

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ
ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Самойленко Антоніни Валентинівни

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

Науковий керівник: Н.А.Лопатинська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

(підпис студента)

(ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка ECTS: _____

Голова комісії

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Допуск до захисту
Перед ЕК

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

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
1.1 Поняття монологічного мовлення в сучасній логопедії	7
1.2 Психолінгвістичні та педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення	12
1.3 Особливості формування монологу у дітей із мовленнєвими труднощами	18
Висновки до першого розділу	30
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	32
2.1 Методи та організація констатувального дослідження	32
2.2 Зміст і методика формувального етапу дослідження	44
2.3 Аналіз результатів констатувального етапу	47
Висновки до другого розділу	52
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА	53
3.1 Обґрунтування змісту методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора	53
3.2 Аналіз ефективності методики формування навичок монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	58
Висновки до третього розділу	66
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
ДОДАТКИ	75

ВСТУП

Розвиток мовлення є провідним компонентом психічного та соціального становлення дитини дошкільного віку. У цей період мовлення виступає не лише засобом комунікації, але й основою формування мислення, пізнавальної активності та особистісної взаємодії з навколишнім світом. Особливе місце в структурі мовленнєвого розвитку належить монологічному мовленню, яке забезпечує здатність дитини послідовно, логічно та граматично правильно передавати власні думки, почуття і враження. Саме монологічне мовлення є фундаментом для опанування шкільної програми та подальшої навчальної діяльності.

Актуальність теми дослідження зумовлена низкою чинників. По-перше, у сучасній педагогічній практиці відзначається значне зростання кількості дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами різного походження. До типових проявів таких труднощів належать: недостатня сформованість словникового запасу, порушення граматичної будови мовлення, труднощі у побудові розгорнутих висловлювань, недостатній рівень зв'язності та логічності монологів. Ці порушення істотно ускладнюють мовленнєву взаємодію з однолітками та дорослими, знижують впевненість дитини в комунікативних ситуаціях, можуть стати передумовою труднощів шкільної адаптації.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність суперечності між:

- потребою формувати монологічне мовлення як базову передумову успішного навчання;
- недостатньою кількістю дієвих методик, адаптованих до можливостей дітей із мовленнєвими труднощами.

Традиційні форми логопедичної роботи нерідко зосереджуються на окремих мовленнєвих компонентах (лексичному запасі, фонетико-фонематичній стороні, граматичній будові), тоді як монолог як цілісна мовленнєва дія потребує інтегрованого підходу та залучення засобів, що стимулюють усвідомлену побудову висловлювання.

Одним із перспективних дидактичних інструментів, що дозволяє забезпечити поетапне формування монологічного висловлювання, є фразовий конструктор. Його використання сприяє розвитку граматичної організації висловлювання, формуванню послідовності думки, вміння добирати та пов'язувати слова у смислоутворюючу структуру. Проте у науково-методичній літературі недостатньо розроблених і апробованих методик, що описують використання фразового конструктора саме у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі.

Отже, необхідність теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності використання фразового конструктора у формуванні монологічного мовлення визначає актуальність даного дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання фразового конструктора у формуванні монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні засади розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити особливості мовленнєвих труднощів, що впливають на формування монологу.
3. Діагностувати рівень сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.
4. Розробити та впровадити методику формування монологічного мовлення із застосуванням фразового конструктора.
5. Проаналізувати ефективність запропонованої методики на основі результатів формувального експерименту.

Об'єкт дослідження – процес формування монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – методика формування монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами фразового конструктора.

Теоретичні основи дослідження ґрунтуються на синтезі ключових положень сучасної логопедії, психолінгвістики та спеціальної педагогіки. Логопедичний аспект (Лутченко О.В., Белова О.) визначає монологічне мовлення як найбільш уражений компонент при ЗНМ. Психолінгвістична основа (Калмикова Л.О., Долженко С.Г.) розглядає порушення внутрішнього планування як ключову причину труднощів у побудові міркування. Методичний підхід інтегрує принципи структурно-мовного навчання (Рібцун Ю.В.) та використання візуальних опор, що реалізується через фразовий конструктор для подолання специфічних труднощів дітей із ЗНМ.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел з логопедії, психолінгвістики та педагогіки, емпіричні методи (спостереження, бесіда, педагогічний експеримент з констатувальним, формувальним і контрольним етапами), спеціально розроблені завдання для оцінки монологічного мовлення (опис, розповідь, міркування), а також методи обробки даних (кількісний та якісний аналіз отриманих результатів).

База дослідження: дослідження проводилося у логопедичній групі закладу дошкільної освіти. У вибірку увійшло 10 дітей віком 5–6 років із діагнозом загальне недорозвинення мовлення, які становили експериментальну групу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні та апробації моделі розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами із застосуванням фразового конструктора, що забезпечує поетапне формування структури висловлювання та підвищує ефективність логопедичного впливу в умовах сучасного освітнього середовища..

Практична значущість полягає в можливості використання запропонованої методики у логопедичній роботі в закладах дошкільної освіти, інклюзивних групах, центрах розвитку та індивідуальній корекційній практиці.

Апробація результатів дослідження: основні положення та результати дослідження було представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025).

Структура роботи: магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Перший розділ дослідження присвячено аналізу теоретичних основ формування монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Мета цього розділу полягає в систематизації наукових підходів до розуміння природи монологічного мовлення, виявленні його структурних характеристик та обґрунтуванні особливостей розвитку у дітей з мовленнєвими порушеннями. Отримані теоретичні уявлення стануть основою для подальшого експериментального дослідження.

1.1 Поняття монологічного мовлення в сучасній логопедії

У сучасній логопедичній та дошкільній педагогічній практиці підкреслюється важливість розвитку зв'язного мовлення як необхідної умови формування повноцінної мовленнєвої діяльності дитини. Дослідники наголошують, що зв'язне мовлення забезпечує можливість послідовного вираження думок та є показником загального мовленнєвого розвитку [1].

За результатами аналізу мовленнєвого розвитку старших дошкільників, встановлено, що діти часто зазнають труднощів у доборі мовленнєвих засобів, побудові висловлювання та дотриманні його смислової цілісності. Зокрема, спостерігаються порушення послідовності передачі подій, нечіткість структури висловлювання та недостатня сформованість умінь логічно поєднувати частини розповіді [1]. Це зумовлює необхідність спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на формування у дітей умінь будувати змістовно цілісне та послідовне висловлювання.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення має низку специфічних труднощів, що проявляються у порушенні послідовності висловлювання, недостатності словникового запасу та труднощах у граматичному оформленні фраз [2]. Л. Стахова зазначає, що такі діти часто не вміють послідовно і логічно

передавати зміст висловлювання, пропускають окремі ланки розповіді, замінюють слова або використовують їх у невідповідному значенні, що свідчить про недостатню сформованість мовленнєвої діяльності та потребує спеціально організованої корекційної роботи.

Н. Лопатинська та Є. Коломієць зазначають, що у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами спостерігаються проблеми в розвитку монологічного мовлення, які проявляються у фрагментарності висловлювання, труднощах передавання послідовності подій, недостатності словникового запасу та неточності мовленнєвого оформлення висловлювань [3].

Авторки підкреслюють, що організація цілеспрямованої мовленнєвої діяльності із залученням цифрових засобів (інтерактивних ігор, мультимедійних завдань, відео- і аудіоматеріалів) сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей, стимулює їх до побудови розгорнутих висловлювань та покращує структурно-семантичну організацію монологу [3]. Використання таких засобів дає змогу створити умови для поетапного формування умінь планувати і послідовно відтворювати зміст висловлювання.

У межах психолінгвістичного підходу Л. Калмикова розглядає мовлення як особливий вид діяльності, який включає як зовнішнє, так і внутрішнє мовлення [4]. Дослідниця підкреслює, що внутрішнє мовлення відіграє організуючу функцію, пов'язану з плануванням та попередньою підготовкою висловлювання, тоді як зовнішнє мовлення є його реалізацією у звуковій формі.

У цьому контексті монологічне висловлювання постає результатом переходу від внутрішнього мовлення до зовнішнього, що передбачає попереднє формування змістового плану та структури висловлювання. Таким чином, розвиток монологічного мовлення у дітей залежить від сформованості механізмів мовленнєвого планування та організації висловлювання.

У межах психолінгвістичного підходу мовленнєва діяльність розглядається як складна функціональна система, що включає мотиваційний, орієнтувальний, операційний та виконавський компоненти і забезпечує формування та реалізацію висловлювання. С. Долженко підкреслює, що всі види мовленнєвої діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку й розвиваються у єдиному процесі, у якому мовлення нерозривно пов'язане з мисленням [5].

З огляду на це розвиток монологічного мовлення слід розглядати в контексті загального становлення мовленнєвої системи дитини, оскільки формування здатності до розгорнутого висловлювання спирається на опанування словника, граматичної будови та навичок організації мовленнєвого висловлювання як цілісного змістового акту. Для наочності компоненти монологічного мовлення та їх взаємозв'язок можна представити у вигляді структурно-логічної схеми на Рис. 1.1.

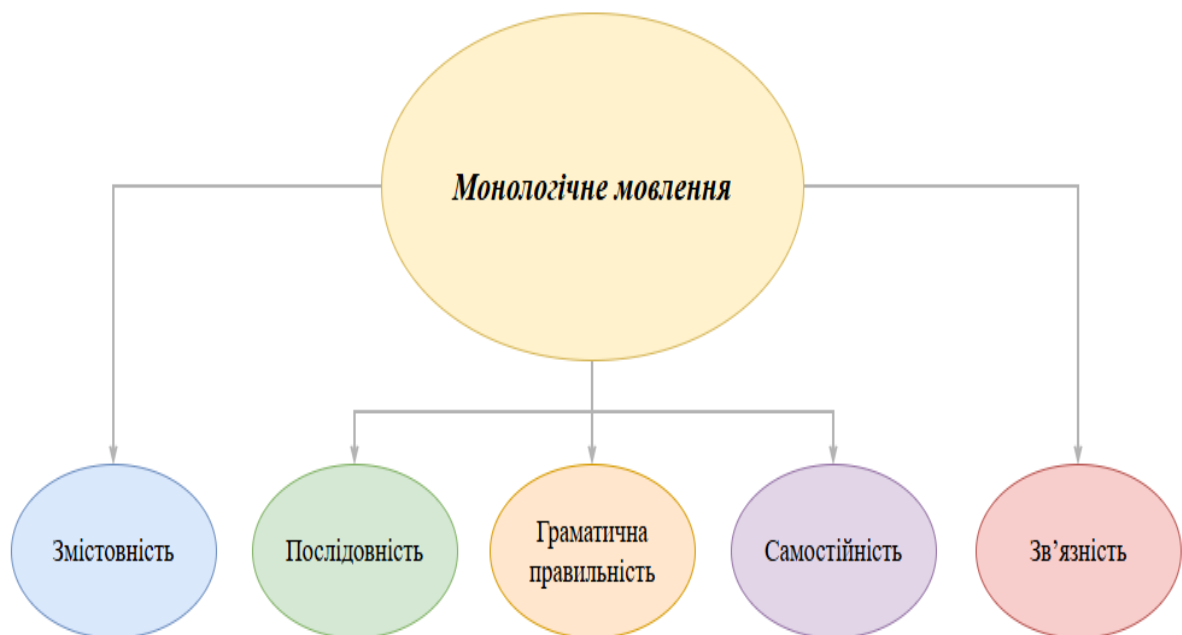


Рис. 1.1. Структурні компоненти монологічного мовлення

У логопедичній та психолого-педагогічній літературі виділяють три основні типи монологічного висловлювання: опис, розповідь і міркування.

І. Валеса підкреслює, що формування кожного з цих типів вимагає оволодіння дитиною відповідними мовленнєвими і мисленнєвими операціями, а також певного рівня розвитку словника, граматичної будови та зв'язності висловлювання [1].

– Монолог-опис передбачає відображення ознак предметів або явищ. У процесі формування опису діти навчаються добирати слова для позначення кольору, форми, величини, просторових характеристик, а також розташовувати висловлювання у логічній послідовності.

– Монолог-розповідь полягає у відтворенні подій у часовій послідовності. Його формування пов'язане із розвитком здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати основну подію та будувати сюжет із початком, розвитком і завершенням.

– Монолог-міркування є складнішою формою монологічного висловлювання, оскільки ґрунтується на здатності висловлювати власні судження, пояснювати їх і робити висновки. Його опанування потребує сформованості логічних операцій аналізу, узагальнення та аргументації. Таким чином, розвиток монологічного мовлення не може розглядатися ізольовано: він спирається на попередні мовленнєві здобутки дитини та є важливим показником становлення комунікативної компетентності.

У сучасній педагогічній теорії зростає увага до використання проблемного підходу як засобу активізації пізнавальної діяльності та розвитку мислення. Як зазначають О. Шикиринська, В. Вишківська, Н. Родюк, проблемне навчання передбачає створення ситуацій інтелектуального утруднення, у яких здобувач освіти має самостійно знаходити спосіб розв'язання поставленого завдання шляхом аналізу, порівняння, узагальнення та оцінювання інформації [6]. Дослідниці підкреслюють, що такий підхід сприяє формуванню здатності обґрунтовувати власні судження, робити логічні висновки, тобто активізує розвиток рефлексивного і аргументувального мислення.

З огляду на це, проблемний підхід є значущим і в контексті формування монологічного мовлення, зокрема монологу-міркування, оскільки він передбачає постановку тези, добір аргументів та побудову логічного висновку. Створення педагогом проблемних ситуацій під час мовленнєвої діяльності допомагає дитині не лише висловлювати власну думку, а й пояснювати її, підтримувати аргументами, тобто будувати зв'язне та смислово завершене висловлювання.

Н. Лопатинська та Є. Коломієць підкреслюють, що розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами пов'язаний із формуванням уміння передавати зміст висловлювання послідовно й логічно, добирати мовні засоби відповідно до ситуації та граматично оформлювати речення [3]. Дослідниці відзначають, що у дітей цієї категорії часто спостерігаються труднощі у побудові розгорнутих висловлювань, у передачі причинно-наслідкових зв'язків та у використанні різноманітних синтаксичних конструкцій. Тому робота над монологічним висловлюванням має бути спрямована на розвиток смислової організації висловлювання, активізацію словника, удосконалення граматичної будови мовлення та формування здатності узгоджувати частини висловлювання між собою [3].

Отже, монологічне мовлення є системним утворенням, у якому поєднуються мовленнєві, мисленнєві та комунікативні процеси. Воно виконує важливу роль у розвитку зв'язного мовлення та мислення дітей, формуючи здатність до самостійного вираження думок, логічного міркування й аргументації. Виділення типів монологу – опису, розповіді та міркування – дозволяє точніше діагностувати рівень розвитку мовлення і вибудувати ефективну систему корекційної роботи.

1.2 Психолінгвістичні та педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення

У дослідженні В. Невмержицької підкреслюється, що розвиток зв'язного, у тому числі монологічного, мовлення у дітей старшого дошкільного віку є поетапним процесом, який потребує систематичної та цілеспрямованої роботи [7]. Авторка зазначає, що формування монологічного висловлювання базується на збагаченні словникового запасу, розвитку граматичної будови мовлення та навичок побудови висловлювань з композиційною завершеністю.

Особлива увага приділяється умінню дитини передавати зміст висловлювання логічно, послідовно та зрозуміло для слухача. Таким чином, розвиток монологічного мовлення розглядається як інтеграція лексичних, граматичних та структурних компонентів висловлювання, що формується поступово у процесі мовленнєвої діяльності [7].

У дослідженні А. Фрумкіної підкреслюється, що становлення зв'язного мовлення у дітей має поетапний характер і передбачає поступове формування мовленнєвих дій у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності [8]. Авторка зазначає, що ефективний розвиток мовлення можливий за умов опори на спеціально організовані мовленнєві ситуації, у яких дитина навчається добирати мовленнєві засоби, поєднувати їх у логічні висловлювання та контролювати якість власного мовлення. У процесі систематичної мовленнєвої практики дитина переходить від висловлювань, побудованих за зразком, до самостійного породження розгорнутого монологічного висловлювання [8].

У психолінгвістиці внутрішнє мовлення розглядається як особлива форма мовленнєвої діяльності, що пов'язана з процесами мислення і виконує функцію планування майбутнього висловлювання. За К. Марчук, внутрішнє мовлення характеризується згорнутістю, скороченістю та опорою на індивідуальний контекст, однак саме у цій формі відбувається формування мовленнєвого задуму та відбір мовних засобів [9].

Внутрішнє мовлення забезпечує перехід від мисленнєвих операцій до зовнішнього розгорнутого висловлювання, тобто виступає проміжною ланкою між процесом осмислення і вербальною реалізацією. У випадку недостатньої сформованості внутрішнього мовлення у дітей можуть спостерігатися труднощі у послідовності, логічності та структурній організації усного висловлювання. На рис. 1.2 зображено ситуацію організованої мовленнєвої діяльності у дошкільному середовищі, де педагог створює умови для спонтанного та цілеспрямованого формування висловлювання через ігрову взаємодію. Така модель демонструє роль внутрішнього мовлення у плануванні майбутнього висловлювання та підтримці зв'язності мовлення у дітей.



Рис. 1.2. Організація мовленнєвої діяльності дітей
у дошкільному віці під час ігрової взаємодії

З педагогічної точки зору ефективне формування монологічного мовлення у дітей дошкільного віку вимагає створення спеціально організованого мовленнєвого середовища, яке стимулює мовленнєву активність і забезпечує регулярну мовленнєву практику. О.Чекан та

спів-автори зазначають, що розвиток мовлення можливий за умов цілеспрямованого збагачення словникового запасу, системної роботи над побудовою речень і текстів різного функціонального призначення, а також застосування дидактичних матеріалів, що забезпечують наочність і формують зв'язковість висловлювання [10]. У статті підкреслюється, що одним із засобів мовленнєвого розвитку є включення дітей у ігрові ситуації з формуванням висловлювання – через сюжетні моделі, рольові ігри та мовленнєві завдання в інтерактивному середовищі.

У працях О. Гордієнко монологічне мовлення розглядається як складний багаторівневий психолінгвістичний процес, який включає формування мовленнєвого задуму, його внутрішнє опрацювання та зовнішню реалізацію у вигляді зв'язного висловлювання [11]. Автор підкреслює, що становлення монологічного мовлення нерозривно пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення, що виступає проміжною ланкою між мисленням і зовнішнім мовленнєвим висловлюванням.

Якщо внутрішнє мовлення недостатньо сформоване, у дитини можуть виникати труднощі у плануванні та логічній організації висловлювання, що проявляється у фрагментарності, порушенні послідовності та смислової цілісності монологу. Таким чином, розвиток монологічного мовлення потребує цілеспрямованої роботи, спрямованої на формування мовленнєвого задуму та його поступовий перехід у зовнішнє мовлення.

Для наочності взаємозв'язку психолінгвістичних і педагогічних компонентів доцільно застосувати Табл. 1.1, де представлені: з одного боку – психолінгвістичні компоненти (внутрішнє мовлення, мовленнєве планування, вербалізація), а з іншого – педагогічні (збагачення словникового запасу, навчання побудови речень, створення комунікативних ситуацій).

Таблиця 1.1

**Психолінгвістичні та педагогічні аспекти
розвитку монологічного мовлення**

Аспект	Компонент	Характеристика та роль у розвитку монологічного мовлення
Психолінгвістичні компоненти	1. Внутрішнє мовлення	Є проміжною ланкою між мисленням і зовнішнім висловлюванням. Саме тут формується задум, вибір теми, добір необхідних лексичних одиниць. У дітей з порушеннями мовлення внутрішній етап часто недорозвинений, що проявляється у фрагментарності висловлювання.
	2. Мовленнєве планування	Охоплює процес побудови структури висловлювання: визначення послідовності речень, логічних зв'язків, виділення основної думки. Це етап, коли дитина мислено створює «схему» свого майбутнього монологу.
	3. Вербалізація	Перехід від внутрішнього плану до зовнішнього мовлення. На цьому рівні дитина оформлює думку у граматично правильні речення, добирає мовні засоби відповідно до задуму, що дозволяє досягти зв'язності й логічності висловлювання.
Педагогічні компоненти	1. Збагачення словникового запасу	Передбачає систематичне розширення активного й пасивного словника дитини через ігрові, образні, практичні методики. Великий словниковий запас є основою для побудови розгорнутого монологу.
	2. Навчання побудови речень	Формування граматичних навичок поєднання слів у логічно й граматично правильні конструкції. Використовується поетапне навчання: від простих речень до складних.

	3. Розвиток граматичної будови мовлення	Передбачає опанування граматичних категорій (час, рід, число, відмінок), що забезпечує правильність мовлення. Цей процес інтегрується з фразовим конструктором, який унаочнює граматичні зв'язки між словами.
	4. Формування зв'язного мовлення	Полягає у формуванні вміння створювати висловлювання з єдиною темою, логічною послідовністю і смисловими зв'язками. Включає навчання типам монологів: опис, розповідь, міркування.
	5. Розвиток комунікативних навичок	Забезпечує вміння слухати, реагувати, ініціювати мовленнєвий контакт. Формує комунікативну компетентність, необхідну для використання монологу в реальних ситуаціях.
	6. Створення мотивації до спілкування	Формує внутрішню потребу висловлюватися. Мотивація підсилюється через ігрові вправи, рольові ситуації, цікаві завдання, що стимулюють мовленнєву активність дитини.
	7. Створення комунікативних ситуацій	Організація навчально-ігрових дій, у яких дитина практично застосовує мовленнєві навички.

Для наочності процесу формування монологічного мовлення можна використати Рис. 1.3, який відображає взаємодію психолінгвістичних та педагогічних компонентів. Цей візуальний елемент слугує ефективним інструментом для розуміння складних взаємозв'язків між різними аспектами мовленнєвого розвитку. Він наочно демонструє, як психолінгвістичні процеси, такі як внутрішнє мовлення та мовленнєве планування, взаємодіють

з педагогічними умовами, створюючи єдину систему формування монологічного мовлення.



Рис. 1.3. Взаємодія психолінгвістичних та педагогічних компонентів у розвитку монологічного мовлення

Таким чином, психолінгвістичні та педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення є тісно пов'язаними і взаємодоповнюючими. Ефективна корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами повинна інтегрувати психолінгвістичні механізми у педагогічний процес через застосування спеціальних засобів (наприклад, фразового конструктора) та створення системи занять, що відображають напрямок: діагностика → планування → навчання → практичне використання.

1.3. Особливості формування монологу у дітей із мовленнєвими труднощами

За даними О. Лутченко, формування монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення характеризується стійкими труднощами, пов'язаними з недостатністю розвитку мовленнєвих і когнітивних операцій [12]. Автор підкреслює, що у дітей цієї категорії часто спостерігається обмеженість словника, неточність використання слів, труднощі у побудові граматично правильних речень та недостатня здатність до логічного поєднання висловлювань у єдине смислове ціле. Це призводить до фрагментарності, непослідовності та смислової незавершеності монологічних висловлювань.

О. Лутченко зазначає, що особливе значення у формуванні монологічного мовлення мають типи висловлювань, характерні для старшого дошкільного віку: опис, розповідь та елементарне міркування. Діти із загальним недорозвиненням мовлення зазвичай відчують труднощі у структуруванні опису предметів, у передачі послідовності подій у розповіді, а також у вираженні причинно-наслідкових зв'язків під час міркування. Внаслідок цього висловлювання можуть набувати переривчастого або стереотипного характеру, що потребує спеціально організованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток лексичних, граматичних та смислотвірних умінь [12].

Опис як тип монологічного мовлення передбачає здатність дитини виділяти й називати ознаки предмета, його властивості та частини, а також послідовно відтворювати їх у мовленнєвій формі. Як зазначає Н. Бондаренко, у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються труднощі у виокремленні суттєвих ознак предметів, недостатність активного словника, обмеженість прикметникових і прислівникових форм, що ускладнює побудову розгорнутого описового висловлювання [13]. У результаті описи таких дітей часто є неповними,

фрагментарними або стереотипними, що знижує їх інформативність і виразність.

Дослідниця підкреслює, що ефективним засобом подолання цих труднощів є організація художньо-мовленнєвої діяльності, яка стимулює мовленнєву активність дошкільників, збагачує їх словник та сприяє усвідомленому використанню мовних засобів у процесі побудови опису. Залучення дитини до слухання, відтворення і творчої інтерпретації художніх текстів дозволяє поступово розвивати уміння виділяти ознаки предметів та логічно будувати власні висловлювання [13]. Критерії та показники сформованості монологу-опису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ наведені в Табл.1.2.

Таблиця 1.2

**Критерії та показники сформованості
монологу-опису у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ**

Критерій	Показники сформованості	Рівні прояву
Цілеспрямованість висловлювання	Дитина розуміє завдання: «опиши предмет»	Високий: самостійно формулює мету висловлювання. Середній: потребує нагадування/уточнення завдання. Низький: не розуміє, що саме має описувати.
Повнота змісту	Наявність основних і другорядних ознак, деталей	Високий: називає 4–6 ознак предмета (форма, колір, матеріал, частини). Середній: називає 2–3 ознаки, опис неповний. Низький: обмежується 1 ознакою або назвою предмета.
Лексичне наповнення	Використання прикметників, прислівників, узагальнюючих іменників	Високий: добирає слова самостійно, без підказок. Середній: вживає прикметники лише після мовленнєвої стимуляції. Низький: опис складається з іменників і дієслів

		без уточнень.
Граматична правильність	Узгодження слів у роді, числі, відмінку; побудова простих і поширених речень	Високий: речення граматично правильні. Середній: трапляються порушення узгодження, спрощені конструкції. Низький: грубі граматичні помилки, телеграфний стиль.
Структурна організація	Послідовність викладу: від загального до деталей	Високий: дотримується структури (вступ → основа → завершення). Середній: частково дотримується логіки, структура «зміщена». Низький: перерахування ознак у хаотичному порядку.
Самостійність	Ступінь потреби в допомозі дорослого	Високий: описує самостійно. Середній: потребує часткових запитань-підказок. Низький: не може описати без повного ведення дорослим.

Розповідь як тип монологічного висловлювання передбачає відтворення послідовності подій і встановлення між ними смислових зв'язків. Діти повинні вміти визначати основний зміст, встановлювати причинно-наслідкові залежності та передавати сюжет у логічно послідовній формі. У дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення виявляються суттєві труднощі у формуванні цього виду монологу, що пов'язано з недостатньою сформованістю лексико-граматичних засобів, порушеннями у структурі висловлювання та обмеженими можливостями смислового узагальнення. Як зазначають Н. Лещій та Н. Артеменко, діти з ЗНМ часто порушують логічну послідовність розповіді, пропускають важливі елементи змісту, замінюють розгорнуту передачу подій переліком окремих дій, що призводить до фрагментарності та зниження цілісності висловлювання [14].

Корекційна робота, спрямована на розвиток розповідного мовлення, заданими дослідниць, має ґрунтуватися на поетапному формуванні навичок побудови зв'язного висловлювання. Ефективними виявляються методи опори на наочність (ілюстрації, серії сюжетних картинок), моделювання структури висловлювання, поетапне відтворення змісту з опорою на запитання та мовленнєві зразки. Такі методичні прийоми сприяють усвідомленню дітьми послідовності подій, змістових зв'язків між ними та формуванню логічної завершеності розповіді [14].

Елементарне міркування є найскладнішим типом монологічного висловлювання в старшому дошкільному віці, оскільки вимагає від дитини не лише механічно описувати або розповідати, але й проводити прості логічні операції: аргументувати свою позицію, робити висновки, встановлювати залежності, використовуючи відповідні логічні зв'язки, такі як «тому що», «бо», «отже», «значить». За спостереженнями сучасних дослідників, саме цей тип монологічної діяльності практично не сформований у переважної більшості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Це пояснюється тим, що міркування безпосередньо залежить від рівня розвитку абстрактно-логічного мислення та сформованості внутрішнього мовленнєвого планування – функцій, які найчастіше виявляються порушеними при системному недорозвиненні мовлення. Дитина може знати факт, але не може пояснити причину, що свідчить про несформованість найвищого рівня мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

У дітей старшого дошкільного віку з різними формами логопатології монологічне мовлення характеризується недостатньою сформованістю структурно-семантичної організації висловлювання. Як зазначає О. Белова, монологічні тексти таких дітей часто мають незавершений характер, порушену смислову цілісність та послідовність, що зумовлено труднощами у доборі мовленнєвих засобів та побудові синтаксично розгорнутих речень [15]. Типовими є спрощені та непоширені синтаксичні конструкції, пропуски

значущих змістових компонентів, слабкий зв'язок між частинами висловлювання. У результаті монолог набуває фрагментарності та не виконує комунікативної функції повною мірою [15].

Згідно з результатами дослідження, діти з мовленнєвими порушеннями нерідко обмежуються ситуативними висловлюваннями, які не переходять у розгорнуту, смислово завершену оповідь. Тому формування монологічного мовлення потребує спеціально організованого логопедичного впливу, спрямованого на розвиток уміння послідовно розгортати висловлювання, уточнювати та розширювати його зміст, а також на оволодіння засобами внутрішнього структурного зв'язку тексту [15].

З погляду психології, описані труднощі мають глибоке підґрунтя. Формування монологу, на відміну від діалогу, вимагає від дитини значно вищого рівня мовленнєвого мислення. Якщо в діалозі дитина може пасивно або активно реагувати на репліки співрозмовника, то в монологі вона змушена повністю самостійно формулювати первинний задум, внутрішньо вибудовувати чіткий сюжетний план, послідовно добирати необхідні мовні засоби та вербалізувати готову структуру.

Успішність цього процесу безпосередньо залежить від розвитку таких вищих психічних функцій, як оперативна пам'ять, довільна концентрація уваги, здібність до мовленнєвого планування та вміння послідовно організовувати власну думку. У дітей з мовленнєвими порушеннями саме ці функції часто характеризуються недостатнім розвитком, що значно ускладнює та сповільнює весь процес формування монологічного мовлення як вищої форми мовленнєвої діяльності.

Для аналізу особливостей формування монологічного мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами доцільно представити основні характеристики у вигляді Табл. 1.3.

Таблиця 1.3

**Особливості монологічного мовлення у дітей
старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами**

Аспект мовлення	Характерні труднощі	Прояви у монологічному мовленні
Лексичний	Обмежений словниковий запас	Використання повторюваних слів, заміників, описових конструкцій
Граматичний	Порушення морфологічної та синтаксичної будови	Спрошені речення, пропуски слів, помилки у відмінках та відосходах
Семантичний	Порушення зв'язності та послідовності	Логічні розриви, відсутність причинно-наслідкових зв'язків
Прагматичний	Порушення комунікативного аспекту	Складності у підтриманні теми, відповідності ситуації спілкування
Когнітивний	Недостатність мовленнєвого планування	Відсутність чіткої структури висловлювання, труднощі формулювання задуму

Ця диференціація труднощів має безпосередній вихід на практику і чітко визначає організацію подальшого експериментального дослідження. Оскільки різні типи монологу – опис, розповідь та міркування – уражені в різній мірі та мають різні «слабкі ланки», діагностичний комплекс на констатувальному етапі обов'язково повинен містити окремі, спеціально підібрані завдання для об'єктивної оцінки кожного з них. Відповідно, і корекційна робота на формувальному етапі не може бути зведена лише до розвитку навички переказу, що часто трапляється в традиційній практиці. Вона повинна мати диференційований характер і включати цілеспрямований комплекс вправ, націлених саме на подолання специфічних труднощів, властивих опису, розповіді та міркуванню окремо, з опорою на їх структурні особливості.

У процесі логопедичної роботи з такими дітьми необхідно завжди враховувати низку ключових аспектів. Перш за все, це низький рівень мовленнєвої ініціативи, коли діти неохоче і рідко самостійно починають висловлювання та намагаються уникати ситуацій, що вимагають від них розгорнутого монологічного мовлення. Іншим важливим фактором є обмежений словниковий запас, що проявляється у використанні переважно знайомої, ужиткової лексики та у значних труднощах при підборі синонімів, антонімів або описових конструкцій для точного висловлення думки. Також характерною рисою є недостатній розвиток граматичного боку мовлення, що призводить до стійких помилок у відмінкових та часових формах, а також у узгодженні слів у реченні.

Серйозною проблемою залишається порушення послідовності викладу, яке включає логічні розриви, необґрунтовані повторення та часті відступи від основної теми. І, нарешті, часто недооцінюються труднощі емоційно-образного забарвлення мовлення, що робить монолог дитини безбарвним і мало виразним.

Для наочної ілюстрації взаємозв'язку між різними аспектами мовленнєвих труднощів та їх впливом на формування монологічного мовлення доцільно використати Рис. 1.4.

Таким чином, усі види мовленнєвих труднощів безпосередньо та потужно впливають на формування монологічного мовлення, створюючи комплексні та стійкі перешкоди для його розвитку. Проте найбільш значний і деструктивний вплив мають когнітивні та семантичні труднощі, оскільки вони безпосередньо пов'язані з центральними процесами мислення та внутрішнього планування мовленнєвої діяльності, що є фундаментом для побудови будь-якого типу монологу – від найпростішого опису до найскладнішого міркування.



Рис. 1.4. Взаємозв'язок мовленнєвих труднощів
із формуванням монологічного мовлення

У сучасній зарубіжній педагогічній та логопедичній науці спостерігається значний прогрес у розробці ефективних підходів до розвитку монологічного мовлення, які мають значний потенціал для адаптації в українському освітньому просторі. Особливу актуальність ці методики набувають у контексті роботи з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, оскільки дозволяють комплексно підійти до вирішення проблем формування зв'язного мовлення. Аналіз сучасних зарубіжних досліджень демонструє чітку тенденцію до інтеграції традиційних методів з інноваційними технологіями, що відкриває нові можливості для корекційно-розвивальної роботи [16].

Комунікативно-діяльнісний підхід продовжує займати одне з провідних місць у західній освітній практиці завдяки своїй орієнтації на розвиток справжньої комунікативної компетентності. Цей підхід, заснований на

принципах соціо-конструктивізму, розглядає монологічне мовлення не як ізольовану навичку, а як складну комунікативну діяльність, що формується в соціальному контексті. Відповідно до цієї концепції, розвиток монологічного мовлення відбувається через інтеріоризацію зовнішніх форм спілкування - природний перехід від діалогу до внутрішнього мовлення та подальшого самостійного монологу [17]. На практиці це реалізується через серію спеціально організованих завдань, що імітують реальні комунікативні ситуації: від тематичних презентацій та розповідей з особистого досвіду до детальних описів подій і явищ. Особливо перспективним для дітей з мовленнєвими труднощами виявляється поєднання комунікативного підходу з сучасними технологіями віртуальної реальності, які створюють безпечне і контрольоване середовище для відпрацювання мовленнєвих навичок без ризику психологічного дискомфорту [18].

Структурно-мовний підхід зберігає свою актуальність завдяки чіткій системності та орієнтації на свідоме засвоєння мовних структур. Сучасна інтерпретація цього підходу передбачає послідовне навчання побудови мовленнєвих одиниць від найпростіших до складних – від окремих речень до розгорнутих висловлювань. Особливістю сучасного структурного підходу стало використання алгоритмів штучного інтелекту для персоналізації навчального процесу, коли комп'ютерні системи аналізують індивідуальні труднощі кожної дитини та пропонують їй оптимальну послідовність навчальних завдань [19]. Для дітей з мовленнєвими порушеннями особливо цінним є комплексне використання різноманітних опор: від традиційних візуальних (малюнки, серії картинок, схеми) до текстових (адаптовані тексти), ситуаційних (опис реальних або уявних обставин) та тематичних (чітко сформульована тема). Сучасні дослідження доводять високу ефективність поєднання структурного підходу з методом «Input Flood + Focus on Form» – технологією занурення в мовне середовище з високою концентрацією цільових граматичних структур, що значно прискорює процес їх засвоєння [20].

Підхід, заснований на формуванні механізмів передбачення, представляє особливий інтерес як інноваційний напрям у розвитку монологічного мовлення. Спочатку розроблений для навчання іноземних студентів, цей підхід демонструє значний потенціал у роботі з дітьми, які мають мовленнєві труднощі. Методологічна основа підходу полягає у використанні спеціальних текстових одиниць – катафоричних операторів, які виконують функцію напрямних векторів у процесі розгортання тексту як під час його сприйняття, так і в ході продукування [21]. Цей метод дозволяє формувати стійкі когнітивні механізми розширення монологічного висловлювання з чіткою структурою, що особливо важливо для формування основ академічного та навчально-професійного дискурсу. Новітні дослідження підтверджують, що цілеспрямоване формування навичок прогнозування значно сприяє розвитку мовленнєвого планування - одного з найбільш проблемних аспектів монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення [22].

Текстовий підхід продовжує розвиватися як один з найбільш універсальних методів формування монологічного мовлення. Сучасна інтерпретація цього підходу передбачає створення послідовної системи вправ, пов'язаних з роботою з текстом: від традиційних переказів за питаннями та ключовими словами до більш складних завдань з розширенням контексту, заміною ситуацій у тексті та творчого придумування закінчення до запропонованої частини тексту. Компетентно підібрані тексти різних жанрів забезпечують необхідну мовну підтримку, слугують зразком для наслідування та створюють міцну основу для формування власних мовленнєвих висловлювань за зразком. Для дітей з мовленнєвими труднощами цей підхід забезпечує додаткову мовну підтримку та значно знижує рівень комунікативної тривожності [23].

Візуально-орієнтований підхід набуває нового звучання в умовах розвитку цифрових технологій. Сучасна версія цього підходу передбачає активне використання широкого спектру візуальних засобів для

структурування монологічного висловлювання. Послідовність використання опор на початковому етапі включає: предметну та наочну виразність; текст; ситуацію; тему. Особливу ефективність цей підхід демонструє в роботі з дітьми, які мають мовленнєві труднощі, оскільки візуальні опори дозволяють розвантажити оперативну пам'ять, допомагають структурувати майбутнє висловлювання та враховують усі три рівні породження мовлення [23].

Для порівняння ефективності різних зарубіжних підходів до розвитку монологічного мовлення доцільно представити їх характеристику у вигляді Табл. 1.4.

Таблиця 1.4

**Порівняльна характеристика зарубіжних підходів до розвитку
монологічного мовлення**

Підхід	Основна мета	Ключові методи	Переваги	Обмеження
Комунікативно-діяльнісний	Формування комунікативної компетентності	Презентації, розповіді, описи подій	Розвиває зв'язне мовлення в реальних ситуаціях	Вимагає достатнього рівня мовленнєвого розвитку
Структурно-мовний	Засвоєння мовних структур та моделей	Вправи з використанням мовленнєвих зразків, опор	Забезпечує мовну підтримку, структурує мовлення	Може обмежувати творчий компонент мовлення
На основі механізмів передбачення	Формування когнітивних механізмів розширення висловлювання	Катафоричні оператори, прогнозування розвитку тексту	Розвиває передбачення та планування мовлення	Складний для дітей з порушеннями мислення
Текстовий	Формування навичок побудови монологу на основі тексту	Перекази, творчі вправи з текстом	Забезпечує мовний зразок, розширює словниковий	Може бути складним при обмеженому словниковому запасі

			запас	
Візуально-орієнтований	Структурування мовлення за допомогою візуальних засобів	Малюнки, схеми, серії картинок, опорні сигнали	Розвантажує пам'ять, структурує мовлення	Може обмежувати вербальну уяву

Для наочності взаємозв'язків між різними підходами до розвитку монологічного мовлення доцільно використати Рис. 1.5, який демонструє інтеграцію різних методів у єдину систему корекційно-розвивального впливу. Ця схема дозволяє зрозуміти, як окремі підходи доповнюють один одного та можуть бути ефективно поєднані в практичній роботі з дітьми, які мають мовленнєві труднощі.

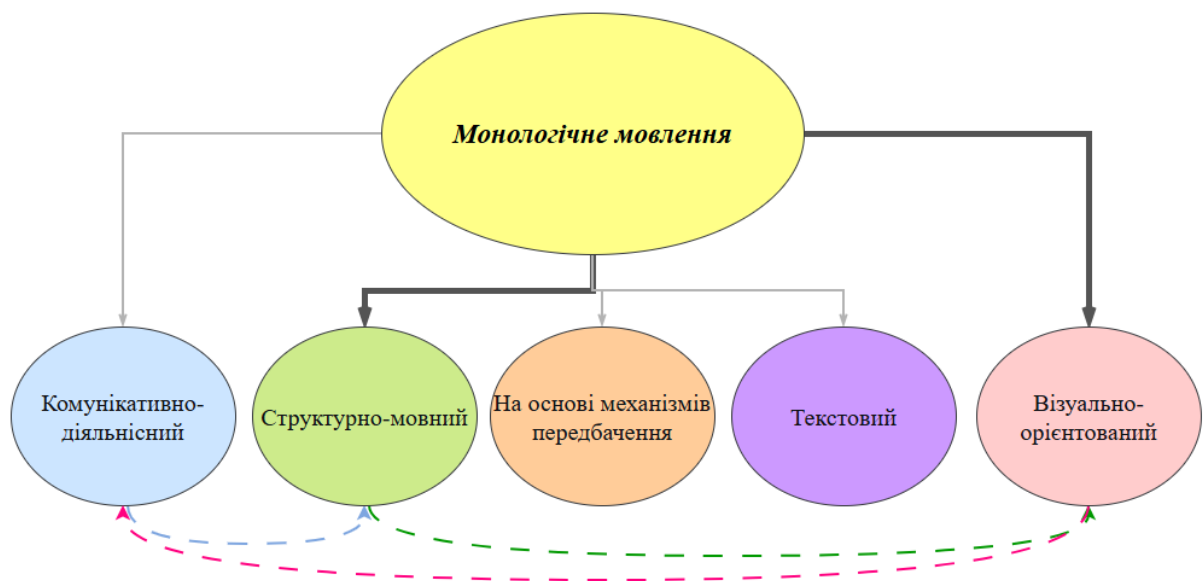


Рис. 1.5. Інтеграція зарубіжних підходів до розвитку монологічного мовлення

Аналіз сучасних зарубіжних підходів до розвитку монологічного мовлення безпосередньо впливає на формування методологічної основи експериментальної частини дослідження. Зокрема, розробка діагностичного комплексу для констатувального етапу ґрунтується на принципах текстових

та візуально-орієнтованих підходів, що дозволяє здійснити комплексну оцінку рівня сформованості монологічного мовлення за основними типами - описом, розповіддю та міркуванням.

Програма формувального впливу, розроблена для корекції виявлених порушень, інтегрує найбільш ефективні методи зарубіжних підходів: від структурно-мовного (для формування граматичної основи) до комунікативно-діяльнісного (для розвитку практичних навичок зв'язного висловлювання). Використання фразового конструктора як основного засобу корекції також ґрунтується на синтезі візуально-орієнтованого та структурно-мовного підходів, що дозволяє одночасно розвивати як внутрішнє планування мовлення, так і граматичне оформлення висловлювання. Інтеграція сучасних зарубіжних підходів у вітчизняну педагогічну практику дозволяє створити ефективну систему розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Найбільш продуктивним виявляється поєднання структурно-мовного підходу з візуально-орієнтованим та комунікативно-діяльнісним підходами, що забезпечує комплексне формування як мовної компетентності, так і комунікативної здібності.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз теоретичних основ формування монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами дозволив зробити низку важливих узагальнень. Монологічне мовлення слід розглядати як складну багатокомпонентну психолінгвістичну структуру, що формується на основі тісної взаємодії мовленнєвих та когнітивних процесів. Воно вимагає від дитини не лише володіння мовними засобами, але й розвинених навичок внутрішнього планування, структурування та послідовної реалізації мовленнєвого задуму.

Особливості розвитку монологічного мовлення у дітей з мовленнєвими труднощами виявляються в специфічних порушеннях його структурних

компонентів: змістовності, послідовності, граматичної правильності, зв'язності та самостійності. Ці порушення по-різному проявляються в основних типах монологічного мовлення - описі, розповіді та міркуванні, що обумовлює необхідність диференційованого підходу до діагностики та корекції.

Психолінгвістичні та педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення доводять необхідність комплексного підходу, що враховує взаємозв'язок між формуванням внутрішнього мовлення, мовленнєвого планування, вербалізації та спеціально організованих педагогічних умов. Аналіз зарубіжних підходів до розвитку монологічного мовлення дозволив виявити перспективні методики та принципи, що можуть бути ефективно адаптовані у вітчизняній практиці.

Отримані теоретичні положення створюють наукову основу для подальшого експериментального дослідження та розробки методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора. Вони доводять доцільність використання цього дидактичного засобу як інструменту, що дозволяє візуалізувати та структурувати процес побудови монологічного висловлювання, подолати специфічні труднощі дітей з мовленнєвими порушеннями та забезпечити комплексний підхід до корекційно-розвивальної роботи.

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Другий розділ дослідження присвячено організації та проведенню констатувального експерименту, спрямованого на вивчення початкового рівня сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. У цьому розділі представлено методологічні засади дослідження, опис використаних діагностичних методик, аналіз отриманих результатів та висновки, що визначають необхідність подальшої корекційної роботи. Отримані дані стали основою для розробки формувального експерименту з використанням фразового конструктора.

2.1. Методи та організація констатувального дослідження

Метою констатувального етапу дослідження було комплексне вивчення рівня сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Діагностика здійснювалася за трьома основними типами монологічних висловлювань – описом, розповіддю та елементарним міркуванням. Отримані результати стали основою для подальшої розробки програми формувального етапу, спрямованої на розвиток зв'язного мовлення в дітей із різними типами мовленнєвих труднощів.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі завдання:

1. Провести діагностику стану розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку через оцінювання трьох основних типів висловлювань: опису, розповіді та елементарного міркування.
2. Визначити показники сформованості структурно-семантичних компонентів мовлення для кожного типу монологу – лексико-граматичні структури, логічну послідовність, зв'язність і мовленнєву ініціативність.

3. Розробити диференційовані критерії оцінювання рівня розвитку монологічного мовлення з урахуванням особливостей кожного типу висловлювання.

Експериментальне дослідження проводилося на базі спеціальної (логопедичної) групи одного із закладів дошкільної освіти м. Києва. Загальна тривалість констатувального етапу становила шість тижнів, що забезпечило можливість детального вивчення мовленнєвих особливостей кожної дитини.

До участі в дослідженні було залучено двадцять дітей старшого дошкільного віку (5–6 років), які були поділені на дві групи:

- експериментальну групу – десять дітей із важкими порушеннями мовлення, у частини з яких спостерігалися супутні фонетико-фонематичні труднощі;

- контрольну групу – десять дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Усі учасники мали подібний рівень загального інтелектуального розвитку, пізнавальної активності та комунікативних навичок. Це дало змогу сформувати однорідну вибірку за основними критеріями та забезпечити об'єктивність результатів дослідження.

Організація дослідження здійснювалася з урахуванням вимог до методологічної обґрунтованості, стандартизації процедур і дотримання етичних норм. Констатувальний експеримент включав чотири послідовні етапи:

1. Підготовчий етап – теоретичне обґрунтування проблеми, визначення мети, завдань і критеріїв оцінювання, а також розробка діагностичного інструментарію.

2. Апробаційний етап – перевірка діагностичних методик на групі дітей, що не входили до основної вибірки, з метою уточнення змісту завдань і умов проведення.

3. Основний етап – проведення індивідуальної діагностики дітей основної вибірки з оцінювання рівня сформованості трьох типів монологічного мовлення.

4. Аналітичний етап – узагальнення результатів, виявлення типових труднощів та визначення напрямів подальшої корекційної роботи.

Дослідження проводилося індивідуально, у спокійній, доброзичливій атмосфері. Завдання виконувалися у формі гри, що сприяло зниженню рівня тривожності та створювало позитивний емоційний фон.

Для діагностики використовувався комплекс спеціально розроблених методик, спрямованих на дослідження кожного типу монологічного висловлювання:

- «Опис предмета» – визначення вміння дитини виділяти істотні ознаки предметів, добирати точні мовні характеристики, будувати зв'язний опис;
- «Переказ за серією сюжетних картинок» – оцінювання здатності дитини передавати логічну послідовність подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, використовувати мовні засоби для зв'язності тексту;
- «Елементарне міркування» – дослідження здатності формулювати судження, робити висновки та обґрунтовувати власну думку.

Критерії оцінювання рівня сформованості монологічного мовлення охоплювали такі параметри:

- зв'язність і послідовність висловлювання;
- лексичне наповнення мовлення;
- граматичне оформлення висловлювання;
- мовленнєву ініціативність;
- структурну цілісність та завершеність висловлювання.

Кожен із цих параметрів оцінювався за трирівневою шкалою: високий, середній, низький рівень. Оцінювання здійснювалося на основі аналізу мовленнєвих продуктів дітей, а також спостереження за їх комунікативною активністю, реакцією на запитання та вмінням підтримувати висловлювання.

У дослідженні В. Зосімової підкреслюється, що для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) формування монологічного мовлення має особливе значення, адже від рівня оволодіння розгорнутим, зв'язним висловлюванням залежить успішність їхнього навчання, соціалізація та розвиток мислення. Монологічне мовлення виступає складнішою формою мовленнєвої діяльності, ніж діалогічне, оскільки вимагає логічної послідовності, зосередженості, попереднього планування висловлювання та вміння орієнтуватися на сприймання слухача.

Для дітей із ТПМ характерні труднощі у мотиваційній, змістовій та операційній сферах мовлення, порушення послідовності, зв'язності та логіко-сислової організації висловлювань. Корекційно-розвиткова робота повинна бути спрямована на формування вмінь створювати зв'язні висловлювання різних типів – переказ, опис, розповідь, міркування. Розвиток монологічного мовлення передбачає також збагачення словникового запасу, удосконалення звуковимови, граматичного ладу, формування культури мовлення і комунікативної спрямованості [24].

У дослідженні В. Кисличенко зазначається, що ефективна діагностика рівня сформованості монологічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ґрунтується на поєднанні теоретичних і емпіричних методів, які забезпечують комплексне вивчення мовленнєвих здібностей дитини: теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) дають змогу систематизувати наукові дані, тоді як емпіричні методи сприяють безпосередньому дослідженню мовлення в комунікативних ситуаціях [25].

Емпіричні методи дослідження представлені різнобічним інструментарієм, що дозволяє вивчати монологічне мовлення в його природному функціонуванні. Спостереження як основний метод передбачає систематичне фіксування мовленнєвої поведінки дитини в природних умовах – під час ігрової діяльності, спілкування з однолітками та дорослими, що дозволяє виявити спонтанні прояви монологічного мовлення.

Експериментальні методи включають констатувальний експеримент для визначення поточного рівня розвитку мовлення, формувальний експеримент, спрямований на розвиток мовлення за допомогою конкретних методик, та контрольний експеримент для оцінки ефективності проведеного формувального етапу [26].

У дослідженні Л. Калмикової наголошується, що ефективна діагностика розвитку зв'язного та монологічного мовлення у дітей дошкільного віку ґрунтується на застосуванні спеціалізованого інструментарію, який забезпечує комплексне вивчення мовленнєвого розвитку. До складу такого інструментарію входить система методик, спрямованих на визначення рівня сформованості монологічного висловлювання, логічної послідовності мовлення, а також лексико-семантичних особливостей дитячої мови.

Комплексний підхід, що поєднує спостереження, мовленнєві завдання та аналіз результатів діяльності дитини, дозволяє дослідити динаміку розвитку мовленнєвих умінь і планувати подальшу корекційно-розвиткову роботу [27].

Тестові завдання становить практичну частину діагностичного комплексу і включає роботу з сюжетними картинками для оцінки здатності до побудови розповіді, використання інсценівок для дослідження діалогічного та монологічного мовлення в ігрових ситуаціях, а також коментоване малювання для вивчення зв'язності та послідовності мовлення в творчій діяльності. Кожен з цих методів дозволяє вивчити різні аспекти монологічного мовлення в контрольованих умовах, що забезпечує об'єктивність отриманих даних.

Основним інструментарієм діагностики став спеціально розроблений комплекс завдань, що дозволив оцінити особливості кожного типу монологічного мовлення з використанням уніфікованих критеріїв оцінювання. Комплекс включав наступні методики:

– методика «Опис предмета» спрямована на оцінку здатності дитини до створення статичного монологічного висловлювання. Дітям пропонувалось описати знайомий предмет (іграшковий ведмедик (Рис. 2.1)), зосередившись на його зовнішніх ознаках, властивостях та призначенні.



Рис. 2.1. Методика «Опис предмета»

У дослідженні Ю. Рібцун зазначається, що під час виконання завдань, спрямованих на вивчення рівня сформованості зв'язного та монологічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, оцінюється здатність дитини виділяти характерні ознаки предмета, використовувати якісну лексику (прикметники, прислівники), будувати логічну структуру опису – від загального до часткового, а також застосовувати засоби мовленнєвого зв'язку для поєднання окремих характеристик у цілісний, послідовний опис [28].

– методика «Переказ за серією сюжетних картинок» дозволила дослідити здатність дитини до побудови динамічного монологічного висловлювання типу розповіді. Дітям пропонувалось 4 послідовні сюжетні картинки на тему «Прогулянка в парку» (Рис. 2.2), за якими необхідно було скласти зв'язне оповідання.



1. Діти пішли в парк



2. Хлопці грали у футбол.



3. Дівчата грали у хованки.



4. Діти влаштували пікнік.

Рис. 2.2. Методика «Переказ за серією сюжетних картинок»

Особливу увагу приділяли здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, дотримуватись часової послідовності, використовувати різноманітні синтаксичні конструкції для передачі динаміки подій, а також засоби мовленнєвого зв'язку для об'єднання окремих речень у цілісний текст.

– методика «Елементарне міркування» була спрямована на оцінку здатності дитини до побудови найскладнішого типу монологічного висловлювання. Дітям пропонувались ситуації, що вимагали пояснення або обґрунтування («Чому потрібно мити руки перед їжею?», «Що трапиться, якщо не вдягнути шапку взимку?»).



Рис. 2.3. Методика «Елементарне міркування»

У дослідженні Л. Коваль наголошується, що під час оцінювання рівня сформованості монологічного мовлення важливо враховувати здатність дитини формулювати прості висновки, добирати аргументи для обґрунтування власної думки, застосовувати логічні зв'язки («тому що», «бо», «отже») та будувати структурно оформлене міркування з чіткою логікою викладу, що відображає послідовність мислення та мовленнєвого оформлення думки [29].

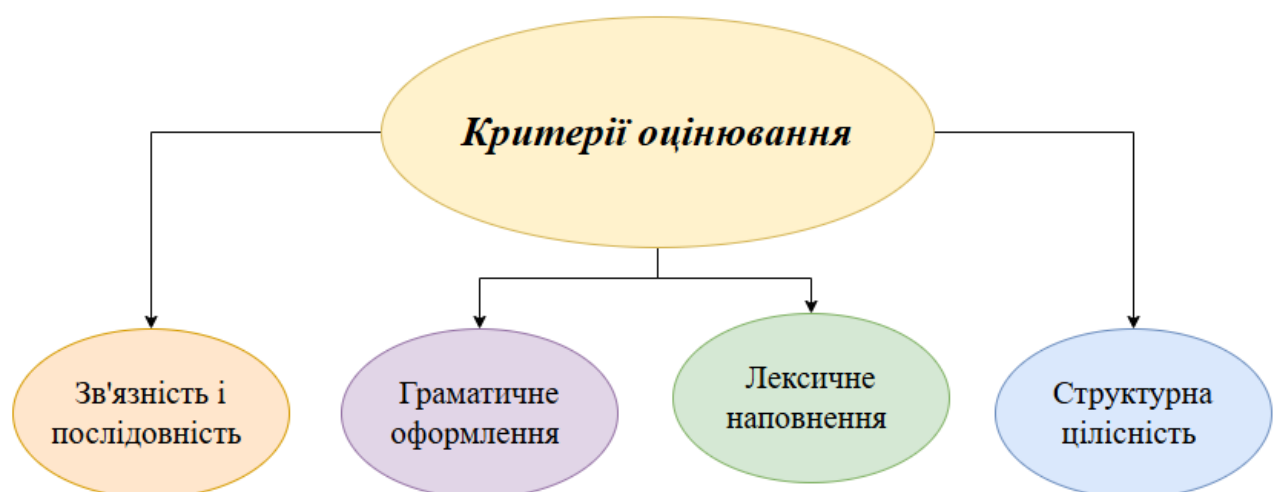


Рис. 2.4. Критерії оцінювання

Критерії оцінювання були уніфіковані для всіх типів монологічного висловлювання та включали такі параметри (Рис. 2.4):

- зв'язність і послідовність – здатність дотримуватись структурної організації висловлювання, характерної для кожного типу монологу;
- граматичне оформлення – правильність побудови речень, відповідність синтаксичних конструкцій типу монологічного висловлювання;
- лексичне наповнення – багатство та точність словникового запасу, відповідність лексики тематиці та типу висловлювання;
- структурна цілісність – здатність будувати завершене висловлювання з чіткою композицією.

Зв'язок між теоретичними підходами та експериментальними етапами проявляється в тому, що розроблений діагностичний комплекс безпосередньо ґрунтується на принципах структурно-мовного та візуально-орієнтованого підходів, що дозволяє одночасно оцінити як формальну сторону мовлення (граматика, синтаксис), так і змістовні характеристики висловлювання.

Обрані критерії дозволили здійснити комплексну оцінку монологічних висловлювань, враховуючи як формальні, так і змістовні аспекти. Критерій зв'язності та послідовності виступав інтегральним показником, що відображав здатність дитини логічно організовувати думку відповідно до комунікативного наміру. Граматичне оформлення дозволило оцінити рівень володіння синтаксичними конструкціями та морфологічними нормами, що є необхідною умовою для реалізації будь-якого типу монологу.

Лексичне наповнення характеризувало ступінь розвитку активного словникового запасу та точність його використання в залежності від теми та жанру висловлювання. Критерій структурної цілісності був спрямований на оцінку здатності дитини створювати завершене мовленнєве ціле з чіткою композицією, що особливо важливо для таких типів монологу, як розповідь і міркування.

У подальшому ці ж критерії були використані для проведення порівняльного аналізу ефективності запровадженої методики на контрольному етапі дослідження.

2.2. Зміст і методика формувального етапу дослідження

Проведення констатувального експерименту було організовано з урахуванням вимог до методологічної обґрунтованості, достовірності та етичної коректності. Дослідження здійснювалося у вересні–жовтні 2025 року на базі спеціальної (логопедичної) групи одного із закладів дошкільної освіти м. Києва. Загальна тривалість етапу становила шість тижнів, що забезпечило можливість усебічного вивчення особливостей зв'язного (монологічного) мовлення кожної дитини.

Відповідно до методичних рекомендацій С. Максименка, ефективна організація експериментально-дослідницької роботи з формування та діагностики мовлення передбачає поетапний підхід, що включає ретельне планування, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також поступове ускладнення мовленнєвих завдань [30].

Такий підхід сприяє більш глибокому засвоєнню мовленнєвих умінь і підвищенню мотивації дітей до спілкування. Діагностика проводилася в індивідуальному форматі, у спокійній обстановці, що створювало комфортні умови для кожного учасника та забезпечувало об'єктивність отриманих результатів. Послідовність виконання завдань була спрямована на оцінку трьох типів монологічного мовлення – опису, розповіді та елементарного міркування.

Процедура дослідження мала стандартизований характер, що забезпечило порівнянність результатів між дітьми. Усі завдання проводилися в однакових умовах, із використанням однакового дидактичного матеріалу та за уніфікованою методикою, що дало змогу мінімізувати вплив сторонніх чинників.

До загальної вибірки увійшло 20 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років). Із них 10 дітей із важкими порушеннями мовлення (експериментальна група) та 10 дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком (контрольна група).

Експериментальна вибірка була цілеспрямованою та однорідною за основним критерієм – наявністю труднощів у формуванні монологічного мовлення. Контрольна група дала змогу порівняти мовленнєві показники дітей із порушеннями мовлення з рівнем сформованості зв'язного мовлення в однолітків із типовим розвитком. Індивідуальні характеристики дітей експериментальної та контрольної груп наведено у Табл. 2.1а та 2.1б.

Таблиця 2.1

**Індивідуальна характеристика дітей із
важкими порушеннями мовлення (експериментальна група)**

№	Прізвище та ініціали дитини	Вік (років)	Стать	Діагноз (за висновком ПМПК/ІРЦ)	Характеристика мовлення (з акцентом на зв'язне мовлення)
1	Петренко А.П.	5 р. 4 міс.	Ч	Важкі порушення мовлення	Фразове мовлення аграматичне. Складнощі у побудові складних конструкцій. Обмежений словниковий запас. Зв'язне мовлення фрагментарне.
2	Коваленко В.С.	5 р. 10 міс.	Д	Важкі порушення мовлення	Мовлення у вигляді коротких фраз (2–3 слова). Різко обмежений словниковий запас. Висловлювання незв'язні.
3	Шевченко	6 р. 1	Ч	Важкі	Активний словник

	Д.О.	міс.		порушення мовлення	розвинений, але наявний аграматизм. Переказ і опис потребують допомоги дорослого.
4	Бойко І.М.	5 р. 7 міс.	Д	Важкі порушення мовлення	Переважає мовлення окремими словами. Висловлювання без логічної послідовності.
5	Ткаченко М.І.	6 р. 0 міс.	Ч	Важкі порушення мовлення	Мовлення фразове, але граматично нестійке. Порушена логічна структура висловлювань.
6	Лисенко О.Р.	5 р. 5 міс.	Ч	Важкі порушення мовлення	Фразове мовлення з елементами аграматизму. Потребує нагадування при самотійному оповіданні.
7	Савченко Ю.В.	5 р. 11 міс.	Д	Важкі порушення мовлення	Багатий словниковий запас, проте труднощі у побудові зв'язного висловлювання. Не формує причинно-наслідкові зв'язки.
8	Гончаренко П.К.	5 р. 8 міс.	Ч	Важкі порушення мовлення	Мовлення обмежене простими реченнями. Часті лексико-граматичні помилки.
9	Пономаренко	6 р. 2	Д	Важкі	Мовлення

	А.С.	міс.		порушення мовлення	розгорнуте, але з помилками у порядку слів. Монолог потребує підтримки дорослого.
10	Дмитренко Б.А.	5 р. 6 міс.	Ч	Важкі порушення мовлення	Активний словник бідний. Висловлювання короткі, незв'язні.

Таблиця 2.16

**Індивідуальна характеристика дітей
із нормотиповим мовленнєвим розвитком (контрольна група)**

№	Прізвище та ініціали дитини	Вік (років)	Стать	Діагноз (за висновком ПМПК/ІРЦ)	Характеристика мовлення (з акцентом на зв'язне мовлення)
1	Андрущенко Л.В.	5 р. 6 міс.	Д	Мовленнєвий розвиток відповідає нормі	Зв'язне, логічне мовлення. Використовує складні речення, послідовно передає зміст подій.
2	Романенко Д.С.	6 р. 1 міс.	Ч	Мовленнєвий розвиток відповідає нормі	Добре сформоване монологічне мовлення. Вміє будувати розповідь за серією картинок.

3	Поліщук А.М.	5 р. 8 міс.	Д	Мовленнєвий розвиток відповідає нормі	Граматично правильне мовлення, широкий словниковий запас. Самостійно переказує тексти.
4	Кириленко Б.П.	6 р. 0 міс.	Ч	Мовленнєвий розвиток відповідає нормі	Мовлення послідовне, логічне, виразне. Використовує засоби зв'язку між реченнями.
5	Кравчук О.Д.	5 р. 5 міс.	Д	Мовленнєвий розвиток відповідає нормі	Висловлювання граматично правильні, описові розповіді структуровані.
6	Денисенко І.Ю.	5 р. 11 міс.	Ч	Норма	Зв'язне мовлення розгорнуте, використовує складнопідрядні конструкції.
7	Сидоренко Т.М.	5 р. 9 міс.	Д	Норма	Мовлення виразне, логічно послідовне, з точним доббором слів.
8	Олійник Є.П.	6 р. 2 міс.	Ч	Норма	Добре розвинений словниковий запас, уміє будувати причинно-наслідкові зв'язки.

9	Герасименко Н.О.	5 р. 7 міс.	Д	Норма	Мовлення розгорнуте, граматично правильне, логічно побудоване.
10	Марченко Р.К.	5 р. 10 міс.	Ч	Норма	Активний словник широкий, самостійно будує зв'язну розповідь із дотриманням логіки подій.

Як видно з таблиць 2.1а та 2.1б, діти експериментальної групи мають істотні відмінності у сформованості зв'язного мовлення порівняно з ровесниками контрольної групи.

У них спостерігається обмежений словниковий запас, аграматизми, труднощі у побудові складних синтаксичних конструкцій і порушення логіки висловлювання, що цілком відповідає характеристикам дітей із важкими порушеннями мовлення, зазначеним у сучасній логопедичній літературі.

Методичне забезпечення дослідження включало розробку комплексу діагностичних матеріалів, адаптованих для дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвого розвитку. Для кожної з трьох методик – «Опис предмета», «Переказ за серією сюжетних картинок», «Елементарне міркування» – були створені докладні протоколи фіксації результатів, що забезпечили уніфікованість процедури оцінювання.

Основними критеріями оцінювання виступали:

- для опису – здатність виділяти та характеризувати істотні ознаки предмета;
- для розповіді – уміння відтворювати послідовність подій і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

– для міркування – уміння формулювати висновки та аргументувати їх.

Як зазначає С. Максименко, ефективність експериментальної роботи значною мірою залежить від ретельного добору дидактичного матеріалу, що має відповідати віковим особливостям дітей і рівню сформованості їхніх мовленнєвих умінь [30]. Саме тому всі дидактичні матеріали (серії сюжетних картинок, предмети для опису, проблемні ситуації) були підібрані з урахуванням мовленнєвих можливостей дітей і попередньо апробовані на окремій групі, яка не входила до основної вибірки, що забезпечило надійність і валідність діагностичних процедур.

Проведення дослідження відбувалося з дотриманням усіх етичних норм. Від батьків або законних представників дітей було отримано інформовану згоду на участь у дослідженні. Їм роз'яснено мету, завдання та процедуру діагностики, а також гарантовано конфіденційність отриманих результатів.

Під час проведення обстеження забезпечувався психологічний комфорт: заняття відбувалися у формі гри, дітям надавалися паузи для відпочинку, а у випадку втоми діагностика переносилася.

2.3. Аналіз результатів констатувального етапу

Метою аналітичного етапу було визначення рівнів сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення (експериментальна група) та їх порівняння з дітьми із нормотиповим розвитком (контрольна група).

Оцінювання проводилося за єдиною шкалою, що враховувала основні компоненти монологічного висловлювання: зв'язність, послідовність, граматичну правильність, лексичне наповнення та мовленнєву ініціативність.

Кожен показник оцінювався у 2-бальній системі. Максимальний сумарний бал становив 10 (Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Шкала оцінювання та якісні характеристики
рівнів сформованості монологічного мовлення**

Рівень сформованості	Сумарний бал	Якісна характеристика
Високий	8–10 балів	Мовлення зв'язне, логічне, емоційно виразне. Дитина самостійно будує висловлювання, використовує складні синтаксичні конструкції, узгоджує граматичні форми, застосовує засоби зв'язку між частинами висловлювання. Висловлювання послідовне, з чіткою структурою (початок – розвиток – завершення).
Середній	5–7 балів	Мовлення загалом зв'язне, але з помітними порушеннями логічної послідовності або граматики. Лексичний запас обмежений, спостерігається потреба у підказках дорослого. Структура висловлювання неповна, елементи міркування та опису відтворюються частково.
Низький	0–4 бали	Висловлювання фрагментарне, складається з окремих фраз або слів. Порушено граматичну будову, відсутня логічна зв'язність, значна кількість пауз і повторів. Дитина не виявляє ініціативи у мовленнєвій діяльності, потребує постійної допомоги дорослого.

Для узагальнення результатів підраховувалася кількість дітей (n) у кожному рівні розвитку мовлення, після чого визначався відсотковий показник (%).

Формула розрахунку відсотка для кожного рівня:

$$P = \frac{n}{N} \times 100$$

де:

- P – відсоток дітей певного рівня;
- n – кількість дітей із відповідним рівнем;
- N – загальна кількість дітей у групі (у нашому випадку $N = 10$).

Для експериментальної групи на констатувальному етапі низький рівень продемонстрували 7 дітей:

$$P_{\text{низький}} = \frac{7}{10} \times 100 = 70\%$$

Для контрольної групи високий рівень показали 5 дітей:

$$P_{\text{високий}} = \frac{5}{10} \times 100 = 50\%$$

У результаті обробки даних отримано такі співвідношення рівнів сформованості монологічного мовлення (Табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняльні результати рівнів сформованості монологічного мовлення у дітей експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі дослідження

Рівень сформованості	Експериментальна група	Частка (%)	Контрольна група	Частка (%)
Високий	0	0 %	5	50 %
Середній	3	30 %	4	40 %
Низький	7	70 %	1	10 %
Разом	10	100 %	10	100 %

З метою наочного представлення кількісних даних щодо рівнів сформованості монологічного мовлення у дітей експериментальної та контрольної груп результати було подано у вигляді кругових діаграм. Такий

спосіб візуалізації дозволяє легко порівняти частку дітей із різним рівнем сформованості мовленнєвих умінь у кожній групі та виявити загальні тенденції.

Аналіз діаграм показує, що у експериментальній групі (Рис. 2.5) переважають діти з низьким рівнем сформованості монологічного мовлення – 70% (7 осіб), тоді як середній рівень мають 30% (3 особи), а високий рівень на початковому етапі дослідження не зафіксовано. Це свідчить про недостатню сформованість навичок зв'язного висловлювання, труднощі у структурній та граматичній організації мовлення, що й обґрунтовує необхідність цілеспрямованої корекційної роботи.



Рис. 2.5. Рівні сформованості монологічного мовлення дітей експериментальної групи (констатувальний етап)

У контрольній групі (Рис. 2.6), навпаки, більшість дітей мають високий рівень сформованості – 50% (5 осіб), 40% (4 особи) – середній рівень, і лише 10% (1 дитина) – низький рівень. Це відображає типову для дітей з нормальним мовленнєвим розвитком структуру розподілу результатів і підтверджує наявність суттєвих відмінностей між вибірками.

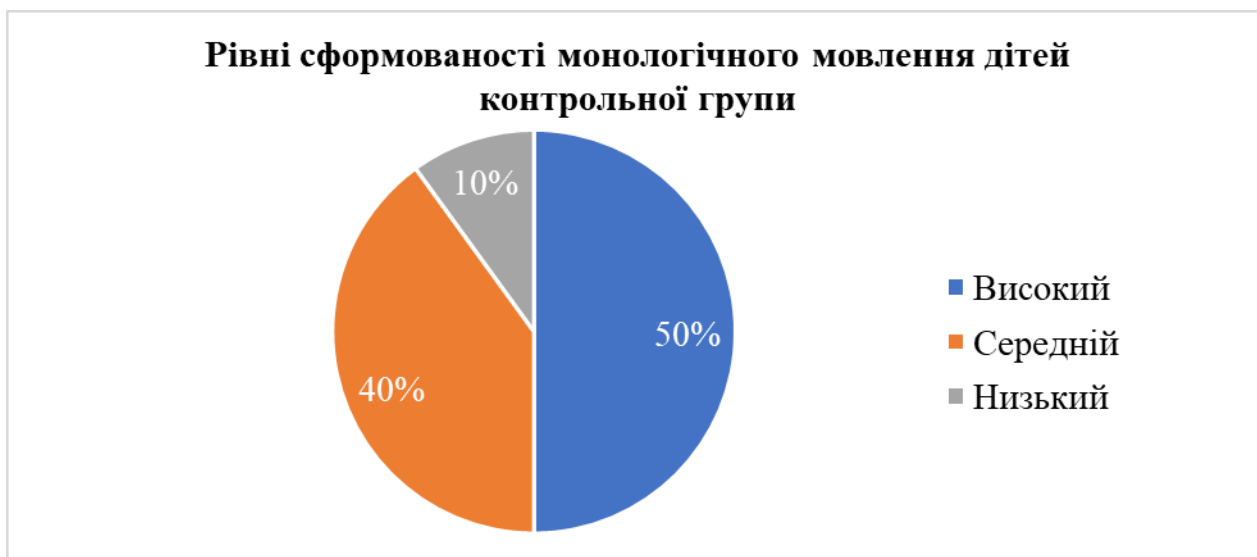


Рис. 2.6. Рівні сформованості монологічного мовлення
дітей контрольної групи (констатувальний етап)

Порівняльний аналіз візуальних даних (Рис. 2.5 та Рис. 2.6) демонструє контраст між групами за рівнем сформованості монологічного мовлення, що дає підстави для подальших формувальних впливів і оцінки їх ефективності на наступних етапах дослідження.

Як видно з таблиці Рис. 2.1 та 2.2, більшість дітей експериментальної групи мають низький рівень сформованості монологічного мовлення (70%), що свідчить про несформованість основних структурно-семантичних компонентів мовлення, труднощі у побудові зв'язних висловлювань, обмежений словниковий запас і недосконале граматичне оформлення.

У контрольній групі спостерігається переважання високого (50%) та середнього (40%) рівнів, що відповідає віковій нормі мовленнєвого розвитку.

Отже, результати констатувального етапу демонструють суттєві розбіжності між дітьми з важкими порушеннями мовлення та їх ровесниками із нормотиповим розвитком, що підтверджує необхідність цілеспрямованої формувальної роботи.

Висновки до другого розділу

Проведений констатувальний етап дослідження дозволив комплексно оцінити рівні сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Було встановлено, що більшість дітей експериментальної групи з важкими порушеннями мовлення мають низький рівень сформованості монологічного мовлення, проявляючи труднощі у побудові зв'язних, логічно структурованих висловлювань, обмежений словниковий запас та нестійкі граматичні навички. У контрольній групі переважає високий та середній рівні мовленнєвого розвитку, що відповідає віковій нормі. Результати констатувального дослідження обґрунтовують необхідність проведення цілеспрямованої формувальної роботи та визначають напрями корекційного впливу на розвиток зв'язного мовлення у дітей із порушеннями.

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

ЗАСОБАМИ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА

Даний розділ присвячено організації та впровадженню формувального експерименту, основним завданням якого стала розробка, апробація та перевірка ефективності програми корекційно-розвивального впливу, заснованої на використанні фразового конструктора. У розділі представлено зміст, структуру та методику проведення спеціально організованих занять, проаналізовано динаміку розвитку монологічного мовлення на основі порівняльних даних констатувального та контрольного етапів, а також сформульовано конкретні методичні рекомендації для логопедів і батьків щодо застосування фразового конструктора в практичній діяльності.

3.1. Обґрунтування змісту методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора

Реалізація розробленої програми формувального впливу здійснювалася через систему спеціальних занять, структура та зміст яких були підпорядковані основним етапам експерименту та ґрунтувалися на інтеграції структурно-мовного та візуально-орієнтованого підходів. Кожне заняття розглядалося як динамічна система, що поєднувала цілеспрямоване навчання з ігровою діяльністю, що забезпечувало підтримку мотивації та активізацію мовленнєвої діяльності дітей. Організація занять будувалася з урахуванням індивідуальних особливостей та актуального рівня розвитку кожної дитини, виявленого на констатувальному етапі.

У дослідженні Л. Калмикової наголошується, що теоретичною основою ефективної методики розвитку мовлення є концепція поетапного формування розумових дій, відповідно до якої перехід від зовнішніх, матеріалізованих форм діяльності до внутрішнього, психічного плану становить ключовий механізм становлення мовленнєвих навичок. У контексті нашого дослідження ця ідея реалізовувалася через матеріалізовану дію з

використанням елементів фразового конструктора, що поступово трансформувалася у вербальну форму. Такий перехід від предметно-практичних дій до мовленнєвих операцій відповідає сучасним положенням когнітивної психології та психолінгвістики, які пояснюють формування мовлення як процес інтеріоризації зовнішньої діяльності [31].

У дослідженні Л. Трофименко підкреслюється, що структурно-мовний підхід до розвитку мовлення передбачає поетапне формування мовних одиниць – від окремого слова до фрази, а від простої фрази до складного висловлювання. Така послідовність забезпечує системність засвоєння мовного матеріалу й сприяє усвідомленню граматичних зв'язків між словами у висловлюванні. Реалізація цього підходу здійснювалася за допомогою уніфікованих схем-моделей, які виступали ефективними засобами структуризації мовлення. Водночас візуально-орієнтований підхід виявлявся через використання фразового конструктора – набору карток, що виконували роль зовнішніх візуальних опор і поступово інтеріоризувалися, переходячи у внутрішній, мовленнєво-мисленнєвий план дитини [32].

Загальна структура окремого заняття включала чотири основних взаємопов'язаних етапи, що відображали динаміку формування мовленнєвої діяльності: від мотивації та актуалізації – через матеріалізовану дію – до віртуалізації та рефлексії.

Перший етап – «Організаційно-мотиваційний» – передбачав створення комунікативної ситуації, активізацію уваги та інтересу дітей, а також введення їх в ігровий сюжет. На цьому етапі використовувалися такі прийоми, як бесіда, створення проблемної ситуації, ігровий прийом («лист», «порада»). Наприклад, створювалася ситуація: «Лисичка заплуталась в історії, давай допоможемо їй розповісти, що сталося на прогулянці».

У дослідженні Ю. Рібцун зазначається, що створення умов, які забезпечують комунікативну спрямованість заняття, сприяє формуванню у дітей внутрішньої потреби в мовленнєвій активності. Така організація навчального процесу відповідає положенням діяльнісного підходу,

відповідно до якого мовлення розглядається не лише як засіб спілкування, а й як активна форма пізнавальної діяльності, що стимулює розвиток мислення та самостійності дитини [33].

Другий етап – «Актуалізація та робота з конструктором» – включав безпосередню роботу з картками-словами, складання простих і складних речень за схемами, моделювання мовленнєвих конструкцій і формування граматичних навичок. Важливим аспектом була диференціація завдань за типами монологу:

- для опису: дітям пропонувалося скласти «ланцюжок ознак» для іграшки, використовуючи картки-підмети та картки-означення за схемою «Який? Предмет» (наприклад, «Пухнастий ведмедик», «Круглий м'ячик»).

- для розповіді: діти складали речення за серією сюжетних картинок, використовуючи картки-дієслова та картки-зв'язки для об'єднання їх у послідовність («Хлопчик побачив м'ячик, і кинув його»).

- для міркування: вводилися вправи з використанням карток-аргументів («бо», «тому що»). Дитині пропонувалося скласти фразу-обґрунтування, наприклад, до картини «Дівчинка вдягає куртку» підібрати картку-зв'язку «бо» і картку-наслідок «холодно».

На цьому етапі реалізовувався принцип поетапного формування розумових дій: спочатку логопед демонстрував зразок дії, потім дитина виконувала завдання спільно з дорослим, і нарешті, переходила до самостійного виконання. Це забезпечувало перехід від матеріалізованого плану до розумового.

Третій етап – «Віртуалізація та самостійне мовлення» – був спрямований на розвиток самостійності та формування навичок внутрішнього планування. Роль фразового конструктора тут змінювалася: він ставав не інструментом складання, а опорним планом. Ефективним виявлявся прийом «сховай картку», коли після складання висловлювання частина карток переверталася, і дитину просили відтворити фразу або навіть невеликий монолог з пам'яті.

Це тренувало оперативну пам'ять і сприяло інтеріоризації мовленнєвих структур. Наприклад, дитина складала опис іграшки, використовуючи 4 картки-означення, потім дві з них переверталися, і дитина, орієнтуючись на дві картки, що залишилися, відтворювала повний опис.

У дослідженні А. Турубарової, Ю. Клочкової та А. Король зазначається, що ефективна організація корекційно-розвивального процесу передбачає створення умов, які стимулюють самостійну мовленнєву діяльність дитини через використання візуально-опорних матеріалів і прийомів, що сприяють розвитку внутрішнього мовленнєвого програмування. Аналогічно будувалася робота з розповіддю за серією картинок, коли дитина спиралася лише на ключові картки-дієслова як план для самостійного оповідання. Для формування навичок міркування застосовувався прийом «картка-підказка»: маючи лише одну картку-аргумент («бо») як відправну точку, дитина вибудовувала логічний ланцюг роздумів. Така організація навчальної діяльності відповідає сучасним вимогам до корекційного навчання, спрямованого на формування компенсаторних механізмів та розвиток внутрішнього програмного забезпечення мовленнєвої діяльності [34].

Четвертий етап – «Рефлексія та оцінювання» – містив аналіз досягнень дитини, обговорення результатів роботи, самооцінку власних успіхів і формування позитивного самосприйняття. Використовувалися бесіда, похвала, прийом «Оціни себе», невербальна оцінка (смайлики). Наприклад, дитині пропонувалося відповісти на питання: «Яку історію ми сьогодні склали? Що було найскладнішим? Обери смайлик, що відповідає твоєму настрою».

Це сприяло не лише закріпленню результату, але й формуванню в дитини здатності до елементарної рефлексії та усвідомленню власних мовленнєвих дій, що є важливим компонентом метамовленнєвої компетентності.

Структура окремого заняття, яка зображена на Рис. 3.1.



Рис. 3.1. Структура окремого заняття

Загальна тривалість заняття становила 24–32 хвилини, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам для дітей старшого дошкільного віку. Система занять була розрахована на 8 тижнів (2 заняття на тиждень), що забезпечило необхідну інтенсивність формувального впливу. Таким чином, структура та зміст занять, будучи тісно пов'язаними з теоретичними підходами, були орієнтовані на поступове ускладнення мовленнєвих завдань та послідовне «згортання» наочної підтримки, що в комплексі забезпечило перехід від матеріалізованого планування висловлювання до його внутрішнього програмування та автоматизації для всіх типів монологічного мовлення.

3.2 Аналіз ефективності методики формування навичок монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Метою контрольного етапу експерименту було визначити ефективність запропонованої методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора. Для цього було проведено повторну діагностику рівня сформованості монологічного мовлення у дітей експериментальної (n=10) та контрольної (n=10) груп за тими самими критеріями та методиками, що й на констатувальному етапі. Отримані результати були порівняні з початковими даними, що дозволило виявити динаміку розвитку навичок побудови монологів-описів, монологів-розповідей та монологів-міркувань.

Для оцінки ефективності методики було використано трирівневу шкалу (низький, середній, високий рівень) за кожним із трьох типів монологічного мовлення. Результати констатувального та контрольного етапів для обох груп представлено в Табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл дітей експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості монологічного мовлення на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Тип монологічного мовлення	Група	Етап дослідження	Низький рівень, к-ть дітей (%)	Середній рівень, к-ть дітей (%)	Високий рівень, к-ть дітей (%)
Опис	Експериментальна	Констатувальний	7 (70%)	3 (30%)	0 (0%)
	Експериментальна	Контрольний	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
	Контрольна	Констатувальний	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)
	Контрольна	Контрольний	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
Розповідь	Експериментальна	Констатувальний	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)

	Експериментальна	Контрольний	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)
	Контрольна	Констатувальний	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
	Контрольна	Контрольний	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)
Міркування	Експериментальна	Констатувальний	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)
	Експериментальна	Контрольний	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
	Контрольна	Констатувальний	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
	Контрольна	Контрольний	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)

Для оцінки ефективності методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора було проведено порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження в експериментальній групі. Результати діагностики за трьома типами монологічного мовлення представлено у вигляді кругових діаграм, які наочно демонструють динаміку змін у розподілі дітей за рівнями сформованості навичок.

На Рис. 3.1 зображено кругові діаграми, що відображають динаміку змін у рівнях сформованості монологу-опису в експериментальній групі. На лівій діаграмі представлено розподіл рівнів на констатувальному етапі, де переважав низький рівень (70% дітей), середній рівень демонстрували 30% дітей, а високий рівень відсутній. Після впровадження методики на контрольному етапі (права діаграма) спостерігається кардинальна зміна: частка дітей з низьким рівнем різко знизилася до 10%, переважаючим став середній рівень (60%), а також з'явився високий рівень у 30% дітей. Це свідчить про високу ефективність використання фразового конструктора для формування структурованого опису, що проявляється у здатності дітей виділяти істотні ознаки предметів та логічно будувати оповідь.

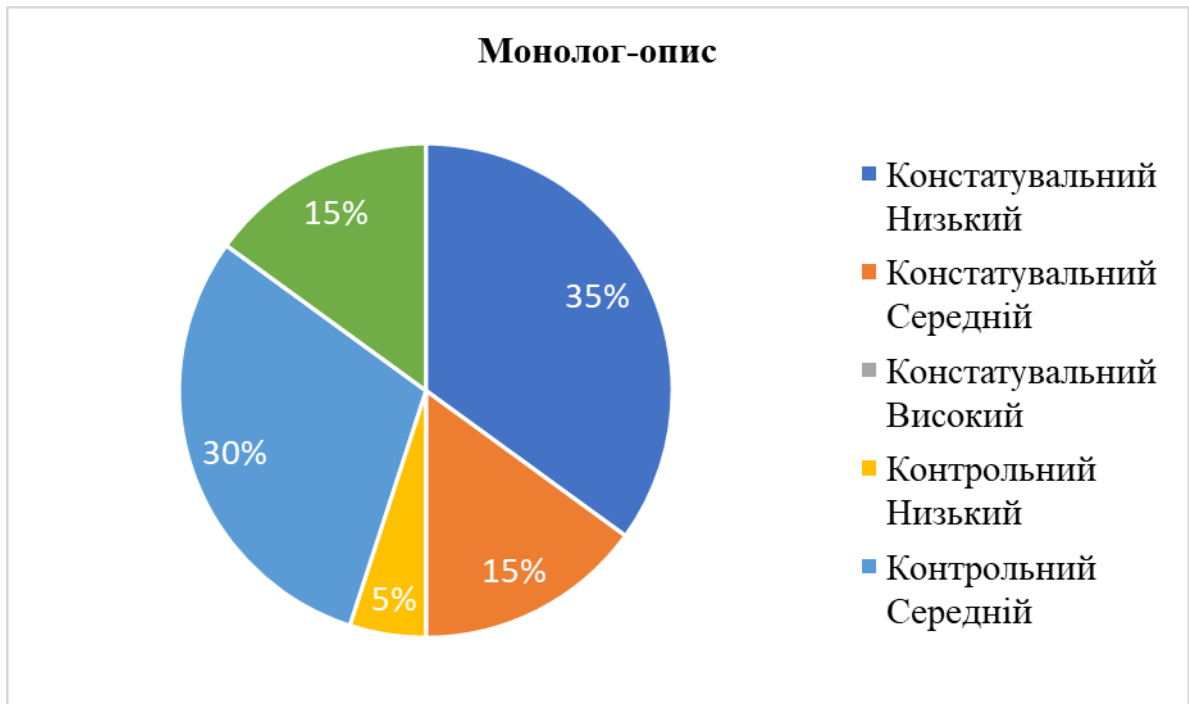


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості монологу-опису

На Рис. 3.2 представлено кругові діаграми динаміки рівнів сформованості монологу-розповіді. На констатувальному етапі (ліва діаграма) переважна більшість дітей (80%) демонструвала низький рівень, 20% – середній рівень, а високий рівень був відсутній. На контрольному етапі (права діаграма) спостерігається значне покращення: частка дітей з низьким рівнем зменшилася до 20%, більшість дітей (50%) досягли середнього рівня, а 30% дітей демонструють високий рівень сформованості навички. Такі зміни вказують на те, що методика ефективно сприяє покращенню послідовності та зв'язності розповіді, формуванню вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та структурувати часову послідовність подій.

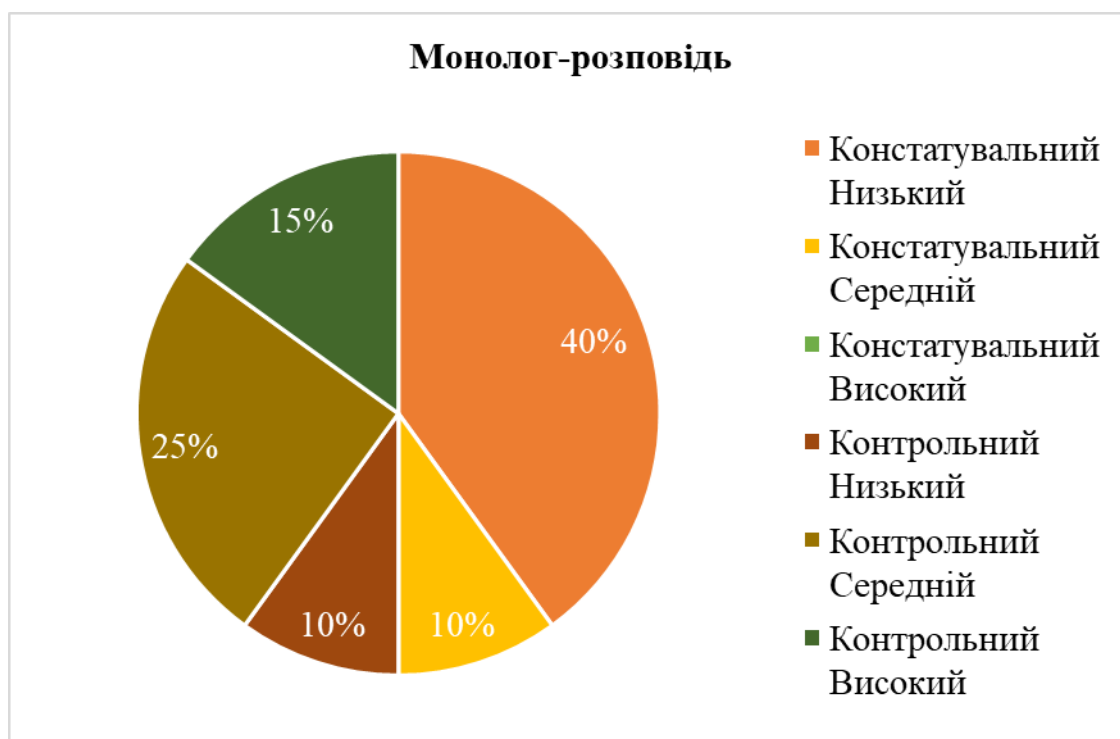


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості монологу-розповіді

На Рис. 3.3 відображено кругові діаграми динаміки рівнів сформованості монологу-міркування. На констатувальному етапі (ліва діаграма) переважав низький рівень (90% дітей), середній рівень був лише у 10% дітей, а високий рівень повністю відсутній. Після застосування методики на контрольному етапі (права діаграма) спостерігається позитивна динаміка: частка дітей з низьким рівнем знизилася до 30%, половина дітей (50%) досягли середнього рівня, а 20% дітей демонструють високий рівень сформованості міркування. Незважаючи на те, що монолог-міркування залишається найскладнішим для формування, отримані результати свідчать про ефективність методики у розвитку логічного мислення та аргументації.

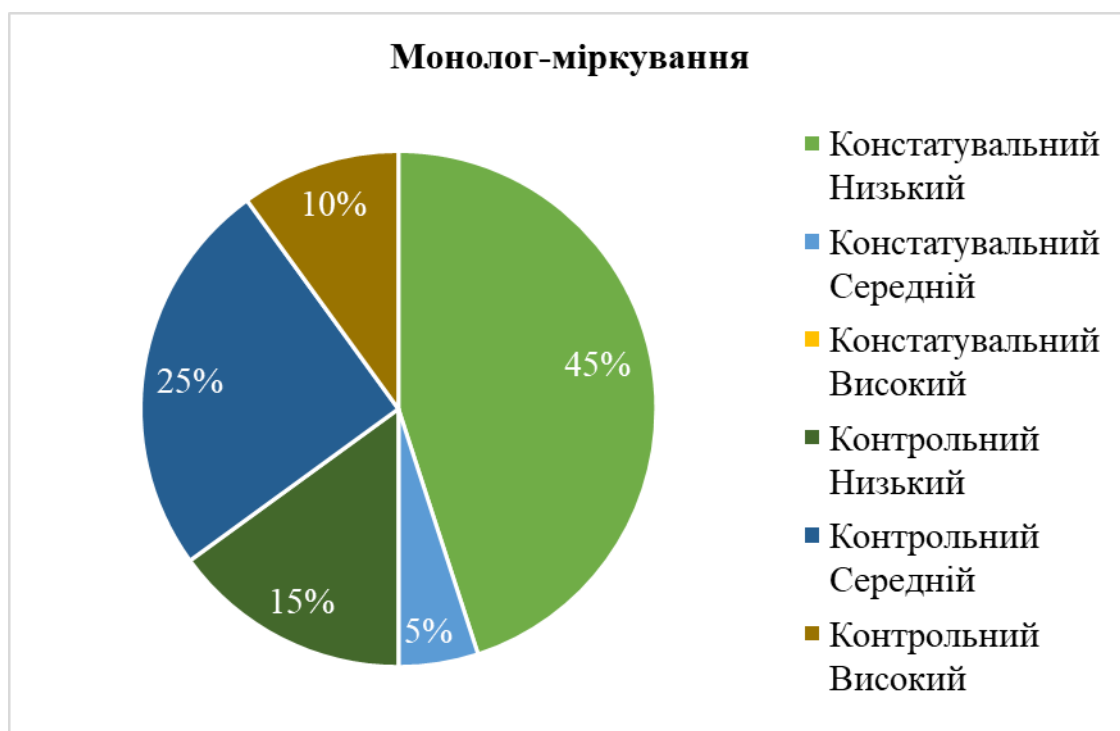


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості монологу-міркування

Порівняльний аналіз кругових діаграм за трьома типами монологічного мовлення підтверджує високу ефективність методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора. Візуалізація результатів наочно демонструє позитивну динаміку за всіма типами монологів:

- значне зменшення частки дітей з низьким рівнем (на 60% для опису, на 60% для розповіді, на 60% для міркування);
- істотне зростання частки дітей з середнім рівнем (на 30% для опису, на 30% для розповіді, на 40% для міркування);
- поява дітей з високим рівнем сформованості навичок.

Найбільш помітне покращення виявлено у монологі-описі та монологі-розповіді, що пояснюється більшою опорою на наочність та конкретність цих типів висловлювань. Монолог-міркування, як найбільш абстрактна форма мовлення, показав дещо меншу, але все ж статистично значущу динаміку.

Таким чином, експериментально доведено, що запропонована методика є ефективним засобом корекції та розвитку монологічного мовлення у дітей

старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами і може бути рекомендована до впровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти.

У сучасних умовах інклюзивної освіти професійна діяльність логопеда виходить за межі традиційної корекційної роботи та передбачає забезпечення цілісного психолого-педагогічного супроводу, що охоплює комплексну взаємодію з педагогами, психологами та іншими фахівцями освітнього процесу. Дослідження Г. Соколової та Ю. Кравець підкреслюють, що ефективна логопедична підтримка дітей із порушеннями мовлення має ґрунтуватися на принципах міждисциплінарного підходу, системної індивідуалізації та партнерської взаємодії. Автори обґрунтовують, що сучасні методичні стратегії повинні інтегрувати не лише мовленнєві, а й когнітивні, емоційно-вольові та соціальні аспекти розвитку дитини, забезпечуючи таким чином цілісний підхід до формування її мовленнєвої компетентності [35].

Важливим аспектом професійної діяльності логопеда є організація ефективної співпраці з педагогічним колективом. Згідно з рекомендаціями Ю. Рібцун, необхідно активно залучати вихователів та учителів до процесу логопедичної роботи, формуючи у них професійне розуміння специфіки мовленнєвого розвитку дитини та практичні навички підтримки комунікативної активності в освітньому процесі. Такий системний підхід забезпечує неперервність корекційного впливу в різних навчальних ситуаціях, сприяючи інтенсифікації процесу закріплення сформованих умінь і навичок [36].

В. Зюзько в своїх дослідженнях акцентує увагу на тому, що ефективність логопедичного супроводу дітей із тяжкими порушеннями мовлення значною мірою детермінована послідовністю та системністю реалізації корекційних етапів: діагностичного, корекційно-розвивального та моніторингового. Науковиця аргументує доцільність застосування комбінованих методик, що інтегрують традиційні та інноваційні інтерактивні

технології навчання, зокрема спеціально розроблені мовленнєві ігри, структуровані візуальні схеми, елементи мнемотехніки та сучасні цифрові засоби [37].

Особливого значення в професійній діяльності логопеда набуває організація системної співпраці з педагогічним складом закладу освіти. Як зазначають у своїх працях Н. Черепаня та Н. Русин, продуктивне залучення педагогів до інтерактивних форм роботи (спеціалізовані тренінги, тематичні консультаційні зустрічі, практичні мовленнєві майстерні) суттєво підвищує їхню професійну компетентність у сфері логопедії та забезпечує цілісну системну підтримку дитини в освітньому середовищі [38].

С. Конопляста в своїх наукових розвідках розглядає логопедичний супровід педагогічного колективу як спеціалізований корекційно-освітній простір, у межах якого реалізується професійна взаємодія фахівця та педагогів. Така взаємодія спрямована на формування спільної професійної відповідальності за мовленнєвий розвиток дитини, створення психолого-педагогічних умов для ефективного розвитку комунікативних умінь та забезпечення стабільної позитивної динаміки в подоланні мовленнєвих порушень [39].

Специфічні практичні рекомендації для логопедів включають:

- забезпечення комплексного міждисциплінарного підходу до діагностики, корекції та розвитку мовлення. Логопедам рекомендується організовувати системну взаємодію з педагогом-психологом, вихователями, учителями-дефектологами та іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує багатоаспектне вивчення особливостей розвитку дитини та розробку інтегрованих індивідуальних корекційних програм. Проведення регулярних психолого-педагогічних консиліумів та організація спільного планування корекційно-розвивальної роботи дозволяють узгодити професійні дії всіх учасників освітнього процесу та забезпечити цілісність психолого-педагогічного супроводу.

– реалізацію принципу індивідуалізації змісту та методів логопедичних занять відповідно до психофізичних особливостей дитини. Корекційна робота має ґрунтуватися на комплексному обліку не лише структури мовленнєвого порушення, але й індивідуального темпу психофізичного розвитку, особливостей сенсорного сприйняття, рівня розвитку вищих психічних функцій та специфіки навчальної діяльності. Для кожної дитини необхідно розробляти персональний корекційний маршрут із чіткою диференціацією завдань за рівнем складності, обсягом надаваної допомоги та способами презентації навчального матеріалу.

– активне впровадження інтерактивних методів корекційно-розвивального навчання (спеціалізованих мовленнєвих ігор, структурованих карток-опор, диференційованих сенсорних матеріалів). Сучасна логопедична практика вимагає широкого застосування інноваційних ігрових технологій, які забезпечують підвищення мотивації дітей до навчально-корекційної діяльності та сприяють більш ефективному засвоєнню складного матеріалу. Використання спеціально розроблених візуальних опор (мнемотаблиць, алгоритмічних схем побудови висловлювань, структурованих планів розповіді) значно полегшує дитині процес внутрішнього планування та структурування мовленнєвої діяльності.

– організацію системного моніторингу динаміки психолого-педагогічного розвитку дитини. Як аргументує у своїх дослідженнях Л. Черніченко, комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями має включати не лише ретельну діагностику мовленнєвих компонентів, але й глибоке вивчення загального психофізичного розвитку, особливостей сенсорного сприйняття, розвитку пам'яті, мисленнєвих процесів та емоційно-вольової сфери [40]. Авторка наголошує на необхідності впровадження системного моніторингу динаміки розвитку дитини, що дозволяє своєчасно здійснювати корекцію корекційно-розвивальної роботи та досягати оптимальних результатів у подоланні мовленнєвих порушень.

– створення спеціалізованого комфортного мовленнєвого середовища, що сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації до комунікації. Для успішного подолання мовленнєвих порушень необхідно забезпечити психолого-педагогічно безпечне середовище, де дитина відчуває психологічний комфорт та комунікативну свободу. Логопеду важливо систематично формувати ситуації комунікативного успіху, використовувати різноманітні системи позитивного підкріплення, створювати природні комунікативні ситуації, що активізують природну потребу дитини у спілкуванні та сприяють розвитку ініціативного мовлення.

Реалізація запропонованих рекомендацій вимагає від сучасного логопеда не лише високого професійного рівня, але й розвинених комунікативних навичок, здатності до творчого підходу, уміння працювати в команді фахівців та готовності до постійного професійного вдосконалення.

Висновки до третього розділу

Експериментальна робота з апробації методики формування монологічного мовлення засобами фразового конструктора підтвердила її високу ефективність. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку у розвитку всіх типів монологічного мовлення в експериментальній групі.

Найбільш значне покращення спостерігалось у формуванні монологів-описів, де частка дітей з низьким рівнем скоротилася з 70% до 10%, а з'явилися дії з високим рівнем сформованості навички (30%). У монологі-розповіді кількість дітей з низьким рівнем зменшилася з 80% до 20%, а третина дітей досягла високого рівня. Навіть у найскладнішому монологі-міркуванні зафіксовано значний прогрес – зменшення низького рівня з 90% до 30% та поява 20% дітей з високим рівнем.

Фразовий конструктор продемонстрував свою ефективність як засіб, що допомагає дітям структурувати мовленнєве висловлювання, планувати його зміст та оформляти граматично правильно. Отримані результати дають

підстави рекомендувати запропоновану методику для впровадження в практику роботи логопедів та вихователів закладів дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було присвячене вивченню ефективності використання спеціального дидактичного засобу – фразового конструктора – для розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві труднощі, зокрема загальне недорозвинення мовлення. У результаті виконаної роботи було отримано низку важливих результатів, які дозволяють зробити такі узагальнення.

Теоретичний аналіз проблеми підтвердив, що монологічне мовлення є найвищою формою мовленнєвої діяльності, яка вимагає злагодженої роботи мислення, пам'яті, уяви та мовних навичок. У дітей із порушеннями мовлення цей процес значно ускладнений через несформованість ключових компонентів: граматичного будівництва, зв'язності, логічної послідовності та здатності до самостійного планування висловлювання. Вивчення різних типів монологу – опису, розповіді та міркування – показало, що кожен з них має свої специфічні труднощі, що вимагає диференційованого підходу в корекційній роботі.

На етапі констатувального дослідження було виявлено нерівномірний розвиток різних типів мовлення. Найбільш доступним для дітей виявився опис, тоді як найбільші труднощі викликало побудова міркування, що потребує абстрактно-логічного мислення. Серед основних проблем були: словниковий запас, невміння будувати складні речення, порушення логіки викладу та брак самостійності в мовленні.

Експериментальна частина роботи показала високу ефективність розробленої програми, в основі якої лежало використання фразового конструктора. Цей засіб, що являє собою набір карток з окремими словами та граматичними елементами, дозволив наочно і доступно продемонструвати дітям структуру речення та механізми побудови зв'язного висловлювання. Програма була побудована поетапно: від складання простих речень до створення самостійних розгорнутих монологів. Після проведення циклу занять було зафіксовано значне покращення в усіх типах монологічного

мовлення. Діти навчилися логічно будувати свої висловлювання, використовувати різноманітні граматичні конструкції та зв'язкові слова, а також планувати своє мовлення.

Фразовий конструктор продемонстрував свою універсальність як дидактичний інструмент, що дозволяє не лише формувати технічні навички побудови мовленнєвих висловлювань, але й розвивати мовленнєве мислення, уяву та комунікативні здібності. Особливо важливим результатом стало формування у дітей здатності до самостійного використання внутрішніх мовленнєвих опор, що свідчить про становлення стійкого навичку монологічного мовлення. На підставі отриманих даних було розроблено комплекс практичних рекомендацій для логопедів, які включають: принцип поступового ускладнення завдань, використання ігрових методів навчання, створення мотиваційного середовища для спілкування та системне закріплення сформованих навичок у повсякденній комунікації.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблена методика може бути успішно впроваджена в практику роботи закладів дошкільної освіти, інклюзивних груп та індивідуальних логопедичних занять. Використання фразового конструктора дозволяє систематизувати корекційну роботу з формування монологічного мовлення, зробити її більш цілеспрямованою та ефективною.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати в адаптації методики для дітей з іншими типами мовленнєвих порушень, розробці цифрових версій фразового конструктора, а також у вивченні впливу даної методики на розвиток пізнавальних процесів та соціалізацію дітей з мовленнєвими труднощами.

Таким чином, експериментальна робота підтвердила високу ефективність запропонованої методики та доцільність її використання в корекційно-розвивальній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Валеса І. А. Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 49. С. 120–125.
2. Стахова Л. Л. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матер. VII Всеукраїнської заочної наук.-практ.конф. Суми. 2018. С. 69–72.
3. Лопатинська Н. А., Коломієць Є. М. Розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами цифрових технологій. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2024. № 2(25). С. 141–155.
4. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. Психологія мовлення і психолінгвістика : навчально-методичний посібник. К. : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
5. Долженко, С. Г., Рібцун Ю. В. Концептуальні засади вивчення мовленнєвої діяльності з позицій психолінгвістичного підходу. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2020. № 2 (98). С. 74–80.
6. Шикиринська О. В., Вишківська В. Б., Родюк Н. Ю. Проблемний підхід у формуванні математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. Вип. 30. С. 204–209.
7. Невмержицька В. В. Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Global Trends in Science, Technology, and Economy*. 2025. С. 247–249.

8. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

9. Марчук. К. А. Методичні рекомендації до курсу «Психолінгвістика». Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 39 с.

10. Чекан О. Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник педагогічної науки і практики*. 2024. № 4(22). С. 1091–1100.

11. Лутченко О. В. Особливості формування монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 4. С. 44–50.

12. Бондаренко Н. А. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 30–34.

13. Лещій Н. П., Артеменко Н. Корекція зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. *Проблеми реабілітації*. 2021. С. 34–36.

14. Белова О. Монологічне мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Леривація та перспективи. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2024. № 71 (ч. 1). С. 239–244.

15. Ковиліна В. Г., Циганова А. Р. Логопедична робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14(32). С. 215–227.

16. Череватенко О. А. Розвиток монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ у процесі ігрової діяльності. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря : зб. наук. пр.* Харків, 2023. С. 302–305.

17. Кміть О. В., Шульга Н. О. Підсистема вправ для навчання монологічного мовлення старших дошкільників на основі мнемотехніки. *Наукові перспективи. Педагогіка*. 2021. №9 (15). С. 358–370.

18. Бондар І. О., Якубенко І. Р. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку за допомогою скоромовок. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. С. 222–225.

19. Бутузова Л. П., Закревська А. М. Використання засобів мнемотехніки для розвитку пам'яті у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. *XXI International scientific and practical conference «Scientific Achievements and Innovations as a Way to Success» (May 1-3, 2024)*. Vilnius, Lithuania. International Scientific Unity, 2024. С. 202–206.

20. Трофаїла Н. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 10(16). С. 771–778.

21. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми : монографія. Донецьк : Юговосток, 2009. 203 с.

22. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації з формування зв'язного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. URL: <https://osvita.if.ua/data/pages/3290/4a29d8871f8a6142051adebfa37810e9.pdf> (дата звернення: 30.09.2025).

23. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 72 с.

24. Зосімова В. В. Особливості формування монологічного мовлення молодших школярів з ТПМ. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2024. С. 61–63.

25. Кисличенко В. М. Використання прийомів мнемотехніки у формуванні монологічного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *«Молодий вчений»*. Педагогічні науки. 2023. № 10 (122). С. 94–98.

26. Свинарук Л. Розвиток зв'язного мовлення – запорука успішного навчання в школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 133–138.

27. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.

28. Рібцун Ю. В. Методика дослідження стану зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/1da24b9b-dacd-4ee2-bfaf-3f9a89099a75> (дата звернення: 30.09.2025).

29. Коваль Л. М. Психолінгвістика : методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти магістерського рівня освітньо-професійної програми «Українська мова та література». Вінниця : Видавництво ФОП Кушнір Ю.В., 2021. 68 с.

30. Максименко С. Д. Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. 2018. № 39. С. 7–18.

31. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. К. : Видавничий дім «Слово», 2017. 448 с.

32. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

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. Турубарова А. В., Клочкова Ю. В., Король А. В. Партнерська взаємодія логопеда з батьками під час проведення артикуляційної гімнастики. *Inclusion and Diversity*. 2025. № 5. С. 53–57.

35. Соколова Г., Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2023. № 2(23). С. 178–195.

36. Рібцун Ю. В. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5821/1/%D0%9F%D1%83%D1%82%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf (дата звернення: 30.09.2025).

37. Зюзько Д. С. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення: зміст та особливості реалізації. Сумський держ. пед. ун-т, 2020.

38. Бабич Н. М., Вовк О. В. Інтерактивні форми роботи ЗДО з родинами, які виховують дітей з порушеннями мовлення. *Norwegian Journal of development of the International Science. Pedagogical Sciences*. 2023. No 101. С. 29–34.

39. Конопляста С. Ю., В. А. Кисличенко. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 105–107.

40. Черніченко Л. А. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. МОН України, Уманський держ. пед.ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти; уклад. Умань: Візаві, 2022. 142 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Презентація «Діагностичний комплекс»

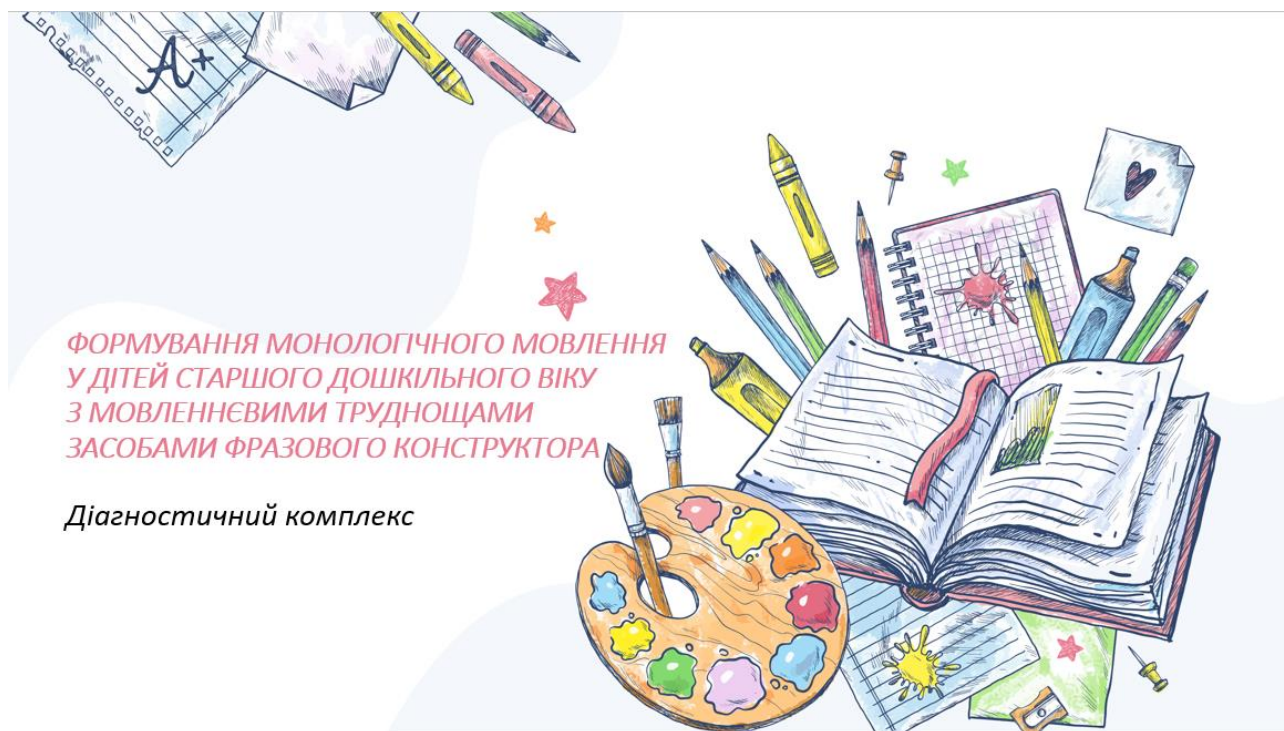


Рис. А.1. Титульний аркуш



Рис. А.2. Спеціально розроблений комплекс завдань

МЕТОДИКА "ПЕРЕКАЗ ЗА СЕРІЮ СЮЖЕТНИХ КАРТИНОК"

Діагностика здатності до побудови зв'язного монологічного висловлювання

Критерії оцінювання:

- Зв'язність розповіді (0-3 бали)
- Послідовність подій (0-3 бали)
- Причинно-наслідкові зв'язки (0-2 бали)
- Лексичне наповнення (0-2 бали)
- Граматична правильність (0-2 бали)




Початок розповіді: Одного разу...



Рис. А.3. Методика «Переказ за серією сюжетних картинок»

МЕТОДИКА "ОПИС ПРЕДМЕТА/ЗОБРАЖЕННЯ"

Мета:

- Оцінити лексичний запас дитини
- Діагностувати вміння будувати описове висловлювання
- Виявити рівень розвитку зв'язного мовлення

Приклади об'єктів для опису:

- Іграшковий ведмедик
- Кухонна каструля
- Книжка з картинками

Сюжетне зображення "Діти на прогулянці"

Зображення «Родина вечеряє»

Критерії оцінювання:

- ✓ Багатство словникового запасу (0-3 бали)
- ✓ Структурованість опису (0-3 бали)
- ✓ Використання різних частин мови (0-2 бали)
- ✓ Точність найменування (0-2 бали)








Рис. А.4. Методика «Опис предмета/зображення»

МЕТОДИКА "Елементарне міркування"

Мета:

- Діагностувати вміння встановлювати граматичні зв'язки.
- Оцінити рівень сформованості синтаксичного будівництва.
- Вивчити особливості побудови речень.

Критерії оцінювання:

Здатність формулювати висновки:

- Чи може дитина зробити логічне узагальнення на основі ситуації?

Вміння аргументувати:

- Чи може навести обґрунтування своєї думки?

Використання логічних зв'язків:

- Активне вживання сполучників «тому що», «бо», «отже».

Структурна оформленість:

- Побудова висловлювання з елементами структури «теза - аргумент - висновок».

Стимульні ситуації для діагностики:

«Чому потрібно мити руки перед їжею?»

«Що трапиться, якщо не вдягнути шапку взимку?»

«Навіщо потрібно дотримуватися правил дорожнього руху?»

«Що трапиться з рослиною, якщо її не поливати?»

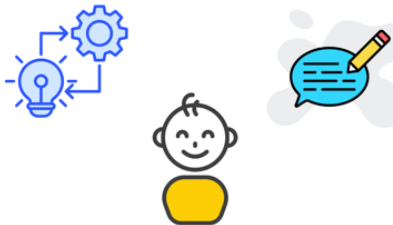







Рис. А.5. Методика «Елементарне міркування»