

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ШУМОВИХ
МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Соколенко Юлії Олегівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерел

Науковий керівник: О. П. Таран
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	9
1.1. Загальні закономірності розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку.....	9
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	14
1.3. Сучасні підходи до розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами засобами музики.....	24
Висновок до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	34
2.1. Методичні засади дослідження стану сформованості темпо-ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	34
2.2. Особливості стану сформованості темпо-ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	37
Висновки до другого розділу.....	65
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ШУМОВИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	67
3.1. Обґрунтування змісту методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	67

3.2. Зміст методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	74
3.3. Оцінювання ефективності методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	82
Висновки до третього розділу.....	91
ВИСНОВКИ.....	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	96
ДОДАТКИ.....	104

ВСТУП

Актуальність дослідження. Процес формування особистості відбувається за рахунок взаємодії з іншими людьми. Дуже важливу роль відіграє мовлення. Мовлення - це складний, багаторівневий процес, надзвичайно важливий чинник формування особистості, один з головних видів діяльності людини, спрямований на пізнання і оцінку самого себе за посередництва інших людей. У дитини з мовленнєвими труднощами ускладнюється формування навичок комунікації, що погіршує їхню інтеграцію в суспільство.

У зв'язку з цим вивчення порушень мовлення у дітей молодшого дошкільного віку постає одним із пріоритетних завдань спеціальної педагогіки. Науковцями доведено, що дуже важливо звернути увагу на формування мовлення у дітей, починаючи з молодшого дошкільного віку. Проблеми розвитку мовлення вивчалися багатьма дослідниками: зокрема, проблеми нейрофізіології розглядали N. Gage, S. Lieber, D. Norman, D. Rock та ін.; аспекти нейролінгвістики вивчали Н. Бабич, Л. Засекіна, Н. Лопатинська, Г. Тригуб та ін.; до нейропсихологічних аспектів розвитку мовлення зверталися Л. Кашуба, Ю. Коломієць, М. Мельничук, В. Стрілець, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.; засади нейрологопедії розкривали М. Бодарева, О. Боряк, Т. Дехтяренко, Н. Лопатинська, В. Мазуренко, Н. Павлова, К. Спаліляк та ін.

Особливої уваги заслуговує системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушенням мовлення, проведене Н. Бабич, К. Луцько, О. Таран, К. Тичина.

Одним із методів опосередкованого впливу на стан розвитку мовлення дітей з порушеннями мовлення є логоритміка. Актуальність окресленого формувального впливу доведено логопедичною практикою. Так, зокрема, Т. Матвієнко та Л. Стахова зазначають, що логоритміка, де поєднано музика, слово та рух, позитивно впливає на розвиток слуху, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери і має на меті коригувати рухи, мовлення та поведінку дітей.

Додатковим засобом логопедичної ритміки може бути використання

шумових музичних інструментів дітьми, що позитивно впливає на розвиток ритму, слуху, дрібної моторики рук. Однак, слід зазначити, що на сьогодні вплив шумових музичних інструментів на розвиток мовлення, дітей саме молодшого дошкільного віку з порушеннями мовлення недостатньо досліджений, що вимагає більш детального теоретичного й емпіричного дослідження даної проблеми. Навчання дітей молодшого дошкільного віку застосовувати шумові інструменти в організованій музичній діяльності може розширити арсенал засобів фахівця, який прагне сприяти розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність застосування методики застосування шумових музичних інструментів задля розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.
2. Визначити стан сформованості темпо–ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.
3. Розробити методику розвитку мовлення засобами шумових музичних інструментів для дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та перевірити його ефективність.

Об’єкт дослідження – розвиток мовлення дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Предмет дослідження – методика застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Теоретико-методологічні засади дослідження складають: положення про закономірності мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку, зокрема про сенситивність цього періоду для формування словника, граматичної будови, фонематичного сприймання та темпо-ритмічної організації мовлення (Н. Лопатинська, Л. Селіванова, R. Brown, J. Bruner); наукові висновки щодо

природи та структури мовленнєвих труднощів, які проявляються у порушенні лексико-граматичних категорій, фонетико-фонематичних процесів і недостатньому розвитку ритмічної складової мовлення (Т. Сак, М. Шермет); психолінгвістичні положення про взаємозв'язок мовлення, мислення та сенсомоторного розвитку, що підкреслюють значення ритмічної організації рухів, слухового сприймання та моторної координації для становлення мовленнєвих навичок (В. Butterworth, С. Trevarthen,); концептуальні засади музично-ритмічного та мистецько-педагогічного підходів, які визначають роль ритму, музики та елементарного музикування у розвитку слухової уваги, моторики, темпо-ритмічних структур та просодики мовлення (В. Верховинець, Е. Жак-Далькроз, К. Орф); теоретичні положення нейропсихології та сенсомоторного розвитку, що пояснюють значення інтеграції руху, звуку та мовлення у формуванні мовленнєвої діяльності дитини (В. Butterworth, Н. Gardner); концепції сучасної логопедії та корекційної педагогіки, які передбачають комплексний вплив на мовленнєву, когнітивну, моторну та емоційно-вольову сфери дитини, а також інтеграцію логопедичних, музично-ритмічних і сенсорних методів у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами (Т. Сак, М. Шермет, J. Paul). Перелічені положення створюють наукове підґрунтя для обґрунтування доцільності використання шумових музичних інструментів як засобу розвитку темпо-ритмічної організації мовлення та рухово-мовленнєвої координації дітей молодшого дошкільного віку.

Для вирішення поданих завдань і досягнення мети роботи були застосовані такі **методи наукового дослідження:**

- *теоретичні методи:* аналіз наукових психологічних та педагогічних праць з питань розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами;
- *емпіричні методи:* констатувальний експеримент, визначення стану сформованості темпо–ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (діагностичні проби); формувальний експеримент – розробка комплексу занять з розвитку мовлення засобами шумових музичних інструментів для дітей молодшого дошкільного

віку з мовленнєвими труднощами;

- *математично–статистичні методи* – кількісна та якісна обробка даних, визначення статистичної значущості результатів дослідження, узагальнення та формулювання висновків.

Експериментальна база дослідження. Дослідно – експериментальна робота на констатувальному етапі виконувалася на базі дошкільного навчального закладу № 71 м. Чернігова. Вибірку склали 10 дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Елементи наукової новизни. Розроблено й обґрунтовано корекційно-розвивальну модель використання шумових музичних інструментів для стимуляції темпо-ритмічної, просодичної та моторно-мовленнєвої складових мовлення дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Запропоновано систему вправ, що поєднує логопедичні, музично-ритмічні та сенсомоторні впливи, спрямована на формування слухової уваги, ритмічних відчуттів, дихання та артикуляційної моторики через інтерактивне використання шумових інструментів (паличок, маракасів, бубнів, трикутників тощо).

Уточнено зміст та структуру темпо-ритмічних компонентів мовлення, значущих для подолання мовленнєвих труднощів у дітей молодшого дошкільного віку, а також визначено їхній взаємозв'язок із сенсомоторною координацією та слуховим сприйманням.

Розроблено авторську програму корекційно-розвивальних занять, яка містить поетапну систему роботи з використанням шумових музичних інструментів, орієнтовану на поступове формування ритмічності мовлення, відчуття темпу, артикуляційної узгодженості та мовленнєвої ініціативи.

Удосконалено підходи до логопедичної роботи, зокрема механізми інтеграції музично-ритмічних стимулів у процес формування фонетико-фонематичних і просодичних навичок, що підвищує ефективність корекції мовленнєвих порушень.

Практичне значення полягає у розробленні методики проведення комплексу занять логоритмічних вправ з використанням шумових музичних інструментів для дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами,

який може бути застосований вихователем спецгруп та іншими фахівцями, які працюють з дітьми з мовленнєвими порушеннями молодшого дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Апробація результатів дослідження здійснювалась у 2025 році у ході емпіричного констатувального та формувального дослідження навчального закладу № 71 м. Чернігова (Довідка про впровадження). Основні положення проведеного дослідження представлено на Студентській науково-практичній конференції «Перші кроки в науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025). А також презентовано на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11.11.2025). Підготовлено у співавторстві з науковим керівником тези: Таран О. Соколенко Ю. Розвиток мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами шумових музичних інструментів. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.187-188.

Структура магістерської роботи: магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків (40 сторінок) та списку використаних джерел (73 найменувань з них 45 – іншомовних). Повний обсяг роботи становить 143 сторінок, основного тексту – 95 сторінок тексту. Сторінки тексту містять 15 рисунків і 22 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

1.1. Загальні закономірності розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку

Вивчення та дослідження мовлення дитини здійснюється здавна, однак систематичні наукові підходи до цієї проблеми почали активно формуватися у XX столітті. Мовлення є одним із провідних процесів психічного розвитку дитини, який виконує низку важливих функцій: комунікативну, індикативну та інтелектуальну [31]. Воно впливає на формування соціальних зв'язків, оволодіння знаннями, регуляцію поведінки, адаптацію у колективі та розвиток мислення. Важливо відрізняти поняття мова і мовлення: перша є системою соціально закріплених знаків і правил їх використання, друга – психофізіологічним процесом реалізації мови у спілкуванні [5; 43].

У мовленнєвому розвитку дитини можна виділити чотири основні періоди: підготовчий, переддошкільний, дошкільний та шкільний [38]. Кожен із них має власні завдання та закономірності формування мовленнєвих умінь і навичок.

Перший рік життя – фундамент для подальшого розвитку мовлення. Його початок символізує крик новонародженого, що є рефлексорною реакцією та свідчить про нормальну роботу дихального, голосового й артикуляційного апарату. У віці 1,5–2 місяців з'являється гуління – мимовільні звукові реакції («агу», «гу»), які є універсальними для всіх народів світу. Близько 3–4 місяців гуління ускладнюється, з'являються варіації голосних і приголосних, перші спроби імітувати інтонацію. У 7–8,5 місяців настає період лепету – вимови складів типу «ма–ма», «ба–ба», «да–да», які набувають емоційного забарвлення та пов'язуються з певними людьми чи діями. У 9–10 місяців лепет урізноманітнюється за інтонацією та мелодикою, а до 10–12 місяців з'являються перші слова («мама», «тато», «дай»). Наукові дослідження П. Кул, Д. Оллер, К. Тревартен показують, що у цей період важливими є не лише власне вокалізації, а й взаємодія з дорослими –

так звані протоконверсії, коли дитина і дорослий по черзі «відповідають» один одному [54]. Це сприяє розвитку комунікативної уваги та слухового сприйняття. Явище *perceptual narrowing*, описане П. Кул, демонструє, що у проміжку між 6 і 12 місяцями діти поступово втрачають універсальну здатність розрізняти звуки будь-якої мови і починають спеціалізуватися на фонемах рідної мови [51].

Переддошкільний період (1–3 роки). У цей час мовлення стає активним засобом спілкування. Дитина розуміє значно більше, ніж може вимовити, але вже у 16–20 місяців спостерігається «лексичний стрибок» – різке зростання словникового запасу. Поступово з'являються багатозначні слова («ням–ням» – і їсти, і пити), формуються граматичні категорії (узгодження іменників із дієсловами, поява вказівних займенників). У два роки словник налічує близько 300 слів, з'являється фразове мовлення. До трьох років дитина активно вживає прості граматичні конструкції, а словниковий запас сягає приблизно 1 000 слів.

Р. Браун розробив метод Mean Length of Utterance (MLU), який дає змогу оцінити морфо–синтаксичний розвиток у цьому віці [54]. Дж. Брунер наголошував на ролі системи підтримки мовного засвоєння (LASS) – ритуальних ігор, спільного читання, діалогів, які стимулюють активне використання нових слів і граматичних конструкцій [54]. У сучасних українських стандартах дошкільної освіти мовлення визначається як один із провідних напрямів розвитку, що реалізується у тісній взаємодії закладу освіти і родини [31].

Дошкільний вік характеризується якісними змінами у мовленні. Словниковий запас зростає до 2 500–3 000 слів, активно формуються граматичні категорії (відмінювання, дієвідмінювання, узгодження прикметників і числівників). Дитина починає будувати складні, поширені речення, з'являється монологічне мовлення – уміння розповідати, описувати, переказувати [41].

Молодший дошкільний вік є важливим етапом становлення мовлення, коли дитина переходить від простих мовленнєвих конструкцій до більш розгорнутих, граматично впорядкованих висловлювань. На початку цього періоду словниковий запас у середньому становить 1 500–1 800 слів і динамічно зростає завдяки

активному пізнанню навколишнього світу, розширенню кола спілкування, участі в ігровій та пізнавальній діяльності.

У мовленні дітей цього віку з'являються прикметники, прислівники, форми узгодження іменників та прикметників, прості сполучники («і», «але», «тому що»). Поступово формується вміння будувати поширені речення, що складаються з двох–трьох частин, а також використовувати запитальні конструкції («хто?», «що?», «де?», «чому?») і мовні формули ввічливості. Монологічне мовлення перебуває на початковій стадії розвитку – дитина здатна скласти короткий опис або переказати просту історію, дотримуючись логічної послідовності подій [41].

Фонетичний розвиток у молодшому дошкільному віці характеризується правильною вимовою більшості голосних та простих приголосних, але зберігаються труднощі у відтворенні африкат ([дз], [дж]), шиплячих ([ш], [ж], [ч]) та звука [р] [39]. Своєчасна корекція та розвиток артикуляційного апарату на цьому етапі є важливими для запобігання подальшим порушенням мовлення у шкільному віці [8; 37].

Питання розвитку мовлення у 3–4 роки було предметом вивчення багатьох дослідників. Представники європейської школи, зокрема П. Браянт та Г. Госвामी, наголошували, що саме у цей період формується базова фонологічна обізнаність, зокрема чутливість до рими й алітерації, що є предиктором успішності оволодіння читанням [13; 63]. Ж. Піаже розглядав мовлення цього віку як егоцентричне, але функціонально значуще для когнітивного розвитку [54]. Р. Браун запропонував показник середньої довжини висловлювання (Mean Length of Utterance), який у цьому віці демонструє помітне зростання, відображаючи ускладнення граматичних структур [54]. Українські науковці, серед яких А. Богуш, Н. Гавриш та В. Тищенко, акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого формування зв'язного мовлення вже у молодшому дошкільному віці [41]. А. Богуш запропонувала систему вправ на опис, переказ та створення власних сюжетів, адаптовану до вікових особливостей дітей. В. Тищенко дослідив етапність розвитку фонематичного слуху та довів, що 3–4 роки є критичним періодом для формування здатності диференціювати близькі за звучанням фонеми. В. Гавриш наголошує на

значенні художнього слова (казки, поезії) у розвитку лексичного запасу та інтонаційної виразності.

Серед азійських і східних дослідників варто виділити Т. Таґучі (Японія), який вивчав вплив інтонаційних патернів японської мови на становлення раннього мовлення та встановив, що у 3–4 роки діти активно відтворюють культурно специфічні ритми та мелодії мовлення. Лі Вей (Китай) досліджував розвиток двомовних китайсько–англомовних дітей і встановив, що у цьому віці відбувається розділення словника за мовами, але при цьому спостерігається позитивний взаємний вплив на розвиток фонологічної обізнаності. Кім Мьонг–Ен (Південна Корея) у своїх роботах підкреслює ефективність ігрових методик з музичним супроводом для стимуляції як фонетичного, так і граматичного розвитку [54; 68].

Таким чином, молодший дошкільний період характеризується інтенсивним лексичним збагаченням, становленням елементарної граматичної будови мовлення, початком розвитку монологічних форм та удосконаленням фонетичних навичок [41; 39]. Дослідження українських та зарубіжних авторів підтверджують, що саме у 3–4 роки закладаються основи для подальшого успішного опанування грамоти та формування комунікативної компетентності дитини [13; 63; 68].

Початок навчання у школі супроводжується усвідомленням засвоєнням граматичних правил, розвитком навичок читання та письма, удосконаленням зв'язного мовлення. Учень опановує звуковий аналіз і синтез, вчиться будувати тексти різних стилів і жанрів, аргументувати свою позицію, брати участь у дискусіях і виступах [43].

Л. Ері описала процес орфографічного мапування, завдяки якому слова закріплюються в пам'яті у поєднанні написання, вимови й значення [54]. Д. Шер запропонував гіпотезу самонавчання, згідно з якою кожне нове самостійно прочитане слово зміцнює орфографічні навички [54]. К. Перфетті підкреслював, що якість словникових репрезентацій безпосередньо впливає на розуміння тексту [54]. Нейропсихологічні дослідження С. Деана показали, що читання «перепризначає» ділянки зорової кори для розпізнавання букв і слів, що свідчить про глибокі перебудови мозку у процесі навчання грамоти [54].

Мовленнєвий розвиток дитини має певні закономірні етапи, які пов'язані з формуванням фонетичної, лексичної та граматичної системи, а також із поступовим переходом від елементарних засобів спілкування до складних форм усного й писемного мовлення. Кожен етап характеризується специфічними новоутвореннями, що забезпечують якісні зміни у мовленнєвій діяльності. Для наочності наведемо узагальнену порівняльну характеристику етапів розвитку мовлення дітей (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика етапів розвитку мовлення

Період	Вікові межі	Основні досягнення
Підготовчий	0–1 рік	Гуління, лепет, перші слова, спеціалізація на рідних фонемах, протоконверсії з дорослими
Переддошкільний	1–3 роки	Лексичний стрибок, фразове мовлення, перші граматичні моделі, формування узгоджень і займенників
Дошкільний	3–6/7 років	Розвиток граматики, монолог, фонематична обізнаність, підготовка до навчання грамоти
Шкільний	6/7–17 років	Усвідомлене володіння граматикою, письмове мовлення, аргументація, орфографічне мапування і самонавчання

Розвиток мовлення у дітей молодшого дошкільного віку є складним багаторівневим процесом, що відбувається за певними закономірностями та відображає взаємодію біологічних, соціальних і культурних чинників [31; 41]. Наукові дослідження доводять, що становлення мовлення починається ще у перший рік життя дитини та поступово переходить від елементарних вокалізацій до усвідомленого використання мови як засобу спілкування й пізнання [54; 51; 63].

У віці 3–4 років спостерігається інтенсивний ріст словникового запасу, формування перших граматичних структур, розвиток фонематичного слуху та поява початкових форм монологічного мовлення [13; 41]. Саме цей період є сенситивним для засвоєння лексико–граматичних категорій та вироблення

зв'язного мовлення, що зумовлює потребу у спеціальній педагогічній підтримці та стимулюванні мовленнєвої активності [8; 38; 40].

Українські та зарубіжні науковці підкреслюють роль ігрової, художньо–мовленнєвої та пізнавальної діяльності у формуванні мовної компетентності дитини [30; 68]. Своєчасне коригування труднощів у фонетичній та граматичній сферах, а також активна участь дорослих у мовленнєвій взаємодії створюють основу для успішного навчання у школі та подальшого розвитку комунікативних і когнітивних здібностей [31; 41; 54].

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Молодший дошкільний вік (3–4 роки) є сенситивним періодом для інтенсивного розвитку мовлення, адже саме в цей час дитина активно опановує словниковий запас, починає будувати прості та поширені речення, формує перші навички зв'язного мовлення [41; 68]. Проте у значної частини дітей спостерігаються різного роду мовленнєві труднощі, які уповільнюють або ускладнюють цей процес. Вони проявляються у затримці засвоєння лексико–граматичних структур, фонетико–фонематичних дефектах, труднощах у темпо–ритмічній організації мовлення та призводять до комплексних порушень комунікативної діяльності [7; 34; 35; 37].

Мовленнєві труднощі в молодшому дошкільному віці мають системний характер і відбиваються не лише на звуковій стороні мовлення, але й на когнітивній та емоційній сферах. Дитина з обмеженим словниковим запасом, нечіткою звуковимовою чи збитим темпом і ритмом мовлення стикається з проблемами у спілкуванні з однолітками та дорослими, що знижує її впевненість у власних можливостях і гальмує пізнавальну активність [33; 34; 35]. Саме тому вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей цієї вікової групи з порушеннями є важливим як для теоретичного осмислення проблеми, так і для вироблення ефективних корекційно–педагогічних стратегій [36; 38; 39].

У нормі молодший дошкільний вік (3–4 роки) характеризується інтенсивним збагаченням словникового запасу та формуванням перших граматичних узагальнень. Дитина опановує в середньому від 1500 до 1800 слів, активно використовує іменники, дієслова, прикметники та прислівники, починає вживати прості сполучники («і», «але», «тому що»). Поступово з'являється здатність будувати поширені речення з двох–трьох частин, використовувати запитальні конструкції («де?», «що?», «чому?») та мовні формули ввічливості [41; 68]. На цьому етапі закладаються основи зв'язного мовлення: дитина може скласти короткий опис предмета, переказати знайому історію, дотримуючись логічної послідовності. Важливим є також розвиток фонематичного слуху – здатності розрізняти близькі за звучанням звуки, що виступає передумовою для подальшого навчання грамоти [42].

Натомість у дітей з мовленнєвими труднощами ці показники суттєво відрізняються. Їх словниковий запас обмежений, часто складається з побутових слів, переважно іменників і дієслів, тоді як прикметники та прислівники вживаються рідко. Граматичні конструкції спрощені, дитина замінює важкі слова простішими або уникає їх використання. У висловлюваннях переважають односкладові чи двоскладові фрази, іноді мовлення залишається телеграфним («мама дай», «йти гуляти») [38; 39]. Зв'язне мовлення розвинене недостатньо: оповідь часто фрагментарна, порушена логічна послідовність подій, відсутні засоби зв'язку між реченнями [36; 41].

Особливої уваги потребує фонетико–фонематична сторона. У дітей із труднощами в мовленні зберігаються спотворення або заміни складних звуків ([ш], [ж], [ч], [р]), недостатньо розвинений фонематичний слух, що ускладнює диференціацію звуків. Такі діти нерідко плутають схожі за звучанням слова, що позначається на їхньому розумінні мовлення і подальшій готовності до навчання у школі [3; 33; 39;].

Таким чином, у той час як для дітей із нормальним розвитком характерні активне словникове зростання, формування граматичних категорій і початкових форм зв'язного мовлення, у дітей із мовленнєвими труднощами спостерігаються

відставання за всіма цими показниками, що вимагає цілеспрямованої педагогічної та логопедичної підтримки [41; 43].

У молодшому дошкільному віці одними з найбільш поширених мовленнєвих труднощів є дислалія та загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), а також затримка мовленнєвого розвитку й порушення темпо–ритмічної організації мовлення [33; 34; 35; 37].

Дислалія у 3–4 роки проявляється у неправильній вимові окремих звуків, зокрема свистячих, шиплячих і сонорних. Діти можуть спотворювати звуки, замінювати їх простішими або пропускати у словах, через що мовлення стає менш зрозумілим для оточення. Це ускладнює формування фонематичного слуху й створює бар'єри для розвитку зв'язного мовлення. Питання діагностики та корекції дислалії висвітлювали у своїх працях Л. Лопатінська, В. Тарасун, М. Шеремет, а серед зарубіжних дослідників – В. Dodd та R. L. Schiefelbusch, які акцентують на складності подолання фонетико–фонематичних порушень [32; 43].

Більш глибоким порушенням є загальний недорозвиток мовлення, який охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності: звукову, лексичну й граматичну. У дітей цього віку з ЗНМ словниковий запас обмежений, мовлення малозрозуміле, часто спостерігаються спрощені речення з двох–трьох слів, заміна складних слів простими або помилкове їх використання. У спілкуванні діти активно користуються жестами й мімікою, компенсуючи недостатність мовленнєвих засобів. Проблематику ЗНМ досліджували М. Боднар, С. Конопляста, В.Мазуренко, О. Ткаченко, а також зарубіжні фахівці С. Н. Hulme та М. Snowling, які аналізували взаємозв'язок мовленнєвих труднощів з когнітивним розвитком [36; 37; 39].

Окрім дислалії та ЗНМ, у практиці поширеною є затримка мовленнєвого розвитку. Такі діти починають говорити пізніше за ровесників, їхній словниковий запас поповнюється повільніше, а граматичні конструкції залишаються елементарними. У 3–4 роки мовлення часто складається з окремих слів або стереотипних висловів, що обмежує можливості повноцінної комунікації. Цю проблему аналізували Л. Селіванова, а в міжнародному контексті – Р. Fletcher та L.

Rescorla, які показали тісний зв'язок між ранньою затримкою мовлення та труднощами навчання у школі [39; 40].

Важливе місце серед мовленнєвих труднощів займають порушення темпо–ритмічної організації мовлення. Вони проявляються у надмірно швидкому або, навпаки, уповільненому темпі мовлення, порушеннях ритму, «рваній» структурі висловлювань, неправильному паузуванні. У таких випадках мовлення дитини сприймається як невиразне та важке для розуміння. Крім того, нерідко спостерігається недостатня інтонаційна виразність: дитина говорить монотонно або з неприродними інтонаційними коливаннями. Питання темпо–ритмічних розладів досліджували Т. Матвієнко, Н. Павлова, Л. Стахова, а серед зарубіжних авторів – Р. Howell та Н. Peters, які вивчали механізми становлення ритміко–інтонаційної сторони мовлення [34; 35]. Такі труднощі швидко виснажують дитину, знижують її активність у діалозі чи грі, формують небажання до мовленнєвої взаємодії. Це призводить до того, що розвиток зв'язного мовлення відбувається повільніше, ніж у дітей без таких порушень, а комунікативні бар'єри посилюються [7; 36].

Зазначені труднощі не обмежуються лише мовленнєвою сферою, а мають глибокі психолого–педагогічні наслідки, що впливають на різні аспекти розвитку дитини. Ці взаємозв'язки простежували у своїх працях Ю. Коломієць, В. Стрілець, М. Шеремет, а також зарубіжні дослідники D. Bishop та L. Leonard, які довели, що мовленнєві порушення часто поєднуються з труднощами пам'яті, уваги та емоційно–вольової регуляції [5; 39; 43].

Мовленнєві труднощі у дітей молодшого дошкільного віку мають істотні психолого–педагогічні наслідки, які відображаються як на емоційному стані, так і на особливостях поведінки та навчальної діяльності [5; 39; 43]. Діти з недорозвиненим або порушеним мовленням нерідко переживають почуття невпевненості, тривожності та емоційного дискомфорту через труднощі у вираженні власних думок [37; 40]. Як зазначає М. Шеремет, тривожність і невпевненість стають вторинними наслідками мовленнєвої недостатності, які негативно впливають на соціальну адаптацію. Дослідження D. Bishop та L. Leonard

також підтверджують, що мовленнєві розлади часто корелюють із підвищеною емоційною вразливістю та низькою самооцінкою дитини. Це може призводити до замкненості, уникання активної участі в іграх чи спільних видах діяльності, а також до проявів агресивності як компенсаторної реакції [28; 36].

Окрім цього, мовленнєві проблеми негативно впливають на пізнавальну активність та навчальну готовність дітей. Відсутність достатнього мовленнєвого інструментарію ускладнює засвоєння знань, уповільнює розвиток мислення, пам'яті, уваги, а також перешкоджає формуванню базових навчальних умінь [39; 41]. На думку Ю. Коломієць та В. Тарасун, недорозвинене мовлення суттєво гальмує інтелектуальний розвиток дошкільників. Подібних висновків дійшли й зарубіжні автори С. Hulme та М. Snowling, які виявили залежність між мовленнєвими порушеннями та труднощами оволодіння грамотою. Дитині складно брати участь у навчально-ігрових завданнях, що потребують вербалізації, що знижує інтерес до пізнавальної діяльності загалом [7; 68].

Важливим аспектом є також формування бар'єрів у спілкуванні з однолітками. Діти з мовленнєвими труднощами нерідко відчують складнощі у встановленні контактів, можуть залишатися осторонь у колективі або ставати об'єктом насмішок [35; 36]. Н. Павлова та О. Ткаченко підкреслюють, що це підвищує ризик соціальної ізоляції та вторинних поведінкових порушень. Аналогічно, у дослідженнях R. Conti-Ramsden виявлено, що мовленнєві порушення у дошкільному віці є значущим фактором соціальних труднощів у шкільні роки. Це посилює ризик відчуження й утруднює розвиток комунікативних навичок [5; 42].

Таким чином, мовленнєві труднощі створюють багаторівневі проблеми у психоемоційному та соціальному розвитку дитини, що потребує своєчасної корекційної допомоги та педагогічної підтримки [39; 43]. Вони можуть мати різну природу і проявлятися від неправильної вимови окремих звуків до системних порушень мовленнєвої діяльності [33; 37; 38]. Усі вони значно впливають не лише на якість мовлення, але й на пізнавальний розвиток, емоційний стан і соціальну адаптацію дитини [35; 36].

Однією з найхарактерніших ознак мовленнєвих труднощів у дітей молодшого дошкільного віку є обмежений словниковий запас. Такі діти знають і активно використовують значно менше слів, ніж їхні однолітки з нормативним розвитком. Вони переважно обмежуються назвами предметів і найуживаніших дій, тоді як абстрактні поняття, прикметники, прислівники чи узагальнювальні слова практично відсутні. Часто спостерігаються помилки у слововживанні: використання одного слова для позначення різних предметів («машина» замість «автобус», «вантажівка»), неточні назви за зовнішніми ознаками («собака» замість «вовк») або заміни слова описовим зворотом («те, що світить» замість «ліхтарик») [36; 41]. Подібні труднощі описували Н. Лопатинська та Л. Селіванова, а серед іноземних авторів – L. Rescorla, яка досліджувала пізні мовленнєві старту дітей. Це свідчить про недостатню сформованість семантичних зв'язків та брак категоріального узагальнення [38; 39].

Важливою проблемою є й труднощі формування граматичних категорій. Діти з мовленнєвими порушеннями нерідко плутають родові та числові форми іменників, неправильно вживають відмінкові закінчення, уникають узгодження прикметників і числівників з іменниками. Дієслова часто вживаються у не відповідному часі або формі особи («я робиш», «ми ходив») [22; 39]. Такі помилки є свідченням несформованості морфологічної системи мови. У синтаксичному плані висловлювання дітей мають фрагментарний характер: переважають прості речення, що складаються з двох–трьох слів, а складні та поширені конструкції майже не зустрічаються [36; 41]. Як зазначають М. Бодарева та В. Стрілець, подібні особливості структури висловлювань істотно впливають на якість мовленнєвої діяльності. Зарубіжні дослідники, зокрема J. Paul і H. Scarborough, підкреслюють, що ранні граматичні труднощі є прогностичним чинником шкільних невдач.

Ще однією особливістю є недостатній розвиток зв'язного мовлення. Дитина часто не може самостійно переказати знайому казку чи подію, обмежується уривчастими репліками або окремими словами. Порушується логічна послідовність висловлювання: спостерігаються пропуски важливих деталей, повтори, перескакування з однієї думки на іншу. Монологічне мовлення практично

не розгортається, а діалогічне супроводжується труднощами у підтриманні розмови – діти часто дають односкладові відповіді, не ставлять уточнюючих запитань [20; 41]. На важливості формування зв'язного мовлення наголошують Н. Лопатинська, В. Тарасун, М. Шеремет, а серед зарубіжних дослідників – С. Snow, яка показала, що обмеженість наративних навичок у ранньому віці суттєво впливає на успішність у школі.

Таким чином, лексико–граматичні труднощі у молодших дошкільників з мовленнєвими порушеннями проявляються у кількісному й якісному відставанні словника, у незасвоєності граматичних категорій та у слабкій сформованості зв'язного мовлення. Це створює серйозні перешкоди для подальшого оволодіння грамотою та повноцінної участі в комунікативній взаємодії [38; 39; 43]. Проблематику лексико–граматичного розвитку досліджували Л. Селіванова, О. Ткаченко, Г. Чиркіна, а серед іноземних авторів – J. Paul та M. Snowling, які довели, що труднощі оволодіння граматиною прямо пов'язані з когнітивними бар'єрами у навчанні.

Фонетико–фонематичний розвиток є фундаментальною складовою мовленнєвого онтогенезу дитини дошкільного віку, адже саме він визначає якість звуковимови, рівень сформованості фонематичного слуху та здатність орієнтуватися у звуковій структурі слова [33; 42]. У молодшому дошкільному віці (3–4 роки) саме ця сфера найбільш вразлива, і будь–які труднощі, що виникають у її формуванні, набувають системного характеру та істотно впливають на подальший мовленнєвий і когнітивний розвиток [35]. Дослідженням становлення фонетико–фонематичних процесів займалися Л. Кашуба, Ю. Коломієць, Н. Павлова, а також зарубіжні науковці – B. Dodd, P. Fletcher, H. Scarborough.

Найбільш поширеними є порушення звуковимови, які проявляються у спотворенні, заміні або пропуску звуків. Особливо часто діти відчують труднощі з артикуляцією шиплячих ([ш], [ж], [ч]), сонорних ([р], [л]) та африкат ([дз], [дж]) [3; 33; 37;]. Це зумовлено складністю артикуляційних рухів, які потребують точності, координації та сформованості дрібної моторики [7; 9; 19]. Як зазначає В. Стрілець, складність відтворення даних звуків є типовим проявом мовленнєвого

розвитку у дітей з дислалією. Подібні труднощі описували також Р. Howell і L. Rescorla, наголошуючи на їхньому зв'язку з пізнішими проблемами письма та читання. Такі порушення призводять до зниження зрозумілості мовлення, ускладнюють комунікацію з дорослими й однолітками, а в окремих випадках можуть формувати негативне ставлення дитини до мовленнєвої активності [35; 36].

Важливим компонентом є розвиток фонематичного слуху, який у дітей з мовленнєвими труднощами зазвичай формується повільно та недостатньо. Такі діти погано розрізняють близькі за акустико–артикуляційними характеристиками звуки («с» – «ш», «л» – «р»), не точно повторюють слова, що містять складні звукові поєднання, та відчувають труднощі у відтворенні звукових рядів [14; 30]. К. Луцько та М. Мельничук підкреслюють, що низький рівень фонематичного слуху у дошкільному віці є основною причиною затримки формування навичок зв'язного мовлення. Подібні висновки зробили і зарубіжні автори – D. Bishop, I. Liberman, які пов'язують слабку диференціацію звуків із ризиком дислексії.

Фонетико–фонематичні труднощі мають прямий вплив на подальше засвоєння грамоти у школі. Недостатня сформованість фонематичного слуху ускладнює співвіднесення звуків з буквами, порушує навички звукового аналізу і синтезу, зумовлює появу типових помилок на письмі (пропуски, перестановки, заміни літер) [12; 13; 34]. Крім того, такі діти часто відчувають труднощі з римою та ритмом, що ускладнює засвоєння віршованих текстів та впливає на розвиток пам'яті й уваги [17; 28; 39]. Ці аспекти висвітлювали у своїх роботах Т. Матвієнко, Л. Стахова, а в міжнародному контексті – J. Catts і H. Peters, які показали, що порушення фонологічної обробки стають серйозним бар'єром у початковому навчанні.

Отже, фонетико–фонематичні труднощі у дітей молодшого дошкільного віку є не лише локальною проблемою правильної вимови окремих звуків, а й чинником, що визначає загальний рівень мовленнєвого розвитку та готовність до навчання. Своєчасна діагностика і цілеспрямована корекційна робота дозволяють подолати або значно зменшити ці порушення, забезпечуючи умови для успішної соціалізації

та подальшої освітньої діяльності [6; 19; 41]. На цьому акцентують Н. Павлова, В. Тарасун, М. Шеремет, а також зарубіжні вчені В. Dodd і L. Leonard.

Темпо–ритмічна організація мовлення є важливим показником його сформованості, адже саме вона забезпечує плавність, зрозумілість та виразність висловлювань [21; 32]. У дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами цей компонент зазвичай виявляється недостатньо розвиненим. Часто спостерігається або надмірне уповільнення мовлення, коли дитина вимовляє слова повільно, із значними паузами, що свідчить про труднощі в доборі слів та підвищену артикуляційну напругу, або, навпаки, патологічне пришвидшення, яке призводить до «злиття» слів, пропусків складів і звуків [23; 25; 30]. Це явище детально аналізували Т. Матвієнко, К. Спаліляк, Л. Стахова, а серед зарубіжних авторів – Р. Howell та Н. Peters, які описують темпо–ритмічні відхилення як ключовий маркер мовленнєвих порушень.

Порушення ритмічної організації висловлювань проявляється у невмотивованих паузах, які не збігаються з логічними межами речень, а також у збитому чергуванні наголошених і ненаголошених складів. У результаті мовлення втрачає структурованість і цілісність, а сама дитина відчуває труднощі у плануванні висловлювань [16; 43]. Інтонаційне оформлення теж має свої особливості: воно може бути або недостатнім, що проявляється у монотонності та бідності емоційних відтінків, або надмірним, коли мелодика звучання перебільшена. На цьому наголошували О. Боряк, Н. Лопатинська, а також зарубіжні дослідники J. Catts і R. Conti–Ramsden.

Такі особливості темпо–ритмічної складової безпосередньо впливають на комунікативні навички дітей. Мовлення стає важким для сприймання, що ускладнює взаємодію з дорослими та ровесниками, призводить до емоційної втомлюваності, зниження мовленнєвої активності та небажання вступати у спілкування [11; 22; 34]. Дослідження Л. Засекіної, Г. Тригуб та ін. підтверджують, що низька якість темпо–ритмічної організації прямо пов'язана з формуванням низької комунікативної мотивації. Аналогічні висновки роблять і зарубіжні автори – С. Hulme та М. Snowling.

Разом з тим, численні дослідження доводять, що цілеспрямована корекційна робота, яка включає використання ритмічних ігор, віршів, пісень та вправ під музичний супровід, здатна суттєво покращити темпо–ритмічну організацію мовлення [18; 38]. Це не лише підвищує його якість та зрозумілість, але й сприяє формуванню комунікативної впевненості й активнішій участі дитини у взаємодії з навколишнім світом [22; 36; 48]. На ефективність логоритмічних підходів вказують Т. Матвієнко, Л. Стахова, а також зарубіжні фахівці E. Kent і D. Norman.

Мовленнєві труднощі мають комплексний вплив на розвиток дитини, охоплюючи емоційну, когнітивну та соціальну сфери. Нemoжливість повноцінно висловити власні думки чи потреби часто викликає у дітей почуття невпевненості, тривожності та фрустрації [23; 39; 50]. Такі діти стають замкненими, уникають активних мовленнєвих ситуацій, а в деяких випадках проявляють агресивні реакції. На ці аспекти звертали увагу Ю. Коломієць, М. Мельничук, а також D. Bishop у своїх дослідженнях специфічних мовленнєвих розладів.

Не менш значущими є пізнавальні наслідки мовленнєвих порушень. У дітей із труднощами спостерігається зниження пізнавальної активності: вони повільніше засвоюють нові поняття, уникають завдань, що потребують вербальних відповідей, виявляють менше зацікавлення у навчально–ігровій діяльності [29; 31; 41]. Недостатня сформованість темпо–ритмічної організації мовлення ускладнює розвиток слухового сприйняття та фонематичного аналізу, що створює перешкоди для оволодіння читанням і письмом у шкільному віці [11; 16; 66]. Ці висновки підтверджують В. Стрілець, О. Таран, а також зарубіжні вчені I. Liberman і J. Paul.

Особливу увагу слід звернути й на соціальні наслідки. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчують труднощі у взаємодії з однолітками: їхнє мовлення буває надто повільним або пришвидшеним, нерідко незрозумілим для інших [10; 30; 40]. Це ускладнює участь у колективних іграх, формує бар'єри у міжособистісному спілкуванні [25; 34; 57]. Як зазначають М. Бодарева, Н. Павлова, з часом такі бар'єри можуть призвести до соціальної ізоляції. Зарубіжні дослідження R. Conti–Ramsden також вказують, що труднощі темпо–ритмічного мовлення є одним із ключових чинників соціальної дезадаптації дітей.

Таким чином, психолого–педагогічні наслідки мовленнєвих труднощів у молодшому дошкільному віці є багатовимірними і вимагають комплексного підходу до корекції, що включає розвиток не лише звуковимови та лексико–граматичної будови мовлення, але й темпо–ритмічної організації, емоційної сфери та комунікативної компетентності дитини [2; 67].

1.3. Сучасні підходи до розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами засобами музики

Останніми роками все більше уваги в психолого–педагогічній практиці приділяється використанню музики як ефективного засобу розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами. Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю пошуку інноваційних та водночас природних для дитини шляхів корекції мовленнєвих порушень. Музика має значний потенціал у цьому процесі, адже вона безпосередньо впливає на емоційну сферу, сприяє розвитку слухової уваги, пам'яті, ритмічного відчуття, що є важливими передумовами формування мовлення [2; 6; 8; 9; 14; 21]. На цьому наголошують українські дослідники Т. Матвієнко, Н. Павлова, Л. Стахова, а також зарубіжні автори I. Peretz, J. Sloboda, які показали, що музична стимуляція активізує когнітивні та комунікативні процеси у дітей.

У педагогічній і психологічній науці та практиці музика розглядається не лише як мистецтво, але й як дієвий засіб навчання, виховання та розвитку. Вона активізує психічні процеси, стимулює комунікативну активність дитини, допомагає подолати бар'єри у спілкуванні [10; 19; 22; 24;]. Це підтверджують дослідження К. Луцько, В. Стрільця, О. Ткаченко, а також іноземних учених – S. Hallam та E. Gordon (Music Learning Theory), які вказують на універсальний вплив музичних занять на інтелектуальний і соціальний розвиток дітей. Використання музичних вправ, пісень, ритмічних ігор у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами дозволяє поєднати корекційно–розвивальні завдання з природною потребою дитини у творчості й грі. Таким чином, застосування музики у розвитку

мовлення є актуальним напрямом сучасної корекційно–педагогічної практики, який має як теоретичне, так і практичне значення [1; 6; 21; 27; 32].

Музика і мовлення пов'язані спільними психофізіологічними механізмами обробки звуку: темпо–ритмічною організацією, висотною структурою, інтонаційною мелодикою та сегментацією звукового потоку. Порівняльні дослідження доводять часткову спільність нейронних ресурсів цих систем і можливість «переносу» ефектів музичного навчання на мовлення. Узагальнений теоретичний каркас цієї взаємодії подано в монографії А. Patel (*Music, Language and the Brain*), де обґрунтовано, що систематичне музичне тренування може змінювати чутливість слухової системи до мовних сигналів і підтримувати просодичну обробку мовлення [40; 43; 46].

Важливе місце займає ритм як «тимчасова сітка» мовлення. Темпоральна (осциляторна) теорія U. Goswami пояснює, що труднощі в часовій вибірці мовного сигналу (зокрема чутливість до *amplitude rise time*) пов'язані з порушеннями фонологічної обізнаності й читання; відтак ритмічні втручання мають потенціал корекційної дії. Емпірично показано, що точність сприймання метра і параметрів акустичної огинаючої передбачає рівень фонологічних умінь у дітей. Нові огляди підтверджують тісний зв'язок ритмічної чутливості з мовленнєвим розвитком [4; 18; 28; 29; 36; 45].

Дані втручань демонструють практичну значущість музики для мовлення. Рандомізовані та квазіекспериментальні дослідження показують, що ритмічні музичні програми (скандування складів, плескання/крокування під заданий метр, робота з римою) дають приріст фонологічної обізнаності та читання, часто не гірший за спеціальні букво–фонемні тренінги. Подібні результати отримано й у дошкільників: музичні курси підсилюють фонологічні показники відносно альтернативних програм [37; 38; 44; 49; 56; 64]. У цьому напрямі особливо виділяються роботи M. Besson, S. Degé, G. Schön, , які доводять, що систематичні музичні заняття позитивно впливають на фонологічну компетентність та швидкість навчання читанню.

Нейрофізіологічні лонгітюдні роботи у США, зокрема проєкт *Harmony Project* у Лос-Анджелесі, засвідчують, що участь дітей у колективних музичних програмах покращує нейронне кодування мовлення та сприймання мовлення в шумі – ключові умови повсякденної комунікації. Ці результати опубліковані в дослідженнях N. Kraus, J. Slater, E. Strait, які довели причинний вплив музичної освіти на мовно-аудитивні процеси у дітей груп ризику [25; 41; 42; 51].

Азійський напрям досліджень робить акцент на висотну й мелодичну обробку мовлення. У роботах H. Chen та Y. Wong, проведених у Пекіні, показано, що уроки фортепіано у дошкільників підсилюють нейронну обробку висоти та поліпшують мовні показники не гірше, а іноді й краще за додаткові заняття читанням. Подібних висновків дійшли також P. Ho і C. Wong, які довели, що музичний досвід підвищує точність розрізнення тонів у тонових мовах і полегшує тонову категоризацію [3; 11; 30; 48; 63; 73].

Для країн Близького Сходу показовими є дані щодо дітей з кохлеарними імплантатами. Музикотерапевтичні та просодичні програми сприяють формуванню просодії, розумінню емоцій у мовленні та загальній комунікативній ініціації в дошкільному віці. Позитивний вплив описали у клінічних експериментах M. Most і H. Shprintzen, а також у низці узагальнювальних оглядів [16; 26; 34; 50; 66]. Це підкреслює універсальність музичних засобів для підтримки мовленнєвого розвитку за умов обмеженої слухової інформації.

В українській науково-методичній традиції провідне місце належить логоритміці як інтегрованому підходу «слово-рух-музика». А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Матвієнко у своїх працях системно описали логоритмічні комплекси, спрямовані на синхронізацію дихання, артикуляції, темпо-ритміки та інтонації у дошкільників з порушеннями мовлення. Програмно-методичні матеріали для дітей із ЗНМ деталізують зміст занять і очікувані результати (зокрема щодо темпу, ритму, паузування, наголосу). Це узгоджується з міжнародними даними U. Goswami, A. Patel, G. Schön про ефективність ритмічно-музичних втручань у формуванні фонологічної обізнаності, просодії та зв'язного мовлення [8; 10; 15; 133; 35; 39; 58; 67].

Узагальнюючи, сучасна теорія та емпіричні дані з України, Західної Європи, США, Азії й країн Близького Сходу підтверджують: музичне навчання та спеціально спроектовані ритміко–інтонаційні втручання, зокрема логоритміка, є ефективними засобами підтримки мовленнєвого розвитку дітей із труднощами – насамперед через вплив на темпо–ритмічну організацію, просодію та фонологічні процеси, що опосередковують подальше оволодіння грамотою і комунікативною компетентністю [14; 23; 34; 49; 57].

Одним із найефективніших напрямів у розвитку мовлення дітей із мовленнєвими труднощами є впровадження музичних методик: логоритміки, співу, ритмічних вправ, інтонаційних ігор. В їх основі лежить комплексне залучення мовленнєвих, моторних, слухових та емоційних компонентів, що забезпечує багатоканальне засвоєння мовного матеріалу [3; 8; 21; 31; 33; 40].

Логоритміка – це синтез руху, музики та мовлення, який застосовується для розвитку просодичних характеристик мовлення (ритм, темп, інтонація, наголос), дихання, артикуляційної моторики та координації. Завдяки логоритмічним вправам діти краще контролюють темп мовлення, вчаться робити паузи, дотримуватись інтонаційної виразності [4; 6; 16; 22]. Наприклад, вправи типу «плесни у долоньки під кожен склад» або «пройди під ритм і промов віршик» дозволяють синхронізувати мовленнєву та рухову активність.

Не менш важливим напрямом корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, є використання артикуляційних і дихальних вправ під музичний супровід. Такий підхід дозволяє зробити заняття більш привабливими для дітей і водночас підтримувати їхню увагу протягом усього заняття. Як наголошують Т. Матвієнко, Н. Павлова, М. Шеремет, музика створює оптимальне емоційне тло, яке допомагає знизити напруження і стимулювати активність навіть у тих дітей, які зазвичай виявляють пасивність у мовленнєвих ситуаціях. Мелодія задає ритм диханню, формує відчуття темпу й допомагає краще контролювати голосоутворення. Подібні висновки підтверджуються і зарубіжними авторами – зокрема D. Kent, J. Lubker, R. Starkweather, які відзначали тісний взаємозв'язок між розвитком дихальних циклів і якістю мовлення.

Практика доводить, що музика виступає своєрідним «регулятором» мовленнєво–дихальної координації. Наприклад, вправи з подовженим видиханням голосного звуку на одному тоні під музику сприяють стабілізації дихання і зміцненню голосових зв'язок. Такі ігрові завдання, як *«вдихни, як їжачок – видихни, як вітерець»* у супроводі природних звуків чи легких мелодій, сприяють зниженню психоемоційної напруги та формуванню правильного дихального ритму [2; 7; 27; 44]. У комплексі подібні методи впливають на формування плавності мовлення, роблять його більш керованим та виразним.

Особливу роль у логокорекційних програмах відіграє розвиток фонематичного слуху через музичні ігри. Здатність до розрізнення звуків є базовою передумовою для подолання фонетико–фонематичних порушень [9; 16; 29; 32; 42]. Дослідники Л. Кашуба, Ю. Коломієць, О. Таран наголошують, що саме дефіцити у фонематичному сприйманні гальмують подальший розвиток зв'язного мовлення. Зарубіжні вчені, такі як D. Bishop, U. Goswami, P. Tallal підтвердили, що вправи на слухову диференціацію звуків і ритмічні вправи під музику істотно підвищують рівень фонологічної обізнаності.

У цьому контексті особливе місце посідають ігри на слухову увагу. Наприклад:

- «Впіймай звук» – дитина слухає низку слів і визначає перший чи останній звук;
- «Музичне лото» – поєднання звуконаслідування (дзижчання, шелестіння, дзвін) з підбором відповідних картинок;
- ігри на співставлення мовних звуків зі схожими музичними тонами (наприклад, «с» – як свист флейти, «р» – як гуркіт барабану).

Такі завдання розвивають аудіальну пам'ять, підвищують точність диференціації та здатність до аналізу звукової структури мовлення, що безпосередньо впливає на якість засвоєння читання і письма у подальшому віці.

Ще одним ефективним засобом є спів, хороводи та музично–рухові ігри, які органічно інтегрують мовленнєві, рухові та емоційні компоненти. Українські дослідниці А. Богуш, Н. Гавриш вважають їх невід'ємною складовою логопедичної

та виховної практики у дитячих садках. Завдяки повторюваності, емоційності та ігровій природі музичних дійств діти легко засвоюють нову лексику, граматичні структури та мовні звороти. У роботах європейських учених M. Besson, S. Hallam, G. Schön, доведено, що музичні вправи сприяють розвитку фонологічної компетентності та підвищують якість засвоєння граматики.

Хороводи, що супроводжуються римованими текстами та ритмічними рухами, виконують низку функцій:

- формують відчуття структури речення;
- допомагають правильно розставляти логічні наголоси;
- сприяють розвитку інтонаційної виразності;
- розширюють лексичний запас завдяки римованим рядкам, які легко запам'ятовуються.

Таким чином, методичні технології розвитку мовлення засобами музики ґрунтуються на поєднанні ритму, звуку, руху й слова. Їхня систематична реалізація не лише покращує мовленнєві функції, але й сприяє зниженню емоційної напруги, формуванню мотивації до мовленнєвої активності та розвитку соціальної взаємодії дітей дошкільного віку [18;25; 36; 38].

У цьому аспекті особливе місце посідає логоритміка – синтез руху, музики та мовлення, який застосовується для розвитку просодичних характеристик (ритму, темпу, інтонації, наголосу), дихання, артикуляційної моторики та загальної координації [4; 7; 21; 22]. Як підкреслюють К. Луцько, Т. Матвієнко, Л. Стахова, завдяки логоритмічним вправам діти краще контролюють темп мовлення, вчаться робити паузи у відповідних місцях, дотримуватися інтонаційної виразності. Прикладами можуть бути вправи *«плесни у долоньки під кожен склад»* чи *«пройди під ритм і промов віршик»*, що синхронізують мовленнєву та рухову активність.

Не менш важливим у логоритмічній практиці є використання артикуляційних і дихальних вправ. Вони поєднують тренування мовленнєвої моторики з музичним ритмом. Це може бути виконання вправ на довгий рівномірний видих із голосним звуком, промовляння складів у такт музиці, вправи на регуляцію сили голосу («гучно – тихо», «високо – низько») тощо. Зарубіжні дослідники S. Degé, N. Patel

наголошують, що подібні методики мають не лише корекційний, але й профілактичний ефект, оскільки формують у дітей стійкі навички слухо–рухової координації, необхідні для навчання грамоти.

Таким чином, комплексна інтеграція співу, ритмічних ігор, артикуляційних і дихальних вправ та логоритміки створює унікальне середовище для розвитку мовлення. Вона забезпечує багатоканальне засвоєння мовного матеріалу, сприяє формуванню впевненості у власних комунікативних можливостях і відкриває шлях до більш гармонійної соціалізації дитини.

Таким чином, методичні технології розвитку мовлення засобами музики ґрунтуються на органічному поєднанні ритму, звуку, руху й слова. Їхня систематична реалізація не лише покращує мовленнєві функції, а й сприяє зниженню емоційної напруги, посиленню мотивації до мовленнєвої активності та соціальної взаємодії дітей дошкільного віку [5; 18; 25; 36; 38]. На цьому наголошують українські вчені А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Матвієнко, а також зарубіжні дослідники S. Hallam, G. Welch, які довели значення музики як універсального засобу стимуляції когнітивних і комунікативних процесів.

Узагальнюючи представлені теоретичні положення та практичні напрацювання, можна констатувати, що музика є ефективним корекційним засобом у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі [14; 21; 31; 34; 49; 57]. Її вплив опосередковується спільними для музики та мовлення психофізіологічними механізмами – насамперед ритмом, темпом, інтонаційною мелодикою та сегментацією звукового потоку. Як показують дослідження U. Goswami, N. Kraus, A. Patel, систематичне застосування логоритміки, співу та музично–рухових форм дозволяє цілеспрямовано формувати темпо–ритмічну організацію мовлення, удосконалювати фонетико–фонематичні процеси, дихально–голосову координацію та просодичну виразність.

На поведінковому рівні це виявляється у зростанні зрозумілості висловлювань, збільшенні кількості комунікативних ініціацій, стабілізації темпу, паузування та логічного наголосу, а також у позитивній динаміці емоційної залученості й навчальної мотивації [15; 17; 39; 58]. Українські автори Н. Павлова,

В. Стрілець вказують, що регулярна участь дітей у логоритмічних і музичних вправах зменшує прояви тривожності та підвищує впевненість у власних мовленнєвих можливостях.

Перспективи інтеграції музикотерапевтичних підходів в інклюзивну освітню практику полягають у їхньому системному включенні до програм закладів дошкільної освіти та індивідуальних програм розвитку [30; 43; 45; 51]. Доцільним є міждисциплінарний формат взаємодії (логопед, музичний керівник, психолог, вихователь/асистент, батьки) з узгодженими корекційними цілями та прозорими критеріями моніторингу:

- відсоток правильної артикуляції цільових фонем у словах і фразах,
- середня швидкість мовлення у складах за секунду,
- середня тривалість пауз між смисловими групами,
- частота адекватного наголосу,
- кількість комунікативних «обертів» і самостійних звернень [11; 26; 41; 55].

Реалізація таких програм має спиратися на принципи універсального дизайну навчання (UDL): варіативність темпу та інтенсивності, використання різних каналів подачі матеріалу (інструменти елементарної перкусії, метроном, рухові патерни), а також адаптації для дітей із супутніми особливостями розвитку (РАС, СДУГ, порушення слуху, зокрема з кохлеарними імплантами) [5; 20; 37; 63]. Зарубіжні дослідження R. Conti–Ramsden, M. Most підтверджують, що такі адаптації значно підвищують ефективність інклюзивних програм.

Подальші кроки передбачають:

- пілотування протоколів занять у закладах дошкільної освіти з науковим супроводом (пре–/пост–оцінювання, контрольні групи);
- підготовку педагогічних кадрів (короткі модулі підвищення кваліфікації, методичні збірники вправ, відеобанк процедур);
- залучення батьків до коротких домашніх повторів, які підтримують і закріплюють ефект занять [13; 24; 54; 67].

Такий підхід забезпечує доказовість, відтворюваність і масштабованість музикотерапевтичних практик в інклюзивній освіті [47; 62; 73]. Як зазначають М. Besson, S. Degé, G. Schön, саме інтегроване поєднання музики та мовленнєвої практики формує довготривалий позитивний ефект, що зберігається у подальшому навчанні.

Висновок до першого розділу

У розділі обґрунтовано, що мовлення в молодшому дошкільному віці (3–4 роки) розвивається як багатокомпонентна система, у якій взаємодіють лексико–граматичний, фонетико–фонематичний і просодичний (темпо–ритмічний та інтонаційний) рівні. Нормативний розвиток цього періоду характеризується інтенсивним зростанням словника, появою перших граматичних узагальнень, становленням початкових форм зв'язного мовлення та активним формуванням фонематичного слуху. Саме тому 3–4 роки є сенситивним «вікном» для мовленнєвого та передчитальського розвитку.

Водночас у частини дітей фіксуються мовленнєві труднощі різної природи – від ізольованих порушень звуковимови (дислалії) до системних розладів (ЗНМ, затримка мовленнєвого розвитку). Вони проявляються обмеженим словником, спрощеними граматичними структурами, фрагментарністю висловлювання, помилками у фонемній диференціації, а також виразними збоями у темпі, ритмі, паузуванні та наголосі. Такі порушення мають не лише мовленнєві, а й психолого–педагогічні наслідки: зниження впевненості й мотивації до спілкування, підвищену емоційну втомлюваність, труднощі у взаємодії з однолітками, уповільнення пізнавальної активності та ризику недостатньої навчальної готовності.

Загальним об'єднавчим механізмом виявлено темпо–ритмічну організацію мовлення. Вона забезпечує плавність, структурованість і зрозумілість висловлювання, опосередковує роботу фонематичного слуху та підтримує граматичне оформлення фрази. Порушення темпу (надмірне пришвидшення/уповільнення), нерівномірний ритм, невмотивовані паузи й неадекватний наголос ускладнюють сприймання і породжують комунікативні

бар'єри. Отже, темпо–ритміка виступає одночасно діагностичним маркером і пріоритетною мішенню корекції для дітей 3–4 років.

Узагальнений аналіз сучасних підходів показує ефективність музичних засобів у корекції мовлення: логоритміка, спів, музично–рухові та ритмічні ігри синхронізують дихання, артикуляцію, темп і інтонацію, підсилюють фонематичну чутливість, підвищують емоційну залученість і комунікативну активність. Інтеграція таких модулів у програми та індивідуальні маршрути розвитку в інклюзивній освіті доцільна за умов міждисциплінарної взаємодії фахівців і системного моніторингу динаміки.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Методичні засади дослідження стану сформованості темпо-ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Виходячи з аналізу психолого–педагогічних джерел, у дітей із мовленнєвими труднощами (ЗНМ, затримка мовленнєвого розвитку, дислалія) системно простежуються ускладнення у доборі та використанні словника, побудові фраз і збереженні цілісності висловлювання [7; 15; 20; 30; 37]. Це відбиває несформованість складоритмічної структури та темпо–ритмічної організації мовлення [6; 21; 43].

У цій роботі під складоритмом розуміємо відповідність кількості й послідовності складів, а також акцентно–наголосової структури слова/синтагми мовленнєвому зразку; під темпо–ритмічною організацією – стабільність швидкості мовлення, закономірність чергування наголошених і ненаголошених елементів, адекватність паузування та логічного наголосу у фразі [8; 14; 28; 49].

Мета констатувального етапу – з'ясувати стан сформованості названих компонентів у дітей 3–4 років з мовленнєвими труднощами порівняно з ровесниками з типовим розвитком.

Вибірку досліджуваних склали 10 дітей молодшого дошкільного віку. Дослідження здійснювалося індивідуально з кожною дитиною у спокійному приміщенні закладу дошкільної освіти або центру розвитку. Кожен учасник проходив 1–2 сесії тривалістю по 20–25 хвилин. До вибірки включалися діти віком 3–4 років із підтвердженою відсутністю порушень слуху та без гострих соматичних станів на момент обстеження; провідною мовою спілкування була українська. У випадках стабільної двомовності фіксувалися супутні мовні умови, що враховувалися під час інтерпретації результатів [20; 41; 62]. Усі батьки або законні

представники дітей надали інформовану згоду на участь у дослідженні. Було забезпечено дотримання принципів добровільності, конфіденційності та «дитина–орієнтованого» темпу взаємодії, що створювало оптимальні умови для отримання валідних результатів [22; 27].

Інструментарій ґрунтувався на методиці Н. Бабич, К. Луцько та К. Тичини «Методика обстеження складоритмічної складової мовлення у дітей дошкільного віку» [2] в адаптації для молодшого дошкільного віку. Діагностичний комплекс складався з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

1. «Ритморух» – оцінював сформованість простих і серійно організованих рухових актів, зокрема ритмічно упорядковані серії рухів руками, ногами, пальцями та елементарні артикуляційні рухи [24; 25; 34; 40]; виконання відбувалося за зразком, під рахунок і в різних темпах, що дозволяло фіксувати точність, плавність, амплітуду та ступінь самостійності виконання.

2. «Ритмопростір» – спрямовувався на просторову організацію рухів у 2D/3D–просторі: орієнтування у власному тілі, наслідування положень кінцівок, дотримання просторового алгоритму дій, графо–моторні завдання [10; 33; 39; 48]; тут аналізувалися автоматизованість, точність, швидкість і стратегія оптико–просторової діяльності.

3. «Ритмовимова» – стосувався сприймання та відтворення складів і слів різної структурної складності, виявлення акцентно виділених компонентів, наявності ритмічних і структурних спотворень як із опорою на зразок, так і без неї [1; 9; 44]; додатково фіксувалися здатність до прогнозування закінчень слова й елементи посегментного аналізу.

4. «Складоритм» – оцінював спонтанну й відображену вимову слів, словосполучень і коротких речень із інтонаційно–сміисловою єдністю [5; 13; 32] відстежувалося утримання ритмічної програми під час промовляння, а також використання просодичних засобів (наголос, інтонаційні контури, паузування).

Матеріально–технічне забезпечення включало картки–зразки, предметні малюнки, метрономічний клік або лічбу, елементарні шумові інструменти,

секундомір; за згодою батьків здійснювався аудіозапис для повторної експертної оцінки [12; 19; 26; 45].

Процедурно кожен блок виконувався спочатку з опорою (зоровий/вербальний зразок, рахунок, клік), а далі без опори, що давало змогу зафіксувати різницю у виконанні та ступінь внутрішньої регуляції. Стандартизація умов передбачала тихе приміщення, постійні інструкції, фіксовані параметри гучності та темпу метронома. Результати заносилися до протоколів (Додаток А.2.1) із короткими якісними примітками про уважність, стомлюваність і реакцію на зміну темпу.

Оцінювання здійснювалося за єдиною чотирибальною шкалою: 4 бали – виконання без помилок і підказок із наявним самоконтролем і самокорекцією; 3 бали – поодинокі помилки переважно у складніших моделях і епізодична потреба в мінімальних підказках; 2 бали – виконання лише простих завдань із потребою підтримки та частковим ігноруванням помилок; 1 бал – невиконання навіть простих моделей. Для кожного блоку обчислювалися відсоток правильних відповідей і середній бал, а також формувалися інтегральні індекси: індекс темпо–ритміки (узагальнює показники ритму, паузування, наголосу, швидкості мовлення), індекс артикуляційно–дихальної координації (сталість керованого видиху, тягнення голосних/складових, стабільність голосоутворення) та індекс просторової координації (середній показник блоку «Ритмопростір»). Рівні сформованості визначалися за середнім балом: високий (4,0–3,5), середній (3,4–1,6) і початковий (<1,5), що докладно обґрунтовано у критеріально–показниковій базі.

Для підвищення надійності передбачалося подвійне незалежне кодування не менш як 10% аудіозаписів із розрахунком коефіцієнтів міжекзамінаторської узгодженості; внутрішню узгодженість підмасшкел (ритм, складоритм, просодія) оцінювали за α Кронбаха. Змістову валідність забезпечувала експертна рецензія логопеда та музичного керівника ЗДО й відповідність завдань віковим нормам 3–4 років; процедурна валідність – стандартизовані інструкції, сталі параметри середовища та темпу. Статистична обробка включала описові показники (середнє, медіана, стандартне відхилення, міжквартильний розмах), порівняння виконання «з

опорою» та «без опори» непараметричними критеріями, міжгрупові зіставлення для дітей із типовим розвитком і з мовленнєвими труднощами, а також кореляційний аналіз зв'язків між темпо–ритмічними, артикуляційно–дихальними та просторовими показниками. За наявності повторних вимірювань планувався пре/пост–аналіз індивідуальних змін і частки переходів між рівнями.

З огляду на можливі конфаундери (двомовність, особливості уваги, сенсорна чутливість до звуку, час доби) дослідження проводилося у стабільний для дитини період із мікропаузами та короткими пробними завданнями; супутні чинники фіксувалися в паспортній частині протоколу. Організаційно–методичні матеріали – бланки протоколів, картки–стимули з маркуванням наголосу, чек–лист стандартизації інструкцій і алгоритм підрахунку індексів – наведені у додатках. Така побудова методичного розділу забезпечує відтворюваність процедури, прозорість інтерпретації результатів і зіставність із даними попередніх досліджень, водночас залишаючи простір для подальшого формувального втручання з акцентом на темпо–ритмічній складовій мовлення.

2.2. Особливості стану сформованості темпо–ритмічної складової мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Темпо–ритм – це не просто одна з характеристик зв'язного мовлення, а фундаментальний елемент, що формує його структурну основу. Дослідження показують, що ритмічні навички безпосередньо пов'язані з граматичними здібностями, фонологічною обізнаністю та лексичною структурою навіть у дітей типової мовленнєвої поведінки.

Крім того, діти з мовленнєвими порушеннями часто мають складнощі з ритмічними завданнями, що підкреслює важливість включення темпо–ритмічної роботи до корекційних програм

У зв'язку з цим, емпіричний етап нашого дослідження мав на меті всебічне вивчення рівня темпо–ритмічного розвитку у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та визначення характерних профілів їхніх сильних і слабких сторін у межах моторно–ритмічно–мовних зв'язків.

У рамках дослідження було здійснено комплексну оцінку мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі. Метою діагностики стало виявлення рівня сформованості основних компонентів мовлення, виявлення особливостей звуковимови, граматичної будови, лексичного запасу та інтонаційно–ритмічних навичок, що мають важливе значення для подальшого розвитку мовлення дитини.

Для цього використовувалися такі методи: спостереження за дітьми в процесі мовленнєвої діяльності; індивідуальні діагностичні бесіди; виконання завдань з повторення складів, слів, речень; аналіз інтонаційного та складового ритму мовлення; вправи на фонематичний слух; а також спеціально розроблений протокол діагностики. Результати спостережень та аналізу заносилися до протоколів, що дозволяло систематизувати отримані дані.

Дослідження проводилося на базі дошкільного закладу, де було обрано групу з 10 дітей молодшого дошкільного віку (від 3 до 4 років), у яких спостерігалися мовленнєві труднощі різного характеру. Дослідницька робота тривала протягом кількох тижнів у звичному для дітей середовищі, що сприяло більш природному прояву мовленнєвої активності.

Процедура діагностики передбачала поетапне обстеження рівня сформованості кожного з мовленнєвих компонентів. Особлива увага приділялася оцінці складоритмічної структури слова, зв'язного мовлення, вмінню відтворювати ритмічні малюнки слів, чітко артикулювати звуки, а також рівню мовленнєвої моторики та координації.

У межах першого етапу емпіричного дослідження було проведено комплексне вивчення стану формування мовленнєвої функції у дітей молодшого дошкільного віку. Особливу увагу зосереджено на темпо–ритмічному компоненті мовлення та його моторних основах. Усього було проаналізовано три блоки психофізіологічних і мовленнєвих показників:

- 1) артикуляційна моторика, дрібна моторика і просте відтворення ритму;
- 2) серії рухів і координація рук–ніг;
- 3) складні ритмічні серії рухів.

Оцінювання здійснювалося за чотирибальною шкалою, а також за відсотковими індикаторами «високого» ($\geq 3,5$ бала) та «початкового» рівня ($< 1,6$ бала).

Дослідження показали, що діти демонструють доволі різноманітні результати. Найкращі показники були зафіксовані у сфері дрібної моторики (середній бал 2,80; 30 % на високому рівні). Водночас найменш сформованою виявилася навичка простого відтворення темпо–ритмічного ряду без акценту (ТТ/ТТТ), де лише 10 % дітей змогли досягти високого рівня. Артикуляційна моторика (рухи губ і язика) оцінена середнім балом 2,63 (табл.2.1).

Таблиця 2.1

Результати за «Артикуляція–ТТ/ТТТ»

Показник	Середній бал	% дітей «високий» ($\geq 3,5$)	% дітей «початковий» ($< 1,6$)
Артикуляція (рухи губ/язика)	2,63	10 %	10 %
Дрібна моторика (порахуй/перехрест/кулачок)	2,80	30 %	0 %
Відтворення ударів без акценту (ТТ/ТТТ)	2,51	10 %	10 %
У середньому по блоку	2,65	17 %	7 %

Аналіз отриманих даних свідчить, що найвищі результати діти демонструють у виконанні вправ на дрібну моторику (середній бал – 2,80), причому жодна дитина не продемонструвала початкового рівня сформованості, а 30 % дітей досягли високого рівня. Це може вказувати на те, що дрібна моторика формується швидше і є стійкішою функцією навіть у дітей із мовленнєвими труднощами.

У той же час найменш сформованою виявилась здатність до простого темпо–ритмічного відтворення звуків (ТТ/ТТТ) – середній бал становить 2,51, а 10 % дітей мають початковий рівень виконання, що співвідноситься із аналогічним відсотком у підблоці «Артикуляція». Це може вказувати на зв'язок між недостатньою артикуляційною моторикою та порушенням темпо–ритмічного компонента мовлення.

Загальний середній бал за блоком становить 2,65, що свідчить про переважно середній рівень сформованості навичок у вибірці, однак слід звернути увагу на гетерогенність результатів – наявність як дітей із високим рівнем розвитку (17 %), так і з початковим рівнем (7 %). Це свідчить про неоднорідність мовленнєво–моторного профілю дітей молодшого дошкільного віку, що, у свою чергу, потребує індивідуалізації корекційно–розвивального впливу (рис.2.1).

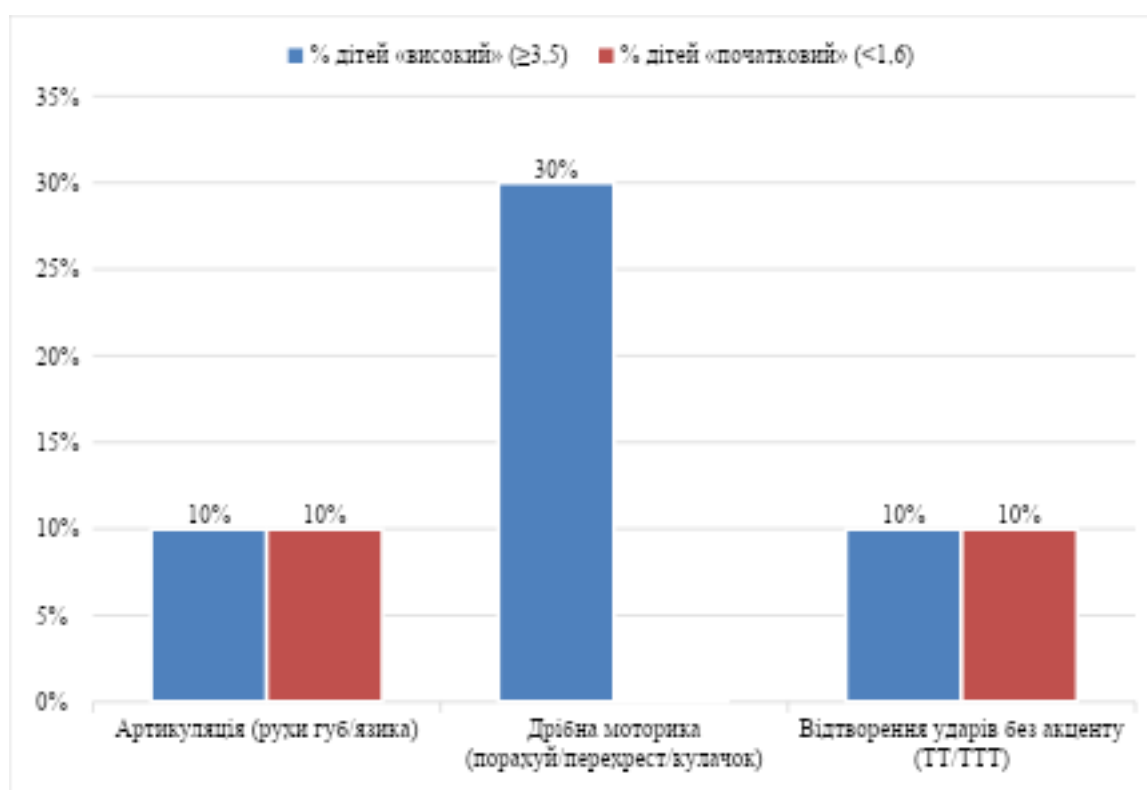


Рис. 2.1. Порівняльний рівень сформованості артикуляційних, моторних і ритмічних навичок у дітей із мовленнєвими труднощами

Ця частина дослідження демонструє кращу динаміку за простими послідовностями рухів. У завданнях, які передбачають серії з двох або трьох рухів, середній бал становив 2,80, а високий рівень досягли 30 % дітей. Водночас виконання моторних схем чергування рук і ніг (ТХ, ХТХ тощо) викликало значно більше труднощів: середній бал тут становив лише 2,20, а «початковий» рівень – у 20 % вибірки (табл.2.2).

Результати за «Серії та схеми рухів»

Показник	Середній бал	% «високий»	% «початковий»
Серії із двох рухів	2,80	30 %	0 %
Серії із трьох рухів	2,80	30 %	0 %
Схеми TX / XT / TXT / XTX	2,20	10 %	20 %
У середньому по блоку	2,60	23 %	7 %

Результати показують, що діти найуспішніше справляються із виконанням серій з двох та трьох рухів. Середній бал за цими показниками становить 2,80, при цьому 30 % дітей показали високий рівень сформованості навичок, а жодна дитина не виявила початкового рівня. Така динаміка може свідчити про відносно збережену здатність дітей до короткочасного моторного програмування та відтворення простих послідовностей рухів, що є позитивною ознакою у контексті подальшої логопедичної роботи.

Водночас, найменш сформованими виявились навички відтворення складніших схем рухів, зокрема TX / XT / TXT / XTX, які потребують не лише моторного контролю, а й розуміння логіки чергування елементів. Середній бал за цим показником становить лише 2,20, при цьому 20 % дітей продемонстрували початковий рівень, а лише 10 % – високий. Це вказує на те, що чим складніша логічно–ритмічна структура руху, тим більше труднощів виникає у дітей з мовленнєвими порушеннями, що, ймовірно, пов'язано з недостатньо сформованими механізмами послідовної моторики, координації та аналізу ритмічної структури.

У середньому по блоку діти отримали 2,60 бала, що відповідає середньому рівню сформованості навичок, але також демонструє неоднорідність у виконанні завдань різного рівня складності. З огляду на це, особливу увагу слід приділити тренуванню складних моторних схем у поєднанні з ритмічною організацією дій, що є базовою основою для формування структурованого мовлення.

Таким чином, блок «Серії та схеми рухів» засвідчує потенціал для розвитку

у більшості дітей, але одночасно виявляє зони ускладнень, пов'язані з ускладненням завдань, що мають логіко–послідовну та ритмічну природу. Ці результати підтверджують необхідність систематичного впровадження в освітній процес завдань, що розвивають рухову послідовність, ритмічність, переключення уваги та координацію (рис.2.2).

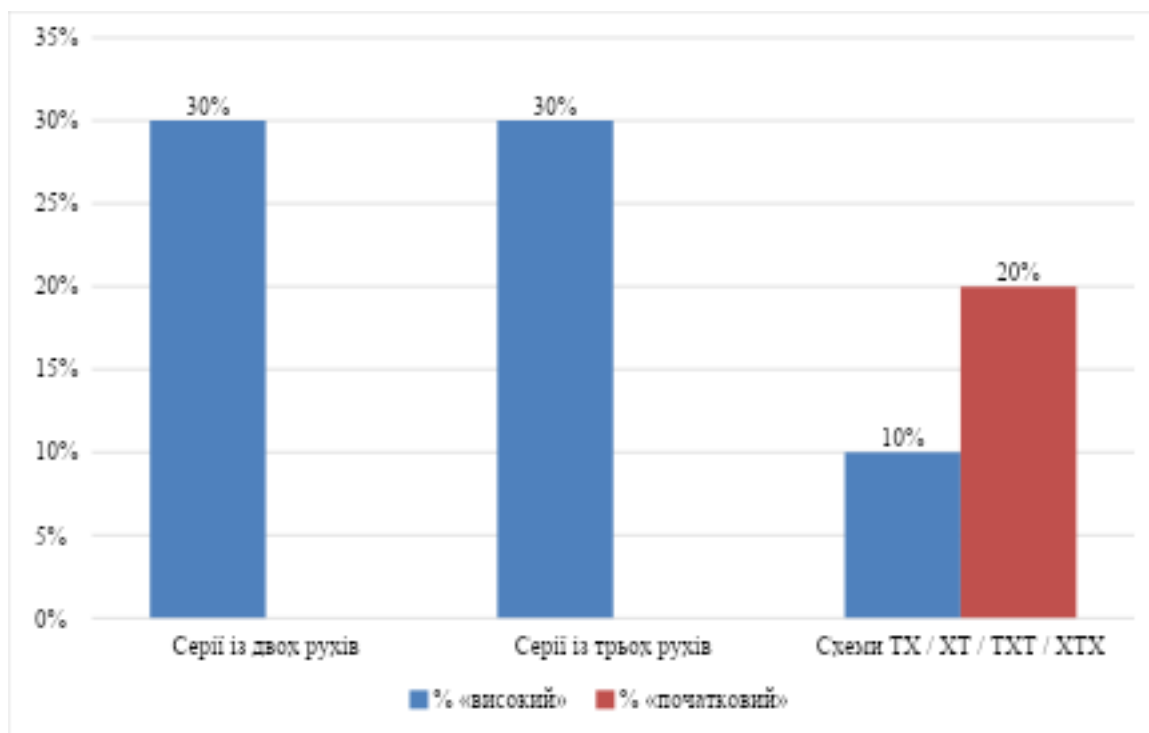


Рис. 2.2. Рівень сформованості рухових серій і ритмічних схем у дітей молодшого дошкільного віку

Оцінка ритмічних здібностей є ключовим компонентом при дослідженні темпо–ритмічної організації мовлення, оскільки ритм відіграє важливу роль у структуруванні мовного потоку, наголошуванні складів, інтонації та темпу. У межах цього блоку аналізувалися вміння дітей відтворювати прості й складні ритмічні серії рухів руками та ногами, а також ритмічні структури з паузами, які потребують не лише моторного контролю, а й внутрішнього відчуття ритмічного чергування (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

Результати за блоком «Ритмічні серії»

Показник	Середній бал	% «високий»	% «початковий»
Ритмічні серії руками (х–Х, Х–х–Х тощо)	1,81	0 %	40 %
Ритм із паузами руками (хх//х, х//хх)	2,03	10 %	30 %
Ритмічні серії ногами (т–Т, Т–т–ті)	1,97	0 %	30 %
Ритм із паузами ногами (тт//т, т//тт)	2,26	10 %	10 %
У середньому по блоку	2,02	5 %	28 %

Отримані дані свідчать про загальний низький рівень сформованості ритмічних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Так, середній бал по блоку становить 2,02, що лише незначно перевищує поріг між початковим та середнім рівнями. При цьому лише 5 % дітей змогли виконати завдання на високому рівні, а понад чверть (28 %) – перебувають на початковому рівні, що є критичним показником.

Особливо складними виявились ритмічні серії руками, де жодна дитина не досягла високого рівня, а 40 % показали початковий результат. Аналогічна ситуація спостерігається і при відтворенні ритмів ногами, де рівень сформованості ритму без пауз нижчий, ніж із паузами, що можна пояснити більшим навантаженням на моторне планування у першому випадку.

Ритми з паузами відтворювались дещо краще, що ймовірно пов'язано з більш зрозумілою структурою завдань та можливістю короткочасної зупинки для орієнтації. Проте навіть у цьому випадку частка дітей із початковим рівнем залишається високою (30 % для рук, 10 % для ніг).

Загальна динаміка свідчить про суттєві труднощі у ритмічному аналізі та моторній реалізації ритму, що підтверджує висновки інших дослідників про важливість розвитку ритмічної організації як передумови мовленнєвого розвитку. Ці результати також вказують на потребу в цілеспрямованій ритміко–моторній корекції, зокрема з використанням музичних, танцювальних та ігрових методик, що

дозволяють інтегрувати моторні, слухові та мовні компоненти (рис.2.3).

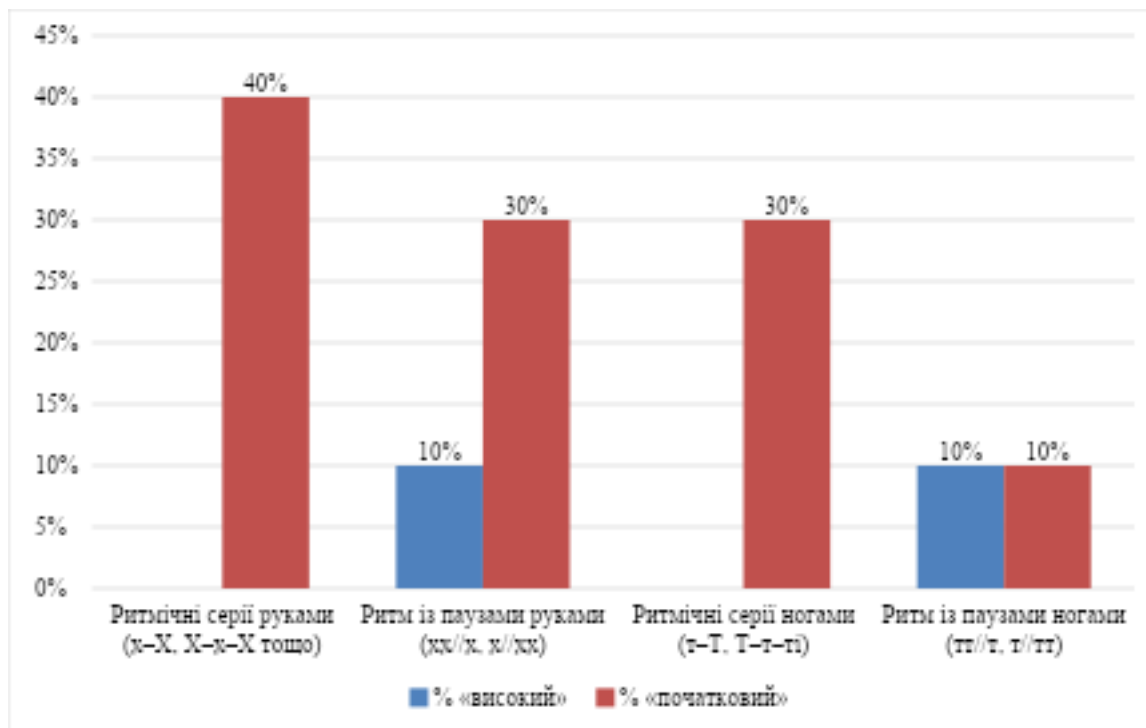


Рис. 2.3. Рівень сформованості ритмічних серій і ритмів із паузами у дітей із мовленнєвими труднощами»

Отримані результати демонструють, що темпо–ритмічна складова рухової активності є найменш сформованою ланкою мовленнєвої моторики у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Середній бал по блоку «Ритмічні серії» (2,02) свідчить про переважно середній–нижчий рівень навичок, а лише 5 % дітей змогли виконати завдання на високому рівні. Особливо гострі труднощі спостерігаються у відтворенні базових ритмічних моделей руками (1,81 бала; 40 % – початковий рівень) та ногами (1,97 бала; 30 % – початковий рівень). Завдання з паузами демонструють трохи кращі показники, але й тут понад чверть дітей (30 % для рук, 10 % для ніг) потребують первинної корекції.

Ці дані вказують на системну незрілість внутрішнього метронома у дітей із мовленнєвими порушеннями: вони мають труднощі із синхронізацією руху, утриманням темпу та ритму, а також із вбудовуванням пауз у послідовність дій. Оскільки темпо–ритм є фундаментом для структурування мовного потоку (чергування наголошених і ненаголошених складів, інтонаційні паузи, темп мовлення), виявлені дефіцити можуть безпосередньо впливати на якість

артикуляції, плавність та виразність мовлення.

Враховуючи ці результати, доцільно вкорінити в програми корекційно–розвивальної роботи музично–ритмічні вправи (логоритміка, ритмічні пісні й ігри, танцювальні етюди), які цілеспрямовано тренують відчуття внутрішнього ритму, координацію рухів і здатність до утримання темпоритмічних зразків. Одночасно рекомендується поєднувати такі вправи з підтримкою тонкої моторики та артикуляційних практик, що стимулюватиме інтеграцію моторних і мовних компонентів у єдину систему.

У межах дослідження важливо було не лише з'ясувати рівень сформованості мовленнєвої функції, а й простежити взаємозв'язок між розвитком просторової, предметної, маніпулятивної та графомоторної сфер у дітей із мовленнєвими труднощами. Вивчення цих аспектів дозволяє точніше визначити як індивідуальні, так і групові ресурси й обмеження, а також окреслити напрями для подальшої корекційної підтримки.

Діагностика показала, що лише третина дітей (30 %) впевнено виконують завдання на маніпуляцію предметами, чітко відтворюють положення рук і ніг, добре орієнтуються у власному тілі. Така частина дітей демонструє сформовані схеми рухових дій, розуміння інструкцій, а також можливість виконувати як прості, так і складні асиметричні рухи (наприклад, одночасний рух різними частинами тіла). Це є важливим підґрунтям для формування більш складних навчальних і мовленнєвих навичок у майбутньому.

Водночас більшість (50 %) перебуває на середньому рівні. Ці діти здебільшого справляються із завданнями, якщо вони супроводжуються демонстрацією або додатковою підтримкою, проте зазнають труднощів у ситуаціях, що потребують ініціативності, переключення уваги або самостійного відтворення рухів за словесною інструкцією. Вони схильні копіювати дії дорослого або однолітків, але недостатньо гнучко реагують на ускладнення моторних схем, що говорить про потребу у розвитку самостійності й моторного планування.

Ще 20 % дітей виявляють низький рівень сформованості маніпулятивної моторики: вони мають труднощі з утриманням послідовності, швидко

втомлюються, нерідко плутають «право—ліво», не можуть відтворити рух, якщо його складність або тривалість збільшується. Це свідчить про неузгодженість моторних програм і потребу у ранньому втручанні (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл дітей за рівнями маніпулятивної та координаційної моторики

Рівень	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	3	30%
Середній	5	50%
Низький	2	20%

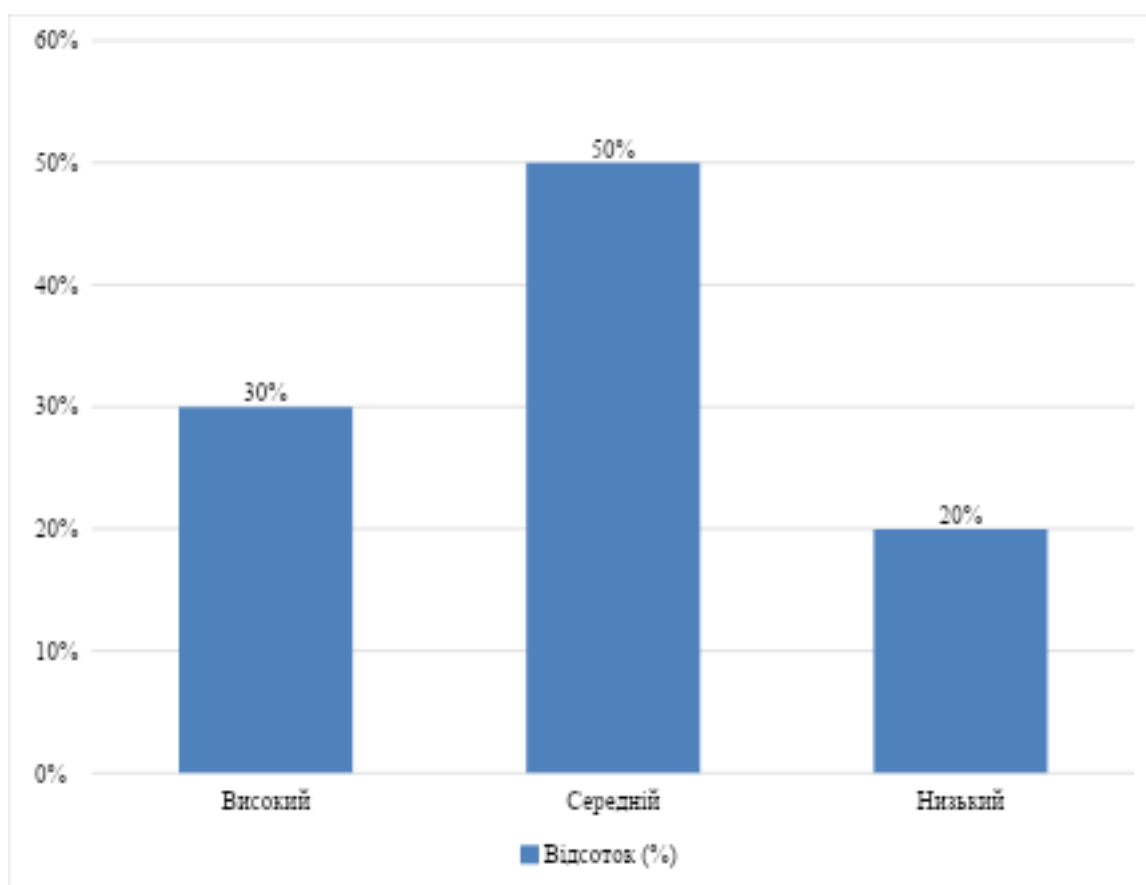


Рис. 2.4. Розподіл рівнів маніпулятивної та координаційної моторики у дітей

Дослідження здатності до орієнтації в знайомому просторі, а також маніпулювання предметами з урахуванням різних просторових напрямків (вперед, назад, близько, далеко) показало, що лише 40 % дітей досягають високого рівня,

легко і безпомилково виконують запропоновані завдання. Вони впевнено знаходять об'єкти, розрізняють розташування предметів відносно себе й інших об'єктів, демонструють розвинене просторове мислення.

Середній рівень (30 %) притаманний дітям, які зазвичай добре виконують завдання за прямою інструкцією або коли отримують зворотній зв'язок. Водночас вони можуть втрачати орієнтацію під час складніших просторових дій, наприклад, коли необхідно змінити напрямок руху або розмістити предмет у нестандартній позиції.

30 % дітей перебувають на низькому рівні сформованості просторових уявлень. Для них характерна плутанина понять «поперед/позаду», «праворуч/ліворуч», вони часто потребують фізичної допомоги, повторної демонстрації, повільно і невпевнено реагують на інструкції. Це може призводити до труднощів у навчанні, ігровій діяльності та соціальній взаємодії.

Дослідження включало вправи на переміщення у знайомому просторі, орієнтацію відносно основних орієнтирів («вперед», «назад», «біля», «позаду»), а також маніпуляції з предметами щодо себе та інших об'єктів. Отримані результати засвідчили наступний розподіл (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Розподіл дітей за рівнями просторової орієнтації та маніпуляції
предметами**

Рівень	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	4	40%
Середній	3	30%
Низький	3	30%

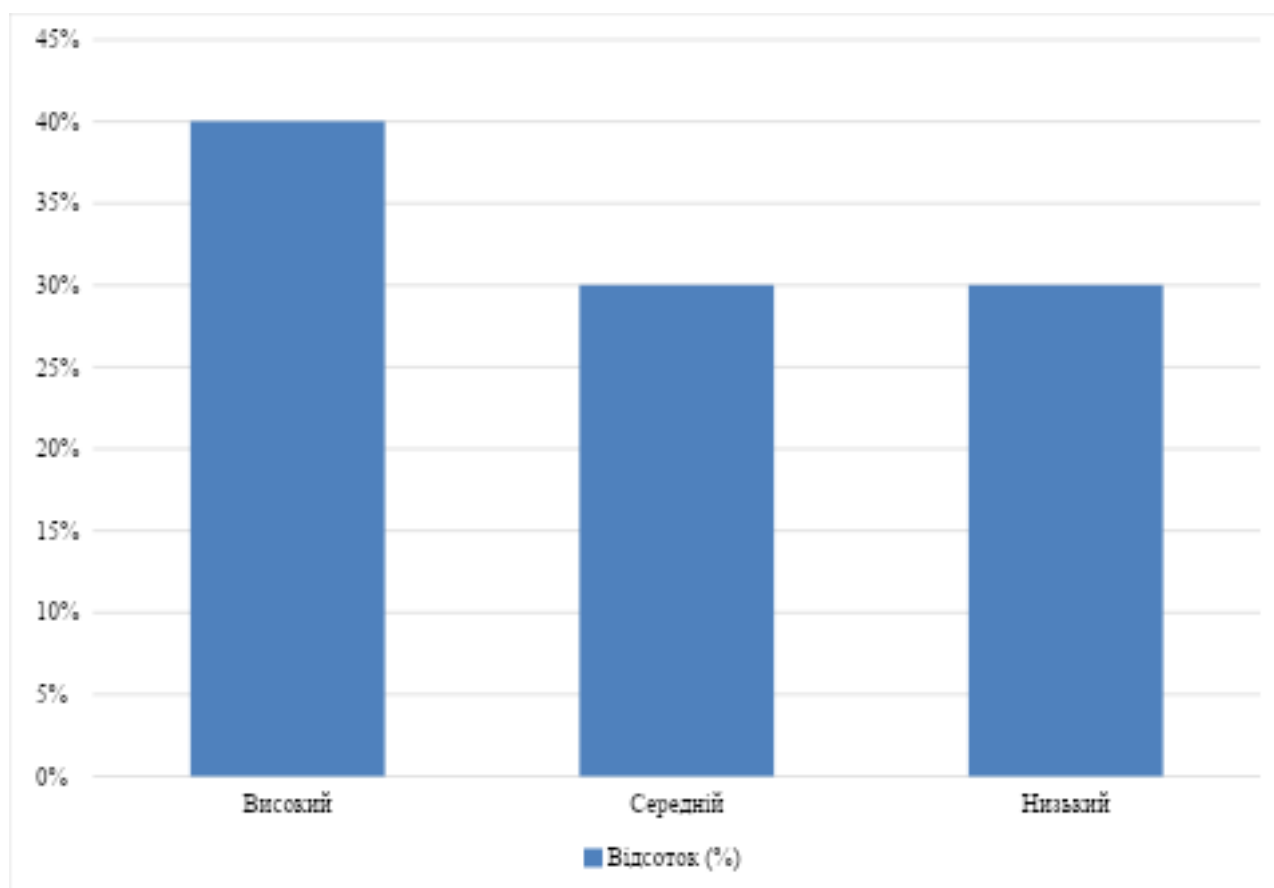


Рис.2.5. Рівні сформованості просторової орієнтації та маніпуляції предметами.

Діти з високим рівнем швидко знаходять потрібний орієнтир, вміють діяти без додаткової допомоги, розрізняють просторові відношення. Середній рівень властивий дітям, які добре виконують вправи за стандартною інструкцією, але губляться за умови ускладнення. Низький рівень характеризується стійкими труднощами у просторовому розміщенні предметів і дій, а також недостатньою сформованістю базових уявлень.

Рівень розвитку графомоторних навичок (копіювання геометричних фігур, викладання з паличок) є надзвичайно важливим для успішного опанування письма у подальшому. Аналіз результатів засвідчив, що лише 30 % дітей демонструють високий рівень сформованості: впевнено орієнтуються на аркуші, відтворюють прості фігури, дотримуються пропорцій та розташування.

40 % учасників показали середній рівень – вони виконують копіювання, але можуть допускати неточності, зміщення або неправильний масштаб, особливо коли зростає кількість елементів чи потрібно змінити послідовність рухів. Їхні

результати характеризуються повільністю, підвищеним контролем і частою потребою у підказці.

Ще 30 % дітей мають низький рівень графомоторики: їхні фігури мають розмиті обриси, деякі елементи відсутні, важко визначити розташування в просторі аркуша. Такі труднощі пов'язані не лише з недостатньо сформованою дрібною моторикою, а й з обмеженням просторової уяви, слабким моторним плануванням.

Важливим компонентом діагностики стала оцінка здатності до копіювання геометричних фігур, викладання фігур з паличок, а також просторового розміщення елементів на аркуші. Результати були розподілені наступним чином (табл.2.6.):

Таблиця 2.6

Розподіл дітей за рівнями сформованості графомоторних навичок

Рівень	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	3	30%
Середній	4	40%
Низький	3	30%

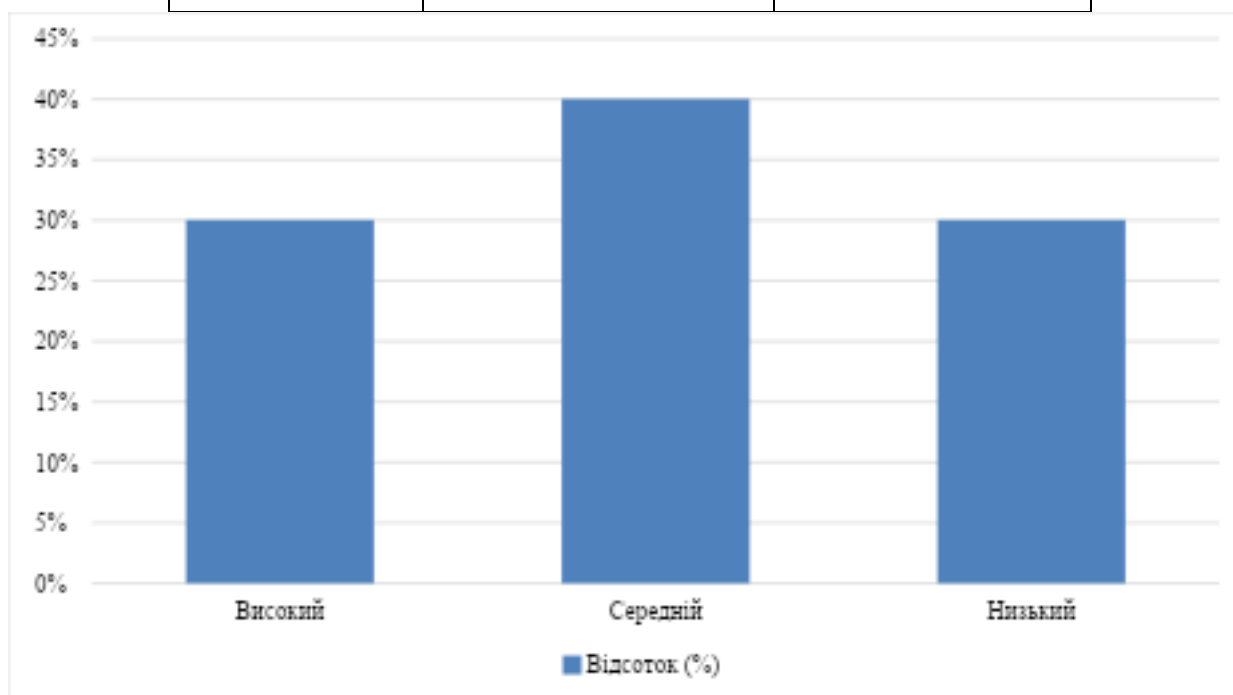


Рис.2.6. Розподіл рівнів сформованості графомоторних навичок у дітей.

Діти з високим рівнем демонстрували точне копіювання, дотримання розміру та розташування. Середній рівень характеризувався незначними похибками та

потребою в додатковому контролі. Низький рівень – це численні спрощення, втрати елементів та розмитість просторових меж.

Порівнюючи результати по всіх діагностичних блоках, можна визначити низку важливих закономірностей і тенденцій, що мають принципове значення для подальшої педагогічної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Передусім, помітно, що найбільший відсоток дітей з високим рівнем сформованості моторних і просторових навичок спостерігається серед тих, хто вже мав досвід виконання спеціальних розвивальних вправ або був включений у цілеспрямовані ігрові програми. Такий досвід забезпечує дітям додаткову підтримку в освоєнні нових рухових дій, допомагає формувати стійкі моторні та просторові схеми, а також підвищує їхню впевненість під час виконання складніших завдань. Це ще раз підкреслює ключову роль системної, регулярної та диференційованої педагогічної підтримки у процесі корекційної роботи.

Водночас, аналіз показує, що середній рівень сформованості притаманний більшості учасників дослідження. Ця категорія дітей виконує більшість завдань задовільно, хоча й не завжди демонструє впевненість та сталість результату, особливо у ситуаціях, коли завдання ускладнюються або змінюється спосіб подачі інструкції. Проте саме цей середній рівень є зоною найближчого розвитку для дітей, що відкриває широкі можливості для цілеспрямованої педагогічної роботи з поступовим ускладненням рухових, просторових і графічних вправ, індивідуалізацією підходів і корекцією відповідно до потреб дитини.

У той же час, низький рівень сформованості просторових і моторних навичок фіксується приблизно у третини дітей по більшості блоків дослідження. Ці діти відзначаються комплексним дефіцитом – їм складно утримувати руховий план, виконувати дії за інструкцією, орієнтуватися у просторі або відтворювати прості фігури. Для такої групи дітей вкрай важливою є рання інтенсивна корекційна допомога, до якої, окрім вихователів, повинні бути залучені логопеди, дефектологи та психологи, а також – за можливості – батьки, які можуть підтримувати розвиток дитини у домашньому середовищі.

Аналіз типових труднощів, що були виявлені у ході дослідження, дозволяє деталізувати найбільш вразливі ділянки розвитку цих дітей. Насамперед, слабкі сторони простежуються у виконанні завдань, що потребують переключення рухів – наприклад, вправ, де необхідно координувати рухи лівої та правої руки або ноги, чи виконувати асиметричні дії одночасно. Подібні труднощі свідчать про незрілість механізмів міжпівкульної взаємодії й загальної моторної організації.

Крім того, значна частина дітей має труднощі з маніпулюванням предметами у незвичних просторових позиціях – наприклад, коли потрібно перемістити предмет у напрямку «далеко–близько», «ліворуч–праворуч» чи змінити його розташування щодо себе. Такі завдання потребують розвиненого просторового мислення, вміння уявляти зміни позиції предмета, а також достатньої моторної гнучкості.

Окремої уваги заслуговує проблема копіювання складних або комбінованих фігур, що вимагає як тонких рухових навичок, так і просторової уяви. Багато дітей допускають типові помилки: зменшують або збільшують розмір, зміщують фігуру на аркуші, пропускають окремі елементи або плутають їх послідовність.

Ще одними типовими труднощами є дотримання послідовності рухів та моторного плану. Частина дітей, навіть виконавши перший крок, забуває наступний або змінює послідовність на власний розсуд, що свідчить про слабкість короткотривалої пам'яті, недостатню концентрацію та нерозвинуте внутрішнє мовлення як опору для самоконтролю.

Таким чином, проведений аналіз засвідчує, що для ефективного подолання виявлених труднощів необхідна цілісна педагогічна стратегія, яка б поєднувала різнорівневі завдання, вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії, просторового мислення, моторного планування та організовану взаємодію з батьками. Окремий акцент має бути зроблений на ранньому виявленні й підтримці дітей з низьким рівнем сформованості навичок, а також на поступовому ускладненні завдань для стимулювання розвитку в дітей із середнім рівнем. Це дозволить не лише підвищити загальний рівень моторної й просторової компетентності, а й створить оптимальні умови для формування базових передумов навчання у майбутньому.

Отримані результати підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку дітей із мовленнєвими труднощами. Показники високого рівня, хоч і спостерігаються, залишаються поодинокими й значною мірою обумовлені попереднім досвідом та наявністю розвивального середовища. Переважна більшість дітей перебувають у зоні найближчого розвитку, і потребують цілеспрямованої корекційної допомоги, яка має враховувати індивідуальні особливості та поступово ускладнювати моторні, просторові й графомоторні завдання.

Особливу увагу слід звернути на формування моторних програм, розвиток просторової орієнтації та графічних навичок як запоруки подальшого успішного навчання.

Варто впроваджувати комплекс вправ на координацію, асиметрію, розвиток просторової уяви, систематично використовувати ігрові технології та візуальні підказки, активно залучати батьків до розвивального процесу.

У третій частині констатувального зрізу ми оцінили, наскільки дошкільники з мовленнєвими труднощами опановують фонологічну структуру слова, просодичні характеристики та елементи зв'язного мовлення. Для цього використано три взаємо–доповнювальні діагностичні блоки:

1. Складова структура та акцентна виділеність (визначення довжини слова, підрахунок структурних елементів, розпізнання/індикація наголосу);
2. Лексико–фонологічні трансформації (закінчення початого слова, перетворення квазі–слів, диференціація слів із частковим збігом);
3. Ритмічні та структурні спотворення, відтворення складоритмічних конструкцій (повтор слів з/без опори, завершення словосполучень, відтворення віршованих рядків).

Оцінювання здійснювалось за вже усталеною чотирибальною шкалою з паралельним розрахунком частки дітей, що набрали «високий» рівень ($\geq 3,5$ б) і «початковий» ($< 1,6$ б) (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Результати виконання завдань складова структура слова та акцентно–
ритмічні характеристики**

Показник	Середній бал	% «високий»	% «початковий»
Довжина слова (одно – трьохскладові)	2,20	20 %	20 %
Кількість структурних елементів у послідовності ту–ту / ла–ла	2,70	30 %	10 %
Розпізнавання / індикація наголосу	2,30	20 %	20 %
У середньому по блоку	2,40	23 %	17 %

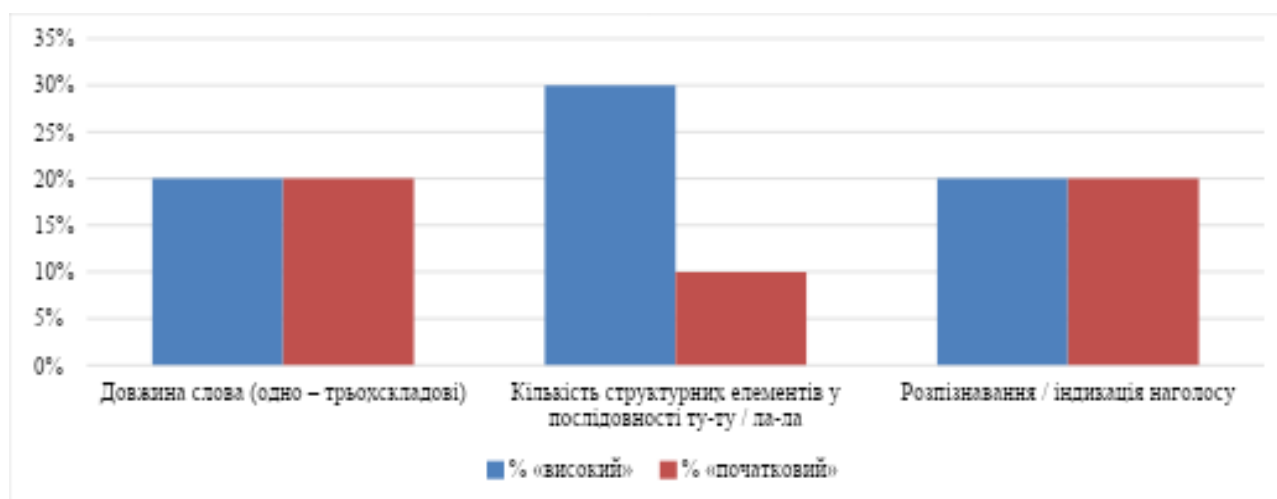


Рис. 2.7. Рівень сформованості складової структури слова та акцентно–ритмічних характеристик у дітей молодшого дошкільного віку

Дані свідчать, що середні показники засвоєння дітьми акцентно–ритмічних характеристик слова знаходяться на рівні 2,40 бала, що відповідає середньому рівню сформованості. Найкращі результати діти показали у вправі на визначення кількості структурних елементів у складі («ту–ту», «ла–ла»), де середній бал досяг 2,70, а частка дітей з високим рівнем – 30 %. Це говорить про відносно кращу орієнтацію у ритмічних повторюваних структурах.

Складнішими завданнями виявилися ті, що стосуються довжини слова та розпізнавання наголосу (по 2,20–2,30 бала). Тут спостерігається помітна частка дітей із початковим рівнем (20 %), що вказує на труднощі у засвоєнні інтонаційних

і наголосних характеристик мовлення.

Узагальнено можна сказати, що більшість дітей перебуває на середньому рівні сформованості складової структури слова та акцентно–ритмічних характеристик, але є певний відсоток дітей із низькими результатами, що потребують додаткової корекційної роботи (насамперед щодо формування навичок визначення наголосу).

Рівень сформованості складової структури слова та акцентно–ритмічних характеристик у дітей

Блок 5. Лексико–фонологічні трансформації

Даний блок оцінював сформованість у дітей навичок завершення початого слова, здатності перетворювати квазі–слова у нормативні, а також диференціювати слова з подібними фрагментами. Отримані результати наведені у таблиці (табл.2.8).

Таблиця 2.8

Результати виконання завдань «Відтворення та диференціація словесних структур»

Показник	Середній бал	% «високий»	% «початковий»
Закінчення початого слова (з/без зорової опори)	2,00	10 %	40 %
Перетворення квазі–слів у нормативні	2,10	10 %	30 %
Диференціація слів з однаковими фрагментами	2,30	10 %	30 %
У середньому по блоку	2,13	10 %	33 %

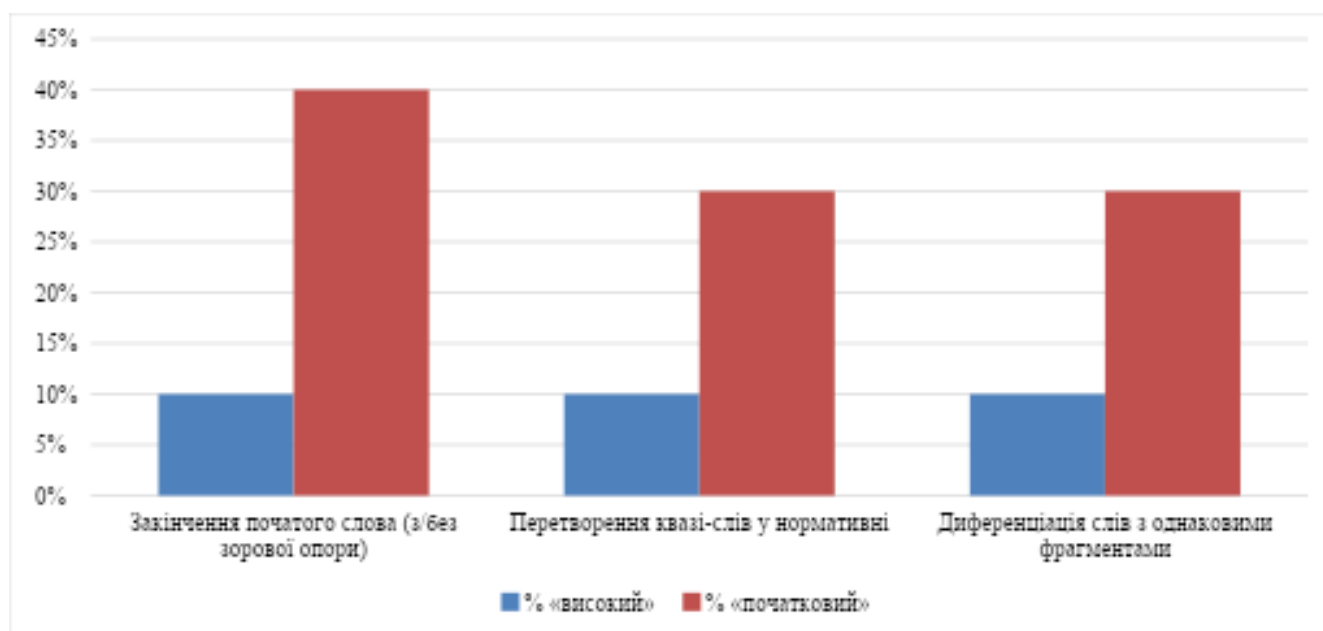


Рис. 2.8. Сформованість лексико–фонологічних трансформацій у дітей молодшого дошкільного віку

Аналізуючи результати, можна зробити висновок, що більшість дітей показують лише середній рівень сформованості операцій із словесним матеріалом (середній бал 2,13 по блоку). Водночас, кількість дітей із високим рівнем ($\geq 3,5$ бала) є дуже низькою – лише 10 % за всіма завданнями блоку. Значна частина дітей (33 %) має початковий рівень сформованості відповідних навичок, особливо це стосується завдання на закінчення початого слова, де початковий рівень показали аж 40 % учасників.

Окрему увагу заслуговує завдання на диференціацію слів із подібними фрагментами (2,3 бала), адже незважаючи на вищий середній бал, все одно 30 % дітей залишилися на початковому рівні. Це свідчить про нестійкість навичок фонематичного аналізу і недосконале розуміння структури слова.

Отже, даний блок виявив слабкі місця у формуванні важливих мовленнєвих операцій, що можуть бути основою для труднощів у подальшому оволодінні читанням, письмом і більш складними мовними діями. Корекційна робота повинна бути спрямована на розвиток вміння цілісно оперувати словом, розрізняти й правильно відтворювати словесні структури, а також на формування навичок завершення і перетворення мовних одиниць.

Дослідження, проведене в межах блоку 6, було спрямоване на оцінку

сформованості у дітей операцій із складними мовленнєвими структурами – зокрема, виявлення та подолання ритмічних і структурних спотворень при повторенні слів і словосполучень, а також здатності до спонтанного та відображеного (моделювального) відтворення мовленнєвих конструкцій (табл.2.9).

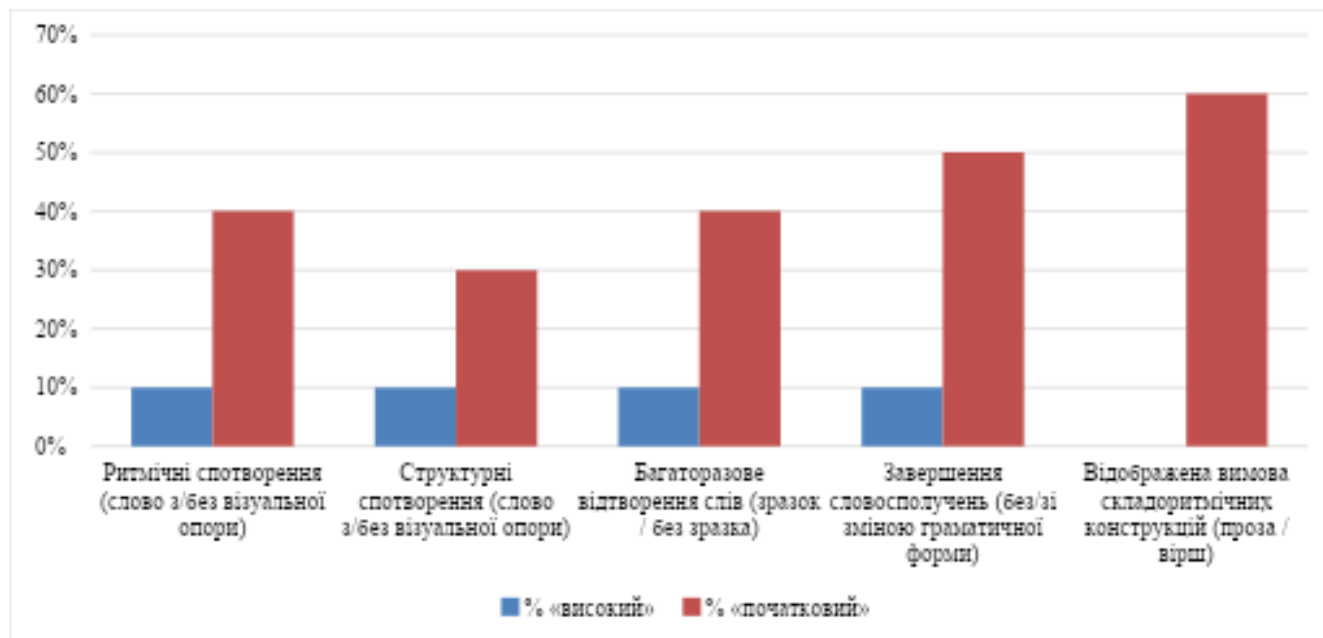


Рис. 2.9. Сформованість ритміко–структурних навичок і відображеного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку

Таблиця 2.9

Результати виконання завдань за «Ритмічні й структурні спотворення, спонтанне/відображене відтворення»

Показник	Середній бал	% «високий»	% «початковий»
Ритмічні спотворення (слово з/без візуальної опори)	1,90	10 %	40 %
Структурні спотворення (слово з/без візуальної опори)	2,10	10 %	30 %
Багаторазове відтворення слів (зразок / без зразка)	2,05	10 %	40 %
Завершення словосполучень (без/зі зміною граматичної форми)	1,85	10 %	50 %
Відображена вимова складоритмічних конструкцій (проза / вірш)	1,50	0 %	60 %
У середньому по блоку	1,88	8 %	44 %

Аналіз отриманих даних засвідчує, що діти загалом відчують значні труднощі з виконанням завдань, пов'язаних із ритмічною та структурною організацією мовлення. Середній бал по блоку – лише 1,88, що є нижчим за умовний середній рівень. Лише 8 % дітей змогли виконати завдання на «високому» рівні ($\geq 3,5$ бала), а частка дітей з початковим рівнем (менше 1,6 бала) складає майже половину вибірки – 44 %. Особливо слабкими місцями є завдання на відображену вимову складоритмічних конструкцій (1,5 бала; 60 % дітей на початковому рівні) та завершення словосполучень (1,85 бала; 50 % на початковому рівні).

Водночас, навіть ті завдання, де діти показали відносно кращі результати (наприклад, структурні спотворення або багаторазове відтворення слів), мають вкрай низьку частку «високих» результатів і все ще значний відсоток дітей із початковим рівнем.

Такі дані свідчать про системну незрілість процесів мовленнєвого аналізу та синтезу, а також складності у формуванні ритміко–структурної організації мовлення на рівні слова, словосполучення та розгорнутих фразових конструкцій. У дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами спостерігається невміння утримувати ритмічний та граматичний шаблон під час відтворення навіть при наявності зорової чи вербальної опори.

Темпо–ритмічна організація мовлення є важливою складовою мовленнєвої діяльності дитини. Вона забезпечує правильне чергування звуків, складів, слів та фраз у мовленні, що, своєю чергою, формує основу для розвитку зв'язного мовлення, розуміння мовлення інших, а також загального когнітивного розвитку. У дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами часто спостерігаються порушення в ритміці, темпі, інтонаційній виразності мовлення, що вимагає ретельної діагностики та подальшої корекційної роботи.

Метою даного етапу дослідження є вивчення рівня сформованості темпо–ритмічної організації мовлення та супутніх психомоторних функцій (загальної моторики, просторових дій, графічної моторики) у дітей молодшого дошкільного віку, що мають мовленнєві труднощі.

Першим етапом дослідження була оцінка загальної моторики. Як свідчать результати (табл. 2.10), понад половина дітей (58,3%) продемонстрували низький рівень сформованості загальної моторики. Така тенденція є показовою, адже недостатній розвиток рухової сфери знижує можливості дитини у виконанні цілеспрямованих рухових дій, ускладнює координацію, що у подальшому може негативно впливати на артикуляційну функцію та ритміку мовлення (табл.2.10)

Таблиця 2.10

Розподіл дітей за рівнем сформованості загальної моторики

Рівень сформованості	Кількість дітей	%
Високий	2	16,7
Середній	3	25,0
Низький	7	58,3

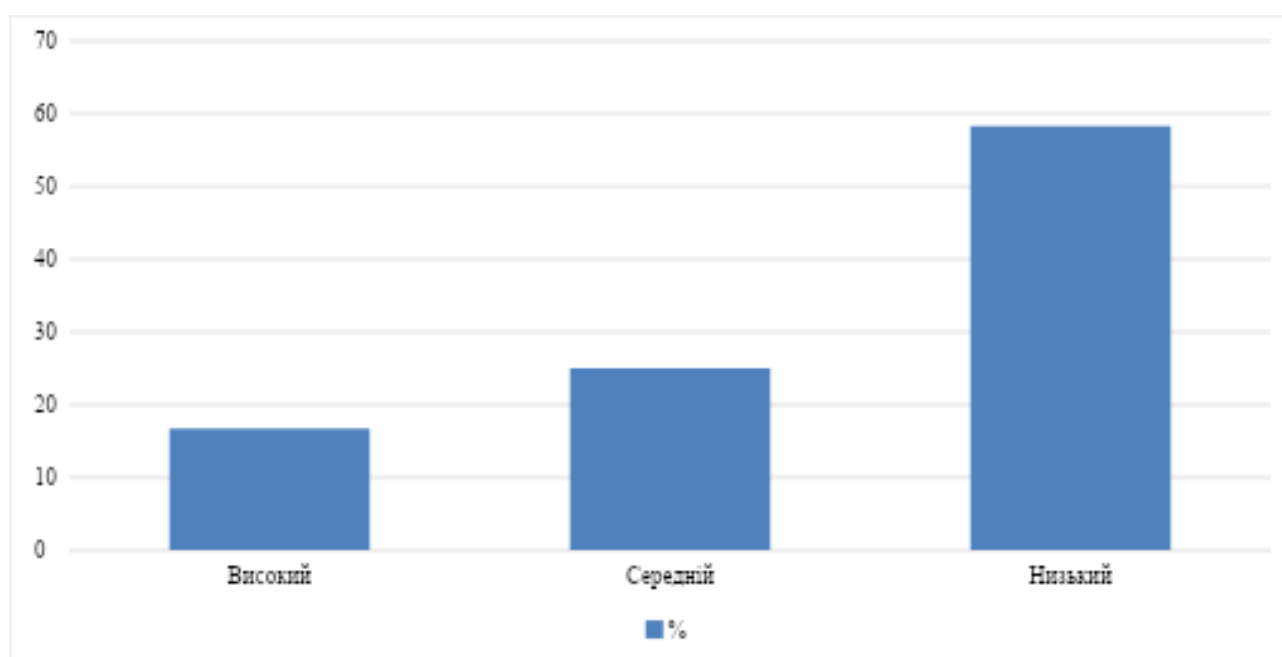


Рис. 2.10. Розподіл дітей за рівнем сформованості загальної моторики (до експерименту)

Відповідно до даних таблиці 2.10, лише 16,7% дітей показали високий рівень сформованості загальної моторики, 25% – середній рівень, а переважна більшість (58,3%) – низький рівень розвитку цієї сфери.

Такий розподіл вказує на домінування дітей з недостатньо сформованими руховими навичками. Низький рівень загальної моторики, як правило, асоціюється з обмеженнями у розвитку довільних і координованих рухів, слабкістю рухової пам'яті, нестачею цілеспрямованості та недостатньою організованістю рухових актів. Для дітей молодшого дошкільного віку це особливо суттєво, оскільки саме на цьому етапі інтенсивно формуються основи моторики, які є підґрунтям для оволодіння артикуляційними та мовленнєвими навичками.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що у більшості дітей формуються передумови для виникнення додаткових труднощів у розвитку мовлення. Моторні обмеження можуть проявлятися у незграбності, повільності, розбалансованості рухів, що у свою чергу негативно впливає на чіткість артикуляції, темп і ритм мовлення, ускладнює виконання складніших мовленнєвих вправ, засвоєння інтонаційних структур.

Загальна тенденція, зафіксована у вибірці, чітко вказує на необхідність комплексного підходу до корекційної роботи, який передбачає поєднання розвитку загальної моторики з формуванням мовленнєвих умінь та навичок. Таким чином, успішна корекція мовленнєвих порушень у цієї групи дітей неможлива без паралельної цілеспрямованої роботи над координацією рухів, розвитком великих і дрібних м'язових груп, підвищенням рухової організованості.

Оцінювання просторової орієнтації, як показано у табл. 2.11, виявило, що майже третина дітей мають низький рівень сформованості цієї навички. Просторові труднощі можуть проявлятися як у побутовій діяльності, так і у впорядкуванні мовлення: порушення послідовності слів, складів, неузгодженість у побудові фраз (табл.2.11).

Таблиця 2.11

Рівень сформованості просторових дій у дітей

Рівень сформованості	Кількість дітей	%
Високий	3	25,0
Середній	5	41,7
Низький	4	33,3

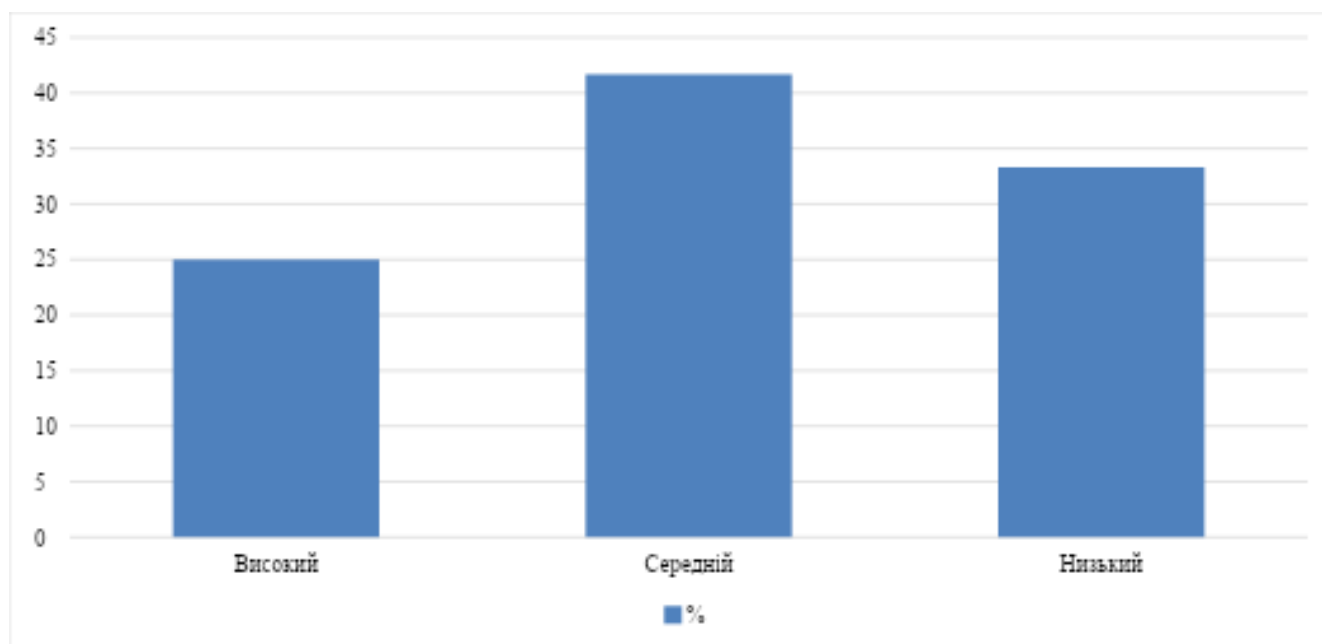


Рис. 2.11. Рівень сформованості просторових дій у дітей (до експерименту)

Оцінка рівня сформованості просторових дій, відображена у таблиці 2.11, засвідчила, що лише 25% дітей досягли високого рівня цієї навички, тоді як середній рівень спостерігається у 41,7% дітей, а 33,3% мають низький рівень просторової орієнтації.

Такий розподіл вказує на те, що майже кожна третя дитина у вибірці недостатньо володіє просторовими уявленнями. У практиці це може проявлятися у труднощах під час виконання завдань, пов'язаних з орієнтуванням у навколишньому середовищі: розташуванням предметів, розумінням понять «праворуч–ліворуч», «вище–нижче», «попереду–позаду» тощо.

Критично важливо, що подібні труднощі не обмежуються лише моторною сферою, а й безпосередньо впливають на мовленнєвий розвиток дитини. Просторова орієнтація є основою для впорядкування мовлення, дотримання послідовності слів, складів і побудови правильних синтаксичних конструкцій. Діти з недостатньо розвиненими просторовими уявленнями часто демонструють неузгодженість у побудові фраз, порушення порядку слів, складнощі з описом об'єктів і подій.

Аналіз виявленої структури рівнів підтверджує важливість цілеспрямованої роботи з формування просторових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку.

Розвиток просторового мислення має стати пріоритетом як у спеціальних корекційних програмах, так і в загальній освітній діяльності. Важливо не лише розвивати здатність орієнтуватися у просторі, а й формувати зв'язок між просторовими діями і мовленнєвим плануванням.

Далі досліджувався розвиток дрібної моторики та зорово–моторної координації через завдання на копіювання графічних елементів (табл. 2.12). У більшості дітей (58,3%) виявлено низький рівень розвитку цієї навички.

Таблиця 2.12

Розподіл дітей за рівнем розвитку дрібної моторики (копіювання графічних елементів)

Рівень сформованості	Кількість дітей	%
Високий	2	16,7
Середній	3	25,0
Низький	7	58,3

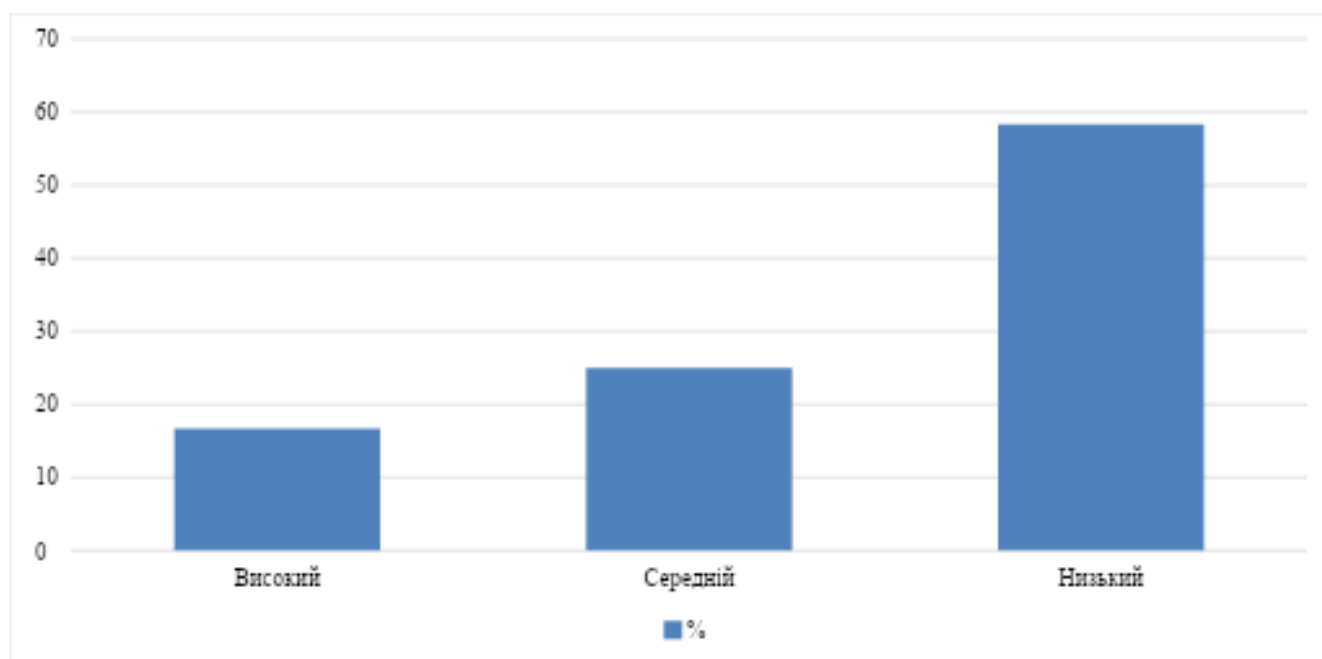


Рис. 2.12. Рівень розвитку дрібної моторики (копіювання графічних елементів) у дітей (до експерименту)

З отриманих результатів видно, що переважна більшість дітей (58,3%) продемонстрували низький рівень сформованості дрібної моторики та зорово–

моторної координації. Така тенденція є надзвичайно показовою, адже слабкість дрібної моторики не лише ускладнює виконання точних рухів руками (наприклад, малювання, письма, маніпуляцій із предметами), а й суттєво впливає на якість артикуляції та формування мовленнєвого ритму.

Дрібна моторика розглядається як важливий механізм програмування та регуляції дій, у тому числі й мовленнєвих. Низький рівень розвитку цієї навички може зумовлювати труднощі у відтворенні ритмічних мовленнєвих структур, порушення плавності та чіткості мовлення, обмежені можливості для оволодіння правильними артикуляційними позиціями. Також часто спостерігається загальна невпевненість у виконанні завдань, що вимагають координації між зором та рухом.

Отже, результати копіювання графічних елементів не тільки відображають стан розвитку дрібної моторики, а й є індикатором потенційних труднощів у засвоєнні мовленнєвих навичок. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи із розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими труднощами як невід'ємної складової комплексної логопедичної та корекційної допомоги.

Дослідження сформованості темпо–ритмічного компоненту мовлення дозволяє оцінити, наскільки дитина володіє навичками підтримання рівномірного темпу, плавного переходу між складами та ритмічного структурування мовлення. Розподіл результатів за цим критерієм наведено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Рівень сформованості темпо–ритмічної організації мовлення

Рівень сформованості	Кількість дітей	%
Високий	2	16,7
Середній	3	25,0
Низький	7	58,3

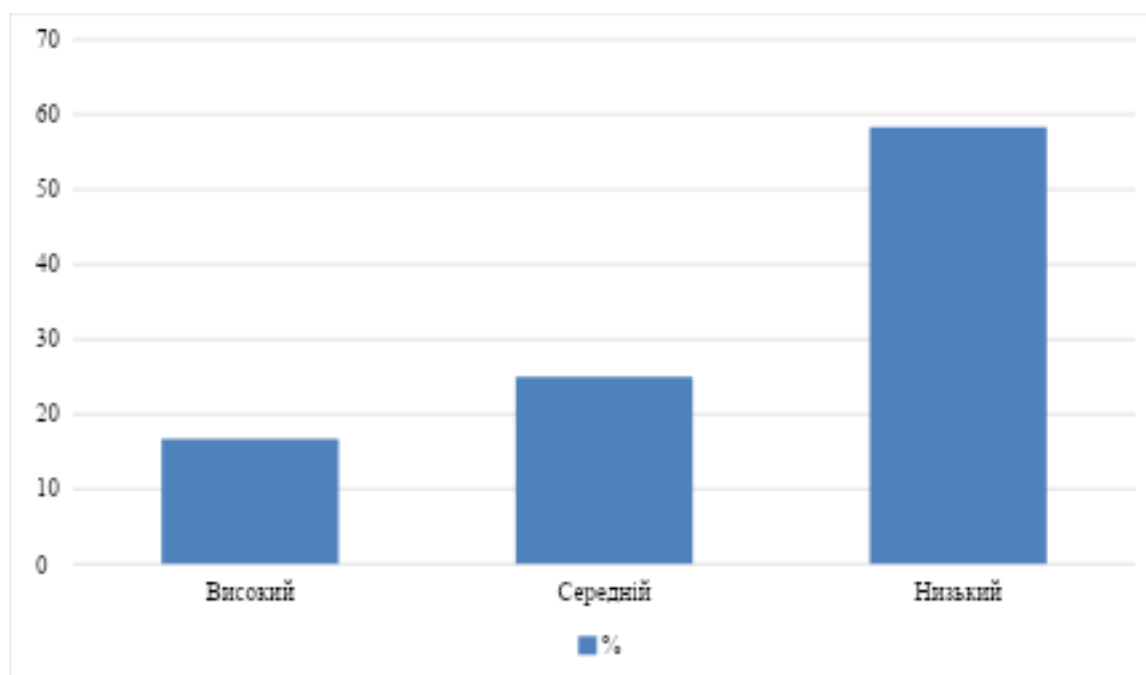


Рис. 2.13. Рівень сформованості темпо–ритмічної організації мовлення у дітей (до експерименту)

Найбільше занепокоєння викликає саме ця складова – понад половина дітей (58,3%) продемонстрували низький рівень сформованості темпо–ритмічної організації мовлення. Типовими проявами стали: невпевненість та дезорганізація під час відтворення ритмічних структур, нерівномірність темпу, "спотикання" на окремих звуках або складах, труднощі у виконанні навіть простих ритмічних вправ. Діти часто не можуть витримати однакову швидкість вимови, їх мовлення може бути надмірно уривчастим, з хаотично розташованими паузами, або навпаки – монотонним, без природної ритмічності.

Такі порушення суттєво ускладнюють формування повноцінного мовлення, негативно впливають на якість фонетико–фонематичних процесів, а також обмежують можливості для розвитку зв'язного мовлення, ритмічного читання і комунікативної взаємодії. Недостатньо сформована темпо–ритмічна організація мовлення, згідно з сучасними дослідженнями, є одним із маркерів мовленнєвої незрілості та потребує пріоритетної уваги в процесі логопедичної і корекційної роботи.

Таким чином, результати даного етапу дослідження свідчать про необхідність спеціально організованих занять, спрямованих на розвиток

ритмічного слуху, темпо–ритмічних навичок та інтеграцію рухових і мовленнєвих компонентів у дітей з порушеннями мовлення. Для кращого візуального сприйняття результати зведено у зведену таблицю (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Розподіл дітей за рівнем сформованості психомоторних і мовленнєвих навичок (до експерименту)

Форма прояву	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Загальна моторика	16,7	25,0	58,3
Просторові дії	25,0	41,7	33,3
Копіювання графічних елементів	16,7	25,0	58,3
Темпо–ритмічна організація мовлення	16,7	25,0	58,3

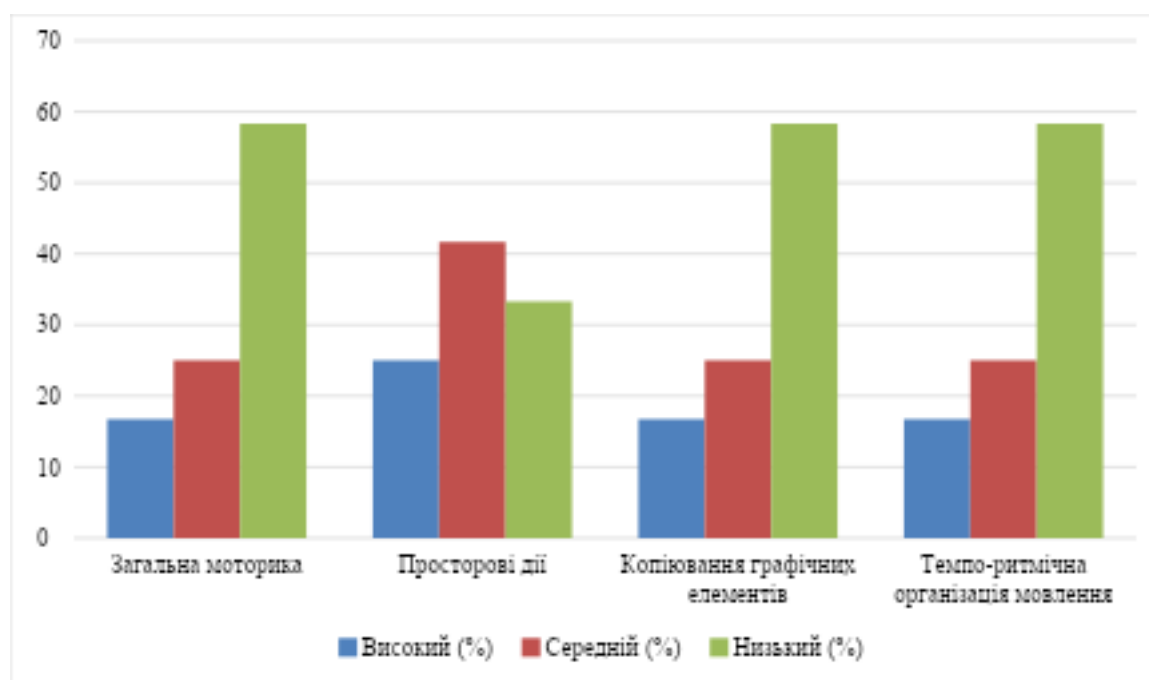


Рис. 2.14. Порівняння рівнів сформованості психомоторних і мовленнєвих навичок у дітей (до експерименту)

Результати доекспериментального етапу свідчать про наявність виражених труднощів у темпо–ритмічній організації мовлення у більшості досліджуваних дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Водночас

спостерігається тісний взаємозв'язок між мовленнєвими та моторними порушеннями: низький рівень загальної та графічної моторики, порушення просторової орієнтації можуть бути додатковими чинниками, що ускладнюють формування правильного темпу та ритму мовлення. Це актуалізує необхідність подальшої цілеспрямованої корекційної роботи, орієнтованої на розвиток як моторних, так і мовленнєвих функцій.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило ґрунтовно проаналізувати стан сформованості темпо–ритмічної організації мовлення та супутніх психомоторних функцій у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Дані, отримані на констатувальному етапі, засвідчили наявність значних ускладнень у розвитку не лише мовленнєвих, а й моторних і просторових навичок у більшості досліджуваних дітей. Більше половини дітей виявили низький рівень сформованості загальної моторики, дрібної моторики та темпо–ритмічної організації мовлення, що суттєво ускладнює формування чіткої артикуляції, правильного темпу й ритму мовлення, а також впливає на якість комунікативної діяльності.

Особливу стурбованість викликає значна частка дітей із низьким рівнем розвитку просторових уявлень, копіювання графічних елементів і ритмічних мовленнєвих структур. Виявлений тісний взаємозв'язок між станом моторики, просторової орієнтації та темпо–ритмічними характеристиками мовлення підтверджує, що мовленнєві труднощі в дітей цієї вікової групи мають комплексний характер і часто обумовлені недостатністю базових психомоторних компонентів.

Аналіз якісних і кількісних показників показав, що лише незначна частина дітей досягає високого рівня сформованості відповідних навичок, тоді як більшість перебувають у зоні середнього або низького рівня. Це вказує на необхідність раннього виявлення дітей групи ризику та систематичного впровадження

корекційних програм, орієнтованих на розвиток як моторних, так і мовленнєвих функцій.

Загалом результати дослідження підкреслюють важливість комплексного, міждисциплінарного підходу до корекційної та розвивальної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Такий підхід має враховувати індивідуальні особливості дітей, інтегрувати вправи на розвиток загальної та дрібної моторики, просторової орієнтації, ритмічного слуху й мовленнєвої організації.

Перспективними напрямками подальшої роботи є впровадження програм, що поєднують логопедичні, музично–ритмічні, графомоторні й ігрові практики для гармонійного розвитку мовлення, психомоторики й просторових уявлень, а також активна співпраця педагогів і батьків задля максимального залучення дитини до корекційно–розвивального процесу.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ШУМОВИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

3.1. Обґрунтування змісту методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Музика і мовлення тісно взаємопов'язані. Дослідження показують, що музика містить різні елементи, які є також компонентами мови: ритм, інтонація, паузи, темпо–ритмічна структура [16; 27; 30]. Цю думку підтверджують як вітчизняні автори А. Богуш, Н. Гавриш, М. Шеремет, так і зарубіжні дослідники S. Hallam, A. Patel, G. Welch, які доводять, що спільність структурних характеристик музики та мовлення забезпечує можливість їхнього взаємовпливу.

Музична діяльність розвиває здатність дітей розрізняти звуки на слух, стимулює уяву та сприяє вираженню думок через слова, рухи і жести [17; 31; 58]. Л. Rescorla зазначає, що залучення до музики полегшує формування фонологічної обізнаності, а і М. Besson і G. Schön підкреслюють, що музичні вправи покращують здатність дітей утримувати та опрацьовувати слухову інформацію, що є ключовим для мовленнєвого розвитку.

Відтак, використання музикотерапії у контексті розвитку мовлення видається актуальним і науково обґрунтованим. Особливо це стосується дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, для яких музичні заняття створюють додатковий шлях залучення до комунікації [1; 12; 19]. Музика є своєрідним «універсальним мовленням емоцій»: навіть коли звичайні словесні методи не спрацьовують, ритм і звук здатні проникати в психіку дитини ефективніше, ніж слово [8; 28; 62]. В. Dodd доводить, що емоційно–ритмічний компонент музики може компенсувати дефіцит мовленнєвої виразності. Таким чином, музикотерапія постає як альтернативний або допоміжний засіб корекції, що ефективно доповнює традиційні логопедичні підходи [2; 6; 32].

У сучасній дошкільній освіті музикотерапія розглядається як метод мобілізації різних функцій розвитку дитини [9; 36; 56]. Зокрема, в умовах інклюзивного закладу вона може використовуватися як засіб активізації інтелектуальних, емоційних, рухових та мовленнєвих можливостей організму дитини [7; 14; 43]. Цю ідею підтримують українські науковці Т. Матвієнко, Н. Павлова, а серед зарубіжних – S. Hallam, яка довела, що музичне навчання стимулює когнітивні та соціально-комунікативні здібності дітей.

Музичні впливи позитивно позначаються на діяльності нервової системи. Встановлено, що музика стимулює мисленнєві процеси, сприяє розвитку пам'яті й уваги, активізує вегетативну нервову систему дитини та стабілізує комунікативні взаємини між дорослими і малюками [15; 18; 33]. Ще К. Orff у своїй педагогічній концепції підкреслював значення музики як інтегрованого засобу розвитку особистості.

Отже, **музикотерапія у випадку мовленнєвих порушень** є особливо актуальною, адже дозволяє одночасно активізувати мовленнєву сферу, регулювати емоційний стан дитини та підвищувати її мотивацію до спілкування [25; 29]. Праці U. Goswami, N. Kraus, A. Patel підтверджують, що систематичне використання музики сприяє формуванню просодії, фонологічної обізнаності та розвитку комунікативної компетентності у дітей з мовленнєвими труднощами.

Принципи, завдання та мета методики.

Розробка методики музикотерапевтичного впливу на мовлення базується на ряді принципів, що забезпечують ефективність корекції мовленнєвих порушень засобами шумових інструментів. Основними принципами є:

- Принцип інтеграції діяльностей: поєднання музики, рухів і слова в єдиному процесі. Такий підхід відповідає визначенню логоритміки як системи фізичних вправ, побудованої на зв'язку слова, рухів і музики. Інтегроване залучення декількох аналізаторів (слухового, рухового, мовленнєвого) забезпечує цілісність впливу [10; 50].

- Принцип комплексності та систематичності: вплив здійснюється системно, охоплюючи різні сторони мовленнєвого розвитку (лексичну, фонетико–

фонематичну, просодичну, моторну). Заняття проводяться регулярно, з поступовим ускладненням завдань, що відповідає програмним вимогам корекційної роботи [20; 37; 64].

- Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей: методика орієнтована на дітей 3–4 років, враховує їхні психофізіологічні можливості (коротка тривалість уваги, потреба в русі, емоційність). Використовуються доступні для цього віку дитячі шумові інструменти (брязкальця, барабанчики, маракаси тощо) та ігрові прийоми [5; 26; 39].

- Принцип активності і позитивного емоційного фону: заняття будуються у формі гри, творчої діяльності, що забезпечує емоційне залучення дітей. Психологи відзначають, що музика є одним із найпотужніших засобів емоційної регуляції психіки; тому створення на заняттях доброзичливої атмосфери та ситуації успіху підвищує результативність корекції [22; 35; 41].

- Принцип міждисциплінарності: методика реалізується у співпраці логопеда, музичного керівника, психолога, вихователя та батьків. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє узгодити корекційно–розвиткові завдання і забезпечити всебічну підтримку дитини [24; 48].

Відповідно до зазначених принципів визначено мету методики: покращення стану мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами шляхом комплексного музикотерапевтичного впливу, зокрема через розвиток темпо–ритмічної організації мовлення, просодики, мовленнєвого дихання та слухового сприймання [15; 28; 41]. Досягнення цієї мети конкретизується через такі завдання методики: Стимулювати мовленнєву активність дітей засобами музики і ритму [17; 43];

Розвивати слухову увагу та фонематичний слух через ігри зі звуками та шумовими інструментами [21; 42];

Формувати відчуття ритму і правильного мовленнєвого темпу на основі рухово–ритмічних вправ [39];

Покращувати мовленнєве дихання та голосоутворення шляхом співу й гри на дудочках, сопілках та інших інструментах, що потребують дмухання [19; 24];

Збагачувати словниковий запас і активізувати мовлення дітей через музично–дидактичні ігри та пісні [20; 30];

Розвивати дрібну і загальну моторику, координацію рухів, необхідні для артикуляційних навичок [8; 33];

Знижувати емоційне напруження і тривожність дітей, підвищувати їхню мотивацію до спілкування в процесі музичних занять [4; 18].

Таким чином, методика має чітко окреслені цілі: і корекційно–розвивальні (подолання або зменшення мовленнєвих вад), і освітньо–виховні (розвиток музичних здібностей, естетичного смаку, соціалізація дітей через групові музичні форми роботи) [14; 40].

Психофізіологічний вплив шумових музичних інструментів. Особливу увагу в методиці приділено використанню шумових музичних інструментів – тобто ударних та інших інструментів з невизначеною висотою звуку (барабан, бубон, маракаси, трикутник, брязкальця тощо) [22; 28]. Їхній вплив на дитячий організм має яскраво виражений психофізіологічний характер, а саме:

По–перше, гра на таких інструментах забезпечує сенсомоторну стимуляцію: дитина одночасно здійснює рух (удар, струшування тощо) і отримує слуховий відгук (звук певної гучності, тембру). Ця одночасна активація різних аналізаторів сприяє утворенню нових нейронних зв'язків і тренує координацію між сенсорними і моторними центрами мозку [1; 9; 32].

По–друге, ритмічні звуки впливають на нейродинамічні процеси – можуть заспокоювати або активізувати нервову систему залежно від темпу і характеру ритму [10; 11; 31]. Недарма музичний ритм має лікувальний вплив на всі системи організму дитини, зокрема на розвиток мислення, уваги, моторики [7; 26; 36]. Якщо ритм повільний і плавний – він допомагає знизити психоемоційне напруження, стабілізувати серцевий ритм, дихання; якщо ж бадьорий і чіткий – стимулює тонус нервової системи, підвищує активність дитини [2; 6; 16].

По–третє, гра на шумових інструментах сприяє розвитку вегетативних функцій. Зокрема, рухи під музику позитивно впливають на дихальну систему: доведено, що рухи, виконувані під музичний супровід, полегшують роботу

дихального апарату – дихання поглиблюється, посилюється споживання кисню організмом [12; 26; 34]. Для дітей з мовленнєвими труднощами це важливо, адже багато хто з них має поверхнєве дихання або порушений ритм мовленнєвого дихання [5; 27].

Музичний ритм підсвідомо тренує дихальну систему, виступає природним «метрономом» для вдиху–видиху [23; 35]. Нарешті, шумові інструменти виконують і психотерапевтичну функцію: гучний стукіт барабана чи брязкіт тамбурина може слугувати каналом виходу накопиченої у дитини напруги, агресії в прийнятній формі, тоді як тихі звуки (дзвоника, калімби) – навпаки, допомагають сконцентруватися і заспокоїтися [37; 44].

Музикотерапевти відзначають, що музика як така діє як інформаційний канал, недоступний для прямого контролю свідомості, тому вона може глибоко впливати на психіку навіть тоді, коли словесні впливи мало результативні [3]. У комплексі з рухами та мовленням (співом, речитативом) шумові інструменти здатні гармонізувати внутрішній стан дитини, поліпшити її настрій, викликати позитивні емоції [13; 38]. Цей психофізіологічний ефект створює сприятливий фон для розвитку мовлення: знижується тривожність, підвищується довільна увага, дитина відчувається розкутою і готовою до мовленнєвої взаємодії [25; 45].

Логіка формування мовлення через рухово–ритмічну та слухову активність. Методика впливу музикою на мовленнєвий розвиток ґрунтується на ідеї про те, що розвиток мовлення можливий за умови комплексного тренування всіх компонентів, які лежать в основі мовленнєвої функції. До таких компонентів належать: слухова диференціація звуків, мовленнєве дихання, артикуляційна моторика, загальна моторика (особливо ритмічні рухи), відчуття мовного ритму і темпу, інтонаційна виразність. Традиційна українська педагогіка вже виробила підхід, що інтегрує всі ці аспекти, – логопедичну ритміку (логоритміку). Логоритміка розглядається як синтез руху, музики і мовлення, спрямований на синхронізацію дихання, артикуляції, темпо–ритмічної та інтонаційної організації мовлення у дошкільників з порушеннями мовлення. Іншими словами, спеціально ходібрані рухово–ритмічні та музичні вправи допомагають дітям засвоїти правильний мовленнєвий ритм,

координацію мовлення з диханням та рухом. Базовий механізм тут полягає в утворенні у дитини стійких зв'язків між слуховим сприйманням, мовленнєво-руховим актом та кінестетичними відчуттями. Коли дитина одночасно чує ритмічний сигнал і рухається під нього чи відтворює його рухом/словом, задіюються різні ділянки мозку, що відповідають за слуховий аналіз, мовленнєву моторику, ритм і координацію. Регулярне поєднання цих видів активності приводить до синхронізації мовленнєвих і немовленнєвих процесів. У результаті діти починають краще контролювати темп свого мовлення, ритмічність фрази, силу голосу, чіткість вимови звуків.

Заняття, побудовані за принципами логоритміки, включають в себе різні види рухово-музичної та мовленнєвої активності: ходьбу і танцювальні рухи під музику, ритмічні вправи (плескання, притупування), мовленнєві вправи з рухами, спів, гру на дитячих інструментах тощо. Ключовим моментом є поєднання слова і руху під загальний ритм. Наприклад, ефективними виявляються вправи типу *«плесни в долоньки під кожен склад»* або *«крокуй під ритм і промовляй віршик»*, які дозволяють синхронізувати мовленнєву та рухову активність дитини. Під час таких вправ дитина фізично відчуває ритмічну структуру слова або фрази, що розвиває почуття складоритму мовлення – здатність відчувати кількість складів, чергування наголошених і ненаголошених складів, паузи між словами. Формування складоритмічної структури мовлення є надзвичайно важливим для дітей з фонетико-фонематичними порушеннями і загальним недорозвитком мовлення, адже часто у них спостерігаються порушення мовленнєвого ритму, неправильне розставлення наголосів, «зливання» слів у потоці мовлення тощо. Через рухово-ритмічні вправи ці недоліки піддаються корекції.

Важливою складовою методики є музично-ритмічні ігри з мовленнєвим компонентом. Вони можуть набувати різних форм: хороводи з пісеньками і промовляннями тексту, музично-дидактичні ігри на розвиток слуху, ігри-імітації звуків тощо. Такі види діяльності, як співи, рухливі музичні ігри, роводи, сприяють формуванню зв'язного мовлення, ритмічності мовлення та інтонаційної виразності. Наприклад, під час співів діти природно тренують дихання і голос, засвоюють нові

слова і граматичні конструкції – причому роблять це легко, ненав'язливо, через емоційний відгук на музику. Римовані тексти пісень і хороводів, поєднані з рухами, допомагають дітям відчувати структуру речення, правильно розставляти логічні наголоси, інтонувати фрази. Музично–дидактичні ігри з шумовими інструментами, наприклад «Відгадай, що звучить» (коли дитина на слух розпізнає інструмент або предмет за його звуком) чи «Музичне лото» із звуконаслідуванням (зіставлення звуків тварин або природи з звучанням інструментів), розвивають фонематичний слух та аудіальну пам'ять. Здатність розрізняти та відтворювати різні звуки – основа для подолання фонетико–фонематичних вад, тому такі ігри органічно доповнюють мовленнєву роботу логопеда.

Отже, зміст запропонованої методики базується на комплексному підході – через ритм, звук, рух і слово забезпечується багатоканальне засвоєння мовного матеріалу. Це обґрунтовується як теоретично (положеннями про єдність розвитку рухової і мовної сфер, про взаємозв'язок музичних і мовленнєвих здібностей), так і емпірично. Сучасні дослідження в різних країнах підтверджують, що музичне навчання та спеціально спроектовані ритміко–інтонаційні втручання (зокрема логоритміка) є ефективними засобами підтримки мовленнєвого розвитку дітей з труднощами – передусім завдяки впливу на темпо–ритмічну організацію мовлення, просодичні та фонологічні процеси. Іншими словами, музикотерапія створює підґрунтя для розвитку тих аспектів мовлення, що найбільше страждають у дітей з мовленнєвими порушеннями (ритм, інтонація, звукосприймання), і тим самим опосередковано поліпшує їхні комунікативні навички. Наукові джерела і практика засвідчують універсальність музичних засобів у корекції: їх можна успішно застосовувати при різних порушеннях (мовленнєвих, слухових, інтелектуальних), адаптуючи до можливостей дитини. Така гнучкість і доказова результативність є вагомим обґрунтуванням для впровадження музикотерапевтичної методики засобами шумових інструментів у роботу з дошкільнятами, що мають мовленнєві труднощі.

3.2. Зміст методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Музикотерапія з використанням дитячих шумових музичних інструментів є актуальним методом корекційної роботи з дошкільниками з мовленнєвими труднощами. Простота й доступність таких інструментів (бубон, маракаси, трикутник, кастаньєти тощо) викликають у дітей радість і стимулюють сенсомоторний розвиток. Гра на шумових інструментах поєднує ритміку з мовленнєвими діями: діти вчаться відчувати й відтворювати ритм, координувати рухи з голосом, тренувати фонематичний слух і артикуляцію. Систематичне поєднання вправ і спеціально підібраних ігор забезпечує одночасний розвиток моторики, просторової орієнтації, темпо–ритмічного відчуття та мовлення. Метою методики є цілеспрямоване активізування музично–рухової та мовленнєвої діяльності дітей, що досягається через інтеграцію музичних ритмів і звуків у корекційно–розвивальні вправи.

Мета методики

- **Навчальна:** навчити дитину поступово виконувати інструкції педагога, правильно приймати та утримувати задані пози або рухи (наприклад, широкої посмішки, положення язика) і тренувати ритмічне виконання рухів (плескання, прості жести) під рахунок.
- **Корекційна:** удосконалювати координацію рухів артикуляційних органів та пальців рук; формувати вміння напружувати й розслабляти м'язи губ, язика, кистей рук під час вправ, знімати зайве м'язове напруження для поліпшення вимови; підтримувати ритмічність рухів рук разом з артикуляційними вправами.
- **Розвивальна:** розвивати здатність слухати й утримувати в пам'яті інструкцію; покращувати зорове та слухове сприймання, уважність; розвивати загальну й дрібну моторику рук та пальців; сприяти розвитку правильного темпу мовлення, мовленнєвого дихання та пам'яті через ритмічні мовленнєві вправи.
- **Виховна:** виховувати самоконтроль, впевненість у власних можливостях, наполегливість і вміння доводити розпочате до кінця.

Завдання методики

- Забезпечити гармонійний розвиток темпо–ритмічного відчуття та координації рухів разом із формуванням мовленнєвих навичок через інтеграцію музики й руху.
- Формувати фонематичний слух та артикуляцію в процесі одночасної мовно–ритмічної діяльності (наприклад, проговорення складів і слів під такт інструменту).
- Розвивати сенсомоторні процеси (сприйняття, увагу, пам'ять), дрібну моторику рук і артикуляцію через ігри на шумових інструментах.
- Стимулювати позитивну мотивацію та емоційне включення дітей у мовленнєву активність завдяки ігровій формі занять.

Умови реалізації

- Наявність набору дитячих шумових інструментів (брязкальця, маракаси, сопілка, трикутник, бубон, кастаньєти тощо).
- Підготовлений педагог, обізнаний із технікою гри на інструментах та корекційними вправами для розвитку артикуляційних й моторних навичок.
- Комфортне середовище: достатньо простору для рухливих вправ, належний звуковий фон і ритмічний музичний супровід.
- Інтеграція занять у загальну освітню програму та індивідуалізація вправ з урахуванням рівня розвитку й потреб кожної дитини.

Структура методики. Методика включає чотири взаємопов'язані модулі, кожен з яких містить комплекс ігрових завдань з трьома рівнями складності (початковим, середнім, високим). Рівні призначені для поступового ускладнення вправ і нарощування навантаження.

Таблиця 3.1

**Перспективний план корекційно–розвивальної роботи за методикою
музикотерапії із шумовими інструментами**

Модуль	Рівень	Перелік ігор
Модуль І. «Ритморух»	початковий	«Весела посмішка», «Годинник язичка»
	середній	«Чарівні пальчики»
	високий	—
Модуль ІІ. «Ритмопростір»	початковий	«Ритмічні долоньки»
	середній	«Повтори рухи»
	високий	«Складове ехо»
Модуль ІІІ. «Ритмовимова»	початковий	«Склади слово», «Звукове лоскотання», «Ехо–повторення», «Фраза на склади», «Назви за ритмом», «Вгадай риму»
	середній	«Ритмічний зоопарк», «Крокуємо ритмом», «Мовленнєвий баян», «Перехресний ритм», «Вгадай склади в потоці»
	високий	«Складомет», «Ритмоголос», «Словосполучення зі звуком», «Мова під музику»
Модуль ІV. «Складоритм»	початковий	«Складовий м'яч», «Звукові сходинки», «Дзвіночкові склади», «Підкажи ритм», «Словникові сімейства», «Ритмічні малюнки»
	середній	«Ритмозбірка», «Слоговий бій», «Слова на склади», «Естафета слів», «Ритмічний “Мікрофон”»
	високий	«Ланцюг складів», «Шалені склади», «Ритмічна розмова», «Мовленнєвий оркестр»

Модуль І. «Ритморух»

Спрямований на формування ритмічно–рухових актів і тренування артикуляції в русі. Діти виконують прості ізольовані рухи (усмішка, положення язика) та ритмічні жести (плескання) під лічбу або музику. Цей модуль допомагає відчувати темп і узгоджувати рухи рук із голосом. Початковий рівень передбачає просте виконання рухів у повільному темпі за зразком, середній – ускладнення

рухів (більша амплітуда або комбінація дій), високий – складні рухові серії (одночасне задіяння обох рук, швидка зміна позицій артикуляційних органів).

Мета:

- навчальна: навчити дитину поетапно виконувати інструкції педагога; правильно приймати та утримувати задані пози або рухи (наприклад, широкої посмішки або положення язика); тренувати навички ритмічного виконання рухів (плескання, прості жести) під рахунок.
- корекційна: удосконалювати здатність до виконання точних та координованих рухів артикуляційними органами і пальцями рук; формувати вміння напружувати та розслабляти м'язи губ, язика, кистей під час виконання вправ, знімати загальне м'язове напруження і розслабляти артикуляційні органи для поліпшення вимови звуків (naurok.com.ua); виробляти ритмізацію рухів рук і артикуляції; поліпшувати координацію між зоровим, слуховим та руховим аналізаторами.
- розвивальна: розвивати здатність слухати і утримувати в пам'яті інструкцію; вміння зосереджувати увагу на виконанні вправи; зорове та слухове сприймання; увагу; загальну і дрібну моторику; сприяти розвитку правильного темпу мовлення, мовленнєвого дихання та пам'яті через ритмічні мовленнєві вправи.
- виховна: виховувати самоконтроль і вміння доводити розпочату справу до кінця.

Завдання Модулю І. «Ритморух» спрямовані на формування у дітей навичок відтворення простих та складних рухових актів – динамічних і ритмічних, а також серійно організованих рухових дій рук та ніг, що і стало змістом запропонованих ігор та завдань.

Рівні ускладнення виконання завдань:

Початковий рівень – виконання простих ізольованих рухів у повільному темпі за зразком (наприклад, утримання однієї пози губ чи язика протягом кількох секунд).

Середній рівень – виконання ускладнених рухів (з більшою амплітудою або з кількох послідовних дій) у тому самому темпі та режимі.

Високий рівень – виконання складних рухів з комбінуванням кількох дій у серії або швидкою зміною положень (одночасне залучення обох рук чи поєднання рухів рук і артикуляції).

Зміст ігор відповідно до перспективного плану за методикою музикотерапії із шумовими інструментами подано у Додатку А.

Модуль II. «Ритмопростір»

Фокусується на розвитку просторової орієнтації рухів у ритмічному контексті. Діти виконують рухи рукою або всім тілом у напрямках «вгору–вниз», «вперед–назад», «вправо–вліво» під музичний супровід або удари по інструменту. Ігри цього модуля закріплюють розрізнення понять «високо–низько», «праворуч–ліворуч» та розвивають зорово–просторову координацію. Початковий рівень – прості рухи в одному напрямку, середній – ускладнені рухи іншою рукою або кінцівкою, високий – одночасні рухи двома руками або комбінація рухів руками і ногами.

Мета:

- навчальна: навчити дитину орієнтуватися у власному тілі (розпізнавати і називати основні частини тіла); концентруватися на зоровому зразку руху; розрізняти поняття «високо – низько», «вперед – назад» у русі; відтворювати найпростіші просторові траєкторії рухів за зразком (наприклад, вгору–вниз, праворуч–ліворуч).
- корекційна: удосконалювати навички просторової орієнтації та зорово–просторової координації; закріплювати здатність виконувати точні та координовані рухи кистями і пальцями рук у заданому напрямку; розвивати здатність ритмічно напружувати та розслабляти м'язи рук під час рухів; покращувати координацію між зоровим, слуховим та руховим аналізаторами.
- розвивальна: продовжувати розвивати здатність слухати і утримувати в пам'яті інструкції; вміння концентрувати увагу під час виконання рухових

завдань; зорове та слухове сприймання; слухову і зорову увагу; загальну моторику та дрібну моторику пальців і кистей рук.

- виховна: виховувати самоконтроль, наполегливість і здатність доводити розпочату вправу до кінця.

Завдання Модулю II. «Ритмопростір» спрямовані на формування у дітей навичок просторової організації рухів рук та просторової мобільності у різних масштабах простору, що і стало змістом запропонованих ігор та завдань.

Рівні ускладнення виконання завдань:

Початковий рівень – виконання простих рухів у просторі в різних напрямках (вгору, вниз, вправо, вліво) провідною рукою або всім тілом.

Середній рівень – виконання ускладнених рухів у просторі в різних напрямках іншою рукою або ногою.

Високий рівень – виконання складних рухів у просторі в різних напрямках одночасно двома руками або комбінування рухів рук і ніг.

Зміст ігор відповідно до перспективного плану за методикою музикотерапії із шумовими інструментами подано у Додатку Б.

Модуль III. «Ритмовимова»

Поєднує ритмічні вправи з формуванням мовленнєвих структур. Діти вимовляють склади і слова різної довжини ритмічно, синхронізуючи їх із ударами по інструменту чи плесканням. Завдання включають складання слова з заданих складів, римування, визначення наголосу тощо. На початковому рівні прості ритмічні рухи (наприклад, плескання) поєднуються з проголошенням двоскладових слів («ма–ма», «та–то»), середній рівень – із трискладовими та чотирискладовими словами («космонавт», «вітерець»), високий – із багатоскладовими словами зі складними звуковими послідовностями («скакалка», «веснянка»). Такі вправи одночасно розвивають фонематичне сприймання і мовленнєву координацію.

Мета:

- навчальна: навчити дитину одночасно вимовляти склади та слова різної структурної складності і виконувати ритмічні рухи (плескати у долоні або вдаряти

по музичному інструменту) відповідно до кількості складів у слові; синхронізувати вимову складів і слів із рухами рук; автоматизувати правильну вимову простих одно— та двоскладових слів з правильним наголосом; навчити визначати наявності чи відсутності наголошених компонентів у складі або слові; формувати навички звуко—складового аналізу слова.

- **корекційна:** удосконалювати динамічну координацію рухів артикуляційного апарату; активізувати відтворення органами артикуляції позицій, необхідних для правильної вимови звуків; одночасно закріплювати точні рухи пальців рук (виконання мовленнєво—ритмічних вправ із шумовими інструментами чи плесканням); підтримувати ритмізацію рухів рук під час мовлення; покращувати міжаналізаторну координацію (зорово—слухо—моторну) при виконанні мовленнєво—рухових завдань.

- **розвивальна:** розвивати фонематичне сприймання, фонематичну увагу, пам'ять, мовленнєвий контроль; удосконалювати правильну артикуляцію звуків і вимову складів (відкритих і закритих) та слів різної складності.

- **виховна:** виховувати самостійність, упевненість у власних мовленнєвих можливостях, уміння зосередитися та довести розпочате до кінця.

Завдання Модулю III. «Ритмовимова» спрямовані на формування у дітей навичок сприймання та відтворення складів і слів різної структурної складності; визначення наявності або відсутності акцентно виділених компонентів у складовому ряді; формування навичок сегментного аналізу слова.

Рівні ускладнення виконання завдань:

Початковий рівень – виконання простих ритмічних рухів провідною рукою (наприклад, плескання в долоні) одночасно з вимовою слів 1-го типу складової структури (двоскладові слова відкритої структури на кшталт «мама», «тато»).

Середній рівень – виконання ускладнених ритмічних рухів іншою рукою одночасно з вимовою слів 2-го типу складової структури (три— або чотирискладові слова різної структури, наприклад, «космонавт», «відерце»).

Високий рівень – виконання складних ритмічних рухів одночасно двома руками одночасно з вимовою слів 3-го типу складової структури (багатоскладові слова зі збігами приголосних, наприклад, «скакалка», «веснянка»).

Зміст ігор відповідно до перспективного плану за методикою музикотерапії із шумовими інструментами подано у Додатку В.

Модуль IV. «Складоритм»

Спрямований на розвиток навички одночасного виконання ритмічних рухів і мовних конструкцій (словосполучень, фраз, речень). Діти виконують удари по інструменту чи рухи рукою відповідно до кількості слів у фразі й ритму мовлення. На початковому рівні зв'язуються прості фрази (2–3 слова) із рухами в одній площині, на середньому – речення з 3–4 слів, на високому – поширені речення з 4–5 слів з одночасними рухами двома руками. Завдання модуля спрямовані на вдосконалення інтонаційних умінь, правильного виділення наголосів у реченні та формування послідовного вираження думки.

Мета:

- навчальна: навчити дитину одночасно вимовляти синтагматичні конструкції різної структурної складності (словосполучення, фрази, речення) та виконувати ритмічні рухи або удари на інструменті відповідно до кількості слів; синхронізувати вимову фрази або речення із рухами руки у просторі чи ритмічними ударами; закріпити вміння вживати синтагматичні конструкції різної складності з правильним інтонуванням у самотійному мовленні; визначати наявність або відсутність акцентно виділених компонентів у реченні.
- корекційна: удосконалювати граматичну правильність мовлення – правильно вживати форми слів та поєднувати їх у словосполученнях і реченнях; закріплювати навички координованих рухів пальців та кистей рук під час мовленнєво–рухових вправ; підтримувати ритмізацію рухів рук; покращувати зорово–слухо–моторну координацію дій.
- розвивальна: розвивати фонематичні процеси (сприймання, увагу, пам'ять, фонематичне уявлення); удосконалювати вимову слів та речень різної складності; стимулювати креативність та уяву через мовленнєві ігри з ритмом.

- виховна: виховувати самоконтроль, уміння працювати в команді, здатність послідовно висловлювати думку.

Завдання Модулю IV. «Складоритм» спрямовані на формування у дітей навичок використання синтагматичних конструкцій різної структурної складності (словосполучення, фрази, речення) із застосуванням просодичних компонентів мовлення у самостійному мовленні дитини.

Рівні ускладнення виконання завдань:

Початковий рівень – виконання простих рухів у просторі провідною рукою одночасно з вимовою простих синтагматичних конструкцій (фраз і речень з 2–3 слів).

Середній рівень – виконання ускладнених рухів у просторі іншою рукою одночасно з вимовою ускладнених синтагматичних конструкцій (речення з 3–4 слів).

Високий рівень – виконання складних рухів у просторі двома руками одночасно з вимовою складних синтагматичних конструкцій (поширені речення з 4–5 слів).

Зміст ігор відповідно до перспективного плану за методикою музикотерапії із шумовими інструментами подано у Додатку Г.

3.3. Оцінювання ефективності методики застосування шумових музичних інструментів для розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Після проведення формувального експерименту було здійснено повторну діагностику темпо–ритмічної організації мовлення та рухів у дітей молодшого дошкільного віку. Мета цього етапу – визначити рівень сформованості окремих компонентів (артикуляційна моторика, дрібна моторика, послідовність рухів, відтворення ритмічних моделей, переміщення в просторі, копіювання графічних елементів тощо) та проаналізувати ефективність використаних методик. Для оцінювання результатів було застосовано відсоткову шкалу: 80–100 % – високий рівень, 50–79 % – середній рівень, менше 50 % – низький рівень.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості рухових та ритмічних навичок після проведення експерименту

Завдання експерименту (після експерименту)	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Артикуляційна моторика та дрібна моторика рук (1.1)	30 %	60 %	10 %
Послідовні дії руками і ногами (1.2)	20 %	70 %	10 %
Ритмічно організовані серії рухів (1.3)	0 %	50 %	50 %
Маніпуляції з предметами одягу та взуття (2.1)	10 %	70 %	20 %
Переміщення в просторі (2.2)	50 %	50 %	0 %
Копіювання графічних знаків (2.3)	60 %	30 %	10 %
Ритмічні моделі (3.1)	30 %	40 %	30 %
Ритмічні моделі (3.2)	35 %	35 %	30 %
Ритмічні моделі з паузами (3.3)	10 %	50 %	40 %
Темпо–ритмічні вправи (4.1)	40 %	40 %	20 %
Темпо–ритмічні вправи (4.2)	40 %	20 %	40 %
Темпо–ритмічні вправи (4.3)	30 %	30 %	40 %
Темпо–ритмічні вправи (4.4)	10 %	40 %	50 %

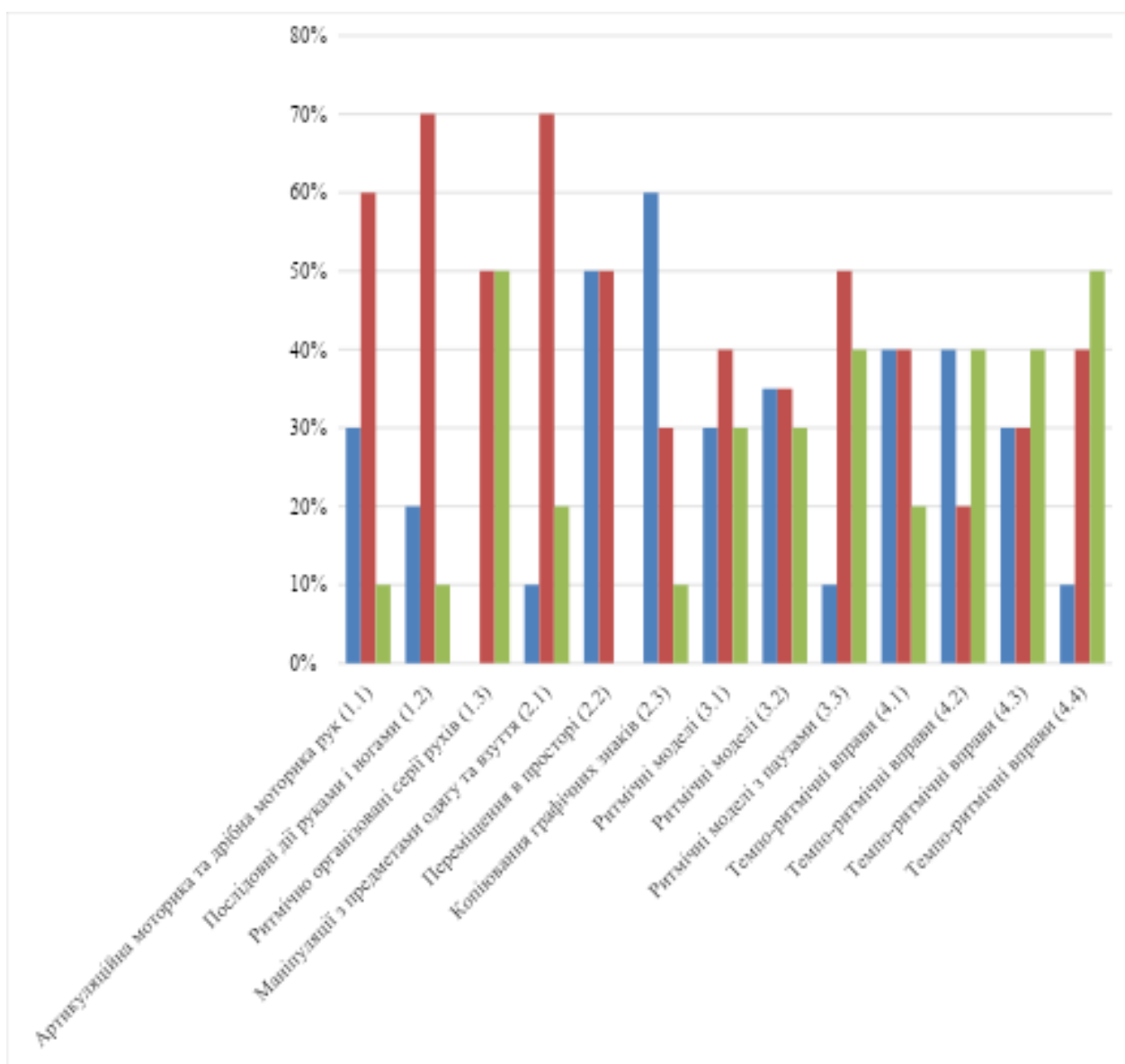


Рис.3.1. Рівні сформованості навичок після проведення експерименту

Отримані дані свідчать про те, що після проведення формувального експерименту у більшості дітей молодшого дошкільного віку переважає середній рівень сформованості рухових і темпо–ритмічних навичок. Це підтверджує ефективність використаних методик: діти опанували базові елементи завдань, хоча повного переходу до високого рівня досягли лише окремі учасники.

Особливо помітний прогрес спостерігається у завданнях, що передбачають переміщення в просторі (2.2) та копіювання графічних знаків (2.3). У першому випадку 50 % дітей досягли високого рівня, а низьких результатів не зафіксовано зовсім. У другому – 60 % дітей показали високі досягнення, і лише 10 % залишилися на низькому рівні. Це підтверджує, що просторові дії та графічні

вправи є більш доступними для дітей і можуть стати основою для подальшого ускладнення завдань.

Водночас найбільші труднощі викликали завдання, пов'язані зі складними ритмічними структурами та окремими темпо–ритмічними вправами. Зокрема, у завданні на ритмічно організовані серії рухів (1.3) половина дітей (50 %) залишилася на низькому рівні, а високих результатів не виявлено. Подібна ситуація спостерігається у ритмічних моделях із паузами (3.3) та у вправах 4.2, 4.3, 4.4, де частка дітей із низьким рівнем становить 40–50 %, а високі показники сягають лише 10–30 %. Це свідчить про недостатню сформованість почуття ритму, труднощі у підтриманні заданого темпу та координації рухів, що є типовим для цього віку.

Завдання, спрямовані на розвиток артикуляційної моторики та дрібної моторики рук (1.1), показали добрий результат: 30 % дітей досягли високого рівня, більшість (60 %) перебуває на середньому, а низькі результати мають лише 10 %. Аналогічна ситуація у вправі на послідовні дії руками і ногами (1.2) – переважно середній рівень (70 %), що свідчить про формування узгодженості рухів у простих комбінаціях.

Завдання з маніпуляціями з предметами (2.1) також підтверджують цю тенденцію: більшість дітей (70 %) має середній рівень, високий результат продемонстрували 10 %, а низький – 20 %.

Що стосується ритмічних моделей (3.1 та 3.2), то їх виконання виявилось складнішим: лише 30–35 % дітей досягли високого рівня, тоді як 30 % залишилися на низькому рівні. Це свідчить про часткову сформованість здатності до ритмічної організації рухів.

Узагальнюючи, можна зазначити, що експеримент позитивно вплинув на розвиток рухових і темпо–ритмічних умінь. У більшості дітей зафіксовано середній рівень розвитку, частка високих результатів у різних завданнях коливається від 10 % до 60 %, а найменші досягнення спостерігаються у сфері складних ритмічних структур та темпо–ритмічних вправ. Це означає, що застосовані методики були ефективними для формування базових умінь, однак потребують подальшої адаптації та вдосконалення для розвитку ритмічної узгодженості та відчуття темпу.

За результатами експерименту виявлено статистично значуще покращення навичок артикуляційної та дрібної моторики рук. Середній бал дітей зріс з 2,54 до 2,86 балів, що свідчить про позитивну динаміку. Покращення показників підтверджується критерієм Стюдента: різниця між середніми до і після експерименту є достовірною ($t(9)=7,24$; $p<0,001$). Високий коефіцієнт кореляції Пірсона між початковими і підсумковими оцінками ($r\approx 0,98$) вказує на узгодженість змін: діти, які мали вищі результати до експерименту, демонструють пропорційне покращення і після нього. Отже, запропонована методика є ефективною для розвитку артикуляційної та дрібної моторики рук у дітей. У сфері формування вмінь виконувати послідовні дії руками й ногами спостерігається менш виражена динаміка. Середній показник зріс лише з 2,17 до 2,44 бала, і це підвищення виявилось статистично незначущим ($t(9)=2,09$; $p=0,06 > 0,05$). Більшість дітей не продемонстрували суттєвого прогресу за цим напрямом: у деяких випадках середні бали до і після експерименту залишились однаковими. При цьому коефіцієнт кореляції Пірсона між результатами до і після навчання дуже високий ($r\approx 0,99$), що свідчить про збереження початкового рівня відносної впорядкованості результатів (порядок успішності дітей за завданнями майже не змінився). Отже, ефективність методики у розрізі розвитку навичок послідовних рухів руками і ногами є недостатньою (статистично не підтвердженою).

За третім напрямом експеримент підтвердив ефективність методики у розвитку здатності виконувати ритмічно організовані серії рухів. Середній бал зріс з 1,81 до 2,00 бала, і ця зміна статистично значуща ($t(9)=6,04$; $p<0,001$). У більшості дітей відбулося достовірне покращення результатів: для 7 із 9 дітей, у яких можна було обчислити критерій, $p<0,05$. Коефіцієнт кореляції між початковими та підсумковими показниками високий ($r\approx 0,99$), що вказує на систематичність змін – діти покращили результати по всіх відповідних вправах пропорційно. Отже, методика є ефективною для розвитку ритмічних серій рухів, про що свідчить як зростання середніх балів, так і статистична значущість змін.

Таблиця 3.3

Зведена таблиця узагальнених показників по кожному напрямку

Напрямок розвитку	Середній бал до експерименту	Середній бал після експерименту	Середній коеф. кореляції Пірсона (r)	Середнє значення t-критерію Стьюдента	Середній p-value	Статистична значущість (так/ні)
1.1 Артикуляційна та дрібна моторика рук	2,54	2,86	0,98	7,24	0,00006	так
1.2 Послідовні дії руками і ногами	2,17	2,44	0,99	2,09	0,13	ні
1.3 Ритмічно організовані серії рухів	1,81	2,00	0,99	6,04	0,045	

Таблиця 3.4

Рухові дії з предметами та у просторі

Напрямок (код)	Середній бал до (x)	Середній бал після (y)	r	t-критерій	p-value
2.1 Маніпуляції з одягом/взуттям	2,4	2,5	0,95	0,56	0,591
2.2 Переміщення в просторі	2,5	2,8	0,98	4,60	0,001
2.3 Копіювання графічних знаків	2,0	2,1	0,99	2,81	0,021

Динаміка показників свідчить, що переміщення в просторі (2.2) та копіювання графічних знаків (2.3) зазнали статистично достовірних змін ($p < 0,05$). Це вказує на ефективність застосованих методів у розвитку просторових і зорово-моторних координаційних навичок. Водночас маніпуляції з предметами одягу та

взуття (2.1) не продемонстрували значущих відмінностей ($p > 0,05$), що може бути зумовлено високим початковим рівнем сформованості цієї функції.

Таблиця 3.5

Ритмічні моделі

Напрямок (код)	Середній бал до (x)	Середній бал після (y)	r	t-критерій	p-value	Значущість
3.1 Ритмічні моделі	2,3	2,5	0,99	3,16	0,012	так
3.2 Ритмічні моделі	1,9	2,1	0,96	2,97	0,016	так
3.3 Ритмічні моделі з паузами	2,0	2,1	0,99	1,10	0,300	ні

У напрямках 3.1 та 3.2 зафіксовано позитивну динаміку з достовірними статистичними відмінностями ($p < 0,05$), що підтверджує ефективність вправ, спрямованих на розвиток відчуття ритму та синхронізації рухів. Натомість ритмічні моделі з паузами (3.3) не показали статистично значущих зрушень ($p > 0,05$), що свідчить про підвищену складність цієї навички для дітей молодшого віку.

Таблиця 3.6

Темпо-ритмічні вправи

Напрямок (код)	Середній бал до (x)	Середній бал після (y)	r	t-критерій	p-value	Значущість
4.1 Темпо-ритмічні вправи	2,1	2,2	0,99	2,74	0,023	так
4.2 Темпо-ритмічні вправи	1,8	2,0	0,98	2,77	0,022	так
4.3 Темпо-ритмічні вправи	1,4	1,5	0,99	1,86	0,096	ні
4.4 Темпо-ритмічні вправи	2,5	2,9	0,98	7,24	<0,001	так

У цій групі результати виявилися найбільш вираженими. Особливо слід відзначити темпо-ритмічні вправи (4.4), де спостерігається високий рівень статистичної значущості ($p < 0,001$), що свідчить про чіткий ефект методики. Також

4.1 і 4.2 продемонстрували достовірні позитивні зрушення ($p \approx 0,02$). Водночас 4.3 не виявилось статистично значущим, що може бути наслідком складності завдань або недостатньої тривалості експериментального впливу.

Дані, наведені в таблиці 3.7, демонструють зміни у рівнях сформованості рухових та ритмічних навичок дітей молодшого дошкільного віку після проведення формувального експерименту. Загальна тенденція полягає у зростанні частки дітей із високим рівнем та зменшенні кількості дітей із низьким рівнем у більшості завдань. Найвиразніший прогрес спостерігається у вправах, що передбачають переміщення в просторі та копіювання графічних знаків, де частка високого рівня сягнула 50–60 %, а низькі результати практично зникли. Завдання, пов'язані з артикуляційною та дрібною моторикою рук, а також із послідовними діями руками і ногами, також демонструють покращення: частка дітей із низьким рівнем скоротилася, а більшість перейшла до середнього рівня. Водночас вправи, спрямовані на відтворення складних ритмічних структур і темпо–ритмічних моделей, залишаються найскладнішими – тут високий рівень зустрічається рідко, а низькі результати досі складають значну частину.

Порівняння показників до і після експерименту свідчить, що найбільший ефект був досягнутий у завданнях із просторовими діями: у переміщенні в просторі кількість дітей із високим рівнем збільшилася з 20 % до 50 %, а низький рівень повністю зник. Аналогічна динаміка простежується у копіюванні графічних знаків, де високий рівень зріс на 20 %, а середній став домінуючим. Це підтверджує, що завдання такого типу є більш доступними для дітей молодшого дошкільного віку та можуть бути використані як база для подальшого навчального ускладнення.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості рухових та ритмічних навичок до та після проведення експерименту

Завдання (після експерименту)	Високий рівень (%)		Середній рівень (%)		Низький рівень (%)	
	після	до	після	до	після	до
Артикуляційна моторика та дрібна моторика рук (1.1)	30 %	20 %	60 %	60%	10 %	20 %
Послідовні дії руками і ногами (1.2)	20 %	40 %	70 %	40%	10 %	20%
Ритмічно організовані серії рухів (1.3)	0 %	0 %	50 %	30%	50 %	70 %
Маніпуляції з предметами одягу та взуття (2.1)	10 %	10 %	70 %	70%	20 %	20 %
Переміщення в просторі (2.2)	50 %	20 %	50 %	20%	0 %	40 %
Копіювання графічних знаків (2.3)	60 %	40 %	30 %	50%	10 %	10 %
Ритмічні моделі (3.1)	30 %	35 %	40 %	35%	30 %	30 %
Ритмічні моделі (3.2)	20 %	20 %	40 %	40 %	40 %	40 %
Ритмічні моделі з паузами (3.3)	10 %	10 %	50 %	50%	40 %	40 %
Темпо–ритмічні вправи (4.1)	40 %	30 %	40 %	20%	20 %	50 %
Темпо–ритмічні вправи (4.2)	40 %	30 %	20 %	20%	40 %	50 %
Темпо–ритмічні вправи (4.3)	30 %	10 %	30 %	30%	40 %	60 %
Темпо–ритмічні вправи (4.4)	10 %	0 %	40 %	20%	50 %	80 %

Разом із тим у завданнях, які вимагали відтворення ритмічно організованих серій рухів та моделей із паузами, позитивних змін практично не відбулося. Частка високих результатів залишилася незначною (0–10 %), а низькі показники сягають 40–50 %. Це пояснюється тим, що вправи цієї групи вимагають розвиненого

почуття ритму, слухового контролю та моторної узгодженості, які ще недостатньо сформовані у дітей цього віку.

У темпо–ритмічних вправах простежується поступове зниження частки низького рівня та зростання середнього й високого. Так, у вправі 4.1 кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 50 % до 20 %, а у вправі 4.3 частка високих результатів зросла утричі (з 10 % до 30 %). Особливої уваги заслуговує завдання 4.4, де, незважаючи на невисокий відсоток високого рівня (10 %), відбулося суттєве скорочення низьких показників (з 80 % до 50 %), що підтверджує значущість експериментального впливу ($p < 0,001$).

Таким чином, результати підтверджують ефективність формувального експерименту: кількість дітей із низьким рівнем суттєво зменшилася, а середній і високий рівні стали переважаючими. Найбільші досягнення зафіксовані у сфері просторових та графічних дій, тоді як найменші – у відтворенні складних ритмічних структур, що вимагає подальшої корекційної роботи й удосконалення методик.

Висновки до третього розділу

Запропонована музикотерапевтична методика із застосуванням шумових інструментів є дієвим корекційно–розвивальним засобом для дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Інтеграція музики, руху та мовлення забезпечує багатоканальну стимуляцію слухових, моторних і мовленнєвих механізмів та формує основу темпо–ритмічної організації мовлення. Після формувального експерименту переважає середній рівень сформованості, що свідчить про опанування базових умінь.

Найбільші зрушення зафіксовано у просторових діях і графомоторі: «переміщення в просторі» (2.2) та «копіювання графічних знаків» (2.3) – зниження низького рівня до мінімуму/0 % і зростання високого до 50–60 %. Достовірні покращення підтверджено у темпо–ритмічних вправах 4.1–4.2 ($p \approx 0,02$) та особливо 4.4 ($p < 0,001$); значущі зміни також у 3.1–3.2 ($p < 0,05$), 2.2 ($p = 0,001$), 2.3 ($p = 0,001$).

Водночас ритмічно організовані серії (1.3) і моделі з паузами (3.3) залишаються проблемними: високий рівень поодинокій, зміни часто недостовірні.

Практично доцільно: розширити блок темпо–ритмічних вправ (передусім 4.4), вводити «мікрокроки» у 1.3 та 3.3 (спрощений метроритм, короткі серії, візуально–рухові підказки), переносити досягнення 2.2–2.3 у мовленнєві ситуації, посилити міждисциплінарну взаємодію й участь батьків. Обмеження пов'язані з віковою чутливістю до ритмічної складності та тривалістю впливу; перспективи – подовження циклу, варіативність темпу/метру, багатомодальні підказки й оцінка перенесення навичок у спонтанне мовлення. Загалом методика є науково обґрунтованою та ефективною, окреслено конкретні напрями її вдосконалення.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити проблему розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та експериментально перевірити ефективність застосування музикотерапії із використанням шумових музичних інструментів. У роботі здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, зокрема було доведено, що темпо–ритмічна організація мовлення є одним із ключових показників його сформованості. Саме ритм і темп забезпечують чіткість, плавність, інтонаційну виразність мовлення, а їхні порушення негативно позначаються не лише на комунікативних здібностях, а й на когнітивному та емоційно–вольовому розвитку дитини.

Виявлено, що мовленнєві труднощі у дошкільників часто поєднуються з невпевненістю, тривожністю, униканням мовленнєвої взаємодії, труднощами у соціальній адаптації. Відсутність сформованої темпо–ритмічної складової мовлення призводить до уповільненого розвитку уваги, пам'яті, мислення, що в комплексі знижує готовність дитини до навчання у школі. Таким чином, проблема розвитку мовлення вимагає комплексного підходу, що передбачає не лише логопедичні методи, але й інтеграцію музичних, ритмічних і рухових впливів.

У роботі було обґрунтовано методика застосування шумових музичних інструментів як ефективного засобу корекції. Використання простих і доступних інструментів (барабан, маракаси, трикутник, бубон, кастаньєти) створює для дітей сприятливе середовище, що поєднує сенсомоторну стимуляцію, ритмічну організацію рухів і розвиток мовлення. Через інтеграцію руху, звуку і слова діти вчаться синхронізувати артикуляцію, дихання та моторні дії, що безпосередньо впливає на формування просодики, фонематичного слуху й виразності мовлення.

Емпіричне дослідження включало два етапи: констатувальний і формувальний експерименти. На початковому етапі було встановлено, що більшість дітей мали низький або середній рівень розвитку темпо–ритмічних і рухово–мовленнєвих умінь, причому найбільші труднощі виникали при виконанні

завдань, пов'язаних зі складними ритмічними структурами та моделями з паузами. У ході формувального експерименту, побудованого на системі занять із використанням шумових інструментів, було зафіксовано суттєве підвищення рівня сформованості мовленнєвих і рухових умінь.

Особливо помітні позитивні зрушення відбулися у завданнях, пов'язаних із переміщенням у просторі та копіюванням графічних знаків, де кількість дітей із високим рівнем досягла 50–60 %, а низький рівень практично зник. Значне покращення зафіксовано також у сфері артикуляційної моторики та дрібної моторики рук: кількість дітей із високим рівнем зросла до 30 %, тоді як низький рівень знизився до 10 %. Позитивні результати спостерігалися і в темпо–ритмічних вправах, зокрема у завданні 4.4, де було зафіксовано статистично високий рівень значущості ($p < 0,001$).

Разом із тим частина завдань залишилася складною для дітей молодшого дошкільного віку. Це стосується вправ на ритмічні серії рухів (1.3), ритмічні моделі з паузами (3.3) та окремих темпо–ритмічних вправ (4.3), де частка дітей із низьким рівнем виконання становила 40–50 %. Отримані результати пояснюються віковими особливостями дітей і вказують на необхідність подальшого вдосконалення та індивідуалізації методики, зокрема поступового ускладнення завдань та тривалішого їх використання.

Таким чином, результати дослідження підтвердили гіпотезу про ефективність музикотерапії із шумовими інструментами як корекційного засобу розвитку мовлення дітей із мовленнєвими труднощами. Методика довела свою практичну доцільність, оскільки забезпечує багатофункціональний вплив: розвиває мовленнєву активність, удосконалює артикуляцію та фонематичний слух, підвищує рівень координації рухів і формує відчуття ритму, водночас створюючи позитивний емоційний фон і знижуючи тривожність дітей.

Практичне значення роботи полягає в тому, що розроблені методичні рекомендації можуть бути впроваджені у діяльність логопедів, вихователів, музичних керівників та інших фахівців дошкільних закладів. Запропонована методика здатна стати ефективним інструментом інклюзивної освіти, адже вона не

лише розвиває мовленнєву сферу, але й сприяє соціалізації, підвищенню комунікативної активності та впевненості у власних можливостях дітей.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вдосконаленні комплексу завдань підвищеної складності, у розширенні експериментальної вибірки для перевірки ефективності методики на різних вікових етапах, а також у поєднанні музикотерапевтичних підходів із мультимодальними освітніми технологіями. Це створює можливості для підвищення результативності корекційно–розвивальної роботи та забезпечення стійкого позитивного ефекту у розвитку мовлення дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. В., Ліщинська Г. А. Music therapy as means of mobilization of intellectual, emotional, motor possibilities of disabled children in inclusive environment. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. № 2. С. 84–87.
2. Бабич Н. М., Луцько К. П., Тичина К. В. *Методика обстеження складоритмічної складової мовлення у дітей дошкільного віку*. Київ : Центр навчальної літератури, 2017. 160 с.
3. Барна Х., Кас'яненко О., Чекан О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 3. С. 145–150.
4. Безверха І. Г., Солодовник М. К. Застосування логоритмічних вправ у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково–практичної конференції*, (14 квітня 2017 р., м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 145–148.
5. Бойчук Ю. Д., Казачінер О. С. Розвиток зв'язного мовлення дітей за допомогою логоказок. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80, Т. 1. С. 49–53.
6. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. *Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.–метод. Посіб. Для роботи з дітьми із порушеннями мовлення*. Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2020. 124 с.
7. Використання музикотерапії у роботі з дітьми з особливими потребами. *Комунальна установа "Інклюзивно–ресурсний центр" – вітаємо на офіційному веб–сайті*: веб-сайт. URL: <https://vpysarivka.irc.org.ua/news/10-49-00-25-01-2023/#:~:text=Музикотерапія%20ефективно%20використовується%20для%20створення,інструменті,%20втілювати%20музику%20в%20рухах.>
8. Гавриш Н. О. *Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.–метод. посіб.* Київ : Вид. дім «Шкіл. Світ», Вид. дім «Л.Галіціна», 2006. 119 с.

9. Гончаренко С. М. Логоритміка в системі корекційно–розвиткової роботи з дошкільниками. *Дошкільна освіта*. 2020. № 4. С. 12–17.
10. Городиська М.Б., Лепеха Л.П. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів–Дрогобич: Посвіт, 2014. 76 с.
11. Заходякін О., Рижук А., Цюлюпа Н. Музикотерапія в системі корекційно розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 2 (114).
12. Зелінська–Любченко К. О. Роль пасивного голосоутворення в корекційно–логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією. *Молодий вчений*. 2016. № 11.1 (38.1).
13. Золотарьова О. І., Чеснокова Л. В. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Х. : вид. група «Основа», 2017. 160 с.
14. Кавиліна Г. К. Конспект лекцій до дисципліни «Логоритміка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 016 Логопедія. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2021. 61 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23363>
15. Картава Ю.А. Програма з ритміки для дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. 40 с.
16. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія. К. : Знання, 2010. 293 с.
17. Краузе Е. Логопедія: посібник. Корона –принт, 2006. 208с.
18. Кривошея Н. Б., Мартинова В. О. Орф–педагогіка в системі музичної освіти дітей дошкільного віку. *ScienceRise Pedagogical Education*. 2022. № 4(47). С. 36–40. URL: <https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/3880/4155>
19. Курєнкова А. В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя–логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248–254.
20. Лісова Л. І. Логоритміка з методикою: навчально–методичний посібник. Кам’янець–Подільський: «Медобори–2006», 2018. 132 с.

- 21.Логоритміка – система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, руху і музики URL:<https://library/logoritmika-sistema-fizichnih-vprav-pobudovana-na-zv-yazku-slova-ruhu-i-muziki-331233.html>.
- 22.Логоритміка для дошкільнят на музичних заняттях. *Педрада (Портал освітан України)*: веб-сайт. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2329-logoritmika-na-muzichnih-zanyattyah>.
- 23.Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушенням мовлення: навч.–метод. посібник. Харків:Ранок, 2018. 120с.
- 24.Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. К. : ДІА, 2016. 116 с.
- 25.Мартиненко І. В., Шеремет М. К. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник. К. : КНТ, 2006. 360 с.
- 26.Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. Посіб. для студентів вищ. Пед. навч. закл. спец.: корекц. освіта (логопедія) 3–тє вид., перев. Та доп. Київ, 2017. 312 с.
- 27.Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія : Науково-методичний журнал*. 2015. № 1. С. 41–44.
- 28.Методика Карла Орфа в практиці музичного виховання дітей. URL: <https://veselka.oits.pro/wp-content/uploads/2019/02/МЕТОДИКА-КАРЛА-ОРФА.pdf>.
- 29.Музична логоритміка як одна з форм своєрідної терапії. *Naurok*, 2024. URL:<https://naurok.com.ua/muzichna-logoritmika-yak-odna-z-form-privatnoyi-terapi-463563.html>
- 30.Музична логоритміка. *Всеосвіта*: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100d84c-d7bf.docx.html#:~:text=Мелодію%20слід%20добирати,%20зважаючи%20на,Можна%20акомпанувати%20на>.

31. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. №33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
32. Орф–метод як педагогіка і музикотерапія. *Педрада*. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2408-orf-metod-yak-pedagogka-terapyu>.
33. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно–методичний комплекс. К.: Освіта України, 2011. 29 с.
34. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації з формування зв'язного мовлення дітей четвертого року життя із ЗНМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: навч.–метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. Вип. 1. Київ: Наук. Світ, 2010. С. 3–7.
35. Рібцун Ю. В. Понятійно–термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання. К. : ІСПП, 2022. 48 с.
36. Рібцун Ю. В., Майчук О. Є. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку. *Pedagogical sciences theory and practice*. 2024. № 1. С. 34–43. URL: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-05>
37. Рібцун Ю. Варіативність у визначенні освітніх труднощів у дітей з порушеннями темпо–ритмічної складової мовлення. *Welcome to – Digital Library NAES of Ukraine*: веб-сайт. URL: https://id/eprint/730143/1/Таврійський_Рібцун_2022.pdf.
38. Рібцун Ю. Дислалія: причини, прояви, шляхи подолання. *Дошкільне виховання*. 2017. № 2. С. 5–9.
39. Рібцун Ю. На допомогу фахівцям ірц: експрес–діагностика вивчення темпо–ритмічної складової мовлення та її передумов. *Welcome to – Digital Library NAES of Ukraine*: веб-сайт. URL: https://id/eprint/732261/1/Експрес_діагностика_2022.pdf.

- 40.Рібцун. Ю. В. Дитина з порушенням мовленнєвого розвитку: посібник. Харків: Ранок, 2018. 256 с.
- 41.Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс–ЛТД, 2014. 104 с.
- 42.Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально–методичний посібник. Київ, 2014. 72 с.
- 43.Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями: навчально–методичний посібник. Київ, 2014. 72 с.
- 44.Формування тонких рухів пальців рук за допомогою нетрадиційних прийомів у дітей з мовленнєвими вадами. *Extempore – Home*: веб-сайт. URL: <https://extempore.info/ru/component/content/article/9-journal/1367-formuvannya-tonkykh-rukhyv-paltsiv-ruk-za-dopomohoyu-netradytsiynykh-pryyomiv-u-ditey-z-movlennyyevy-m-vadamy.html#:~:text=Для%20корекційної%20роботи%20найбільш%20значущи м,артикуляційної%20гімнастики%20з біоенергопластики%20враховуються%20індивідуальні.>
- 45.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ : видавничий дім «Слово», 2013. 672 с.
- 46.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ : видавничий дім «Слово», 2010. 64 с.
- 47.Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 3., Вип 52. С. 255–259.
- 48.Bergeson T. R., Chin S. B., Phan J. Speech intelligibility and prosody production in children with cochlear implants. *Journal of communication disorders*. 2012. Vol. 45, № 5. P. 355–366. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.05.003>.
- 49.Bhide A., Goswami U., Power A. A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison of efficacy with a letter–based intervention. *Mind, brain, and education*. 2013. Vol. 7, № 2. P. 113–123. URL: <https://doi.org/10.1111/mbe.12016>.

50. Bhide A., Goswami U., Power A. A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, brain, and education*. 2013. Vol. 7, № 2. P. 113–123. URL: <https://doi.org/10.1111/mbe.12016>.
51. Brown S. *The Musical and Linguistic Brain: A Comparative Review*. London: Routledge, 2019. 274 p.
52. Butchart R., Terrell T. The effect of rhythm-based music therapy on language outcomes in preschool children with speech disorders // *Journal of Music Therapy*. 2020. Vol. 57(3). P. 233–256.
53. Cheung E. Y., Fu W. M., Wong P. Cantonese-Speaking children do not acquire tone perception before tone production—a perceptual and acoustic study of three-year-olds' monosyllabic tones. *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01450>.
54. Chunjie W. Value of musical noise instruments for modern art education. *Scientific bulletin of south ukrainian national pedagogical university named after K. D. ushynsky*. 2020. Vol. 2020, № 3 (132). P. 190–197. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-22>
55. Dyslexia – in tune but out of time | BPS. *BPS*. URL: <https://www.bps.org.uk/psychologist/dyslexia-tune-out-time>.
56. Effects of a prosody rehabilitation program on expression of affect in preschool children with hearing impairment: a randomized trial / O. A. Sobhy et al. *The egyptian journal of otolaryngology*. 2021. Vol. 37, № 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s43163-021-00119-4>.
57. Effects of culture on musical pitch perception / P. C. M. Wong et al. *PLoS ONE*. 2012. Vol. 7, № 4. P. e33424. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0033424>.
58. Glukhov V. P. Features of formation of skills of coherent speech in children with complex disorders of speech and cognitive development. *The Way of Science*. 2014. № 6 (6). P. 91–95.
59. Kozii O., Tsymbal-Slatvinska S. Speech development by musical art. *Academic notes series pedagogical science*. 2021. Vol. 1, № 192. P. 23–26. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-192-23-26>

60. Language, music, and the brain / ed. by M. A. Arbib. The MIT Press, 2013. 677 p.
URL: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262018104.001.0001>.
61. Lousada M., Vidal M. M., Vigário M. Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. *Applied psycholinguistics*. 2020. Vol. 41, № 2. P. 299–318. URL: <https://doi.org/10.1017/s0142716419000535>.
62. Malinovska N. Influence of musical art on speech development of the older preschool children. *Scientific bulletin of KRHPA*. 2022. № 15. P. 102–110. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.11>
63. Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children / N. Kraus et al. *Journal of neuroscience*. 2014. Vol. 34, № 36. P. 11913–11918. URL: <https://doi.org/10.1523/jneurosci.1881-14.2014>.
64. Music makes the world go round: the impact of musical training on non-musical cognitive functions—a review / S. Benz et al. *Frontiers in psychology*. 2016. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02023>.
65. Music training for the development of speech segmentation / C. Francois et al. *Cerebral cortex*. 2012. Vol. 23, № 9. P. 2038–2043. URL: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs180>.
66. Music training improves speech-in-noise perception: longitudinal evidence from a community-based music program / J. Slater et al. *Behavioural brain research*. 2015. Vol. 291. P. 244–252. URL: <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2015.05.026>.
67. Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial / E. Flaunagacco et al. *Plos one*. 2015. Vol. 10, № 9. P. e0138715. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>.
68. Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology / M. Huss et al. *Cortex*. 2011. Vol. 47, № 6. P. 674–689. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.07.010>.
69. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children / Y. Nan et al. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2018. Vol. 115, № 28. P. E6630–E6639. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115>.

70. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children / Y. Nan et al. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2018. Vol. 115, № 28. P. E6630–E6639. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115>.
71. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children / Y. Nan et al. *Proceedings of the national academy of sciences*. 2018. Vol. 115, № 28. P. E6630–E6639. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115>.
72. Shostak O. Speech rhythmic as the means of correction of gsu for junior high school students. *Humanities science current issues*. 2022. Vol. 3, № 52. P. 255–259. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-3-38>.
73. Volzhentseva I. Psychological features of the development of the prosodic component of preschool children's speech. *Preschool education: global trends*. 2022. Vol. 1. P. 7–34. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6972191>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Модуль І. «Ритморух»

Гра 1: «Весела посмішка»

Мета: Розвиток рухливості губ та м'язів обличчя, підготовка артикуляційного апарату до вимови звуків. *Спрощення:* вправа проста, доступна для виконання кожній дитині.

Матеріали: Дзеркальце для кожної дитини (щоб вона могла бачити свою міміку).

Хід гри:

- «Покажи зубки!» Дорослий пропонує дітям широко усміхнутися, показати “усі зубки, як у крокодила”. Дитина дивиться в дзеркало і тягне губи в сторони у широку посмішку. Педагог рахує до 5, після чого діти розслабляють губи. (Якщо дитині важко утримувати посмішку, можна спочатку виконувати вправу коротше, поступово збільшуючи час.)

- «Трубочка». Тепер вихователь просить зробити губи “трубочкою”, ніби дитина хоче дуги на свічку або показує хобот слоненяти. Губи витягуються вперед в положення “о”, утримуються кілька секунд і розслабляються.

- Чергуємо. Педагог по черзі показує мімікою “посмішку – трубочку”, а діти повторюють за ним. Гра перетворюється на змагання: хто швидше і чіткіше змінює вираз обличчя. Діти уявляють себе то зайчиком, що скалить зубки, то рибкою, що складає губи бантиком. Вправи виконуються повільно, у ігровій формі, щоб всі діти впоралися.

Гра 2: «Годинник язичка»

Мета: Розвиток рухливості язика і координації артикуляційних рухів; підготовка до правильної вимови складів. *Спрощення:* гра проводиться повільно з візуальною опорою, щоб діти з різним рівнем умінь могли повторити рухи.

Матеріали: Дзеркало (для контролю положення язика).

Хід гри:

- «Маятник». Вихователь пояснює, що язичок працюватиме як маятник годинника. Дитина широко відкриває рот і висовує язик. Педагог показує рух:

повільно проводить кінчиком язика від одного кутика рота до іншого – «тик–так». Діти разом ведуть язичком праворуч–ліворуч, наче відраховують секунди годинника. Щоб полегшити задачу, дорослий вимовляє ритмічне «тик–так» в такт рухам язика.

- «Гойдалка». Язик «катається на гойдалці»: педагог піднімає кінчик язика вгору (торкається верхньої губи) і опускає вниз (до підборіддя), повторюючи кілька разів. Діти роблять так само, стежачи за собою у дзеркалі. Рухи виконуються плавно, без напруження.

- Комбінація. Якщо діти справляються, вихователь пропонує пограти: “Наш язичок перетворився на годинник – зробимо тик–так, а тепер на гойдалку – вгору–вниз!”. Діти намагаються послідовно виконати рух маятника, потім гойдалки. Гра проходить весело: дорослий може відстукувати ритм пальцем, а діти хором промовляють “тик–так”, коли язик рухається в боки, та жартівливе “у–пс!” – коли язик опускається вниз.

Гра 3: «Чарівні пальчики»

Мета: Розвиток дрібної моторики рук та узгодження руху з мовленням; стимуляція мовних центрів через пальчикові ігри. *Спрощення*: вправа проводиться на базовому рівні – діти рахують пальчики з допомогою вихователя, темп виконання повільний.

Матеріали: Не потрібні (можна використати яскраві наклейки на пальчики для зацікавлення дітей).

Хід гри:

- «Полічимо пальчики». Дорослий пропонує дітям порахувати пальці на руках. Разом вони розкривають одну долоньку. Вихователь промовляє коротеньку лічилку, торкаючись кожного пальчика: «Ось великий (1), вказівний (2), середній (3), безіменний (4), мізинчик маленький (5)». На кожне число дитина по черзі згинає або притискає відповідний палець. Потім те ж саме повторюють на іншій руці. Якщо дітям складно запам’ятати назви, можна просто рахувати “раз, два, три...”.

- «Привітання пальців». Після рахування вихователь показує веселу вправу: кожен пальчик однієї руки «вітається» з відповідним пальчиком іншої руки. Діти з'єднують долоньки: великий до великого, вказівний до вказівного і т.д. Це треба робити акуратно, називаючи пальчики або промовляючи: «добрий день!». Дітям подобається торкатися пальців і говорити привітання.

- Варіація (для охочих). Вихователь може ускладнити гру елементом змагання: хто швидше «перебігає» пальчиками – почергово торкається пальців протилежних рук, наче біжить ними. Або запропонувати гру «Кулачок–долонька»: діти кладуть кисті рук на стіл і повільно то стискають пальці в кулачок, то розпрямляють долоньку. Цю вправу виконують під ритмічний рахунок вихователя. *(Цей етап – тільки для дітей, які впоралися з попередніми легшими завданнями.)*

Гра 4: «Ритмічні долоньки»

Мета: Розвиток слухового сприйняття ритму, пам'яті та вміння відтворювати ритмічний малюнок рухами (плесканням). *Ускладнення:* введено елемент утримання ритмічного малюнка в пам'яті та варіативність темпу.

Матеріали: Барабан або бубон (опційно) для створення ритму; можна обійтися плесканням у долоні.

Хід гри:

- Простий ритм. Вихователь плескає в долоні простий ритм із двох ударів (наприклад: «плес–плес» – два повільних хлопки). Діти слухають і повторюють той самий ритм своїми долоньками. Спочатку інтервал між ударами робиться повільним, щоб всі встигли синхронно відтворити.

- Ускладнення малюнка. Коли діти навчаться повторювати два удари, педагог ускладнює завдання: додає третій удар або змінює темп. Наприклад, плескає: «швидко–швидко–повільно». Діти уважно слухають і намагаються відбити такий самий ритм. Можна використати бубон: вихователь вдаряє в нього, а діти плескають у такт.

- Естафета ритму. Педагог пропонує одному з дітей придумати свій ритм (коротку послідовність ударів) і показати групі. Інші мають прослухати та повторити почутий малюнок. Потім естафета переходить до іншої дитини. Такий

елемент гри розвиває самостійність і творче мислення. *(Якщо дітям важко придумати ритм самостійно, вихователь може підказувати варіанти, але заохочує пробувати.)*

- Командна гра. Дітей можна поділити на дві групи. Одна група задає ритм плесканням, інша відповідає «луною». Потім ролі змінюються. Така форма роботи тренує слухову увагу і вміння діяти злагоджено.

Гра 5: «Повтори рухи» (руховий ланцюжок)

Мета: Розвиток загальної моторики, координації та пам'яті через відтворення послідовностей рухів. *Ускладнення:* гра вимагає запам'ятати декілька дій підряд; додано когнітивне навантаження (потрібно утримати послідовність у пам'яті).

Матеріали: Кольорові картки або сигнальні жести (опційно) для позначення рухів, якщо потрібна візуальна підказка.

Хід гри:

- Два рухи. Педагог стає перед дітьми і каже: “Дивіться уважно і запам'ятовуйте, що я зроблю”. Потім виконує два послідовних рухи, наприклад: піднімає руки вгору, а потім плескає в долоні. Діти повинні повторити цю послідовність: спочатку руки вгору, потім плеск. Якщо група успішно впоралася, можна спробувати іншу комбінацію з двох рухів (наприклад, присісти і торкнутися плечей руками).

- Три рухи. Далі вихователь пропонує складніше завдання: показує три рухи поспіль. Наприклад: руки на пояс – стрибок вгору – поворот навколо себе. Діти дивляться, після чого намагаються відтворити всю серію по пам'яті. Педагог при потребі підказує або повторює повільніше. (Деяким дітям вистачає і двох рухів – вони можуть продовжувати тренуватися на простіших комбінаціях, поки інші пробують три рухи.)

- Гра у “дзеркало”. Вихователь може ускладнити: обирає ведучого з числа дітей. Ведучий придумує власну послідовність із 2–3 дій (наприклад: присісти – помахати руками – нахилитися вбік) і демонструє її іншим. Решта намагаються повторити точно, наче дивляться в дзеркало. Така варіація не лише тренує пам'ять, а й заохочує дітей до творчості та лідерства.

- Когнітивний елемент (для старших). Можна додати правило для підвищення складності – наприклад, домовитися, що якщо педагог підняв руку вгору, діти мають, навпаки, опустити вниз (грати “навпаки”). Це вимагає не просто запам’ятати рухи, а й перетворити їх за правилом, що розвиває гнучкість мислення. *(Такий рівень гри застосовується лише для дітей, які готові до додаткового ускладнення.)*

Гра 6: «Складове ехо»

Мета: Розвиток мовленнєвого слуху, ритмічності мовлення та вміння вимовляти склади й фрази з правильною інтонацією. *Ускладнення:* гра передбачає виконання мовленнєвих завдань у поєднанні з ритмом, що підвищує когнітивне навантаження для дітей із вищим початковим рівнем навичок.

Матеріали: Картки із простими складами або словами (для підказки при потребі), музичний інструмент для відбивання ритму (барабанчик або бубон).

Хід гри:

- Ехо складів. Вихователь вимовляє простий склад чи звукосполучення, наприклад: “ма–ма”, одночасно відбиваючи ритм долонею по столу (два чітких удари). Діти слухають і хором повторюють: “ма–ма” – теж у такт двом ударам. Спочатку добираються склади, які всім знайомі та легкі для вимови. Темп повільний, щоб діти встигали чітко повторити.

- Ритмічні слова. Педагог переходить до коротких слів або фраз. Наприклад, каже: “ба–ра–бан” (три склади) і відбиває ритм: “бум–бум–бум” – три удари. Діти повторюють слово разом із ритмом. Потім можна спробувати фразу з двох слів, наприклад: “сонечко гріє” (три ритмічних удари). Дорослий слідкує, щоб діти правильно наголошували склади і не поспішали.

- Завдання з інтонацією. Для більш підготовлених дітей вводиться елемент інтонаційної виразності. Вихователь промовляє фразу з певною емоцією або мелодикою (наприклад, радісно: “Я вмію співати!” – з наростаючою інтонацією). Діти повинні відтворити “ехо” не тільки в ритмі, а й в інтонації – радісно і голосно. Можна перетворити це на гру “Хто як скаже”: педагог задає фразу і емоцію (радісно, сумно, здивовано), діти повторюють у тому ж тоні.

- Парне ехо (варіант). Дітей розбивають на пари. Один у парі плескає простий ритм і промовляє слово (наприклад: “тра–ва” з двома хлопками), другий відгукується тим самим. Потім міняються ролями. Така вправа вчить слухати однолітка і говорити чітко, щоб партнер зміг повторити.

- Фінальний акорд. Наприкінці заняття можна дати дітям творче завдання – придумати власне “слово–ехо”. Дитина добирає будь–яке коротке слово і вигадує, як його проспівати чи прохлопати (повільно, швидко, тихо, голосно). Всі разом пробують відтворити. Ця частина гри закріплює навички ритмічного мовлення і дає дітям можливість проявити себе.

ДОДАТОК Б

Модуль II. «Ритмопростір»

Гра 1: «Покажи, де звучить»

Мета: Тренувати слухове сприйняття напрямку звуку та вміння показувати, звідки він лунає. Розвивати увагу до оточуючих звуків і навички мовленнєвого опису положення («справа», «зліва»).

Спрощення: Вправа проста і доступна кожній дитині. Якщо комусь важко одразу вказати напрям, дорослий може спочатку використати гучніший звук або стати ближче, а потім поступово ускладнювати умови.

Матеріали: Маракаси (шумовий інструмент), ширма або пов'язка для очей, килимки/позначки в різних куточках кімнати.

Хід гри:

«Де звучить маракас?» Вихователь обирає одну дитину, яка буде «слухачем», і просить її заплющити очі (або надягає пов'язку). Інша дитина ховається за ширмою або у віддаленому куточку кімнати з маракасом. Завдання – тихенько потрясти маракас, щоб слухач почув звук. Дорослий перед початком пояснює: *«Заплющ очі і слухай уважно. Коли почувеш маракаси – простягни руку туди, де вони звучать»*. Дитина–«слухач» стоїть на місці із заплющеними очима, прислухається, звідки лунає шурхіт маракасу, і показує рукою напрям на звук.

«Справа чи зліва?» Після того як слухач вказав рукою, вихователь запитує: *«Як ти думаєш, де звучав маракас – справа чи зліва?»*. Дитина повинна вголос назвати, з якого боку вона чула звук (наприклад, *«Праворуч!»*). Потім дорослий відкриває їй очі або забирає ширму, щоб перевірити, чи правильно вказано напрям. Якщо відповідь вірна, слухача хвалять: *«Так, звук був праворуч, ти вгадав!»*. Якщо ні – м'яко виправляють і показують, де була схована дитина з маракасом.

Далі ролі можна змінити: слухачем стає інша дитина, а попередній слухач бере маракаси і ховається. Гру повторюють кілька разів, змінюючи місце звуку. Така «звукова хованка» дуже подобається дітям: вони вчать зосереджуватися на слухових відчуттях і одночасно практикують вказівні жести та слова напрямку. Цю просту гру часто рекомендують у методичній літературі для розвитку слухової

уваги (відомі варіанти: *«Де плескали в долоні?»*, *«Вгадай, звідки звук»* тощо), адже вона закладає основу просторового слухового сприйняття.

Гра 2: *«Хто тут мешкає?»*

Мета: Розвиток просторової орієнтації та мовлення через рухливу гру. Діти вчаться рухатися за звуковим сигналом у різні сторони кімнати і називати об'єкти, прив'язуючи слово до свого місця. Гра збагачує словниковий запас (назви тварин, предметів) і тренує вміння швидко перемикається з руху на мовленнєву реакцію.

Спрощення: Правила гри зрозумілі: кожна дитина бачить картинку на своєму килимку і може легко назвати те, що на ній зображено. Для наймолодших можна підібрати дуже знайомі образи (кішечка, собачка, м'ячик), щоб назви відразу пригадувалися. Рухи виконуються повільно, щоб усі встигли добігти до «домівки».

Матеріали: Кілька невеличких килимків або обручів із картинками тварин чи предметів (так звані «домівки»). Трикутник (металевий інструмент, що видає дзвінкий сигнал).

Хід гри:

«Сигнал – біжимо додому!» Діти розміщуються по периметру ігрового простору (кімнати). Кожен стоїть біля свого килимка–картинки, який спочатку обирає як «домівку». Вихователь пояснює, що зараз усі стануть звірятами або мешканцями чарівного лісу. За його командою вони будуть пересуватися кімнатою, а коли почують сигнал трикутника, потрібно швиденько знайти нову домівку – стати біля іншого килимка. Спочатку педагог пропонує певний спосіб руху: наприклад, *«Всі повзуть, як гусениці!»* або *«Ходимо, наче лисички, тихенько»*. Діти починають рухатись довільно по кімнаті обраним способом. Раптом дорослий ударяє в трикутник – дзін! – це означає, що кожен має швидко знайти собі нове місце і «поселитися» на іншому килимку. Наступного разу вихователь може змінити спосіб руху (*«а тепер стрибаємо, як жабки»*) – діти весело перестрибують і знову на сигнал біжать до нового кола/килима.

«Хто в будиночку?» Коли всі зупинилися, стоячи по одному–двоє біля картинок, настав час дізнатися, хто ж тепер мешкає в кожному будиночку. Вихователь обходить поглядом дітей і по черзі або показує на дитину, або сам

називає вголос якусь картинку. Завдання малюка, що стоїть на цій картці, – голосно сказати, хто там живе чи що зображено. Наприклад, педагог питає: «*У чий будинок ти потрапив?*» Дитина дивиться під ноги і відповідає: «*На цьому килимку – жучок. Тут живе жучок!*» або «*Тут намальована машинка!*». Потім вихователь може попросити всіх разом повторити назване слово, похвалити дитину, додати опис: «*Правильно, жучок – це маленька комашка*». Далі гру продовжують: знов лунає трикутник, діти змінюють «домівки», і педагог звертається до інших: «*А тут хто мешкає?*» – «*Тут котик!*», «*А тут – грибочок!*».

Гра проходить жваво і активно. Діти не лише бігають і повзають, а й тренуються уважно слухати звуковий сигнал зупинки. Вони вчаться просторово мислити – орієнтуватися, куди побігти, де вільний килимок – та одночасно закріплюють у мовленні назви різних істот і предметів. За рахунок зміни ролей (кожного разу нова картинка під ногами) гра підтримує інтерес і спонукає повторювати слова. У результаті малята краще запам'ятовують слова на позначення тварин/предметів і розуміють поняття нового місця (праворуч, ліворуч, в центрі кімнати тощо) у процесі веселої гри.

Гра 3: «Музичний килим»

Мета: Формувати асоціацію між ритмом, кольором і словом. Розвивати здатність діяти за ритмічним сигналом (почати або зупинити рух) та миттєво включатися у мовленнєве завдання – назвати слово певної категорії. Вправляти увагу, швидкість реакції та уміння співвідносити колір із предметами навколо.

Спрощення: На базовому рівні гра дуже проста: дітям достатньо впізнати колір килимка і згадати будь-який знайомий предмет такого кольору. Якщо дитині важко придумати слово, вихователь може трохи підказати (показати на об'єкт у кімнаті відповідного кольору чи почати слово першими звуками). Темп гри спочатку повільний, музична пауза довша, щоб усі встигли придумати слово.

Матеріали: Невеличкі різнокольорові килимки або кружечки (розкладаються по підлозі в розсипному порядку). Кастаньєти (або бубон) для подачі ритмічного сигналу і пауз.

Хід гри:

«Рух по колу.» Діти стоять кожен на своєму різнокольоровому килимку, розкладеному по залу. Вихователь повідомляє, що зараз зазвучить музика, під яку всі будуть вільно рухатися по своєму місцю або навколо килимків. Як музичний супровід педагог може використовувати коротку веселу пісеньку чи ритмічний дріб на кастаньєтах. Наприклад, він задає долонею або кастаньєтою такт: *«Топ–топ–топ»* – діти починають бігти дрібними кроками по колу, або *«раз–два, раз–два»* – діти марширують. Рухи не жорстко фіксовані: малеча може підстрибувати, розмахувати руками, головне – рухатися і слухати ритм. Цей етап триває кілька секунд (5–10 секунд), після чого вихователь раптово припиняє музику – робить паузу в грі.

«Знайди свій колір.» Коли музика змовкає, це сигнал *«стоп»*. Кожен гравець повинен швидко зупинитися і стати на найближчий кольоровий кружечок (килимок). Вихователь подає команду: *«Стій! На свій килимок!»*. Далі він звертається до дітей: *«Назви слово цієї ж окраски»*. Тобто дитина, яка опинилася, приміром, на жовтому килимку, має назвати щось жовте: *«Сонце!»* або *«Банан!»*. Хто стоїть на зеленому – може сказати *«Трава»* чи *«Листочок»*. Всі відповіді приймаються, головне – щоб колір предмета збігався з кольором поля під ногами. Якщо кілька дітей опинилися на кружечку одного кольору, вони можуть подумати разом або висловитися по черзі (це заохочує взаємодію, вміння домовитись, хто відповідає). Вихователь хвалить кожного за правильну асоціацію: *«Правильно, банан жовтий»*, *«Трава зеленого кольору, молодець»*. Якщо хтось помилився (наприклад, назвав синій м'ячик, стоячи на червоному килимку), дорослий м'яко виправляє: *«М'ячик у тебе синій, а килимок – червоний. Може, згадаєш щось червоне?»* і допомагає (наприклад: *«Помідор червоний»*).

«Продовжуємо гру.» Після того, як усі назвали слова, педагог знову вмикає музику або починає відбивати ритм на інструменті: *«Раз–два, раз–два...»*. Діти залишають килимки і знову рухаються по всій залі в такт (можна змінити стиль руху: тепер, скажімо, легенько підстрибують або крутяться як сніжинки). За кілька миттєвостей знову пауза – усі швидко шукають новий найближчий кружечок і називають слово за його кольором. Гра може повторюватися 4–5 разів, доки в дітей

не вичерпаються ідеї предметів. Кожен цикл діти намагаються придумати інше слово, не повторюватись.

Ця весела вправа поєднує одразу кілька компонентів: кольори, рух і мовлення. Дітям потрібно бути уважними: почули сигнал – значить, треба зупинитися (тренується слухова реакція і інгібіція – вміння зупинити дію). Потім швидко перекинутися і подумати про слово потрібного кольору (активізується уява, пам'ять слів). Такі «музичні паузи» з пошуком слова чудово тренують гнучкість мислення. До того ж, рух під музику підтримує в групі позитивний настрій і згуртовує дітей, адже всі граються разом і радіють, коли хтось придумав дотепне слово.

Гра 4: «Автобус»

Мета: Розвиток зв'язного мовлення та уяви під час рольової рухливої гри. Діти тренуються складати прості речення про себе («Я йду до парку») в ситуації гри в автобус. Паралельно гра вчить орієнтуватися у уявному маршруті: діти «проїжджають» зупинки, виходять у певних місцях – це розвиває їхнє просторове мислення, пам'ять (утримати в голові свою «зупинку») та соціальні навички спілкування.

Ускладнення: Ця гра має елемент імпровізації – дитині потрібно придумати і сказати власну фразу. Для деяких дітей формулювання навіть короткого речення може бути складнішим завданням. Тому спочатку педагог може запропонувати зразки (наприклад, показати картинку парку і сказати: «*Я вийшов тут, піду в парк*»). Надалі, щоб ускладнити, дітям пропонують вигадувати нові місця і довші речення. Також додаткове навантаження – орієнтуватися, коли чий вихід: це дисциплінує і розвиває увагу.

Матеріали: Бубон (або барабан), маракаси. Килимки або стільці, розставлені в ряд, щоб імітувати сидіння в автобусі.

Хід гри:

«Вирушаємо в путь.» Діти сідають на свої місця в уявному автобусі – один за одним на стільчики (або на килимки, розташовані рядочком). Обирається водій автобуса – ним може бути вихователь або хтось із дітей (якщо група готова до

самостійності). Водій отримує бубон і стає збоку від «автобуса». Завдання водія – відбивати ритм руху транспорту. Наприклад, він починає поступово бити в бубон: «бом–бом–бом» – рівномірно, не надто швидко. Це означає, що автобус їде. Пасажири теж можуть зображати рух: злегка похитуватися в такт, «трястися на вибоїнах», хтось тихенько постукує маракасом, імітуючи гуркіт мотора. Педагог підбадьорює: *«Ідемо, ідемо...»*. Усі «пасажири» уважно слухають ритм бубна.

«Зупинка! Хто виходить?» В якийсь момент водій раптово перестає бити в бубон – настає тиша. Це знак, що автобус *зупинився*. Вихователь оголошує: *«Приїхали на зупинку!»*. Той пасажир, біля кого в цю мить опинився водій (або якого педагог назве), «виходить» із автобуса. Дитина встає зі свого місця – ніби залишає салон – і повинна сказати речення про те, куди вона далі прямує. Наприклад: *«Я вийшов і йду до парку»* або *«Мені треба до магазину»*. Важливо, щоб це була зв'язна фраза від першої особи, наче дитина реально пояснює, куди вирушає з цієї зупинки. Спочатку речення можуть бути найпростіші (*«Йду додому»*, *«Пішов гратися»*) – головне, щоб граматично правильно і в темі ситуації.

«Веселі пасажири.» Інші діти–пасажири слухають виступ товариша. Після того як дитина озвучила своє речення, група може підтримати її. Вихователь пропонує хором повторити фразу або відреагувати: *«Щасливої дороги до парку!»*, *«Нехай тобі буде весело на майданчику!»*. Таким чином, кожна висадка перетворюється на невеличкий діалог, що розвиває комунікативність. Потім «виходець» сідає назад в автобус (або йде наперед, стає допомагати водієві – варіанти ролей), і водій знову починає відбивати ритм бубна: автобус рушає до наступної зупинки. Гра продовжується, доки кожен пасажир не «вийде» і не розповість про своє місце призначення. За потреби можна проїхати і друге коло, вигадуючи інші місця.

Ця рольова гра акцентує увагу на зв'язному мовленні: діти практикуються будувати речення від свого імені. Одночасно непомітно для себе вони повторюють назви різних місць (парк, садок, дім, магазин тощо), тренують вживання дієслів руху (*йду, поїхав, вийшов*). Ритмічний акомпанемент бубна задає темп гри і допомагає утримувати увагу: поки лунає барабан – усі слухають, коли змовк – час

говорити. Соціальний аспект також важливий: діти вчать слухати одне одного, підтримувати (хором повторювати чи підбадьорювати того, хто говорить). Така вправа чудово розкріпачує мовлення – у процесі гри навіть сором'язливі малята наважуються висловитись, бо це цікаво і невимушено.

Гра 5: «Звуковий лабіринт»

Мета: Розвивати здатність орієнтуватися за звуковими інструкціями та коментувати свої дії словами. Діти вчать розуміти умовні сигнали (ритмічні коди) і рухатися відповідно до них у просторі, одночасно промовляючи напрям руху. Вправа тренує слухову увагу, пам'ять (утримати декілька сигналів і їх значення) та активізує словник просторових понять (*ліворуч, вправо, вперед, стоп*).

Ускладнення: Ця гра вже є достатньо складною, тому що потребує розрізнення кількох різних сигналів та координації групи дітей. На початковому етапі можна спростити завдання, використовуючи лише два напрямки (наприклад, тільки «вперед» і «стоп») або дозволити дітям рухатися повільно з відкритими очима. Ускладнювати вправу варто поступово: додавати більше перешкод на шляху, збільшувати кількість сигналів (вліво, вправо, назад), прискорювати темп ритму. Для дітей з високим рівнем підготовки можна навіть зав'язати очі, щоб вони повністю покладалися на слух.

Матеріали: Перешкоди для створення «лабіринту» у кімнаті – стільці, кубики, подушки (розставлені так, щоб утворити шлях з поворотами). Маракаси і бубон (або інші два інструменти з різним тембром) для подачі звукових команд.

Хід гри:

«Вивчаємо звукові знаки.» Перед початком лабіринту вихователь вводить умовні сигнали і пояснює їх значення дітям. Наприклад: *«Два удари маракасів означають: повертайте ліворуч. Три удари в бубон – повертайте праворуч. А якщо я простучу ось так (показує інший ритмічний малюнок, наприклад, чергує маракаси і бубон або б'є двома інструментами одночасно) – це сигнал стоп, зупиніться»*. Дорослий кілька разів демонструє кожен сигнал, діти хором промовляють його значення: *«раз–раз (маракаси) – ліво!»*, *«бум–бум–бум – право!»*, *«разом – стоп!»*. Можна потренуватися без руху: вихователь відбиває

певний код, а діти дружно відповідають, що це значить. Так всі запам'ятовують послідовність звуків.

«Проходимо маршрут.» Тепер педагог пропонує дітям стати в шеренгу або «потяг» один за одним – вони готуються проходити через лабіринт. За умовами гри, ніби закриті очі у всіх, і орієнтуватися можна тільки на слух (насправді можна грати і з відкритими очима, якщо завдання надто важке, головне – виконувати звукові команди). Вихователь починає вести дітей звуковими сигналами: він знаходиться збоку і стукає задані ритми. Наприклад, першою дається команда: *два удари маракасу* – всі учасники повільно повертають ліворуч, обходячи перешкоду (наприклад, стілець). Діти при цьому повинні проговорити: *«Йду ліворуч»* або *«повертаю наліво»*. Наступний сигнал: *«бум–бум–бум»* (три удари бубна) – це команда повернути праворуч, малята озвучують: *«А зараз направо»* і виконують поворот. Якщо вихователь подає сигнал *«стоп»* (незвичний акорд на обох інструментах чи просто пауза), всі зупиняються і стоять, доки не пролунає наступний сигнал. Педагог може вставляти *«стоп»* між поворотами, щоб перевірити увагу: діти мають одразу завмерти і сказати, наприклад: *«Стою»*. Потім маршрут продовжиться.

Щоб зробити завдання цікавішим, вихователь коментує: *«Ми йдемо через джунглі... обережно повертаємо ліворуч... тепер вузька стежка направо...»*. Дітки рухаються по кімнаті ланцюжком, обходять всі поставлені перешкоди (стілець, столик, подушку), слухаючи комбінації маракасів і бубна. Кожен крок вони вчаться називати: *«йду прямо»*, *«повертаю»*, *«зупинився»*. Якщо хтось забуває говорити, педагог нагадує: *«Промовляй, куди йдеш, щоб сусід почув»*. Таким чином малята допомагають один одному орієнтуватися, адже рухаються разом.

Коли лабіринт пройдено, вихователь підсумовує: *«Ми вийшли з джунглів!»* або інший сюжетний фінал, можна похвалити усіх за командну роботу. Ця гра вчить дітей уважно слухати і діяти злагоджено: варто одному поквапитись чи не виконати команду – «потяг» розпадеться. Тому малята старанно прислухаються до звуків. Крім слухових навичок, гра збагачує мовлення: діти засвоюють слова–напрямки і вчаться озвучувати свої рухи. Подібні вправи формують у них

внутрішню мову орієнтації – надалі, навіть без маракасів, дитина зможе подумки казати собі «направо» чи «наліво», що дуже корисно в побуті і навчанні.

Гра 6: «Шифр рухів»

Мета: Розвиток слухо–моторної координації та швидкої мовленнєвої реакції на складні звукові сигнали. Діти вчаться декодувати почуту ритмічну послідовність і переводити її у дію або слово. Гра тренує увагу до деталей (розрізнення різних інструментів), пам'ять (запам'ятати комбінацію ударів) та креативність, адже потрібно придумати, що означає той чи інший код.

Ускладнення: Вправа належить до високого рівня складності. Спочатку педагог може використовувати прості коди з двох звуків (наприклад, *«маракас – трикутник»*) і задавати очевидні значення (як–от *«плесни в долоні»*). Надалі коди продовжуються до трьох і більше ударів на різних інструментах – діти повинні зосередитися, щоб їх розпізнати. Для сильніших учнів можна не давати підказку взагалі, дозволяючи самостійно вгадати, що б означав той чи інший набір звуків (це максимальне ускладнення, що розвиває уяву). Важливо слідкувати, щоб кожна дитина мала шанс проявити себе – навіть якщо хтось не відгадав код першим, заохочувати пробувати розшифровувати наступні комбінації.

Матеріали: Три різних шумових інструменти – бубон (низький гучний звук), трикутник (дзвінкий звук), маракаси (шурхіт). Саме їх поєднання утворює ритмічний «шифр».

Хід гри:

«Ритмічний код.» Педагог оголошує, що зараз він загадуватиме таємні команди за допомогою звуків, а діти нехай спробують їх зрозуміти. Він обирає будь–яку комбінацію з трьох ударів – наприклад, один раз вдаряє по бубну, потім одразу дзвенить у трикутник, потім струшує маракаси: (*«бум – дзінь – ш–ш»*). Після цього запитує: *«Хто здогадається, що треба зробити?»*. Діти міркують: можливо, цей код означає якусь дію (пострибати, присісти) або слово.

«Розшифруй сигнал!» Той, хто здогадався (або думає, що здогадався), піднімає руку чи вигукує свій варіант. Наприклад, дитина каже: *«Це означає: підняти руки вгору»* – і демонструє рух. Якщо це і було задумано вихователем, він

підтверджує: *«Правильно, молодець!»*, якщо ні – пропонує іншим версії. Гра продовжується, поки хтось не дасть правильну відповідь або всі не спробують. Педагог може давати підказки: скажімо, сказати, що цей код пов'язаний зі стрибком, або з якимось тваринкою (залежно від задуманого).

«Зміна ролей.» Коли кілька кодів відгадано, можна запропонувати дітям самим придумати шифр. Один учасник отримує три інструменти і таємно загадує значення (наприклад, вирішує: *«Мій код буде означати “присядь”»*). Потім він б'є свій ритм, а всі інші пробують його розгадати. Той, хто розгадав – виконує дію і отримує право загадувати наступним. Якщо ніхто не здогадався, сам автор показує, що мав на увазі (сідає навпочіпки, тощо), і йому аплодують за хороший задум.

Гра «Шифр рухів» дуже захоплює дітей, адже це фактично музична загадка. Вона розвиває у них навички активного слухання: малюки концентруються, ловлять послідовність *«який звук перший, який другий...»*, співвідносять це з відомими їм діями. Крім того, стимулюється мовлення – при розгадуванні діти або вигукують відгадку словом (*«бігти!»*), або одразу фразою (*«Це “плесни в долоні”»*). В будь-якому разі вони тренують швидко вербалізувати свою думку. Поступово можна вводити і складніші версії: наприклад, код означає ціле речення, яке треба придумати (*«підстрибни і скажи “ау”»*). Це вже елемент творчості і синтез кількох дій. У результаті такі заняття суттєво підвищують швидкість реакції та темпо-ритмічну організацію мовлення у дітей – вони навчаються *чути* структуру сигналу і блискавично *перекладати* її у рух чи слово.

Примітка: У модулі «Ритмопростір» кожна гра може адаптуватися під конкретну підгрупу дітей. Для тих, кому важко, завжди є *спрощені варіанти*: менше сигналів, повільніший темп, допомога вихователя у проговорюванні слів. Для більш просунутих – *ускладнення* та додаткові завдання (придумати власний варіант руху, одночасно співати і рухатися тощо). Такий диференційований підхід забезпечує успіх кожної дитини: всі беруть участь на своєму рівні і поступово ростуть над собою. Результатом систематичного використання ігор цього модуля стає помітне покращення уміння дітей орієнтуватися в просторі та діяти в колективі за звуковими вказівками. До того ж, малята значно активізують мовлення: вони

частіше використовують слова—назви напрямків, предметів, дій у правильному контексті. Таким чином, поєднання рухів і музичних ритмів у просторі створює оптимальні умови для розвитку мовленнєвих навичок у дошкільнят з мовленнєвими труднощами, роблячи навчання веселим і природним процесом.

ДОДАТОК В

Модуль III. «Ритмовимова»

Гра 7: «Склади слово» (трикутник)

Мета: Тренувати усвідомлення складів у словах, чіткість проголошення звуків і координацію руху з мовленням. *Спрощення*: гра дуже проста, працює з короткими словами і доступна всім дітям.

Матеріали: Музичний трикутник (металевий).

Хід гри: Вихователь називає просте дво- чи трискладове слово (наприклад, “ма–ма”, “са–док”, “са–мо–лит”). Діти повинні за допомогою ударів по трикутнику розділити слово на склади: кожен учасник по черзі вдаряє динь під кожний склад і водночас чітко вимовляє цей склад вголос. Наприклад, коли звучить слово “рука”, дитина робить два удари: перший удар і промовляння “ру–”, другий удар і “–ка”. Потім вихователь дає наступне слово іншій дитині. Таким чином діти ритмічно “розбивають” слова, що допомагає їм відчутти кількість складів у слові та співвіднести кожен склад з окремим рухом.

Гра 8: «Звукове лоскотання» (кастаньєти)

Мета: Розвивати артикуляційні уміння, уміння слухати і швидко відтворювати голосні чи приголосні сполучення; викликати позитивні емоції та мовленнєву активність. *Спрощення*: гра легка і весела, всі діти можуть брати участь без страху помилитися.

Матеріали: Кастаньєти (1 шт. у вихователя, або у того, хто веде гру).

Хід гри: Діти сидять колом. Вихователь промовляє або наспівує якийсь склад (наприклад, “ба–” або “сі–”), і одночасно легенько торкається плеча однієї дитини кастаньєтами – ніби “полоскав” її звуком. Дитина, до якої доторкнулися (“кого залоскотали звуком”), повинна відразу повторити цей склад або швидко назвати слово, що починається з нього. Після цього ця дитина перебирає роль ведучого: вже вона промовляє склад і лагідно торкається кастаньєтою іншого гравця. Гра продовжується, поки всі не отримають свою чергу. Порада: якщо діти ще соромляться придумувати слова, можна починати лише з повторення складів. Гра

супроводжується сміхом і рухом, що знімає напруження та заохочує дітей говорити.

Гра 9: «Ехо–повторення» (бубон)

Мета: Розвиток слухової пам'яті та вміння слідувати ритму мовлення; вправлення у чіткому відтворенні почутого. *Спрощення*: використовуються короткі прості фрази або рими, щоб діти легко запам'ятовували і повторювали їх.

Матеріали: Бубон (тамбурин) для відбивання ритму.

Хід гри: Діти уважно слухають фразу або римовану стрічку, яку промовляє вихователь. Потім кожна дитина по черзі повторює почуте “ехо” – проговорює ту саму фразу, але ритмічно відбиваючи її склади ударами бубна. Наприклад, педагог чітко каже: “Їжачок гострий” (з потрібною інтонацією і ритмом), а дитина відлунює: ударяє кулачком по бубну під кожний склад і вимовляє “Ї–жа–чок гострий” у тому ж темпі. Якщо дітей багато, можна повторювати хором або розділити фразу на частини між дітьми. Така гра не тільки тренує пам'ять (потрібно запам'ятати фразу), а й привчає говорити розмірено, з дотриманням заданого ритму.

Гра 10: «Фраза на склади» (маракаси, трикутник)

Мета: Навчити співвідносити слово і його ритмічну структуру в мовленні; закріпити навичку вимовляти слова по складах в контексті фрази. *Спрощення*: використовуються дуже короткі речення і повільний темп, щоб діти встигали реагувати.

Матеріали: Невеликий шумовий інструмент (маракас або трикутник) для передачі по колу; бубон для сигналу закінчення фрази.

Хід гри: Кожній дитині дають невеличкий інструмент (наприклад, маракас або трикутник). Педагог декламує коротке речення (4–6 слів) із чітко вираженим ритмом, наче віршик. Поки вихователь промовляє фразу, діти під музику або рахунок по черзі передають свій інструмент сусідові (ніби “бігає” маракас по колу). Коли речення закінчується, педагог дає сигнал – наприклад, робить затухаючий удар по бубну. У кого на цей момент в руках залишився інструмент, той “виграє”: має промовити одне слово з почутої фрази повільно, виразно, розбиваючи його на

склади. Наприклад, у реченні було “Влітку сонечко гріє”, і інструмент зупинився на слові “літку” – дитина вимовляє: “лі–тку”. Потім педагог знову починає нове речення, і гра продовжується, даючи можливість висловитися іншій дитині. Така гра допомагає дітям усвідомити ритмічну будову слів у мовленні та робить процес навчання інтерактивним.

Гра 11: «Назви за ритмом» (кастаньєти)

Мета: Вчити поєднувати слуховий аналіз (ритмічний малюнок) зі швидким мовленнєвим пошуком потрібного слова; розвивати фонематичний слух та лексичну швидкість. *Спрощення:* педагог чітко задає невеликі ритми і дає зрозумілі звукові підказки, щоби діти легко знаходили слова.

Матеріали: Кастаньєти (або плескання в долоні) для відстукування ритму.

Хід гри: Педагог плескає у долоні або вистукує кастаньєтами певний ритм (до 4 ударів) і водночас промовляє підказку – перший звук або склад задуманого слова. Завдання дітей – швидко назвати слово, яке підходить під такий ритм та звук. Ритм фактично задає кількість складів, а звук – початок слова. Наприклад, вихователь двічі вдарив кастаньєтою і підказав: “ма–...”. Діти можуть відповісти: “мама” (складається з “ма–ма”, два склади під два удари). Або, якщо було три удари і підказка “со–...”, підійде слово “сонечко” (со–не–чко). Педагог заохочує швидкість і різноманітність відповідей. Гра динамічна, вона змушує дітей уважно слухати і миттєво добирати слова, що чудово тренує мовленнєву реакцію.

Гра 12: «Вгадай риму» (бубон)

Мета: Розвивати фонематичне сприйняття, навчити звертати увагу на ритмічну будову слів і стимулювати творчий пошук слів. *Спрощення:* використовуються прості короткі слова для добору рим, педагог може допомагати, якщо дітям складно.

Матеріали: Бубон для відбивання ритму.

Хід гри: Вихователь промовляє вголос одне слово і б’є по бубну стільки разів, скільки складів у цьому слові. Діти слухають кількість ударів і мають знайти інше слово, яке римується з даним і має такий самий ритм (тобто ту саму кількість складів). Наприклад, вихователь каже: “ку–ча” (2 склади) та двічі вдаряє в бубон.

Діти пропонують римовані слова з двома складами, наприклад: “біл–ка”, “хмар–ка” або навіть нісенітниця, головне – щоб звучало ритмічно і на ту саму кінцівку, що й “куча”. Після кількох варіантів педагог може дати нове слово. Гра проходить жваво: діти радіють, коли вдається придумати влучну риму, і одночасно вчать співвідносити звучання слова з його складовою структурою.

Рівень 2 (середній): *(Наступні ігри ускладнюються, вимагають більш розвинених навичок слухання, мовлення та ритму.)*

Гра 13: «Ритмічний зоопарк» (маракаси, бубон, трикутник)

Мета: Розвивати вміння відчувати ритм слова та утворювати асоціації між звуком і образом; стимулювати уяву і командну взаємодію. *Ускладнення:* гра вимагає творчого підходу – діти мають впізнавати ритми та імпровізувати звуки тварин, що є складнішим завданням.

Матеріали: Набір шумових інструментів (наприклад, бубон чи трикутник для педагога, маракаси для дітей); фішки або картки із зображеннями тварин (зоопарк).

Хід гри: Ведучий (вихователь) демонструє дітям картку із зображенням якоїсь тваринки та відбиває короткий характерний ритм, пов’язаний з цією твариною. Наприклад, для зайчика педагог може постукати по бубну ритм “стри-бай, стри-бай” – асоціюючи його з кроками зайчика. Діти уважно слухають і повинні зрозуміти, кого зображено ритмом. Той учасник, у якого картка з зайчиком (або який здогадався першим), підхоплює: він починає вигравати свій звук – наприклад, низько і хрипко промовляє під такт “і–і–і”, ніби зайчик пищить, і трясє маракас у тому ж ритмі. Потім до імпровізації по черзі приєднуються інші діти зі своїми тваринами – кожен намагається “вписати” звук свого звірятка в загальний ритм. Коли маленький “оркестр зоопарку” відіграв, всі разом голосно вимовляють назву тварини (“зайчик”) і короткий опис–асоціацію (“короткий хвіст”). Ця весела гра змушує дітей слухати ритм і співвідносити його з певним образом, а також вчить виражати себе звуками й рухами в команді.

Гра 14: «Крокуємо ритмом» (кастаньєти, трикутник)

Мета: Навчити поєднувати рухові та мовні навички; сформулювати зв’язок між почутим словом, його значенням та відповідним рухом під заданий ритм.

Ускладнення: гра передбачає часту зміну дій і ритмів, вимагаючи швидкого переключення уваги і координації.

Матеріали: Кастаньєти і трикутник (для подання різних ритмів або звукових сигналів).

Хід гри: Діти вільно рухаються по залу або майданчику – спочатку всі крокують під повільний ритм, заданий вихователем (наприклад, клац кастаньєтами – крок, клац – крок). Через деякий час педагог оголошує зміну: він змінює ритм і озвучує нову дію. Наприклад, після звичайної ходьби він каже: “Стрибати!” і починає вибивати кастаньєтами двотактний ритм (“чинь–чонь, чинь–чонь”), під який діти переходять на стрибки. Потім нова команда: “Присісти!” – і вихователь відбиває трикутником триразовий ритм, під який малюки присідають і встають. Впродовж гри педагог чергує кілька дій (ходьба, стрибки, присідання, помаху руками тощо), кожній відповідає свій ритмічний малюнок. Обов’язково: при кожній зміні дії дорослий голосно називає дієслово, яке описує цю дію (“йдемо”, “стрибаємо”, “присідаємо”), а діти хором повторюють його та виконують рух синхронно з ритмом. Таким чином діти одночасно чують слово, промовляють його та реалізують у русі, що чудово зміцнює зв’язок між словом і його значенням у дії.

Гра 15: «Мовленнєвий бубон» (бубон, “фокусні” слова)

Мета: Активізувати словниковий запас та вміння швидко добирати слова за звуковим сигналом; розвивати темп мовлення і спонтанність. *Ускладнення:* гра проходить у швидкому темпі під барабанний бій, що змушує дітей реагувати миттєво і тренує їхню швидкість мовлення.

Матеріали: Бубон (або невеликий барабан); набір карток зі словами для орієнтиру (при потребі).

Хід гри: Педагог обирає одну дитину (або працює з малою групою по черзі) і показує їй набір картинок із простими знайомими словами – так звані “фокусні слова” (наприклад, зображення бджоли, бабусі, банана тощо). Потім вихователь починає бити у бубон в певному ритмі – стук–стук–стук, рівномірно або з певним малюнком. Кожен удар бубна – це “сигнал” для дитини вимовити одне слово. Тобто, під кожен бум вона має швидко назвати будь-яке слово. Можна

використовувати задану тему: наприклад, домовитися, що всі слова будуть починатися на “Ба–” або стосуватися якоїсь категорії (фрукти, тварини). Для найменших достатньо, щоб вони казали будь-які слова, які спадають на думку, в такт барабану. Наприклад, педагог відбиває ритм: “ба–ба–ба” (три удари), а дитина в цей час промовляє три слова поспіль: “баран, баба, багаж” – по одному слову на кожен удар. Потім бубон передають наступному охочому і гра триває. Така вправа під музику схожа на гру на баяні (кожен звук – як клавіша зі словом) і допомагає дітям розкріпоститися: вони говорять швидко, не роздумуючи довго, і поступово починають легше добирати слова в мовленні.

Гра 16: «Перехресний ритм» (маракаси, трикутник)

Мета: Тренувати слухання одне одного, утворення римованих пар слів і промовляння їх у грі; розвивати мовну взаємодію та почуття спільного ритму.
Ускладнення: гра кооперативна, вимагає від двох команд одночасно утримувати свої ритми й уважно слухати слова суперників, щоб підібрати риму – це комплексний навик для дошкільнят.

Матеріали: Два види шумових інструментів – наприклад, маракаси для однієї команди, трикутник для іншої.

Хід гри: Дітей ділять на дві команди, кожна отримує свій інструмент. Домовляються про тему або просто грають зі звуками. Кожна команда гуртом створює ритмічний малюнок: перша – трясуть маракаси у своєму ритмі (наприклад, ша–ша–ша), друга – відбивають трикутником свій ритм (наприклад, дзінь–дзінь, двічі). Далі починається “діалог” рим. Перша команда виголошує слово або коротку фразу під свій ритм. Одразу ж друга команда повинна відповісти словом, що римується з першим, під свій ритм. Наприклад, команда А (маракаси) каже: “котик” під шурхіт маракасів, команда Б (трикутник) відповідає: “ротик” під дзвін трикутника. Потім команда А вигадує нову пару: “лесик” – команда Б: “кесик” (може бути нісенітниця, головне – щоб звучало римовано і в ритм). Гра триває кілька хвилин, поки інтерес дітей високий. Вона нагадує своєрідний реп–батл для малят, де кожна команда – як окремий ритмічний інструмент, і водночас всі разом творять загальну веселу мелодію зі слів.

Гра 17: «Вгадай склади в потоці» (кастаньети)

Мета: Розвиток фонематичного слуху і навички виокремлювати знайомі слова зі звукового потоку. *Ускладнення:* дитині потрібно концентруватися на довгому ланцюжку звуків та швидко реагувати, що є досить складним завданням для дошкільнят.

Матеріали: Кастаньети (для сигналу, коли почуто слово).

Хід гри: Вихователь повільно промовляє серію складів, які утворюють довгий “безглуздий” ланцюжок звуків (наприклад, “мо–ля–до–ска”). Всередині цього потоку може ховатися знайоме дітям слово або його частина. Як тільки дитина “впізнає” в наборі складів якесь слово чи змістовний шматочок, вона повинна миттєво плеснути в кастаньети. Потім її просять сказати, яке слово вона почула. Наприклад, в ланцюжку “мо–ля–до–шка” уважний слухач може виокремити “дошка”. Або в потоці “ко–са–мо–ло–ко” можна почути “коса” чи “молоко”. Вихователь повторює вправу з різними комбінаціями складів. Якщо діти не знаходять слово, педагог сам показує: “Ось тут прозвучало око – чуєте? о–ко всередині складів”. Регулярна практика такої гри тренує вміння прислухатися до довгих звукових рядів і витягувати з них знайомі елементи, що дуже важливо для розвитку мовного сприйняття.

Рівень 3 (високий): *(Ігри для найпідготовленіших дітей, спрямовані на швидкість, гнучкість мовлення та складні координаційні навички.)*

Гра 18: «Складомет» (бубон)

Мета: Розвивати вміння розпізнавати кількість складів у слові на слух, швидко підбирати ритмічні аналоги (слова з такою ж складовою структурою) та гнучкість мовлення. *Ускладнення:* гра проходить у швидкому темпі, діти повинні миттєво переключатися з одного слова на інше, утримуючи складову кількість в пам’яті.

Матеріали: Бубон.

Хід гри: Педагог називає слово і відбиває на бубні стільки ударів, скільки в слові складів. Діти повторюють слово і водночас в повітрі “прокреслюють” або рахують пальчиками стільки ударів (чи хлопків), скільки складів у слові. Потім усі

разом (або по черзі) мають дуже швидко назвати ще одне слово з такою ж кількістю складів. Наприклад, вихователь каже: “кі–но” і б’є двічі бум–бум (2 склади). Діти хором повторюють “кіно” і роблять два рухи рукою, ніби б’ють у бубон. Відразу після цього хтось вигукує: “мама!” (теж 2 склади), інший – “ракета!” (3 склади, не підходить – зайвий склад), тоді третій виправляє: “машина!” (ма–ши–на, 3 склади – якщо вихователь саме 3 удари задав). Вихователь може показувати пальцями, скільки складів треба, або довірити це завдання дітям. Гра продовжується доти, доки діти не почнуть втрачати інтерес – зазвичай кілька хвилин інтенсивного “словометання” вистачає. Ця вправа добре тренує швидкість мислення і вміння утримувати мовленнєвий ритм.

Гра 19: «Ритмоголос» (маракаси, трикутник)

Мета: Тренувати швидке знаходження та артикуляцію слів під заданий ритм; розвивати навички командної роботи у ритмічному мовленні. **Ускладнення:** ігрова ситуація вимагає одночасно слухати фразу, обирати з неї слово і встигати вимовити його чітко під свій ритмічний удар – це комплексна дія для дітей.

Матеріали: Два інструменти – маракас і трикутник (або будь–які два звучання для двох груп дітей).

Хід гри: Дітей поділяють на дві групи і роздають одній групі маракаси, іншій – трикутник. Вихователь промовляє рядок з вірша чи ритмічну фразу. Як тільки рядок закінчується, обидві групи мають відреагувати: діти першої групи вдаряють в свої маракаси один раз і вигукують будь–яке слово з щойно почутого рядка; майже одночасно діти другої групи дзвонять в трикутники і теж промовляють слово з цього рядка (бажано інше). Наприклад, педагог говорить: “Йде дощ на город” – в цю мить одна підгрупа може озватися “город!” під дзвін трикутників, а інша – “дощик!” під звук маракасів. Якщо хтось запізнився або сказав слово не з фрази, нічого страшного – фразу можна повторити або взяти нову, а дітей заохотити спробувати знов. Через декілька раундів діти самі при звичаються швидко “вихоплювати” слова з почутого і артикулювати їх чітко під удар свого інструмента. Ця гра фактично перетворює аналіз речення на змагання: хто швидше *схопить* потрібне слово.

Гра 20: «Словосполучення зі звуком» (кастаньєти, бубон)

Мета: Формувати навичку об'єднання слів у словосполучення та акцентування важливого складу ритмічно під час вимови; розвивати інтонаційну виразність. **Ускладнення:** гра вимагає від дітей самостійно придумати словосполучення за малюнком і водночас визначити, який склад треба виділити ударом – це підвищений рівень мовленнєвої активності і слухової уваги.

Матеріали: Набір картинок із зображеннями предметів (по одній на дитину); кастаньєти у дітей; бубон у педагога.

Хід гри: Кожна дитина отримує картинку з якимось предметом чи об'єктом (наприклад, м'яч, машина, кубик, квітка тощо). Педагог задає рівний фоновий ритм на бубні – це “фонова музика”, під яку будуть говорити діти. Завдання: під цей ритм скласти зі словом на своїй картинці коротку фразу (словосполучення з двох–трьох слів) і ритмічно її відтворити, використовуючи кастаньєти для виділення одного зі складів. Вихователь може спочатку показати приклад. Наприклад, якщо у педагога картинка “кубик”, він каже: “ве–ли–кий ку–бик”, вдаряючи кастаньєтами на складі “ку”. Діти розуміють, що треба придумати ознаку чи дію до свого предмета. Далі, під безперервне тихе побрязкування бубна, кожна дитина по черзі виголошує свою фразу: що саме зображено + опис/ознака. Наприклад, у дитини картинка з м'ячем – вона каже “червоний м'яч” і клацає кастаньєстою на слово “м'яч” (або на наголошений склад “червО–ний”). Інша дитина з карткою “зайчик” може придумати фразу “стрибає зайчик” і вдарити на “стрибає”. Група може повторити за кожним його словосполучення і жест, аби всі потренувалися. Гра вчить робити логічний наголос в слові і відчувати ритміку фрази, а також розвиває зв'язне мовлення, бо діти самі добирають слова–ознаки.

Гра 21: «Мова під музику» (маракаси, трикутник)

Мета: Тренувати креативне мовлення і асоціативне мислення, а також уміння висловлюватися вголос під музичний акомпанемент; розвивати сміливість мовного вираження. **Ускладнення:** діти повинні самостійно придумати слово або фразу за музичною асоціацією – це творче завдання підвищеної складності, що розвиває уяву.

Матеріали: Шумові інструменти (набір маракасів, бубонів, трикутників тощо); магнітофон або музичний інструмент для програвання коротких мелодій (за бажанням).

Хід гри: Група виконує коротку музичну “композицію” з шумових інструментів – усі діти разом кілька секунд імпровізують, створюючи веселий шумовий ансамбль. Можна використовувати і записані мелодії різного характеру (веселі, сумні, казкові), якщо є. Після закінчення звучання музики (або сигналу педагога “стоп”) усі учасники повинні по черзі озвучити асоціацію – назвати одним словом або короткою фразою те, що їм уявилося, поки грала музика. Вихователь може спрямувати: “Що ви уявили, коли слухали цю мелодію? Може, якесь слово, образ?” Наприклад, після спокійної казкової мелодії діти можуть назвати: “замок”, “принцеса”, “ліс”, “дракон”, хто що відчув. А після бадьорої марширувальної музики – “військо”, “парад”, “солдати” тощо. Коли всі висловляться, педагог вмикає новий фрагмент музики (або задає інший ритм шумових інструментів) і гра повторюється. Вправу можна проводити індивідуально (“скажи, що ти уявив”) або групою (коли всі разом вигукують асоціації – головне, щоб не перебивали одне одного надто). Ця гра дозволяє перенести відчуття від музики в слово, вона розкріпачує дітей, дає їм можливість висловитися, навіть якщо це одне слово, і показує, що будь-яка музика може “розповісти історію”.

ДОДАТОК Г

Модуль IV. «Складоритм»

Рівень 1 (низький): (Ігри для початкового рівня, знайомлять зі складовою структурою слів у простій формі.)

Гра 22: «Складовий м'яч» (маракаси)

Мета: Стимулювати вільне мовленнєве реагування (виголошення складів) та навичку об'єднання складів у слово; розвивати відчуття ритму в колективній грі. Спрощення: вправа проводиться в повільному темпі, діти можуть вимовляти будь-які прості склади, помилки відсутні – все звучить як гра.

Матеріали: Маракас, що символізує “ритмічний м'яч”; музичний або ритмічний супровід (бубон або плескання) для фонових ударів.

Хід гри: Діти стають у коло і під рівномірні удари бубна передають маракас один одному, ніби це м'ячик. Коли музичний супровід раптово зупиняється, той, у кого опинився маракас, “забиває гол” – голосно називає будь-який улюблений звук або склад (“ба”, “ри”, “мо” – що заманеться). Далі гра продовжується: музика знов лунає, маракас іде по колу. Через кілька зупинок накопичиться кілька різних складів, виголошених дітьми. Тоді педагог пропонує разом скласти слово з тих “частин”, що діти придумали. Наприклад, пролунали склади “ба”, “на”, “н” – вихователь підказує: “Вийшло слово ‘банан’!”. Усі разом повторюють складене слово і плескають у долоні його ритм. Якщо із запропонованих складів не виходить реального слова – не біда, можна утворити смішне “слово”, посміятися й спробувати знову. Головне – діти вільно граються зі звуками, відчують, що вони можуть створювати слова, і при цьому непомітно тренують артикуляцію.

Гра 23: «Звукові сходи» (трикутник)

Мета: Закріпити вміння розділяти слова на склади та відчувати ритм складів, поєднавши це з руховою активністю; розвивати координацію слух–рух–мовлення. Спрощення: використовуються знайомі слова із 2–3 складів, діти мають наочні підказки (картинки на підлозі) і можуть рухатися, що полегшує виконання завдання.

Матеріали: Картки з картинками простих дво– або трискладових слів (кіт, риба, сонце, мама тощо); трикутник для подання сигналу.

Хід гри: На підлозі в ряд або по колу викладаються картки–картинки, утворюючи “сходишки”. Діти під легку мелодію або під рахунок вихователя починають рухатися – переступають із картки на картку, ніби підіймаються чи спускаються сходами. Коли музика раптом зупиняється і вихователь дзвонить у трикутник “дзінь”, кожен учасник завмирає біля тієї картинки, на якій стоїть. Після сигналу кожна дитина, що зупинилася, вимовляє вголос слово зі своєї картинки, чітко поділивши його на склади. Наприклад, якщо на картинці сонце – дитина говорить: “сон–це” (2 склади). Якщо трапилося слово “кораблик” – “ко–раб–лик” (3 склади). Інші діти уважно слухають і плескають у долоні на кожний склад названого слова разом із промовцем. Потім музика відновлюється, і діти знову “крокують” до наступної зупинки. Така вправа поєднує фізичний рух з мовленнєвою діяльністю, що дуже захоплює малечу: вони наче граються в класики зі словами, де кожна сходишка – нове слово, а кожен хлопок – його склад.

Гра 24: «Дзвіночкові склади» (кастаньети/дзвіночки)

Мета: Тренувати відчуття ритму і фонематичну увагу, спонукаючи дітей самостійно шукати слова з певною складовою будовою. Спрощення: робота проводиться колективно, всі разом відбивають склади і допомагають одне одному; слова підбираються з відомих тематик, щоб дітям легше було придумати схоже.

Матеріали: Маленькі дзвіночки або кастаньети (бажано по 1 на дитину, або хоча б по одному на пару дітей).

Хід гри: Діти сидять у колі, тримаючи в руках по дзвіночку. Вихователь називає слово, а вся група разом вимовляє його по складах, відбиваючи кожен склад дзвіночком. Наприклад, педагог каже: “ва–ло–шки” (маються на увазі “валяшки” чи “галоші”? – неважливо, головне 3 склади), і діти одразу дружно повторюють: “ва” (дзінь) – “ло” (дзінь) – “шки” (дзінь). Потім вихователь запитує: “Хто знає ще слово з трьома складами?” Один з учасників пропонує, скажімо, “морозиво”. Всі хором проговорюють: “мо–ро–зи–во” і роблять чотири дзвінких удара (якщо раптом назвали слово з іншим числом складів – нічого, просто

відбивають скільки є і відмічають різницю). Мета – щоб діти самі згадували слова з такою ж кількістю складів, що було задано. Гра триває, поки вистачає інтересу: вихователь може перейти на іншу кількість складів (наприклад, назвати слово з 2 складами і попросити знайти аналогічні за ритмом). Таким чином діти вчаться слухати структуру слів і підбирати відповідні за зразком, що дуже корисно для фонематичного розвитку.

Гра 25: «Підкажи ритм» (бубон)

Мета: Розвивати вміння чути кількість складів у слові та співвідносити це з ритмічною формою; формувати навичку придумувати слова заданої структури. Спрощення: педагог активно допомагає: підказує голосом, скільки складів треба, та пропонує слова, якщо діти розгубляться.

Матеріали: Бубон.

Хід гри: Вихователь чітко промовляє якесь слово, наприклад: “матрацик” (ма–тра–цик), а діти в цей час б’ють у бубон на кожному складі: “ма” – бум, “тра” – бум, “цик” – бум. Далі вихователь звертається до групи: “Хто знає ще слово з трьома складами, як ‘матрацик’?” Діти піднімають руки або просто вигукують свої варіанти. Наприклад, хтось пропонує: “парасолька” (па–ра–соль–ка – 4 склади, забагато), інший: “олівець” (о–лі–вець – 3 склади, підходить). Вибране слово вслід вимовляють разом і знову відтворюють його ритм ударними: “о” – бум, “лі” – бум, “вець” – бум. Щоб полегшити дітям задачу, вихователь може спочатку оголосити: “Зараз шукаємо двоскладове слово” або “потрібне слово з чотирма складами”. Таким чином діти вже орієнтуються, що шукати. Гра переходить від педагога до дітей: тепер вже хтось із дітей може придумати слово і відстукати його ритм на бубні для інших – а інші нехай вгадають і повторять. Така зміна ролей дуже подобається дітям і стимулює їх брати активну участь.

Гра 26: «Словникові сімейства» (маракаси, трикутник)

Мета: Відпрацювати розуміння побудови слова з кількох складів та розширити лексичний запас, комбінуючи мовлення зі звуковим супроводом; навчити дітей слухати ритм слова і знаходити схожі за будовою слова в тематичному наборі. Спрощення: дітям надаються підказки у вигляді тематичних

карток; якщо важко – педагог називає слово, а діти підбирають до нього “родича” з такою ж складовою схемою.

Матеріали: Набори карток з тематичними словами (наприклад, тварини, кольори, іграшки). Шумові інструменти: маракаси і трикутник.

Хід гри: Дітям роздають картки, об’єднані за певними темами або звучанням – можна назвати це “сімействами слів”. Наприклад, один набір: “зелений” і “зебра” (обидва слова починаються на “зе–”, два склади), інший – “великий” і “зубр” (“зу–бр” – теж 2 склади). Спершу педагог допомагає дітям ідентифікувати, скільки складів у кожному слові їхнього набору: каже перше слово і дає ритм маракасом чи трикутником (наприклад, “зе–ле–ний” – три удари), потім друге (“зе–бра” – два удари). Діти повторюють ці ритми маракасами. Далі завдання: придумати нове слово з цього ж “сімейства” – тобто тематично пов’язане або схоже за звучанням – і проговорити його ритм так само. Наприклад, для “зелений–зебра” дитина може додати “заєць” (заєць теж тварина, 2 склади: “за–єць” – два удари). Для “великий–зубр” – “зайчик” (не зовсім сімейство, але теж тварина, 2 склади: “зай–чик”). Усі разом відбивають новий ритм. Якщо дозволяє час, можна помінятися картками між дітьми і повторити. Ця вправа трохи складніша, адже діти одночасно думають про зміст (слово по темі) і про форму (склади і ритм). Проте в ігровій формі вони легко включаються і намагаються знайти словечко, яке впишеться і в тему, і в ритм.

Гра 27: «Ритмічні малюнки» (кастаньети)

Мета: Розвивати фонематичне сприйняття і вміння складати слова з частин; навчити бачити “ціле” слово з окремих складів, підкріплюючи це рухом і звуком. Спрощення: дітям надаються наочні підказки – малюнки розрізаних предметів та написані склади, тому вони можуть орієнтуватися в завданні з опорою на зір; темп гри помірний.

Матеріали: Картки з “розрізаними” малюнками об’єктів або написаними на них складами (наприклад, малюнок яблука, розділений на дві половинки; слово “са–піл–ка”, написане частинами на окремих картках); кастаньети; музичний супровід (бажано).

Хід гри: Кожна дитина отримує свій “малюнок” – це може бути зображення, поділене на частини (наприклад, половинки фрукта, пазл із частин слова) або картка зі складом від якогось слова. Діти починають рухатися колом під легку музику, тримаючи свої картки. Коли музика зупиняється і педагог дає сигнал ударом кастаньєт, кожна дитина повинна назвати один склад зі свого малюнка і одночасно жестом або звукономаслідкуванням показати, що за об’єкт у нього зображено. Наприклад, якщо на картці написано “со–”, дитина каже: “со–” і робить вигляд, що грає на сопілці (можливо, повна назва слова – “сопілка”). Інша дитина, у якої є частина “–піл–”, озивається: “піл–” і показує теж, що грає. Третя каже “–ка” і завершує жест. Так вони знайомляться і шукають одне одного за принципом пазлу. Коли потенційні частини слова зустрілися і зрозуміли, що підходять (“со–” + “піл–” + “ка” = сопілка), педагог просить їх стати разом і скласти повне слово. Всі діти разом повторюють: “со–піл–ка”, відбиваючи кастаньєтами або плескаючи його ритм. Потім гра поновлюється з іншими картками. Якщо використовується простіший варіант – наприклад, розрізані навпіл малюнки яблук, грибочків – то після сигналу діти шукають свою “половинку” (того, у кого друга частина картинки) і, знайшовши, утворюють слово (“яблуко”) та плескають його склади. Гра схожа на збір пазлу, але зі звуковим підтекстом: вона вчить поєднувати частини в єдине ціле слово.

Рівень 2 (середній):

Гра 28: «Ритмозбірка» (бубон, трикутник, маракаси)

Мета: Тренувати формування складного мовного потоку (фрази) і узгодження мовлення з ритмічною підтримкою; розвивати пам’ять на довші фрази і відчуття загального ритму висловлювання. Ускладнення: діти мають оперувати цілою фразою або словосполученням, що складається з багатьох складів, і підлаштовувати під нього свої рухи/удари – це складніше, ніж робота з окремим словом.

Матеріали: Кілька інструментів із різним звучанням (напр., бубон, трикутник, маракас).

Хід гри: Педагог промовляє довге складне словосполучення або коротке речення, наприклад: “червона шапочка” (4 склади + 3 склади) або “летіла стріла золотая” (можна й скоромовку). Завдання дітей – ніби “зібрати” цю фразу з складів за допомогою інструментів. Педагог роздає декільком дітям інструменти: скажімо, першому – бубон, другому – трикутник, третьому – маракас. Домовляються, що кожен інструмент відповідатиме за свою частину фрази. Наприклад, при фразі “чер-во-на ша-поч-ка” перший дитина ударяє в бубон на “чер-во–”, другий дзвенить трикутником на “на”, третій трясє маракас на “ша–”, знов перший (або четвертий, якщо є) – на “поч–”, другий – на “ка”. Спочатку це робиться повільно: вихователь багаторазово повторює фразу, а діти вступають зі своїм звуком на закріпленому за ними складі. Коли “ритмозбірка” налагоджена, педагог пропонує дітям самим промовити фразу синхронно зі своїми ударами. Тобто кожен вимовляє свій шматочок, але разом утворюється повне речення. Якщо впоралися – можна спробувати іншу фразу, поміняти дітей місцями або інструментами, щоб кожен спробував різні ролі. Така командна гра вчить злагодженості: діти відчувають себе частинкою єдиного механізму, де від кожного залежить спільний результат.

Гра 29: «Слоговий бій» (кастаньєти)

Мета: Навчити швидко поєднувати склади у слова і перевіряти правильність звучання; розвивати артикуляцію та фонематичну увагу в змагальній формі. Ускладнення: гра на швидкість, діти повинні миттєво впізнавати потрібний порядок складів і контролювати правильність вимови чужого “вигаданого” слова.

Матеріали: Картки або фішки з написаними складами (напр., “ка”, “ло”, “ба”, “му”, “ша” тощо); кастаньєти.

Хід гри: Дітей ділять на дві команди. Перед кожною командою – набір складових карток, перемішаних у довільному порядку. За командою “Раз, два, три – слово склади!” перший гравець з команди бере з купки будь-яку картку і кладе перед собою (початок слова), наступний шукає серед своїх складів той, що може логічно стати продовженням, і докладає, і так далі. Команда має якнайшвидше викласти всі свої склади в ряд, щоб утворилося осмислене або хоча б вимовне “слово”. Хто поклав останню картку, той негайно клацає кастаньєтами,

сигналізуючи про завершення, і голосно читає утворене слово. Команда–суперник має уважно послухати і правильно повторити це слово вголос. Якщо вони не можуть (бо слово безглузде чи дуже довге), перша команда отримує штраф (значить, неправильно склали – наприклад, лишні склади). Потім групи міняються ролями: тепер друга команда складає слово зі своїх складів, а перша слухає. Перемагає та команда, у якої більше змістовних чи найбільш близьких до реальних слів. Приклади: з набору “ка”, “ло”, “ба” може вийти “колоба” – хоч і нема такого слова, але вимовити можна; а от якщо “ба–ка–ло” – не дуже. Головне – діти активно маніпулюють звуками, пробують різні комбінації, вслухаються, чи виходить гарне слово, і весело змагаються.

Гра 30: «Слова на склади» (маракаси)

Мета: Тренувати навичку розрізнення тривалості ритму (кількості складів) та підбору лексики відповідно до нього; розвивати тематичне мислення (добір слів за темою) одночасно з ритмічним слухом. Ускладнення: гра поєднує дві умови – тему і ритм – що ускладнює пошук потрібного слова і змушує дітей аналізувати більше параметрів.

Матеріали: Маракас.

Хід гри: Педагог оголошує тему, наприклад: “Одяг” або “Тварини”. Потім вихователь б’є маракасом ритм, відповідний певній кількості складів. Спочатку це можуть бути 2 удари – значить шукаємо двоскладове слово з заданої теми. Діти думають і називають варіанти: для теми “одяг” під два удари підійде “кофта” (коф–та), “шапка” (ша–пка); . Вихователь може адресно запитати когось одного: “Що це може бути за одяг на дві частини?”, якщо треба допомогти. Коли прозвучить правильна відповідь, всі разом повторюють це слово і плескають його ритм (скільки ударів було – стільки плесків). Потім педагог змінює ритм – наприклад, трясє маракас швидко три рази – і діти вже шукають слово з трьома складами на ту саму тему. Гра продовжується, поки не доберуть кілька прикладів на кожен ритм. Ця вправа дуже корисна для розвитку мовної гнучкості: малята вчаться обмежувати пошук слів певною категорією та формою одночасно (що фактично є базою для поетичного ритму і рими в майбутньому).

Гра 31: «Естафета слів» (трикутник, бубон)

Мета: Розвивати спільне мовне планування і артикуляцію в русі; тренувати пам'ять на словесну інформацію і підтримувати командний дух. **Ускладнення:** потрібна злагодженість усієї команди, адже слово треба передати без змін від початку до кінця, і при цьому зберегти його ритм – комплексне координаційне завдання.

Матеріали: Трикутник; бубон; набір карток зі словами (для ведучого).

Хід гри: Діти діляться на команди (наприклад, по 4–5 осіб) і шикуються у колони – це їхні “ланцюжки” для естафети. Педагог стоїть попереду кожної команди і показує або тихо говорить перше слово для естафети (наприклад, “сонечко”) капітану – першій дитині в колоні. Ця дитина повинна простукати трикутником ритм почутого слова за кількістю складів: “со–не–чко” – три дзінь–дзінь–дзінь. Після цього вона тихенько пошепки промовляє це слово на вухо наступному гравцю (ніби передає естафету). Другий гравець приймає слово, теж відстукує його ритм (може використати свій трикутник або той самий) і передає далі. Так слово подорожує ланцюжком до останнього учасника. Той, отримавши слово, озвучує його вголос усій команді. Тепер перевірка: вихователь б'є у бубон стільки разів, скільки складів у початковому слові, і останній учасник повинен під цей бій вимовити свій варіант. Якщо він співпав з оригіналом – команда впоралася, всі разом радіють і плескають. Якщо слово “загубилося” або спотворилося – педагог називає правильне, і команда може спробувати ще раз з іншим словом. Після кількох раундів діти міняються місцями в колонах, щоб кожен побував у ролі “першого” чи “останнього”. Гра вчить уважності та співпраці: малята розуміють, що від кожного залежить успіх команди, і дуже стараються не помилитися при передачі слова.

Гра 32: «Ритмічний “Мікрофон”» (кастаньети)

Мета: Стимулювати словотворчість; вимагати від дітей чіткої вимови складів під ритм та збірки з них нових слів; розвивати уяву і фонематичну чіткість. **Ускладнення:** гра вимагає одночасно придумувати власні звуки і уважно слухати,

як їх повторює інший, а потім складати з них слово – серйозне когнітивне навантаження в ігровій формі.

Матеріали: Кастаньєти (виконують роль “уявного мікрофона”).

Хід гри: Діти уявляють, що перед ними чарівний мікрофон, який передається з рук в руки. Насправді це пара кастаньєт, яку перший гравець тримає, ніби говорить в мікрофон. Правило таке: у цей “увімкнений” мікрофон можна говорити тільки по складах і тільки в ритм. Перша дитина вигадує якесь слово (можна й без значення) і починає його “озвучувати” по частинах: наприклад, задумав слово “молоко” і каже в мікрофон–кастаньєти: “мо” – (клац), “ло” – (клац), тобто повторює склад “ко” двічі під два удари кастаньєт. Після цього передає “мікрофон” сусідові. Той повинен почути і продовжити слово: він приймає кастаньєти і говорить наступний склад, наприклад “ло” – (клац), і ще раз “ло” – (клац). Таким чином слово “молولو” складено спільними зусиллями: два “мо” від першого і два “ло” від другого (разом 4 склади). Після цього мікрофон “вимикається” – всі діти разом вимовляють отримане слово цілком без пауз (смішне “момолولو”) і можуть запитати, що воно означає, посміятися. Потім гру продовжує наступна пара чи трійка дітей з новим вигаданим словом. Якщо дитина випадково зіб’ється і скаже щось неритмічно або ціле слово одразу – педагог нагадує про правило говорити по одному складу з кожним клац. Ця забава привчає малюків членувати мовлення на частини довільно, гратися зі звуками і ритмом – адже вони фактично стають творцями власних “слів” і відчують себе справжніми артистами з мікрофоном.

Рівень 3 (високий):

Гра 33: «Ланцюг складів» (бубон, трикутник)

Мета: Закріпити навичку ділення складних слів на частини та швидкої артикуляції кожного складу; розвивати командну взаємодію у мовленні. Ускладнення: діти мають спільно відтворити слово по черзі, кожен – лише його шматочок, що потребує швидкого реагування і добре натренованого розуміння складу.

Матеріали: Бубон і трикутник (або два різні інструменти для сигналів).

Хід гри: Вихователь задумує довге слово і називає його першому учаснику (або показує картинку). Наприклад, слово “книжка”. Першому гравцю треба вимовити тільки перший склад слова (“книж–”) коли педагог дасть сигнал ударом бубна. Як тільки пролунало “книж–”, вихователь одразу ж подає сигнал трикутником – це знак для другого гравця сказати наступний склад (“–ка”). В результаті обидва разом складають слово “книжка” і повторюють його хором вже повністю. Якщо все правильно – команда отримує бал (або просто похвалу). Далі беруть наступну пару дітей і нове слово. Слова можна брати довші, в 3–4 склади: тоді бере участь більше дітей (третій, четвертий і т.д., кожен вимовляє свій склад по черзі на сигнал). Наприклад, слово “крокодил” розбивається між трьома учасниками: “кро–” (перший, бубон) – “ко–” (другий, трикутник) – “дил” (третій, знову бубон). Така естафета складів дуже подобається дітям, особливо коли слова вибираються цікаві, смішні чи добре знайомі. Вона привчає їх не тягнути ковдру на себе – кожен каже тільки свою частинку – і одночасно показує, що спільно вони можуть сказати навіть складні слова.

Гра 34: «Шалені склади» (маракаси)

Мета: Навчити співвідносити темп звучання інструмента зі швидкістю промовляння складів; розвивати артикуляційний апарат для чіткої вимови багатоскладових слів у швидкому темпі. Ускладнення: діти мають проговорювати складні, довгі слова під дуже швидкий темп маракасів – це фактично вправи на дикцію, упаковані в гру.

Матеріали: Маракаси; картки з довгими словами (4–5 складів) для кожної дитини.

Хід гри: Кожна дитина отримує “складне” слово – наприклад, картинку або напис: “кольоровий”, “сонячний”, “автомобіль”, “ведмедик” тощо (4 склади і більше). Педагог задає швидкий ритм за допомогою маракасів – наприклад, енергійне “тр–р–рі, тр–р–рі, тр–р–рі”, яке діти сприймають як сигнал тараторити. Завдання – розбити своє слово на склади і вигукнути їх у такт цьому швидкому ритму. Спочатку вихователь демонструє на одному слові. Наприклад, слово “кольоровий” промовляється по складах: “ко” – (струс маракаса), “льо” – (струс),

“ро” – (струс), “вий” – (струс). Тобто 4 склади лягають на 4 швидких удари маракасу підряд. Далі кожна дитина пробує: педагог може проходити з маракасом повз кожного, даючи його потримати і потрусити самому під своє слово. Очікувано виходить багато сміху – слова з багатьма складами вимовляти швидко важко, вони смішно спотворюються. Але поступово діти починають встигати. Можна влаштувати змагання: хто чіткіше скаже “тракторобудівник” чи “енциклопедія” під тріскачій маракас. Така гра неабияк розвиває дикцію і вчить контролювати свій голос навіть на високій швидкості мовлення.

Гра 35: «Ритмічна розмова» (кастаньєти)

Мета: Розвивати повноту і чіткість мовленнєвої взаємодії; навчити дітей підтримувати діалог, дотримуючись ритму; покращити навички чергування реплік у бесіді. Ускладнення: діти повинні одночасно придумувати зміст речення і стежити за формою – відбивати склади останнього слова; довга гра вимагає концентрації і темпу.

Матеріали: Кастаньєти (або інші невеликі інструменти для кожної дитини).

Хід гри: Діти сидять у колі, кожен з кастаньєтами в руках. Гра починається з того, що перша дитина виголошує будь-яке коротке речення (2–4 слова) – за бажанням на задану тему, або з продовженням попередньої бесіди. Як тільки вона договориє останнє слово, ця ж дитина відбиває його склади на кастаньєтах: наприклад, каже: “Ми будемо грати” і відразу клацає “гра–ти” – два чітких ритмічних клацання. Далі наступний учасник приймає естафету: він придумує свою відповідь чи репліку на попереднє (наприклад, “А я принесу м’яч”) і так само ритмічно відбиває останнє слово (“м’яч” – один удар). Розмова триває по черзі від дитини до дитини, утворюючи ланцюжок зв’язаних між собою висловлювань. Вихователь слідкує, щоб діти не збивалися з теми (можна задати тему: наприклад, планування прогулянки або обговорення мультфільму) і не забували клацати склади. Якщо хтось пропустив – м’яко нагадує: “Відбийте останнє слово: що ти сказав? ‘пі–де–мо’ – скільки разів треба клацнути?”. Наприкінці всі діти, як фінал, можуть одночасно відбити останню фразу гри разом. Ця гра вчить ритмічності

злагодженості у діалозі: малята відчують паузи, черговість, навчаються уважно слухати, щоб відповідати по темі, і тримати темп мовлення.

Гра 36: «Мовленнєвий оркестр» (маракаси, бубон, кастаньєти)

Мета: Тренувати чітко промовляння фрази за заданим темпом; акцентувати увагу на правильному ритмі мовлення; розвивати навички хорового і речитативного мовлення. Ускладнення: потрібна злагодженість усіх дітей одночасно, а також вміння тримати свій “голос” під час колективного вигуку, що є випробуванням для концентрації і спільної роботи.

Матеріали: Набір шумових інструментів (кастаньєти, маракаси, бубон тощо) – за бажанням; можна проводити і без них, плескаючи руками.

Хід гри: Педагог оголошує: “Зараз у нас мовленнєвий оркестр – говоримо всі разом!”. Він пропонує дітям спробувати проговорити хором якусь фразу або привітання у чітко заданому ритмі. Наприклад, фразу “Доброго ранку!” потрібно проказати так, щоб кожне слово вкладалося в два рахунки (два удари). Педагог спочатку демонструє: відбиває ритм (можна ногами, плесканням чи барабаном) і вимовляє розтягуючи: “До–бро (удар) – го ран (удар) – ку (удар)!” – таким чином “Доброго” розклалося на “До–” (1 удар) + “–бро” (2 удар), “ранку” на “ран–” (3) + “–ку” (4). Дітям, звісно, пояснюють простіше: “ось так – ‘До–бро–го ран–ку’ – чотири стуку”. Далі всі разом повторюють кілька разів цю фразу під рахунок чи бій барабана, щоб синхронізуватися. Потім, за сигналом вихователя (наприклад, змах рукою як диригент), увесь хор дітей одночасно і гучно ще раз говорить “Доброго ранку!” вже без пауз, але в тому ж темпі. Виходить злагоджене колективне привітання. Аналогічно можна проговорити інші речення, навіть віршики – розбити їх на такти, прорепетирувати повільно по складах, а тоді виголосити разом. Така діяльність схожа на репетицію справжнього оркестру чи хору, де всі мають потрапити в ритм. Вона надзвичайно згуртовує групу: діти відчують єдиний темп, дихають разом і радіють спільному голосному результату. А головне – непомітно для себе вчаться правильно інтонувати і ритмізувати мовлення.