатьох дітей з IV рівнем мовленнєвого розвитку в низці випадків відзначається низька мотиваційна готовність до навчання в школі, недостатність оптико-просторових відношень, нестійкість уваги, обмежений обсяг пам'яті, знижена працездатність, вони швидко втомлюються.

Загальний недорозвиток мовлення має системний характер, тому зачіпає як мовлення, так й інші психічні процеси, зокрема пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу, сприймання, пам'ять, увагу тощо. Ці процеси характеризуються затриманими термінами розвитку та відмінностями від норми.

1.3. Ігрова діяльність як засіб корекції порушень мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення

Гра – це дуже різнобічний термін. Вона є заняттям, відпочинком, розвагою, забавою, змаганням, вправою, тренінгом, у процесі яких реалізується вимоги дорослих до дітей та вимога дитини до самої себе.

Психологи Т. Дуткевич [11], Р. Павелків, О. Цигипало **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]** і педагоги Л. Артемова [1], Т. Поніманська [33] вважають гру основним видом діяльності дошкільника. Гра один із типів дитячої діяльності, який дорослі використовують з метою виховання дошкільнят, навчання їх різним діям із предметами, способам та засобам спілкування. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються сторони психіки, від яких з часом залежатиме успішність її навчальної та трудової діяльності, а також ставлення до оточуючих.

Значення гри у виховному процесі дитини розглядається в більшості педагогічних системах минулого та сьогодення. Багато педагогів розглядає гру, як важливу та необхідну для дитини діяльність.

Німецький психолог К. Гросс першим наприкінці XIX сторіччя зробив спробу систематичного вивчення гри. Він рахував, що під час гри відбувається попередження про прояв інстинктів щодо перспективних чинників боротьби за існування («Теорія існування»). Дослідник називав ігри початковою школою поведінки. За К. Гроссом, ігри є засобом вправлення різних психологічних та фізіологічних сил, а джерелом гри є біо-механізми **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Платон вважав, що гра є свідком того, що суб'єкт не перебуває в стані втоми. Філософ, навпаки, вважав її джерелом задоволення **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., 31]**.

К. Шиллер, науковець який обожнював красу, завжди вважав, що гра і краса доповнюють та врівноважують одна одну, а остання заохочує до гри. За

його словами, людина «грає тільки тоді, коли вона у повному значенні слова людина, і вона буває цілком людиною тоді, коли грає». Гра за К. Шиллером, це вільне самодіяльне розкриття сили в людині, а також її сутності [31].

Я. Коменський (1592-1670) – чеський педагог, вважав гру важливою формою діяльності дитини, що відповідає її потребам та нахилам. Гра – це серйозна мозкова діяльність, під час якої розвиваються всі види здібностей дитини; у грі збагачується і розширюється коло уявлень про навколишнє середовище. Розглядаючи гру як частину радісного дитинства та як метод всестороннього, гармонійного розвитку дитини, Я. Коменський радив дорослим, розумно ставиться до ігор дітей, уважно керувати ними [33].

У роботах українських педагогів (Л. Артемової [1], А. Богуш, Н. Луцан [Помилка! Джерело посилання не знайдено.] та ін.) представлено багато дидактичних ігор, за допомогою яких здійснюється формування сприйняття дитини: пізнання форми, величини, кольору, простору, та звуку. Гра характеризується тим, що в ній диференціюються інші, новітні види діяльності, перебудовуються та формуються індивідуальні психічні процеси, в основному саме від неї залежать основні психічні зміни особистості, що спостерігаються в певний період її розвитку.

Завдання такої діяльності як гра полягає в тому, що вона точно відповідає інтересам та віку дитини і влучає такі елементи, що підводять до утворення потрібних умінь та навичок. У грі відбувається розвиток мовлення та свідомості.

Гра запосідає значне місце у житті дошкільнят. Вона є природним станом, засобом спілкування та спільної діяльності дітей, а також потребою дитячого організму. Гра створює те позитивно-емоційне тло, на якому всі психічні процеси проходять найактивніше. Вона виявляє індивідуальні здібності дитини, дозволяє визначити рівень її знань та уявлень [17].

Гра не лише допомагає виявити певні індивідуальні здібності, та особистісні якості дитини, а й формує певні властивості особистості. Така методика дозволяє отримати найбільш позитивний ефект при вмілому

поєднанні навчання та гри. Розвиток дитини у грі відбувається, передусім, за допомоги різноманітного напрямку її змісту.

Класифікація дитячих ігор

На данному етапі у вітчизняній педагогічній галузі використовується кілька видів класифікації ігор дошкільнят.

Всі види ігор можна об'єднати у дві великі групи, які відрізняються ступенем безпосередньої участі дорослого, а також різноманітними формами дитячої активності:

1) Творчі ігри (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, театралізовані, режисерські, будівельно-конструкційні);

2) Ігри з правилами (дидактичні і рухливі).

Перша група – це ігри, де дорослий бере опосередковану участь у підготовці та проведенні. У них активність дітей має ініціативний, творчий характер – вони здатні самотійно поставити ігрову мету, розвинути задум гри та знайти потрібні способи її вирішення.

Друга група – це різні навчальні ігри, у яких дорослий, повідомляючи дитині правила гри, дає фіксовану програму дій задля досягнення певного результату. У цих іграх зазвичай вирішуються конкретні завдання навчання та виховання; вони зосереджені на засвоєнні певного програмного матеріалу та правил, яких повинні дотримуватися гравці.

До творчих ігор належать ігри, у яких дитина виявляє свою ініціативу, фантазію та самотійність. Творчі прояви дітей у іграх різноманітні: від вигадкування змісту та сюжету гри, пошуку кращої реалізації задуму до перетворення в ролі, задані літературними творами.

Творчі ігри поділяються на:

- режисерські;
- сюжетно-рольові;
- театралізовані;
- ігри з будівельним матеріалом [17, 33].

Слід зазначити, що у традиційній педагогіці режисерські ігри розглядалися у руслі сюжетно-рольових ігор. Останнім часом складається тенденція відокремлювати режисерські ігри у зв'язку з тим, що з'явилися дослідження, що характеризують їх як самостійний різновид рольових ігор. Основна відмінність режисерських ігор у тому, що це переважно індивідуальні ігри, у яких дитина керує уявною ситуацією загалом, діє одночасно за всіх учасників.

Особливою групою ігор є ігри із правилами. Ця група ігор спеціально створена народною та науковою педагогікою для вирішення певних завдань навчання та виховання дітей. Це ігри з готовим змістом, з фіксованими правилами, які є неодмінним компонентом гри. Навчальні завдання реалізуються через ігрові дії дитини під час виконання будь-якого завдання. Ігри з правилами поділяються на дві великі групи: дидактичні ігри та рухливі ігри, які у свою чергу мають підвиди на основі різних критеріїв, що покладені в основу їх класифікування [17].

Так, дидактичні ігри поділяються:

1) за змістом:

- математичні,
- природничі,
- мовленнєві та ін.

2) за дидактичним матеріалом:

- ігри з предметами та іграшками,
- настільно-друковані,
- словесні.

На заняттях з розвитку мовлення використовуються словесні дидактичні ігри, поділені на шість основних груп:

1 група – фонетичні ігри.

2 група – лексичні ігри.

3 група – граматичні ігри.

4 група – графічні ігри.

5 група – ігри, що розвивають зв'язне мовлення.

6 група – ігри для розвитку м'язів пальців рук, окоміру.

Рухливі ігри класифікуються:

1) за ступенем рухливості гри:

- малої рухливості,
- середньої рухливості,
- великої рухливості.

2) за переважанням рухів гри:

- зі стрибками,
- з бігом,
- з киданням і ловінням.

3) за предметами, що використовуються у грі:

- з м'ячем,
- зі стрічками,
- з обручами.

Серед дидактичних та рухливих ігор бувають сюжетні ігри, в яких гравці виконують ролі. В іграх із правилами, дитину приваблює ігровий процес, бажання виконувати ігрові дії, досягати результату, вигравати.

Як слушно зазначив О. Леонтьєв: «опанувати правила гри – отже, опанувати своєю поведінкою. Саме той факт, що в іграх з правилами дитина вчиться керувати своєю поведінкою, визначає їх виховне значення» [11].

Структура дидактичної гри

Важливе значення має зміст дидактичних ігор. Як у закладі дошкільної освіти, так і в школі є великі можливості у розробці, створенні нових та у варіюванні старих ігор. Структура дидактичних ігор, що включає, крім дидактичного завдання, ігрові правила і дії, дозволяє ускладнювати їх у міру розвитку у дітей психічних процесів: волі, пам'яті, довільної уваги та ін.

Незалежно від виду, дидактична гра має певну структуру, що відрізняє її від інших видів ігор і вправ. Гра, яка використовується для навчання, повинна містити, насамперед, навчальну, дидактичну задачу (завдання). Граючи, діти

вирішують це завдання у цікавій формі, яке досягається певними ігровими діями. Ігрові дії становлять основу дидактичної гри, без них неможлива сама гра, вони є своєрідним малюнком сюжету гри.

Обов'язковим компонентом гри є її правила, завдяки яким педагог під час гри керує поведінкою дітей, освітнім процесом.

Таким чином, обов'язковими структурними елементами дидактичної гри є: навчальна та виховна задача, ігрові дії та правила.

Дидактичне завдання

Для вибору дидактичної гри необхідно знати рівень підготовленості вихованців, оскільки в іграх вони повинні оперувати вже наявними знаннями та уявленнями. Інакше кажучи, визначаючи дидактичне завдання, треба, перш за все, брати до уваги, які знання, уявлення дітей (про природу, про навколишні предмети, про соціальні явища) повинні засвоюватися, закріплюватися, які розумові операції у зв'язку з цим повинні розвиватися, які якості особистості дітей можна сформувати засобами цієї гри (наприклад, чесність, скромність, спостережливість, наполегливість у досягненні поставленої мети, активність, самостійність та ін.) [17].

У кожній дидактичній грі є своє завдання, що відрізняє одну гру від іншої. При визначенні дидактичного завдання слід уникати повторень у змісті, трафаретних фраз («виховувати увагу, пам'ять, мислення» і т.п.). Як правило, ці завдання вирішуються в кожній грі, але в одних іграх треба більше уваги приділяти, наприклад, розвитку пам'яті, в інших – уваги, в третіх – мислення. Вихователь заздалегідь повинен це знати і відповідно визначати дидактичне завдання.

Ігрові правила

Основна мета правил гри – організувати події, поведінку дітей. Правила можуть забороняти, дозволяти, наказувати щось дітям у грі, робити гру цікавою, напруженою. «Чим правила жорсткіші, тим гра стає напруженішою, гострішою... факт створення уявної ситуації з погляду розвитку можна розглядати як шлях до розвитку абстрактного мислення, пов'язане ж із цим

правило, мені здається, веде до розвитку дій дитини, на основі яких взагалі стає можливим той поділ гри та праці, з яким ми зустрічаємося у шкільному віці як із основним фактом», - писав Л. Виготський [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Дотримання правил у грі вимагає від дітей певних вольових зусиль, уміння поводитися з однолітками, долати негативні емоції, що виявляються через невдалий результат. Важливо, визначаючи правила гри, ставити дітей у такі умови, за яких вони б отримували радість від виконання завдання.

Використовуючи дидактичну гру в освітньому процесі, через її правила та дії у дітей формують коректність, доброзичливість, витримку.

Ігрові дії

Дидактична гра відрізняється від ігрових вправ тим, що виконання ігрових правил скеровується, контролюється ігровими діями. Розвиток ігрових процесів залежить від вигадки вихователя. Іноді й діти, готуючись до гри, вносять свої пропозиції: «Давайте ми сховаємо, а хтось шукатиме!», «Давайте я лічилкою виберу ведучого!», «Пам'ятаєте, коли ми грали «Спекотно – холодно!», як цікаво було!».

Таким чином, будь-яка гра стає дидактичною, якщо є її основні компоненти: дидактичне завдання, правила, ігрові дії.

Організація дидактичних ігор педагогом здійснюється за трьома основними напрямками: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення та аналіз.

У підготовку до проведення дидактичної гри входять:

- вибір гри відповідно до навчання та завдань виховання: узагальнення та поглиблення знань, розвиток сенсорних здібностей, активізація психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, мовлення) та ін;
- встановлення відповідності відібраної гри програмним вимогам виховання та навчання дітей певної вікової групи;

- визначення найбільш зручного часу для проведення дидактичних ігор (у процесі організованого навчання на заняттях або у вільний від занять та інших повсякденних процесів час);
- вибір місця для гри, де діти можуть ,безпечно грати, не турбуючи інших. Такі місця зазвичай закріплюються за груповою ділянкою чи кімнатою;
- визначення кількості гравців (вся група, невеликі підгрупи, індивідуальні гравці);
- підготовка необхідних дидактичних матеріалів для вибраної гри (іграшки, різні предмети, картинки, природний матеріал);
- підготовка самого вихователя: він повинен вивчити та зрозуміти весь хід гри, своє місце у грі, методи керівництва грою;
- підготовка до гри дітей: збагачення знань, уявлень про предмети та явища навколишнього середовища, необхідних для вирішення ігрового завдання [17].

Реалізація дидактичних ігор включає в себе :

- ознайомлення дітей із змістом гри, з дидактичним матеріалом, який буде використаний у грі (показ предметів, картинок, коротка бесіда, в ході якої уточнюються знання та уявлення дітей про них);
- роз'яснення ходу та правил гри. При цьому педагог має звертати увагу на поведінку дітей у відповідності до правил гри, а також на чітке виконання правил (що вони забороняють, дозволяють, наказують);
- показ ігрових дій, у процесі якого вихователь пояснює дітям як правильно виконувати дію, доводячи, що інакше гра не призведе до потрібного результату (наприклад, хтось із дітей підглядає, коли треба заплющити очі);
- визначення ролі вихователя у грі, його участь як гравця, вболівальника чи арбітра. Міра безпосередньої участі вихователя у грі визначається віком дітей, рівнем їх підготовки, складністю дидактичного завдання, ігрових правил. Беручи участь у грі, педагог спрямовує дії гравців (порадою, запитанням, нагадуванням);

- підбиття підсумків гри – це відповідальний момент у керівництві нею, оскільки за результатами, яких діти досягають у грі, можна робити висновки про її ефективність, про те чи буде вона цікавою для її використання в самостійній ігровій діяльності вихованців. Під час підбиття підсумків педагог наголошує, що шлях до перемоги можливий лише через подолання труднощів, дисциплінованість та увагу.

Наприкінці гри педагог запитує у дітей, чи сподобалася їм гра, і обіцяє, що наступного разу можна пограти у нову гру, і вона також буде цікавою. Діти зазвичай з нетерпінням чекають на цей день.

Аналіз проведеної гри спрямований на виявлення прийомів її підготовки та проведення, з'ясування того, які прийоми виявилися ефективними у досягненні поставленої мети, що не спрацювало і чому. Це допоможе удосконалювати як підготовку, так і сам процес проведення гри, уникнути помилок. Окрім вище зазначеного, аналіз допоможе виявити індивідуальні особливості у характері та поведінці дітей і, отже, правильно організувати індивідуальну співпрацю з ними [4, 33].

Прийоми та методики керівництва дидактичними іграми.

Гра стає методом навчання і набуває форми дидактичної, якщо в ній чітко визначено дидактичне завдання, ігрові правила та дії. У такій грі педагог знайомить дітей із правилами, ігровими діями, вчить, як треба їх виконувати. Діти оперують наявними знаннями, які під час гри засвоюються, систематизуються та узагальнюються.

Перш ніж розпочати гру, необхідно викликати в дітей інтерес до неї, бажання грати. Це досягається різними прийомами: використанням загадок, лічилок, сюрпризів, проблемного питання, збору на гру, нагадування про гру, в яку діти охоче грали раніше. Секрет успішної організації гри у тому, що педагог, навчаючи дітей, зберігає водночас гру як діяльність.

Велике значення має темп гри, заданий педагогом. Вихователь, вчитель-логопед, який знає особливості розвитку гри, не допускає зайвої повільності та передчасного прискорення. Пояснення правил, розповідь про зміст гри

гранично короткі та чіткі, але зрозумілі дітям. Тому в дидактичних іграх доцільно використовувати прислів'я, приказки, загадки, що відрізняються виразністю та стислістю.

Педагог із самого початку і до кінця гри активно втручається в її хід: відзначає вдалі рішення, підтримує жартом, підбадьорює сором'язливих дітей, вселяє в них впевненість у своїх силах.

Якщо гра з елементами змагання, то під час підбиття підсумків необхідно бути особливо уважним і об'єктивним. Щоб уникнути помилок, педагог використовує фішки, за допомогою яких оцінюються правильні рішення. Наявність великої кількості фішок в одного з гравців дозволяє визначити його як переможця. [4].

У деяких іграх за неправильне вирішення завдання гравець має внести фант, тобто. будь-яку річ, яка наприкінці гри відіграється. Розігрування фантів – цікава гра, в якій діти отримують найрізноманітніші завдання: імітувати звуки тварин, перевтілюватися, виконувати кумедні дії, що вимагають вигадки. Гра в розігрування фантів викликає загальні веселощі, створює у дітей бадьорий настрій. Гра не терпить примусу, нудьги.

Аналізуючи гру, педагог обов'язково наголошує, що діти виконували сумлінно правила гри, дружно грали, раділи не лише своїй перемозі, а й перемозі інших.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел із проблеми дослідження дозволяє сформулювати такі висновки: гра є основною діяльністю дитини-дошкільника. В організованому дитячому колективі гра є засобом виховання та навчання. У грі вдосконалюється фізичний, розумовий та моральний розвиток дитини, поглиблюються її пізнавальні процеси: сприймання, пам'ять, увага, мислення та мовлення.

Для дітей-дошкільнят, які мають різні мовленнєві розлади, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту.

Однак недоліки звуковимови, недостатньо чітке сприймання звукового образу слів, обмеженість словника, повна або часткова відсутність граматичних форм, а також зміни темпу мовлення, її плавності – все це різною мірою впливає на їхню ігрову діяльність, породжує у них особливості поведінки в грі [4].

Таким чином, можна сформулювати основне завдання, яке стоїть перед логопедом у його роботі з дошкільнятами. Логопеду необхідно широко використовувати ігри в корекційній роботі та пам'ятати про їх значення загалом для фізичного, розумового, морального і естетичного виховання дітей.

Можливості використання дидактичних ігор в роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова діяльність. Дидактична гра є багатогранним складним педагогічним явищем: вона є й ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання дітей, і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного виховання дитини.

Дидактичні ігри дозволяють вирішувати багато завдань мовленнєвого розвитку. Вони уточнюють та закріплюють словник, навички утворення та змінення слів, вправляють у складанні мовленнєвих висловлювань, розвивають зв'язне мовлення, сприяють розвитку фонематичного слуху й удосконаленню навичок звуковимови [4].

На сьогодні існує низка дидактичних ігор для розвитку мовленнєвих умінь та навичок.

Важливою умовою формування словника дошкільника є вибір ефективних, доцільних методів і прийомів, а також форм здійснення даної роботи педагогами. Незважаючи на те, що організована дидактична гра є традиційним методом у дошкільній освіті, вона вимагає творчого підходу, оновлення методики проведення за рахунок пошуку ефективних прийомів керівництва з боку педагога та мотивації дітей до участі в ній.

О. Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри, наголошував що дидактична гра має бути не лише формою засвоєння окремих знань та умінь, а й сприяти загальному розвитку дитини, слугувати формуванню її здібностей.

Для розширення та активізації словникового запасу ефективними можуть бути словесні ігри, які є різновидом дидактичних ігор, спрямованих на розвиток мовлення дитини. У будь-якій такій грі відбувається вирішення певного розумового завдання, тобто одночасно відбувається корекція як мовленнєвої, так і пізнавальної діяльності. Для вирішення цих завдань рекомендуються різні описи предметів, їх зображень, описи з пам'яті, розповіді за зразком та ін. Хороші результати дають завдання на вигадкування та відгадування загадок [11, 21].

Т. Ткаченко пропонує проводити роботу з розширення, уточнення та активізації словникового запасу дітей під час всіх режимних процесів. Вихователь перебуває з дітьми в різній обстановці: в роздягальні, умивальній кімнаті, спальні, куточку природи, ігровому куточку, де є наочна база для формування словникового запасу у дітей із ЗНМ.

Дидактичні ігри є одним із засобів, що сприяють уточненню наявних у дітей уявлень про предмети та явища, збагачення словника, розвитку зв'язного мовлення. Так, дидактичні ігри з іграшками та предметами «Лялька Катя прокинулася», «Лялька Катя обідає», «Магазин іграшок» допомагають закріпити знання дітей про назви одягу ляльки, столового посуду, іграшок, активізують мовлення. Гра «Нова лялька» навчає дітей правильно називати предмети меблів у груповій кімнаті, закріплює знання дітей про їхнє призначення, активізує мовлення. Настільно-друковані дидактичні ігри, наприклад: «Парні картинки», «Доміно», «Лото», «Чиї дітки?» формують мовлення, закріплюють знання дітей про рослини, овочі та фрукти, тварин та їх дитинчат, допомагають удосконалювати фонематичний слух, закріплюють вимову звуків мовлення. Із накопиченням іменників у словнику дітей з'являються узагальнюючі поняття (одяг, посуд, меблі, іграшки, тварини, рослини). Маніпулюючи іграшками у процесі гри діти словом позначають дії:

лялька сидить, стоїть, їсть, п'є, спить, впала, плаче, танцює з ведмедиком тощо, тобто вживають дієслова. В іграх: «Більше-менше», «Хто швидше збере?», «Чарівна торбинка» діти вчаться бачити особливості предметів та виділяти характерні ознаки і якості, закріплюють свої знання про колір та величину, збагачують словник прикметниками і навчаються узгоджувати їх з іменниками. Дидактичні ігри – це навчальні ігри, які впливають на уточнення і збагачення словника дітей дошкільного віку із ЗНМ. Крім того, що гра відповідає природним потребам дитини дошкільного віку, вона сприяє розвитку психічних пізнавальних процесів таких як сприймання, мислення, пам'ять, уява, які тісно пов'язані з розвитком мовлення [4,19].

Зі словесних ігор дуже цікавими для розвитку словника, граматичної правильності мовлення та його зв'язності є ігри-припущення «Що було б..?» або «Що б я зробив...», «Ким би хотів бути і чому?», «Кого б вибрав у друзі?» та ін. Дидактичний зміст гри полягає в тому, що перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, що вимагає осмислення подальшої дії. Ігрове завдання закладено у самій назві «Що було б..?» або «Що б я зробив...». Ігрові дії визначаються завданням та вимагають від дітей доцільної передбачуваної дії відповідно до поставлених умов або створених обставин. Починаючи гру, педагог говорить: «Гра називається «Що було б...?» Я почну, а ви продовжуйте. Слухайте: «Що було б, якби раптом згасла електрика у всьому місті?». Діти висловлюють констатуючі або узагальнено-доказові припущення. До перших належать припущення: «Стало б темно», «Не можна було б гратися», «Не можна читати, малювати» тощо, які діти висловлюють, виходячи зі свого досвіду. Більш змістовні відповіді: «Заводи не могли б працювати, наприклад, випікати хліб», «Зупинилися б трамваї, тролейбуси, і люди запізнилися б на роботу» і т. д.

Дидактична гра є одним із найважливіших засобів роботи над мовленням дитини з метою корекції його різних дефектів. На першому етапі роботи переважно використовуються іграшки, конкретні предмети. Під час їх розглядання звертається увага дітей на те, як називається предмет і з яких

частин він складається. Використовуються прийоми, які допомагають виділяти ознаки предметів, порівнювати їх між собою. Потім переходять до роботи з розрізаними картинками, на яких зображені тварини, меблі, посуд. При складанні будь-якої картинки, наприклад із серії «Одяг», діти називають її складові, що допомагає їм краще запам'ятати кожную деталь предмета, розвиває увагу, пам'ять [4, 17].

Настільно-друковані дидактичні ігри й лото «Меблі», «Одяг», «Іграшки», «Овочі», «Фрукти», «Транспорт», «Інструменти» тощо використовуються і під час формування вміння класифікувати предмети. Коли діти засвоїли матеріал, проводяться ігри «Хто швидше збере?», «Всі до мене», які мають на меті розвивати вміння співвідносити предмети, узагальнювати їх.

Спочатку організовується гра «Хто швидше збере?». Пропонується не більше двох-трьох груп предметів, наприклад овочі та фрукти (муляжі). Потім ставляться предмети у різні місця кімнати та пропонується двом-трьом дітям зібрати певну групу.

У грі «Хто більше запам'ятає, що з чого зроблено?» діти по пам'яті називають металеві, паперові, дерев'яні та інші предмети. За правильну відповідь вони отримують кольоровий кружечок; виграє той, хто зібрав більше кружечків.

Гра «Чий хвіст, чия голова?» допомагає вирішувати декілька словникових завдань: вивчати і закріплювати назви диких і домашніх тварин, птахів, вправляти в утворенні якісних і присвійних прикметників: довгий, короткий, пухнастий, лисячий, вовчий і т. д., в умінні називати кольори та відтінки.

Мета дидактичної гри «Що знаєш – розкажи» – збагачення словника дітей прикметниками, дієсловами та прислівниками. Для її проведення вихованців об'єднують в три команди. Дітям першої команди пропонується розповісти все, що вони знають про кошеня: маленьке, спритне, пухнасте, чорне, лагідне, грайливе, вусате; друга команда добирає дієслова: сидить, біжить, стрибає, підкрадається, муркоче, нявкає, кусається, дряпається; третя

команда називає слова (прислівники або прикметники), що характеризують погоду, під час якої кошеня вирушило погуляти: спекотно (спекотна), холодно (холодна), похмуро (хмарна), вітряно (вітряна), сонячно (сонячна) .

Після ознайомлення дітей із складними прийменниками проводиться гра «Що змінилося?». Мета гри: закріплення у мовленні дітей прийменників на, біля, через, навколо, зі, між. Дітям пропонують сказати, де предмет знаходився раніше і де він зараз.

Для дітей із ЗНМ характерна відсутність чітких часових уявлень. Вони плутають назви та послідовність місяців, у них немає чітких уявлень про частини доби. Для уточнення таких понять можна використовувати гру «Коли це буває?». Ігрову ситуацію створює питання-загадка «Хто вгадає, коли це буває?»

Для формування уявлень про частини доби використовуються ігри: «Хто працює рано-вранці?», «Хто працює вдень?», «Хто працює вночі?».

Гра «Було-буде» сприяє уточненню уявлень про минуле, теперішнє та майбутнє. Дітям пропонують послухати короткі вірші та відгадати, було це чи буде, таким чином вправляючи їх у вживанні дієслів. Ускладненням є варіант гри, коли діти вигадують та загадають одне одному загадки. Дітям середнього й старшого дошкільного віку властиві велика допитливість, спостережливість, інтерес до всього нового й незвичайного. Самому відгадати загадку, висловити судження, придумати розповідь чи її кінець, початок, узагальнити предмети за певними ознаками – ось далеко неповний перелік цікавих розумових завдань, що вирішують діти цього віку [5, 6].

Є низка ігор, які формують вміння знайти потрібне слово: «Що вам потрібно?», «Доповніть речення», «Скажи по-іншому». Мета цих ігор – навчити добирати слова, близькі за значенням. Після використання цих дидактичних ігор багато дітей навчаються утворювати спільнокореневі слова.

Для збагачення словника цікавими є дидактичні ігри, пов'язані з темою «Професії». Попередньо з дітьми проводять коротку бесіду, уточнюють, як вони розуміють слово «професія», які знають професії. Потім показують

картинки з людьми різних професій, озвучують їх назви та закріплюють уявлення вихованців про них. Після цього можна організувати ігри «Хто що робить?», «Хто назве більше дій». У цих іграх діти вчаться співвідносити дії людей з професіями.

О. Стародубцева запропонувала методику корекційного навчання, що складається з дидактичних ігор, поділених на чотири серії:

- перша серія ігор, спрямована на збагачення словника дошкільників із ЗНМ іменниками та їх активізацію в мовленні;
- друга серія ігор, спрямована на збагачення словника дітей із ЗНМ дієсловами та їх активізацію у мовленні;
- третя серія ігор, спрямована на збагачення словника дошкільнят із ЗНМ словами-ознаками та їх активізацію у мовленні;
- четверта серія ігор, спрямована на збагачення словника дітей із ЗНМ антонімами та синонімами та їх активізацію у мовленні.

С. Жеребцова, підтримуючи вище описану позицію своєї колеги, визначила такі напрями логопедичної роботи:

1. Блок. Формування номінативного словника.
2. Блок. Формування атрибутивного словника
3. Блок. Формування предикативного словника.
4. Блок. Формування словника узагальнюючих слів.
5. Блок. Формування словника антонімів.
6. Блок. Формування словника синонімів.

До кожного блоку вченою було розроблено дидактичні ігри. Наприклад, у другому блоці виділено два етапи: І етап – Розвиток пасивного словника прикметників та ІІ етап – Активізація та закріплення словника прикметників.

І етап: Розвиток пасивного словника прикметників.

Гра «Загадки-описи»

Зміст: дітям пропонується декілька картинок із зображенням тварин, серед яких треба вибрати одну потрібну. Наприклад: Я високий із тонкою шиєю, плямистий (жирфа). Я низький, товстий та сірий (бегемот). Я

маленьке, сіреньке, з довгим хвостиком (мишеня). Я грізний, великий, з довгою гривою (лев). Я горбатий, з довгою шиєю та тонкими ногами (верблюд).

II етап: Активізація та закріплення словника прикметників.

Ігрові вправи, які передбачають відповіді дітей на запитання «Який?», «Яка?», «Яке?», «Які?».

Зміст: Логопед або вихователь називає слово, що позначає предмет. Діти повинні підібрати до нього якнайбільше слів, які відповідають на ці питання. Наприклад: трава (яка вона?) – зелена, м'яка, шовковиста, висока, смарагдова, густа, слизька, суха, болотяна... Сонце (яке?) – яскраве, блискуче, червоне, велике, веселе, радісне, весняне тощо.

Таким чином, серед усього різноманіття методів розвитку мовлення дошкільників особливе місце належить дидактичним іграм. Ці ігри спрямовані на вирішення конкретних завдань навчання дітей, але водночас у них виявляється виховний та корекційно-розвивальний вплив ігрової діяльності. Гра, більш, ніж будь-яка інша форма активності, відповідає потребам дитини-дошкільника. У процесі логопедичних та мовленнєвих занять з дітьми гра набуває особливого значення: вона є засобом, що сприяє формуванню умінь правильної вимови звуків, їх диференціації в імпресивному й експресивному мовленні, розширенню, уточненню й активізації словника, розвитку граматичної правильності й зв'язності мовлення. Все це робить дидактичну гру важливим засобом розвитку мовлення в дітей із ЗНМ [5, 6].

Висновки до першого розділу

Мовлення дитини дошкільного віку розвивається поступово – від першого крику й елементарних звуків на першому році життя до розгорнутого фразового мовлення у формі діалогу і монологу, що постійно вдосконалюється під кінець дошкільного дитинства.

Проведений аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження показав, що наявність загального недорозвитку мовлення у дітей призводить до порушень комунікації, ускладнює процес взаємодії, навчання та розвитку дитини в цілому.

Вчені традиційно виокремлюють три рівні ЗНМ, які характеризують мовлення від повної його відсутності або окремих звукокомплексів і слів до розгорнутого з окремими недоліками в кожному його компоненті – фонетико-фонематичній і лексико-граматичній ланках. Нині деякі дослідники (Т. Філічева) виокремлюють ще й четвертий рівень ЗНМ, який характеризується залишковими проявами недорозвинення елементів лексико-граматичних та фонетико-фонематичних компонентів мовленнєвої системи [55].

Важливим засобом виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку є гра, зокрема дидактична. Існують різні підходи до класифікування видів ігор та визначення їх структурних компонентів. З навчальною метою в освітньому процесі ЗДО широко використовуються дидактичні ігри. Разом із тим дидактична мовленнєва гра застосовується і в логопедичній роботі, зокрема для корекції ЗНМ III та IV рівнів.

Розділ 2. Використання дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення дітей 6-го року життя із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня

2. 1. Методика виявлення рівнів розвитку мовлення в дітей 6-го року життя із ЗНМ III-IV рівня

Логопедична корекційна робота з дітьми із ЗНМ будь-якого рівня мовленнєвого розвитку планується після комплексного обстеження, тобто після постановки логопедичного діагнозу.

З метою визначення стану розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, які мають загальний недорозвиток мовлення III-IV рівня, нами організовано констатувальний етап дослідження, який передбачав наступні завдання:

- 1) визначити експериментальну базу констатувального дослідження;
- 2) визначити критерії розвитку усного мовлення дітей 6-го року життя із ЗНМ III-IV рівня;
- 3) підібрати й адаптувати (за необхідності) діагностичні методики, які б дозволили об'єктивно встановити рівні розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня;
- 4) провести емпіричне дослідження .

В експериментальному дослідженні брали участь старші дошкільники Мамаївського закладу дошкільної освіти -10 дітей (4 дітей із ЗНМ III-IV рівня - експериментальна група ЕГ, 6 дітей з нормальним мовленнєвим розвитком- контрольна група (НМР)).

Протягом всього обстеження ми виявляли обсяг мовленнєвих навичок дітей, зіставляли його з віковими нормативами, з рівнем психічного розвитку, визначали співвідношення дефекту та компенсаторного фону, мовленнєвої та пізнавальної активності, аналізували взаємодію між процесом оволодіння

звуковою стороною мовлення, розвитком лексичного запасу та граматики, зв'язного мовлення. Так само важливо визначити співвідношення розвитку експресивного та імпресивного мовлення дитини; виявити компенсуючу роль збережених ланок мовленнєвої здатності; зіставити рівень розвитку засобів мовлення з актуальним їх використанням у процесі комунікації, що нами було зроблено.

Під час визначення змісту обстеження враховували загальноприйняті і специфічні принципи всебічного вивчення мовлення дітей, визначені Ю.Рібцун [6]. Серед них:

I. Принцип комплексного обстеження дитини з мовленнєвою патологією дозволяє забезпечити всебічну оцінку особливостей її розвитку. Реалізація цього принципу здійснюється у трьох напрямках:

а) аналіз первинної документації, що стосується умов виховання дитини в сім'ї та ЗДО, її раннього мовленнєвого та психічного розвитку; вивчення медичної документації, в якій відображені дані про стан нервової системи дитини із загальним недорозвитком мовлення, її соматичний і психічний розвиток, стан слуху, отримуване лікування та його ефективність;

б) психолого-педагогічне вивчення дітей дошкільного віку, яке проводиться за допомогою широко відомих експериментальних методик, а також із застосуванням модифікованої для дошкільного віку нейропсихологічної методики;

в) докладне логопедичне обстеження, що передбачає виявлення навичок зв'язного мовлення, обсягу пасивного та активного словника, правильності граматичного оформлення мовлення, ступеня сформованості його фонетико-фонематичних компонентів.

II. Принцип урахування вікових особливостей дітей. Цей принцип орієнтує педагогів у доборі лексичного матеріалу, методів та форм організації обстеження залежно від вікових особливостей дошкільників. Широко використовують ігрові ситуації, індивідуальні, підгрупові та фронтальні

форми обстеження, педагогічне спостереження мовленнєвої активності дітей під час ігор, прогулянок та інших режимних процесів.

III. Принцип динамічного вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення дозволяє оцінити тенденції порушення мовленнєвого розвитку у вихованців із різним ступенем вираженості патології та можливості компенсації у дошкільників із різним рівнем мовленнєвого недорозвитку.

IV. Принцип якісного аналізу результатів обстеження дитини з мовленнєвими порушеннями є визначальним для виявлення характеру мовленнєвих порушень в дітей різних вікових груп, що дозволяє визначити основні напрями корекційної роботи з усунення недоліків їх мовленнєвого розвитку.

Кількісна оцінка та статистична обробка отриманих даних дослідження є підставою для вирішення корекційних задач [6].

Наше дослідження передбачало три етапи обстеження.

Перший етап – орієнтовний. Разом з логопедом заповнювали карту розвитку дитини зі слів батьків, вивчали документацію, спілкувались з дитиною.

У розмові з батьками з'ясовували, в якому віці з'явилися перші слова і яке кількісне співвідношення слів у пасивному та активному мовленні, коли з'явилися двослівні, багатослівні речення, чи не переривався мовленнєвий розвиток (якщо так, то чому), яка мовленнєва активність дитини, її товариськість, прагнення до встановлення контактів з оточуючими, у якому віці батьками виявлено відставання у розвитку мовлення, яке мовленнєве оточення (особливості природного мовленнєвого середовища).

У процесі розмови з дитиною встановлювали контакт із нею, спонукали її до спілкування, пропонуючи запитання, що допомагають з'ясувати її кругозір, інтереси, ставлення до оточуючих, орієнтування у часі та просторі. Запитання ставили таким чином, щоб відповіді були розгорнутими, мали характер розмірковування. Така розмова дала перші відомості про мовлення дитини, визначила напрями подальшого поглибленого її обстеження.

На другому етапі проводили обстеження компонентів мовленнєвої системи і на основі отриманих даних разом з логопедом робили логопедичний висновок.

Обстеження рівня розвиненості мовлення в дітей із ЗНМ III-IV рівнів здійснювали за такими критеріями: лексико-граматичний, діалогологічний та фонетико-фонематичний і відповідними до кожного з них показниками (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Критерії та показники розвиненості мовлення в дітей
з III-IV рівнями ЗНМ**

Критерій	Показники
Лексико-граматичний	Розуміння слів з прямим, і переносним значенням; синонімів, антонімів, багатозначних слів
	Розуміння значення однини і множини, родів, відмінків іменників; іменників і прикметників зі зменшувально-пестливими суфіксами; дієслів у теперішньому, минулому і майбутньому часі, доконаного і недоконаного виду, на позначення дій іменників жіночого, чоловічого і середнього роду однини і множини; прийменникових конструкцій; простих і складних речень
	Використання у власному активному мовленні слів з прямим, і переносним значенням, розуміння синонімів, антонімів, багатозначних слів
	Використання у власному активному мовленні однини і множини, родів, відмінків іменників; іменників і прикметників зі зменшувально-пестливими суфіксами; дієслів у теперішньому, минулому і майбутньому часі, доконаного і недоконаного виду, на позначення дій іменників жіночого, чоловічого і середнього роду однини і множини; прийменникових конструкцій; простих і складних речень
Діалогічно-монологічний	Розуміння запитань, звертань, прохань тощо під час бесіди
	Вміння підтримувати бесіду, відповідаючи на запитання або репліки співрозмовника
	Розуміння цілісного зв'язного тексту – казки, розповідей різного характеру, віршів
	Вміння будувати зв'язні тексти-дискурси – розповіді різного характеру, переказувати знайомі літературні твори та твори усної народної творчості

Фонетико-фонематичний	Правильність вимови звуків раннього і пізнього онтогенезу, зокрема свистячих, шиплячих, сонорних приголосних
	Уміння розрізняти далекі і близькі за звучанням звуки на слух, визначати кількість звуків, перший і останній звук у слові
	Уміння дотримуватися правильної складової структури слова в одно-, дво-, три- і багатоскладових словах
	Уміння дотримуватися правильної звуконаповнюваності слова в одно-, дво-, три- і багатоскладових словах без та зі збігом приголосних

Виконання завдань для оцінки кожного з показників оцінювали бальною системою. За правильне самостійне виконання кожного завдання дитина отримувала 3 бали (високий рівень), за виконання завдання з незначною допомогою дорослого (підказка, відображене мовлення) – 2 бали (достатній рівень), із постійною допомогою дорослого – 1 бал (середній рівень), якщо дошкільник не може виконати завдання, навіть із допомогою дорослого – 0 балів (низький рівень). Обрахуванням середнього арифметичного визначали рівень розвиненості мовлення за кожним із критеріїв.

Опишемо, яким же чином відбувалося обстеження компонентів мовлення в дошкільників із ЗНМ III-IV рівнів.

1. Обстеження лексичної сторони мовлення. У процесі обстеження лексики з'ясовували обсяг експресивного словника (наявність в активному мовленні дитини слів, що позначають різні явища навколишнього життя і наявність у словнику різних частин мови). З цією метою добирали картинки, що зображують предмети або явища, їх дії та якості, які групують за темами, наприклад, предмети домашнього вжитку (меблі, посуд тощо), одяг, явища й об'єкти живої та неживої природи, пори року тощо. Картинки із зображенням дій також групували відповідно до названого принципу, наприклад, праця в сім'ї, в саду та на городі, праця людей різних професій, дієслова, що позначають рух, певні дії тощо. Дібраний для цього розділу обстеження матеріал відповідав віковим нормам розвитку. Ми пропонували дітям самостійно назвати зображені на картинках предмети, їх якості та дії.

Проте задля виявлення порушень мовленнєвого розвитку важливо не лише констатувати факт обмеженості словникового запасу, а й встановити, чим зумовлена відсутність в дитини тих чи інших слів: обмеженням досвіду, знань і уявлень чи труднощами відтворення назв слів, чи нерозумінням їх значення, що ми теж враховували.

Із цією метою з'ясовували розуміння дитиною значення неназваних чи неправильно названих нею слів (педагог називає ці слова, дитина показує відповідну картинку). Виявляли також рівень розуміння наявних у активному словнику слів, тобто не лише їх предметну співвіднесеність, а й відповідні цим словам поняття, їх інформаційну насиченість. Для визначення цих особливостей словника виключали такі завдання, які можуть не виконуватися дитиною за рахунок труднощів актуалізації наявних знань або їх вербалізації. Прикладом такого завдання є словесний опис предмета. Для дослідження обсягу понять, які стоять за тим чи іншим словом, використовували такі завдання:

- називання (показ відповідної картинки) слів, протилежних за значенням, наприклад, кислий лимон, а що солодке; слон великий, хто маленький тощо.
- підбір до назв дій тих предметів, які можуть виконувати цю дію, наприклад, скажи (покажи), що плаває, росте, тане тощо.

Обстеження словника (зокрема, назви слів) дало можливість скласти уявлення про сформованість у дитини звукових образів слів та можливості їх відтворення.

Лексична складова оцінювалася за допомогою тесту «Класифікація понять» та тесту «Знаходження слів» (Додаток А).

2. *Обстеження граматичної правильності мовлення має велике діагностичне значення для правильного визначення корекційного впливу.*

Для диференційної діагностики порушень мовленнєвого розвитку та вирішення корекційних завдань з'ясовували як практичне розуміння дітьми

значення граматичних форм, відношень, категорій та синтаксичних конструкцій, так і вміння їх використовувати у власному мовленні. При цьому обстежували розуміння та використання таких граматичних одиниць, формування яких є порушеним за будь-яких форм мовленнєвого недорозвитку, з одного боку, з іншого— дефекти встановлення яких є діагностичним показником.

Діагностується розуміння дитиною синтаксичних відношень слів (іменників) у реченні та сформованість системи відмінювання. Для цього використовували такі завдання, як постановка запитань до різних членів речення, що виражені іменниками у непрямих відмінках. Наприклад: У кого курчата, кошенята, ведмежата? Кого ти бачив у зоопарку? Кому потрібні горіхи, молоко, трава? Чим малюють? Де ростуть ягоди, гриби? тощо.

Правильні за змістом відповіді на ці запитання (діти, що не говорять, відповідають на них за допомогою показу відповідних картинок) свідчать про практичне розуміння дитиною синтаксичної ролі слів, до яких ставиться питання.

Підбирали такі запитання, щоб діти у відповідях використовували іменники різного роду. Наприклад: У кого кошенята (у кішки), слоненята (у слона). У процесі відповідей перевіряли також вміння використовувати прийменники.

З метою діагностування розуміння граматичних зв'язків, узгодження слів у реченні та його використання у власному мовленні проводили такі завдання:

- визначення числа та роду іменника за числовим і родовим закінченням прикметників та дієслів. Наприклад: Покажи на картинці, де Саша знайшов гриб, де Саша знайшла гриб тощо;
- під час обстеження активного мовлення дітям пропонували відповісти на запитання: Що зробив хлопчик, дівчинка (зірвав, зірвала гриб)? Що робить дівчинка, дівчатка (грає-грають)? Який м'яч, ягода? і т.д.

Досліджували також граматичну систему словотворення: розуміння найпоширеніших суфіксів та префіксів, їх використання у власному мовленні та довільне словотворення за аналогією. Для цього використовували такі завдання:

- для дослідження розуміння словотворчих елементів дитину просили показати картинки, що відповідають основним і похідним словам, наприклад: Де люди заходять у тролейбус, виходять із тролейбуса? Де цукор-цукорниця, цукерка-цукерниця?
- для вивчення вміння використовувати словотворчі елементи у мовленні дітям пропонували назвати ці предмети на картинках;
- під час діагностування процесу словотворення за аналогією логопед вимовляв слова з однотипними суфіксами чи префіксами (наприклад: мило лежить у мильниці, хліб у хлібниці), а потім ставили дитині запитання: Де лежить цукор, пісок? Або пояснювали, що від слова малювати можна утворити слово малювання, від слова стояти – стояння, після чого запитує, яке слово можна придумати від слова читати, бігати, гавкати тощо.

Для обстеження граматичної правильності мовлення використали тест «Розуміння граматичних структур», модифікований тест «Утворення множини іменників», модифікований тест «Імітація граматичних структур» (див. Додаток А).

3. *Обстеження зв'язного мовлення.* Обстеження зв'язного мовлення починали із бесіди. Вона містила низку запитань, що стосуються сім'ї, місця проживання дитини, її взаємин з друзями в дитячому садку, участі в ігровій діяльності та ін.

4. Обстеження звуковимови та фонематичного слуху.

Під час бесіди з дитиною вже формується попереднє враження про особливості вимови нею звуків. Але щоб мати повну картину фонетичної складової мовлення, ми пропонували дітям спеціальні завдання, спрямовані на виявлення правильності вимови всіх фонетичних груп звуків.

Для цього перевіряли, як дитина вимовляє звук: ізольовано; у складах (прямих, обернених, зі збігом приголосних); у словах (звук перебуває у різних позиціях: на початку, всередині, в кінці слова); у реченнях; у текстах.

Під час добору лексичного матеріалу дотримувалися наступних принципів:

- насиченість лексичного матеріалу заданим звуком;
- різноманітність лексичного матеріалу;
- виключення звуків, що вимовляються дитиною неправильно із мовленнєвого матеріалу;
- включення в слова звуків, що змішуються;
- включення слів різної складової структури;
- окреме обстеження м'яких-твердих варіантів фонем.

У процесі обстеження звуковимови використовували такі методичні прийоми: самостійне називання лексичного матеріалу; повторення слів за логопедом; спільне та самостійне промовляння слів та речень.

Результати обстеження фіксували характер порушень звуковимови: заміни звуків; пропуски звуків; антропофонічний дефект (спотворення вимови); змішування, нестійка вимова звуків.

Обстеження фонематичного слуху проводили, використовуючи загальноприйняті в логопедії прийоми, спрямовані на впізнавання, порівняння і розрізнення простих фраз, виокремлення і запам'ятовування певних слів із ряду інших (схожих і відмінних за звуковим складом), розрізнення окремих звуків у ряду звуків, складів, слів (різних або подібних за звуковим складом), запам'ятовування складових рядів, що складаються з 2-4 елементів (зі зміною голосного, зі зміною приголосного), запам'ятовування звукових рядів.

5. Обстеження складової структури та звуконаповнюваності слів.

Для з'ясування ступеня оволодіння дітьми складовою структурою слів підбирали предметні та сюжетні картинки, що позначають різні види професій та дій, пов'язаних із ними. Звуковий склад слів може бути різноманітним: різна

кількість складів зі збігом приголосних, що включають свистячі, шиплячі, африкати в поєднанні зі звуками ть, дь, к, кь, б і т. д.

Обстеження включало як відображене вимовляння слів і їх поєднань, так і самостійне. Особливу увагу при цьому звертали на неодноразове відтворення слів та речень у різному мовленнєвому контексті. Діагностику мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення здійснювали за методикою Л. Трофименко [51]. (див. Додаток А).

Узагальнені результати комплексного обстеження, де вказується рівень мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ III-IV рівня (експериментальна група) та дітей з нормальним мовленнєвим розвитком (контрольна група) представлені у табл. 2.1. та 2.2.

Таблиця 2.1

**Узагальнення рівнів розвитку мовлення старших дошкільників
із НМР (КГ) (%)**

Критерії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Лексична складова мовлення	8	60	32
Граматична правильність мовлення	10	48	42
Навички зв'язного мовлення	8	52	40
Фонетична складова	8	50	42
Складова структура слова	9	51	40
Узагальнений показник	8,6	50,2	39,2

Опишемо кожен критерій усного мовлення старших дошкільників із НМР на констатувальному етапі (за табл. 2.1).

За критерієм «Лексична складова мовлення»: 32% дітей мають низький рівень; 60 % дітей мають середній рівень; 8% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Граматична правильність мовлення»: 42% дітей мають низький рівень; 48% дітей мають середній рівень; 10% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Навички зв'язного мовлення»: 42% дітей мають низький рівень; 50% дітей мають середній рівень; 8% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Фонетична складова»: 40 % дітей мають низький рівень; 52 % дітей мають середній рівень; 8 % дітей мають високий рівень.

За критерієм «Складова структура слова»: 40% дітей мають низький рівень; 51% дітей мають середній рівень; 9% дітей мають високий рівень.

За узагальненим показником – середнє арифметичних - рівні розвитку мовлення у дітей з НМР складають: 39,2% дітей мають низький рівень; 50, 2 % дітей мають середній рівень; 8,6 % дітей мають високий рівень (рис.2.1.)

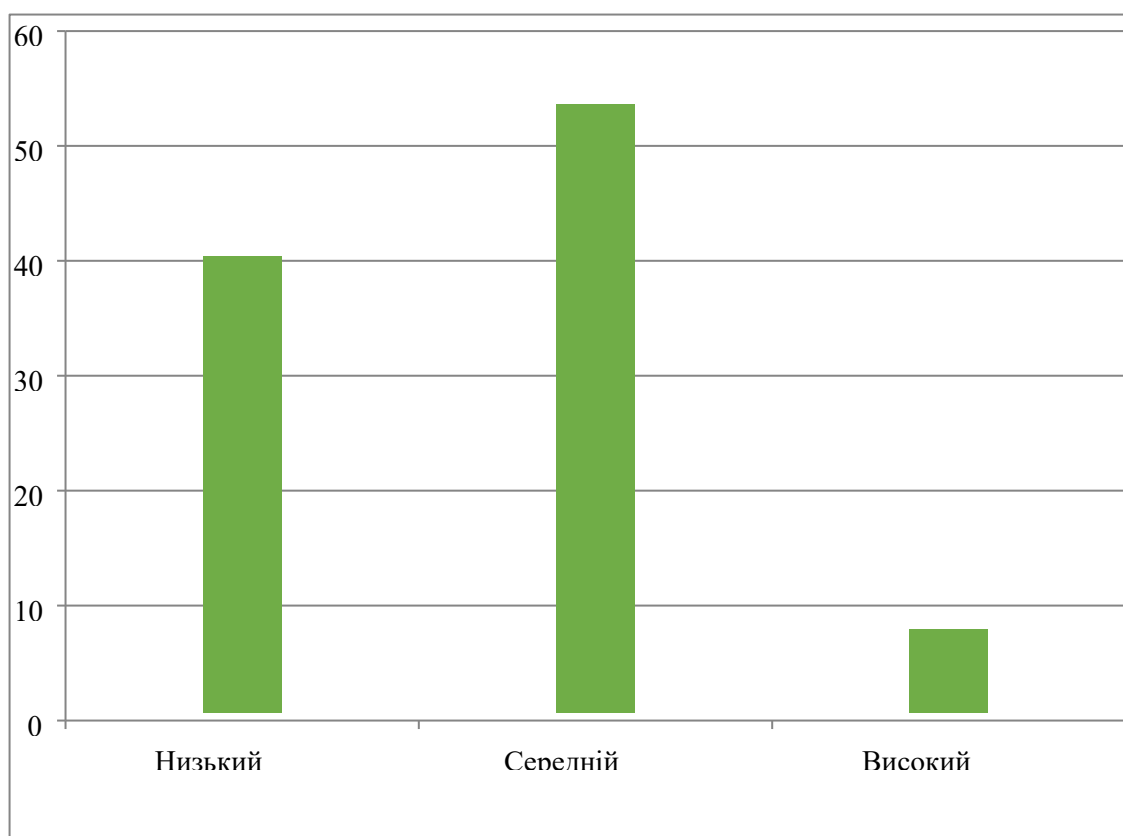


Рис. 2.1. Рівень розвитку мовлення старших дошкільників із НМР (КТ) (%)

Результати дослідження рівнів розвитку мовлення у дітей з ЗНМ III-IV рівня, що складають експериментальну групу, наведені нижче у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Узагальнення рівнів розвитку мовлення старших
дошкільників із ЗНМ III-IV рівня (ЕГ) (%)**

Критерії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Лексична складова мовлення	7	39	54
Граматична правильність мовлення	4	50	46
Навички зв'язного мовлення	7	43	50
Фонетична складова	3	53	44
Складова структура слова	4	54	42
Узагальнений показник	5	45,8	45,7

Опишемо кожен критерій усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ III-IV рівня на констувальному етапі (за табл. 2.2).

За критерієм «Лексична складова мовлення»: 54% дітей мають низький рівень; 39% дітей мають середній рівень; 7% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Граматична правильність мовлення»: 46% дітей мають низький рівень; 50% дітей мають середній рівень; 4% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Навички зв'язного мовлення»: 50% дітей мають низький рівень; 43% дітей мають середній рівень; 7% дітей мають високий рівень.

За критерієм «Фонетична складова»: 44 % дітей мають низький рівень; 53 % дітей мають середній рівень; 3 % дітей мають високий рівень.

За критерієм «Складова структура слова»: 42% дітей мають низький рівень; 54% дітей мають середній рівень; 4% дітей мають високий рівень.

За узагальненим показником – середнє арифметичне - рівні розвитку мовлення у дітей з ЗНМ III-IV рівня складають: 40,7% дітей мають низький рівень; 40,8 % дітей мають середній рівень; 5% дітей мають високий рівень (Рис. 2.2).

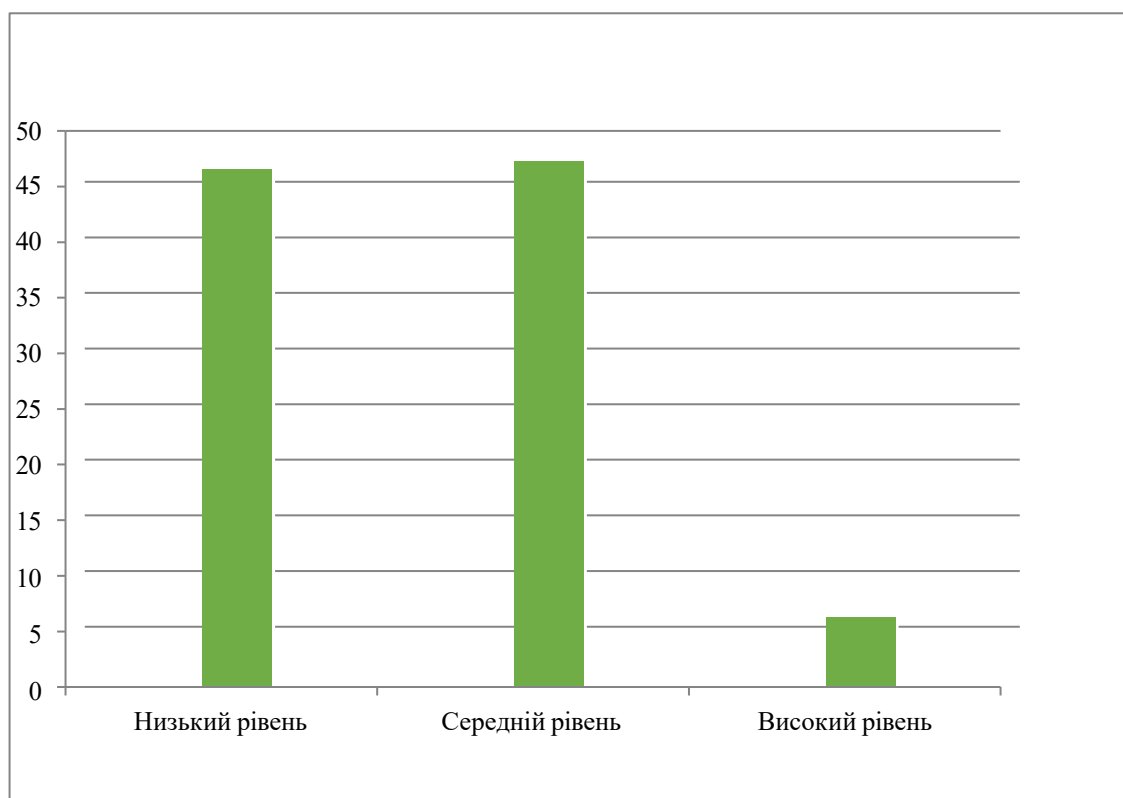


Рис. 2.2. Рівень розвитку мовлення старших дошкільників із ЗНМ III-IV рівня (ЕГ) (%)

Отже, на констатувальному етапі визначили рівні розвитку мовлення дітей з НМР (39,2% - низький рівень; 50, 2 % - середній рівень; 8,6 % дітей мають високий рівень) та із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня (40,7% - низький рівень; 40,8 % - середній рівень; 5% дітей мають високий рівень). Такі показники розвитку усного мовлення потребують системної роботи з корекції та удосконалення.

2.2. Педагогічні умови розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення засобом дидактичної гри

На нашу думку, робота з розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ буде ефективною, якщо в освітньому та корекційному процесі будуть використовуватися дидактичні ігри з урахуванням таких умов: 1) добір дидактичних ігор відповідно до рівнів розвитку мовлення дошкільників; 2) включення дидактичних ігор для розвитку мовлення у режимні моменти протягом дня та в різні етапи логопедичного заняття відповідно до етапу навчання, його теми та завдань; 3) дотримання вихователями й вчителями-логопедами методики керівництва дидактичними іграми з розвитку мовлення вихованців. Обґрунтуємо їх.

Добір дидактичних ігор відповідно до рівнів розвитку мовлення дошкільників. Контингент дошкільників 6-го року життя, що зараховані у логопедичні групи для дітей із ЗНМ III-IV рівня визначається наявністю фразового мовлення з елементами його лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення за відносно нормального розуміння зверненого мовлення.

Так, діти із ЗНМ III рівня можуть розповісти про себе, про своїх друзів, події навколишнього життя. Вільне самостійне спілкування виявляється для них вкрай складним.

Характерною є недиференційована вимова звуків, коли один звук замінює одночасно два або кілька звуків певної фонетичної групи (звук [сь], ще не сформований, і замінює свистячі та шиплячі). Фонематичне недорозвинення в дітей цієї групи проявляється переважно у несформованості

процесів диференціації звуків. Це затримує оволодіння звуковим аналізом та синтезом. Рівень фонематичного сприймання залежить від вираженості фонематичного недорозвинення. Відзначаються помилки у складовій структурі та звуконаповнюваності слів. Діагностичним показником недорозвинення мовлення за ЗНМ III рівня є порушення складової структури слова. Типовими є також персеверації складів («хіхіс» – хокеїст), антиципації («астобус» – автобус), додавання зайвих складів та звуків («лімонт» – лимон). Це свідчить насамперед про первинне недорозвинення у сфері слухового сприймання.

Словник значно бідніший, ніж у однолітків. Із найбільшою очевидністю це виявляється щодо активного словника. Аналіз дитячих висловлювань свідчить про виражений аграматизм. Типовий також імпресивний аграматизм – діти не завжди розрізняють форми числа, роду, відмінка іменників і прикметників. Зазначені недоліки у сфері фонетики, лексики, граматики найбільш виразно виявляються в різних формах монологічного мовлення (переказ, розповідь за картинкою, серією картинок, розповідь-опис).

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня характерний різний рівень розвитку основних властивостей уваги. Порушення мовлення позначається і розвитку пам'яті. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями в дітей та іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання з труднощами оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням, узагальненням. Їм притаманне певне відставання у розвитку рухової сфери, зокрема дрібної моторики рук.

Для подолання перерахованих недоліків потрібний тривалий спеціально організований корекційний вплив, що включає комплекс корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на формування компонентів мовленнєвої системи, комунікативної та регулювальної функцій мовлення. Нормалізація мовлення у поєднанні з активізацією пізнавальної діяльності, мислення,

пам'яті, афективно-вольової сфери дозволить забезпечити повноцінну готовність дітей до навчання у школі.

До групи дітей із ЗНМ IV рівня віднесено дошкільників із залишковими явищами недорозвинення лексико-граматичних та фонетико-фонематичних компонентів мовленнєвої системи. Для дітей даного рівня типовим є дещо млява артикуляція звуків, недостатня виразність мовлення та нечітка дикція. Незавершеність формування звуко-складової структури, змішування звуків, низький рівень диференційованого сприймання фонем є важливим показником того, що процес фонемоутворення в дітей не завершений.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗНМ IV рівня. будується з урахуванням особливостей психічної діяльності дітей. Таким чином, логопедична дія органічно пов'язана з розвитком у дошкільнят уваги, пам'яті, вміння керувати собою та іншими психічними процесами.

В основу роботи з дітьми із ЗНМ покладено такі принципи:

- природовідповідності тобто. педагогічний процес будується з урахуванням особливостей вихованців (індивідуальних та вікових);
- наочності – потрібно використовувати наочний дидактичний матеріал під час корекційно-розвивальної і корекційно-виховної роботи;
- доступності – всі інструкції до завдань мають бути подані в доступній формі, доступною мовою;
- цілісності – має простежуватися взаємозв'язок усіх компонентів корекційного освітнього процесу – корекційне навчання, корекційний розвиток, корекційне виховання;
- демократизації – взаємна повага та толерантність у взаємодії всіх учасників освітнього процесу, індивідуальний підхід до кожної дитини;
- систематичності та послідовності.

Для вирішення розвитку мовлення в дітей із ЗНМ III-IV рівнів пропонувані завдання повинні бути цікавими, викликати інтерес і позитивні емоції, проходити весело та цікаво. Гра є ефективним засобом розвитку та корекції мовлення. У грі діти неусвідомлено утворюють нові словоформи,

засвоюють звукову культуру мовлення, вчать зв'язно висловлювати свої думки.

В основі корекційної роботи лежить ідея розширеного використання дидактичних ігор з метою розвитку та корекції лексико-граматичної, звукової сторони мовлення та власне зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівнів. У процесі організації роботи з корекції мовлення дітей важливо враховувати їх індивідуальні особливості. Логопед і вихователь логопедичної групи повинні встановити з кожною дитиною близькі, дружні стосунки, постаратися викликати у дитини довіру та бажання спілкуватися.

Потрібно звертати увагу на те, щоб ті форми роботи, які застосовуються ставали звичними для дошкільників. Це зумовлює наступну педагогічну умову розвитку мовлення дітей 6-го року життя із ЗНМ III-IV рівнів засобом дидактичної гри – *включення дидактичних ігор для розвитку мовлення у режимні моменти протягом дня та в різні етапи логопедичного заняття відповідно до етапу навчання, його теми та завдань.*

Так, у ранковій годині можна організувати ігри або їх серію під час логопедичної п'ятихвилинки, які спрямовані на проведення «мовленнєвої зарядки». Це можуть бути ігри на розвиток рухливості артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, дрібної моторики із проговорюванням чистомовок-нісенітниць. Також протягом дня можна включити ігри на активізацію словника «Хто назве найбільше ознак погожого дня», «Хто назве тварин/рослини/види транспорту, які він бачив до дорозі до садочка», «Назви 5 дерев/кущів/рослин квітника», «З якого дерева дітки?», «Що велике, що маленьке» у процесі проведення спостережень, «Скажи лагідно», «Скажи навпаки», «Добери ознаку» – у процесі трудової діяльності з самообслуговування чи господарсько-побутової праці; на використання зв'язних висловлювань «Сніданкова бесіда», «Спогади за день» – складання розповіді про сніданок, події, що трапилися протягом дня, використовуючи різні слова і фрази.

Логопедичні заняття, зазвичай, залежно від свого типу, мають специфічну структуру. Разом із тим, у структурі кожного логопедичного заняття передбачається проведення дидактичних ігор: на розвиток дихання і відпрацювання рухливості артикуляційного апарату, вимови звуків, на розрізнення мовленнєвих і немовленнєвих звуків на слух, розвиток сили, висоти, тембру голосу тощо – з метою формування фонетико-фонематичної сторони мовлення; на добір слів, їх зміну та узгодження, конструювання речень різної складності – для формування лексико-граматичних засобів мовлення; на ознайомлення із мовними явищами (звуками, буквами, словом, словосполученням, реченням) – з метою навчання грамоти; на створення простих текстів-дискурсів, переказування – для розвитку зв'язного мовлення.

Ефективне поповнення словника відбувається через засвоєння смислових та емоційних відтінків, переносного значення слів та словосполучень. На матеріалі іменників, прикметників, дієслів, прислівників, спираючись на смислове значення слів, що є в пасивному словнику відбувається подальше використання їх у самостійному мовленні, введення нових слів. Педагог вирішує завдання щодо розширення обсягу словника, формування смислової значимості слова, розвитку лексичної системності та семантичних полів, розвитку словотвору, уточнення граматичного значення слова.

Роботу із засвоєння дієслів потрібно проводити послідовно, а саме, спочатку з введення в мовлення дієслів, що позначають рух, стан людини, тварин, далі за темами: «Хто/або що/які звуки видає?», «Хто що робить?» (паралельно з уточненням назв професій людей).

Окрему увагу необхідно приділяти закріпленню прикметників та дієслів у контексті (словосполученнях, реченнях, текстах).

Робота над новим словом поділяється на етапи:

- зв'язок звукового образу слова з зоровим, слуховим образом. Тут доцільним є використання наочності (предметні та сюжетні картинки, іграшки,

предмети, муляжі, виконання реальних дій), яка застосовується у дидактичних іграх;

- уточнення звукового образу слова, звуковий аналіз слова;
- виділення семантичних ознак слова;
- уведення нового слова у певне семантичне поле та уточнення парадигматичних зв'язків цього слова в системі парадигматичних зв'язків усередині семантичного поля;
- закріплення значення даного слова.

Послідовність етапів можна змінити.

Широко використовуються ігри на формування умінь і навичок словотворення. Під час їх проведення реалізується завдання ознайомлення із структурою слова, морфемами, їх значенням, встановленням зв'язків між словами. Наприклад, на класифікацію предметів за схемами, за картинками («Розклади картинку на групи», «Розклади картинку за подібністю», «Назви зайве слово», «Сховай зайве», «Пара до пари»), на називання одним словом («Відгадай загадки», «Відгадування за описом», «Чарівний мішечок»), на вгадування предмета за назвою його частин (кузов, кабіна, кермо – вантажівка і т.д.), на відгадування за картинками загадок-описів (кілька картинок (предметів) з яких вибрати потрібну), на використання антонімів («Вибери з трьох два слова протилежних за значенням», «Порівняй за смаком», «Порівняй за кольором», «Порівняй за розміром»), синонімів («На що схоже?» (порівняння), «Закінчи речення» (добери порівняння).

Ігри «Слухай команду», «Холодно – жарко», «Коли це буває?», «Що справа?», «Знайди іграшку», «Куди підеш?», «Знайди прапорець» сприяють тому, що діти починають точно розуміти та вживати у мовленні прислівники.

Також ігри допомагають під час закріплення понять про частини тіла (права рука, ліва рука тощо), напрями руху, вони сприяють формуванню та уточненню у слові просторово-часових відношень.

За допомогою дидактичних ігор під час занять з формування лексико-граматичних засобів мовлення вихованців навчають узгодженню

прикметників та займенників з іменниками (особливо середнього роду та незмінюваними) у роді; утворенню складних дієслів наказового способу, іменників (у родовому відмінку множини). На заняттях підібраний матеріал повинен вчити дитину змінювати слова, відчувати точність вживання, грамотно узгоджувати їх з іншими словами, що виражені різними частинами мови.

Все це спонукає дитину навчатися правильному красивому мовленню. Спочатку перед нею ставлять завдання – зрозуміти зміст сказаного (наприклад, орієнтуючись на закінчення іменника, розрізняти, де один предмет, а де багато), далі – вживати слово грамотно, потім навчитися утворювати форму нового слова за аналогією зі знайомими (наприклад, форму «фішками» – граю фішками, хоча дорослий вперше вжив це слово в називному відмінку однини – фішка).

У дидактичних іграх із граматичним змістом вирішуються завдання активізації, уточнення тієї чи іншої граматичної форми, граматичного явища. Значення цих ігор полягає у тому, щоб діти змогли навчитися словозміні, утворенню слів. Дидактичні ігри та вправи з граматичним змістом можуть проводитися з групою дітей, як на заняттях, так і у вільний час.

При вивченні складніших тем, граматичних категорій можна проводити ігри з використанням іграшок, реальних предметів, їх зображень. Для навчання зміни слів рекомендуємо проводити ігри: «Чого не стало?», «Чого не вистачає Мишкові для прогулянки?» (на утворення форм родового відмінка множини іменників); «Чарівна торбинка», «Різнокольорова скринька» (на засвоєння родової приналежності іменників); «Доручення», «Ви хочете? - Ми хочемо» (на відмінювання дієслів); «Що змінилося?» (на засвоєння та активізацію прийменників і прислівників) та ін. У таких іграх дитина усвідомлює ігрове завдання: бути уважною, запам'ятати, як стояли предмети, впізнати іграшку за описом і т. д.

Також з метою формування лексико-граматичних засобів мовлення можна проводити ігри не лише з предметами, а й із зображенням на картинках. Це такі ігри, як лото, доміно, парні картинки.

Доцільним є використання й словесних дидактичних ігор. У словесній дидактичній грі діти вчаться говорити про предмети, які вони безпосередньо не сприймають, з якими зараз не діють. Цей тип ігор вчить спиратися у вирішенні завдання на уявлення про раніше сприйняті предмети. Це такі ігри як «Один-багато» (утворення множини іменників у називному та родовому відмінках), «Який, яка, яке?», «Виправіть помилку», «Розмитий лист» (узгодження слів у словосполученні та реченні), «Добре – краще» (утворення ступенів порівняння прикметників та прислівників), «Скажи навпаки» (утворення антонімів), «Чий хвіст? Чия лапа? (утворення присвійних прикметників) та ін.

Із метою формування вміння поширювати речення використовуються такі ігри як «Чия?», «Чий хвіст?», «Склади речення», «Чим?» та ін. У цих іграх відбувається ознайомлення дітей з різними відмінковими конструкціями. Їм пропонуються певні словосполучення, на основі яких потрібно скласти речення. Ці ігри вчать дітей користуватися простим поширеним реченням із прямим додатком. Так, у грі «Людина та тварини», діти під час інсценування казки імітують голоси тварин, за яких вони говорять; також у цій грі закріплюється вміння дітей користуватися простим поширеним реченням із прямим додатком.

У роботі над прийменниками у реченнях, основним завданням є: навчити дітей чути у мовленні оточуючих прийменники, правильно розуміти їх значення та користуватися ними у власному мовленні. Діти з порушеннями мовлення опускають прийменники чи сприймають їх як частину слова. Тут важливо для дитини зрозуміти, що прийменник хоч і маленьке слово, проте воно має самостійне значення і заміна одного прийменника іншим змінює зміст висловлювання, а це своє чергу змінює дію з предметом. Тому на заняттях дітям пропонують пограти у такі ігри як «Де сховався?» (Дітям

пропонується в процесі гри покласти предмет всередину чогось і відповісти, куди покладено предмет (конструкції з прийменником «в»), або помістити предмет на поверхні чогось (конструкції з прийменником «на»), сховати предмет під щось (прийменник «під») і т. п.). Також з дошкільниками можна пограти в загадки, відповідаючи на запитання «У кого?» наприклад: «У кого роги? У кого довгі вуха? У кого швидкі ноги? У кого гострі пазури? У кого великі зелені очі та довгі вуса? У кого довгий пухнастий хвіст? і т. д. Ігри «Коли це буває?», «Зайди таке дерево», «Ключі» та інші допомагають дітям правильно вживати в мовленні прийменники за, в, з, біля, на.

Зважаючи на те, що в дошкільників із ЗНМ III-IV рівнів спостерігаються недоліки розвитку фонетико-фонематичного складника мовлення, доцільно розглянути можливість використання дидактичних ігор з корекції та розвитку фонематичних процесів. Здебільшого в роботі з дітьми із ЗНМ такі ігри спрямовані на розвиток функцій фонематичного слуху та навичок звукового аналізу: розвиток слухової уваги; впізнання фонем; розрізнення фонем, близьких за способом та місцем утворення, акустичними ознаками; повторення складових рядів; визначення наявності звуку в назві картинок.

Наведемо кілька ігор для розвитку фонематичного сприймання:

«Склади схему слова». Дітям пропонують скласти слова, наприклад до слова «кіт», які починалися б з кожного звуку цього слова. Далі можна зробити те саме зі словами: «слон», «курка» тощо.

«Зоопарк». За першими звуками назв іграшок діти мають відгадати слово, наприклад: собака, індик, козлик = сік.

«Що спільного?». Педагог називає два слова: «ліс, сом» і пропонує дітям завдання: 1) Скажи, що спільного в цих словах? (Звук [С]), слово «ліс» закінчується на цей звук, а слово «сом» починається з нього. 2) Придумай слово, яке починалося з цього звуку. 3) Визнач кількість голосних і приголосних звуків у цих словах і т. д.

Ігри на розвиток фонематичного слуху:

«Вгадай за звуком». Педагог пропонує дитині: Сядь до мене спиною і не повертайся. Вгадай, чим я створюватиму звуки і шуми (наприклад: кинути ручку на підлогу, пом'яти аркуш паперу в руках, рвати його, ударяти предметами один по одному, включити воду, різати картон і т. д.)

«Парочки». Дорослий говорить: Перед тобою контейнер з кіндер-яєчками, знайди серед них пари за звуком (у середині яєць знаходяться різні камінці, мушлі, гречка, манка і т. д.).

«Розвідники». Вихователь пропонує дитині уважно послухати пропонований ритм простукування. Завдання дошкільника відтворити його. Поступово ритмічний малюнок можна ускладнювати.

«Паровозик». Педагогові потрібно до паровозика причепити три вагончики синього (зеленого або фіолетового) кольору. Завдання дітей помістити у вагончики картки (з предметами, тваринами, птахами, овочами тощо) у назві яких є звук [С], але помістити картки треба так, щоб звук був на початку, в середині чи у кінці слова. Місце звука в слові визначає, у який вагончик слід помістити картку.

Для успішного проведення дидактичних ігор, спрямованих на розвиток мовлення дошкільників із ЗНМ III-IV рівнів важливою є остання педагогічна умова – *дотримання вихователями й вчителями-логопедами методики керівництва дидактичними іграми з розвитку мовлення вихованців.*

Організація дидактичних ігор у групі старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня здійснюється у трьох основних напрямках: підготовка до дидактичної гри, її проведення та аналіз.

У підготовку до проведення дидактичної гри входять: відбір гри відповідно до завдань корекційного виховання та навчання, поглиблення та узагальнення знань, розвиток сенсорних здібностей, активізація психічних процесів; встановлення відповідності відібраної гри програмним вимогам виховання та навчання дітей певної вікової групи; визначення найбільш зручного часу проведення дидактичної гри (у процесі організованого навчання на заняттях або у вільний від занять та інших режимних процесів час); вибір

місця для гри, де діти можуть спокійно грати, не заважаючи іншим (таке місце, як правило, відводять у груповій кімнаті чи на ділянці), визначення кількості гравців (вся група, невеликі підгрупи, індивідуально); підготовка необхідного дидактичного матеріалу для обраної гри (іграшки, різні предмети, картинки, природний матеріал); підготовка до гри самого педагога (він повинен вивчити та осмислити весь хід гри, своє місце у грі, методи керівництва грою), підготовка до гри дітей: збагачення їх знаннями, уявленнями про предмети та явища навколишнього життя, необхідними для вирішення ігрового завдання.

Проведення дидактичних ігор включає ознайомлення дітей зі змістом гри, з дидактичним матеріалом, який буде використаний у грі (показ предметів, картинок, коротка бесіда, в ході якої уточнюються знання та уявлення дітей про них); пояснення ходу та правил гри, при цьому логопед або вихователь звертає увагу на поведінку дітей відповідно до правил гри, на чітке виконання правил (що вони забороняють, дозволяють, наказують), показ ігрових дій, у процесі якого логопед вчить дітей правильно виконувати дію, доводячи, що інакше гра не призведе до потрібного результату (наприклад, хтось із вихованців підглядає, коли треба заплющити очі), визначення ролі педагога у грі – його участь як гравця, вболівальника чи арбітра. Підбиття підсумків гри – це відповідальний момент у керівництві нею, оскільки за результатами, яких діти досягають у грі, можна робити висновки про її ефективність, проте чи буде вона цікавою для вихованців у процесі самостійної ігрової діяльності.

Аналіз проведеної гри сигналізує про ефективність прийомів, використаних для досягнення поставленої мети, про необхідність доопрацювання мовленнєвих умінь і навичок дошкільників. Таким чином, визначається, що необхідно змінити на краще, яким чином виправити помилки. Крім того, аналіз дозволить виявити індивідуальні особливості у поведінці, характері дітей і, отже, правильно організувати індивідуальну роботу з ними.

У дидактичній грі необхідно правильно поєднувати наочність, слова педагога та дії самих дітей з іграшками, ігровими посібниками, предметами.

Дітей старшого дошкільного віку цікавлять іграшки, складні за конструкцією, крім того в роботі з ними використовують картинки (парні), кубики, розділені на більшу, ніж раніше кількість частин. Наочність в іграх для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівнів, насамперед, представлена предметами, якими вони грають, і які становлять матеріальний центр гри; картинками, що зображують предмети, дії з ними, призначення предметів, їх основні ознаки, властивості матеріалів (ігри з парними картинками, ігри типу картинного лото, доміно, ігри з тематичними серіями картинок). Початковий показ ігрових дій педагогом, «пробний хід» у грі, використання значків, жетонів, фішок – все це складає наочний фонд засобів, які використовує педагог, організовуючи гру та керуючи нею. Іграшки та предмети логопед демонструє у наочній дії, у русі.

У дидактичних іграх з розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня використовують схеми для складання описових розповідей про посуд, овочі, іграшки, одяг, пори року. Також доцільним є використання різних іграшок.

Під час організації дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей із ЗНМ III-IV рівня необхідно також пам'ятати про труднощі, пов'язані з їх проведенням: надмірне захоплення грою та її недооцінювання, коли гра використовується як розвага та не має освітньої спрямованості; використання одноманітних видів ігор; добір дидактичних ігор без урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Отже, здійснюючи керівництво дидактичними іграми, педагоги мають ураховувати такі правила: 1) відповідність гри дидактичним цілям заняття; 2) різноманітність ігор за змістом та формами проведення; 3) активна діяльність кожного учасника гри; 4) доступність та привабливість гри для дітей; 5) емоційність гри.

Добір матеріалу для ігор має ґрунтуватися на відповідності його змісту наступним критеріям: віковим та психологічним особливостям дітей; рівню підготовки дітей до його сприймання; цілям заняття.

Загалом же реалізація окреслених педагогічних умов допоможе зробити процес розвитку мовлення дітей із ЗНМ III-IV рівнів засобом дидактичної гри більш різноманітним, незвичайним, продуктивним, допоможе підтримувати інтерес протягом усього процесу корекційного навчання.

2.3. Практичні рекомендації для вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання дидактичних ігор з метою розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями загального недорозвитку мовлення

Здійснюючи корекційно-виховну та корекційно-розвивальну роботу з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення педагоги мають дотримуватися низки загальнодидактичних і специфічних принципів. Не є виключенням і використання дидактичних ігор для розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня. Це такі принципи:

Принцип розвитку – передбачає виділення у процесі роботи завдань, труднощів, етапів, що знаходяться у зоні найближчого розвитку.

Принцип системного підходу – передбачає аналіз взаємодії різних компонентів мовлення. Корекція порушення вимови звуків та складової структури слів дозволяє домагатися потрібної чіткості та виразності мовлення. У той самий час розвиток фонематичного сприймання готує основу для формування граматичної і морфологічної систем словотвору і словозміни.

Принцип комплексності – передбачає вплив на дефект і особистість дитини зусиллями різних фахівців.

Принцип діяльнісного підходу – враховує провідну діяльність дитини цього віку у логопедичній роботі – гру.

Принцип психологічної комфортності – передбачає психологічну захищеність дитини, забезпечення емоційного комфорту, створення умов для її самореалізації.

Принцип зв'язку з іншими сторонами психічного розвитку – розкриває залежність формування окремих компонентів мовлення від стану інших психічних процесів.

Принцип систематичності – передбачає наявність єдиних ліній розвитку та виховання.

Принцип орієнтовної функції знань. Знання в психологічному сенсі - не що інше, як орієнтовна основа діяльності, тому форма подання знань має бути зрозумілою дітям і прийматися ними.

Принцип максимального використання у роботі різних аналізаторів: слухового, зорового, тактильно-вібраційного, рухово-кінестетичного.

Принцип послідовного переходу від простого до складного.

Разом із тим, і вихователям логопедичних або інклюзивних груп, і вчителям логопедом рекомендовано ураховувати такі правила щодо організації і проведення дидактичних ігор з метою розвитку мовлення в старших дошкільників із ЗНМ:

Індивідуалізація підходу. Кожна дитина з третім або четвертим рівнем ЗНМ має свої особливості та потреби. Важливо індивідуалізувати педагогічний підхід, враховуючи рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини. Наприклад, деякі діти можуть потребувати більше часу на розвиток певних навичок, і педагоги повинні бути готові до індивідуального підходу у доборі дидактичних ігор та визначенні їх завдань.

Поступовий розвиток. Здійснюйте розвиток мовлення поетапно, починаючи з найбільш базових навичок. Важливо сприяти кумулятивному розвитку мовлення, дозволяючи дітям відчувати успіхи на кожному етапі в кожній дидактичній грі.

Використання ігрового підходу. Дидактичні ігри мають бути цікавими – гра має стимулювати дитячий інтерес та мотивацію до вивчення мови.

Залучайте дітей до спільного вивчення та спілкування. Важливо створити можливості для спілкування з іншими дітьми та дорослими, що допоможе розвивати комунікативні навички під час дидактичних ігор.

Використання візуальних та аудіо-матеріалів. Використання візуальних засобів, таких як малюнки, фотографії, мультимедійні матеріали, а також аудіо-матеріалів, допомагає дітям легше сприймати та розуміти мовлення, а відповідно й активно використовувати його в іграх, що передбачають наявність аудіо та візуальної підтримки.

Забезпечуйте постійний позитивний зворотний зв'язок щодо досягнень дітей. Хваліть їх в іграх та стимулюйте для подальших зусиль.

Залучення батьків і сім'ї в процес розвитку мовлення дитини має велике значення. Надавайте рекомендації та завдання батькам для проведення ігор вдома, щоб розвиток мовлення тривав поза межами закладу дошкільної освіти.

Забезпечуйте комфортне та безпечне середовище під час організації дидактичних ігор, в якому діти почуваються вільно для вираження своїх думок і емоцій.

Систематичний моніторинг та оцінка рівня розвитку мовлення допомагають визначити прогрес та виявити області, в яких дитина потребує додаткової підтримки, а отже, і дібрати дидактичні ігри, що сприятимуть мовленнєвому розвитку дошкільників.

Важливою є співпраця з іншими фахівцями. У розвитку мовлення дітей з III-IV рівнем ЗНМ дуже важливою є співпраця з логопедами, психологами та іншими спеціалістами, які мають досвід у роботі з цією групою дітей. Партнерство між вчителями-логопедами, вихователями, батьками та іншими спеціалістами є ключовим фактором успішного розвитку мовлення дітей. Залучення всіх зацікавлених сторін у спільну роботу може суттєво полегшити цей процес.

Для розвитку мовлення дітей можна використовувати різноманітні види мовленнєвої діяльності, включаючи читання художньої літератури, розповіді, діалоги тощо.

Отже, ефективність роботи з розвитку мовлення дітей 6-го року життя із ЗНМ III-IV рівнів визначається уважним та індивідуалізованим вибором дидактичних ігор, які враховують їхні поточні потреби та рівень розвитку.

Висновки до другого розділу

Важливим елементом роботи з розвитку мовлення дітей з порушеннями мовлення є визначення вихідного рівня його розвиненості загалом і сформованості окремих складників зокрема. У зв'язку з цим важливим завданням педагогів, що працюють із старшими дошкільниками із ЗНМ III-IV рівня є визначення критеріїв і показників та рівнів розвиненості мовлення, а також добір діагностичних методик.

Узагальнені результати комплексного обстеження рівня мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ III-IV рівня (експериментальна група) та дітей з нормальним мовленнєвим розвитком (контрольна група), отримані нами на констатувальному етапі стверджують про необхідність введення в освітній та корекційний процес дидактичних ігор з розвитку мовлення старших дошкільників як з мовленнєвими порушеннями, так нормальним розвитком мовлення з урахуваннями відповідних педагогічних умов, оскільки за узагальненим показником рівень розвитку мовлення у дітей з НМР складають: 39,2% дітей мають низький рівень; 50,2 % дітей мають середній рівень; 8,6 % дітей - високий рівень. Показники розвитку мовлення дітей із ЗНМ III-IV рівня (40,7% - низький рівень; 40,8 % - середній рівень; 5% дітей мають високий рівень). У процесі проведення ігор варто враховувати особливості пізнавальної діяльності дітей із ЗНМ, використовувати різноманітні методи, які спонукають пізнавальну активність: дидактичні гри, вправи, наочний матеріал (картини, іграшки, схеми).

Вважаємо, що робота з розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ буде ефективною, якщо в освітньому та корекційному процесі будуть використовуватися дидактичні ігри з урахуваннями таких педагогічних умов: 1) добір дидактичних ігор відповідно до рівнів розвитку мовлення дошкільників; 2) включення дидактичних ігор для розвитку мовлення у режимні моменти протягом дня та в різні етапи логопедичного заняття відповідно до етапу навчання, його теми та завдань; 3) дотримання

вихователями й вчителями-логопедами методики керівництва дидактичними іграми з розвитку мовлення вихованців.

Дидактична гра є ефективним засобом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III-IV рівня, що може застосовуватися на заняттях, у різних видах діяльності, в режимних моментах логопедом, вихователем та батьками вдома. За систематичної організації з дітьми дидактичних ігор значно підвищується рівень розвитку їхньої мовленнєвої діяльності.

Таким чином, застосування оптимальних ігрових засобів у процесі проведення логопедичних і мовленнєвих занять, режимних процесів, насиченість їх ігровими ситуаціями із залученням казкових героїв, дозволить викликати в дошкільників величезний інтерес до завдань, пожвавлення, підтримуватиме їх позитивний настрій, стимулюватиме мовленнєву діяльність, що підвищить мотивацію до навчання.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Правильне розуміння структури ЗНМ, причин, що лежать у його основі, різних співвідношень первинних і вторинних порушень необхідне для відбору дітей у ЗДО компенсуючого/комбінованого типу або в інклюзивну групу ЗДО загальнорозвивального типу, а також для вибору найефективніших методів, прийомів і засобів корекції та запобігання можливих ускладнень у розвитку вихованців. Питання розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня – це серйозна науково-методична проблема, якій приділяється велика увага в психолого-педагогічній літературі. Вивчаючи особливості розвитку мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення, слід зазначити, що в роботі з ними необхідним є проведення спеціальних корекційних занять із формування умінь і навичок побудови мовленнєвого висловлювання та розвитку мовлення загалом.

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних фахівців, присвячених проблемі мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з III-IV рівнями ЗНМ, показав, що в даний час вона є актуальною. Вивчаються аспекти подолання недостатності фонетичної, фонематичної, лексичної, граматичної сторін мовленнєвої системи й розвитку зв'язного мовлення.

Узагальнені результати комплексного обстеження рівня мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ III-IV рівня (експериментальна група) та дітей з нормальним мовленнєвим розвитком (контрольна група), отримані нами на констатувальному етапі стверджують про необхідність введення в освітній та корекційний процес дидактичних ігор з розвитку мовлення старших дошкільників як з мовленнєвими порушеннями, так нормальним розвитком мовлення з урахуваннями відповідних педагогічних умов, оскільки за узагальненим показником рівень розвитку мовлення у дітей з НМР складають: 39,2% дітей мають низький рівень; 50,2 % дітей мають середній рівень; 8,6 % дітей - високий рівень. Показники розвитку мовлення дітей із ЗНМ III-IV рівня (40,7% - низький рівень; 40,8 % - середній рівень; 5% дітей мають високий рівень). У процесі проведення ігор варто враховувати особливості

пізнавальної діяльності дітей із ЗНМ, використовувати різноманітні методи, які спонукають пізнавальну активність: дидактичні гри, вправи, наочний матеріал (картини, іграшки, схеми).

Ігрова діяльність зберігає своє значення та роль як необхідна умова всебічного розвитку особистості та інтелекту дошкільників. Однак недоліки звуковимови, недостатньо чітке сприймання звукового образу слів, обмеженість словника, повна або часткова відсутність граматичних форм, а також зміни темпу мовлення, його плавності – все це різною мірою впливає на ігрову діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівня, породжує у них особливості поведінки у грі.

Значення гри як провідного виду діяльності, що всебічно розвиває дітей, дозволяє широко використовувати ігрові прийоми в логопедичній роботі. Це виводить гру на перший план серед різноманітних методів корекційного впливу. За допомогою дидактичної гри та окремих ігрових дій у ході занять можна подолати низку труднощів, що виникають у корекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Адже основним завданням логопеда є подолання мовленнєвого недорозвинення у дитини. Значний потенціал у цьому напрямі має дидактична гра, оскільки в іграх дитина не просто виконує вимоги дорослого, а й активно діє. Важливу роль відіграє тут і робота логопеда із залучення до процесу розвитку мовлення дітей їхніх батьків.

Таким чином, робота логопеда і вихователя логопедичної групи потребує використання ігрових прийомів та окремих ігрових дій більшою мірою, ніж звичайних виховних заходів. У той самий час, як свідчить аналіз досліджень, деякі аспекти цієї проблеми потребують додаткового вивчення; проблемі застосування гри у логопедичній роботі присвячено чимало робіт провідних спеціалістів. Ними розроблено та запропоновано для застосування досить багато ігрових прийомів щодо подолання порушень у розвитку лексики, граматики, фонетики.

Лексико-граматичні порушення за загального недорозвитку мовлення є провідними, для їх усунення потрібно досить багато часу. Таким чином,

проблема доцільного та адекватного використання дидактичних ігор, ігрових прийомів на різних етапах логопедичної роботи набуває великого теоретичного та практичного значення.

Обґрунтовано, що робота з розвитку мовлення дітей 6-го року життя з III-IV рівнями ЗНМ буде ефективною, якщо в освітньому та корекційному процесі будуть використовуватися дидактичні ігри з урахуванням таких педагогічних умов: 1) добір дидактичних ігор відповідно до рівнів розвитку мовлення дошкільників; 2) включення дидактичних ігор для розвитку мовлення у режимні моменти протягом дня та в різні етапи логопедичного заняття відповідно до етапу навчання, його теми та завдань; 3) дотримання вихователями й вчителями-логопедами методики керівництва дидактичними іграми з розвитку мовлення вихованців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці означених педагогічних умов у практиці роботи інклюзивних та логопедичних груп ЗДО.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі. Київ : Томіріс, 2002. 291 с
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини : навчально-методичний посібник: в 2 ч. Київ : Благовіст, 2001. 215 с.
4. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. 2 -ге вид, доп. : навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2012. 304 с.
5. Брушневська І.М, Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування: навч. -метод. посіб. Для роботи з дітьми із порушеннями мовлення.-Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД.2020.-144 с.
6. Брушневська І.М., Рібцун Ю.В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс: навч. -метод. посіб. Для роботи з дітьми із порушеннями мовлення.-Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД. 2020.-144 с.
7. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогн. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». Київ: Світич, 2009. 160 с.
8. Гончаренко А. М Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей : поради педагогам. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 22-23.
9. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
10. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 :Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*

: збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41-46.

11.Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 424 с.

12.Заплатна С. М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції*. Київ : РВЦ КПДЮ, 2007. С. 38-45. (Серія «Столична освіта»).

13.Завязун Т. В. Проблема розвитку структурних компонентів мовлення старших дошкільників у грі: сучасні підходи дослідження. URL: <http://www.app.sychology.org.ua/data/jm/v4/i15/6.pdf>

14.Ігнат'єва С. А. Грецьких С. А. Мовленнєвий розвиток. Старша група. Харків: Видавництво «Ранок», 2009. 144 с.

15.Ільяна В. М. Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. №3. С. 27-31.

16.Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: Посібник на допомогу дошкільним працівникам / Авт.-упор.: Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко. Тернопіль : Мандрівець. 2010.

17.Карасьова К. В. Світ дитячої гри. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.

18.Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : НМЦВО, 2003. 320 с.

19.Кравцова І., Стахова Л. *Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення»*. Тернопіль : Мандрівець, 2019. 80 с.

20.Кляп М. І. Окремі аспекти мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Scientific Journal «Virtus», Issue №20, Part I, January, 2018. P. 132-135

21.Крутії К. Л. Формування корекційного правильного мовлення в дітей

дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛПД, 2004. 390 с.

22. Крутій К. Л., Лопатинська Н. А., Маковецька Н. В. Вчимося мови та розмови, або Українська разом із матусею. Запоріжжя: Просвіта, 2001. 336 с.

23. Логопедична робота з дітьми із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення: завдання, вправи, ігри : навч.-метод. посіб. / авт.-укл. Л. О. Федорович, О. В. Чубенко. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2018. 306 с.

24. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

25. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.

26. Марченко І. С., Швалюк Т. М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Зб. наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 127-132.

27. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Київ, Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

28. Мовчан Н. Логопедичні заняття для виправлення вимови дітей старшої логопедичної групи. *Дефектолог*. 2016. № 7. С. 39-41.

29. Молошна І. А., Ласточкіна О. В. Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 119–123.

30. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2016 141 с.

- 31.Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія : підручник. 2-ге вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 398 с.
- 32.Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець. 2010.
- 33.Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 4-те вид. переробл. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 408 с.
- 34.Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод.посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.
- 35.Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод.посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.
- 36.Рібцун Ю. В. Сходінками правильного мовлення : навч. -метод. посіб. /Юлія Рібцун.- Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 240 с.
- 37.Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей. 2-ге вид., доп. Київ: Освіта, 1992. 176 с
- 38.Смирнова Л.М. Логопедія в дитячому саду. Заняття з дітьми з загальним недорозвитком мовлення. Київ, 2004.
- 39.Соботович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2000. №1. С. 16-19.
- 40.Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. №1. С.2-7.
- 41.Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. Київ: ІСДО, 1995. 204 с.
- 42.Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.

43.Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-4.

44.Соботович Є. Ф. Зміст та особливості роботи щодо формування семантичної структури слова у дітей з вадами розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: Наук.-метод. зб. / За ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. Київ: Інститут дефектології АПН України, 2000. Вип. 1. С. 155-158.

45.Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*: Вип. 1. Київ: Актуальна освіта, 2004. С. 7-35.

46.Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*: Вип. 2. Київ: Актуальна освіта, 2005. С. 3-17.

47. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.

48.Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.

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

50.Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 79 с.

51.Трофименко Л.І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / Навчально-методичний посібник. Київ, 2016. 157 с.

52.Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.

53.Тарасун В. В. Логодидактика: навч. посіб. 2-е вид. Київ: Слово, 2011. 388 с.

54.Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип.26. С. 221–227.

55.Філічева Т. Б. Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням. Виховання і навчання. М. : «Видавництво ГНОМ і Д», 2010. 80 с.

56.Шеремет М.К., Мартиненко. І.В. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. Київ: КНТ, 2006. 360 с.

Додатки

Додаток А

Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (Л. Трофименко)

Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ЗНМ спрямована на виявлення специфічних патологічних особливостей сформованості у них лексичної, морфологічної, фонетико-фонематичної, синтаксичної сторін мовлення, зв'язних висловлювань. У представленій методиці діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників враховано складну структуру загального недорозвитку мовлення та його психологічні механізми, а також особливості його подолання в умовах спеціального закладу.

Наведена нижче методика діагностики включає наступні розділи.

1. Виявлення особливостей розвитку лексичної сторони мовлення.

1.1. Вивчення стану сформованості лексичного значення слова:

- розуміння контекстуально зумовленого значення слова;
- перенос засвоєного значення на нові аналогічні ситуації;
- уміння добирати синоніми, антоніми;
- розуміння багатозначності слова.

1.2. Вивчення особливостей системи морфологічного словотворення:

- розуміння твірного та похідного слів і їх порівняння за значенням;
- уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотворення (за аналогією і самостійно);
- виділення на практичному рівні спільної морфеми (префікса, суфікса) у ряді слів (морфологічний аналіз).

1.3. Вивчення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами.

2. Дослідження особливостей розвитку граматичної сторони мовлення.

2.1. Вивчення стану сформованості системи морфологічної словозміни:

– засвоєння системи значень граматичних морфем і способів їх мовного позначення, які відображають різні граматичні категорії (число, рід, відмінок, відмінювання, вид, час тощо), їх використання у процесі розуміння і породження висловлювання. Для іменників і прикметників: відмінкові, числові, родові зміни, для дієслів: категорії числа, роду, виду.

2.2. Вивчення особливостей синтаксичної сторони мовлення:

- засвоєння дітьми синтаксичного значення слова у реченні;
- розуміння логіко-граматичних конструкцій.

3. Вивчення особливостей розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення.

3.1. Виявлення стану звуковимови та звукової структури слова;

3.2. Виявлення стану сформованості фонематичних процесів: сприймання, уявлення, аналізу.

Для отримання об'єктивних даних про рівень розвитку та стан сформованості вищезазначених показників мовлення дітей доречно використовувати різні методи, у тому числі: педагогічне, логопедичне обстеження дітей з урахуванням психологічних та вікових особливостей їхнього розвитку; спостереження за дітьми у процесі ігрової та навчальної діяльності; бесіди з педагогами (логопедами, вихователями, психологами), батьками.

Враховуючи особливості сімейного виховання, вважаємо, що обстеження дітей слід проводити тією мовою, якою дитина спілкується у родині (російською чи українською), особливо, коли вона уперше відвідує дошкільний навчальний заклад або проходить первинне обстеження. Це важливо для того, щоб правильно налаштувати дитину на спілкування та одержати достовірні і точні результати виконання завдань та проб.

Таким чином, отримані дані вивчення особливостей розвитку мовлення дітей дозволять не тільки об'єктивно і повно оцінити стан їхнього мовлення, але і розробити необхідні відповідні напрями корекційної роботи, що

забезпечить більш високий і якісний рівень мовленнєвого розвитку на наступних етапах навчання.

1. Діагностика фонетико-фонематичної сторони мовлення

Перевірка стану звуковимови та звукової структури слова

Під час дослідження звукової сторони мовлення необхідно звернути увагу на особливості відтворення дитиною звукового складу слова, чи усі звуки вимовляються правильно, чи є пропуски, заміни звуків, спотворення, стабільний чи нестабільний характер порушень. Разом з цим необхідно виявити причини цих порушень, механізми, які лежать у їх основі: спотворення (недосконалення артикуляційного апарату), змішування (порушення фонематичного розрізнення, розпізнавання, контролю, фонематичних уявлень).

При неправильному відтворенні звукової сторони мовлення необхідно перевірити: анатомічну будову мовленнєвого апарату, стан артикуляційного праксису у процесі виконання заданих рухів губ і язика за наслідуванням. На фоні вимови звуків необхідно перевірити: правильно чи неправильно дитина вимовляє звук, сформовані чи несформовані у неї рухи язика, який у них характер, наявність чи відсутність асиметрій, стан прикусу тощо

Далі дітям пропонується виконати ряд завдань:

Завдання 1. Дитині пропонується назвати картинки з заданим звуком, який стоїть в різних позиціях у слові. Якщо дитина вимовляє звук неправильно, педагог пропонує вимовити цей звук ізольовано.

Завдання 2. Повторити ряд складів: па – пта, то – кто, ста-сва-сма-ства.

Завдання 3. Повторити ряд слів: акваріум, міліціонер, настрої, портфель; тролейбус-гімнастка-контролер-хокеїст.

Завдання 4. Повторити ряд речень: Бібліотекар видає книги. Фізкультурники їдуть на змагання. Контролер перевіряє квитки.

Дослідження фонематичних процесів

Діагностика передбачає виявлення у дитини стану та рівня розвитку фонематичних процесів, слухових операцій та функцій, що забезпечують їх формування.

Дослідження фонематичного сприймання

Першим етапом дослідження фонематичного сприймання є розрізнення звуків за артикуляційними ознаками на сенсорному рівні. Для виявлення цього рівня педагог вимовляє слова і просить дитину підняти червону карточку, коли вона почує звук *с* у слові, а зелену, коли почує *ш*.

На перцептивному рівні відбувається розрізнення звуків за узагальненими, смисло-розрізнявальними акустико-артикуляційними ознаками. Це перевіряється на матеріалі звуків, які дитина неправильно вимовляє та змішує у вимові. З цією метою виконуються завдання на розрізнення слів-паронімів. Спочатку це перевіряється спочатку на звуках, які не змішуються в мовленні та далеких за артикуляційними ознаками (*вуха - вуса, тин - тінь, лайка - майка, котик - ротик*), потім на змішуваних звуках (*гірка - гілка, коса - коза, рак - лак, мишка - миска, каска - казка, зуб - суп, ріжки - різки, шапка - жабка*). Педагог вимовляє слово, дитину просять показати відповідну картинку. Заздалегідь необхідно з'ясувати, чи з усіма назвами картинок знайома дитина. Картинки пред'являються спочатку попарно (*суп - зуб, мишка - миска, рак - лак, шапка - жабка*), потім врозкид (*лак, миска, шапка, коса, жабка, мишка, лак, зуб, рак*). Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

Дослідження фонематичних уявлень

Якщо в дитини сформований слуховий контроль, необхідно перевірити фонематичні уявлення шляхом контролю, до якого входить еталонна складова. Дитині показується картинка *рак* і запитують: «Це *лак*? та ін.

Дослідження рівня розвитку фонематичного аналізу

З метою обстеження рівня розвитку фонематичного аналізу (на практичному рівні) дитині пропонується виконати ряд завдань (з

використанням звуків, які вона вимовляє правильно) на основі слухового сприймання еталонного мовлення педагога з акцентованою вимовою необхідного звука.

1. Впізнавання ізольованого звука з-поміж інших:

- голосний серед приголосних (підніми руку (прапорець, сигнал), коли почуєш а (м, а, д, к, а, в, а, с));
- приголосний серед голосних (підніми руку, коли почуєш м (о, у, м, и, е, м, а, і, м));
- приголосний серед звуків, далеких за акустико-артикуляційними ознаками (підніми руку, коли почуєш в (р, к, в, п, с, ш, в, д));
- приголосний серед звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (підніми руку, коли почуєш с (ш, с, ж, ть, ц, ч, с));

2. Впізнавання звука на фоні складу.

- голосний на початку складу (підніми руку, коли почуєш о (ом, ан, ор, ус, ок));
- голосний у кінці складу (підніми руку, коли почуєш а (ма, ро, ту, ва, си, та, ну, ка));
- приголосний у кінці складу (підніми руку, коли почуєш п (ап, он, ук, оп, ур, ом, ип, іс, ап));
- приголосний на початку складу (підніми руку, коли почуєш ш (ша, со, фу, шо, зи, шу, ми, ши)).

3. Визначення наявності звука у слові. Спочатку це виконується на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно, потім на матеріалі корелюючих звуків (ті, які дитина змішує у власному мовленні) в різних позиціях: на початку слова (щілинні), в середині слова, в кінці слова (зімкнені):

- голосний на початку слова в наголошеній позиції (підніми руку, коли почуєш о (Оля, Іра, окунь, Аня, осінь, оси, Уля));
- голосний на початку слова в ненаголошеній позиції (підніми руку, коли почуєш а (апельсин, огірок, умивальник, автобус, окуляри, Іринка, абрикос));

– приголосний у кінці слова (підніми руку, коли почуєш м (приголосний зімкнений – у кінці слова (шум, сом, сіль, дим, вікно, дім).

– приголосний на початку слова (підніми руку, коли почуєш с (сумка, кішка, сумка, телефон, сом).

4. Визначення місця заданого приголосного звуку у слові в різних позиціях. До цього моменту дитина має правильно вимовляти задані звуки. Наприклад. Виділення першого звуку в слові. Що ти чуєш на початку слова? Який перший звук? (Аня, Іра, Уля, Оля).

Більш складний рівень фонематичного аналізу – визначення послідовності звуків у слові та їх кількості на основі слухового сприймання. Дітям старшого дошкільного віку для цього пропонуються слова (з опорою на картинку), наприклад, сом, риба, слива, дерево.

5. Визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова з опорою на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень. Метою є визначення уміння співставляти слова, що містять корелюючі звуки (с – ш, ж – з, р – л та ін.) у різних позиціях. Дитині пропонується гра «Розклади картинки». Інструкція: поклади картинки зі звуком *с* в одну сторону, картинки зі звуком *ш* в іншу. При цьому педагог вимовляє слово, називаючи картинку, а дитина мовчки розкладає.

6. Визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова без опори на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень.

Гра пропонується та ж сама, але виконання завдання відбувається у внутрішньому плані. Дитині пред'являються картинки, назви яких містять звуки, які дитина змішує у своєму мовленні. Наприклад, звуки *с* – *ш*. Спершу кладуться перед дитиною дві картинки без промовляння, наприклад, *шишка*, *слива*. Дитина повинна назвати їх, визначити перший звук у цих словах. Далі пропонуються інші картинки, назви яких містять задані звуки у різних позиціях. Необхідно мовчки, без називання, розкласти їх під відповідними картинками.

7. Виявлення спроможності здійснити звуковий аналіз слова без опори на слухове сприймання. Дитині пропонується картинка без її називання, наприклад, *ліс, жаба, чашка, ворона*. Дитина без промовляння повинна визначити послідовність звуків та їх кількість, тобто спираючись на власне уявлення.

8. Для визначення рівня розвитку фонематичного аналізу дитині пропонується самостійно вибрати картинки, у назвах яких є звук, наприклад, *ш* з-поміж інших картинок.

Дослідження розвитку функції слухового контролю

Визначення рівня розвитку зазначеної функції відбувається у процесі розповідання дитиною казки, наприклад, «Вовк та козенята» з опорою на картинку, або іншої казки, яку дитина краще знає. При цьому педагог слідкує, чи контролює вона власне висловлювання, чи звертає увагу на свою вимову. Під час розповідання дитиною казки педагог запитує «Чи вірно ти вимовив слово «голос» та інші?»

З метою виявлення уміння розпізнавати неправильну вимову у чужому мовленні дитині можна запропонувати послухати слова, які вимовляє педагог та які відрізняються звуковим складом. Педагог імітує викривлену вимову (наприклад, *либа* замість *риба*, *масина*, замість *машина* і т.д.). Ускладнюючи завдання, педагог може запропонувати слова з відхиленнями різного характеру в звуковій та складовій структурі (заміни, пропуски, переставляння, додавання). Дитині пропонується послухати спотворене слово (наприклад, *мооко* (молоко), *деворо* (дерево) і відповісти на питання: «Чи вірно я вимовила це слово? Яку я допустила помилку? Що саме я неправильно сказала?»).

Дуже дієвим і ефективним засобом є аудіо або відеозапис мовлення дитини, коли вона розповідає чистомовку, віршик, казку або спілкується з дорослим.

2.4. Вивчення рівня розвитку слухової уваги.

Дітям пропонуються завдання:

– виділити заданий звук (голосний, приголосний) серед інших звуків;

- виділити задане слово з ряду названих слів;
- виділення «випадкового» речення з пропонованого тексту. Дитині пропонується послухати невеличке оповідання, в яке включене речення, далеке за змістом.

2.5. Визначення рівня розвитку операції слухової пам'яті.

Дитині пропонується послухати, запам'ятати і відтворити:

- ряди звуків: з трьох, чотирьох, п'яти, шести звуків;
- ряди слів: з трьох, чотирьох, п'яти, шести слів;
- якщо дитина знайома з буквами, можна запропонувати ряд звуків з подальшим його відтворенням за допомогою літер (з трьох, чотирьох, п'яти, шести букв). Також пропонується дитині скласти слова з трьох, чотирьох, п'яти звуків (з опорою на слухове і зорове сприймання).

Поряд із викладеними завданнями дитині пропонується невеликий (4 рядки) вірш. Відмічається, скільки разів потрібно дитині прослухати вірш, як швидко вона запам'ятала, який обсяг вірша вдалося їх відтворити.

2. Діагностика лексичної сторони мовлення

Під час обстеження словника дорослий має звернути увагу на наявні недоліки, відставання, особливості виконання завдань, відповідей на питання дитиною тощо, тобто виявляє його кількісні та якісні характеристики. Якщо виявилось, що дитині важко дається виконання певних завдань, у неї виникають труднощі у процесі обстеження, то можна використовувати аналогічні, схожі завдання, повторити їх декілька разів, дібрати додатковий матеріал, приділити цьому розділу більшої уваги, збільшити час для засвоєння теми, розширити сферу тематичного спілкування тощо. Таким чином розроблений та дібраний дидактичний або мовленнєвий матеріал може стати у нагоді і під час проведення корекційних заходів у межах навчально-виховного процесу як в дитячому закладі, так і вдома.

Відповідно до критеріїв оцінки лексики, виділяються його обсяг, навички словотвору, рівень узагальнень, вміння добирати синоніми, антоніми,

спільнокореневі слова, наявність у словнику слів з переносним значенням тощо. Представлений мовленнєвий дидактичний матеріал охоплює аспекти обстеження і розвитку лексичної системи, які характеризують словник дітей середнього та старшого дошкільного віку, у тому числі і словотворчий процес. Традиційно словотворення відноситься до розділу граматики. Дослідження багатьох вчених (А. Богуш, Л. Бартенєва, О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Шахнарович, Т. Ушакова та інші) засвідчують величезну роль словотворення в оволодінні дитиною лексичним запасом рідної мови. На відміну від усталених, традиційних методик, у запропонованій системі обстеження та корекційного впливу словотворення включено до розділу зі словникової роботи, де цей процес розглядається як один із психологічних механізмів збагачення лексичного запасу.

Діагностика порушень у розвитку лексичної сторони мовлення включає в себе наступні складові.

Дослідження лексичного значення слова

Визначення наявності в імпресивному та експресивному словнику необхідних груп слів.

Вивчення особливостей розуміння і засвоєння узагальненого лексичного значення слова

Розуміння контекстуально зумовленого значення слова (прямого значення слова у контексті).

Значна кількість слів у мові своїм значенням співвіднесені не з конкретними явищами довкілля, а з його загальними сторонами та властивостями, станами, почуттями. Наприклад, прикметники, що означають особистісні якості (*жадібний, добрий, бідний, хитрий, дурний, хоробрий*), іменники, які представляють осіб з характерними ознаками (*ледар, хвастун, герой*). Такі слова діти недостатньо правильно розуміють, тому що у різних контекстах вони можуть набувати іншого (варіативного) значення або відтінку. Ці слова являють собою складні поняття, які формуються поступово в міру накопичення знань, соціального досвіду.

Розуміння дитиною узагальненого значення зазначених слів може свідчити про можливість дитини виділяти постійне (інваріантне) значення слова у різних варіантах його конкретних значень, на основі чого і формується узагальнене лексичне значення слова. Засвоєння узагальненого лексичного значення слова є показником готовності дитини до засвоєння узагальненої функції мовлення, а потім – до засвоєння понять – абстрактного відображення предметного світу. Особливо це важливо у шкільному навчанні, коли дитина засвоює мову як предмет та предмети мовного циклу. Розуміння прямого значення слова перевіряється шляхом слухання дитиною конкретних текстів: віршів, оповідань, казок. Дитині читають текст, який містить конкретне слово, виражене іменником, прикметником, дієсловом, і просять відповісти: «Про кого можна сказати і чому. Що означає це слово?».

У текстах використовуються слова, які не мають предметної співвіднесеності, отже розуміння їх значення вимагає від дитини більш високого рівня узагальнень.

Нижче наводяться тексти для читання дітям, які містять слова *герой*, *страх*, *біда*, *хитра*, *бідний*, *добрий*, *жаліти*.

Герой

Я БУДУ ГЕРОЄМ ТРУДА

П.Воронько

Ми з татом будуємо хату,

Із мамою полем грядки.

Люблю працювати завзято,

Учуся читати книжки.

Не можу, не хочу й хвилини

В нудному безділлі прожити.

Хвилини – маленькі краплини,

А з крапель струмочок біжить.

Струмочки зіллються в потічки –

І повинню лине ріка.

Хай праця моя невеличка,
 Вона мені люба й така.
 Я буду трудитись, як тато,
 Як мама моя молода.
 Збудую і школу, і хату,
 І вирощу хліба багато...
 Я буду героєм труда!

Страх

СТРАХ

В.Грінчак

Чому у зайченяти довгі вуха?
 У лісі кожного проймає страх,
 Бо щось страшне темніє у кущах.
 Ведмідь боїться, коли йде додому,
 Шукає тиху стежечку знайому.
 І вовк боїться, коли йде по воду,
 Щоб не потрапити в лиху пригоду.
 Лисичка озирається, петляє,
 Хвостом пухнастим слід свій замітає.
 Але найбільше зайченя боїться,
 Йому той страх щоночі сниться,
 Чи бігає воно, чи спочиває,
 Від страху завжди вуха наставляє.
 І вуха довшають, ростуть і виростають,
 І зайченя від страху прикривають.

Біда, бідний, добрий

БІДА

М.Стельмах

Спіткала солов'їну родину лиха година.

Випало пташеня з гнізда. Пищить воно, бідне, плаче під деревом, а злетіти не може. А тато й мама голосять над ним, побиваються.

Прибігли зайчики на той плач. Хочуть зарадити біді, порятувати маленьке. Та до гніздечка не дістануть. Що ж робити? Соловей і солов'їчка літають усе та тужать.

І таки придумали зайчики-розумайчики. Той, у кого лапки найм'якші, узяв пташеня, а тоді поставали один одному на плечі. Зайчик-м'яколапчик і поклав солов'ятко в гніздечко. Тато радий, мама рада. Дякують добрим зайчикам не надякуються. Соловейко заспівав їм свою гарну-прегарну пісню. Зайчики слухали й милувалися солов'їним співом.

Хитра

ХИТРА ЧАПЛЯ

В. Чубенко

Щоб ловити жабенят
 У своє дзобило,
 Хитра чапля на ногах
 Гойдалку зробила.
 Кличе: – Жабенята!
 Годі вам ховатись –
 Йдіть сюди гойдатись!
 – А яка ж бо плата? –
 Запитала Жабка –
 Зелененька лапка.
 Чапля дзьобом повела,
 Сміючись відповіла:
 – Гойднетесь разів сім,
 Любі жабенята,
 А на восьмім... я вас з'їм –
 Ось і буде плата!
 Жабенята не дурні –

Дружно квакнули:

– Е, ні!

Краще ми на тій вербі

Зробим гойдалку собі!

Упертий, дурний

УПЕРТИЙ КОТОК

В. Бірюков

Вибіг коток погуляти. Побачив, як пурхає з дерева на дерево горобець та й каже:

– І я так зумію.

– Ні, не зумієш, – каже півник. – Літають тільки птахи, та й то не всі.

– А я зумію, – стояв на своєму коток.

Виліз коток на дерево. Стрибнув – та геп на землю. Добре, що на куш упав, не дуже забився.

– Ну, ось і маєш, – каже півник. – Я ж тебе попереджав...

– То я не дуже відштовхнувся! – заперечив упертий коток.

На ставу гелготали гуси. Малі гусенята пострибали у воду й попливли.

– І я так зумію, – знову сказав коток.

– Плавають тільки качки та гуси, – одказав йому півник.

– Ов-ва, яка мудрість! Стрибнув собі у воду і пливи.

По цих словах коток розігнався і плюсь на глибинь.

Та враз став тонути і зарепетував:

– Рятуйте! Ря-ту-у-йте!

Підплив до котка старий гусак. Ухопив за шкіру та й викинув на берег.

– Ну, от! – каже півник. – Знову нічого не вийшло.

– Бо я не так лапами загібав. Треба всіма чотирма, а я тільки передніми,
– сказав непевно коток і відійшов присоромлений геть.

Жаліти, добра, бідний

ЩОБ МЕТЕЛИК НЕ ПОКОЛОВСЯ

В. Сухомлинський

Маленька дівчинка Зоя гуляла в саду. Вона підійшла до акації. На акації гострі-прегострі колючки. Над акацією літав барвистий метелик. Ой, як же йому не страшно літати? Налетить на колючку – що ж тоді буде?

Підійшла Зоя до акації. Зломила одну колючку, другу, третю. Мама побачила й питає:

– Що ти робиш, Зою? Навіщо колючку зламаєш?

– Щоб метелик не поколовся, – відповіла Зоя.

– Це дуже добре, що ти метелика жалієш, – сказала мама, але ж акація без колючок жити не зможе.

Жаліти, рятувати, добрий, бідний

ПЕТРИК, СОБАКА Й КОШЕНЯ

В.Сухомлинський

Маленький хлопчик Петрик ішов стежкою в саду. Бачить, біжить назустріч чорний кудлатий собака.

Петрик злякався, хотів тікати. Та раптом до його ніг притулилося маленьке кошеня. Воно втекло від собаки й просило Петрика: захисти мене, хлопчику, від цього страшного звіра.

Стоїть Петрик, дивиться на кошеня, а воно підняло голову до нього і жалібно нявчить.

Петрикові стало соромно перед кошеним. Він взяв його на руки, розгнівався на собаку й пішов назустріч.

Собака зупинився, злякано подивився на Петрика й сховався у кущах.

Рятувати

ЛІСОВЕ ОЗЕРО

А.Давидов

– До нашого озерця підемо! – сказав Ігоркові тато.

– Так воно ж замерзло, – здивувався той. А татко вже лаштував рюкзак, лижі, дістав з комірчини льодоруб, з яким раніше на зимову риболовлю ходив.

– Будемо рибу ловити! – зрадів хлопець.

– Цього разу рятувати, – загадково усміхнувся тато.

І ось вони біля озерця. Хоч тут і затишно, однак мороз, аж тріщить, озерце снігом замело, тільки на середині крига чиста-чиста. Ігорьок побіг туди, заглянув крізь лід і страшенно здивувався: на нього звідусіль дивилися... риб'ячі очі.

– Чого вони тут? – чудував Ігор.

А тато вже рубав лід. І коли зробив чималу ополонку, витер піт з чола.

– Кисню їм, синку, не вистачало...

І великі, і малі рибки пливли до ополонки, навіть вистрибували з води. Один окунець на лід вискочив, затіпався, застрибав, а назад ніяк не потрапить.

Ігорьок обережно взяв його і вкинув до ополонки.

– Живи! – сказав.

БДЖОЛА УРЯТОВУЄ ГУСЦІ ЖИТТЯ

Українська народна казка

Одного разу паслися на толоці над водою гуси. Але одна гуска надибала бджолу, що пила з цвіту мед, та й хотіла її живцем задзьобати. Але бджола як те побачила, та й проситься, каже:

– Кумко, каже, – дайте мені жити, я стану вам колись у пригоді...

– Ну, добре.

Пішла гуска, скубе траву, аж дивиться – біжить лис.

– Ов, не добре...

Але бджола таки до лиса, до лиса та й таки у сам ніс жальце – ша! Та й полетіла. А лис як скочить у луки, то і слух за ним пропав.

Так бджола урятувала гусці життя.

ВЕДМІДЬ І МИШКА

Латиська народна казка

Спіймав ведмідь якимось у своєму барлозі бешкетницю мишку.

Почала мишка просити ведмедя:

– Відпусти мене... І я тобі колись у пригоді стану.

– Посміявся ведмідь з такої помічниці і відпустив мишку.

Ось одного разу заплутався ведмідь у мисливських тенетах. Рвався, рвався – ніяк не виплутається. Тут прибігла мишка, перегризла петлю і допомогла і допомогла ведмедеві визволитися.

Кумуляція значень слова

Після того, як дитина прослухала конкретні тексти та пояснила значення слова, педагог запитує: «Що взагалі означає це слово? Кого ще можна так назвати?»

Якщо дитина не може виконати завдання чи має певні труднощі, їй можна запропонувати послухати інші тексти, які не містять зазначені слова, однак у колізії сюжету описуються відповідні якості та дії. Перенос значення певного слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій також свідчить про засвоєння узагальнювального значення, хоча дитина й не завжди може пояснити його.

Вивчення особливостей розвитку лексико-семантичних явищ

Антонімія. Синонімія. Омонімія.

Етап формування лексичної системи (тематичний) характеризується усвідомленням дитиною подібності визначених елементів ситуації й об'єднанням лексем у тематичні групи. Організація тематичних груп слів викликає розвиток лексичної антонімії (*великий – маленький, гарячий – холодний*). Особливістю наступного етапу розвитку лексичної системи є виникнення синонімії. Обстеження синонімічного блоку має велике значення, оскільки подальша корекційна робота допомагає досягти точності в розумінні різних відтінків значення слова, привчає дітей вдумуватися в зміст уживаних слів, семантично правильно будувати словосполучення, вибирати найбільш точне слово й уникати повторень у мовленні.

Для уточнення та систематизації, а також для активізації словникового запасу дітей, для розвитку умінь розрізняти та об'єднувати в різних предметах суттєві ознаки доцільно використовувати логічні вправи різних видів: впізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та

угруповання. Тут рушійною силою виступають розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей.

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів, антонімів.

Перевірка розуміння та уміння добирати синоніми, антоніми до заданих слів проходить у процесі слухання текстів та пояснення дитиною значення слова, наприклад, *біда*. Тут же дитині ставиться питання: «Яким словом можна ще пояснити це слово?», «Скажи по-іншому».

Іншим завданням може бути добір схожого за значенням слова, наприклад: *тепло* (*спекотно, сонячно, жарко*), *іти* (*бігти, гнатися, летіти*), *злий* (*сердитий, непривітний, грубий*).

Під час пояснення значення багатозначних слів у словосполученнях дитині пропонують замінити зазначені слова іншим, схожим за смислом: *іде сніг* (*летить, падає, кружляє*); *свіжий хліб* (*м'який, духмяний, смачний, теплий*).

З метою точного вибору синонімів із запропонованого ряду слів та словосполучень дитині пропонується завдання: «Як правильно сказати: подушка м'яка, пухнаста; кішка м'яка, пухнаста; щічки рум'яні, червоні; бантики рум'яні, червоні».

Дослідження розуміння та вживання антонімів можна організувати у процесі виконання спеціально дібраних завдань та вправ, які дають можливість виявити пасивний та активний словник дітей. Можна запропонувати дитині пограти в слова-навпаки. Дорослий говорить своє слово, виражене іменником, прикметником, дієсловом, прислівником. Дитина добирає слово з протилежним значенням. *Великий* - ..., *високий* - ..., *сміється* - ..., *говорить* - ..., *темно* - ..., *день* - ..., *тощо*.

Для дослідження розуміння та вживання омонімічного значення слова дитині показують картинки, на яких зображені коса у дівчини, коса, якою косять траву; ключ для замка, ключ для відкривання, журавлиний ключ; кран

водопровідний, кран на будівництві; лисички-гриби та лисички-звірята. Дитині пропонується показати, де коса, де ключ, де кран, де лисички.

Після показу та відбору дітьми відповідних картинок, пропонується пояснити, що це означає: смачні лисички, хитрі лисички; журавлиний ключ, залізний ключ. Також з метою виявлення розуміння значення дитину просять назвати: «Що це?». Наприклад: це коса і це коса. Це одне і те ж? Чому? Як ти це розумієш?

Багатозначність

Численні дослідження доводять, що розуміння багатозначності є результатом розвитку лексичного значення слова і, відповідно, показником рівня лексичного розвитку дитини. Багатозначність характеризується наявністю прямого та переносного значення. Пряме, першочергове значення зрозуміле поза контекстом (золотий перстень, глибока криниця); переносне можна зрозуміти лише в контексті (золоті руки, глибока ніч).

У ході обстеження дитина повинна відповісти, як вона розуміє те чи інше слово після читання їй відповідного контексту. Мовленнєвий матеріал необхідно добирати таким чином, щоб можна було виявити розуміння дітьми основного значення та його відтінків. Наприклад, багатозначні слова, включені в словосполучення: *теплий* (теплий будинок, теплий день, тепле пальто, теплі руки); *свіжий* (свіжий суп, свіжа сорочка, свіжі квіти, свіже повітря); *іде* (іде дощ, іде сніг, іде людина, іде поїзд); *ніжка* (дерев'яна ніжка, смачна ніжка); *шапочка* (тепла шапочка, смачна шапочка) тощо.

Дитині пропонується виконати наступні завдання (з опорою на наочність):

– Відповісти на запитання: «Іде сніг, іде дощ, іде поїзд, іде годинник. Чи можна так говорити? Хіба у них є ноги? Що це означає?»

– Показати і назвати: *хвостик у мишки, хвостик у яблука, вишині, хвіст у потяга*.

– Відповісти на запитання: що означає: *теплий день, тепле пальто, теплий погляд*.

– Пояснити, що значить *глибока тарілка*. Як ти це розумієш? Так само: *глибока криниця, глибока ніч*.

Для виявлення розуміння переносного значення слова у дитини запитують: «Що означає: ліс довкола аж горить (золоті руки, сірий день, гаряче серце)?» *Понятійна співвіднесеність слова*

Засвоєння узагальнювальної функції мовлення припускає також сформованість абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності. У дошкільному віці це проявляється в умінні об'єднувати пред'явлені картинки, на яких зображені різні предмети, або прослухані слова в різні семантичні чи тематичні групи, що відображають логічну співвіднесеність слів. Так формуються групи слів, що позначають фрукти, меблі, одяг, посуд, тварин тощо. Діти у дошкільних навчальних закладах різного типу постійно вправляються у групуванні зазначених тематичних об'єднань та, як правило, виконують ці завдання у межах тематичного принципу подачі матеріалу.

Для перевірки зазначених умінь дітям пропонуються завдання на самостійне комплектування тематичних груп предметів, об'єднаних на основі виділення їх загальних ознак. Наприклад, для дітей середнього дошкільного віку – згрупувати картинки, які чимось між собою схожі, їх щось об'єднує (без називання узагальнювального слова). З урахуванням стану інтелектуального розвитку, ступеня ураження мовленнєвої та психічної функції, це можуть бути об'єднання за такими ознаками: колір, розмір, форма, призначення, функція, особливості застосування, живе неживе тощо. Після виконання завдання дитина повинна пояснити, чому вона так розклала картинки, чим вони схожі, чим відрізняються від картинок іншої групи.

Для дітей старшого дошкільного віку, крім цього, можна запропонувати наступне завдання: продовжувати називати початий педагогом ряд предметів (або розкладати малюнки), які відносяться до однієї логічної групи. Педагог пропонує дитині пограти у слова: «Я буду називати слова, а ти продовжуй». (Використовуються слова, знайомі дитині, які означають колір предмета, його

формулю величину, матеріал, житло, способи пересування, харчування тощо. Узагальнювальні поняття при цьому не називаються.). Наприклад: «Іде, біжить... продовжуй; скляний, дерев'яний... продовжуй».

У кінці дитину запитують: «Чому ти називав ці слова? Що вони означають?», при цьому дитина може назвати узагальнювальне слово.

У діагностичних цілях можна використати новий словниковий матеріал, угрупованням якого діти раніше не займалися. Наприклад: джерела світла, води; житло; засоби зв'язку; знаряддя праці та інструменти; засоби захисту від негоди; прилади для виміру; музичні інструменти тощо. Таке завдання є важким, тому педагог пропонує дитині допомогу: викладає горизонтальний ряд малюнків – по одному із кожної логічної групи. Дитина повинна відповідно розкласти під цим рядом решту малюнків.

2.2. Вивчення особливостей системи морфологічного словотвору включає дослідження наступних функцій і операцій:

- розуміння твірного та похідного слів і їх порівняння за значенням;
- уміння практично оперувати словотвірними морфемами у процесі словотворення (за аналогією і самостійно);
- виділення на практичному рівні спільної морфеми (префікса, суфікса) у ряді слів (морфологічний аналіз).

Мовленнєвий матеріал для пред'явлення повинен складатися з іменників, прикметників, дієслів. Наприклад, іменники:

- а) із зменшувально-пестливим значенням (суфікси -чик-, -к-, -очк-, -ечк-, -ичк-) (*ялинка, торбинка, машинка; віконечко, сонечко, відеречко*);
- б) зі значенням недорослості (суфікси -к-, -ен-, -ат-, -ят-) (*мишка, зайчєня, кошеня, лисєнята*);
- в) зі значенням умістилища (суфікс -ниц-) (*хлібниця, цукорниця, мильниця, цукерниця*);
- г) зі значенням роду діяльності (-ар-, -яр-) (*лікар, пекар, кухар, перукар, друкар, каменяр*);

д) від дієслів (*малювання – малювати, писання – писати, плавання – плавати, читання – читати*) (для дітей старшого дошкільного віку);

Відносні прикметники, утворені від іменників:

а) зі значенням матеріалу, з якого зроблений предмет (суфікси -ов-, -ев-, -н-) (*паперовий, дерев'яний, скляний, гумовий, яблучний, молочний*);

б) присвійні (суфікси -ин-, -ов-, -ач-, -яч-) (*мамин, заячий, свинячий, собачий*);

Складні прикметники (*короткі ноги – коротконогий, жовтий рот – жовторотий, біла кора – білокора*).

Якісні прикметники з позначенням характерних рис об'єкта (суфікси -н-, -ив-) (*боязливий, розумний*).

Дієслова з префіксами, що позначають протилежні дії (ви-, за-, на-) (*виходити, заходити, виливати, наливати*).

Використання зазначених словотворчих афіксів передбачено програмними вимогами до виховання і навчання дітей у дошкільних установах і рекомендовано методичною літературою.

У дошкільному віці засвоєння мовлення відбувається на практичному рівні, що не передбачає усвідомлення дитиною різних мовних одиниць та операцій з ними.

Виявлення розуміння та використання похідних слів дітьми із ЗНМ відбувається у процесі ігор, показу відповідних малюнків, відповідей на запитання з опорою на наочність та без неї. Наприклад.

– іменників зі значенням зменшеності (покажи на малюнку, де будинок – будиночок, м'яч – м'ячик, заєць - зайчик, ложка - ложечка та ін.), гра «Великий – маленький». Перед дитиною дві ляльки велика і маленька та великі та маленькі предмети (картинки). Дитині пропонується розкласти лялькам картинки та назвати їх. Наприклад, великій ляльці – велику піраміду, а маленькій – маленьку пірамідку;

– іменників зі значенням недорослості (покажи, де на картинці лисиця – лисеня (лисеньятко), заєць – зайченятко, котик – кошенятко). Гра «Хто у кого».

Дитині пропонується розкласти картинки малят тварин та назвати їх: хто у вовка, хто у білки, хто у ведмедя?;

– іменників зі значенням умістилища (покажи, де хліб, а де хлібниця. Що означає слово *хлібниця*? Що означає слово *хліб*? Хліб і хлібниця – це одне і те ж саме?);

– *прикметників*: присвійних (чий це будинок, якщо там живе лисиця (собака, заєць, вовк, миша, жабка)?);

– зі значенням матеріалу (Як ми назвемо сумку, якщо вона зроблена із шкіри? Яка вона? Як назвати стіл, якщо він зроблений із дерева? Як буде називатися сік із апельсинів (яблук, слив, вишень)?);

– зі значенням зовнішніх та внутрішніх якостей предмета, характер (Як ми назвемо лева за силу? Який він? Лисицю за хитрість, дідуся за мудрість?), із зменшено-пестливим значенням (білий – біленький, жовтий – жовтенький, сірий – сіренький);

– утворення складних прикметників (білі зуби – білозубий, жовтий рот – жовторотий, довгі вуха – довговухий, темні очі – темноокий);

– утворення *дієслів* зі значенням руху з різними префіксами (*запливає, заїжджає, залітає, забігає*) та що позначають протилежну дію (покажи, де пташка залітає в клітку, а де вилітає клітки, хлопчик наливає – виливає, заходить – виходить), від іменників (*малювання – малювати, обід – обідати, спів – співати, плавання – плавати*).

Для перевірки розуміння значень дієслів та уміння утворювати слова дітям пропонуються вправи зі словами: до слова «літає» додай: за-, ви-, під-, пере-, до слова «йшов» додай: пере-, до-, ви-, за-, до слова «біг» додай: до-, за-, під-, ви-, пере-. Для допомоги педагог може починати слово, а дитина закінчує: «Пограємо зі словом «несе»: при – несе, під – несе, до – несе, від – несе».

Під час дослідження уміння утворювати споріднені слова використовується практичне утворення слів за зразком: *трава – травинка, травичка, трав'яний, травень* та на основі запитань з опорою на наочність та

без неї: це солома. Як назвати соломі ласкаво? (соломка). Як називається одна із них? (соломинка). Як називається дах на будинку, якщо він із соломи? (солом'яний), гніздо у птаха? (солом'яне). Аналогічно ставляться запитання до слів: земля – земелька, земляний, підземелля.

При обстеженні операції аналогії педагог дає зразок виконання завдання (для дітей старшого дошкільного віку): від слова *малювати* можна утворити слово *малювання*, від слова *читати* – *читання*. Яке слово можна утворити від слова *писати*, *мовчати*, *колихати*, *плавати*? Зроблений із шкіри – це шкіряний, а зроблений із заліза – ...

Виявлення уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотвору (за аналогією і самостійно) включає в себе завдання на утворення слів за аналогією, які дають змогу виявити сформованість словотвірної діяльності на матеріалі добре засвоєних морфем (зразок виконання дає педагог). Методика пред'явлення: дітям пропонується виконати завдання за інструкцією: «Від слова *стілець* я утворила слово *стілчик*, від слова *палець* – *пальчик*. Утвори схоже слово від слова *вазон* (*перець*, *барабан*) тощо». При цьому педагог інтонаційно вимовляє однакову в усіх словах морфему *-чик-*, яку дитина має практично виділити та використати (перенести) для утворення нових слів.

Дослідження вміння виділяти на практичному рівні спільну морфему (префікс, суфікс) у ряді слів (морфологічний аналіз) передбачає використання діагностичних ігор, вправ, у процесі яких дітям, наприклад, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність), наприклад: *миль - ниця*, *цукор - ниця*, *цукер - ниця*. Після цього дитина повинна відповісти на запитання: «Яку частинку слова ти домовляв?» Доречно виконувати і інші завдання (з використанням картинок). – Що робить хлопчик? – Їде. Що він зробив? – Приїхав. – Що робить дівчинка? – Іде. – Що вона зробила? – Прийшла. – Яку ти однакову частинку говорив у словах *приїхав*, *прийшла*? – При-.

Іншим критерієм достатньої сформованості лексичної сторони мовлення є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів однорідних слів (сніг, сніжний, сніжинка). Оволодіння умінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики і звучання, значною мірою збагачує словник дітей, сприяє формуванню елементарних морфологічних узагальнень.

У результаті діагностики стану розвитку морфологічної системи словотвору у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ виявляються різні порушення, що проявляються:

а) у недоліках сформованості окремих видів морфологічних значень, а саме:

- суфіксів зі значенням зменшеності, недорослості, умістилища, професій, «опредмеченої дії»;

- у недостатній диференціації способів утворення прикметників за розрядами;

- префіксів, що означають різні, у тому числі протилежні дії;

- префіксів на позначення різних відтінків, що уточнюють характер перебігу дії;

в) у труднощах в диференціації суфіксів за семантикою;

г) у недостатньому умінні співвідносити значення твірного і похідного слова;

д) у труднощах розуміння та використання в мовленні навіть засвоєних морфологічних елементів мови:

- недостатня сформованість операції утворення за аналогією;

- недостатність сформованості та концентрації слухової уваги та її спрямованості на морфологічне оформлення мовлення взагалі та власних висловлювань зокрема;

- недоліки в розвитку слухового контролю за використанням морфологічних елементів мови.

Вивчення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами

Згідно з критеріями об'єктивної оцінки словника дітей дошкільного віку із ЗНМ, одним із показників розвитку лексики є характер встановлюваних смислових зв'язків між словами. Для виявлення цього процесу використовується завдання на виявлення словесних асоціацій, яке серед численних психологічних і психолінгвістичних досліджень мовленнєвої функції велике діагностичне значення. Дитині пропонується пограти у слова. Для того, щоб була зрозуміла мета гри, просимо її назвати будь-яке слово, а педагог у відповідь називає своє, чимось пов'язане зі словом дитини, та виражене іменником, прикметником, дієсловом, щоб показати різноманітність зв'язків між словами. Наприклад, дитина називає слово «*машина*», педагог – «*колеса*» (у машини є колеса), молоко – «*біле*» (молоко біле), хлопчик – «*біжить*» (хлопчик біжить, приклад синтагматичного зв'язку слів), «*дівчинка*» (приклад парадигматичного зв'язку слів) Після цього ролі міняються. Педагог пропонує свої слова-стимули, які виражені різними частинами мови. Усі запропоновані слова мають бути знайомі дітям, відповідати їхньому вікові і рівневі розвитку. Наприклад: *сонце, кішка, червоний, сумний, іде, їсть, високо, весело* тощо.

За результатами отриманих даних у дошкільників із ЗНМ діагностуються порушення лексичної сторони мовлення, такі як:

- недостатній рівень сформованості лексичних узагальнень, що лежать в основі семантичної структури слова (невміння визначити значення слова із контексту, кумуляція різних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення для позначення схожої ситуації);
- обмеженість словесних асоціацій;
- недоліки операції утворення слів за аналогією.

3. Діагностика граматичної сторони мовлення

Вивчення стану сформованості системи морфологічної словозміни включає в себе:

– рівень засвоєння системи значень граматичних морфем і способів їх мовного позначення, які відображають різні граматичні категорії (число, рід, відмінок, відмінювання, вид, час тощо), їх використання у процесі розуміння і породження висловлювань. Для іменників і прикметників: відмінкові, числові, родові зміни, для дієслів: категорії числа, роду, виду.

Під час проведення дослідження з метою визначення рівня мовленнєвого розвитку дитини та диференційної діагностики мовленнєвого порушення важливо встановити, чи володіє вона зміною основних частин мови за морфологічними категоріями і чи засвоїла вона їх граматичне значення. Перед тим, як розпочати спеціальне дослідження граматичної системи словозміни та виявлення особливостей засвоєння дітьми практичних мовних знань на морфологічному рівні (морфологічних узагальнень) та операцій з ними, необхідно визначити, які види мовлення (експресивне, імпресивне або і те і інше) є порушеними у дитини та якого ступеня. З метою визначення порушених видів мовлення дитину просять показати, а потім назвати за інструкцією педагога предмети та їх дії за картинкою або у процесі гри (для дітей молодшого, середнього віку). Дітям старшого віку можна запропонувати скласти невеличку розповідь (3-4 речення) за серією сюжетних картинок, послухати текст та відповісти на запитання педагога, спрямовані на перевірку розуміння прослуханої розповіді.

Якщо у результаті проведеного дослідження виявлено у дитини порушення власного мовлення, то надалі перевіряється розуміння пред'явлених граматичних форм з урахуванням вікових можливостей дитини.

За наявності у дитини певного імпресивного та експресивного лексичного запасу та можливості побудови нескладних словосполучень та речень проводиться спеціальне обстеження граматичної будови мовлення (системи словозміни та синтаксису).

Для дослідження розуміння і використання у власному мовленні *числових форм* іменника, прикметника, дієслова пред'являються картинки, на яких зображені предмети в однині та множині. При цьому лексичний набір має включати в себе як прості форми слів, так і складні, атипові, і ті, що містять чергування. Спочатку картинки пред'являються попарно, а потім вроздріб. Наприклад.

Іменники. Покажи (назви): дерево – дерева, заєць – зайці, ведмідь – ведмеді, білка – білки, теля – телята, квітка – квіти, кіт – коти, вікно – вікна.

Дієслова (узгоджені з іменником). Дівчинка танцює – дівчатка танцюють, хлопчик грається – хлопчики граються, машина їде – машини їдуть.

Прикметники (узгоджені з іменником). Високе дерево – високі дерева, круглий м'яч – круглі м'ячі.

Для дослідження розуміння і використання в мовленні *родових форм* також використовуються картинки, на яких дитину просять показати: де Женя взяв олівець, а де Женя взяла олівець. Саша заплакав. Саша заплакала. Крім цього, дітям середнього дошкільного віку дітям дається завдання: назви, яке яблуко (яка стрічка, який листок, які дерева), дітям старшого віку можна пред'являти картинки з зображенням предметів жіночого, чоловічого і середнього роду однакового кольору і запитати: «Про що можна сказати: зелена, зелений, зелене, зелені, синій синя, синє?»

Для дослідження розуміння і використання *видових категорій* дієслова (доконаного та недоконаного виду) дітям пропонується подивитися на малюнки і показати: де дівчинка малює, а де намалювала, де хлопчик ловить, а де зловив, де будує, а де збудував тощо. Після цього за цими ж малюнками необхідно відповісти на запитання: «Що робить дівчинка?», «Що вже зробила?», «Що робить хлопчик?», «Що зробив?».

Під час дослідження, спрямованого на виявлення вміння дітей дошкільного віку із ЗНМ використовувати відмінкові форми іменників, педагог ставить запитання стосовно різних ситуацій, зображених на картинках. Наприклад: «Кого діти бачили в зоопарку? Кому потрібна кістка?

Що їсть дівчинка? Куди мама поклала хліб? Чим дівчинка підмітає? З ким йдуть діти у ліс?» тощо, або закінчити речення, почате педагогом, одним словом за малюнком. У цьому випадку дитині для правильної відповіді необхідно зрозуміти зміст поставленого запитання, підібрати потрібне слово, граматично правильно його оформити у відповідності до відмінкових значень. Є.Ф.Соботович зазначає, що особливості виконання цих завдань дають підставу міркувати про сформованість системи відмінкової словозміни (при правильних відповідях) чи несформованість (при наявності помилок). Такий характер помилок, як відсутність форм слів, заміни форм непрямих відмінків прямим, нерозмежування відмінкових закінчень слова за відмінами, використання ненормативних форм, збереження або порушення морфологічної структури слова при його граматичному оформленні, неправильне відтворення фонетичного складу закінчення, його пошуки також демонструє сформованість або несформованість системи відмінкових закінчень. Аналіз таких помилок має велике значення для диференціальної діагностики різних мовленнєвих порушень: моторної алалії, ЗНМ при розумовій відсталості та ЗПР.

Наведемо приклади завдань.

Завдання 1.— Це заєць. У кого довгі вуха? Кому дамо морквину? Кого ми бачили у лісі? Про кого ця загадка? З ким ти познайомився?

— Це зебра. У кого смугаста шкіра? До кого підійшли діти? На кого вони дивляться? Кому діти дали траву? З ким ви познайомилися у зоопарку? Про кого ця загадка?

Завдання 2. Дібрати слова у потрібній формі, дати відповідь на питання (за малюнками).

- Хлопчик малює (кого?) ведмедя.
- Тато читає дітям (що?) книжку.
- Хлопчик витирається (чим?) рушником.
- На дереві багато (чого?) яблук.

Завдання 3. Із названих слів вибрати тільки ті, які звучать схоже (для дітей старшого віку): – Заєць, зайці, м'яч, стіл, зайцеві, м'ячем, заячий.

Завдання 4. Утворити ряд слів за аналогією: Стіл – столи – на столі. Вікно – ... Шафа – ... Куля – ...

Завдання 5. Скласти речення зі словами: *м'яч, ложкою, у шафі, м'ячем, маюю, маюють* (для дітей старшого віку).

Завдання 6. Виконати інструкції: Покажи ручкою олівець. Покажи олівцем книгу. Покажи лінійкою ручку.

Для дослідження розуміння та використання *прийменникових конструкцій* дитину просять дати відповідь на запитання з опорою на картинку, за демонстрацією дій.

Завдання 7. – Де заховані іграшки? (під столом, за шафою, за дверима, в столі). – Хто на дереві? – Що під деревом? – Хто стоїть біля стола?

Завдання 8. Виконати доручення: Поклади ручку на книжку (під книжку, в книжку).

Завдання 9. Закінчити речення (за малюнком). – Діти ідуть до ... (лісу). – Тато виходить з ... (машини). – Гриби ростуть під ... (деревом).

Завдання 10. Вставити у речення пропущене слово (за малюнком) (для дітей старшого віку). – Пташка вилетіла ... клітки. – Пташка залетіла ... клітку. – Квіти поставили ... вазу. – Книжка упала ... шафу. – Машина зупинилась ... світлофором.

Дослідження синтаксичної сторони мовлення включає:

– розуміння смислових зв'язків між словами в реченні; засвоєння дітьми синтаксичного значення слова у реченні;

– розуміння логіко-граматичних конструкцій.

Метою дослідження є: виявлення розуміння синтаксичного значення слова, визначення якісних та кількісних параметрів синтаксичних конструкцій, якими володіє дитина, самостійне використання засвоєних значень слова при побудові речень, оволодіння синтаксичними

трансформаціями та синтаксичною синонімією, рівень розвитку слухового контролю на синтаксичному рівні.

Результати дослідження синтаксичної сторони мовлення є інформативними для отримання необхідних даних, що характеризують відхилення у її засвоєнні та процес вибору дитиною граматичної програми висловлювання на синтаксичному рівні.

Для отримання діагностичних даних дітям пропонується ряд завдань, наприклад, самостійне складання речень за сюжетними малюнками та їх серіями. На початкових етапах знайомства з дитиною можна запропонувати сумісну гру, обігравання якоїсь ситуації, дії дитини з предметами або іграшками. Якщо дитина знаходиться на низькому рівні мовленнєвого розвитку, не в змозі самостійно складати речення, з метою виявлення розуміння смислових зв'язків між словами в реченні їй пропонується відповідати на поставлені педагогом запитання до наочної ситуації, зображень на картинці. У такому випадку педагог може сам скласти речення і поставив запитання до кожного його члена (*Хто? Що робить? Що? Куди? Чим?* тощо). Якщо дитина правильно відповідає на поставлені запитання або показує відповідні предмети, дії, то це свідчить про те, що вона розуміє ситуацію, виділяє в ній окремі семантичні одиниці та розуміє синтаксичні значення відношення.

Стійке порушення формування функції об'єднання слів у один ряд у дітей при наявності окремих слів після трьох років характерно для дітей деякими формами моторної алалії. Неправильні відповіді на наведені запитання у дітей із збереженими слуховими функціями свідчать про недостатнє розуміння смислових зв'язків між словами, що характерно для дітей із зниженими інтелектуальними можливостями (Є.Ф.Соботович, В.В.Тищенко).

Для дітей середнього дошкільного віку можна запропонувати просте речення. Для дітей старшого віку – складніше.

Завдання 1. Розуміння смислових зв'язків між словами в реченні. Дати відповідь на питання за малюнком. – Восени листя падають з дерев на землю. – Що падає з дерев? – Листя що роблять? – Коли листя падають? – Звідки (з чого) падають? – Куди падають?

Завдання 2. Те ж саме. – Навесні у ведмедиці в барлозі народилися ведмежата. – Хто народився у ведмедиці? – Що зробили ведмежата? – У кого народилися ведмежата? – Де народилися ведмежата? – Коли вони народилися?

Виявлення труднощів узагальненого граматико-смислового значення речення.

Завдання 3. Вибрати ті малюнки, які схожі з такими реченнями: – Дівчинка несе квіти. – Хлопчик виходить з автобуса. – Мама готує обід.

Завдання 4. Переставити слова в реченні. Скажи по-іншому.

– Траву їсть корова. (Про кого говориться в реченні?).

– Багато грибів зібрали діти в лісі. (Про кого говориться в реченні? Про що говориться в реченні?).

– Землю засипало снігом. (Про що говориться в реченні?).

Завдання 5. Виділення головних членів речення.

– Хлопчик їде на велосипеді. (Про кого говориться в реченні? Що говориться в реченні?)

Складання речень за опорними словами. При цьому виявляються труднощі граматичного оформлення речення.

Завдання 6. Послухай слова, склади речення (з опорою на наочність).

– З, пташка, вилітає, клітки.

– Гарне, мама, купила, плаття.

– Маленькі, принесли, лісу, з, діти, пташеня.

Для ускладнення завдання слова подаються в незмінному вигляді.

Отримані дані про особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ проявляються в неправильному використанні прийменників при складанні речень. Навіть найпростіші прийменники, такі як *у, на, з, під, до*

в окремих реченнях то опускаються, то замінюються (*Котик стрибає сто́ла*). Більш складні прийменники, такі як *з-під, між, через, тому що* взагалі не використовуються дітьми.

Для виявлення обсягу засвоєних синтаксичних конструкцій та для отримання додаткових даних про особливості засвоєння синтаксичної системи використовується інша серія завдань: повторення фраз різної синтаксичної структури. Методика пред'явлення наступна. Педагог повторює речення 2-3 рази. Після цього дитині пропонується повторити речення так, як вона його зрозуміла і запам'ятала з показом відповідних картинок. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку пред'явлені речення з однаковим граматичним оформленням повинні розрізнятися смисловою складністю та лексикою. При цьому дуже важливо перевірити як розуміння, так і відтворення запропонованих конструкцій. Таким чином виявляються певні особливості у формуванні семантичної структури речення у дітей із ЗНМ. В набір включаються прості речення з прямим порядком слів (*Листя падає з дерев. Тато читає дітям цікаву казку. Восени птахи збираються в зграї і летять на південь*), інвертовані (з непрямым порядком слів) конструкції (*Траву їсть корова. Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі. Гарний костюм шие мама сину до свята*), пасивні конструкції (*Собака прив'язана хазяїном. Пухнаста ялинка прикрашена красивими іграшками. Листя з дерев зірвані сильним вітром*), порівняльні конструкції (*Слон більше вовка. (Хто маленький? Хто великий?)*). *Дідусь старший за батька. Дерево вище, ніж куц. На спортивному святі дівчатка бігли швидше хлопчиків*), атрибутивні конструкції (для дітей старшого віку) (*Собака хазяїна. Хазяїн собаки. Мамина дочка. Доччина мама*), складні речення з причиново-наслідковими зв'язками (для дітей старшого віку) (*На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно. Гарно в лісі, коли випадає перший сніг*). Після повторення цих речень, навіть якщо вони правильно відтворені, дитині ставляться запитання, спрямовані на з'ясування розуміння змісту

речення. Наприклад. Хлопчик доганяє дівчинку. (Хто біжить попереду, а хто позаду?)

Цей вид діагностичних завдань свідчить про розуміння і усвідомлення дітьми смислового наповнення та граматичного оформлення значущих частин речення, труднощі оперування словесним рядом, засвоєння засобів синтаксичного зв'язку в реченні, засвоєння предметно-синтаксичних значень граматичних морфем тощо.

За результатами отриманих даних у дошкільників із ЗНМ діагностуються порушення, які проявляються у наступному:

- недостатній рівень спрямованості уваги на морфологічне оформлення слів;
- вади операції порівняння слів за звучанням та значенням;
- недостатність слухового контролю за використанням морфологічних елементів мови;
- труднощі довільних трансформацій синтаксичної структури речення;
- вади засвоєння синтаксичного значення слова.

4. Діагностика зв'язного мовлення

Вивчення особливостей формування граматичної системи мовлення є інформативним для встановлення рівня розвитку самостійних зв'язних висловлювань та мовленнєвого розвитку взагалі, у тому числі інтелектуального. З метою обстеження зв'язного мовлення доцільно використовувати наступні завдання:

- відповісти на питання до ситуації, зображеної на малюнку;
- скласти речення за малюнком;
- скласти розповідь за сюжетною картинкою та їх серією, у старшому віці – переказ тексту.

Попередньо проведене дослідження уміння самостійно складати речення за окремими сюжетними картинками, за їх серією демонструє рівень розвитку граматично правильної побудови власного висловлювання. Після

цього доцільно перевірити те, як дитина переказує прослуханий текст (невелике оповідання, казку), чи потребує допомоги педагога і як її використовує. Дослідники зазначають, що у мовленні дітей 4-6 років з тяжкими мовленнєвими порушеннями існують характерні помилки у побудові речення та в оформленні власного висловлювання, а саме:

- пропуски прийменників, сполучників, що мають синтаксичне значення;
- неправильне узгодження іменника з прикметником та займенником у роді;
- неправильний вибір відмінкової форми іменника, що керується дієсловом;
- пропуски членів речення (у тому числі головних);
- зміна порядку слів у реченні.

Аналіз отриманих даних щодо сформованості зв'язного мовлення буде свідчити про труднощі в оволодінні основними його видами: переказом, складанням розповідей з опорою на наочність, заданий план тощо. У своїх самостійних розповідях діти нерідко лише перераховують зображені предмети, їх дії; увага у них привертається до другорядних деталей, випускаючи головне у змісті. При переказі виникають труднощі запам'ятовування і утримання в пам'яті логічної послідовності дій та їх відтворення. Таким чином виявляються помітні відмінності в оволодінні дітьми зв'язними висловлюваннями, які визначають специфіку проявів загального недорозвитку мовлення.