

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Кафедра дошкільної педагогіки і психології

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ 5-ГО  
РОКУ ЖИТТЯ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ  
МОВЛЕННЯ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ**

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

**Виконала:**

**Диченко Наталія Анатоліївна**  
студентка 30-62МД групи,  
факультету дошкільної освіти

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, ст. викладач  
Марєєва Т. В.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення .....	7
1.1. Поняття фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення.....	7
1.2. Логопедична та психологічна характеристика дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення .....	10
1.3. Особливості фонетичної та фонематичної сторін мовлення дітей з ФФНМ та основні напрями корекційної роботи .....	17
1.4. Використання дидактичних ігор для корекції фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку .....	28
Висновки до розділу 1 .....	36
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри.....	38
2.1. Виявлення рівнів сформованості звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення .....	38
2.2. Система роботи з формування звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри.....	50
2.3. Визначення ефективності системи роботи з формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри .....	67
Висновки до розділу 2 .....	73
Загальні висновки.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	85

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Україні мовленнєвий розвиток займає важливе місце у становленні особистості дитини, а своєчасне оволодіння правильним мовленням є необхідним для успішного навчання у школі. Дошкільний вік – сенситивний для розвитку й формування правильного мовлення у дітей. Найчастіше мовленнєві дефекти спостерігаються у вимові, сформувати яку досить складно, оскільки дитині необхідно навчитися керувати органами мовлення, здійснювати контроль за власним мовленням та мовленням оточуючих її людей.

Незважаючи на наявність різних напрямів логопедичної роботи з дошкільниками, особливої уваги заслуговує подолання фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дітей (ФФНМ).

Актуальність дослідження зумовлена потребами суспільства у гармонійному розвитку особистості дітей, у тому числі й тих, які мають ФФНМ; на науково-теоретичному рівні вона пов'язана з недостатньо повним опрацюванням умов реалізації моделі подолання ФФНМ дошкільників; на науково-методичному рівні зумовлена тим, що в сучасній теорії та практиці логопедії більшість методик корекційної роботи з дошкільниками, що мають ФФНМ (В. Коноваленко, Л. Лопатіна, Ю. Рібцун [45], І. Смирнова, Т. Філічева [58], Г. Чіркїна [59], М. Шеремет [62] та ін.) передбачає поетапне та послідовне ускладнення мовленнєвих вправ та мовленнєвих ситуацій.

Разом із тим сучасна освітня парадигма висуває перед педагогами завдання підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в закладі дошкільної освіти, зокрема через використання ігрової діяльності.

Оскільки дошкільний період – найбільш відповідальний етап формування мовлення у життєвому циклі людини, то пошук шляхів корекції мовлення у дошкільників з ФФНМ набуває особливо актуального значення в сучасних умовах. Діти 5-го року життя характеризуються тим, що мають вже сформовану артикуляторну базу для постановки, автоматизації й

диференціації всіх звуків української мови. Разом із тим, цей віковий період вважається сенситивним для розвитку мовлення загалом.

Найбільш продуктивними щодо корекції порушень мовлення в дошкільників вважаються дидактичні гри. Пояснюється це тим, що вони спрямовані на вирішення конкретних завдань у навчанні дітей, але в той же час у них проявляється виховний та розвивальний вплив, прихований в ігровій діяльності. У грі вдосконалюється фізичний, розумовий та моральний розвиток дитини, поглиблюються її пізнавальні процеси – сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення. Тому використання дидактичних ігор та ігрових прийомів на різних етапах подолання ФФНМ набуває великого теоретичного і практичного значення. З огляду на це нами було обрано для дослідження тему **«Формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри»**.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив дидактичних ігор на подолання мовленнєвих порушень у дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

**Об'єкт дослідження:** мовленнєвий розвиток дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

**Предмет дослідження:** дидактична гра як засіб формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

**Гіпотеза:** формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ відбуватиметься успішніше й ефективніше, якщо в процесі корекційно-розвивальної роботи систематично використовувати дидактичні ігри, що спрямовані на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного слуху і сприймання, формування правильної звуконаповнюваності й складової структури слів, розвиток просодичної сторони мовлення, ураховуючи такі умови:

- 1) природно і гармонійно включати ігри у всі можливі режимні моменти

та фронтальні й індивідуальні заняття;

2) під час планування проведення ігор урахувати послідовність роботи щодо формування звуковимови та фонематичного слуху й сприймання у дітей;

3) враховувати під час проведення ігор механізм дефекту, індивідуальні можливості й особливості поведінки дітей.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1) Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з теми дослідження.

2) Виявити рівні сформованості звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ.

3) Розробити та експериментально перевірити систему роботи з формування звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри.

4) Проаналізувати результати дослідження щодо визначення ефективності формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставлених завдань і досягнення мети дослідження нами використано комплекс методів:

– теоретичні аналіз, синтез психолого-педагогічної та методичної літератури, а також індукція, дедукція – для вивчення поглядів на досліджувану проблему, розроблення системи роботи з корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри; узагальнення – для опрацювання отриманих результатів дослідження та формулювання висновків;

– емпіричні: спостереження, бесіди, логопедичне обстеження для встановлення рівнів сформованості звукової культури мовлення у дошкільників; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності розробленої системи роботи з корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри;

– методи математичної статистики для оброблення інформації,

кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, уточнення висновків і перевірки їх достовірності; побудова таблиць, діаграм – для узагальнення та унаочнення інформації.

**Методологічною та теоретичною основою дослідження** є праці, що розкривають особливості роботи з дітьми дошкільного віку з ФФНМ (Т. Ахутіна, Г. Каше, В. Коноваленко, С. Коноваленко, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Ф. Філічева, М. Фомічова, Г. Чіркїна, М. Шеремет та ін.).

**Теоретична та практична значущість дослідження** полягає у розробленні системи роботи з корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри.

Матеріали магістерської роботи можуть бути використані у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми 5-го року життя з ФФНМ у логопедичних та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, під час фахової підготовки майбутніх вихователів і логопедів для системи дошкільної освіти; під час підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти в інститутах післядипломної педагогічної освіти; у процесі самоосвіти вихователів.

**Базою** для проведення дослідження було обрано заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №18 “Джерельце” комбінованого типу та Власівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №2 «Буратіно» комбінованого типу комунальної власності Світловодської міської ради Кіровоградської області.

**Структура роботи.** Робота складається із вступу, двох розділів та висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

## **РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення**

### **1.1. Поняття фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення**

Оволодіння мовою як основним засобом спілкування ґрунтується на засвоєнні звукової системи певної мови, що об'єднує процеси розвитку вимовної сторони та розвитку сприймання звуків мовлення.

Повноцінний мовленнєвий розвиток допомагає дошкільнику встановлювати контакти, ділитися враженнями, сприяє взаєморозумінню, вирішенню конфліктних ситуацій, регулюванню мовленнєвих дій. Мовлення як важливий засіб спілкування дозволяє кожній дитині брати участь у розмовах, іграх, проєктах, заняттях та інших видах діяльності, виявляючи при цьому свою індивідуальність.

За даними Л. Волкової [35], Р. Лалаєвої, О. Мастюкової та інших дефекти звуковимови становили 17% в 50-х роках ХХ століття, у той час як за даними О. Ревуцької, Ю. Рібцун [45, 48, 49, 51], Л. Федорович [34], М. Шеремет в кінці ХХ – на початку ХХІ століття їх частка стала складати майже 53%.

Під звуковимовою В. Селіверстов розуміє «процес утворення звуків мовлення, що здійснюється енергетичним (дихальним), генераторним (голосоутворювальним) та резонаторним (звукоутворювальним) відділами мовленнєвого апарату при регуляції з боку центральної нервової системи» [42, с. 149-150].

Одним із поширених порушень звуковимови є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), який полягає у порушенні фізичного, фізіологічного і психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту.

Розглянемо це поняття у трактуванні різних авторів.

Б. Гріншпун під фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення розуміє «порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у

дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем» [17, с. 70]. Аналогічні визначення можна знайти у працях Ю. Рібцун, Т. Філічевої, Г. Чіркїної та інших.

С. Конопляста [26] вказує, що фонетико-фонематичні порушення мовлення характеризуються тим, що разом із порушенням фонетичного аспекту мовлення (вимови, складової структури слова, просодики) спостерігається недорозвинення фонематичних процесів – фонематичного сприймання, слухової диференціації, аналізу і синтезу, уявлень.

Відтак можна зробити висновок, що ФФНМ зустрічається в дітей із нормальним слухом та інтелектом.

У психолого-педагогічній класифікації порушень мовлення Р. Левіної [32] фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення разом із загальним недорозвитком мови належить до групи порушень засобів спілкування.

Як бачимо із рис. 1.1, Р. Левіна [33] порушення мовлення пов'язує з порушеннями засобів спілкування та їх застосуванням. До першої групи належать фонетико-фонематичний та загальний недорозвиток мовлення, до другої – заїкання.

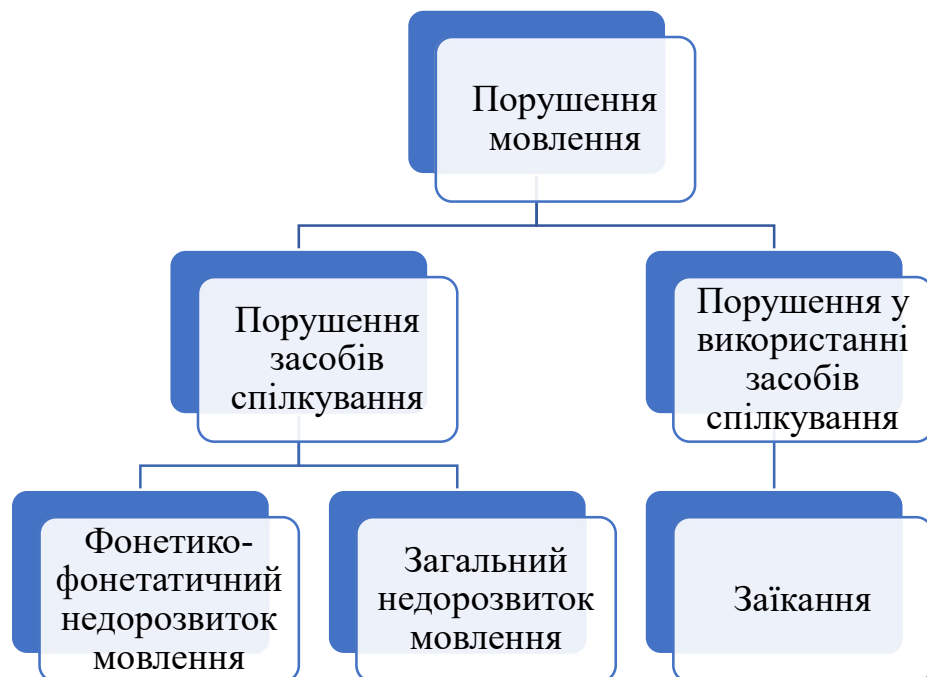


Рис. 1.1. Психолого-педагогічна класифікація порушень мовлення за Р. Левіною.



Відома логопедія Т. Філічева [59, с. 501] у межах ФФНМ виділяє три ступені: легкий, середній та глибокий. Легкий ступінь характеризується недостатнім розрізненням і труднощами в аналізі лише порушених у вимові звуків, хоча звуковий склад слова та складова структура слова дитиною аналізуються правильно. Середній ступінь характеризується недостатнім розрізненням великої кількості звуків із кількох фонетичних груп, хоча досить сформованою є їх артикуляція в усному мовленні, тобто більш грубо порушеним є звуковий аналіз. Для глибокого фонематичного недорозвитку характерним є те, що дитина не сприймає звуки на слух, не розрізняє їх, не може виділити їх у слові та визначити послідовність.

Щодо недоліків звуковимови, то вони зводяться до таких як заміна звуків більш простими за артикуляцією, нестійкість у використанні звуків у різних формах мовлення, дифузна артикуляція звуків, що замінює цілу групу звуків, спотворена вимова одного або кількох звуків. Відтак, одні вимовні помилки стосуються утворення відтінків фонем і не порушують смисл висловлювання, інші - призводять до змішування фонем, їх нерозрізнення, що призводить до порушення сенсу висловлювання.

У будь-якому випадку, недоліки звуковимови, у тому числі і ФФНМ, необхідно коригувати.

Із розвитком логопедичної науки та практики, вчені в галузі фізіології та психології мовлення (Р. Левіна, Р. Боскіс, М. Швачкін, Л. Чистовіч, О. Лурія та ін.) дійшли висновку, що у випадках порушення артикуляторної інтерпретації звуку, що чується, може в різній мірі погіршуватися і його сприйняття. Зокрема, Р. Левіна на основі психологічного вивчення мовлення дітей встановила, що у тих із них, які мають поєднання порушення вимови і сприймання фонем спостерігається незавершеність процесів формування артикулювання і сприймання звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками [33]. Тобто, фонематичний розвиток дітей впливає на опанування звуковим аналізом. А отже, рівень сформованості дій з виділення послідовності звуків у слові та уміння свідомо орієнтуватися у

звукових елементах слова залежать від ступеня недорозвиненості фонематичного сприймання і від того, є воно первинним чи вторинним [58, 59].

Етіологічно ФФНМ може бути спричинене різними факторами. Зокрема Л. Белякова класифікує причини цього мовленнєвого порушення на біологічні та соціально- психологічні.

До біологічних вона відносить:

1) патогенні чинники, що діють на організм переважно в період внутрішньоутробного розвитку та під час пологів, а також у перші місяці життя після народження;

2) сімейна обтяженість або спадковість;

3) порушення формування психомоторного профілю.

До соціально-психологічних, на думку дослідниці, належать:

1) всі види депривації; особливо недостатність емоційного і мовленнєвого спілкування дитини з дорослими;

2) раннє відокремлення дитини від матері;

3) стан нервово-психічного здоров'я дитини [33].

Таким чином, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення пов'язаний з порушенням процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем і належить до групи порушення засобів спілкування. У ФФНМ виділяють легкий, середній ступінь та глибоке фонематичне недорозвинення.

## **1.2. Логопедична та психологічна характеристика дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення**

Як було описано вище фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – це порушення процесів формування вимови у дітей з різними мовленнєвими розладами через дефекти сприймання та вимови фонем.

ФФНМ, за твердженням Л. Федорович [34], поєднує порушення (переважно заміна чи змішування) вимови звуків, складової структури слова,

просодичних компонентів, інтонації, фонематичних процесів. Це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови в дітей з мовленнєвими розладами різної нозології внаслідок порушення фонематичного сприймання та вимови голосних і приголосних звуків. До таких в логопедії прийнято відносити дітей з ринолалією, дизартрією, дислалією, що мають різні форми, у яких простежується різко підвищена загальна стертість (змазаність) мовлення, недостатня виразність, чіткість, стисненість артикуляції.

Загалом діти з ФФНМ це діти з ринолалією (порушенням тембру голосу та звуковимови, зумовлених анатомо-фізіологічними вадами артикуляційного апарату), дизартрією (порушенням звуковимови внаслідок недостатньої іннервації мовленнєвого апарату), дислалією (порушенням звуковимовної складової мовлення за збереженої іннервації мовнорухового апарату) акустико-фонематичної та артикуляторно-фонематичної форми.

Ринолалія (від грецьк. rhinos – ніс, lalia – мова) – порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлені анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату, внаслідок порушення нормальної участі носової порожнини в голосоутворенні. Через незрощення в м'якому та твердому піднебінні повітряний струмінь під час звукоутворення проходить не лише через рот, а й через порожнину носа. Звуки мовлення стають надмірно назалізованими (носовими), мовлення малорозбірливим, монотонним. Така форма ринолалії називається відкритою на відміну від закритої, яка проявляється у порушенні нормальної прохідності носової порожнини при аденоїдах, викривленнях носової перегородки, пухлинах та хронічних запальних процесах носоглотки.

Дизартрія (від грец. dis – приставка зі значенням заперечення, arthron – зчленування) – порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації м'язів периферійного мовленнєвого апарату. Виникає внаслідок різних органічних уражень центральної нервової системи. Виявляється у нечіткій вимові окремих звуків, уповільненому темпі мовлення або його уривчастості.

Дислалія – порушення звуковимови за нормального слуху та збереження іннервації мовленнєвого апарату. Виявляється у неправильному звуковому (фонемному) оформленні мовлення, а саме: у спотвореній (ненормованій) вимові звуків, у замінах (субституціях) звуків чи їх змішуванні. Дефект може бути обумовлений тим, що у дитини не повністю сформувалася артикуляторна база або неправильно сформувалися артикуляційні позиції, внаслідок чого продукуються ненормовані звуки. Особливу групу становлять порушення, зумовлені анатомічними дефектами артикуляційного апарату (неправильний прикус, неправильна будова зубів і їх розміщення на щелепах, завеликий чи замалий язик, губи, під'язикова складка – вуздечка тощо).

Отже, діти з ФФНМ характеризуються нормальним слухом та збереженим відповідно до віку інтелектом, але в них порушується процес формування вимовної сторони мовлення унаслідок дефекту слухового сприймання і вимови фонем. При цьому діти мають проблеми з диференціацією звуків, їм важко зрозуміти акустичну та артикуляційну різницю між опозиційними звуками. Це призводить до недостатньо чіткого оволодіння звуковим складом слова, внаслідок чого діти зазнають специфічних труднощів у підготовці до школи, засвоєнні навичок читання і письма. Вони гірше запам'ятовують мовленнєвий матеріал, із більшою кількістю помилок виконують завдання, пов'язані з активною мовленнєвою діяльністю.

У фонетико-фонематичному недорозвитку дітей виявляється декілька станів:

- труднощі в аналізі порушених у вимові звуків;
- нездатність розрізняти звуки, що належать до різних фонетичних груп за сформованої їх артикуляції;
- неможливість визначити наявність та послідовність звуків у слові.

Окрім перелічених особливостей звуковимови і фонематичного сприймання в дітей із ФФНМ спостерігаються: загальна змазаність вимови, нечітка дикція, деяка затримка у формуванні словника і граматичної

правильності мовлення (зокрема трапляються помилки у відмінкових закінченнях, вживанні прийменників, узгодженні прикметників і числівників).

Загалом прояви мовленнєвого недорозвитку в цієї групи дітей виражені здебільшого не різко. І лише під час спеціального обстеження мовлення виявляються різноманітні помилки.

У загальній картині недорозвитку мовлення на перший план виступає несформованість його звукової сторони, зумовлена дефектами сприймання і звуковимови. Однак у деякої частини дітей може спостерігатись і нерізко виражене відставання в лексико-граматичному розвитку. Характерним для цієї категорії дітей є незакінченість процесу формування звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками. При цьому спостерігається наявність у мовленні дітей недиференційованих звуків, змішування звуків, нестійке вживання їх у мовленні, значна кількість спотворених звуків.

За ФФНМ у дітей порушують різні компоненти звукової культури мовлення. Так, коротка їх характеристика у порівнянні з власне фонетичними порушеннями мовлення подана в таблиці 1.1.

Несформованість вимови звуків за ФФНМ є досить різноманітною й варіативною. Так, дзвінки замінюються глухими, Р і Р' – звуками Л і Й, С і Ш – звуком Ф і т. п. Деякі діти всю групу свистячих і шиплячих звуків, тобто звуків фрикативних, замінюють більш простими за артикуляцією проривними звуками Т, Т', Д, Д'. В інших випадках процес диференціації звуків ще не відбувся і замість артикуляційно близьких звуків дитина вимовляє середній, невиразний звук, наприклад: пом'якшений звук Ш замість Ш, замість С - С', замість Ч - Т' і т. п.

Характерною особливістю фонетичної сторони мовлення цих дітей є не тільки неправильна вимова звуків, а й їх перестановка, заміни, пропуски, що значно знижує виразність мовлення, посилює його змазаність та невиразність [37].

Таблиця 1.1.

Структурні компоненти при порушеннях звукової культури мовлення в дітей з фонетичним та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення

Структурні компоненти	У фонетичному недорозвитку мовлення	У фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення
Фонематичні процеси (сприймання, розрізнення, диференціація, аналіз і синтез, уявлення)	Сформовані	Не сформовані (недорозвинення)
Вимова звуків	Окремі звуки (до 6-ти звуків) відсутні чи спотворені	Вимова різних груп звуків переважно замінюється чи змішується
Складова структура слова	Складова структура слова не сформована, але без втрати змісту слова	Складова структура слова не сформована із втратою змісту слова
Просодичні компоненти (інтонація)	Не сформована інтонаційна виразність (мелодика) мовлення при дислалії	Не сформовані просодичні компоненти (інтонація) при ринології, дизартрії

Недоліки мовлення у дітей з ФФНМ не обмежуються неправильною вимовою звуків, але й виражені недостатнім їх розрізненням і труднощами в звуковому аналізі мовлення. У дітей спостерігаються труднощі в аналізі порушених у вимові звуків; нездатність розрізняти на слух звуки, що належать до різних фонетичних груп за сформованої артикуляції; неможливість визначити наявність та послідовність звуків у слові.

Нерідко, поряд з неправильною вимовою та сприйманням звуків, відзначаються труднощі при вимові складних слів та словосполучень. Крім особливостей вимови та розрізнення звуків, при фонетико-фонематичному недорозвитку нерідко спостерігається загальна невиразність, змазаність мовлення, зумовлена нечіткою артикуляцією.

Словниковий запас дитини з ФФНМ не поповнюється тими словами, до

складу яких входять звуки, що важко розрізнити. З тієї ж причини в них не формується належним чином і граматична правильність мовлення. Надалі це призводить до того, що лексико-граматичний розвиток дитини починає значно відставати від вікової норми. [38]

Унаслідок недостатності фонетико-фонематичного сприймання, зниження слухової пам'яті, порушення звуковимовної сторони мовлення в школі у дітей з ФФНМ виявляються труднощі у формуванні писемного мовлення, а також недоліки регулювальної функції мовлення та мовленнєвого спілкування.

Дитина з ФФНМ не уявляє звукового складу слова та не відчуває звукової матерії мови. Діти з ФФНМ із труднощами опановують аналіз і синтез звукової будови слова, які лежать в основі навчання грамоти. Крім цього, вони відчують значні труднощі в орієнтуванні в мовній дійсності, не виокремлюють з потоку мовлення великі мовленнєві одиниці: речення, слово. Їхня мовлення недосконале з граматичної точки зору. Вони роблять помилки у вживанні прийменників, в узгодженні слів у реченні, і навіть у використанні інших синтаксичних зв'язків [48].

Крім зазначених вище порушень мовного (вербального) характеру, окремо слід охарактеризувати можливі особливості у перебігу вищих психічних функцій в дітей із ФФНМ [38]:

- увага у таких дітей може бути нестійкою, нестабільною і швидко вичерпуватися, а також у них слабо сформована довільна увага, через що дитині важко зосередитися на одному предметі і за спеціальним завданням переключитися на інший;
- обсяг пам'яті може бути звужений у порівнянні з нормою, при цьому дитині потрібно більше часу та повторів, щоб запам'ятати заданий матеріал;
- відмічаються особливості у перебігу розумових операцій: поруч із переважанням наочно-образного мислення діти можуть відчувати труднощі у розумінні абстрактних понять і відносин. Швидкість протікання розумових операцій може бути дещо уповільненою, внаслідок чого може бути

уповільненим і сприймання навчального матеріалу тощо.

Виходячи з перерахованих особливостей вищої нервової діяльності, діти з ФФНМ у педагогічному плані характеризуються таким чином:

- поведінка може бути нестабільною, з частою зміною настрою;
- можуть виникати проблеми в оволодінні навчальними видами діяльності, оскільки на заняттях діти швидко втомлюються, їм складно виконувати одне завдання протягом тривалого часу;
- можливі труднощі у запам'ятовуванні інструкцій педагога, особливо двох-, трьох-, чотириступінчастих, які потребують поетапного та послідовного виконання;
- у низці випадків виникають особливості дисциплінарного характеру.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком як мовленнєвих, так й інших психічних процесів, таких як сприймання, пам'ять, мислення, увага, уяви та ін. Однак у дошкільників із ФФНМ спостерігають труднощі в процесі їх формування.

Так, діти відчують труднощі під час зорового сприймання при ускладненні завдань (наприклад, впізнавання предметів в умовах накладання або зашумлення). Також діти часто відчують труднощі у диференціації понять «справа», «зліва», їм складно орієнтуватися у схемі власного тіла.

Недоліки у розвитку наочно-образного мислення у дітей із ФФНМ можуть мати як вторинний, так і первинний характер. Згідно із дослідженнями Р. Лалаєвої [35], порушення мовлення негативно впливають на формування мисленнєвих операцій аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. У дітей з мовленнєвою патологією спостерігається недостатня гнучкість і динамічність мисленнєвих процесів, уповільнений темп інтеріоризації розумових дій, підвищена стомлюваність, недостатня оперативність мислення. Згодом несформованість мовленнєвої діяльності в дітей з ФФНМ у дошкільному віці призводить до порушення читання та письма.

У дітей цієї категорії також помітно знижена слухова пам'ять і



продуктивне запам'ятовування.

Неповноцінна мовленнєва діяльність дітей з ФФНМ накладає відбиток на формування в них сенсорної, інтелектуальної, афективно-вольової сфери. Тому для них характерний знижений рівень загального усвідомлення відомостей про навколишній світ.

Ігрова діяльність для дітей із ФФНМ зберігає свою значущість як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Проте недоліки звуковимови, а також порушення темпу й плавності мовлення негативно впливає на ігрову діяльність дошкільників з означеним порушенням мовлення, породжуючи певні особливості поведінки під час гри. Зокрема, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолалій і дизартрій нерідко позбавлені можливості спільної діяльності з однолітками у грі через неправильну звуковимову, невміння висловити свою думку, страх виглядати смішним, хоча вони розуміють правила і зміст гри. Крім того труднощі включення дошкільників з ФФНМ у колективні ігри зумовлюються слабкістю умовно-рефлекторної діяльності, повільним формуванням диференціацій, нестійкістю пам'яті. У іграх, зокрема й рухливих, діти з фонетико-фонематичними порушеннями швидко стомлюються через порушення загальної та мовленнєвої моторики [61].

Тому під час планування та проведення корекційних занять і повсякденного життя необхідно враховувати ці специфічні особливості дітей із ФФНМ.

Таким чином, можна дійти висновку, що діти з ФФНМ потребують адаптованої корекційно-розвивальної роботи, яка враховує всі логопедичні, фізіологічні і психолого-педагогічні особливості дошкільників з цим типом мовленнєвого порушення.

### **1.3. Особливості фонетичної та фонематичної сторін мовлення дітей з ФФНМ та основні напрями корекційної роботи**

Стан звуковимови дітей із ФФНМ характеризується такими

особливостями [58,48].

По-перше, відсутність у мовленні тих чи інших звуків, а також їх заміни. Складні за артикуляцією звуки замінюються простими за артикуляцією. Відсутність звука або заміна його іншим, близьким за артикуляційною ознакою створює умови для змішування відповідних фонем. При змішуванні звуків, близьких артикуляційно чи акустично, у дитини формується артикулема, але процес фонемоутворення не закінчується. Труднощі розрізнення близьких звуків, що належать до різних фонетичних груп, призводять до їх змішування під час читання та на письмі. Кількість неправильно вживаних у мовленні звуків може досягати великої кількості – до 16-20. Найчастіше виявляються несформованими свистячі та шиплячі (С-С', З-З', Ц-Ц', Ш, Ж, Ч), Т' і Д', звуки Л, Р, Р', дзвінки замінюються парними глухими; недостатньо протиставлені пари м'яких та твердих звуків; відсутні приголосний Й та голосний И.

По-друге, заміна групи звуків дифузною артикуляцією. Замість двох або кількох артикуляційно близьких звуків вимовляється середній, невиразний звук. У цих випадках один і той же звук може бути для дитини замінником 2-3 інших звуків. Наприклад, м'який звук Т' вимовляється замість звуків С, Ч, Ш (сумка – «тюмка», чашка – «тяшка», шапка – «тяпка»). Причинами таких замінь є недостатня сформованість фонематичного слуху чи його порушення. Такі порушення, де одна фонема замінюється іншою, що веде до спотворення змісту слова, називають фонематичним.

По-третє, нестійка вимова звуків під час мовлення. Деякі звуки за інструкцією ізольовано дитина вимовляє правильно, але у мовленні вони відсутні або замінюються іншими. Іноді дитина одне і те ж слово в різному контексті або при повторенні вимовляє по-різному. Буває, що у дитини звуки однієї фонетичної групи замінюються, звуки іншої спотворюються. Такі порушення називаються фонетико-фонематичними.

По-четверте, спотворена вимова одного чи кількох звуків. Дитина може спотворено вимовляти 2-4 звуки чи говорити без дефектів, але на слух не

розрізняти більше звуків із різних груп. Відносне благополуччя звуковимови може маскувати глибоке недорозвинення фонематичних процесів. Причиною спотвореної вимови звуків є недостатня сформованість артикуляційної моторики або її порушення. Це фонетичне порушення, які впливають на зміст слів.

Знання форм порушення звуковимови допомагає визначити методіку роботи з дітьми. При фонетичних порушеннях велику увагу приділяють розвитку артикуляційного апарату, дрібної та загальної моторики, при фонематичних порушеннях – розвитку фонематичного слуху.

Найбільш поширеною формою порушення є спотворена вимова звуків, за якої зберігається певна подібність звучання з нормативним звуком. Зазвичай при цьому сприймання звука на слух та його диференціація з близькими звуками не страждає.

Така форма порушення, як відсутність звуку або заміна його близьким за артикуляцією, створює умови для змішування відповідних фонем та труднощів під час оволодіння грамотою. Адже при змішуванні близьких звуків у дитини формується артикуляція, але процес фонемоутворення ще закінчений. У такому разі утруднюється розрізнення близьких звуків із кількох фонетичних груп і, як наслідок, відбувається змішування відповідних букв.

За наявності великої кількості дефектних звуків у мовленні дітей із ФФНМ порушується складова структура слова та вимова слів зі збігом приголосних: замість скатертини – вони говорять «катина», замість велосипед – «сипед».

При значному недорозвиненні фонематичного сприймання спостерігаються і системні порушення мовлення, які проявляються в поліморфному порушенні звуковимови у вигляді спотворення, заміни звуків, у спотвореннях звукової структури слова, аграматизмах, недостатньому вживанні слів, бідному словниковому запасі.

Порушення фонематичного сприймання зазвичай стають помітними приблизно у віці 4-6 років. У такому випадку у дитини слухове розрізнення

деяких фонем або їх груп надовго залишається недостатньо чітким. Як правило, страждає розрізнення фонем, що мінімально відрізняються одна від одної (так звані опозиційні фонемі): наявністю або відсутністю голосу (глухі – дзвінкі), м'якістю або твердістю вимови та ін. Частіше подібний недолік є наслідком порушень взаємодії мовнослухового і мовнорухового аналізаторів. У нормі сенсорні і мовні зразки фонем формуються в дитини з урахуванням взаємодії почутих зразків мовлення дорослих, слухового сприймання своєї вимови і кінестетичних відчуттів, одержуваних у процесі артикуляції. Фонематичні уявлення таким чином є результатом міжаналізаторної інтеграції слухових та кінестетичних образів. При порушенні міжаналізаторної взаємодії слуховий аналізатор перестає бути засобом самоконтролю за правильністю вимови дитини. Навпаки, неповноцінні кінестетичні зразки при дефектній звуковимові патологічно впливають на формування слухових еталонів фонем і деформують їх. У таких випадках, наприклад, дитина сприймає пари слів «коза – коса», «рак – лак», «мишка – миска», як такі, що звучать однаково. Подібні порушення перешкоджають становленню правильної звуковимови та призводять до систематичних заміन відповідних букв на письмі під час навчання в школі [27].

Недорозвинення фонематичного сприймання може виявлятися в незакінченості процесу диференціації тих звуків, які пізно розрізняються і при нормальному фонематичному розвитку, особливо це стосується свистячих та шиплячих (С-Ш, З-Ж, Ц-Ч, Ж-Ш, С-Ц). Диференціація акустично та артикуляторно близьких звуків ще нестійка, фонематичні уявлення про подібні звуки нечіткі. Діти можуть правильно повторювати ряди складів з фонетично далекими звуками (ТА-МА-СА), але при повторенні ряду складів із подібними за акустичними ознаками звуками спостерігатимуться заміни звуків (Ц-С, Д-Т, Ш-Ж) та перестановки. Дзвінкі звуки замінюються глухими, афrikати – звуками, що є їх складовою частиною.

Диференціювання фонем може бути ускладненою в дітей по-різному. В одних випадках відзначається порушення слухової та вимовної диференціації

([ш], наприклад, змішується у вимові зі звуком [с]), не розрізняються на слух слова-квазіомоніми із цими звуками, спотворюється звукова структура складового ряду. В інших випадках порушується тільки слухова диференціація або можуть бути нечіткими слухо-вимовні образи, фонематичні уявлення про ці звуки; слова-квазіомоніми розрізняються, в експресивному мовленні заміни близьких фонем не спостерігається; однак при повторенні незнайомих слів та складових рядів, що включають близькі звуки, спостерігаються заміни та перестановки подібних звуків. Ця нечіткість фонематичних уявлень проявляється згодом і в замінах на письмі. Найбільш складною є диференціація Ш-Ч, Ц-С. Часто порушується диференціація Ж-Ш, З-С, Ш-С, Д-Т.

Таким чином, фонематичний недорозвиток виявляється:

- у нечіткості розрізнення та впізнавання подібних за звуковою структурою фонематичних рядів (слів, асемантичних поєднань, рядів складів);
- у незакінченості процесу диференціації звуків, що відрізняються тонкими акустичними або артикуляторними ознаками.

Вже сам характер відхилень вимови і використання у мовленні звуків дітьми свідчить про недостатню повноту їхнього фонематичного сприймання. Ця недостатність проявляється і під час виконання спеціальних завдань із розрізнення звуків. Так, у дітей виникають труднощі, коли їм пропонують уважно слухати і піднімати руку в момент вимови будь-якого звука чи складу. Не менші труднощі виникають під час повторення за логопедом складів з парними звуками (наприклад: ПА-БА, БА-ПА), при самостійному доборі слів, що починаються на певний звук, при виділенні звуку, з якого починається слово. Більшість дітей відчувають труднощі у доборі картинок на заданий звук. Спостерігаються труднощі при розрізненні слів, подібних за складовою структурою. Найбільші труднощі викликають завдання на розрізнення слів-квазіомонімів, що відрізняються лише одним звуком (дача – тачка, день – пень). На недостатність слухового сприймання вказують невідповідності до елементарних форм звукового аналізу та синтезу та труднощі в дітей при

аналізі звукового складу мовлення.

Таким чином, стає очевидним, що діти з ФФНМ насамперед потребують спеціально організованої корекційної роботи з усунення недоліків вимови, розрізнення та диференціації фонем рідної мови.

Подолання ФФНМ досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення та фонематичного недорозвинення.

Система навчання та виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення на думку Г. Каше, О. Ревуцької, Ю. Рібцун, Т. Філічевої, Г. Чіркиної, М. Шеремет та інших передбачає корекцію мовленнєвого дефекту та підготовку до повноцінного навчання грамоти.

Тому основними завданнями корекційного навчання дітей з ФФНМ є:

1. Формування звуковимови.
2. Розвиток фонематичного слуху.
3. Підготовка до навчання грамоти.

Корекційне навчання дітей з ФФНМ передбачає також певне коло знань про довкілля та відповідний обсяг словника, мовленнєвих умінь та навичок, які мають бути засвоєні дітьми на певному віковому етапі.

На матеріалі правильної вимови звуків здійснюється:

- розвиток уваги до морфологічного складу слів та зміни слів і їх поєднань у реченні;
- виховання у дітей вміння правильно складати прості поширені та складні речення, вживати різні конструкції речень у зв'язному мовленні;
- розвиток зв'язного мовлення, робота над оповіданням, переказом із постановкою будь-якого корекційного завдання;
- розвиток словника дітей шляхом привертання уваги до способів словотвору, до емоційно-оцінного значення слів;
- розвиток довільної уваги та пам'яті.

Здійснюючи корекційне навчання дітей з ФФНМ, логопед і вихователь

враховують закономірності процесу оволодіння звуковою стороною мовлення в нормі.

Логопедична робота починається з уточнення артикуляції наявних (збережених) у мовленні дітей звуків: А, О, У, Е, И, М', М, Н', Н, Т, Т', Д, Д', К, Х, Г, Ф, В, Л, Й, Б, П.

Не можна вважати, що формування цих звуків закінчено повністю, оскільки нерідко багато звуків вимовляються дітьми в мовленнєвому потоці недостатньо чітко, з млявою артикуляцією, змішуються між собою (К-Х, В-Б, Ф-В, П-Б і т. д.) або є заміниками будь-яких звуків, що ще не з'явилися в мовленні (Т- свистячі та шиплячі, Л-Р і т.п.).

Потім у певній послідовності в роботу включаються поставлені на той час звуки.

У процесі розвитку звуковимови у дітей виховується увага до звукової сторони мовлення. виправляючи вимову звуків, логопеди і вихователі вчать дітей вслухатися у мовлення, розрізняти і відтворювати окремі елементи висловлювань, утримувати у пам'яті сприйнятий слух матеріал, чути звучання свого мовлення і виправляти свої помилки.

Поряд із вправами на закріплення поставлених звуків поступово вводяться вправи на диференціацію звуків за такими ознаками: глухі та дзвінкі (Ф-В, С-З, П-Б, Т-Д, Х-Г, Ш-Ж); свистячі та шиплячі (С-Ш, З-Ж), фрикативні та африкати (С-Ц); плавні та вібранти (Р-Л, Р'-Л'), м'які та тверді (С-С', З-З' та ін.).

Диференціації звуків приділяється велика увага протягом усього періоду навчання. Кожен звук, після того, як досягнуто його правильної вимови, порівнюється на слух з усіма артикуляційно або акустично близькими звуками (перший етап диференціації). Пізніше, після засвоєння артикуляції другого з пари звуків, що взаємозамінюються, диференціація проводиться не тільки на слух, а й у вимові (другий етап диференціації).

Така послідовність роботи дозволяє включати вправи у розрізненні звуків, що сприяє спонтанній появі у мовленні дітей нових звуків та значно

полегшує другий етап роботи над диференціацією. Завдяки слуховому контролю, що розвинувся, цей етап завершується значно швидше.

Велика увага приділяється голосним звукам, від чіткості вимови яких значною мірою залежить виразність мовлення. Крім того, правильна вимова голосних відіграє велику роль під час аналізу звукового складу слова.

На основі уточнених вимовних навичок здійснюються найпростіші форми фонематичного сприймання, тобто вміння почути заданий звук (у ряду інших звуків); визначити наявність цього звука в слові.

Увага дітей звертається на основні елементи артикуляції звуків у період початкової постановки, яка є лише одним із етапів вивчення нового звуку. Окремі прийоми корекції визначаються та деталізуються залежно від стану будови та функцій артикуляційного апарату. При закріпленні артикуляції обирають послідовність позиції звука від найсприятливішої до найменш сприятливої, від легкої до важкої. При цьому враховують наступне:

- для початкової постановки добираються звуки, що належать до різних фонетичних груп;
- звуки, що змішуються у мовленні дітей, поетапно відпрацьовуються відтерміновано у часі;
- остаточне закріплення вивчених звуків досягається у процесі диференціації всіх близьких звуків.

З метою виховання уваги до звукової сторони мовлення та слухової пам'яті у системі навчання передбачаються спеціальні вправи, які можна поділити на дві групи. Одна група вправ спрямована лише на сприймання мовлення – діти відповідають на запитання з допомогою дій, показу картонок. Сюди відноситься запам'ятовування сприйнятих на слух рядів слів, спеціально підібраних інструкцій та іншого мовленнєвого матеріалу. Ці вправи особливо необхідні на початку навчання, коли активний словник дітей, що правильно вимовляється є обмеженим. Друга група вправ, маючи ті ж самі цілі, передбачає не лише правильне сприймання лексичного матеріалу, а й його відтворення. Сюди належать повторення сприйнятих на слух складових рядів,



рядів слів, речень; заучування напам'ять різного мовленнєвого матеріалу, спрямованого на закріплення правильної звуковимови.

Матеріал для закріплення правильної вимови звуків добирається таким чином, щоб він одночасно сприяв розширенню та уточненню словника, формуванню граматично правильного мовлення, вміння правильно будувати речення та розвитку зв'язного мовлення.

З початку навчання необхідно спиратися на усвідомлений аналіз і синтез звукового складу слова. Тому на кожному фронтальному занятті проводяться вправи з підготовки дітей до аналізу звукового складу слова. Спочатку увагу дошкільнят привертають до окремих звуків і звуків у складі слова (Плесни у долоні, якщо почуєш звук У, якщо почуєш слово зі звуком Т, склад зі звуком Й тощо; добери картинки, в назві яких є звук К, і т. п.).

Поступово від уміння чути окремий звук у складі слова дітей підводять до оволодіння навичками повного звукового аналізу простих односкладових слів.

Передбачається певна відповідність між звуками, що вивчаються, і тими чи іншими формами аналізу. Так, початкова підготовка до аналізу включає наступні розділи:

- виділення першого наголошеного голосного звука (А, О, У, І) на початку слова (на матеріалі цих звуків дітям дається перше уявлення про те, що звуки можуть бути розташовані у певній послідовності – діти визначають кількість звуків та їх послідовність у звукосполученнях);
- виділення першого та останнього приголосного звука в односкладових словах (кіт, мак): аналіз та синтез зворотного складу типу АП, УТ, ОК;
- виділення в слові наголошеного голосного із положення після приголосного (кіт, танк);
- оволодіння звуковим аналізом та синтезом прямих складів типу СА, а також односкладових слів типу СУП, СІК, СУК.

По мірі оволодіння дітьми цими навичками у фронтальні заняття

включають дедалі більше вправ, що поєднують у собі закріплення поставлених звуків з усвідомленим аналізом та синтезом звукового складу слів. Ця робота допомагає якнайшвидшому введенню в мовлення поставлених звуків.

Поступово основною одиницею вивчення стає слово. Дітей вчать ділити слово на склади, використовуючи як зорову опору схему. Спочатку позначається все слово, потім склади і далі звуки. Діти опановують повний звукоскладовий аналіз односкладових, двоскладових і трискладових слів без збігу приголосних і зі збігом (ваза, панама, стілець, кішка, склянка, капуста та ін.). Діти дізнаються, що у слові стільки складів, скільки голосних звуків. Поступово здійснюється перехід до повного аналізу та синтезу слів без допомоги схеми. Паралельно проводяться вправи на перетворення слів шляхом заміни одного звуку іншим (Мура — Шура, кріт — кріп тощо. п.). У цей час діти засвоюють терміни «склад», «слово», «речення», «голосний звук», «приголосний звук», «твердий», «м'який», «дзвінкий», «глухий» (приголосні звуки).

По мірі оволодіння новими звуками дітей поступово знайомлять із зміною форм слова залежно від роду, числа, відмінка, часу дії. Так, наприклад, при закріпленні правильної вимови звуків С, С', З, З' діти добирають іменники до прикметників (синій автобус, синя ваза, зелена лавка).

При диференціації звуків Р-Л логопед добирає словосполучення, у яких діти використовують іменники у певних відмінках (Дрова рубають... сокирою. Дрова пилять... пилкою).

У цей час вводяться різноманітні вправи на складання і поширення речень за запитаннями, опорними словами, демонстраціями дій.

Поступово в речення включають прийменники, особливо ті, які не завжди правильно вживаються дітьми: над, з-за, з-під, між, через.

Далі логопед починає включати в заняття вправи з переказу, заучування текстів, складання оповідань за картиною, серією картин.

В результаті виконання численних вправ на правильну вимову звуків, на

аналіз та синтез звукового складу мовлення діти виявляються добре підготовленими до оволодіння читанням.

Поряд із закріпленням усіх набутих навичок, дитину необхідно познайомити з літерами, об'єднанням літер у склади та слова, формувати вміння охопити зором одночасно дві літери, розуміти значення прочитаного.

Основним прийомом при оволодінні читанням слова є читання на основі звукового аналізу. При цьому склад або слово після попереднього аналізу складається з букв розрізної абетки, а потім, безпосередньо за поділом слів на склади та звуки, йде зворотний процес - з'єднання звуків у склади та читання слів по складах. Із перших вправ у читанні треба прагнути до того, щоб дитина читала слово по складах. Поступово в дітей формується навичка одночасного сприймання двох, і пізніше трьох букв. Необхідно стежити за тим, щоб діти розуміли кожне прочитане слово, а пізніше речення. Для читання використовуються букви розрізної абетки, складові таблиці, склади та слова.

Навчання читання тісно пов'язане із навчанням письма. Діти друкують або складають після усного аналізу, а пізніше самостійно слова, потім їх читають. Велика увага приділяється різноманітним вправам на перетворення слів (скласти з літер ряд слів; шляхом додавання літер скласти нові слова; вставити в слово літери, що відсутні та ін.).

Отже, у процесі корекційно-розвивального навчання діти з ФФНМ навчаються правильно вимовляти та розрізняти всі фонемі рідної мови, вчаться усвідомленому звуковому аналізу та синтезу слів різної складової структури, опановують навички свідомого поскладового читання та письма простих слів та коротких речень.

Таким чином, система корекційних занять для дітей з ФФНМ дозволяє сформувати у дошкільників повноцінне мовлення, дає можливість не лише подолати мовленнєві недоліки дитини, а й підготувати її до засвоєння програми початкової школи.

#### **1.4. Використання дидактичних ігор для корекції фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку**

Гра як провідна форма діяльності дитини-дошкільника сприяє гармонійному розвитку її психічних процесів, особистісних рис, інтелекту.

Низка досліджень (Л. Артемова, О. Запорожець, Д. Ельконін, Т. Поніманська та ін.) підтверджує, що формування означених процесів у грі у дитини реалізується швидше та міцніше, ніж при використанні тільки дидактичних прийомів.

Результати досліджень показали, що гра в системі дошкільної освіти займає одне з провідних місць, ігри мають велике значення для фізичного та психічного розвитку, для становлення індивідуальності та формування дитячого колективу. Крім того, незважаючи на свою неповноту проявів, гра все ж є провідною діяльністю дітей є порушеннями мовлення. Знання особливостей ігрової діяльності дошкільників з мовленнєвими порушеннями дозволяє більш повно використовувати її можливості в корекційній роботі.

Дидактична гра – це вид гри, що організується дорослим для вирішення навчального завдання. Дидактичні ігри спрямовані на вирішення конкретних завдань навчання дітей, але в той же час у них проявляється виховний та розвивальний вплив ігрової діяльності. Ці ігри різноманітні за своїм змістом [41].

Логопеди-практики під «мовними, або мовленнєвими іграми» розуміють не тільки дидактичні ігри, але й всі інші, які можна використовувати для розвитку різних сторін мовлення [51].

Важливе значення має зміст дидактичних ігор. У закладі дошкільної освіти є великі можливості у розробленні, створенні нових, а також у варіюванні старих ігор. Структура дидактичних ігор, що включає, крім дидактичного завдання, ігрові правила і дії, дозволяє ускладнювати їх по мірі розвитку в дітей таких психічних процесів як, воля, пам'ять, довільна увага тощо.

Таблиця 1.2.

## Класифікації дидактичних ігор у дошкільній педагогіці

За змістом	За дидактичним матеріалом	За характером ігрових дій	За пізнавальним інтересом
математичні	словесні	ігри-подорожі	інтелектуальні
сенсорні	настільно-друковані	ігри-припущення	емоційні
мовленнєві	з предметами та іграшками	ігри-доручення	регулятивні
музичні		ігри-загадки	творчі
природничі		ігри-бесіди	соціальні
для ознайомлення з оточуючим			

Незалежно від класифікації, кожна дидактична гра має чітку структуру, яка відрізняє її від решти видів ігор і вправ. Дидактична гра, як така, що використовується з навчальною метою, містить, перш за все, навчальне, дидактичне завдання. Граючи, діти вирішують його в цікавій формі, що досягається за допомогою ігрових дій. Ігрові дії становлять основу дидактичної гри, адже без них сама гра – неможлива. Ігрові діє є ніби малюнком для сюжету гри.

Обов'язковим компонентом дидактичної гри є її правила, саме завдяки ним педагог керує поведінкою дітей.

Відтак обов'язковими компонентами дидактичної гри є навчальне й виховне завдання, ігрові дії та правила.

Здійснюючи вибір дидактичної гри необхідно зважати на рівень підготовленості дошкільників, адже в іграх вони оперуватимуть наявними знаннями й уявленнями. Інакше кажучи, визначаючи дидактичне завдання, потрібно брати до уваги знання, уявлення дітей про предметне, природне і соціальне довкілля, які мають бути засвоєні й закріплені, які розумові операції

у зв'язку з цим повинні розвиватися в дітей, які їхні особистісні якості можна формувати засобом конкретної гри (наприклад, чесність, скромність, спостережливість, наполегливість у досягненні поставленої мети, активність, самостійність та ін.)

У кожній дидактичній грі є навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Під час визначення дидактичного завдання варто уникати повторів у її змісті, використання трафаретних фраз («виховувати увагу, пам'ять, мислення» тощо). Зазвичай, такі завдання вирішуються у процесі кожної гри, але в одних іграх слід більше уваги приділяти, наприклад, розвиткові пам'яті, в інших – уваги, ще в інших – мислення. Вихователь заздалегідь має це добре знати та відповідно визначати дидактичне завдання.

Основною метою правил гри є організація дій, поведінки дітей. Правила можуть забороняти або дозволяти, або наказувати щось дітям у грі, робити гру цікавою, напруженою. «Чим правила жорсткіші, тим гра стає напруженіше, гостріше ... факт створення уявної ситуації з точки зору розвитку можна розглядати як шлях до розвитку абстрактного мислення, ... веде до розвитку дій дитини, на основі яких взагалі стає можливим той поділ гри і праці, які ми зустрічаємо в шкільному віці ... », - зазначав Л. Виготський [12].

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

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

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

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

Організація дидактичних ігор педагогом здійснюється у трьох основних напрямках: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення та аналіз.

Підготовка до проведення дидактичної гри передбачає:

- вибір гри згідно із завданнями виховання та навчання: поглиблення й узагальнення знань, розвитку сенсорних здібностей, активізації психічних пізнавальних процесів (пам'ять, увага, мислення, мовлення) тощо;
- устанавлення відповідності обраної гри програмним вимогам розвитку, виховання та навчання дітей певної вікової групи;
- визначення оптимального й найбільш зручного часу для проведення дидактичної гри (у процесі організованого навчання на заняттях чи у вільний від занять та інших режимних процесів час);
- вибір місця для проведення гри, де діти можуть спокійно грати, не заважаючи іншим. Таке місце, як правило, відводять у груповій кімнаті чи на ділянці;
- визначення кількості гравців (вся група, невеликі підгрупи, індивідуально);
- підготовка необхідного дидактичного матеріалу для ігри (іграшки, різні предмети, картинки, природний матеріал);
- підготовка вихователя: він повинен ознайомитися з ходом гри, визначити своє місце у ній, обрати методи керівництва грою;
- підготовка до гри дітей: збагачення їхніх знань, уявлень про предмети і явища навколишнього життя, що є необхідними для вирішення ігрового завдання.

Проведення дидактичних ігор передбачає:

- ознайомлення дітей із змістом гри, дидактичним матеріалом, який буде використаний у процесі гри (показ предметів, картинок, коротка бесіда, в ході якої уточнюються знання та уявлення дітей про них);
- пояснення ходу та правил гри. При цьому вихователь звертає увагу

на поведінку дітей згідно із правилами гри, на чітке їх виконання (що забороняється чи дозволяється, вимагається);

- показ ігрових дій;
- визначення ролі вихователя у грі (вболівальник, глядач, чи арбітр).

Міра безпосередньої участі вихователя у грі визначається віком дітей, рівнем їх підготовленості, складністю дидактичного завдання, ігрових правил. Беручи участь у грі, педагог спрямовує дії гравців (порадою, запитанням, нагадуванням, настановою тощо);

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

Наприкінці гри педагог запитує у дітей, чи сподобалась їм гра, і обіцяє, що наступного разу можна пограти в нову гру, адже вона буде цікавою. Діти зазвичай з нетерпінням чекають такого дня.

Аналіз проведеної гри спрямований на визначення ефективних прийомів керівництва нею. Крім того, аналіз дозволяє виявити індивідуальні особливості поведінки та/або характеру дітей, а, отже, правильно організувати індивідуальну роботу з ними.

Дидактичні ігри широко застосовуються для вирішення завдань корекції звуковимови та фонематичного сприймання в дітей дошкільного віку. У низці завдань, які стоять перед дошкільною установою, важливе місце посідає завдання підготовки дітей до школи. Одним з основних показників готовності дитини до успішного навчання є правильне, добре розвинене мовлення. Хороше, правильне мовлення – найважливіша умова всебічного повноцінного розвитку дітей. Тому так важливо дбати про своєчасне формування мовлення в дітей, про його чистоту та правильність, попереджаючи та виправляючи різні порушення.



Для дітей дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Однак недоліки звуковимови, недостатньо чітке сприймання звукового образу слів, обмеженість словника, повна або часткова відсутність граматичних форм, а також зміни темпу мовлення, його плавності, різною мірою впливає на ігрову діяльність вихованців, породжуючи особливості їхньої поведінки в грі. Дидактичні ігри застосовуються для вирішення всіх завдань мовленнєвого розвитку.

Здійснюючи корекційно-розвивальну роботу з дошкільниками, що мають мовленнєві порушення вчитель-логопед разом з вихователем ставлять перед собою такі завдання:

- Широко використовувати ігри в корекційній роботі як засоби фізичного, розумового, морального та естетичного виховання дітей.
- За допомогою гри збільшувати потребу дитини у спілкуванні, стимулювати накопичення та розвиток у неї мовленнєвих умінь та навичок.
- Під час проведення гри враховувати вік і можливі особливості поведінки дітей з різними мовленнєвими порушеннями.
- Логопедичне заняття має мати характер навчально-ігрової діяльності для дитини. Воно має бути емоційно забарвленим, залучати дитину до комунікації за допомогою мовних засобів, викликати в неї живий інтерес і породжувати радісне очікування нових занять.

Незалежно від виду дидактична гра має певну структуру, що відрізняє її від інших видів ігор та вправ.

Гра, що використовується для навчання, повинна містити, перш за все, навчальну, дидактичну задачу. Граючи, діти вирішують це завдання у цікавій формі, яка досягається певними ігровими діями. Залежно від того у який момент використовується гра, змінюється і її значення: на початку заняття гра організує, зацікавлює дитину; у середині – підводить до засвоєння програмових завдань; в кінці – має пошуковий характер.

Принципи відбору ігор для корекційної роботи з дітьми з ФФНМ:

- Гра має спиратися на програмний матеріал;
- Гра має сприяти залученню до корекційного процесу насамперед найбільш збережених аналізаторів (зоровий і тактильний);
  - Призначення предметів, картинок, посібників, зміст запитань, умови ігор, мають бути зрозумілі дітям;
  - Посібники для гри повинні бути зовні привабливими;
  - Умови гри та кількість посібників, що використовуються в грі, повинні забезпечувати залучення всіх дітей до корекційного процесу.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми, що мають ФФНМ потребує використання ігрових прийомів та окремих ігрових дій більше, ніж звичайних педагогічних заходів. У грі дитина не втомлюється, тривалий час виявляє інтерес, активна. Дидактичні ігри мають особливе виховне значення. Ігри є одним і в найважливіших засобів розвитку самостійної мовленнєвої діяльності. Вони закріплюють і уточнюють словник, способи зміни та утворення слів, вправляють у складанні зв'язних висловлювань, розвивають описове та пояснювальне мовлення. Дидактичні ігри допомагають розвитку правильної вимови звуків, розрізненню найтонших відтінків у звуках, що сприймаються дитиною на слух, формуванню як видових, так і родових понять, засвоєнню узагальнених значень слів. У цих іграх дитина потрапляє в ситуації, коли вона змушена використовувати набуті мовні знання та словник у нових умовах. Вони проявляються в словах та діях, тих хто грає.

Дидактичні гри – ефективний засіб закріплення граматичних навичок, оскільки завдяки зацікавленості дітей вони дають можливість багато разів вправляти дитину у повторенні необхідних словоформ. Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприймання призводить до того, що у дітей самостійно не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно оволодіти грамотою в школі без допомоги логопеда.

Отже, сукупність перелічених недоліків у фонетико-фонематичній та лексико-граматичній будові мовлення дитини є серйозною перешкодою для оволодіння нею програмою закладу дошкільної освіти загального або

комбінованого / компенсуючого типу, а надалі і програмою загальноосвітньої школи.

Тому логопедична робота потребує різноманітних ігрових прийомів корекції, які враховують індивідуальні особливості дітей із мовленнєвими порушеннями. Одним з таких засобів є дидактична гра. У грі вдосконалюється фізичний, розумовий та моральний розвиток дитини, поглиблюються її пізнавальні процеси.

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

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

Для дітей дошкільників, які мають мовленнєві порушення, зокрема ФФНМ, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їхньої особистості та інтелекту.

## Висновки до розділу 1

Особливу групу серед дітей дошкільного віку становлять дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Статистичні дослідження останніх років підтверджують щорічну тенденцію до збільшення кількості вихованців із цим видом мовленнєвого порушення.

Повноцінний всебічний розвиток дошкільника є неможливим без виховання у нього правильного мовлення. Формування фонетико-фонематичної компетентності дитини як складника мовленнєвої компетентності є тривалим і досить складним процесом, який характеризується такими якісними показниками як правильна звуковимова, сформованість фонематичного сприймання й фонематичного слуху, повноцінне розуміння й вміння правильно використовувати звуко-складову структуру слова.

ФФНМ поєднує порушення вимови звуків, складової структури слова, просодичних компонентів, інтонації, фонематичних процесів. Це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови в дітей з мовленнєвими розладами різної нозології внаслідок порушення фонематичного сприймання та вимови голосних і приголосних звуків. До таких в логопедії прийнято відносити дітей з ринолалією, дизартрією, дислалією, що мають різні форми, у яких простежується різко підвищена загальна стертість (змазаність) мовлення, недостатня виразність, чіткість, стисненість артикуляції.

Формування звукової культури мовлення в дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення є важливим, адже розвиток фонематичних процесів позитивно позначається на становленні всієї мовленнєвої системи дитини. Раннє виявлення дітей, зокрема на 5-му році життя, із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення й надання їм належної логопедичної допомоги в закладах дошкільної освіти, а також інклюзивно-ресурсних центрах допомагає здійснювати корекцію мовленнєвої функції у вихованців, попереджує виникнення в них дисграфії та дислексії.

Діти з ФФНМ окрім логопедичної симптоматики характеризуються

неповноцінним розвитком уваги, пам'яті, мислення. Вони мають порушення поведінки, труднощі ігрової діяльності.

Гра як універсальна форма дитячої діяльності сприяє виникненню позитивних змін в психіці та особистісній сфері дошкільника.

У логопедичній практиці метою гри є підвищення мотивації дитини з порушеннями мовлення до логопедичних занять. Наявність ігрового мотиву на таких заняттях дозволяє досягти ефективності в корекційної роботи.

Гра на логопедичних заняттях, а також поза ними, виконує розвивальну, навчальну, виховну та корекційну функції, допомагає дитині використовувати набуті мовленнєві навички в нових умовах та повсякденному житті, викликає емоційно-позитивний настрій, створює такі умови, за яких дитина відчуває себе природно. Це, безумовно, позитивно позначається на результатах корекційно-розвиткової роботи.

## **РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри**

### **2.1. Виявлення рівнів сформованості звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення**

Для експериментального дослідження формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної нами була організована і проведена експериментально-дослідна робота на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №18 “Джерельце” комбінованого типу (експериментальна група) та Власівського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №2 «Буратіно» комбінованого типу (контрольна група) комунальної власності Світловодської міської ради Кіровоградської області.

У дослідження було залучено 30 дітей з ФФНМ середнього дошкільного віку – 2 логопедичні групи (по 15 дітей в експериментальній і контрольній групах), їх батьки та вихователі й логопеди.

В експериментальній групі були 2 дитини з псевдобульбарною дизартрією, 4 дітей зі стретою дизартрією, 1 дитина з відкритою ринолалією після оперативного втручання, 8 дітей з дислаліями різних форм.

В контрольній групі дітей з ринолалією не було, проте були 4 дошкільники з псевдобульбарною дизартрією, 4 – зі стертою дизартрією і 7 – з дислаліями різних форм.

Наше експериментальне дослідження проводилося у три послідовні та взаємопов’язані етапи. На першому (констатувальному) етапі дослідження ми вивчали рівні сформованості звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ використовуючи такі методи як індивідуальні бесіди із застосуванням ілюстративного матеріалу, вміщеного в «Альбомі для обстеження мовлення у дитини» (автор Г. Блінова), ігри діагностичного характеру, спостереження за дошкільниками під час занять та в

повсякденному житті.

Другий етап дослідження (формувальний) полягав у розробленні та експериментальній перевірці ефективності системи роботи з корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри.

Третій етап дослідження передбачав проведення контрольного обстеження дошкільників із метою оцінки ефективності роботи щодо корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри.

Для з'ясування рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ ми розробили програму обстеження, яка містить: 1) методику обстеження; 2) систему диференціації отриманих результатів за критеріями та їх показниками.

Методика обстеження передбачала: а) спостереження за дітьми під час логопедичних занять, а також занять з різних розділів та у повсякденному житті; б) діагностувальні бесіди та ігри з дітьми; в) математичну обробку отриманих даних.

Розробляючи критерії для визначення рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ, ми виходили з того, що вони є основою для порівняння, співставлення предметів чи явищ між собою, своєрідним еталоном вираженості певної якості. Критерій являє собою сукупність показників, які дозволяють виділити певне явище із числа подібних, характеризують його якомога повно.

Виходячи із структури звукової культури мовлення для виявлення рівнів її сформованості у дітей 5-го року життя з ФФНМ нами були визначені наступні критерії: фонетичний, фонематичний, звуко-складовий і просодичний. Вони, на нашу думку, найбільш повною мірою дозволяють оцінити сформованість кожного окремого компонента звукової культури мовлення – звуковимову, фонематичний слух і сприймання, звукову наповнюваність і складову структуру слова, тип дихання, силу голосу темп мовлення та його інтонаційну виразність.

Визначені критерії розкриваються через низку показників.

**Фонетичний критерій** передбачає здатність дитини до вимови звуків ізольовано, відображено і самотійно, а також у складах і словах у різних позиціях.

**Фонематичний критерій** передбачає вміння визначати заданий звук серед сукупності інших звуків, у складах, словах; розрізняти на слух слова, що відрізняються одним звуком, пояснюючи при цьому значення кожного із слів або показуючи відповідну картинку.

**Звуко-складовий критерій** передбачає вміння називати самотійно і відображено слова різної звукової наповненості (без збігу та зі збігом приголосних) і різної складової структури (з різною кількістю відкритих та/або закритих складів).

**Просодичний критерій**, з такими показниками як голос (тихий, крикливий, сиплий, змодульований, назалізований, згасаючий, здвінкий, слабкий тощо), темп мовлення (швидкий, прискорений, уповільнений, повільний, спокійний, помірний, рівномірний), методико-інтонаційна сторона мовлення (виразне, маловиразне, монотонне мовлення), дихання (переривчасте, верхнє, нижньодіафрагмальне, грудне, змішане, ритмічне, поверневе, спокійне; видих тривалий, плавний, укорочений, слабкий, сильний, короткий, поштовхоподібний; мовлення організується на видиху, на вдиху).

За результатами обстеження можливими є три рівні сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ: достатній, середній та низький.

Для **достатнього рівня** характерним є достатній ступінь прояву (не менше 70%) виділених показників, а саме: дитина виконує всі завдання самотійно; її звуковимова в нормі; дошкільник безпомилково виконує завдання на розрізнення звуків на слух; для вимови йому доступні слова різної звуко-складової структури, дитина промовляє слова без скандування, правильно використовує наголос, зберігає ритмічний малюнок слова, здатна контролювати власну вимову слів (самотійно виправляє помилки за умови їх допускання); голос здвінкий, темп мовлення помірний, мелодико-інтонаційна



сторона – виразна, дихання – спокійне, мовлення організує на видиху.

**Середній рівень** характеризується тим, що дитина не завжди самостійно виконує завдання; під час вимови звуків іноді правильно виконує завдання в ізольованій та відображеній вимові, у неї страждає 1-2 звуки їх різних фонетичних груп; не розрізняє 1-2 акустичні ознаки звуків; для вимови їй доступні односкладові та двоскладові слова без збігу приголосних звуків, односкладові та двоскладові слова зі збігом приголосних, в трискладових словах без збігу та зі збігом приголосних звуків і в багатоскладових словах без збігу та зі збігом приголосних дитина переставляє, опускає або додає склади; частково дитина спотворює ритмічний малюнок слова, з помилками використовує наголос; не завжди здатна контролювати власну вимову слів; голос тихий, темп мовлення нерівномірний, мелодико-інтонаційна сторона – виразна, дихання – змішане, видих плавний.

Для дошкільників із **низьким рівнем** характерне те, що дитина з помилками виконує завдання за ізольованою, відображеною і самостійною вимовою, в неї страждає вимова 3 і більше звуків із різних фонетичних груп; вона не розрізняє 3 і більше акустичних ознак; їй для вимови доступні односкладові та двоскладові слова без збігу приголосних звуків, слова іншої складової структури дитина вимовляє з помилками (переставляє, опускає або додає склади, спрощує слова), спотворює ритмічний малюнок слова, із помилками використовує наголос; не здатна контролювати власну вимову слів; голос тихий, темп мовлення уповільнений/прискорений, мелодико-інтонаційна сторона мовлення - монотонна, дихання - переривчасте, поверхневе, видих слабкий, короткий.

Реалізація нашої експериментальної роботи почалась із проведення констатувального етапу дослідження, що полягав у здійсненні комплексної роботи з дітьми 5-го року життя з ФФНМ експериментальної та контрольної груп із метою виявлення у них рівнів сформованості звукової культури мовлення. Оскільки обстеження мовлення дітей традиційно проводиться у вересні, січні та в травні місяці, діагностичну роботу з визначення рівнів

сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ ми провели у січні 2021 року. Комплексна робота передбачала проведення:

1) спостереження за дітьми на логопедичних заняттях, заняттях з різних розділів програми та у повсякденному житті для з'ясування рівня сформованості їх звукової культури мовлення;

2) індивідуальних бесід та ігор діагностичного характеру із дошкільниками задля виявлення сформованості звуковимови, складової структури слова, просодичних компонентів мовлення, розвиненості фонематичного слуху і сприймання.

Перед початком проведення діагностичних завдань з дітьми нами було здійснено аналіз педагогічної документації груп, спрямований на виявлення особливостей планування та організації мовленнєвого розвитку (зокрема формування звукової культури мовлення) дітей середнього дошкільного віку.

Аналіз показав, що у закладі дошкільної освіти організовано освітню роботу з мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Також педагогами заплановано завдання з формування звукової культури мовлення під час мовленнєвих занять, протягом «логопедичної години», зранку проводиться артикуляційна гімнастика з дітьми, ввечері вихователі передбачають час для індивідуальної роботи з дошкільниками за завданнями вчителя логопеда. Вчителі-логопеди в обох закладах дошкільної освіти планують і проводять фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття з дітьми щодо постановки, автоматизації і диференціації звуків. У планах занять використовуються ігрові вправи для зацікавлення та заохочення дітей до виконання мовленнєвих завдань. Проте в планах роботи вихователів таких ігор недостатньо.

Щоб з'ясувати наскільки якісно реалізуються означені завдання педагогами закладу дошкільної освіти ми провели діагностичне обстеження сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ відповідно до визначених критеріїв та їх показників із подальшою диференціацією отриманих результатів за рівнями.

Завдання, що пропонувалися дітям були об'єднані в блоки:

- 1) обстеження звуковимови;
- 2) обстеження фонематичного слуху і сприймання;
- 3) обстеження звуконаповнюваності й складової структури слова;
- 4) обстеження просодичної сторони мовлення.

При обстеженні звуковимови ми звертали увагу на те, як дитина вимовляє звук у різних фонетичних умовах: ізольований, у складах, у словах, у фразовому мовленні самотійно, а також відображено за експериментатором. Крім того, нами зверталася увага на просодичну сторону мовлення вихованців.

Під час обстеження нами визначався характер порушення вимови звуків: відсутність звуків, їх спотворення, заміна та змішування.

Дослідження звуковимови складалося з аналізу вимови найбільш складних для артикуляції звуків у різних фонетичних позиціях (на початку, в середині, у кінці слова й на збігу приголосних). Вивчалася вимова голосних і приголосних (свистячих, шиплячих, ротових сонорних, йотованих) звуків.

Результати обстеження звуковимови показали, що порушень у вимові голосних звуків, йотованих приголосних, парних дзвінких та глухих приголосних порушень не виявлено.

Порушення вимови свистячих звуків спостерігається у восьми дітей: в трьох дітей – пом'якшення звука С, ще в однієї – призубна його вимова, у чотирьох дітей – міжзубна вимова звука С.

Порушення вимови шиплячих ми спостерігали у десяти дітей, коли відбувалася заміна звука Ш на С', Ж на З', Ч на С', Ш на Ф, Ж на В, а також заміна звуків Ш і Ж на міжзубні С, З та їх м'які пари. Одна дитина спотворювала звук Ш і вимовляла його як губно-зубний (схожий на [Ф]), ще троє дітей спотворювали вимову звуків Ж, Ч - губно-зубне вимова.

Порушення вимови сонорів ми фіксували у 90% дітей: спостерігалася заміна звука Л на В, спотворена вимова звука Р, відсутні у вимові звуки Л, Р', Р', пом'якшена вимова звука [Л], горлова вимова звука Р.

Загалом у дітей обох груп переважає антропофонічний дефект

(спотворення звуків). Фонологічний дефект, що виявляється в замінах і змішання звуків, присутній переважно при вимові шиплячих звуків. Слід зазначити, що в замінах використовуються переважно спотворені звукозамінники. У всіх дітей порушені звуки з різних фонетичних груп, отже, спостерігається порушення звуковимови є поліморфним.

Дефектна звуковимова сприяє появі недоліків розвитку фонематичних процесів, внаслідок чого були виділені наступні напрямки обстеження фонематичних процесів, а саме обстеження фонематичного слуху та фонематичного сприйняття.

Під час обстеження фонематичного слуху матеріал дітям пред'являвся як на основі акустичного подразника (відтворення зі слуху), так і на основі оптичного подразника (картинка) залежно від виконуваного завдання.

При обстеженні фонематичного слуху застосовувалися завдання-проби з розрізнення звуків серед ряду звуків, проби на повторення складового ряду з різними звуками, на розрізнення звука у словах.

Аналіз отриманих результатів показав, що найбільш виражені недоліки були виявлені при виконанні проби на повторення ряду складів з різними звуками. Так, найбільші труднощі викликала в дітей віком проба на повторення за експериментатором складового ряду з шиплячими і свистячими звуками, оскільки у вихованців відмічалось неправильне повторення за складу, перестановка складів.

Також виражені недоліки були виявлені під час виконання проби з виділення звуку в словах. Зокрема найбільші труднощі у дітей викликали проби на виділення звуку серед слів: плесни в долоні, якщо почуєш слово зі звуком Ж, Ш, С, З, Р, Л та проба з називання картинок та визначення відмінностей у назвах (мишка – миска, сучок – жучок, сапка – шапка, лак – рак). Найбільш високі показники були показані при виконанні проб на розрізнення звуків серед ряду звуків, особливо голосних звуків.

Найгірше за результатами дослідження, діти впоралися із пробами на розрізнення шиплячих і свистячих фонем (С, З, Ш, Ж, Ц, Ч), розрізнення

сонорів (Р, Л, М, Н), повторення за логопедом складового ряду з шиплячими і свистячими (СА-ША-СА, ШО-СУ-СА; СА-ША-ШУ, СА-ЗА-СА; ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА; ЖА-ЗА-ЗА), повторення за логопедом складового ряду з сонорами (РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА), виділення звука серед слів та називання картинок і визначення відмінностей у назвах: коза - коса, дрова - трава).

Проби на розрізнення фонем серед ряду звуків, розрізнення дзвінких та глухих фонем, повторення за логопедом складового ряду з дзвінкими та глухими та визначення місця звука Ч у словах: чайник, ручка, м'яч діти виконали на середньому рівні. Проте були діти, які виконали пропоновані завдання виключно на високому рівні, або виключно на низькому рівні.

При обстеженні фонематичного сприймання застосовувалося проби, спрямовані на визначення кількості звуків у словах, на виділення звуків у словах, на добір слів з певним звуком, кількістю звуків, складів, на вибір продовження слова, на пояснення змісту речень зі словами, що містять опозиційні звуки.

За результатами обстеження можна дійти висновку, що найкраще діти впоралися з пробами визначити кількість звуків у словах (мак, сир, каша, баран, ромашка), виділити приголосний звук на початку слова (сік, шуба, магазин, чай) та закінчити слова (бара..., замо...). Мінімальний бал у цих пробах жодна дитина не отримала.

Найбільш складними для дітей виявилися проби визначити останній приголосний звук у словах (рак, стіл), придумати слова, що складаються з 3-4-5 звуків та порівняти слова за звуковим складом, дібрати картинки, назви яких відрізняються лише за звуком (мак, рак, казан, фазан, сир, тир). Жодна дитина не змогла виконати це завдання без помилок

Проба визначити і виділити послідовно кожен звук у словах (мак, стіл, дах, літак) в основному була виконана на середньому рівні; лише три дитини змогли з нею впоратися.

Проби назвати перший наголошений голосний звук (Оля, Аня, вуха, оси), назвати останній наголошений голосний вкінці слова (відро, рука) та

пояснити зміст речень (На галявині казан. У траві фазан) були виконані дітьми на середньому рівні.

За підсумками обстеження фонематичного слуху й фонематичного сприймання стає зрозуміло, що їх збереженість у вихованців виявилася неоднорідною. Внаслідок чого можна поділити дітей з ФФНМ на 3 групи, відповідно до ступеня збереженості фонематичного слуху та фонематичного сприймання: діти зі збереженим фонематичним слухом і сприйманням (близько 15%), діти, які мають окремі недоліки фонематичного слуху й сприймання (понад 70% обстежених), діти з вираженими недоліками фонематичного слуху і сприймання (13% респондентів).

За результатами дослідження фонематичних процесів, можна дійти невтішного висновку про те, що простежується тісний взаємозв'язок між рівнем розвитку звуковимови і фонематичними процесами. Вихованці, що мають найбільші труднощі у звуковимові, отримали і нижчі бали за рівнем розвитку фонематичних процесів. Діти, які мають порушення вимови 3 і більше звуків із різних фонетичних груп, мають середній рівень розвитку фонематичних процесів, дошкільники, у яких страждає вимова 1-2 звуків з різних фонетичних груп мають достатній рівень розвитку фонематичних процесів.

Для обстеження стану звуконаповнюваності й складової структури слова ми пропонували дітям повторити за експериментатором слова різної складності (двоскладові без збігу приголосних звуків – каша, риба, віник, кавун, банан; односкладові зі збігом приголосних – вовк, хліб, хвіст; двоскладові зі збігом приголосних – книга, банка, лялька; трискладові без збігу приголосних - кубики, самокат, бегемот; трискладові зі збігом приголосних – апельсин, автобус, яблуко, багатоскладові без збігу приголосних – морозиво, козенята, черепаха; багатоскладові зі збігом приголосних – Попелюшка, ведмежата, табуретка).

Також із цією метою дошкільникам пропонували завдання на називання предметів, зображених на картинках. Назви предметів, що були зображені на

них містили різну кількість звуків та різну складову структуру слова: дім, сом, риба, муха, банан, диван, торт, бант, торти, банти, фонтан, поштар, трамвай, собака, кубики, телефон, бегемот, ковбаса, скакалка, гусениця, велосипед, пірамідка, сніговики.

Аналіз результатів виконання дітьми вказаних завдань дає підстави виснувати, що запропоновані для повторення слова без помилок не змогла відтворити жодна дитина в експериментальній та контрольній групах. Дошкільники допускали помилки, зокрема замінювали звуки в складах, скорочували або, навпаки, збільшували кількість складів. Майже половина дітей в обох групах взагалі не змогли правильно виконати жодне із завдань. Найпоширенішими помилками були: зміна місця складів у слові, скорочення та додавання складів, пропуск приголосного у позиції зі збігом приголосних, випускання початкового складу або звука; деякі діти взагалі не могли вимовити слово без помилок під час його багаторазової відображеної вимови.

Провідними дефектами при дизартріях та ринолалії крім порушень звуковимови, є порушення просодичної сторони мовлення. Проте трапляються випадки порушення просодики і в дошкільників із дислаліями. Тому під час обстеження просодичної сторони мовлення ми звертали увагу на голос, темп мовлення, мелодико-інтонаційну сторону мовлення, тип дихання в дітей.

Так, було з'ясовано, що близько 70% обстежених дітей мають чистий дзвінкий голос, тоді як у решти – він тихий і слабкий.

Спокійний темп мовлення спостерігався у приблизно в 40% респондентів, по 20% дошкільників демонстрували або уповільнений, або прискорений, або помірний темп мовлення.

Щодо методико-інтонаційної сторони мовлення, то 80% вихованців говорять виразно, тоді як 20% – маловиразно.

П'ята частина респондентів правильно організує мовлення – на видиху, при цьому в них видих сильний, дихання спокійне; близько 30% вихованців продукують сильний видих, але не завжди говорять на видиху, при спокійному

диханні, вони починають фразу на вдиху, через, що не можуть її промовити повноцінно. Майже половина дітей організують мовлення на слабкому, іноді ще й укороченому, видиху, що негативно позначається на силі голосу, темпі мовлення, а також інтонації висловлювань.

Кількісна характеристика звукової культури мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи за визначеними критеріями на констатувальному етапі експерименту у % подана в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісна характеристика звукової культури мовлення у дітей на констатувальному етапі експерименту у %

Група	Рівні сформованості звукової культури мовлення		
	Достатній	Середній	Низький
Фонетичний критерій			
ЕГ	0	7	93
КГ	0	20	80
Фонематичний критерій			
ЕГ	13	74	13
КГ	20	77	13
Звуко-складовий критерій			
ЕГ	0	47	53
КГ	0	60	40
Просодичний критерій			
ЕГ	20	33	47
КГ	14	47	39

Проведений констатувальний етап дослідження дозволив нам виявити специфічні особливості розвитку звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ.

У ході дослідження у дошкільників були виявлені значні порушення звуковимови, фонематичного слуху і сприймання, звуконаповнюваності й складової структури слова та просодичної сторони мовлення.

Під час обстеження звуковимови в дітей 5-го року життя з ФФНМ ми дійшли висновку, що в усіх респондентів порушення звуковимови має поліморфний характер, адже наявні порушення звуків із різних фонетичних



груп. Зокрема спостерігаються свистячий та шиплячий сигматизм, ротацізм, ламбдацізм, паракаппацізм, параротацізм, парасигматизм та параламбдацізм, дефекти оздвінчення і пом'якшення. Порушення звуковимови були виявлені у формі спотвореної вимови звуків, їх відсутності, заміни та змішування.

За результатами дослідження фонематичних процесів було з'ясовано, що простежується тісний взаємозв'язок між рівнем розвитку звуковимови та фонематичними процесами. Відхилення слухового сприймання є причиною розладів звуковимови. Але в той же час відхилення фонематичного сприймання можуть мати вторинний характер, тобто виявитися похідними. Дітям з ФФНМ складно розрізнити слова близькі за своїм звучанням, розпізнавати склади тощо.

Труднощі артикуляційного плану впливають на слухове сприймання всієї звукової системи мови, що свідчить про наявність у дітей недорозвинення фонематичного слуху. Мовлення цих вихованців не створює можливості для формування чіткого слухового сприймання та контролю через змазаність та невиразність вимови. Слухові та рухові образи компонентів мовлення знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки при оволодінні звуковимовою сенсорний і моторний компоненти мовлення утворюють єдину функціональну систему. У випадках порушень функції мовнорухового аналізатора між моторним та сенсорним компонентами утворюються неповноцінні зв'язки. Через це спостерігаються порушення не лише у вимові звуків, але й у звуконаповнюваності та складовій структурі слів.

Таким чином, узагальнення результатів констатувального експерименту дає змогу зробити висновок про те, що у дітей із ФФНМ є несформованими звуко-складова структура слова, фонематичні процеси, вимова великої кількості звуків не відповідає орфоепічним нормам української мови, спостерігаються недоліки просодичної сторони мовлення.

Отримані результати засвідчують необхідність проведення цілеспрямованої й систематичної корекційної-розвивальної роботи із дітьми

5-го року життя з ФФНМ, використання ефективних, а саме ігрових методів і прийомів корекції порушень звуковимови, фонематичного слуху і сприймання та звуконаповнюваності й складової структури слова, просодичної сторони мовлення.

## **2.2. Система роботи з формування звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри**

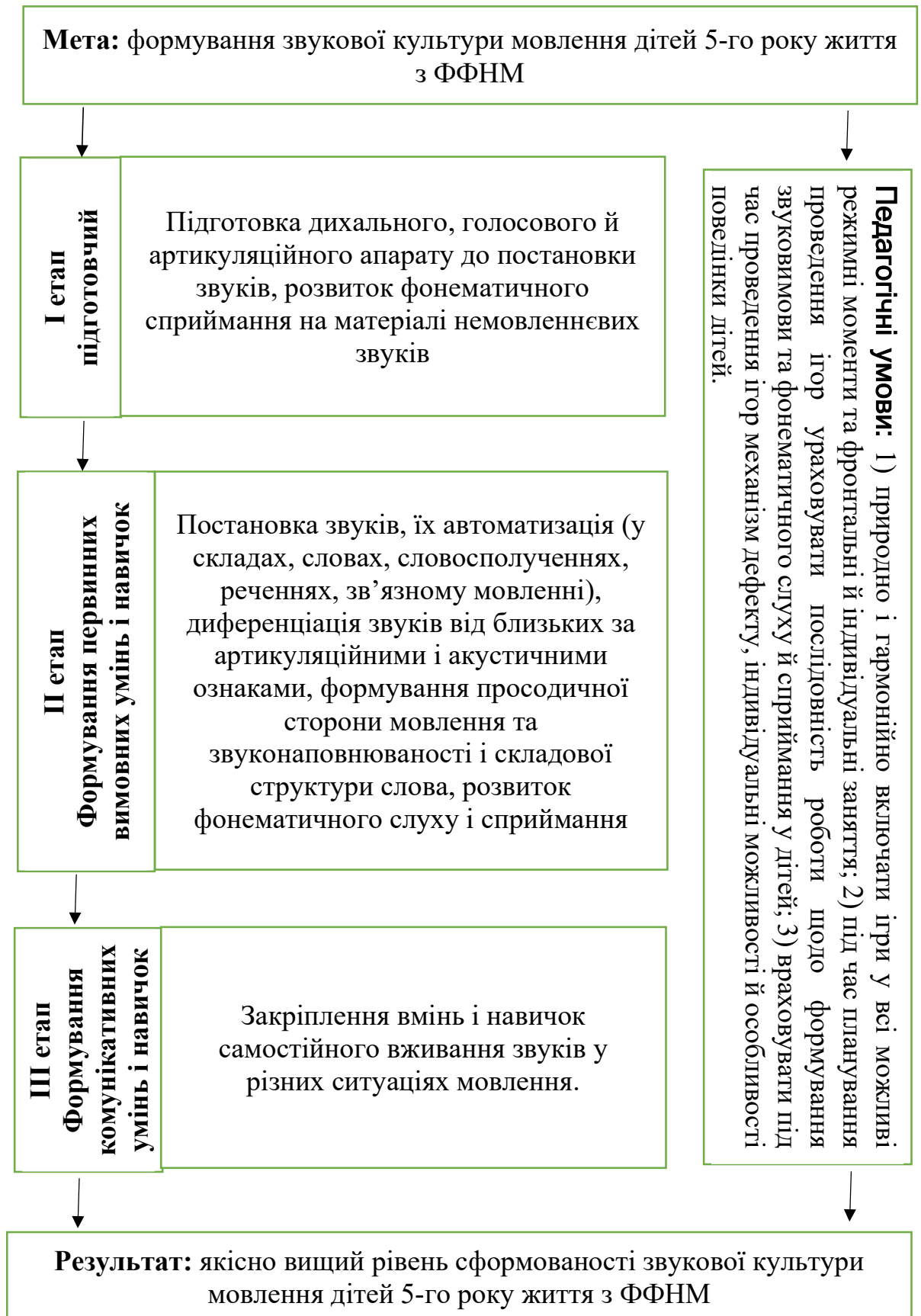
Із метою формування звукової культури мовлення дітей 5-го року життя з ФФНМ ми розробили систему роботи, що передбачала систематичне і цілеспрямоване використання дидактичних ігор протягом трьох послідовних етапів – підготовчого, формування первинних вимовних умінь і навичок, формування комунікативних умінь і навичок.

Протягом означених трьох етапів ми дотримувалися таких педагогічних умов:

- 1) природно і гармонійно включати ігри у всі можливі режимні моменти та фронтальні й індивідуальні заняття;
- 2) під час планування проведення ігор урахувати послідовність роботи щодо формування звуковимови та фонематичного слуху й сприймання у дітей;
- 3) враховувати під час проведення ігор механізм дефекту, індивідуальні можливості й особливості поведінки дітей.

У рамках формувального експерименту було проведено 16 фронтальних та по 30 індивідуальних ігрових занять з кожною дитиною. Фронтальні заняття проводилися один раз на тиждень з усією групою дітей, тоді як індивідуальні заняття проводилися двічі на тиждень з кожним вихованцем відповідно до індивідуальними планами корекційної роботи, розробленими з урахуванням результатів констатувального експерименту.

Пропоновану нами систему роботи представлено в моделі, що подана на рисунку 2.1.



**Рис. 2.1. Модель реалізації системи роботи з формування звукової культури мовлення дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри**

**I етап – підготовчий** – його метою була підготовка дихального, голосового й артикуляційного апарату до постановки звуків, розвиток фонематичного сприймання на матеріалі немовленнєвих звуків.

Під час його реалізації ми проводили заняття, до яких включали ігри, що дозволяли формувати і розвивати інтерес до логопедичних занять, здійснювати підготовку артикуляційного, голосового і дихального апарату для постановки звуків, розвивати фонематичне сприймання.

Специфіка використання дидактичних ігор на цьому етапі полягала в тому, що ми спільно з логопедом ЗДО та вихователями логопедичної групи виконували роль режисера-організатора, ведучого та учасника ігрової діяльності.

На фронтальні заняття ми обирали такі корекційні завдання, які були важливими для всіх дошкільників. Для прикладу наведемо конспект заняття для ознайомлення дітей з основними органами артикуляційного апарату.

Тема. Знайомство з органами артикуляційного апарату та їх основними рухами.

Мета: Пригадати з дітьми основні органи артикуляційного апарату (рот, губи, зуби, язик, піднебіння, кінчик язика), основні рухи язика (піднімати вгору, опускати вниз, робити рухи до кутів рота). Ознайомити дітей з бугорками – альвеолами за верхніми зубами і навчити робити язик широким, тонким. Уточнити уявлення дітей про рухи язика у порожнині рота і поза нею: вгору, вниз, вліво, вправо.

Обладнання: ілюстрації будови органів артикуляції, індивідуальні дзеркала для дітей.

Хід заняття.

Вихователь, звертаючись до дітей, говорить: «Сьогодні я розповім вам сьогодні дуже цікаву історію. Сядьте прямо, подивіться на мене. Діти у вас є язички? (Так.) А де вони знаходяться? (У роті.) Правильно! Язик у вас знаходиться в роті. Рот – це будиночок язика. Будиночок відкривається і закривається. Погляньте! Я буду відкривати і закривати будинок. (Вихователь

повільно змикає і розмикає губи. Губи знаходяться в положенні посмішки, верхні і нижні зуби оголені).

А тепер скажіть, чим закривається будиночок? (Будинок закривається зубами.) Правильно! Зуби міцно закривають будинок і не випускають язичок на вулицю. Нижні зуби – це ганок. Знайдіть язиком нижні зуби. Давайте всі разом закриємо і відкриємо будиночок язичка. Посміхайтесь, закривайте будиночок там, щоб зуби були добре видні. (Діти виконують завдання.)

У будиночку є стеля. Знайдіть її і погладьте язичком. Навколо верхніх зубів, де закінчується стеля, є бугорки, їх називають альвеоли. Знайдіть їх і торкніться кінчиком язика. А скажіть, для чого нам потрібен язик? Що ми робимо за допомогою язика? (Їмо, говоримо.) Правильно! Але щоб добре говорити, язичок має вміти робити багато чого. Він вміє бути широким, тонким. Подивіться, який у мене язик. (Вихователь показує широкий язик, який без напруження лежить на нижній губі і своїми бічними краями торкається кутів рота. Потім він викликає дітей, які вміють робити язик широким, і звертає увагу всіх на форму язика.)

Пам'ятаєте, у казці «Вовк і семеро козенят» коваль вовкові тоненький голос кував? Ми з вами також будемо кувати, але не голос, а язичок, щоб він став широкий, тонкий. Погляньте! (Вихователь закусує широкий, тонкий, не напружений язик зубами і повільно проговорює «та-та-та». Діти повторюють за ним.)

Подивіться в люстерко, язичок став широким. Тепер покладемо язичок між губами і скажемо «пя-пя-пя».

Повторюйте за мною слова і рухи:

Ми притиснемо язик зубами – та-та-та,

А тепер притиснемо губами – пя-пя-пя.

(Вихователь стежить за тим, як діти виконують завдання.)

А тепер, діти, послухайте казку про веселого язичка. Ми будемо робити ті ж самі дії, що і язичок.

Жив-був язичок у своєму будиночку і нікуди не виходив. Нарешті,

набридло йому сидіти вдома без діла. Захотілося йому пограти й повеселитися. Відкрив він спочатку одні двері (губи), потім інші (зуби), висунув широкий кінчик і знову заховався в будиночок. Вибіг у будиночок – заховався в будинок.

Спочатку язичок бігав повільно, а потім забігав вперед-назад все швидше і швидше, ніби кошенья, яке хлеще молоко. Стомився він і зупинився перепочити, висунувся з будиночка і гріється на сонечку. Раптом подув вітер, і язичок забіг у будиночок, зачинивши всі двері. Стих вітер, і знову язичок вибіг з будиночка. Дуже цікавий був язичок! Вибіг на вулицю і подивився праворуч, потім ліворуч, подивився вгору і вниз. Набридло йому гратися, і він повернувся у свій будинок, зачинивши всі двері.

Під час проведення заняття ми стежили за положенням органів артикуляційного апарату і виконанням рухів кожною дитиною та визначали з ким із дошкільників потрібно провести додаткові індивідуальні заняття на ознайомлення з органами артикуляції.

Також нами використовувалися артикуляційні казки адаптовані О. Косіною «Зоопарк», «Весела прогулянка», М. Рогожніковою «Жабка-скрекотушка та її веселий язичок», Н. Лукіною «Ледаче кошенья», «Вовк і трое поросят», Н. Рижовою «Як Язичок відпочивав на морі», «Як Язичок гуляв у лісі», «Як Язичок ліпив сніговика», Т. Рожковою «Працьовите сонечко», «Загадковий метелик», «Невиховане мишенья», «Хто допоможе горобцю», «Заєць», «Ляпка».

Для розвитку й корекції артикуляційного апарату ми використали такі дидактичні ігри як «Годування пташенят», «Печемо млинці», «Хованки», «Спритні конячки», «Жабки», «Слоненята».

Додатково були використані дидактичні ігри з гастрономічними продуктами – соломкою, бубликом.

Для розвитку і корекції мовленнєвого дихання ми проводили ігри «Кулька», «Бегемотики», «Листопад», «Здуй сніжинку», «Хто заб'є гол у ворота», «Занавіска», «Вітерець», «Хто голосніше», «Гра на духових

інструментах», «Вертушка», «Бульки», «Рости пінко!» та ін.

Для розвитку голосового апарату були проведені дидактичні ігри «Скажи як я», «Заспокой ляльку», «Співай зі мною», «Луна», «Хуртовина», «Диригент» тощо.

Для розвитку фонематичного сприймання на матеріалі немовленнєвих звуків нами було проведено ігри «Впізнай шум», «Вгадай, що шелестить», «Звуки природи», «Чарівні коробочки», «Сонечко і дощик», «Де плескали в долоні», «Музичні інструменти».

Наведемо приклади окремих ігор.

«Годування пташенят»

Мета: активізація м'язів нижньої щелепи.

Матеріал: картинка із зображенням пташки, яка годує пташенят.

Хід гри

Діти сидять півколом обличчям до педагога, який показує картинку, де зображена пташка, яка годує пташенят. Вихователь говорить: «Зараз ми пограємо. Ви будете пташенятами, а я – мамою-пташкою. Пташка принесла зернята, і всі пташенята відкрили дзьоби. З'їли зернятка і закрили дзьоби». Діти виконують ці рухи.

Цю гру ми проводили кілька разів. При цьому стежили за тим, щоб діти сиділи прямо, спокійно, голову тримали прямо, не кивали нею під час відкривання та закривання рота. Наголошували, що рух виконує тільки нижня щелепа, язик і губи спокійні, що рот потрібно відкривати спокійно без напруги.

«Бульки»

Мета: розвиток сильного ротового видиху через трубочку, диференціація ротового і носового видиху.

Матеріал: склянка з водою, коктейльні трубочки різного діаметра.

Хід гри

У склянку, наполовину наповнену водою, опустіть коктейльну трубочку і подуйте в неї – бульбашки з гучним бульканням підніматимуться на

поверхню. Потім дайте трубочку дитині та запропонуйте подути. «Давай зробимо веселі бульки! Візьми трубочку і подуй у склянку з водою. Якщо дути слабо – виходять маленькі бульки. А якщо подути сильно, то виходить ціла буря! Давай влаштуємо бурю!»

За «бурею» у воді ми могли легко оцінити силу видиху і його довготривалість. На початку занять діаметр трубочки був 5-6 мм, надалі ми використовували тонші трубочки.

Траплялися випадки, коли дитина тримаючи трубочку в губах, видихала повітря через ніс, то ми акуратно затискали ніс малюка пальцями та запропонували подути знову.

«Скажи як я»

Мета: розвиток голосового апарату.

Хід гри

Вихователь пропонує дітям уважно слухати, як він вимовляє слова, і вимовляти (повторювати) їх так само. Вихователь говорить слова голосно, тихо або пошепки. Відповіді можуть бути як групові, так і індивідуальні. Під час проведення цієї гри ми стежили за тим, щоб діти вимовляли слова виразно, з відповідним ступенем гучності.

«Чарівні коробочки»

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги і розрізнення немовленневих звуків.

Матеріал: два набори непрозорих коробочок із горохом, гречкою, цукром, піском, камінцями, нарізаним папером.

Хід гри

Для логопеда/вихователя та дитини підібрано два набори непрозорих коробочок, що заповнені різними матеріалами. Спочатку дитині пропонується уважно послухати звучання кожної коробочки й ознайомитися з її вмістом. Потім дитина повинна знайти коробочку, яка щойно звучала.

У міру формування артикуляційної, дихальної і голосової бази для постановки звуків, а також розвитку фонематичних процесів у дітей на



матеріалі немовленнєвих звуків ми перейшли до реалізації **II етапу - формування первинних вимовних умінь і навичок**. Його метою була постановка звуків, їх автоматизація (у складах, словах, словосполученнях, реченнях, зв'язному мовленні), диференціація звуків від близьких за артикуляційними і акустичними ознаками, формування просодичної сторони мовлення та звуконаповнюваності і складової структури слова, розвиток фонематичного слуху і сприймання.

Постановку звуків здійснював логопед на логопедичних індивідуальних заняттях. Ми продовжували його роботу під час індивідуальної роботи з дітьми та під час проведення «Логопедичної години» використовуючи ігри зі звуковими доріжками, що допомагало закріпити ізольовану вимову звука та вимову його в закритих і відкритих словах.

Процес автоматизації звуків полягав у використанні низки ігор зі спеціально підібраними простими словами за фонетичним складом, що не містили порушених звуків. Автоматизація звуків при дислалії передбачала автоматизацію вимови переважно груп свистячих, шиплячих приголосних звуків та Л і Р, при дизартрії та ринолалії – голосних і приголосних звуків раннього онтогенезу (М, П, Б, Т, Д, К, Г, Х та ін.) і була найбільш складним і тривалим етапом нашої роботи.

Так, для автоматизації ізольованих звуків та вимови їх у складах були використані такі ігри – для голосних звуків – «Промінчики», «Кубики з картинками», «Збери квіти», «Кольорові фігурки»; для приголосних – «Приголосні звуки», «Чарівний гном», «Веселі змійки», «Заб'ємо цвях молотком», «Гусаки», «Насос», «Пилка», «Завірюха», «Тиша», «Веселий поїзд», «Літаки» і т.д.

Наприклад, дидактична гра «Збери квіти».

Мета: закріпити правильну вимову голосних звуків А, О, У, Е, И, І, розвивати фонематичне сприймання, пам'ять.

Матеріал: предметні картинки на кольорових пелюстках і на круглій серцевині квітки.

## Хід гри

Зібрати квіточку, збираючи пелюстки з картинками. При цьому кожна пелюстка співає свою пісню – окремий голосний звук. Після того, як дитина збрала квітку, логопед пропонує їй заплющити очі та перевертає кілька пелюсток лицьовою стороною вниз. Розплющивши очі, дитина повинна згадати пісеньку пелюсток, які були на перевернутих пелюстках.

«Заб'ємо цвях молотком»

Мета: автоматизація звуків Д, Т в ізольованій вимові.

Матеріал: іграшкові молотки, картинки.

## Хід гри

Діти, імітуючи забивання цвяха в стіну молотком (залізним чи дерев'яним), б'ють кулачком по кулачку, вимовляючи звук. Вихователь/логопед проводить вправу у підгрупах і стежить, щоб діти вимовляли звук Д гучно, Т глухо, але не кричали. Потім він запитує: «Як молоток стукає по цвяху? (Голосно). Молоток стукає голосно, лунко. Постукаємо ще раз: «д-д-д». Що робить кінчик язика, коли ми говоримо Д-Д-Д? (Кінчик язика стукає по бугоркам за верхніми зубами)».

Проводячи таку гру ми стежили за тим, щоб під час вимови Д кінчик язика в дітей не витикався між зубами, звертали їх увагу на те, що звук ми вимовляємо гучно, але не кричимо. Також наголошували на тому, що треба говорити Д-Д-Д, а не ДЕ або ДИ.

Для автоматизації вимови звуків у словах, словосполученнях і реченнях нами були використані дидактичні ігри – «Чай для Тетянки», «Лялька вбирається», «Прикрасимо ялинку» і низку ігор з ліхтариком – «Що в мішку», «Що в гаражі», «Хто сховався в будинку» і т. д.

Наприклад, дидактична гра «Чай для Тетянки».

Мета: автоматизація звука Ч в реченнях.

Матеріал: ляльковий чайний сервіз, чотири ляльки, печиво, булочки, калачі із пластиліну.

## Хід гри

Діти сидять перед столом логопеда. На ньому стоїть ляльковий стіл із чайним сервізом, навколо якого на стільчиках сидить чотири ляльки. Логопед говорить: «Діти, давайте дамо лялькам красиві імена». Діти їх називають: «Тетянка, Валечка, Оленька, Марійка». Потім логопед викликає одну дитину (Олексія) і пропонує налити чаю із чайника в чашку Тетянці. Дитина свої дії супроводжує словами: «Я беру часник та наливаю чай у чашку Тетянці. Даю Тетянці печиво». Посадивши дитину на місце, логопед запитує інших дітей: «Що робив Льоша?» Діти відповідають. Потім логопед викликає іншу дитину, і пропонує виконати завдання.

Для автоматизації звуків у зв'язному мовленні були проведені ігри «Сова», «Зайчик», «Теремок», «Кіт на даху», «Наша Саша», «Маленькі ніжки бігли по доріжці», «День народження», «Погодуй кролика».

Наприклад, дидактична гра «Наша Саша»

Мета: автоматизація звука Ш у зв'язному тексті.

Хід гри

Лічилкою обираються Саша та Мишко. Вони сидять на стільцях у колі та ритмічно, під вірші дітей, ніби підносять ложку до рота. Діти ходять узявшись за руки, навколо Сашеньки та Мишка і промовляють:

Наша Саша їла кашу,

Брат Мишко допомагав.

Після цих слів Саша і Мишко говорять:

Хто нам буде заважати,

Швидко будем доганяти.

Диференціації звуків на всіх етапах навчання правильної вимови приділяється велика увага, особливо якщо переважають порушення фонематичних складників, коли етап диференціації є обов'язковим і тривалим. Кожен звук, як тільки досягнуто його правильної вимови, порівнюється на слух з усіма артикуляційно або акустично близькими звуками (перший етап диференціації – при пропусках та спотвореннях). Пізніше, після засвоєння артикуляції другого з пари взаємозамінних у мовленні звуків, диференціація

здійснюється не тільки на слух, але й у вимові (другий етап – диференціації – при замінах і змішуванні). Така послідовність роботи дозволяє дуже рано включати ігри на розрізнення звуків (ще в процесі автоматизації звука на рівні ізольованого звука та складу), що сприяє спонтанній появі в мовленні дітей нових звуків і значно полегшує другий етап диференціації.

Для диференціації звуків ми провели дидактичні ігри «Вуличний рух», «Риби», «Хто уважний?», «Не помились», «Бджоли і комарі», «Чого не стало», «Крамниця», «Свистить – шипить», «Квітучий кактус», «Склади нові слова», «Каруселі», «Випав біленький сніжок».

Наприклад дидактична гра «Хто уважний?»

Мета: диференціація звуків С, З в ізольованій вимові.

Матеріал: картинки «Свисток» і «Дзвінок».

Хід гри

Логопед показує дітям картинки і запитує: «Хто знає, як свистить свисток?» (Діти відповідають: С-С-С). «А як дзвенить дзвінок?» (Діти: З-З-З). «Зараз я подивлюся, хто з вас більш уважний. Я буду показувати то одну, то іншу картинку, а ви вимовляйте то звук С, то звук З.

«Склади нові слова»

Мета: утворення нових слів шляхом заміни глухих приголосних на дзвінкі та навпаки.

Хід гри

Варіант 1. Утворити нові слова, замінивши глухі приголосні дзвінкими: слива – злива, каска – казка, коса – коза, шити – жити, тіло – діло.

Варіант 2. Утворити нові слова, замінивши дзвінкі приголосні глухими: борт – порт, кізка – кіска, брати – прати, бити – пити, жити – шити.

Недостатній розвиток інтонаційної виразності і просодичної сторони мовлення в дітей із ФФНМ впливає на якість інформації, що передається, тим самим обмежуючи комунікативні можливості дітей. Тому до системи логопедичної роботи з дітьми із дислалією, дизартрією та ринолалією необхідно включати ігри, які вдосконалюють інтонаційну виразність

мовлення при дислалії, формують просодичні елементи при дизартрії й ринолалії та допомагають оволодіти засобами і вмінням користуватися методикою, логічним наголосом, ритмом, темпом мовлення, паузами, тембром.

Оскільки важливою ознакою речення як комунікативної одиниці є інтонаційна оформленість, то процес формування інтонаційно виразного мовлення передбачає розвиток основних видів інтонації у вирішенні таких завдань: формування розповідної, питальної, окличної інтонації і проведення роботи з диференціації різних її видів, також інтонації завершеного та незавершеного речення, оскільки завершеність чи незавершеність висловлювання є однією з головних формальних ознак речення.

Формуванню важливих для усного мовлення при дизартрії й ринолалії компонентів просодичної сторони мовлення та інтонаційної виразності мовлення передують ритмічні вправи, що готують дітей до сприймання інтонаційної виразності, створюють передумови для засвоєння логічного наголосу, засвоєння ритміки слова і речення, зокрема ігри на відтворення темпо-ритмічної організації руху, на сприймання ті відтворення різних ритмічних структур, роботу над темпом, мелодикою, наголосом, паузуванням, тембром.

Для формування просодичної сторони мовлення нами було проведено ігри «Курчата і кіт», «Із-за лісу, із-за гір», «Зайці», «Голосно-тихо», «Назви ласкаво», «Прохання», «Похвали подарунок», «Скажи радісно», «Зміни фразу».

«Із-за лісу, із-за гір»

Мета: учити співвідносити темп мовлення і рухів.

Хід гри

Дітям пропонують під ритм мовлення координувати рухи рук та ніг.

Із-за лісу, із-за гір

Їде дідусь Сидір. (середній темп)

Сам на конячці,	(повільно)
Дружина на корові,	(в середньому темпі)
Дітки на телятках,	(швидко)
Онuki на козлятках.	(дуже швидко)

«Похвали подарунок»

Мета: формування навичок сприймання і відтворення у мовленні окличної інтонації.

Хід гри

Дитині говорять: «Уяви, що Дід Мороз подарував тобі на Новий рік красиву ляльку (велику пожежну машину, набір інструментів). Похвали подарунок. Постарайся передати словами, інтонацією, що подарунок тобі сподобався».

«Ах! Яка лялька! Дуже красива лялька! Спасибі!»

«Ах! Яка машина! Велика пожежна машина!»

«Ой! Це набір інструментів! Відмінний подарунок!»

Формування правильної вимови звуків тісно пов'язане із засвоєнням слів різної складової структури. Звуко-складова структура – це кількість і порядок складів у слові. Нерідко у дітей з ФФНМ спостерігаються труднощі у вимові слів зі складною складовою структурою та у збігу приголосних, а також речень, що складаються з подібних слів (це стосується насамперед незнайомих і складних слів). Тому процес засвоєння звуко-складової структури слова здійснюється у двох напрямках: оволодіння вимовою та складовою структурою слова. У процесі оволодіння складовою структурою слова в дитини формується практичний досвід у здійсненні фонематичного аналізу та синтезу, що є однією з передумов у засвоєнні грамотного читання і письма.

Для формування звуконаповнюваності і складової структури слова нами проводилися дидактичні ігри «Який склад спільний», «Зміни слово», «Довге або коротке», «Касовий апарат», «Добери слово», «Передай слово», «Квіткова крамниця», «Кінець слова за тобою», «Повтори за мною», «Сказати та почути».

Наприклад, дидактична гра «Який склад спільний?»

Мета: розвивати вміння виділяти спільний склад у словах.

Хід гри

Логопед називає слова, діти виділяють спільну частину-склад:

Жи – жилет, жирафа, жир.

Ши – машина, шина, шило.

Ци – цибуля, цифра.

Потім дітям потрібно було скласти речення з поданими словами.

«Касовий апарат»

Мета: розвивати вміння визначати кількість складів у слові.

Матеріал: намальований касовий апарат, в якому потрібно зробити проріз, вставити чекову стрічку, картинки або предмети для «покупок», монети.

Хід гри

Логопед або дитина вибирає кілька товарів, які хоче купити. Касир визначає кількість складів у назві товару, висуває чек на відповідну кількість поділок, озвучує ціну (3 склади – 3 поділки на чековій стрічці – 3 монетки).

Зображення та предмети для гри ми добирали з урахуванням тих звуків, які необхідно було автоматизувати в мовленні дітей.

У роботі з дітьми з ФФНМ при переважанні фонематичних порушень ми приділяли увагу розвитку фонематичних процесів, а саме: розвитку уваги до звукової сторони слова, фонематичного сприймання, розрізненню на слух голосних та приголосних звуків – дзвінких і глухих, твердих та м'яких, свистячих і шиплячих та сонорів; визначенню наявності у словах заданих звуків і здійсненню звукового аналізу слів.

На розвиток фонематичного слуху і сприймання ми використали дидактичні ігри на матеріалі мовленнєвих звуків «Хто уважний», «Слухай уважно», «Який звук заховався», «Два слова», «Впізнай слово», «Вибери слово», «З одного слова – декілька», «Чарівник звук», «Акваріум», «Подарунки».

Означені ігри передбачали розрізнення дитиною правильно та дефектно вимовленого звука в чужому і власному мовленні та розвиток слухового контролю за якістю власної вимови, адже сприймання й розрізнення правильної та дефектної вимови звуків сприяє розвитку фонематичного слуху й у взаємодії зі слуховим аналізатором визначає формування якості звуковимови.

Для прикладу наведемо декілька дидактичних ігор.

«Слухай уважно»

Мета: розвивати вміння розрізняти слова-пароніми.

Матеріал: предметні картинки.

Хід гри

Логопед знайомить дітей з назвами парних картинок: дим – дім, кит – кіт, лис – ліс, шубка – шибка, куля – Коля, село – сало, горох, горіх, бант – бинт, син – сон, ручка – річка, булка – білка, мило – мила, раки – руки, мишка – мушка, шашки – шишки, сунічка – синічка, лійка – лайка, салат – салют і т. п.

Логопед роздає дітям картинки. Далі запитує: «У кого кит, а в кого кіт? У кого голка, а в кого галка?» Діти піднімають відповідні картки.

**III етап – формування комунікативних умінь і навичок.** Його мета – закріплення вмінь і навичок самостійного вживання звуків у різних ситуаціях мовлення. На цьому етапі ми формували в дітей вміння і навички безпомилкового вживання звуків мовлення в усіх ситуаціях спілкування.

Для цього під час проведення дидактичних ігор на заняттях та в повсякденному житті ми широко використовували два типи зв'язного мовлення – діалогічне та монологічне, насичені автоматизованими і диференційованими голосними і приголосними звуками.

Серед завдань з розвитку діалогічного мовлення ми визначали: вчити дітей відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослим та дітьми; будувати діалог на



запропоновану тему (друга, третя, четверта і т. д. репліки діалогу).

Завдання з розвитку монологічного мовлення: вчити дітей зв'язно відповідати за змістом картинки чи художнього тексту (казки, оповідання, вірша, розповіді); описувати іграшки, предмети, дії, картинки, ситуації; розповідати про події з власного досвіду, за змістом сюжетних картин, на запропоновану логопедом або вибрану самостійно тему (творчі розповіді); переказувати зміст знайомих художніх текстів; оволодіти різними типами висловлювань (розповідей) – описами, розповідями, повідомленнями, міркуваннями, поясненнями.

На цьому етапі нами використовувалися такі дидактичні ігри – «Дружні малята», «Шофери і будівельники», «Добери пару», «На що схоже?», «Телефон», «Склади прапор», «Актори», «Улюблений герой», «Уяви, що ти», «Оживи картинку», «Аукціон іграшок», «Що побачиш – розкажи».

Наприклад, «Шофери та будівельники»

Мета: розвивати в дітей ділове спілкування, учити правильно висловлювати своє прохання, звертатися до однолітка; уважно слухати й виконувати прохання однолітка; вживати у спілкуванні слова «мені потрібно», «привези», «візьми», «я привіз».

Матеріал: великий будівельний матеріал, вантажні машини відповідних розмірів, малюнки-зразки із зображенням знайомих дітям будівель (ворота, гараж, будинок із парканом, драбинка тощо).

Хід гри

Гра проводиться з підгрупою з 4-6 дітей. Дітей об'єднують в команди «шоферів» і «будівельників». У кожного «будівельника» є свій «шофер», разом вони зводять одну споруду. Кожна дитина-«будівельник» отримує свій малюнок-зразок того, що потрібно збудувати, але не показує його «шоферу». Розглянувши зразок, «будівельник» просить «шофера» привезти потрібні деталі будівлі (бруски, куби, башти, пластини) і вказує їхню кількість. Наприклад: на малюнку будинок, що складається з одного куба, даху, та паркан, що складається з двох брусків. «Будівельник» може сказати: «Привези

кубик і дах». Отримавши ці предмети, він повинен подякувати і попросити привезти ще два бруски. «Будівельник» може назвати всі потрібні йому елементи. Якщо «шофер» щось забув, він може повернутися та перепитати. Коли будівлю буде закінчено, «будівельник» ще раз розглядає малюнок і виявляє, що на ньому зображений ведмедик, який стоїть біля будинку. «Будівельник» просить «шофера» привезти ведмедика. Діти разом обіграють споруду.

У процесі роботи діти можуть спілкуватися і за допомогою жестів. Після закінчення спорудження будівель логопед просить усіх «будівельників» показати свої малюнки, а «шоферів» перевірити, чи правильно зведено споруди.

Під час повторного проведення гри діти міняються ролями.

«Що побачиш – розкажи»

Мета: розвиток сприймання, стимулювання використання лексичних і граматичних конструкцій для зв'язного висловлювання.

Хід гри

Логопед говорить: «Хто сяде на «чарівний стільчик», побачить щось цікаве.

Дитина сідає на «чарівний стільчик», логопед вимовляє: «Ти у віконце подивися, і що побачиш – розкажи».

Логопед пропонує сюжетну картину, ставить її на підвіконня, дитина дивиться у вікно, бачить картину, розповідає про її зміст.

Зауважимо, що на всіх етапах роботи з формування звукової культури мовлення дітей з ФФНМ здійснювався взаємозв'язок із сім'ями вихованців. Зокрема ми запрошували батьків (або членів родини) на заняття в заклад дошкільної освіти, а також пропонували їм виконати домашні логопедичні заняття із індивідуальних зошитів.

Індивідуальні зошити велися на кожну дитину окремо. У цих зошитах записувалися основний зміст занять із дитиною, вправи в розвитку уваги, пам'яті, фонематичного слуху та інших. Також сюди входили окремі вправи з

артикуляції, заучування і повторення текстів і віршів.

Протягом всього формувального етапу дослідно-експериментальної роботи проводився облік стану вимовних навичок дітей, який дозволив визначити зміст індивідуальної роботи з формування звукової культури мовлення, а також у динаміці розвитку вимовних навичок простежити закономірності, характерні для дітей з ФФНМ. Враховувалися поліпшення у звуковимові, дотриманні орфоепічних норм, фонематичних процесах.

### **2.3. Визначення ефективності системи роботи з формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри**

Повторне дослідження в обох групах здійснювалося з метою визначення ефективності формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі експерименту.

За результатами контрольного експерименту у всіх дітей покращилися показники звуковимови. При цьому двоє дітей з експериментальної групи продемонстрували результати, які засвідчили, що їх звуковимова досягла норми. Ще двоє дітей мають скореговані звуки з різних фонетичних груп, в інших дітей – скореговані звуки з однієї фонетичної групи.

За результатами дослідження найкращі результати були досягнуті в фонетичних групах свистячих та шиплячих звуків. виправлено 50% дефектів вимови шиплячих звуків та 20% свистячих звуків. порушення вимови в фонетичній групі сонорних звуків знизилася лише на 13% звуків Р, Р' і на 20% звуків Л, Л'.

У контрольній групі позитивні зрушення відмічалися також, проте вони не були настільки очевидними як в експериментальній групі. Так, у дошкільників найбільш успішно скорегованою виявилася група свистячих звуків та звук Л'. Найпроблемнішою залишається вимова звуків Р, Ш, Ж, З.

Таким чином, після аналізу стану сформованості звуковимови,

проведеного в рамках контрольного експерименту, можна зробити висновок, що динаміка в результатах експериментальної групи виявилася суттєвою, що пояснюється проведенню роботи над звуковимовою.

За результатами обстеження фонематичного слуху з'ясовано, що правильно виділяють заданий звук з ряду інших звуків всі діти експериментальної групи, що складає 100%, та 2 дитини контрольної, що складає 13%; з помилками виконали завдання 4 дитини контрольної групи, що складає 27%, в експериментальній групі таких дітей не було виявлено; дітей, які не виконали завдання не виявлено в обох групах. Правильно виділяють склад із заданим звуком з ряду складів усі діти експериментальної групи, що складає 100%, та 3 дитини контрольної групи, що складає 20%; з помилками виконали завдання 4 дитини контрольної групи, що складає 27%, в експериментальній групі таких дітей не було виявлено; дітей, які не виконали завдання не виявлено в обох групах. Правильно виділяють слово із заданим звуком з ряду слів 9 дітей експериментальної групи, що складає 60%, та 1 дитина контрольної групи, що складає 7%; з помилками виконали завдання 2 дитини експериментальної групи, що складає 13%, та 12 дітей контрольної групи, що складає 80%; дітей, які не виконали завдання не виявлено в обох групах. Без змін залишився рівень виконання найскладніших завдань, що передбачали порівняльний аналіз слів-омофонів, звукового складу слова. Це пояснюється нетривалістю корекційної дії, а саме етапів автоматизації та диференціації звуків, під час яких більшою мірою проводиться робота з розвитку фонематичних процесів. Тобто найбільш скоригованими виявилися процеси виділення звуку на початку та в кінці слова.

Загалом можна зробити висновок, що після проведення експериментальної роботи з упровадження розробленої нами системи роботи стан фонематичного слуху дошкільників поліпшилися. Найкращий результат у Вікторії Ш., яка має скориговані всі дефекти звуковимови і фонематичного слуху. Без змін залишилися показники у трьох дітей. У цілому при обстеженні фонематичних процесів спостерігаються істотна динаміка, оскільки вони тісно

пов'язані зі станом звуковимови.

Обстеження звуконаповнюваності та складової структури слова у дітей показало позитивну динаміку у дошкільників експериментальної групи. У дітей контрольної групи суттєвих зрушень не спостерігалось.

Обстеження просодичної сторони мовлення показало, що поліпшення чітко простежується під час обстеження дихання. Мовленнєвий видих у дітей експериментальної групи став більш тривалим, спрямованим, сформувалося мовленнєве висловлювання на видиху. Діти стали говорити у помірному темпі мовлення, використовуючи відповідну інтонацію. У контрольній групі суттєвих зрушень не спостерігалось.

Кількісна характеристика звукової культури мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи за визначеними критеріями на контрольному етапі експерименту у % подана в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кількісна характеристика звукової культури мовлення у дітей на контрольному етапі експерименту у %

Група	Рівні сформованості звукової культури мовлення		
	Достатній	Середній	Низький
Фонетичний критерій			
ЕГ	20	47	33
КГ	13	54	33
Фонематичний критерій			
ЕГ	47	53	0
КГ	33	60	7
Звуко-складовий критерій			
ЕГ	27	53	20
КГ	7	66	27
Просодичний критерій			
ЕГ	47	40	13
КГ	20	53	27

Графічно порівняльний аналіз рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за всіма критеріями на констатувальному та контрольному етапах експерименту подано на рисунках 2.2-2.5.

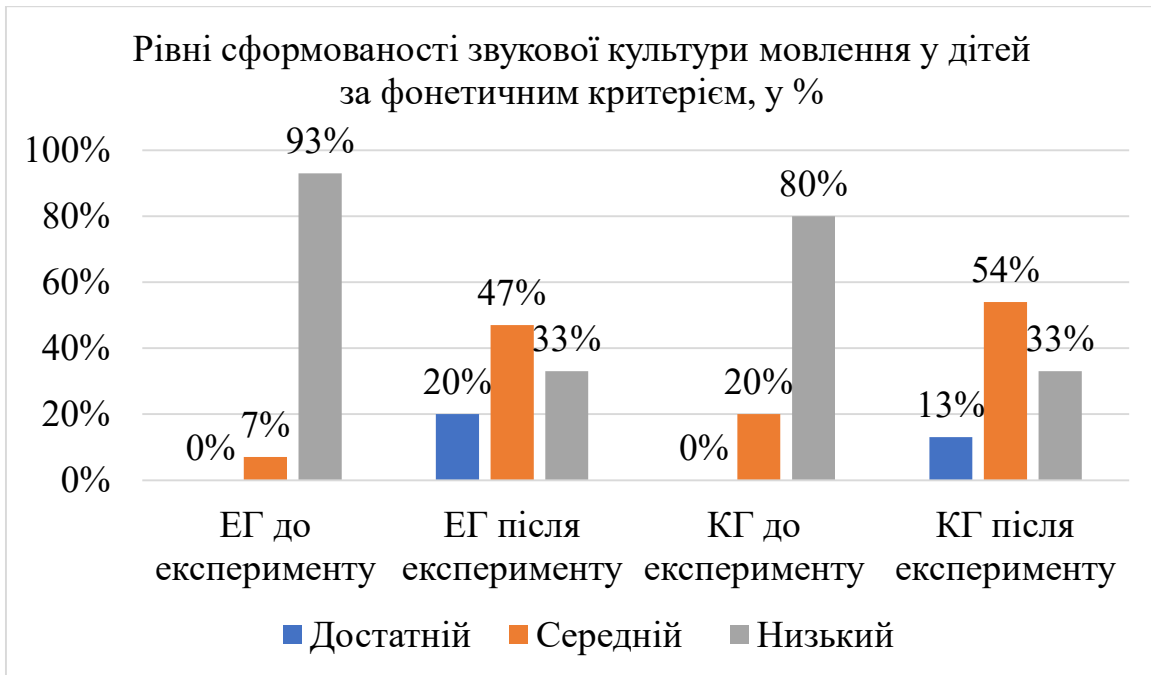


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за фонетичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту

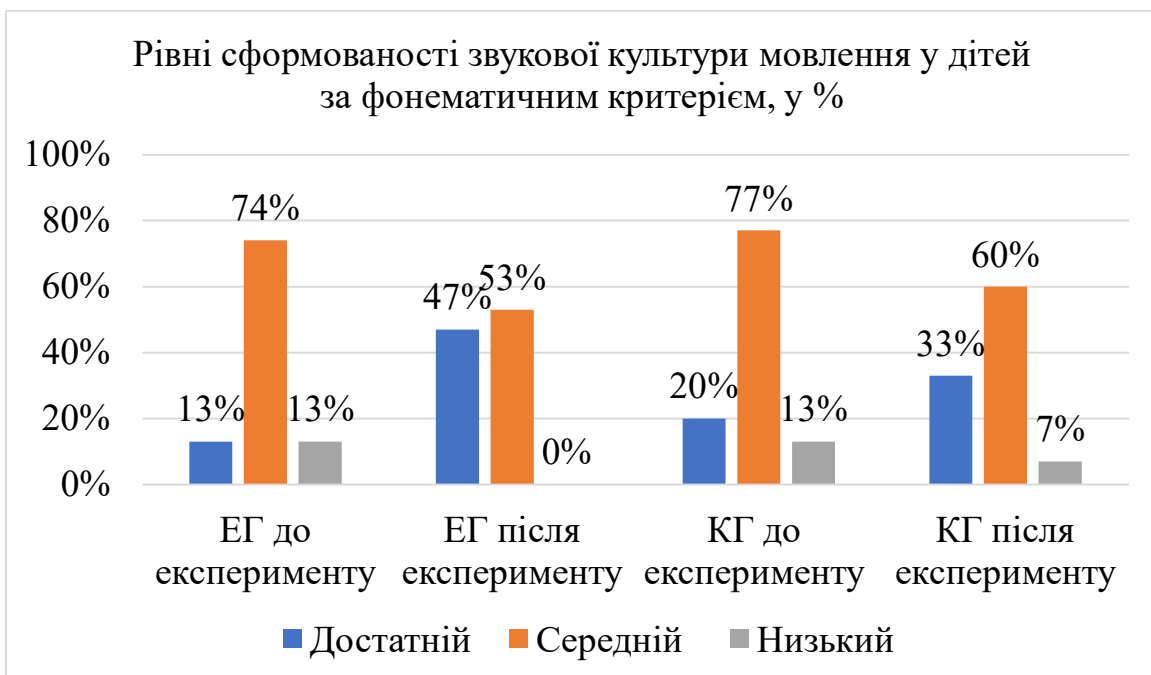


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за фонематичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту

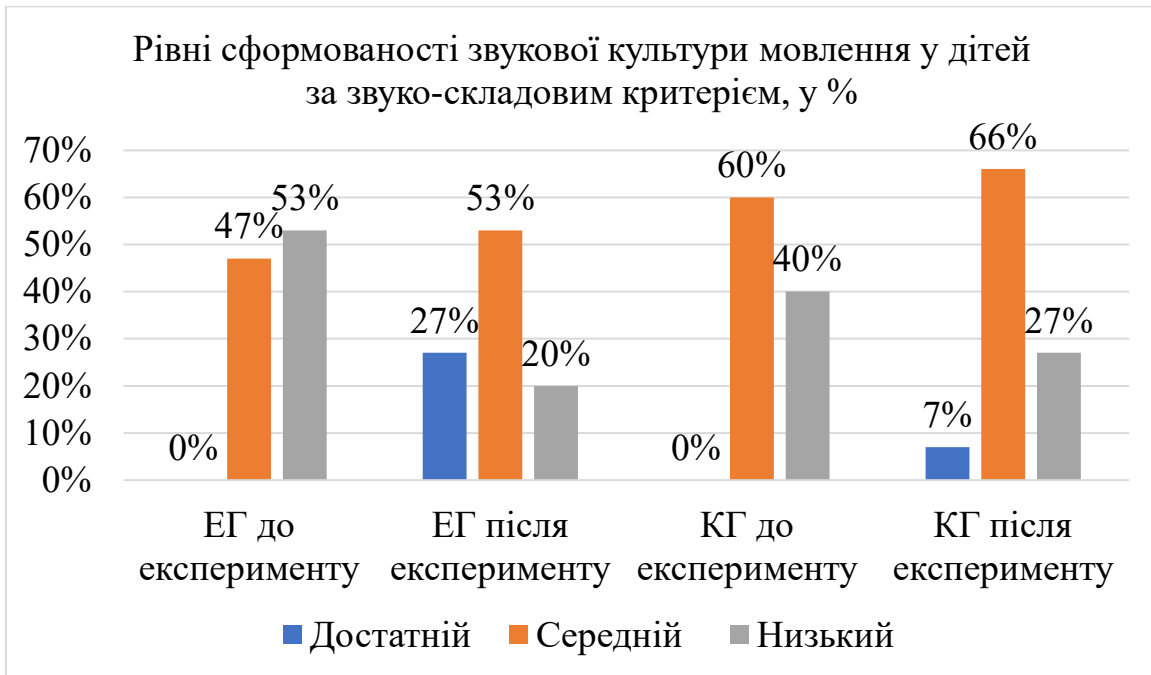


Рис. 2.4. Порівняльний аналіз рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за звуко-складовим критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту

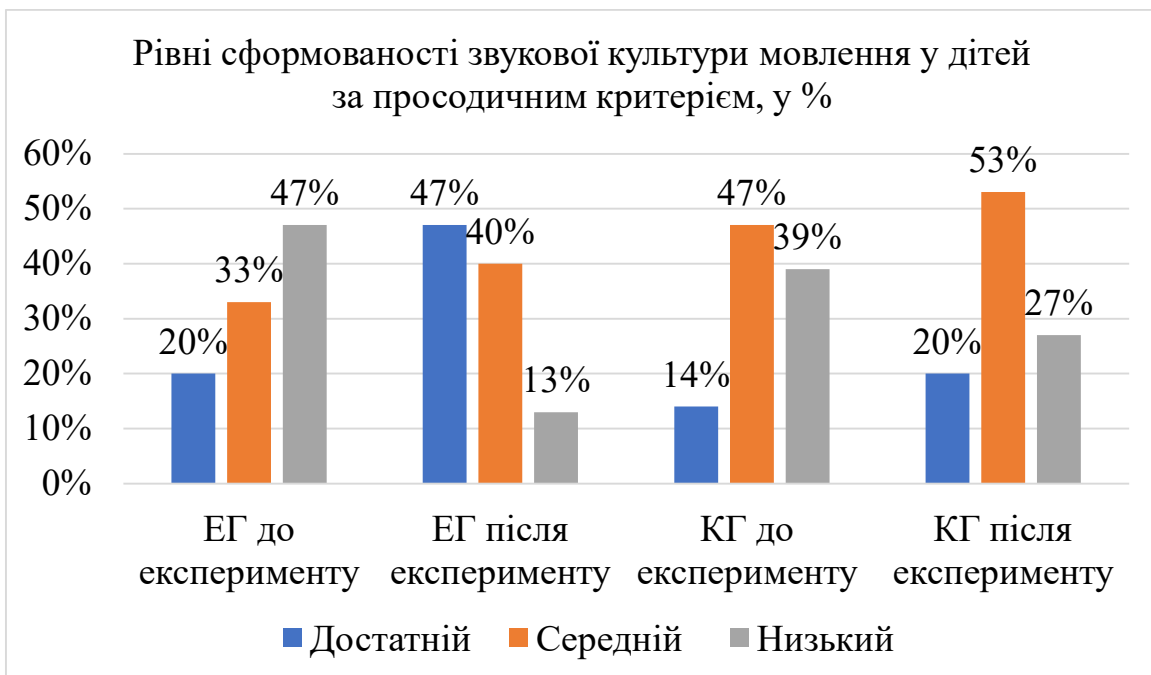


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за просодичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Із рисунків очевидно, що за фонетичним критерієм достатній рівень звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ зріс із 0% до 20% в експериментальній групі і з 0% до 13% у контрольній групі; середній рівень зріс із 7% до 47% в експериментальній та з 20% до 54% у контрольній групах; низький рівень зменшився із 93% до 33% та із 80% до 33% в експериментальній та контрольній групах відповідно.

Щодо рівнів сформованості звукової культури мовлення у дошкільників за фонематичним критерієм, то зміни мали такий вигляд: достатній рівень зріс із 13% до 47% в експериментальній групі і з 20% до 33% - у контрольній групі; середній знизився з 74% до 55% та з 77% до 60% в експериментальній та контрольній групах відповідно; низький знизився із 13% до 0% - в експериментальній групі і з 13% до 7% в контрольній групі.

За звуко-складовим критерієм достатній рівень звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ зріс із 0% до 27% в експериментальній групі і з 0% до 7% у контрольній групі; середній рівень зріс із 47% до 53% в експериментальній та з 60% до 66% у контрольній групах; низький рівень зменшився із 53% до 20% та із 40% до 27% в експериментальній та контрольній групах відповідно.

Рівні сформованості звукової культури мовлення у дошкільників 5-го року життя з ФФНМ за просодичним критерієм змінилися таким чином: достатній рівень зріс із 20% до 47% в експериментальній групі і з 14% до 20% - у контрольній групі; середній зріс із 33% до 40% та з 47% до 53% в експериментальній та контрольній групах відповідно; низький знизився із 47% до 13% - в експериментальній групі і з 39% до 27% в контрольній групі.

Таким чином, позитивна динаміка у рівнях сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за всіма критеріями засвідчує ефективність розробленої системи роботи з формування звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри.

Отже, гіпотеза дослідження про те, що формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ відбуватиметься успішніше й



ефективніше, якщо в процесі корекційно-розвивальної роботи систематично використовувати дидактичні ігри, що спрямовані на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного слуху і сприймання, формування правильної звуконаповнюваності й складової структури слів, розвиток просодичної сторони мовлення, ураховуючи такі умови: 1) природно і гармонійно включати ігри у всі можливі режимні моменти та фронтальні й індивідуальні заняття; 2) під час планування проведення ігор урахувати послідовність роботи щодо формування звуковимови та фонематичного слуху й сприймання у дітей; 3) враховувати під час проведення ігор індивідуальні можливості й особливості поведінки дітей – підтвердилась, завдання дослідження реалізовані.

### **Висновки до розділу 2**

Для експериментального дослідження формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної нами була організована і проведена експериментально-дослідна робота. У дослідження було залучено 30 дітей з ФФНМ середнього дошкільного віку. В експериментальній групі були 2 дитини з псевдобульбарною дизартрією, 4 дітей зі стретою дизартрією, 1 дитина з відкритою ринолалією після оперативного втручання, 8 дітей з дислаліями різних форм. В контрольній групі дітей з ринолалією не було, проте були 4 дошкільники з псевдобульбарною дизартрією, 4 – зі стретою дизартрією і 7 – з дислаліями різних форм.

Наше експериментальне дослідження проводилося у три послідовні та взаємопов'язані етапи. На першому (констатувальному) етапі дослідження ми вивчали рівні сформованості звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з ФФНМ використовуючи такі методи як індивідуальні бесіди із застосуванням ілюстративного матеріалу, вміщеного в «Альбомі для обстеження мовлення у дитини» (автор Г. Блінова), ігри діагностичного характеру, спостереження за дошкільниками під час занять та в

повсякденному житті.

Другий етап дослідження (формувальний) полягав у розробленні та експериментальній перевірці ефективності системи роботи з корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри.

Третій етап дослідження передбачав проведення контрольного обстеження дошкільників із метою оцінки ефективності роботи щодо корекції ФФНМ у дітей 5-го року життя засобом дидактичної гри.

Для з'ясування рівнів сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ ми розробили програму обстеження, яка містить: 1) методику обстеження; 2) систему диференціації отриманих результатів за критеріями та їх показниками.

Методика обстеження передбачала: а) спостереження за дітьми під час логопедичних занять, а також занять з різних розділів та у повсякденному житті; б) діагностувальні бесіди та ігри з дітьми; в) математичну обробку отриманих даних.

Виходячи із структури звукової культури мовлення для виявлення рівнів її сформованості у дітей 5-го року життя з ФФНМ нами були визначені наступні критерії: фонетичний, фонематичний, звуко-складовий і просодичний. За результатами обстеження можливими є три рівні сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ: достатній, середній та низький.

Завдання, що пропонувалися дітям були об'єднані в блоки:

- 1) обстеження звуковимови;
- 2) обстеження фонематичного слуху і сприймання;
- 3) обстеження звуконаповнюваності й складової структури слова;
- 4) обстеження просодичної сторони мовлення.

Узагальнення результатів констатувального експерименту да\ло змогу зробити висновок про те, що у дітей із ФФНМ були несформованими звуко-складова структура слова, фонематичні процеси, вимова великої кількості звуків не відповідала орфоепічним нормам української мови, спостерігалися

недоліки просодичної сторони мовлення.

Із метою формування звукової культури мовлення дітей 5-го року життя з ФФНМ ми розробили систему роботи, що передбачала систематичне і цілеспрямоване використання дидактичних ігор протягом трьох послідовних етапів – підготовчого, формування первинних вимовних умінь і навичок, формування комунікативних умінь і навичок.

Протягом означених трьох етапів ми дотримувалися таких педагогічних умов:

- 1) природно і гармонійно включати ігри у всі можливі режимні моменти та фронтальні й індивідуальні заняття;
- 2) під час планування проведення ігор урахувати послідовність роботи щодо формування звуковимови та фонематичного слуху й сприймання у дітей;
- 3) враховувати під час проведення ігор механізм дефекту, індивідуальні можливості й особливості поведінки дітей.

У рамках формувального експерименту було проведено 16 фронтальних та по 30 індивідуальних ігрових занять з кожною дитиною. Фронтальні заняття проводилися один раз на тиждень з усією групою дітей, тоді як індивідуальні заняття проводилися двічі на тиждень з кожним вихованцем відповідно до індивідуальними планами корекційної роботи, розробленими з урахуванням результатів констатувального експерименту.

I етап – підготовчий – мав на меті підготовку дихального, голосового й артикуляційного апарату до постановки звуків, розвиток фонематичного сприймання на матеріалі немовленнєвих звуків.

Під час його реалізації ми проводили заняття, до яких включали ігри, що дозволяли формувати і розвивати інтерес до логопедичних занять, здійснювати підготовку артикуляційного, голосового і дихального апарату для постановки звуків, розвивати фонематичне сприймання.

II етап - формування первинних вимовних умінь і навичок – був спрямований на постановку звуків, їх автоматизацію (у складах, словах, словосполученнях, реченнях, зв'язному мовленні), диференціацію звуків від

близьких за артикуляційними і акустичними ознаками, формування просодичної сторони мовлення та звуконаповнюваності і складової структури слова, розвиток фонематичного слуху і сприймання.

III етап – формування комунікативних умінь і навичок – був спрямований на закріплення вмінь і навичок самостійного вживання звуків у різних ситуаціях мовлення. На цьому етапі ми формували в дітей вміння і навички безпомилкового вживання звуків мовлення в усіх ситуаціях спілкування.

Позитивна динаміка у рівнях сформованості звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ за всіма критеріями на контрольному етапі експерименту засвідчує ефективність розробленої системи роботи з формування звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ засобом дидактичної гри.

### **Загальні висновки**

У нашій дослідницькій роботі було розглянуто проблему формування звукової культури мовлення в дітей 5-го року життя з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобом дидактичної гри.

У першому розділі було розглянуто теоретичні аспекти корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Зокрема було розкрито сутність поняття фонетико-фонематичного недорозвитку в дошкільників, його місце в класифікації мовленнєвих порушень. Було дано логопедичну й психологічну характеристику дітей з ФФНМ, описано особливості фонетичної та фонематичної сторін мовлення дітей з ФФНМ та основні напрями корекційної роботи. Також було показано можливості використання дидактичної гри у корекційно-розвивальній роботі з подолання ФФНМ у дітей дошкільного віку.

У другому розділі було описано та проведено діагностику звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ. За результатами діагностики було визначено, що порушення звукової культури мовлення за всіма критеріями (фонетичним, фонематичним, звук-складовим і просодичним) мають 100% обстежуваних дітей.

На основі отриманих результатів була розроблена система роботи, що складалася з трьох етапів – підготовчого, формування первинних вимовних умінь і навичок, формування комунікативних умінь і навичок.

Її реалізація відбувалася з урахуванням таких педагогічних умов:

- 1) природно і гармонійно включати ігри у всі можливі режимні моменти та фронтальні й індивідуальні заняття;
- 2) під час планування проведення ігор урахувати послідовність роботи щодо формування звуковимови та фонематичного слуху й сприймання у дітей;
- 3) враховувати під час проведення ігор механізм дефекту, індивідуальні можливості й особливості поведінки дітей

Результати експериментального дослідження виявилися такими:

- за фонетичним критерієм достатній рівень звукової культури

мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ зріс із 0% до 20% в експериментальній групі і з 0% до 13% у контрольній групі; середній рівень зріс із 7% до 47% в експериментальній та з 20% до 54% у контрольній групах; низький рівень зменшився із 93% до 33% та із 80% до 33% в експериментальній та контрольній групах відповідно.

- щодо рівнів сформованості звукової культури мовлення у дошкільників за фонематичним критерієм, то зміни мали такий вигляд: достатній рівень зріс із 13% до 47% в експериментальній групі і з 20% до 33% - у контрольній групі; середній знизився з 74% до 55% та з 77% до 60% в експериментальній та контрольній групах відповідно; низький знизився із 13% до 0% - в експериментальній групі і з 13% до 7% в контрольній групі.

- за звуко-складовим критерієм достатній рівень звукової культури мовлення у дітей 5-го року життя з ФФНМ зріс із 0% до 27% в експериментальній групі і з 0% до 7% у контрольній групі; середній рівень зріс із 47% до 53% в експериментальній та з 60% до 66% у контрольній групах; низький рівень зменшився із 53% до 20% та із 40% до 27% в експериментальній та контрольній групах відповідно.

- рівні сформованості звукової культури мовлення у дошкільників 5-го року життя з ФФНМ за просодичним критерієм змінилися таким чином: достатній рівень зріс із 20% до 47% в експериментальній групі і з 14% до 20% - у контрольній групі; середній зріс із 33% до 40% та з 47% до 53% в експериментальній та контрольній групах відповідно; низький знизився із 47% до 13% - в експериментальній групі і з 39% до 27% в контрольній групі.

Отримані результати засвідчують, що гіпотеза дослідження підтвердилася, визначені завдання дослідження реалізовані, мета досягнута, одержані наукові висновки мають важливе значення для практики дошкільного виховання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва О. П. Дидактична гра як засіб формування експресії мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Наук. Вісн. Південноукр. Держ. Пед. ун-ту ім. К.Д.Ушинського*. Одеса, 2000. Вип. 12.
2. Атрощенко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільника в процесі різних режимних моментів в ДНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2013. № 10(3). С. 24-32
3. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №2(50). Частина I. С.70.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
6. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
7. Богуш А.М. Мовна підготовка дітей до школи. *Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2 ч.: Посібник / Упоряд. А.М. Богуш*. Київ : Вища школа. 1999. С. 282 - 183.
8. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1991. 96 с.
9. Бондаренко А. К., Матусик А. И. Воспитание детей в игре. Москва : Просвещение, 1983.
10. Борисова Е. А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками: Методическое пособие. Москва : ТЦ «Сфера», 2009. 64 с.
11. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. Санкт-Петербург: «Каро», 2002. 16 с.
12. Виготський Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии

ребенка. *Вопросы психологии*. № 6. 1966. С. 62–68.

13. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичний посібник. Київ: Слово, 2015.

14. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/>

15. Гончаренко А. М Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей : поради педагогам. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 22-23.

16. Гордюк Н. М. Ігри, що спрямовані на розвиток звуко-буквеного, складового аналізу. *БВДС: Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2005. № 3-4. С. 99-107.

17. Гриншпун Б. М. Классификация нарушений речи. *Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой*. Изд. 5-е, перераб. и доп. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. С. 57-72.

18. Дидактичний матеріал для логопедичних занять із дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку / Упоряд. Л. Д. Плюцова. 2-е видання. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 144 с.

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

20. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. Київ: Генеза. 88 с. (Серія «Настільна книжка вихователя»).

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

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

23. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи.



Пособие для логопеда. Москва: Просвещение, 1985. 207 с.

24. Коваленко О. М., Єпіфанова Т. В. Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі. Харків : Вид. група «Основа». 2012. 239 с.

25. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів*. 2015. №1. С. 15-21.

26. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я: Монографія. Київ: Книга-плюс, 2016. 312 с.

27. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : МиМ, 1997. С. 58.

28. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Корекційно-розвивальна роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. 60 с.

29. Кравченко І. В., Кравченко А. І. Ігри у логопедичній роботі: Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Корекційна освіта» (логопедія) вищих педагогічних навчальних закладів. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 262 с.

30. Крутий Е. Л. Волшебная логопедия. Донецк: Сталкер, 1999. 368с.

31. Крутий К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» 2005. 192 с.

32. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. Москва : Аркти, 2005. 221 с.

33. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва : Просвещение, 1967

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

35. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических

факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : ВЛАДОС, 2003.

36. Луцан Н. Розвиток мовлення дітей в ігровій діяльності : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ ПНУ ім. В. Стефаника, 2008. 166 с.

37. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутепова и др.; Под ред. Т.В.Волосовец. Москва : Академия, 2002. 200 с.

38. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В.Чиркиной. Москва : АРКТИ, 2003. 240 с.

39. Пінчук Ю. В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії. *Педагогіка та методики: спеціальний збірник наукових праць*. Київ, 2000. С. 43-49

40. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець. 2010.

41. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2008, 564 с.

42. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.

43. Рибцун Ю. В. Создание программ для воспитателей логопедических групп как условие повышения качества специального образования дошкольников. *Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира* : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (17 января - 17 марта 2011 г.). URL : <http://itdsel.bspu.unibel.by> > ru/content/new6/new2/new7/

44. Рибцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150-165.

45. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с.
46. Рібцун Ю. В. Ігри для ротика : вправи на розвиток мовленнєвого дихання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 4. С. 28-29.
47. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011. № 3 (33). С. 31-43.
48. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс /. – К., 2012. – 258 с
49. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ. Київ : Освіта України, 2011.
50. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (7-8 лютого 2012, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47-53.
51. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 239 с. (Серія «Професійний довідник»).
52. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 2. 2011. С. 36-53.
53. Рібцун Ю. Ігри з кольором як засіб корекції ФФНМ у дітей середнього дошкільного віку. *Дефектологія*. 2008. № 4. С. 13-17.
54. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського Одеса, 2005. 21 с.
55. Сайко Х. Я., Шаблінська Ю. В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із

загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. №3 (43). С. 466-470.

56. Сапранкова І. Г., Гребенюк І. І. Використання інноваційних технологій в групі дітей з порушенням мови. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково - практичної інтернетконференції*, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав- Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2018. 266 с.

57. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник / за редакцією Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2007. 496 с.

58. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Москва : Гном и Д, 2000. 80 с.

59. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Обучение и воспитание детей с фонетикофонематическим недоразвитием речи. *Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений* / под ред. Л. С. Волковой. Изд. 5-е, перераб. и доп. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. С. 500-512.

60. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : пособие для студ. пед. ин-тов, методистов и воспитателей детских садов. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Учпедгиз, 1961. 208 с.

61. Хрестоматія з логопедії / за редакцією Шеремет М.К. Київ : КНТ, 2006

62. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Київ : ВД «Слово», 2014. 675 с.

63. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : ВЛАДОС, 1999. 360 с.





Складові доріжки

*Прокіпенко О.С.*

*Молодець!*

*СЛОВНИК: сани, сова, ситечко, самокат, сонце, свічка, собака, маска, глобус, редиска, кактус, сосиски*

*Прокіпенко О.С.*

*Молодець!*

*СЛОВНИК: замок, зебра, зима, заць, зефір, коза, змія, зоопарк, язик, гарбуз, бузок, казан*



## Дихальні й артикуляційні вправи

## Жабенята

Уявіть, що ви маленькі жабенята. Губи розтягуємо в сторони, як ротик жабки.



## Носоріг

Уявіть себе носорогом, який дихає по черзі через одну ніздрю.



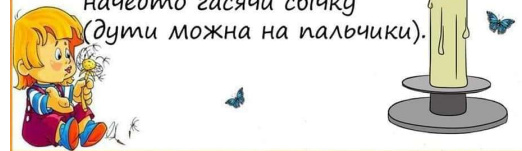
## Хом'ячок

Зобразіть хом'ячка, надувши щічки. Пройдіться так 10 кроків. Після чого, поверніться і лясніть себе по щічках, таким чином випустивши повітря.



## Задуй свічку

Короткий спокійний вдих носом, потім пауза і довгий видих через ледве зімкнуті губи з промовлянням [пф], начебто гасячи свічку (дути можна на пальчики).



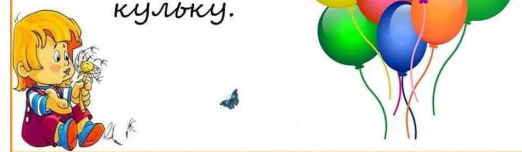
## Смачне варення

Рот відкритий. Язик облизує верхню, а потім нижню губи, рухаточись колом.



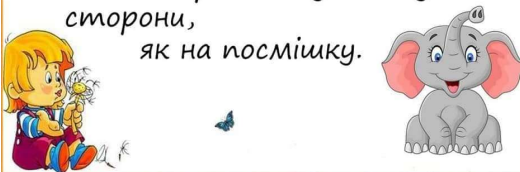
## Надування кульки

Уявіть, що надуваєте повітряну кульку.



## Слоник

Витягнути губи щільно трубочкою вперед, як на вимову звуку [у], і тут же активно розтягнути їх у сторони, як на посмішку.



## Вітер

«Легенький вітерець» – легенько дмухайте, «сильний» – сильніше дмухайте і «бура» – дмухайте ще сильніше. Після цього обов'язково передихайте – «кілока хвилини вітру немає».



### Водолаз

Уявіть, що ви опускаєтеся на дно океану, як справжні водолази. Наскільки ви зможете

затримати дихання?



### Віконце

Широко відкрийте рот – «жарко».  
Закрийте рот – «холодно».



### Остуди чай

Уявіть, що п'єте гарячий чай. Потрібно дмухати, щоб остудити його. Робимо вдих носом, а на видиху дуємо в чашечку, вимовляючи пошепки [ф].



### Понюхай квітку

Уявіть собі, що ви на полі квітів (нюхаємо квітку). Потрібно швидко вдихнути повітря через ніс. На звук [а] – видихнути спокійно, повільно – як пахне квітка.



### Здуй сніжинку

Вдихни глибоко повітря через ніс. На звук [е] – видихни спокійно, повільно.



### Годинник

Рот відкритий, губи розтягнуто в усмішку, кінчик язика поперемінно стукається до куточків рота.





## Дидактичні ігри

Дидактична гра «Запам'ятай слово».

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги та пам'яті.

Матеріал: предметні картинки або іграшки.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям звернути увагу на те, що під серветкою на столі лежать предметні картинки (або іграшки); слухати два-три слова-назви картинок (іграшок), що він промовляє, та запам'ятати їх; дитина має знайти на столі відповідні картинки (іграшки) та викласти їх у відповідній послідовності.

Дидактична гра «Що звучить».

Мета: розвиток слухової уваги та слухової пам'яті, здатності впізнавати та розрізняти немовленнєві звуки.

Матеріал: ключі, сірники, ножиці, гаманець з грошима, склянка з ложкою, папір, повітряна куля, м'яч, гребінець, дзвінок тощо.

Хід гри.

Логопед пропонує дітям розглянути предмети та послухати, який звук вони видають; потім діти впізнають звучання предметів на слух.

Дидактична гра «Музичний магазин».

Мета: розвиток слухової уваги, слухового сприймання, вміння визначати на слух тембри музичних інструментів.

Матеріал: магнітофон, аудіо записи звучання музичних інструментів, картки із зображенням музичних інструментів або музичні інструменти (сопілка, барабан, бубон, маракаси, губна гармошка, гітара, баян, скрипка, піаніно).

Хід гри

Педагог пропонує дітям слухати записи звучання різних музичних інструментів та впізнати, який музичний інструмент зараз продається в

магазині.

Дидактична гра «Вгадай, хто покликав».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги та пам'яті.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям вгадувати голоси своїх друзів із закритими очима: ведучий із заплющеними очима стоїть посеред кімнати з очима, хтось з дітей має покликати його, ведучий відгадує, хто саме його покликав.

Рухлива гра «Гучно - тихо».

Мета: розвиток слухової уваги, вміння диференціювати силу звучання немовленнєвих звуків.

Матеріал: іграшки, барабан.

Хід гри.

Логопед пропонує дитині шукати іграшку, яку він ховає у шафі, за спиною інших дітей, під столом тощо, орієнтуючись на силу ударів барабана: якщо дитина підходить близько до того місця, де знаходиться іграшка, барабан б'є гучно, якщо віддаляється - барабан звучить тихо. При повторенні цієї гри ми використовували замість барабану дзвоник або плескали в долоні або стукали молоточком по столу.

Дидактична гра «Уважні вушка».

Мета: розвиток слухової уваги, слухового сприймання, вміння розрізняти слова близькі за звучанням.

Матеріал: предметні картинки (кит-кіт, лис-ліс, мак-лак, син-сон, дим-дім, куля-Коля, село-сало, бант-бинт, горох-горіх, ручка-річка, булка-білка, салат-салют, голка-гілка тощо).

Хід гри.

Педагог пропонує дітям розглянути предметні картинки, назвати їх; потім педагог називає картинки, діти повинні знайти та показати відповідні

картинки.

Дидактична гра «Де дзвіночок?».

Логопед пропонує дитині заплющити очі, тихенько стає осторонь від дитини (справа, зліва, позаду) та дзвенить у дзвіночок; дитина показує рукою напрямок, звідки лунає звук, не відкриваючи очей. При повторенні цієї гри ми організували її таким чином: діти утворювали коло і передавали один одному дзвіночок за спиною; ведучий повинен відгадати, у кого за спиною задзвенів дзвіночок.

Дидактична гра «Розкажи про звуки»

Мета: розвиток фонематичного слуху, уваги і терпіння, дрібної моторики пальців рук.

Матеріал: столик для пісочної анімації, кварцовий пісок, картинки-символи приголосних та голосних звуків, дрібні іграшки.

Хід гри.

Педагог ховає в піску картинки-символи звуків та пропонує дитині «занурити» руки в пісок, відшукати картинку, сказати, який звук вона позначає, та знайти іграшку, назва якої починається цим звуком. На наступних етапах цю гру ми ускладнили: діти знаходили іграшку-предмет, в назві якої заданий звук знаходиться на початку слова, в середині або в кінці.

Рухлива гра «Де звук?».

Мета: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, слухової уваги, закріплення вміння визначати місце звука в слові.

Матеріал: умовна доріжка у вигляді стрічки.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям послухати слова, які він промовляє, визначати місце звука в слові і зайняти відповідне місце на умовній доріжці (початок, середина, кінець доріжки) в залежності від того, де «живе» звук.

Дидактична ігрова вправа «Відшукай свою картинку».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги, вміння добирати слово на заданий склад.

Матеріал: предметні картинки.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям слухати склади та добирати картинки, назви яких починаються на заданий склад (ма - машина, мо - молоток, му - муха, ме - метелик, ми - миша; па - папуга, по - потяг, пи - писанка, пе - пеньок; са - сани, со - собака, си - сито, се - село, су - сухарі тощо).

Рухлива гра «Шикуйсь!».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги, фонематичного сприймання, закріплення вміння дітей визначати кількість та порядок звуків у слові, вміння дітей складати звукову схему слова.

Матеріал: картки із позначенням звуків (кружечок, рисочка); прищепки.

Хід гри

Педагог прикріплює до одягу дітей (спереду та ззаду) картки із позначенням звуків (кружечок, одна рисочка, дві рисочки) та пропонує послухати слово. Дітям необхідно вишикуватися та повернутися таким чином, аби правильно відтворити звукову структуру даного слова.

Дидактична гра «Магазин».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги, фонематичного сприймання, закріплення вміння дітей добирати слова із заданим звуком.

Матеріал: предметні картинки або іграшки, муляжі.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям розглянути предметні картинки (іграшки, муляжі) та «купити» в магазині товар, в назві якого є заданий звук.

На заняттях з формування лексико-граматичних категорій ми також

приділяли увагу розвитку слухового сприймання, слухової уваги та чуття мови. Ігрові завдання на додавання (домовляння) слів у реченнях виявилися для дітей цікавими і захоплюючими.

Ігрове завдання-гра «Поети».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги, чуття мови, вправляння в уміння добирати риму.

Матеріал: предметні картинки із зображенням членів родини.

Хід виконання завдання.

Педагог пропонує дітям послухати віршовані речення або чистомовки та додати останнє слово з опорою на предметні малюнки або без.

Лексична Тема «Сім'я».

Радіє дівчинка Катруся, бо їде в гості до ... бабусі.

Кажуть всі: «Яка красива дама!». Так, це наша рідна ... мама.

Влаштував нам гарне свято: кульки, торт купив наш ... тато.

У садок йти я рад,. веде туди мене мій брат.

У кутку сидить павук, його знайшов бабусин ... внук.

«Ура! У мене є каблучка!» - радіє подарунку ... внучка.

З вікна на вулицю дивлюсь, з роботи там іде ... дідусь.

У садочок нам пора, іду в садочок я й ... сестра.

Лексична Тема «Стрітення».

Ма-ма-ма - ой, холодна в нас ... зима.

Іг-іг-іг - землю вкрив пухнастий ... сніг.

Онце-онце - на небі сяє ... сонце.

Инка-инка-инка - тане на руці ... сніжинка.

Ата-ата-ата - швидко з гіркі мчать ... санчата.

Ірка-ірка-ірка - дітвору чекає ... гірка.

На-на-на - незабаром вже ... весна  
Инка-инка-инка - з бурульки капає .  
краплинка.

Ощ-ощ-ощ - розпочавсь весняний ... дощ.

Рухлива гра «Скільки разів вдарили в барабан?».

Мета: розвиток слухової уваги, слухового сприймання.

Матеріал: барабан, корзини з цифрами, м'ячики.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям послухати, скільки разів він ударить по барабану, назвати кількість ударів і кинути м'ячик у корзину з відповідною цифрою.

Дидактична ігрова вправа «Постукай так само».

Мета: розвиток слухової уваги, слухового сприймання, формування вміння сприймати ритмічний малюнок на слух.

Матеріал: барабани.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям послухати, як він стукає по барабану, і зіграти так само.

Дидактична ігрова вправа «Пограємо на піаніно».

Мета: формування вміння відтворювати ритмічний малюнок відповідно до заданої схеми.

Матеріал: картки-схеми із зображенням ритмічного малюнку (Додаток Б).

Хід гри.

Педагог пропонує дитині розглянути картку-піаніно, клавіші якого представлені певною картинкою (полуниця, вишні гриби тощо), та відтворити ритм, проспівуючи заданий голосний звук або склад, відповідно до зображеного рядка (великий предмет - довге звучання, маленький предмет - коротке).

Дидактична ігрова вправа «Напиши, що почув».

Мета: формування вміння відтворювати схему заданого ритмічного малюнку.

Матеріал: картки, предметні картинки-символи.

Хід гри.

Педагог пропонує дитині послухати ритмічний рядок (зразок) та відтворити ритм; за умов безпомилкового відтворення дитина записує ритмічний малюнок за допомогою символів.

Дидактична гра «Співаки».

Мета: формування навичок синтезування голосних звуків у звукосполучення.

Матеріал: символи голосних звуків.

Хід гри.

Педагог пропонує дитині з опорою на символи голосних звуків проспівувати звукосполучення.

Рухлива гра «Телеграф».

Мета: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, слухової уваги, формування та закріплення навички складового аналізу слів.

Хід гри.

Педагог пропонує послухати слова, які він промовляє, поділити слово на склади та зробити стільки кроків, скільки в слові складів («крокувати слова»).

Рухлива гра «Звуковий портрет».

Мета: формування та вправляння в умінні визначати звуковий склад слова.

Матеріал: кошик, м'ячі синього та червоного кольорів, іграшки, назви яких мають нескладний звуковий склад.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям поділитися на дві команди, викласти на підлозі

ту кількість м'ячиків, яка б відповідала правильній кількості звуків відповідного слова-назви іграшкових тваринок.

Рухлива гра «Будиночки».

Мета: формування та вправлення в умінні визначати кількість складів у слові.

Матеріал: три іграшкових будиночки із зображеними на них цифрами 1, 2, 3, біла стрічка, набір карток із зображенням тварин.

Хід гри.

Педагог роздає дітям картки із зображеннями тварин, пропонує дітям назвати тварину, зображену на картинці та «поселити» її у домівку таким чином, аби кількість складів у слові-назві тварини відповідала цифрі на будиночку.

Дидактична гра «Поламані слова».

Мета: формування та вправлення в умінні визначати послідовність та кількість складів у слові.

Матеріал: кубики, предметні картинки.

Хід гри.

Педагог пропонує дитині розглянути картинку, назвати її, визначити кількість складів та поставити стільки кубиків, скільки складів у слові; потім педагог прибирає один з кубиків-складів та пропонує назвати спотворене слово, що утворилося.

Дидактична гра «З'явився новий предмет».

Мета: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, слухового сприймання, зорового сприймання, формування вміння проводити складовий аналіз та синтез, розвиток пам'яті, дрібної моторики.

Матеріал: картки із зображенням двох предметів, пластилін, дощечки для ліплення.



Хід гри.

Педагог пропонує розглянути карки із зображенням двох предметів, назвати їх, визначити перший склад в кожному слові-назві картинки та скласти з цих складів нове слово.

Дидактична гра «Наведемо лад».

Мета: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, слухового сприймання, формування вміння ділити слова на склади.

Матеріал: етажерка, іграшки.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям навести лад у кімнаті Марічки: назвати іграшки, поділити слова-назви іграшок на склади та розставити їх по полицях таким чином, щоб на першій полиці стояли іграшки, в назвах яких один склад, на другій - в назвах яких два склади тощо.

Солодка гімнастика

Мета: розвиток артикуляційної моторики; вироблення повноцінних рухів та певних положень органів артикуляційного апарату.

Матеріал: солодка соломка.

Хід виконання.

Педагог пропонує дитині:

- висунути язик та протримати на ньому соломинку якомога довше;
- відкрити рот та утримувати соломинку в рівновазі на язиці, можна притиснути до верхніх зубів, але рот закривати не можна;
- утримувати соломинку на верхній губі за допомогою кінчика язика та утримувати соломинку губами (робити вуса);
- утримувати соломинку у вертикальному положенні (майже), затиснувши один кінець між нижніми зубами та язиком.

Дидактична гра «Магазин».

Мета: розвиток слухового сприймання, слухової уваги, фонематичного сприймання, закріплення вміння промовляти слова із заданим звуком.

Матеріал: предметні картинки або іграшки, муляжі.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям розглянути предметні картинки (іграшки, муляжі) та «купити» в магазині продукти, називаючи слова, в назві якого є звук [с] (сметана, ковбаса, капуста, м'ясо, ананас, апельсини, соус, квасоля).

Дидактична гра «До садочку чи до школи».

Мета: розвиток фонематичного слуху, закріплення вміння промовляти слова зі звуками [с] та [ш].

Матеріал: зображення або будинки садочку та школи, міні-іграшки живих

істот.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям розглянути міні-іграшки живих істот та визначити, хто з них навчається в школі (в назвах цих тваринок є звук [ш] - миша, лоша, кошеня, пташка, мурашка, мушка), а хто ще ходить до садочку (в назвах цих тваринок є звук [с] - гусак, сова, свиня, лисиця, слон, собака).

Ігрове завдання «Поети».

Мета: закріплення вимови звуків [с] та [ш] у чистомовках.

Матеріал: предметні картинки, в назвах яких є звук [с], предметні картинки, в назвах яких є звук [ш].

Хід виконання завдання.

Педагог пропонує дітям послухати чистомовки та додати останнє слово з опорою на предметні малюнки.

Шад, шад, шад - я їм солодкий ... шоколад.

Су, су, су - мама ріже ... ковбасу.

Штани, штани, штани - діти збирають ... каштани.

Асо, асо, асо - у магазині продають ... м'ясо.

Шина, шина, шина - по дорозі їде ... машина.

Астою, астою, астою - зуби чистять ... пастою.

Убу, убу, убу - Маша наділа ... шубу.

Иска, иска, иска - на столі маленька ... миска.

Ошик, ошик, ошик - гриби збирають у ... кошик.

Умка, умка, умка - у мами нова ... сумка.

Дидактична гра «Сосиска».

Мета: закріплення правильної вимови звука [с] в словах, розвиток почуття гумору.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям на всі запитання дорослого відповідати словом, яке буде схожим на слово «сосиска»:

- Як тебе звати? - - Сосиска.
- На чому ти любиш кататися? - - На сосисці.
- Що діти збирають у лісі? - - Сосиски.
- Які цукерки ти любиш? - - Сосисочні.

Дидактична гра «День народження Марини».

Мета: закріплення правильної вимови звука [с] в словах, розвиток почуття гумору.

Матеріал: лялька, іграшки, муляжі фруктів, овочів та різних продуктів.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям назвати гостей, які прийшли до Марини на день народження (тигр, корова, кенгуру, зебра, риба, баран, сорока, ворона, бобер, рись), та допомогти Марині вибрати смаколики для частування - продукти, в

навах яких є звук [p] (морозиво, торт, цукерки, сир, зефір, персик, виноград, абрикоси, круасани, смородина).

Дидактична гра «Знайди пару».

Мета: розвиток зорової уваги, закріплення правильної вимови звука в словах.

Матеріал: ігрове поле (25 квадратів, 36 квадратів або 49 квадратів) з предметними картинками, фішки.

Хід гри.

Педагог пропонує дитині розглянути ігрове поле з предметними картинками, в назвах яких є звук, що вивчається, знаходити однакові картинки, називати їх та закривати фішками.

Дидактична гра «Співаки» (або «Дует»).

Мета: закріплення вимови звука [с] в реченнях.

Хід гри.

Педагог пропонує дітям співати: дорослий співає речення-запитання (вгору), дитина - речення-відповідь(вниз):

Хто купує ковбасу?	-	Купує мама ковбасу.
Хто сидить у будці?	-	Сидить собака в будці.
Хто малює самокат?	-	Малює Соня самокат.