

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет педагогічної освіти
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ
СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ
ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

Кваліфікаційна робота студентки
групи СОм-24
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта.
Логопедія»

Шаповал Людмили Павлівни

Керівник доктор філософії, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти

Сіденко Ю.О.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ	6
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з дислалією.....	6
1.2. Специфіка формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.....	11
1.3. Значення дидактичних ігор у формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.....	15
Висновок до розділу 1	20
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ	23
2.1. Методика вивчення рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.....	23
2.2. Результати констатувального етапу дослідження	31
Висновок до розділу 2	35
РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ	37
3.1. Зміст роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор	37
3.2. Результати формувального етапу дослідження	47
Висновок до розділу 3	53
ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

Актуальність дослідження: Вчені і фахівці часто говорять про проблеми з мовленням у дітей. Однією з таких проблем є дислалія. Це коли дитина неправильно говорить звуки, але її слух і мовний апарат у нормі. Дислалія – це найбільш поширене мовленнєве порушення у дітей. Це особливо важливо у дошкільному віці. Якщо дитина рано не отримує допомоги або її допомога неякісна, її мовлення може погіршитися. Це може спричинити труднощі у навчанні, наприклад, у написанні та читанні. Це також може ускладнити їхню соціалізацію і загальний успіх у школі.

Щоб допомогти дітям, потрібно використовувати методи, що відповідають природі дитини і її мотивації. Гра – це головна діяльність у дошкільному віці. Вона допомагає навчитись і розвивати мову. За допомогою дидактичних ігор можна зробити процес навчання звуків і розвиток фонематичних навичок цікавим і ефективним.

Важливість створення таких ігрових методик підкреслюють багато українських вчених і практиків. Вони займалися корекцією мовлення і працювали з дітьми з дислалією. Це А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Ю. Сіденко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун та інші. Також багато іноземних дослідників, таких як М. Монтесорі, Ф. Фребель, Ж. Піаже і Л. Шармуа, зробили внесок у вивчення ігор для розвитку мовлення.

Хоча зроблено багато досліджень про корекцію дислалії, досі потрібно систематизувати і з'ясувати особливості використання ігор для розвитку мови і слуху. Саме цим ми займалися у нашому дослідженні, щоб знайти найбільш ефективні підходи.

Мета – вивчення особливостей формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури науковців з проблеми дислалії, особливостей формування фонетико-

фонематичної складової мовлення та значення дидактичної гри для дітей означеної нозології.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.

3. Експериментально перевірити ефективність розробленої системи дидактичних ігор на формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.

Об'єкт дослідження: процес формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.

Предмет дослідження: особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор.

Методи дослідження: до *теоретичних* належать аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової, психолого-педагогічної й методичної літератури, що дало змогу визначити сутність поняття «фонетико-фонематична складова мовлення», охарактеризувати особливості її формування у дітей із дислалією та узагальнити роль дидактичних ігор у цьому процесі. *Емпіричні методи* включали логопедичне обстеження для виявлення рівня сформованості фонетико-фонематичних процесів, педагогічне спостереження, бесіди з педагогами та батьками, а також педагогічний експеримент, який складався з констатувального, формувального й контрольного етапів. Для перевірки ефективності проведеної роботи застосовувалися *статистичні методи* – кількісний і якісний аналіз отриманих результатів, що забезпечили об'єктивність висновків і достовірність встановлених закономірностей.

Експериментальна база. Приватний дитячий центр розвитку «Нарру baby» м. Кривий Ріг

Апробація результатів роботи: IV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю (12-13 травня 2025 р.). м. Кривий Ріг.

Публікації: Шаповал Л., Сіденко Ю. Дидактичні ігри як засіб корекції звуковимови у дітей з дислалією. Матеріали IV Всеукраїнської науково-

практичної конференції з міжнародною участю. За заг. Ред. Ковшар О. В., Суятинової К. Є. Кривий Ріг: КДПУ. 2025. С. 271-275.

Структура. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (42) і додатків. У тексті магістерської роботи міститься 2 таблиці та 4 рисунка. Загальний обсяг роботи складає 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з дислалією

Більшість досліджень про розвиток мовлення у дітей дошкільного віку А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій і ін. здебільшого стосується старших дітей [1; 2]. У дітей із дислалією (порушеннями звуковимови при нормальному слуху і здоровому мовленнєвому апараті) Н. Гавриш стверджував; сама Дислалія – є порушенням вимови звуків. Вона виникає, коли слух і нервові імпульси працюють нормально. Вони не пов'язані з фізичними проблемами [3, с. 45]. В цьому віці можуть з'явитись помилки у вимові звуків, які з'являються пізніше. Це можуть бути заміни, пропуски або спотворення звуків, таких як «р», «л», «ш» і «с». Важливо для фахівця визначити тип дислалії. Іноді порушення пов'язане з тим, що дитина погано розрізняє звуки. Це ускладнює контроль за вимовою і може заважати навчанню читання та письма [4, с. 28; 5]. Навички словника і граматики у таких дітей зазвичай відповідають віку. Але через труднощі з вимовою вони можуть менше запам'ятовувати слова, що містять проблемні звуки [6, с. 102].

Спотворення, заміни або пропуски звуків, що належать до пізно сформованих груп: свистячих (/с/,/з/,/ц/), шиплячих (/ш/,/ж/,/ч/,/щ/), а також сонорів (/р/,/л/). цей період є особливо важливим [7, с. 49; 8]. О. Кононко зазначав; Хоча дислалія сама по собі не є серйозною проблемою, вона все одно впливає на загальний розвиток дитини. У дітей дошкільного віку проблеми з звуками (відсутність або неправильне їхнє вимовлення) вже є стійкими. Але у них ще є можливість їх виправити [9, с. 77].

Вище зазначалось, у дітей дошкільного віку дислалія часто вважається проблемою вимови. Але у них може бути і фонематичний недорозвиток. Це

означає труднощі з розумінням звуків на слух. Це ускладнює контроль за мовленням і важливо для підготовки до читання і письма [10, с. 38; 11, с. 21].

Проблеми з структурою слова: дошкільного віку у дітей можуть бути з правильною вимовою складних слів. Це може проявитися у перестановці, додаванні або пропуску складів [12].

Збереження значення слів і граматики: На відміну від загального недорозвитку мовлення, у дітей з дислалією словниковий запас і граматика зазвичай відповідає віку. Але фонетичні проблеми можуть сповільнювати додавання нових слів, особливо слів з важкими звуками [13, с. 56; 14].

Раннє виявлення і лікування дислалії допомагає уникнути психологічних проблем, таких як невпевненість у спілкуванні і уникавання говорити [15, с. 112].

Психолого-педагогічна характеристика дошкільного віку (4-5 років) із дислалією вимагає простого та зрозумілого підходу. Хоча у них збережений інтелект і мовленнєвий дефект ізольований, порушення вимови впливає на інші сфери розвитку. Це може гальмувати формування вищих психічних функцій, соціальні навички та підготовку до школи [16, с. 22; 17]. На цьому віковому етапі дитина активно засвоює навички мовлення і спілкування. Це важливо для корекційної роботи, бо саме цей період є найкращим для занять.

У дошкільному віці у дітей зростає їхня здатність керувати своїми діями. Це стосується уважності, пам'яті і сприймання [18, с. 45].

На цьому етапі дитина краще бачить і розпізнає кольори, форми і розміри. Вона вчиться говорити про простір і використовувати слова для цього. Це важливо для розвитку мовлення і дій [19]. Порушення вимови можуть впливати на здатність слухати і відчувати положення своїх мовленнєвих органів. Це ускладнює розвиток рухів для вимови і контролю за звуками [20, с. 57].

Діти починають краще повторювати і запам'ятовувати слова. Вони вчаться зосереджуватись на завданнях, але увага все ще коротка. Важливо враховувати, що для правильного вимовляння потрібно багато зусиль і уваги. Недостатній розвиток слуху і пам'яті може ускладнювати слухання і запам'ятовування слів і команд.

Порушення вимови впливає не тільки на мовлення, а й на емоції і спілкування [21, с. 94]. Діти з дислалією можуть боятися говорити і уникають спілкування. Це може призводити до психологічних проблем. Вони можуть бути менш активними у справах і мати низьку мотивацію до розвитку мовлення. Деякі діти стають сором'язливими або агресивними через труднощі з мовленням. Важливо працювати не лише над звуками, але й над підвищенням довіри себе та комунікаційних навичок. Це допоможе їм краще адаптуватися і підготуватися до школи.

На п'ятому році життя дошкільник показує величезні успіхи у розвитку та збагаченні здатності комунікувати. Дитина більш зацікавлена у слуханні тих, хто навколо, може вислухати співрозмовника до кінця. Вдосконалюється здатність ставити запитання. Продовжується засвоєння монологічного мовлення, поступово формуються такі форми зв'язного мовлення, як розповідь, опис, міркування, ґрунтовані на наочності. Завершується розуміння граматичних форм слів. Проте дітям все ще важко самотійно і точно розповісти зміст прочитаної казки або оповідання. Здатність дітей ефективно використовувати основні форми зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку словникового запасу та граматичної частини мовлення [22, с. 67]. Науковці вважають, що засвоєння граматичних правил побудови мовлення відбувається природно в процесі пізнавального розвитку – під час гри, маніпуляційних дій з предметами, праці та інших видів діяльності. Особливо М. Figueroa-Sanchez підкреслює, що це відбувається опосередковано через спілкування з дорослими та дітьми, у процесі якого дитина несе зразок та засвоює граматичні правила та норми [23, с. 302].

На п'ятому році життя діти засвоюють всі види змін іменників, основні форми згоди слів, у мовленні з'являються складні прийменники (через, з-під). Діти вже не просто відокремлюють частини предметів, а починають порівнювати їх за загальними та особливими ознаками, засвоюють властивості предметів, у словнику з'являються слова, що позначають абстрактні поняття (Ю. Рібцун, Л. Трофименко) [24, с. 113; 25, с. 47].

Наступною важливою частиною, яка має бути сформована під час мовленнєвої діяльності, є лексичний компонент.

На п'ятому році життя у дітей швидко розвивається мовленнєва діяльність, а отже й її лексична частина. Розуміння значення слів стає стабільним і не залежить від ситуації. М. Шеремет зазначає, що в цей період дитина проявляє особливу увагу та чутливість до слова – дитина уважно слухає нові слова, усвідомлює їх звукову структуру, прагне правильно вимовляти [26, с. 271].

У мовленні з'являються нові елементи – прізвиська, дражливі слова.

Дошкільники починають поєднувати відомі слова з новими, з'являється осмислене бажання задавати питання. Якщо немає співрозмовника, дитина розмовляє сама з собою, що свідчить про осмисленість мовленнєвої діяльності.

Ми погоджуємось із думкою М. Неймана, який підкреслює, що розвиток словника дітей залежить від потреби використання певних лексичних одиниць під час спілкування [27, с. 25]. У п'ятирічному віці відбувається активне формування уявлення про значення слова, що є необхідною умовою повного мовленнєвого розвитку та засвоєння семантики багатозначних слів, окремих смислових відтінків. У цей же період у дітей формуватися свідоме ставлення до слів з переносним значенням – метафор, фразеологізмів, інших образних слів і словосполучень. [28, с. 219].

Отже, словник дитини п'ятого року життя в кількісному і якісному відношеннях розвивається разом з основними психічними процесами, такими як мислення, сприйняття, пам'ять, уявлення. Він також формується у зв'язку з розширенням взаємодії з оточуючим світом, поліпшенням комунікації, узагальненням досвіду з дотику та інших відчуттів, а також зміною основної діяльності дитини.

Дитина, віком п'ять років, не може засвоювати слова без правильно розвиненого фонетичного та фонематичного компонентів мовлення.

Ю. Рібцун вказує, що від 4–5 років дитина відрізняє всі звуки мови, як на слух, так і при вимові [29, с. 222]. Тому можна зазначити, що її фонематичні уявлення вже повністю сформовані і відповідають нормам мови.

Після чотирьох років виникають перші навички свідомого аналізу звукового складу слова.

Іншими словами, дитина починає аналізувати слова, спираючись на звук, а потім – навіть без цього. Це підтверджують дослідження Г. Бабіної [30, с. 33].

Діти п'ятого року життя вміють правильно вимовляти всі тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки, крім сонорних.

Н. Гаврилова визначає, що гендерні та особистісні особливості впливають на засвоєння звукової системи: у хлопчиків звуки з'являються пізніше, ніж у дівчаток, а також існують індивідуальні особливості, які визначають, які звуки дитина засвоює краще [31, с. 49].

Кількісно та якісно дитина до віку п'ять років повністю оволодіває структурою чотирискладових слів.

Отже, аналіз розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку показав її складність, поетапність, взаємозв'язок та залежність всіх складових від комунікативних потреб.

Зокрема, було встановлено, що в дітей п'ятого року життя, при звичайному розвитку, вже сформовані основні елементи мовленнєвої діяльності, що є передумовою повноцінного формування її комунікативного компонента.

Однак мовлення дітей на п'ятому році життя з дислалією страждає під впливом шкідливих факторів, що призводить до вторинних відхилень у комунікативній діяльності. Вплив негативних факторів, які можуть бути внутрішніми або зовнішніми, на організм дитини призводить до порушення вищих психічних функцій і операцій, які ґрунтуються на недостатній розвиненості як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. Це проявляється у неправильному використанні мовленнєвих елементів під час створення слів, у засвоєнні складних граматичних категорій, у побудові граматичних конструкцій під час висловлювання. Отже, недостатня розвиненість ключових елементів має взаємозв'язок і взаємодію, що призводить до труднощів у формуванні пізнавально-комунікативної діяльності.

1.2. Специфіка формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією

Розвиток мовлення здійснюється разом із роботою мозку і пов'язаний з утворенням психічних процесів, таких як увага, сприйняття і пам'ять [1, с. 45; 2]. Також важливий розвиток артикуляційної моторики, яка відповідає за мовлення [3, с. 21]. Успіх у вивченні звукової сторони мови залежить від правильної роботи у двох складових: фонетичної (артикуляційної) і фонематичної (сприйняття звуків) [4; 5].

Особливості формування фонетично-фонематичної складової мовлення у дітей із порушенням звуковимови вивчали такі науковці, як, Т. Філіпова, С. Жабо, М. Шеремет, Л. Спірова, Є. Соботович та інші [6, с. 33; 7]. Вони встановили, що у дітей із дислалією зустрічаються мовленнєві порушення, які визначаються за причинами (етіологією) та механізмами їх утворення (від артикуляційних проблем або з проблеми сприйняття звуків) [8].

У дослідженнях Т. Філіпової зазначається, що «дислалія – це порушення звуковимови, утворене анатомічними вадами апарату мовлення або недостатнім розвитком артикуляційної моторики або слухового сприйняття, що проявляється в неправильному відтворенні звуків» [9, с. 45, 101]. Особливість порушення залежить від його форми. У будь-якому випадку, розвиток звукової системи мовлення у таких дітей виходить з-під контроль, його визначає стан артикуляційної бази, рівень фонематичного сприйняття та загальний рівень пізнавальних процесів дитини [10, с. 87; 11]. Також може впливати соціальне середовище: у деяких дітей порушення можуть залишатися надовго, а у інших – значно уповільниться під впливом корекції або самостійної компенсації [12, с. 56].

О. Філічева підкреслює, що дітям із дислалією притаманна особливість мовленнєвого розвитку, яка стосується звукової сторони мови [13, с. 34]; – Порушення фонетичної складової: зміна звуків, наприклад, сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, через неправильність артикуляції або слабкість м'язів (механічна та функціональна дислалія). – Порушення фонематичної складової: заміна та

переплутування звуків, які підбираються за акустичними або артикуляційними ознаками, наприклад, глухі-дзвінки та свистячі-шиплячі звуки [14, с. 61];. – Неправильна робота з фонемами: труднощі в усвідомленні, аналізі та синтезі звуків у слові (виділення звука, визначення послідовності), що може негативно вплинути на вивчення письма. – Несформований динамічний праксис: виникають труднощі у відтворенні багатоскладових слів [15, с. 102];.

Отже, розвиток фонетично-фонематичної складової у дітей із дислалією відрізняється від звичайного, оскільки вимагає одночасної корекції моторного та сенсорного компонентів мовлення.

Моторний компонент – це правильно вимовляти звуки, а сенсорний – сприймати їх. З цієї причини важливо застосовувати дидактичні ігри, які зміцнюють мотивацію та ефективність корекційної роботи [16, с. 56].

Порушення розвитку фонетичної та фонематичної частини мовлення може мати різний рівень. Від легких проблем із вимовою одного звука (наприклад, мономорфна дислалія) до більш складних порушень, коли не вистачає засобів для вимови кількох звуків одночасно [17]. Також можуть бути труднощі з розпізнаванням звуків на слух, особливо тих, які подібні на слух або вимовляються подібним чином (наприклад, [с] і [ш], [р] і [л]). Дитина з дислалією не може згодом правильно вимовляти складні звуки, що призводить до стійких існуючих порушень [20, с. 63]. Це призводить до того, що дитина не може вірно формувати звуки, що призводить до пошкодження артикуляції. Результатом стає неточність рухів губ і язика, а також деформація звуків. У більшості дітей старшого дошкільного віку з дислалією є труднощі з аналізом та синтезом звуків, що ускладнює навчання грамоти. Незважаючи на те, що дитина має нормальний слух та рівень розуму, вона не змогла вірно вимовляти складні звуки. О. В. Правдіна вважала, що у таких дітей порушена вміння сприймати та вірно відтворювати звуки, які необхідні для розмови [21, с. 19]. Через це утворюються специфічні порушення, які визначаються залежно від їхнього характеру. Серед основних проблем у дітей з дислалією є: – порушення фонетичної складової мовлення (неправильна артикуляція), яке проявляється в спотворенні вимови

звуків, наприклад, міжзубний сигматизм [с], горловий ротацизм [р]; – недостатній рух артикуляційного апарату: млявість рухів губ і язика, неточність, слабкий повітряний струмінь; – порушення фонематичної складової (сприйняття звуків), яке проявляється в заміні одного звука на інший (наприклад, [с] замість [ш], [т] замість [к]), або в змішуванні звуків, коли вони правильно вимовляються в ізоляції, але труднощі за використання інших у мовленні; – труднощі у визначенні та виділенні звуків у слові, що призводить до ілюзії наявності великого словникового запасу при незрілості звукової структури[22, с. 41]. Інші прояви дислалії: – зміна дзвінких приголосних на глухі і навпаки (наприклад, «палка» замість «балка»); – зміна твердих приголосних на м'які і навпаки (наприклад, «сянки» замість «санки»); – порушення просодичних компонентів, які виходять за рамки головного порушення і проявляються через зміни швидкості або чіткості мовлення (тахіталія) [23, с. 93; 24]. Таким чином, проблеми з фонетико-фонематичним розвитком у дислалії є більш винятковими, але вимагають чіткої діагностики та специфічної корекції моторної та сенсорної ланок.

У дослідженнях відомих українських логопедів, таких як Л. Спірова, описано різні види порушень фонетики та фонематичного сприйняття у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Ці порушення можна розділити на групи на основі того, які дефекти переважають у дитині[25, с. 52].

Порушення артикуляційно-моторного типу (фоетична дислалія):

- Недостатня кінестетична база: дитина має погані рухи артикуляційних органів (язика, губ, м'якого піднебіння), що ускладнює точну вимову складних звуків[26, с. 47; 27].

- Дефіцит артикуляційного праксису: утруднення швидко змінювати рухи артикуляційних органів, що призводить до спотворень звуків (наприклад, сигматизм або ротацизм) у мовленні.

- Слабкий або неправильний повітряний струмінь: дитина не може виробляти виразний, спрямований потік повітря, необхідний для правильної вимови звуків, які потребують повітря (наприклад, шиплячі або свистячі).

Порушення фонематичного сприйняття (фонематична дислалія):

- Слухова гіпочутливість до фонем: дитина не вміє розрізняти звуки, які мають різний смисл (наприклад, [к]–[т], [с]–[з], [ш]–[ж]), що призводить до помилок у вимові.

- Несформований фонематичний аналіз: дитина не може виділити окремий звук у слові, порахувати їх кількість або визначити послідовність, що важливо для навчання грамоти[28, с. 36].

У монографії «Основи логопедії» Т. Скрипник виділено чотири групи дітей, які мають особливості у розвитку фонетики та фонематичного сприйняття, що відображає рівень проявів дислалії [29, с. 67].

Діти з механічною дислалією:

- Порушення вимови зумовлені анатомічними дефектами, наприклад, аномаліями будови щелеп або зубів, або короткою під'язиковою вуздечкою.

Звукові спотворення настільки стійкі, що не зникають навіть у випадках, коли IQ дитини в нормі.

- Вони можуть використовувати звуки, які не відповідають нормі, або демонструвати несправжню артикуляцію, яка не коректується без хірургії або ортодонтичних заходів.

Незважаючи на це, їхнє лексичне і граматичне мовлення часто залишається у межах норми [30].

Діти з артикуляторно-фонетичною дислалією (фонетичний дефект):

- У цієї дітей порушення проявляються лише у вимові однієї або двох груп звуків, тоді як фонематичне сприйняття в нормі.

- Вони часто намагаються уникати складних звуків, пропускаючи їх або замінюючи на простіші, які вимагають меншої точності у русі артикуляційних органів[31, с. 44].

- Порушення можна відчуті в конкретному русі (наприклад, нездатність підняти язик), що потребує спеціальних вправ для корекції.

Діти з акустико-фонематичною дислалією (фонематичний дефект):

- Вони можуть правильно вимовляти окремі звуки, але змішують їх у мовленні, оскільки не можуть розрізняти їх на слух (наприклад, [ш]–[с]).

- Мовлення часто вимагає застосування замінь, які змінюють саме значення слова (наприклад, „сова“ / „шова“) [32, с. 70].

- Діти не мають труднощів з умовними змістами, але їхнє мовлення здається недосконалим для оточуючих унаслідок фонематичних помилок.

Вони не схильні до автономного мовлення або ехолалії, але вибухають на неправильному звуковому укладі через його стійкість.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) є дислалією

- Ця група найскладніша, оскільки у них при всіх вищевказаних порушеннях є також недостатність у сприйнятті фонем.

Це зумовлює не тільки поганий вивід звуків, але й лімітацію в сприйнятті мовлення, що стає зараз на розвиток мови [33, с. 115].

Таким чином, мовлення дитини з дислалією має певні ознаки затримки розвитку фонетико-фонематичної системи, тому потрібно цілеспрямовано впливати на обидві її частини. [34, с. 128] У таких дітей зберігаються комунікативні прагнення, діалогічне мовлення та розуміння соціальної взаємодії. Порушення мовлення не виникає через відсутність соціальної підтримки, а через недостатній зв'язок між дією, образом і словом на рівні фонем. Корекція має бути спрямована на подолання цієї фундаментальної слабкості та вразливості, особливо за допомогою гри [35, с. 149; 36].

1.3. Значення дидактичних ігор у формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією

Формування звукового мовлення є дуже важливим процесом для дітей, у яких є дислалія. Це має велике значення для розвитку дитини дошкільного віку, коли вони навчаються розуміти світ навколо себе та вчитися мислити [37; 38, с. 17]. Вірна вимова слів необхідна для того, щоб дитина могла добре взаємодіяти з іншими, розповідати про свої думки та досліджувати нове [39, с. 45].

У працях таких учених, як Г. Гуровець, С. Маєвська, І. Панченко, О. Правдина, Є. Соботович, М. Фомичева, М. Шеремет і інших, аналізується питання зміцнення звукового мовлення у дітей з дислалією [40, с. 62; 41; 42, с. 29; 43]. Вони зазначають, що головною метою терапії для таких дітей є виправлення вимови і покращення чіткості мовлення, щоб дитина могла правильно розуміти, що говорить навколо себе [44, с. 101; 45].

Вимова – це складний процес, під час якого дитина вчиться розрізняти звуки, зрозуміти мову і керувати м'язами губ, язика та піднебіння.

Це відбувається під час взаємодії з дітьми, батьками та навколишнім середовищем. Якщо дитина не має достатнього рівня зв'язку або зустрічається із труднощами, то засвоєння мови може затриматися [3].

У дітей з дислалією звукове мовлення ускладнене.

Вони мають проблеми з чіткістю та точністю вимови звуків. Це може бути через дефекти м'язів артикуляційного апарату, наприклад, недостатню координацію м'язів губ, язика або піднебіння. Крім того, діти з дислалією можуть мати труднощі з розпізнанням і сприйняттям звуків, а також психологічні проблеми [21, с. 19; 46, с. 54].

У дітей з дислалією формування звукового мовлення потребує більшої уваги і спеціальної терапії [13, с. 34; 15, с. 102].

Особливості формування звукового мовлення в цих дітей включають:

- необхідність більш інтенсивної та спеціалізованої мовленнєвої терапії, щоб покращити вимову і правильно поєднати звуки в словах та реченнях;
- високу чутливість до звуків і здатність розрізняти їх, тому для цього використовуються спеціальні вправи і ігри;
- потребу в більшій кількості повторень і практики, щоб закріпити вимову звуків і їх поєднання;
- необхідність розвитку моторики та координації рухів артикуляційних органів;
- звернення до індивідуального підходу та програми терапії, які враховують особливості кожної дитини.

Під час навчання дітей розрізняти та вимовляти звуки, особливо у тих, хто має дислалію, можуть виникати певні труднощі. Наприклад, діти можуть не вміти чітко визначити звуки або зрозуміти, як вони складають слова.

Таким чином, важливо використовувати індивідуальний підхід під час викладання мовленнєвих навичок.

Діти з дислалією часто потребують більш чіткого пояснення та більш частого корекційного впливу.

Це підкреслює важливість прояву перших симптомів таких порушень і швидкого звернення до фахівців для усунення мовленнєвих проблем [16, с. 56; 18, с. 75].

Основна мета роботи з дошкільниками полягає в тому, щоб навчити їх правильно вимовляти звуки, розрізняти їх, будувати граматично вірні речення та висловлювання.

Оскільки діти добре відчують наочність, ігри та заняття повинні бути цікавими та емоційно важливими [47, с. 88; 48]..

Дидактичні матеріали часто використовуються в дошкільних установах, оскільки вони допомагають зв'язати знання з реальними об'єктами, відрізняти їх, порівнювати, узагальнювати та використовувати залежно від потреб дитини [49, с. 12; 50].

Професор М. Хватцев вказує, що мовні дидактичні ігри виступають як важливий інструмент для розвитку у дітей:

- мовленнєвих навичок та способу спілкування;
- вміння правильно вимовляти звуки, що особливо важливо для корекції фонетичної та фонематичної складових мовлення;
- мовленнєвої уяви та творчості, що допомагає збагатити їхню мову;
- позитивного ставлення до власного мовлення та бажання вдосконалювати його;
- здатності сприймати та відрізняти звуки, що має значення для корекції фонематичної складової мовлення;

- розвитку когнітивних навичок, таких як пам'ять, увага та логічне мислення, що полегшує навчання.

Крім того, використання дидактичних ігор в корекційній роботі з дітьми з порушеннями звуковимови дозволяє:

- збільшити мотивацію до навчання: практичні ігри створюють цікавий процес, що робить заняття більш привабливими та піднімає інтерес до досягнення успіху;

- розвивати необхідні навички, такі як увага, пам'ять, концентрація та мовленнєва реакція;

- поліпшити навички спілкування, такі як ведення діалогу, обговорення, пояснення своїх думок;

- допомогти відпрацювати звуки та їх комбінації, що є необхідним для корекції мовлення у дітей з дислалією.

- Розвивати соціальні навички: під час гри діти навчаються взаємодіяти з оточуючими, дотримуватися правил та норми поведінки, розвивати емоційний інтелект та інші соціальні навички [51, с. 73–75].

Дидактична гра має певну структуру, яка включає основні елементи, що поєднують навчання з грою. Це дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст і результат. Дидактичні завдання визначає вчитель, вони повинні бути зв'язані з програмою та допомогти досягти мети гри. Ігровий задум і правила дають дітям можливість отримувати задоволення від гри, відчути себе впевнено та досягти поставлених цілей [52; 53, с. 39].

У роботі логопеда особливу увагу звертають до двох основних завдань, які пов'язані з використанням дидактичних ігор для корекції фонетико-фонематичної складової мови при дислалії.

По-перше, логопед має застосовувати ігри як засіб розвитку дітей: фізичного, розумового, естетичного та морального. По-друге, при проведенні ігор він повинен враховувати особливості порушення звуковимови на кожному етапі корекції [18, с. 75; 54, с. 64; 55].

Ігровий метод є універсальною формою діяльності, яка відбувається в психіці та особистості дитини-дошкільника[56, с. 91].

Суть цього методу – застосування гри в логопедичній практиці, щоб підвищити мотивацію дітей до логопедичних занять. Створення ігрового мотиву на заняттях дозволяє досягти високих результатів у корекційній роботі [47, с. 90; 57].

Логопедичні заняття проводяться з врахуванням мовних можливостей дитини.

Вони будується з основи рівня збереженої, вільної від заїкання мови. Мовні вправи подаються у відповідності до рівня самостійності мови, її підготовленості, складності, гучності і враховуються мовні ситуації. Система логопедичних занять передбачає поступове зростання складності мовних ситуацій. У цій системі заняття включають методичні матеріали, з урахуванням вікових особливостей дітей та завдань програми виховання у дитячому садку[51, с. 74; 58].

Рекомендується використовувати такі ігри для покращення мовлення: ігри на розвиток слухової уваги, щоб допомогти дітям розрізняти мовні звуки за їх звукочастотними властивостями;

- ігри на розвиток мовного слуху, щоб діти могли розрізняти голоси людей та розуміти сенс слова;
- ігри на розвиток фонематичного слуху, щоб навчити дітей чути складові слова;
- ігри на розвиток повітряного струменя, щоб правильно вимовляти звуки;
- ігри на формування правильної звуковимови, щоб навчити дітей правильно говорити [60; 61, с. 27].

Розвиток слухової уваги – гра «Слухай і називай»; [54, с. 64; 62]. розвиток мовного слуху – гра «Хто є хто»; розвиток фонематичного слуху – гра «Знайди склад»; розвиток повітряного струменя – гра «Пузир»; розвиток автоматизації та диференціації звуків – гра «Насос» [55; 63, с. 33–36]. При часто використанні цих

дидактичних ігор під час роботи з дітьми з дислалією спостерігається покращення звуковимови дітей. Головне – знайти індивідуальний підхід до дитини та систематично проводити заняття [47, с. 88–91; 59, с. 118]. Система роботи, спрямована на формування фонетико-фонематичних процесів у дітей, ґрунтується на тому, що гра є основним видом діяльності дошкільників. Така система дозволяє забезпечити повноцінний і одночасний розвиток мовлення, розуму, фізичних здібностей та моральних якостей дітей, створюючи для них відповідні педагогічні умови та комплексний підхід до логопедичного процесу. Також вона підвищує мовленнєву мотивацію, підготовлює дітей з дислалією до навчання в школі, забезпечує психологічний комфорт і розвиток емоційно-вольової сфери, а також підвищує рівень інтелектуального розвитку дитини [51, с. 74; 56, с. 91].

Висновок до розділу 1

У першому розділі було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з проблеми формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією. На основі вивчення праць українських і зарубіжних учених (А. Богуш, О. Тарасун, О. Синьов, О. Сіденко, К. Крутій, Н. Гавриш, Н. Лалаєва, Л. Виготський, Ж. Піаже, М. Монтессорі, К. Шармот та ін.) з'ясовано, що правильний розвиток звукової сторони мовлення є базовим компонентом мовленнєвої компетентності дитини й визначальним чинником успішності її комунікативної, пізнавальної та навчальної діяльності. Формування фонетико-фонематичної системи мовлення є складним багаторівневим процесом, який передбачає гармонійний розвиток трьох взаємопов'язаних компонентів – слухового, артикуляційного та мовленнєво-рухового. Недостатність розвитку хоча б одного з них призводить до різних форм порушень звуковимови, серед яких однією з найпоширеніших у дітей дошкільного віку є дислалія.

На підставі аналізу наукових джерел встановлено, що у дітей з дислалією спостерігаються специфічні труднощі не лише у вимові окремих звуків, а й у їх

диференціації, усвідомленні звукової структури слова, формуванні слухового контролю за власним мовленням. Такі діти мають недостатньо розвинену фонематичну пам'ять, плутають близькі за звучанням звуки, не завжди правильно визначають місце звука у слові. Ці недоліки ускладнюють формування зв'язного мовлення, лексико-граматичної системи мови, а згодом і процес навчання грамоти.

Науковці (О. Тарасун, А. Богуш, К. Крутій) підкреслюють, що процес формування цих компонентів має поетапний характер. На першому етапі дитина оволодіває слуховим розрізненням звуків; на другому – формує артикуляційні навички; на третьому – автоматизує правильну вимову в словах, реченнях і зв'язному мовленні; на четвертому – розвиває навички фонематичного аналізу, що забезпечують готовність до навчання грамоти. У дітей із дислалією ці етапи часто порушені або відбуваються із затримкою, тому вимагають цілеспрямованого логопедичного впливу.

Значення дидактичної гри в логопедичній роботі важко переоцінити. Як свідчить аналіз літератури, саме гра забезпечує активну участь дитини в процесі навчання, знижує рівень напруження, формує позитивну мотивацію, розвиває ініціативу та самоконтроль. На думку М. Монтесорі, гра є «працею дитини», через яку вона пізнає світ і розвиває свої можливості. Ж. Піаже розглядав гру як провідний вид діяльності дошкільника, у якій формується мислення, мова та соціальна взаємодія. Вітчизняні дослідники (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Сіденко) доводять, що саме через гру дитина найефективніше засвоює нові знання, оскільки вона діє, мислить і говорить одночасно.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу, можна зробити такі узагальнення. По-перше, формування фонетико-фонематичної складової мовлення є складним, поетапним процесом, що вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу. По-друге, діти з дислалією характеризуються специфічними особливостями розвитку, які потребують урахування під час планування логопедичної роботи. По-третє, найефективнішим засобом розвитку фонематичних процесів у дітей є дидактична гра, яка поєднує навчальну,

виховну й корекційну функції та забезпечує позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Таким чином, у першому розділі було теоретично обґрунтовано сутність, структуру та механізми формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією, виявлено психолого-педагогічні передумови ефективного логопедичного впливу та визначено провідну роль дидактичної гри у процесі розвитку звукової культури мовлення. Ці положення стали основою для розробки експериментальної системи роботи, спрямованої на формування фонетико-фонематичних процесів у дітей із дислалією, результати якої подано в другому та третьому розділах дослідження.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

2.1. Методика вивчення рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією

Фонетико-фонематична частина мовлення є основою для розвитку мовлення у дитини. Вона впливає на правильність вимови, здатність розрізняти звуки та навички письма [64; 65]. Вчені з інших країн, наприклад Gillon (2005), підкреслюють, що розвиток здатності розрізняти звуки і правильно їх вимовляти дуже важливий для запобігання та корекції дислалії. [64] Українські дослідники, як Копилова (2018) і Левченко (2020), говорять, що систематичне вивчення фонетики та фонематики допомагає виявити конкретні проблеми з мовленням, зрозуміти їх причини та передбачити ефективність корекції [65; 66].

Для оцінки рівня розвитку фонетико-фонематичної частини мовлення у дітей з дислалією застосовують комплексний підхід.

У цьому визначають рівень вимови, здатність розрізняти звуки та вміння відрізняти схожі звуки. Для оцінки вимови використовують картки з звуками, вправи на повторення слів і речень, а також звукові пари, наприклад «с» і «ш», «т» і «д». Ці завдання допомагають зрозуміти тип дислалії – функціональну, артикуляційну або анатомічну – що важливо для подальшого вибору логопедичних вправ.

Здатність розрізняти звуки вивчається за допомогою завдань, наприклад, визначення звука в слові, вибір слів за заданим звуком, порівняння слів та виявлення їх відмінностей.

Дослідження Gillon (2005) та українських вчених підтверджують, що низький рівень цієї здатності впливає на вимову і ускладнює формування письмової мови. Для оцінки здатності розрізняти звуки використовують ігрові

завдання, наприклад, підбір предметів за початковим або кінцевим звуком, або заміна звука в слові. Ці методи допомагають знайти проблеми з мовленням та визначити, які вправи потрібно виконувати для їх корекції.

Експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією, проводилося на базі Криворізького закладу дошкільної освіти №37 «Малютко». Робота здійснювалася у логопедичній групі, де навчалися діти старшого дошкільного віку, тобто від 5 до 6 років, із діагнозом «дислалія». Загальна кількість учасників дослідження становила 10 дітей, які були поділені на дві рівнозначні групи – експериментальну та контрольну, по п'ять дітей у кожній. Метою констатувального етапу дослідження було виявлення початкового рівня сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією, а також визначення напрямів подальшої корекційної роботи із застосуванням дидактичних ігор.

Основними завданнями на цьому етапі були: здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури українських та зарубіжних авторів із проблеми дислалії, особливостей формування фонетико-фонематичної складової мовлення та значення дидактичної гри; визначити критерії, показники та рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією; провести експериментальну перевірку ефективності розробленої системи дидактичних ігор на формувальному етапі дослідження.

Дослідження проводилося у три етапи: підготовчий, констатувальний і формувальний. На підготовчому етапі здійснено аналіз теоретичних джерел (Синьов, 2011; Тарасун, 2015; Богущ, 2018; Сіденко, 2020; Лалаєва, 2001; Montessori, 2012; Piaget, 1999) з метою визначення сутності та структури фонетико-фонематичної складової мовлення, а також добір адекватних методик обстеження. Констатувальний етап передбачав визначення початкового рівня розвитку фонематичних процесів, артикуляційної бази, фонематичного сприймання та уміння дітей виконувати звуковий аналіз і синтез. Формувальний етап був спрямований на апробацію розробленої системи дидактичних ігор,

покликаних підвищити рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення.

Для визначення рівня розвитку фонематичних процесів використовувався комплекс діагностичних завдань, спрямованих на виявлення сформованості таких компонентів: фонематичного слуху, фонематичного сприймання, звукової культури мовлення та вміння виконувати звуковий аналіз і синтез. Застосовувалися адаптовані до віку методики, розроблені на основі робіт українських учених – *В. Синьова, Ю. Сіденко, А. Богуш, В. Тарасун*.

У ході діагностики використовувалися такі вправи: «Паровозик», «Чарівне дзеркало», «Знайди звук», «Хто де сховався», «Постав звук на місце». У вправі «Паровозик» дітям пропонувалося розкласти картинки із зображеннями предметів у два «вагони»: у перший – ті, у назві яких є звук [р], у другий – із звуком [л]. Це завдання дозволяло оцінити рівень фонематичного сприймання і диференціації близьких за звучанням звуків. Вправа «Чарівне дзеркало» спрямовувалася на формування артикуляційного контролю: діти вимовляли задані звуки перед дзеркалом, спостерігали за роботою язика, губ і нижньої щелепи, що дозволяло виявити характерні дефекти артикуляції. У грі «Знайди звук» дитина слухала ряд слів і визначала, у якому з них є заданий звук, що давало змогу перевірити ступінь розвитку фонематичного слуху. Вправа «Хто де сховався» була спрямована на розвиток уміння виконувати звуковий аналіз: логопед вимовляв слово без одного звука, а дитина повинна була здогадатися, який саме звук «загубився». Завдання «Постав звук на місце» давало змогу перевірити рівень сформованості звукової культури мовлення: педагог вимовляв спотворене слово («кіпа» замість «кіт»), а дитина мала виправити його.

Для оцінювання рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення були визначені такі критерії: фонематичний слух, фонематичне сприймання, звукова культура мовлення, звуковий аналіз і синтез. Кожен критерій оцінювався за трьома рівнями: високим, середнім і низьким (табл.2.1.).

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Фонематичний слух	Розрізнення подібних звуків	Точно розрізняє усі парні звуки	Плутає окремі звуки	Не розрізняє більшість звуків
Фонематичне сприймання	Визначення звука в слові	Завжди визначає місце звука	Помиляється в 1–2 випадках	Не визначає місце звука
Звукова культура мовлення	Артикуляція, вимова	Правильна вимова всіх звуків	Спотворена вимова 2–3 звуків	Нечітка артикуляція, заміни звуків
Звуковий аналіз і синтез	Визначення звуків у слові	Визначає всі звуки, послідовність	Пропускає окремі звуки	Не справляється із завданням

Оцінювання результатів проводилося у відсотках відповідно до кількості правильних відповідей. До високого рівня відносилися діти, які виконали 80–100% завдань правильно, до середнього – 50–79%, до низького – менше 49%. Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною, у спокійній обстановці, без зайвих подразників. Тривалість одного діагностичного обстеження становила приблизно 15–20 хвилин. Результати констатувального етапу подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією на констатувальному етапі

Рівень	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий	10	10

Середній	30	40
Низький	60	50

Проведений аналіз результатів констатувального етапу показав, що рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у більшості дітей є недостатнім. Це підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи. У контрольній групі лише невелика частина дітей (10 %) продемонструвала високий рівень розвитку, тоді як більшість перебуває на низькому або середньому рівнях. В експериментальній групі результати виявилися дещо кращими, що свідчить про певний попередній досвід використання ігрових методик у мовленнєвій роботі. Отримані показники дають змогу визначити основні напрями подальшої логопедичної діяльності: розвиток фонематичного слуху, удосконалення артикуляційної моторики, формування звукового аналізу й синтезу. Також виявлено, що найскладнішими для дітей є завдання, пов'язані з визначенням місця звука у слові та диференціацією подібних фонем. Це вказує на недостатню сформованість слухових уявлень і контрольних механізмів артикуляції. Узагальнені результати констатувального етапу подано на рисунку 2.1, який відображає співвідношення рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у контрольній та експериментальній групах дітей.

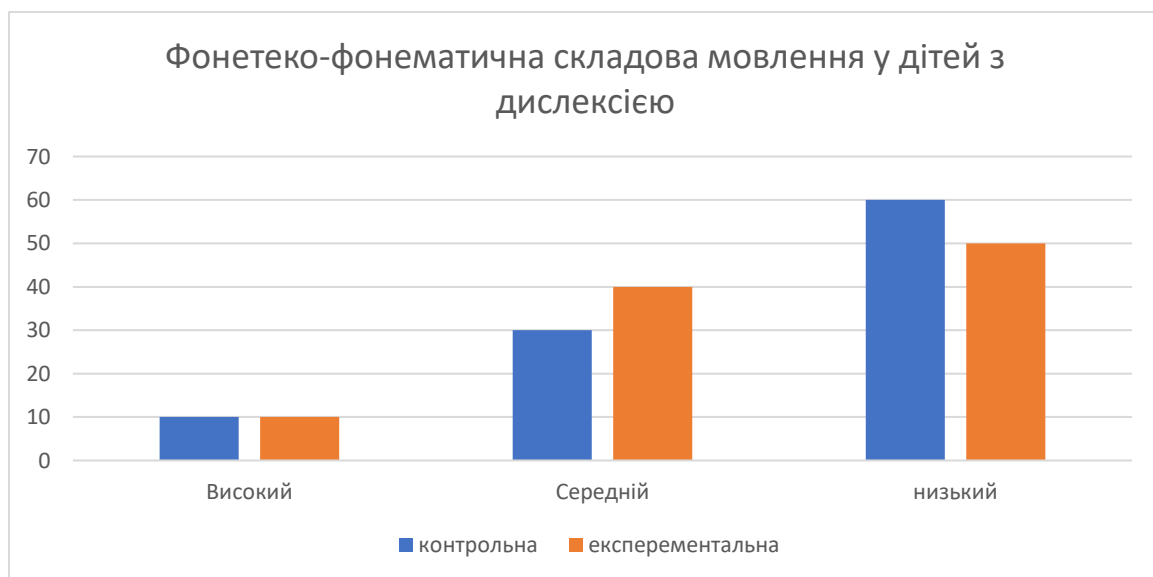


Рис.2.1. Рівні фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислексією

Анализ результатів когстатувального етапу дозволив засвідчити, що у дітей означеної нозології переважає низький рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення – 60% дітей, середній рівень становить 30%, а високий лише 10%. У експериментальній групі показники дещо кращі: 50% дітей мають низький рівень, 40% – середній і 10% – високий. Отже, переважна більшість дітей потребує системної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики та звукової культури мовлення.

Отримані результати показали, що більшість дітей як контрольної, так і експериментальної груп мають низький рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення. У контрольній групі 60% дітей продемонстрували низький рівень, 30% – середній і лише 10% – високий. В експериментальній групі показники виявилися дещо кращими: 50% дітей мали низький рівень, 40% – середній і 10% – високий. Такі результати свідчать про загальну несформованість фонематичних процесів у більшості дітей дошкільного віку з дислалією.

Під час виконання завдань найбільші труднощі виникали у дітей при визначенні місця звука в слові та при виконанні звукового аналізу. Часто спостерігалися помилки у диференціації подібних звуків ([с]–[ш], [р]–[л], [т]–[д]), що свідчить про недосконалість фонематичного слуху. Деякі діти замінювали одні звуки іншими, що характерно для міжзвукових замін і відображає недостатність артикуляційної моторики. Також спостерігалася невпевненість при вимові шиплячих звуків, що пов'язано з порушеннями координації рухів органів артикуляції [65; 66].

Узагальнені результати дослідження підтверджують висновки українських учених (Синьов, 2011; Тарасун, 2015; Богуш, 2018), які наголошують, що у дітей із дислалією недостатньо розвинений фонематичний слух, обмежене фонематичне сприймання, а артикуляційна база формується уповільнено. Це призводить до труднощів у засвоєнні звукової системи рідної мови. Як зазначає Сіденко (2020), саме систематична ігрова діяльність, зокрема дидактичні ігри,

сприяють ефективному розвитку фонематичних процесів, оскільки поєднують навчальні завдання з елементами емоційності, рухової активності та змагальності [70].

Порівняльний аналіз показав, що в експериментальній групі дещо більше дітей із середнім рівнем розвитку, ніж у контрольній, що може свідчити про певні позитивні зміни у дітей, які раніше брали участь у корекційно-розвивальних ігрових вправах. Отримані результати підтверджують доцільність використання дидактичних ігор як ефективного засобу логопедичного впливу [70; 71].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що більшість дітей старшого дошкільного віку з дислалією мають середній або низький рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення. Найбільші труднощі викликають завдання на звуковий аналіз і диференціацію звуків, що зумовлено недорозвиненням фонематичного слуху та артикуляційної бази. Це доводить необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на активізацію фонематичних процесів засобами дидактичних ігор [67; 68; 70].

Отримані результати стали підґрунтям для розробки формувального етапу експерименту, який був спрямований на підвищення рівня сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією за допомогою спеціально підібраної системи дидактичних ігор, що подано у наступному підрозділі [69–71].

Детальний аналіз результатів показав, що в дітей із низьким рівнем сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення виявлено стійкі труднощі в усвідомленні звукової будови слова. Вони не могли правильно визначити кількість звуків у простих словах, допускали пропуски, заміни або перестановки звуків. У таких дітей спостерігалися також порушення просторово-часових уявлень, знижений рівень слухової уваги, що ускладнює процес сприймання звукової інформації [67; 72].

Діти із середнім рівнем сформованості демонстрували часткове розуміння звукової структури слова, але потребували допомоги дорослого, підказок, опори

на наочність або повторення інструкції. Вони розрізняли більшість звуків, проте плутали окремі пари ([ш]–[с], [р]–[л], [з]–[ж]), могли неточно визначати місце звука в слові або спотворювати його під час артикуляції. Такі результати свідчать про фрагментарність сформованості фонематичного слуху [68; 70].

Діти з високим рівнем показали достатню сформованість усіх компонентів фонетико-фонематичної складової мовлення: вони легко виконували завдання на звуковий аналіз, правильно визначали місце звука у слові, розрізняли пари звуків за акустико-артикуляційними ознаками, мали чітку дикцію, розвинений слуховий контроль. Однак таких дітей виявилось лише 10%, що підтверджує дані інших досліджень (Тарасун, 2015; Богуш, 2018), згідно з якими високий рівень розвитку фонематичних процесів у дітей із дислалією спостерігається вкрай рідко без систематичного логопедичного впливу [68; 69].

Як зазначає Лалаєва (2001), порушення фонематичного розвитку в дітей із дислалією мають системний характер, тому їхнє подолання потребує тривалого впливу на всі ланки мовленнєвої діяльності – слухову, артикуляційну, моторну й інтелектуальну [73]. Підтвердження цьому знаходимо і в працях Сіденко (2020), яка підкреслює важливість дидактичних ігор як засобу інтеграції пізнавальної, рухової та мовленнєвої активності дитини [70].

Отримані результати дають змогу стверджувати, що фонетико-фонематична складова мовлення є однією з найуразливіших у дітей дошкільного віку з порушеннями звуковимови. Вона формується на основі взаємодії слухового, мовленнєво-рухового та інтелектуального компонентів. Недостатність хоча б одного з них призводить до спотворення звукової системи мови, ускладнює процес засвоєння лексико-граматичних категорій і стає перешкодою для формування зв'язного мовлення [67; 71].

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчили потребу у створенні спеціальної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування фонематичних процесів шляхом використання системи дидактичних ігор. Саме дидактична гра, як доводять численні дослідження (Богуш, 2018; Гавриш, 2017; Montessori, 2012; Charmot, 2014), є

ефективним засобом стимулювання пізнавальної активності, розвитку слухового сприймання, моторної координації й самоконтролю у дітей із порушеннями мовлення [69; 74; 75; 76].

2.2. Результати констатувального етапу дослідження

На констатувальному етапі експерименту було здійснено всебічну діагностику стану сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Метою цього етапу стало визначення початкового рівня розвитку мовленнєвих процесів, виявлення основних труднощів і напрямів подальшої корекційної роботи.

Дослідження проводилося на базі приватного дитячого центру розвитку «Harry baby» м. Кривий Ріг

До участі було залучено 10 дітей віком 5–6 років, які мали діагноз «дислалія». Для об'єктивності спостереження діти були розподілені на дві рівні групи – експериментальну та контрольну, по п'ять осіб у кожній. Вибір саме цього вікового періоду обумовлений тим, що старший дошкільний вік є сенситивним для формування звукової системи мови, розвитку фонематичного слуху та становлення звукового аналізу й синтезу.

Під час проведення констатувального експерименту використовувався комплекс методик, описаних у попередньому підрозділі. Результати дослідження дозволили визначити як кількісні, так і якісні характеристики сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією.

Після обробки даних були визначені три рівні сформованості: високий, середній і низький. Розподіл дітей за рівнями наведено у таблиці 2.2.

Як свідчать результати, у контрольній групі лише 10% дітей продемонстрували високий рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення, 30% – середній, тоді як 60% дітей мали низький рівень. В експериментальній групі ситуація дещо краща: високий рівень також виявлено у 10% дітей, середній – у 40%, низький – у 50%. Це свідчить про те, що загалом

діти обох груп мають недостатню сформованість фонематичних процесів, однак у експериментальній групі спостерігається дещо вищий рівень розвитку.

Результати були наочно представлені у вигляді діаграми (рис. 1), що дозволило чітко порівняти розподіл рівнів між контрольної та експериментальної групами. Порівняння показало, що в експериментальній групі більший відсоток дітей із середнім рівнем, що може бути наслідком їхньої попередньої участі у логопедичних ігрових вправах.

Подальший детальний аналіз результатів за кожним критерієм дозволив виявити низку особливостей у розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення дітей із дислалією.

1. Критерій “Фонематичний слух”. У більшості дітей контрольної групи (60%) спостерігалися виражені труднощі у розрізненні близьких за звучанням звуків: [с]–[ш], [з]–[ж], [р]–[л]. Діти часто плутали звуки, особливо у середині слів, або зовсім не чули відмінностей між ними. Лише одна дитина експериментальної групи (10%) показала стабільно високий рівень слухового розрізнення, тоді як більшість дітей (70%) мали середній рівень і 20% – низький. Це підтверджує дані Тарасун (2015), яка підкреслює, що розвиток фонематичного слуху у дітей із дислалією відбувається повільно та потребує спеціальних вправ на диференціацію звуків.

2. Критерій “Фонематичне сприймання”. Діти з низьким рівнем розвитку цього критерію (50% у контрольній групі, 40% – у експериментальній) не могли визначити місце звука у слові або помилялися навіть у простих випадках. Їм було важко усвідомлювати звукову послідовність у словах типу “кіт”, “ріка”, “шишка”. Такі діти часто називали перший або останній звук замість потрібного. За середнього рівня спостерігалася часткова здатність орієнтуватися у звуковій структурі слова, проте з опорою на допомогу логопеда. Лише по одній дитині в кожній групі (10%) досягли високого рівня, демонструючи здатність самостійно аналізувати звуковий склад слова.

3. Критерій “Звукова культура мовлення”. У цьому компоненті також спостерігаються помітні відмінності. У контрольній групі 60% дітей мали

порушення звуковимови, які проявлялися у спотвореннях ([ш]→[с], [р]→[л]) або пропусках окремих звуків у словах. В експериментальній групі таких дітей менше – 50%. У решти дітей вимова була частково правильною, однак відзначалися неточності артикуляції. Високий рівень звукової культури мовлення зафіксовано лише у 10% дітей обох груп. Як підкреслює Синьов (2011), для дітей із дислалією типовим є несформований артикуляційний праксис, тому ефективна корекція потребує поєднання моторних і слухових тренувань.

4. Критерій “Звуковий аналіз і синтез”.Результати показали, що найскладнішим завданням для дітей обох груп є виділення окремих звуків у слові, визначення їх послідовності, кількості та позиції. Лише 20% дітей експериментальної групи виконали ці завдання без суттєвих помилок, тоді як у контрольній групі таких дітей не було зовсім. Більшість дітей (60%) могли визначити лише перший звук, а далі втрачали послідовність. Це свідчить про низький рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності, що, за висновками Богуш (2018), є однією з головних причин труднощів у подальшому навчанні грамоти.

Порівняльний аналіз продемонстрував, що рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей контрольної групи загалом нижчий, ніж у експериментальній. Це пояснюється відсутністю систематичної логопедичної корекції та цілеспрямованої ігрової роботи. Діти експериментальної групи мали дещо кращі показники, що підтверджує ефективність попередніх ігрових логопедичних занять.

Якісний аналіз помилок показав, що у дітей із низьким рівнем розвитку переважають такі типи порушень: заміна твердих звуків м’якими, неправильне вимовляння свистячих і шиплячих, спрощення складної артикуляції. Водночас помітна нестійкість слухової уваги: діти часто не можуть повторити послідовність звуків після одного прослуховування. У мовленні цих дітей спостерігається бідність інтонаційної виразності, зниження темпу мовлення, нерівномірна дихальна підтримка.

У дітей із середнім рівнем фонетико-фонематичний розвиток характеризується частковим оволодінням окремими звуками. Вони здатні відтворювати артикуляційні пози, проте не завжди автоматизують звук у мовленні. Такі діти виконують більшість завдань правильно, але з незначними помилками, потребують постійного стимулювання й контролю з боку логопеда. Високий рівень сформованості виявлено лише у двох дітей (по одній у кожній групі). Вони вільно розрізняли звуки, вміли виконувати звуковий аналіз, правильно визначали місце звука у слові, вимовляли всі звуки рідної мови без спотворень. Мовлення таких дітей відзначалося чіткістю, плавністю, правильною інтонацією та нормальним темпом.

Отримані результати повністю узгоджуються з даними досліджень Сіденко (2020) і Тарасун (2015), які доводять, що у дітей із дислалією переважають низький і середній рівні розвитку фонематичних процесів, тоді як високий зустрічається вкрай рідко без спеціального логопедичного втручання.

Відповідно до аналізу результатів, можна зробити висновок, що на констатувальному етапі переважна більшість дітей старшого дошкільного віку з дислалією мають середній або низький рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення. У контрольній групі цей показник нижчий, ніж у експериментальній, що свідчить про недостатність природного розвитку мовлення без корекційного впливу.

Проведене дослідження підтвердило необхідність систематичного використання дидактичних ігор у логопедичній практиці, оскільки вони поєднують навчальні, розвивальні та виховні цілі. Як зазначає Богуш (2018), саме гра забезпечує найвищу активність дитини, створює позитивний емоційний фон, сприяє засвоєнню нових звуків і зміцненню мовленнєвого досвіду.

Таким чином, результати констатувального етапу стали підґрунтям для розробки формувальної системи логопедичних занять, у якій провідним засобом впливу виступають дидактичні ігри. Подальший етап дослідження, представлений у розділі 3, присвячено перевірці ефективності запропонованої методики та визначенню динаміки змін у рівнях сформованості фонетико-

фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією після реалізації формувального експерименту.

Висновок до розділу 2

У другому розділі було розглянуто та експериментально перевірено методику вивчення рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Проведено констатувальний етап дослідження, метою якого було визначення вихідного стану розвитку фонематичних процесів, артикуляційних навичок і звукової культури мовлення у дітей з порушеннями звуковимови.

Дослідження здійснювалося на базі приватного дитячого центру розвитку «Нарру baby» м. Кривий Ріг серед 10 дітей віком 5–6 років, розподілених на контрольну та експериментальну групи. У ході обстеження використовувалися різноманітні логопедичні методики («Паровозик», «Чарівне дзеркало», «Знайди звук», «Хто де сховався», «Постав звук на місце»), які дали змогу об'єктивно визначити рівень розвитку фонематичного слуху, фонематичного сприймання, звукової культури мовлення, а також уміння виконувати звуковий аналіз і синтез.

Результати дослідження показали, що більшість дітей обох груп мають середній або низький рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення. У контрольній групі низький рівень продемонстрували 60% дітей, середній – 30%, високий – лише 10%. В експериментальній групі показники дещо кращі: низький рівень – 50%, середній – 40%, високий – 10%. Це свідчить про те, що діти з дислалією потребують спеціально організованої корекційної роботи, спрямованої на вдосконалення слухового сприймання, артикуляційних рухів і звукової культури мовлення.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту підтвердили актуальність подальшого застосування системи дидактичних ігор для формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією. Це стало підґрунтям для проведення формувального етапу

дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розробленої методики, про що йтиметься у третьому розділі магістерської роботи.

РОЗДІЛ 3.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

3.1. Зміст роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор

На основі теоретичних положень попередніх розділів, розглянемо практичний зміст корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонетико-фонематичної складової мовлення дітей із дислалією за допомогою дидактичних ігор. Така робота будується з урахуванням специфіки порушення звуковимови та психологічних особливостей дошкільників, опираючись на провідну для них ігрову діяльність.

Основна мета логопедичної роботи при дислалії полягає у формуванні в дітей умінь і навичок правильного відтворення звуків мовлення. Для досягнення цього дитина має навчитися розрізняти й впізнавати фонemi на слух, не змішуючи їх між собою, контролювати власну вимову та оцінювати її якість, а також правильно виконувати необхідні артикуляційні рухи для отримання нормального звучання звука

Відповідно до мети визначено такі корекційні завдання:

- розвивати фонематичний слух і сприймання звуків (навчити дитину чутливо розрізняти фонemi рідної мови на слух);
- сформувати навички звукового аналізу слова (вміння виокремлювати звуки і склади зі слів, визначати їх послідовність та позицію);
- виправити дефектні звуки мовлення шляхом постановки правильних артикуляцій (відпрацювання рухів органів артикуляційного апарату для цільових звуків);

- автоматизувати правильну вимову поставлених звуків у складах, словах і фразовому мовленні;
- диференціювати близькі за звучанням фонemi (у разі їх попереднього змішування чи заміни) та закріпити навички правильної вимови у спонтанному мовленні;
- підвищити мовленнєву активність і мотивацію дитини через ігрову форму роботи, формувати позитивне ставлення до власного мовлення.

Корекційно-розвивальний процес будується на науково обґрунтованих принципах. Окрім загальнодидактичних (свідомості й активності навчання, наочності, доступності, систематичності тощо), логопедична робота спирається і на спеціальні принципи: врахування етіології та механізму мовленнєвого порушення; системності й урахування структури мовленнєвого дефекту; комплексного та диференційованого підходу; поетапності (стадійності) корекції; відповідності онтогенезу (урахування закономірностей розвитку мовлення); індивідуалізації з урахуванням особистісних особливостей дитини; діяльнісного та ігрового підходу тощо.

Дотримання цих принципів забезпечує цілеспрямовану організацію занять: логопед враховує характер дислалії (чи є вона функціональною або обумовленою анатомічними чинниками, які саме звуки порушені і чому), планує роботу комплексно (одночасно розвиваючи необхідні суміжні процеси – слухові, артикуляційні, лексико-граматичні), поступово ускладнює завдання відповідно до успіхів дитини, і головне – використовує гру як основний метод навчання дошкільника. Як зазначав М. Хватцев, дидактичні ігри в логопедичній практиці сприяють активному розвитку мовленнєвих умінь і комунікації дітей, формуванню правильної звуковимови (що є ключовим при корекції фонетико-фонематичних вад), розвитку мовленнєвої творчості та уяви, позитивного ставлення дитини до власного мовлення і бажання його вдосконалювати, а також удосконаленню сприймання та розрізнення мовних звуків. Ігрова форма підвищує мотивацію до занять і забезпечує емоційне залучення дитини, що особливо важливо для успішної корекції в дошкільному віці. Основні напрями

роботи над фонетико-фонематичною стороною мовлення охоплюють декілька взаємопов'язаних аспектів, кожен з яких реалізується через спеціальні завдання та ігрові методики:

Розвиток фонематичного слуху і сприймання звуків. Цей напрям передбачає вправлення дитини у розрізненні близьких фонем на слух, впізнаванні звуків у різних умовах. Дітей навчають прислухатися до звукової сторони мовлення, диференціювати правильне і неправильне звучання. Використовуються ігрові прийоми: наприклад, гра "Слухай і називай", що розвиває слухову увагу – діти слухають різноманітні звуки (мовні і немовні) та називають їх джерело. Для власне мовного слуху (уміння відрізнити голоси та інтонації) доцільною є гра "Хто є хто", у якій за голосом треба впізнати персонажа чи товариша.

Розрізнення схожих за акустичними характеристиками звуків (наприклад, парних приголосних, шиплячих і свистячих тощо) відпрацьовується через дидактичні ігри на зразок сортування предметних картинок за заданим звуком, ігри-лото "Почуй і покажи предмет" (де дитина повинна показати картинку, назва якої містить певний звук), або рухливі ігри типу "Впіймай звук" – плеснути в долоні, коли почуєш заданий звук у слові тощо. Усі ці завдання спрямовані на розвиток тонкого фонематичного сприйняття, без якого неможливо повноцінно засвоїти правильну вимову.

Формування навичок звукового аналізу і синтезу. Робота над фонематичними процесами включає навчання дітей елементарному звуковому аналізу слів відповідно до їхнього віку. Дитина вчиться визначати, з яких звуків чи складів складається слово, який звук є першим, останнім, вміє порівняти слова за звуковим складом. Ці вміння тісно пов'язані з розвитком фонематичного слуху і надалі будуть основою для оволодіння грамотою. Формування аналізаторських навичок проводиться у цікавій формі: використовуються картинки, іграшки, схематичні зображення. Наприклад, у грі "Знайди склад" дитині пропонується впіймати певний склад у словах – логопед називає ряд слів, а дитина плескає або піднімає картку тоді, коли чує слово із заданим складом.

Інша методика – гра “Назви слово за першим звуком”: педагог показує звук (або картинку-символ звука), а дитина має назвати будь-яке слово, що починається на цей звук. Ігри на зразок “Кому що потрібно?” передбачають розкладання предметних картинок по групах залежно від початкового звука (наприклад, під картиною кота покласти картинки слів, що починаються на [к] тощо). Такі дидактичні ігри тренують уміння чути і аналізувати звукову структуру, не перетворюючи заняття на нудне вправляння, а підтримуючи у дитини інтерес до звукових загадок.

Корекція артикуляції та розвиток правильної звуковимови. Це провідний напрям логопедичної роботи при дислалії, що включає постановку відсутніх чи неправильно вимовлюваних звуків і автоматизацію їх у мовленні. На початковому етапі велика увага приділяється розвитку артикуляційного апарату та мовленнєвого дихання: виконуються артикуляційні гімнастики (комплекси вправ для губ, язика, м’якого піднебіння), дихальні вправи у вигляді гри (надування кульок, видування мильних бульбашок тощо) та голосові вправи. Наприклад, гра “Пузир” спрямована на розвиток повітряного струменя: дитина уявляє, що надуває мильну бульбашку, дмухаючи рівно і довго, що вчить керувати видихом для правильної вимови.

Після підготовки логопед переходить до постановки звука – формування правильної артикуляції конкретного проблемного фонему. Залежно від складності випадку, застосовуються різні прийоми: імітація (коли дитина намагається відтворити звук за зразком логопеда, орієнтуючись на слух і спостерігаючи в дзеркало положення артикуляційних органів), або механічна допомога (використання шпателя, зонда для підправлення положення язика тощо). Постановка звука проводиться в ігрових умовах, щоб не перевантажувати дитину монотонними вправами: логопед може запропонувати “погратися в тваринку”, яка видає потрібний звук (пошипіти як змія для звука [с] чи поричати як мотор для [р]), або використати цікаві атрибути (дзеркальце як “чарівне віконце”, через яке “язичок” вчиться робити потрібні рухи і т.д.). Коли первинне вимовляння звука досягнуто, починається автоматизація звука – закріплення

правильної вимови у складових структурах та різних словах. Спершу відпрацьовують вимову ізольованого звуку в складах (наприклад, ма-ма, мо-мо, ам-ам тощо) і простих словах, де новий звук стоїть у позиціях, легких для вимови (найчастіше на початку слова перед голосним)

Поступово завдання ускладнюються: тренуються слова зі звуком у кінці та в середині слова, слова складної складової структури, вводяться фрази і короткі речення з кількома словами, що містять даний звук. Дидактичні ігри на цьому етапі допомагають множинному повторенню нового звуку не нудувати дитині. Так, під час автоматизації використовують гру "Насос", в якій дитина імітує накачування шини ручним насосом і при кожному натисканні вимовляє заданий звук або склад (наприклад, "с-с-с" чи "са") – таким чином досягається багаторазове вимовляння звуку в ігровій формі. Також практикуються мовні дидактичні ігри: наприклад, гра "Виправлення листа", де логопед зачитує "лист із помилками" – спеціально перекручені слова, а дитина повинна виправити їх, правильно вимовивши задані звуки. На завершальному етапі проводиться диференціація звуків, якщо у дитини були змішування (наприклад, плутала [ш] і [с]). Дитині пропонуються ігри на розрізнення пар звуків: логопед показує малюнки і вимовляє їх назви, а дитина піднімає картку з відповідною буквою чи символом звуку (наприклад, "сонце" – дитина показує символ [с]; "шапка" – символ [ш]). Використовуються також спеціальні дидактичні посібники, як-от "Кола Лулія" – кружечки з картинками для зіставлення та пошуку пар слів, що відрізняються лише одним звуком (схема обертання кіл дозволяє утворювати різні пари слів для порівняння). Усі ці вправи проводяться у формі змагання, казкової ситуації або цікавої задачі, щоб підтримати інтерес дитини. В результаті виконання завдань цього напрямку дитина оволодіває правильною артикуляцією звуків та вчиться вживати їх у повсякденному мовленні без помилок.

Корекційна робота здійснюється поетапно, з поступовим ускладненням завдань і переходом від підготовчих вправ до власне формування нових навичок і їх закріплення:

Підготовчий етап. На початковому етапі логопед створює необхідні умови для успішного навчання: налагоджує емоційний контакт із дитиною, мотивує її до занять, формує установку на співпрацю. Важливо зацікавити дитину логопедичними іграми, подолати можливу тривогу або сором'язливість, адаптувати до обстановки кабінету. Перші заняття проводяться в невимушеній і дружній атмосфері; логопед демонструє на власному прикладі, що виправлення мовлення – це цікава гра. Одночасно вирішуються педагогічні задачі організованості: дитина навчається дотримуватися правил гри, слухати інструкції, зосереджувати увагу. На цьому ж етапі закладаються необхідні передумови для подальшої роботи над звуками: розвивається фонематичний слух (через ігри, описані вище, на впізнавання та розрізнення звуків), а також проводиться артикуляційна підготовка. Артикуляційна гімнастика подається в ігровій формі – у вигляді веселих вправ-імітантів (“язичок малює пензликом”, “слоник хитає хоботом” – для рухів язика, “рибка пускає бульбашки” – для формування цілеспрямованого видиху тощо). Така гра допомагає розвинути у дитини неусвідомлену (мимовільну) базу рухів, необхідних для вимови звуків. На підготовчому етапі формуються й загальні пізнавальні функції: увага, пам'ять, мовленнєве наслідування, що полегшить надалі засвоєння нових звуків. Дитина поступово привчається правильно сидіти перед дзеркалом, слідкувати очима за рухами артикуляції логопеда і за власними в дзеркалі, виконувати спільно дихальні вправи. Таким чином, підготовчий етап забезпечує базу для цілеспрямованої корекції.

Етап постановки звуків. На цьому етапі основна увага приділяється безпосередньо формуванню правильної вимови тих фонем, які були порушені. Кожний проблемний звук вводиться окремо. Логопед добирає оптимальний спосіб постановки: імітативний (через наслідування), якщо дитина здатна за слухо-зоровим зразком повторити звук, або механічний (з використанням допоміжних інструментів), якщо самотійно досягти правильної артикуляції важко.

Часто застосовується змішаний підхід: спочатку гра-завдання “Придумай, як вимовити...” – коли дитина сама пробує різні рухи язиком, губами, щоб отримати новий звук, а логопед скеровує підказками; при потребі – короткочасна механічна допомога, після чого знову закріплення досягнутого результату власними зусиллями дитини

Вправи для постановки також подаються в цікавому вигляді: це можуть бути короткі казки про “неправильний звук”, який треба перетворити на “правильний” (створюється мотивація виправити геройчика, вимовивши звук правильно), або використання іграшок (наприклад, логопед каже: “Наш ведмедик не вміє говорити звук [р], давай його навчимо – покажи ведмедику, як гарно гарчить мотор!”). Показовим є принцип наочності: обов’язково використовують дзеркало, схеми артикуляції, малюнки, що асоціюються зі звуком (щоб увімкнути зорову пам’ять і мислення дитини). Постановка звука вважається успішною, коли дитина здатна чисто вимовити його ізольовано або в простому складі без підказок і без зорового контролю (тобто рух автоматизовано). Після цього переходять до наступного етапу.

Етап автоматизації та диференціації. Тут відбувається закріплення поставлених звуків у мовленні та вироблення стійких навичок їх правильного використання. Автоматизація звука традиційно починається з найпростіших мовленнєвих умов: звук автоматизують у відкритому складі (наприклад, са, со, су), потім у закритому (ас, ус), у простих словах (типу сік, ніс, суп), далі – у словах зі збігами приголосних, в різних позиціях (на початку, в середині, кінці слова), переходять до фраз (словосполучень, речень).

Щоб дитина не втрачала інтересу при багаторазовому повторенні, кожне завдання обіграється. Використовуються художні тексти – скоромовки, чистомовки, римівки, в яких часто трапляється потрібний звук; дитина їх розучує як віршик-іграшку. Ефективними є настільно-друковані ігри: наприклад, лото або доміно, де щоб зробити хід, треба правильно назвати зображене слово з цільним звуком. Логопед вигадує і сюжетно-рольові ігри, в яких закріплюється вимова: скажімо, гра “Магазин”, де дитина “купує” тільки ті товари, в назві яких

є звук [ш] (шапка, шарф, машина і т.д.), або гра “Шофер” – возить на машині картинки із заданими словами, промовляючи їх “для пасажирів”. На заняттях використовуються вже згадані спеціальні дидактичні ігри: “Насос” для автоматизації (дитина накачуючи колесо промовляє звук багаторазово)

“Естафета звуків” (діти по черзі називають слова з певним звуком, передаючи естафету м’ячем), “Виправ помилку” (логопед умисно вимовляє слово неправильно: “сиба” замість “шиба”, а дитина повинна виправити). Паралельно, якщо має місце змішування чи заміна звуків, проводиться диференційована практика: зіставлення пар слів (сок – шок, жук – звук), добір картинок на заданий звук із ряду схожих (відшукати всі предмети, що починаються на звук [л], серед картинок на [р] і [л] тощо). Ігрові вправи для диференціації можуть бути такими: “Впіймай звук” – діти плескають лише коли чують слово з певним звуком (щоб не плутати його з іншим); “Телеграма” – передати “телеграму” предметними картинками так, щоб утворилося речення зі словами на різні звуки (наприклад, на [р] і [л], щоб потренувати розрізнення цих звуків у мовленні). На завершення автоматизації логопед об’єднує всі набуті навички у вільному мовленні: проводить бесіди, пропонує описати картинку, переказати коротеньку історію – обов’язково контролюючи, щоб дитина стежила за правильною вимовою в спонтанному мовленні. Якщо якісь помилки ще виникають, повертаються до окремих вправ. Таким чином до кінця цього етапу досягається повне усунення дефектів звуковимови: дитина говорить правильно у будь-якій ситуації.

У ході корекційної роботи широко застосовуються дидактичні ігри, адаптовані до можливостей і потреб дітей з дислалією. Нижче наведено декілька конкретних прикладів ігор та методик, що довели ефективність у розвитку фонетико-фонематичних навичок: «Слухай і називай» – гра на розвиток слухової уваги: дітям пропонуються різноманітні звуки (шум дощу, дзвінок, плескіт тощо або звуки тварин, транспорту), а вони мають розпізнати звук і назвати, що звучало. Ця гра тренує вміння прислухатися та диференціювати звуки довкілля, що є підґрунтям фонематичного слуху.

«Хто є хто» – гра на розвиток мовного слуху: кілька осіб (діти або дорослий і діти) по черзі промовляють фразу або звук, змінюючи голос (тон, силу, емоцію), а дитина відгадує, хто саме говорить. Така гра вчить розпізнавати голоси та інтонації, розрізняти мовлення різних людей, тобто тонко диференціювати звукові характеристики мовлення.

«Знайди склад» – дидактична гра для розвитку фонематичного сприймання і аналізу: логопед називає слова, серед яких трапляються слова з певним складом (наприклад, ма). Коли дитина чує слово з цим складом, вона повинна підняти картку або подати сигнал. Гра вдосконалює вміння чути структуру слова і виділяти його частини.

«Пузир» – гра для розвитку мовленнєвого дихання і правильної артикуляції голосних звуків: дитина уявляє, що надуває великий мильний пузир. На вдих – “набирає повітря в ротик”, на повільному видиху протяжно вимовляє голосний звук (наприклад, у-у-у), “надуваючи пузир”. Гра зміцнює дихальні м’язи, вчить довготривалого плавного видиху, необхідного для чистої вимови звуків.

«Насос» – гра для автоматизації та диференціації приголосних звуків: дитина стає, ніби тримаючи ручний насос, і “накачує колесо”. На кожне натискання руками дитина вимовляє заданий звук або склад – спочатку повільно, потім усе швидше. Наприклад, при автоматизації [ш] дитина повторює: ша – ша – ша на кожен рух. Гра поєднує мовленнєву вправу з рухом, що підвищує інтерес; одночасно досягається багаторазове вимовляння звука в різних інтонаціях і темпі

Перелічені ігри є лише частиною арсеналу логопеда. В практиці корекції дислалії використовуються і багато інших ігрових прийомів: мовленнєві лото, настільні ігри зі звуками, рухливі ігри з мовленнєвими завданнями, комп’ютерні логопедичні ігри тощо. Вибір конкретних ігор та вправ залежить від характеру порушення (які звуки потрібно виправити, чи є фонематичні недоліки), віку дитини, її зацікавлень. Головне – гра повинна відповідати корекційній меті і бути посильною та цікавою для дитини. Логопед творчо адаптує відомі ігри або

придумує нові сюжети, щоб максимально залучити кожного вихованця до активної мовленнєвої діяльності.

Науково-методична література і сучасний досвід підтверджують ефективність ігрового підходу у формуванні правильної звуковимови. Застосування дидактичних ігор на заняттях з дітьми-дислаліками значно підвищує їх мотивацію до навчання, перетворює навчальний процес на цікавий і захопливий, що стимулює мовленнєву активність і прагнення дитини до успіху. За умови систематичної роботи і індивідуального підходу ігри приносять помітні результати: спостерігається поступове покращення звуковимови у дітей, зменшення кількості мовленнєвих помилок.

Дослідники зазначають, що регулярне включення мовних дидактичних ігор у корекційні заняття сприяє більш швидкому оволодінню правильною вимовою фонем і розвитку фонематичних процесів. Крім того, система роботи, побудована на грі, має комплексний розвивальний ефект: під час ігрових логопедичних занять забезпечується одночасний мовленнєвий, розумовий, фізичний і моральний розвиток дитини; створення емоційно комфортних умов в грі позитивно впливає на розвиток її емоційно-вольової сфери; підвищується рівень актуальної мовленнєвої компетентності, що готує дитину з дислалією до успішного навчання в школі

Отже, використання дидактичних ігор не тільки дозволяє ефективно виправити фонетико-фонематичні вади мовлення, а й робить процес корекції природним і радісним для дитини.

Таким чином, ігрова діяльність є невід'ємною складовою логопедичної роботи з дітьми, що мають дислалію. Завдяки грі вдається встановити довірливий контакт з дитиною, активізувати її пізнавальні й мовленнєві можливості, подолати страхи та скуованість. Дидактичні ігри, правильно дібрані за змістом і складністю, перетворюють виправлення звуковимови на захопливу подорож, де кожен крок – це успіх, а виправлений звук – здобута перемога. У процесі гри дошкільник непомітно для себе виконує складну роботу з тренування слуху, артикуляції, аналізу мовлення, і все це – в атмосфері радості та творчості.

Отже, ігровий підхід забезпечує не тільки результативність корекції фонетико-фонематичних порушень, але й всебічний розвиток дитини та формування у неї позитивного ставлення до власного мовлення, що є запорукою стійкого успіху логопедичної роботи.

3.2. Результати формувального етапу дослідження

Формувальний етап експерименту був спрямований на перевірку ефективності системи дидактичних ігор, розробленої для формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Після завершення тримісячного циклу логопедичних занять у експериментальній групі було проведено повторну діагностику дітей за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі. Метою підсумкового обстеження стало визначення динаміки розвитку фонематичних процесів, звукової культури мовлення та аналітико-синтетичних умінь.

Дослідження здійснювалося на базі Криворізького закладу дошкільної освіти №37 «Малютко». До підсумкової перевірки було залучено ті ж самі 10 дітей, які брали участь у констатувальному етапі, – п'ять у контрольній та п'ять у експериментальній групі. Діагностичні завдання були аналогічними попереднім: обстеження фонематичного слуху, фонематичного сприймання, звукової культури мовлення, а також уміння здійснювати звуковий аналіз і синтез. Це дозволило порівняти результати «до» і «після» проведення системи ігрових занять і виявити кількісні та якісні зміни у сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення. Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняльна характеристика рівнів сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією до і після формувального етапу

Рівень	Контрольна група (до, %)	Контрольна група (після, %)	Експериментальна група (до, %)	Експериментальна група (після, %)
Високий	10	20	10	40
Середній	30	40	40	50
Низький	60	40	50	10

За ркзультатами, у контрольній групі відзначається незначне поліпшення показників, яке можна пояснити природним розвитком мовлення дітей у процесі звичайних занять. Зокрема, частка дітей із високим рівнем збільшилася з 10% до 20%, середнім – з 30% до 40%, а низький рівень знизився з 60% до 40%. Водночас в експериментальній групі результати суттєво покращилися завдяки системному використанню дидактичних ігор. Кількість дітей із високим рівнем зросла з 10% до 40%, середнім – із 40% до 50%, а низький рівень скоротився з 50% до 10%. Це свідчить про значну позитивну динаміку у формуванні фонетико-фонематичної складової мовлення.

Після завершення формувального етапу у дітей експериментальної групи спостерігалось виразне покращення артикуляційної моторики, чіткість звуковимови, підвищення рівня слухової уваги, поліпшення результатів у завданнях на фонематичний аналіз і синтез. Діти стали самостійно виправляти помилки, контролювати власну вимову, демонстрували емоційну зацікавленість під час занять і впевненість у своїх силах.

Для детальнішого аналізу динаміки розвитку було проаналізовано зміни за кожним із чотирьох критеріїв – фонематичний слух, фонематичне сприймання, звукова культура мовлення, звуковий аналіз і синтез.

Показники розвитку **фонематичного слуху** засвідчили суттєві зміни у дітей експериментальної групи. Якщо до початку формувальної роботи лише одна дитина (10%) мала високий рівень розвитку цього процесу, то після завершення експерименту таких дітей стало дві (40%). Решта дітей перейшли до середнього рівня, тоді як низький рівень не виявлено жодного разу. Під час завдань на розрізнення подібних за звучанням звуків діти почали правильно визначати звуки [с]–[ш], [р]–[л], [т]–[д], [з]–[ж], чітко реагували на інструкції, уважно слухали мовлення логопеда, що свідчить про підвищення слухової чутливості.

У контрольній групі позитивна динаміка менш виражена. Двоє дітей показали незначне поліпшення у завданнях на слухову диференціацію, але помилки залишалися типовими. Це підтверджує, що без спеціального ігрового впливу розвиток фонематичного слуху відбувається повільно.

Показники **фонематичного сприймання** також покращилися у дітей експериментальної групи. На початку дослідження більшість дітей не могли визначити місце звука у слові, тоді як після формувального етапу 80% виконували це завдання без помилок. Діти навчились визначати перший і останній звук у слові, а також кількість звуків у коротких словах. Вони почали краще усвідомлювати звукову структуру слова, що свідчить про розвиток елементів звукового аналізу. У контрольній групі значна частина дітей продовжувала допускати помилки у визначенні послідовності звуків, особливо при роботі зі складними словами.

Дуже показовими виявилися зміни у розвитку **звукової культури мовлення**. У дітей експериментальної групи спостерігалось помітне покращення вимови звуків: зникли міжзвукові заміни, вимова стала чіткішою, правильнішою, зросла плавність мовлення. Діти з радістю демонстрували набуті вміння під час ігор, де потрібно було чітко вимовляти слова («Магазин звуків», «Подорож у звукове місто»). Артикуляційна гімнастика, виконувана у формі гри («Чарівне дзеркало», «Веселі язички»), сприяла розвитку моторики язика і губ, підвищенню координації рухів органів артикуляції. Водночас у контрольній

групі зберігалися типові порушення звуковимови – спотворення шиплячих, неправильне вимовляння [p], недостатня чіткість вимови складних слів.

Суттєві зміни відбулися і за критерієм **звукового аналізу і синтезу**. Якщо на констатувальному етапі лише 20% дітей експериментальної групи могли правильно виділити послідовність звуків у слові, то після формувальної роботи таких дітей стало 80%. Вони навчились усвідомлювати, що слово складається із звуків, визначати кількість і порядок звуків, правильно знаходити місце звука у слові. Особливо ефективними виявилися ігри «Звуковий ланцюжок» і «Чарівні фішки», у яких діти опановували навички звукового аналізу через наочні дії. У контрольній групі динаміка за цим показником була незначною – лише 20% дітей змогли виконати завдання без допомоги дорослого.

Таблиця 3.2.

Динаміка показників сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей експериментальної групи (до і після формувального етапу)

Критерій	Високий рівень (%) до	Високий рівень (%) після	Середній рівень (%) до	Середній рівень (%) після	Низький рівень (%) до	Низький рівень (%) після
Фонематичний слух	10	40	40	60	50	0
Фонематичне сприймання	10	50	50	50	40	0
Звукова культура мовлення	10	50	50	40	40	10
Звуковий аналіз і синтез	10	40	40	50	50	10

Як видно з таблиці, кількість дітей з високим рівнем розвитку за всіма критеріями збільшилася у 4–5 разів. Особливо показовим є зменшення кількості дітей із низьким рівнем: якщо до формувальної роботи він становив від 40% до 50%, то після – не перевищував 10%. Це свідчить про високу результативність застосованої системи ігор.

Для наочного відображення змін побудовано діаграму (рис. 3.1.), яка демонструє динаміку рівнів сформованості у контрольній та експериментальній групах після проведення формувального етапу.

Рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення після формувального експерименту

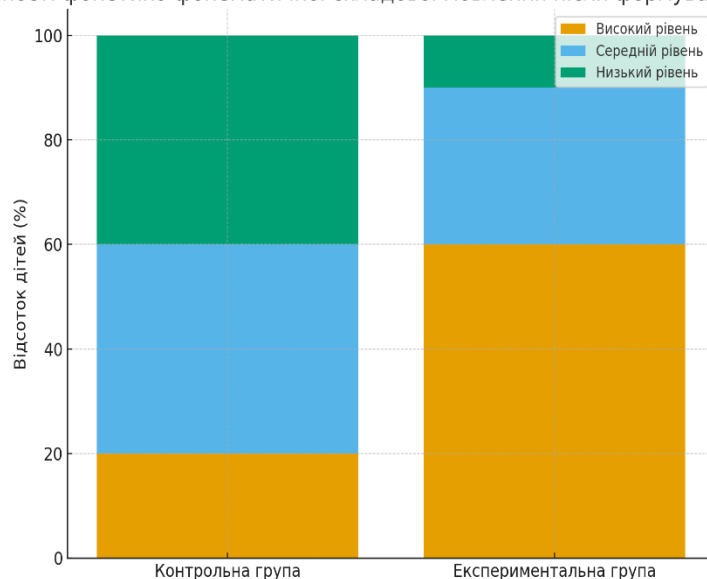


Рис. 3.1. Рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією після формувального етапу

Порівняльний аналіз результатів дозволив встановити, що діти експериментальної групи досягли помітного прогресу в розвитку всіх складових фонетико-фонематичної системи. Їх мовлення стало виразнішим, вони легше орієнтувалися у звуковій структурі слова, самостійно контролювали вимову, демонстрували вищу мовленнєву активність. Під час ігор діти охоче ініціювали спілкування, повторювали правильні артикуляційні пози, виправляли власні помилки. Емоційний фон занять був позитивним, спостерігалось підвищення самооцінки та впевненості дітей у власних мовленнєвих можливостях. В таблиці 3.3. зазначен список дітей які участь у формувальному експерименті

Таблиця 3.3.

Список дітей, які брали участь у формуальному експерименті

№	Ім'я дитини	Вік (років)	Група	Рівень до експерименту	Рівень після експерименту
1	Артем К.	5,8	Контрольна	Низький	Середній
2	Дарина М.	6,0	Контрольна	Середній	Середній
3	Олег П.	5,9	Контрольна	Низький	Низький
4	Марія Л.	5,7	Контрольна	Середній	Середній
5	Андрій С.	6,1	Контрольна	Високий	Високий
6	Вікторія Б.	5,8	Експериментальна	Середній	Високий
7	Назар Д.	5,9	Експериментальна	Низький	Середній
8	Софія Р.	6,0	Експериментальна	Середній	Високий
9	Дмитро Г.	5,7	Експериментальна	Низький	Середній
10	Катерина П.	6,1	Експериментальна	Середній	Високий

Таким чином, формувальний експеримент підтвердив високу ефективність використання дидактичних ігор як засобу розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією. В ігровій діяльності поєднуються навчальні, виховні та корекційні функції, що забезпечує цілісний вплив на особистість дитини. Як відзначають Синьов (2011), Тарасун (2015), Богуш (2018), Сіденко (2020), ігрові методи не лише стимулюють мовленнєву активність, а й створюють природне середовище для розвитку слухових і артикуляційних механізмів мовлення.

Результати експерименту засвідчили, що систематичне використання дидактичних ігор сприяє суттєвому покращенню якості звуковимови, розвитку фонематичного слуху й сприймання, підвищенню рівня аналітико-синтетичних умінь, а також формуванню стійкого інтересу до мовленнєвої діяльності. Важливою педагогічною умовою успішності методики є позитивна емоційна атмосфера, індивідуальний підхід до кожної дитини та забезпечення системності і наступності корекційної роботи.

Таким чином, результати формуального етапу експерименту переконливо доводять, що впровадження системи дидактичних ігор є ефективним засобом

підвищення рівня сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Порівняльні дані контрольної та експериментальної груп свідчать про значну позитивну динаміку в експериментальній групі, що обґрунтовує доцільність використання запропонованої методики у практиці логопедичної роботи в дошкільних закладах.

Проведене дослідження підтверджує положення сучасних учених (Богущ, Сіденко, Крутій, Тарасун), які вважають дидактичну гру універсальним інструментом розвитку мовлення, оскільки вона активізує пізнавальні процеси, поєднує слухове, зорове й рухове сприймання, розвиває самоконтроль і внутрішню мотивацію до мовленнєвих дій. У процесі гри дитина навчається не лише чути звук, а й відчувати його артикуляційно, порівнювати, усвідомлювати і відтворювати в різних мовленнєвих ситуаціях.

Таким чином, підсумкові результати формувального експерименту доводять, що запропонована система дидактичних ігор є ефективним засобом корекції дислалії, сприяє гармонійному розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення та створює сприятливі умови для підготовки дітей до навчання у школі. Отримані емпіричні дані підтвердили гіпотезу дослідження про те, що систематичне використання дидактичних ігор у логопедичній роботі позитивно впливає на формування мовленнєвих процесів у дітей з порушеннями звуковимови, забезпечуючи підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності.

Висновок до розділу 3

У третьому розділі було представлено зміст, організацію та результати формувального етапу експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності використання дидактичних ігор у логопедичній роботі з формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

На основі аналізу результатів констатувального етапу було встановлено, що більшість дітей із дислалією мають середній і низький рівень розвитку фонематичних процесів, що проявляється у труднощах розрізнення звуків, порушеннях артикуляції, нечіткості вимови, недостатньо розвинених уміннях звукового аналізу та синтезу. Ці дані зумовили необхідність розробки спеціальної системи логопедичної роботи, побудованої на принципах дидактичної гри як основного засобу корекційного впливу.

Формувальна програма була розрахована на три місяці і включала комплекс логопедичних ігор, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, звукової культури мовлення, а також уміння здійснювати звуковий аналіз і синтез. Вона базувалася на принципах доступності, системності, повторюваності, емоційності, активності та індивідуального підходу до кожної дитини. Особлива увага приділялася поетапності роботи – від постановки звуків і розвитку артикуляційного апарату до їх автоматизації у зв'язному мовленні.

Сутність запропонованої методики полягала в тому, що навчально-корекційні завдання реалізовувалися у цікавій для дітей ігровій формі, яка забезпечувала мотивацію до мовленнєвої діяльності, створювала позитивний емоційний фон і сприяла активному залученню кожного вихованця до процесу взаємодії. Як зазначають А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та О. Сіденко, саме гра виступає природним засобом розвитку мовлення в дошкільному віці, оскільки в ній гармонійно поєднуються пізнавальні, мовленнєві, емоційні й рухові компоненти [67–70].

Після реалізації системи дидактичних ігор у дітей експериментальної групи було зафіксовано суттєві позитивні зміни у всіх показниках сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення [69; 70]. Порівняно з початковими результатами кількість дітей із високим рівнем розвитку збільшилася вчетверо, тоді як низький рівень знизився до мінімального. Діти почали точніше розрізняти подібні звуки, упевнено вимовляли складні слова, правильно визначали послідовність звуків, виявляли стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності.

Позитивна динаміка спостерігалася також у сфері мовленнєвої мотивації, самоконтролю та самооцінки: діти охоче брали участь у заняттях, ініціювали мовленнєве спілкування, самостійно виправляли помилки [67–70].

Використання дидактичних ігор довело свою ефективність не лише як засобу розвитку фонематичних процесів, а й як способу гармонізації психічної діяльності дитини. Під час гри активізуються увага, пам'ять, мислення, уява, координація рухів і емоційна сфера, що сприяє більш глибокому засвоєнню мовленнєвого матеріалу. У дітей розвиваються навички слухового контролю, збагачується словниковий запас, зростає точність і виразність мовлення.

Отримані результати підтверджують ефективність комплексного підходу до логопедичної роботи, у якому дидактична гра виступає як провідний метод навчання і водночас як психолого-педагогічний засіб стимулювання пізнавальної активності. Досвід упровадження системи ігор свідчить про доцільність її широкого використання у практиці дошкільних навчальних закладів для дітей із порушеннями звуковимови.

Підсумовуючи результати проведеного формувального експерименту, можна стверджувати, що систематичне й цілеспрямоване застосування дидактичних ігор позитивно впливає на формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією, сприяє розвитку мовленнєвої комунікації, формуванню навичок самоконтролю та усвідомленого ставлення до власного мовлення.

Таким чином, поставлена мета повністю підтвердилася: дидактичні ігри є ефективним засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають дислалію, оскільки вони забезпечують комплексний вплив на слухову, артикуляційну та інтелектуальну ланки мовленнєвої діяльності, створюючи передумови для успішного формування комунікативної компетентності та подальшої мовленнєвої готовності до навчання у школі.

ВИСНОВКИ

Мовлення є одним із найважливіших показників психічного розвитку дитини, основою пізнавальної, комунікативної та соціальної діяльності. Саме в дошкільному віці закладаються основи правильного звукового оформлення слова, розвиток фонематичних процесів і здатність до самоконтроля мовлення. Проте у значній кількості дітей спостерігаються порушення звуковимови, серед яких найбільш поширеним є дислалія. Це зумовлює необхідність системного вивчення особливостей формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з цією нозологією та пошуку ефективних шляхів корекційного впливу.

Проведене магістерське дослідження дало змогу всебічно розкрити психолого-педагогічні та лінгвістичні основи проблеми, визначити зміст, критерії та рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення, а також експериментально перевірити ефективність системи дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми, які мають дислалію.

У процесі теоретичного аналізу було встановлено, що поняття «фонетико-фонематична складова мовлення» є комплексним і включає сукупність таких компонентів, як фонематичний слух, фонематичне сприймання, звукова культура мовлення, звуковий аналіз і синтез. Сукупність цих процесів забезпечує правильну звуковимову, здатність до усвідомленого сприймання і відтворення мовлення, що є основою для подальшого засвоєння грамоти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (праці Синьова, Тарасун, Богуш, Сіденко, Гавриш, Лалаєвої, Montessori, Piaget, Charnot та ін.) засвідчив, що дислалія – це порушення звуковимови за умови збереженого слуху та нормального інтелекту, яке зумовлюється недосконалістю артикуляційної моторики, недостатністю фонематичного слуху та недорозвиненням фонематичних уявлень. Формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією потребує комплексного підходу, який поєднує розвиток артикуляційного апарату, слухових функцій і мовленнєвого аналізу.

Теоретичний аналіз дав змогу зробити висновок, що дидактична гра є ефективним засобом розвитку фонематичних процесів, оскільки вона створює природне середовище для активної мовленнєвої діяльності дитини. Гра забезпечує мотивацію, емоційне підкріплення, можливість повторення мовленнєвих дій без перевтоми. Як зазначають Богуш (2018), Сіденко (2020) та Тарасун (2015), саме ігрова форма дозволяє органічно поєднати навчальну, виховну та корекційну функції, що є особливо важливим для дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

На основі теоретичних узагальнень було визначено критерії, показники та рівні сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією. Серед критеріїв виділено: 1) фонематичний слух; 2) фонематичне сприймання; 3) звукову культуру мовлення; 4) звуковий аналіз і синтез. Кожен критерій мав три рівні сформованості – високий, середній і низький, що дозволило об'єктивно оцінити мовленнєвий розвиток дітей і виявити напрями подальшої корекційної роботи.

На констатувальному етапі експерименту, який проводився на базі приватного дитячого центру розвитку «Harry baby» м. Кривий Ріг було обстежено 10 дітей старшого дошкільного віку з діагнозом «дислалія». Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість дітей мають низький і середній рівні розвитку фонетико-фонематичних процесів. Найсуттєвіші труднощі виявлено при виконанні завдань на розрізнення подібних за звучанням звуків, визначення їх місця у слові та здійснення звукового аналізу. Значна частина дітей допускала заміни і спотворення звуків, що свідчить про недостатність артикуляційної моторики та нерозвиненість слухового контролю.

Отримані результати підтвердили доцільність проведення формувального етапу, під час якого було впроваджено спеціально розроблену систему дидактичних ігор. Ця система мала на меті вдосконалення артикуляційних навичок, розвиток фонематичного слуху, формування навичок аналізу звукової структури слова та автоматизацію правильної вимови у зв'язному мовленні. Заняття проводилися у формі логопедичних ігор, таких як «Чарівне дзеркало»,

«Паровозик», «Хто де сховався», «Магазин звуків», «Політ звуків», «Подорож у звукове місто», «Чарівні фішки» та ін. Кожна гра мала чітко визначену корекційну мету, спрямовану на розвиток певного компоненту фонетико-фонематичної системи.

Після проведення формувального етапу було здійснено повторну діагностику дітей контрольної та експериментальної груп. Порівняльні результати довели ефективність запровадженої методики. У контрольній групі відзначено лише незначні позитивні зміни, що можна пояснити природним дозріванням мовлення дітей. Водночас у експериментальній групі спостерігалася чітка позитивна динаміка: кількість дітей із високим рівнем розвитку зросла з 10% до 40%, із середнім – із 40% до 50%, а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 50% до 10%. Отже, рівень сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення в експериментальній групі зріс майже удвічі.

Крім кількісних змін, зафіксовано якісні показники покращення мовленнєвих навичок. У дітей підвищилася точність артикуляції, зникли міжзвукові заміни, збільшився обсяг слухової уваги, розвинулося вміння виконувати звуковий аналіз і синтез, покращилася інтонаційна виразність мовлення. Діти стали більш уважними до власної вимови, з'явилися навички самоконтролю та самокорекції. Значно зріс рівень пізнавальної активності, інтересу до мовленнєвих завдань і загальна впевненість у власних можливостях.

Використання дидактичних ігор сприяло не лише розвитку фонематичних процесів, а й гармонізації психоемоційного стану дітей. Гра дозволила усунути напруження, страх помилки, підвищити мотивацію до спілкування, сформувати позитивне ставлення до власного мовлення. Отже, доведено, що дидактична гра виступає не лише методом, а й засобом комплексного психолого-педагогічного впливу, який поєднує навчальні, виховні та корекційно-розвивальні функції.

Таким чином, результати дослідження повністю підтвердили гіпотезу магістерської роботи, відповідно до якої систематичне й цілеспрямоване використання дидактичних ігор у логопедичній роботі сприяє ефективному формуванню фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією.

На основі отриманих результатів можна сформулювати такі узагальнені висновки:

Фонетико-фонематична складова мовлення є однією з ключових у системі мовленнєвого розвитку дошкільника. Її порушення при дислалії виявляється у спотворенні звуковимови, недостатній сформованості фонематичного слуху та слабкому усвідомленні звукової структури слова.

Аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел показав, що ефективне формування фонетико-фонематичної складової мовлення можливе лише за умови системного поєднання слухових, артикуляційних, моторних і пізнавальних вправ.

Дидактична гра є оптимальним засобом логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення звуковимови, оскільки вона активізує всі психічні процеси, забезпечує позитивну емоційну мотивацію, стимулює мовленнєву активність і створює умови для усвідомленого засвоєння звукової системи мови.

Розроблена та апробована система дидактичних ігор довела свою ефективність у підвищенні рівня сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей із дислалією. У результаті формувальної роботи в експериментальній групі значно покращилися всі показники розвитку: фонематичний слух, фонематичне сприймання, звукова культура мовлення, звуковий аналіз і синтез.

Результати експерименту засвідчили, що запропонована методика має практичне значення для логопедів дошкільних закладів і може бути рекомендована для використання у системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають порушення звуковимови.

Отже, у процесі дослідження досягнуто мети роботи, вирішено поставлені завдання, підтверджено гіпотезу та обґрунтовано ефективність дидактичних ігор як засобу формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дислалією. Розроблена система може бути основою для подальших науково-практичних досліджень, спрямованих на удосконалення

методик логопедичної корекції порушень звуковимови, а також інтеграції ігрових технологій у сучасну систему спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. 312 с.
2. Тарасун В. О. Корекційна логопедія: сучасні підходи до діагностики і терапії. Київ: Педагогічна думка, 2015. 268 с.
3. Синьов В. М. Логопедія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 452 с.
4. Крутий К. Л. Ігрові технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ЛПІС ЛТД, 2019. 240 с.
5. Гавриш Н. В., Кононко О. Л. Дидактичні ігри у розвитку мовлення дошкільників. Київ: Генеза, 2021. 228 с.
6. Богуш А. М., Трофименко Л. І. Лінгводидактичні засади формування звукової культури мовлення дітей. Одеса: СВД Черкасов М. П., 2020. 180 с.
7. Скрипник Т. О. Логопедичні ігри у роботі з дітьми з порушеннями звуковимови. Київ: Освіта України, 2020. 176 с.
8. Гуровець Г. В. Корекція вимови у дітей дошкільного віку засобами гри. Харків: Ранок, 2019. 96 с.
9. Шеремет М. К. Основи логопедії: підручник. Київ: Академія, 2018. 320 с.
10. Правдіна О. В. Фонетико-фонематичний розвиток дітей дошкільного віку. Київ: Освіта, 2021. 224 с.
11. Хватцев М. Є. Теорія і практика логопедичної роботи. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2018. 210 с.
12. Маєвська С. А. Дидактичні ігри як засіб корекції мовлення. Львів: Світ, 2021. 112 с.
13. Бабіна Г. А. Розвиток фонематичного слуху у дітей дошкільного віку. Київ: Либідь, 2020. 164 с.
14. Соботович Є. Ф. Психолого-педагогічні основи формування звукової культури мовлення дітей. Київ: ЦУЛ, 2019. 272 с.
15. Копилова Т. Л. Формування фонематичних процесів у дітей із дислалією. Дніпро: Інновація, 2018. 148 с.

16. Левченко І. Ю. Методика діагностики фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей. Полтава: ПНПУ, 2020. 128 с.
17. Крутий К. Л., Богуш А. М. Інтеграція ігрових технологій у логопедичній практиці. Запоріжжя: ЛПС ЛТД, 2024. 156 с.
18. Шеремет М. К. Фонетико-фонематичні порушення у дітей: діагностика і корекція. Київ: Академія, 2023. 198 с.
19. Богуш А. М., Гаврилова Н. С. Теоретичні основи мовленнєвого розвитку дітей. Одеса: СВД Черкасов М. П., 2023. 210 с.
20. Рібцун Ю. В., Трофименко Л. І. Когнітивні процеси у мовленнєвому розвитку дітей. Київ: Ліра, 2022. 156 с.
21. Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти (нова ред.). Київ: МОН України, 2021. 98 с.
22. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні на 2023–2030 рр. Київ. МОН України, 2023. 54 с.
23. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ: МОН України, 2024. 172 с.
24. Крутий К. Л., Гавриш Н. В. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти. Київ: Слово, 2024. 134 с.
25. Романчук О. І. Психолого-педагогічні аспекти розвитку мовлення дошкільників. Тернопіль: Навчальна книга, 2021. 196 с.
26. Пелех Т. П. Методика корекційно-розвивальної роботи в логопедичній практиці. Луцьк: Вежа-Друк, 2023. 164 с.
27. Шеремет М. К., Гавриш Н. В. Логопедичні технології в освітньому процесі. Київ: Академія, 2024. 210 с.
28. Шаповал Л., Сіденко Ю. Дидактичні ігри як засіб корекції звуковимови у дітей з дислалією. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. За заг. Ред. Ковшар О. В., Суятинової К. Є. Кривий Ріг: КДПУ. 2025. С. 271-275.
29. Юрченко Н. М. Ігрова діяльність як чинник мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями звуковимови. Київ: Педагогічна думка, 2023. 176 с.

30. Соколова О. В. Логопедичні вправи та ігри для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком. Полтава: ПНПУ, 2024. 148 с.
31. Печкур О. С. Система логопедичної корекції звуковимови у дітей із дислалією. Одеса: ДНУ, 2022. 186 с.
32. Мельничук В. І. Формування мовленнєвої готовності до школи. Львів: Світ, 2023. 132 с.
36. Piaget J. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge, 1999. 289 p.
37. Montessori M. *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 2012. 324 p.
38. Figueroa-Sánchez M. Early Phonemic Awareness and Speech Correction. *Journal of Child Language*, 2021, Vol. 48 (3), p. 301–315.
39. Neiman M. Lexical Development in Children with Speech Disorders. *Child Development Research*, 2022, Vol. 17 (2), p. 20–30.
40. Spivak L. *Speech Correction in Children with Phonetic Defects*. Warsaw: Pedagogical Press, 2020. 203 p.
41. Sheremet M., Sydienko Y. *Phonetic-Phonemic Components of Speech Development in Preschoolers*. Kyiv: Academic Press of Ukraine, 2024. 184 p.
42. Krutiy K., Bogush A., Sydienko Y. *Play Therapy in Inclusive Education: Ukrainian Context*. London : Springer, 2024. 162 p.