

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ВІДМІНКА ТА РОДУ У
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З
ІНШОМОВНИХ РОДИН**

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
Мошиної Вікторії Сергіївни

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

Науковий керівник Е. А. Данілавічюте,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту

Перед ЕК

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

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН.....	10
1.1. Теоретичні засади формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку.....	10
1.2. Особливості формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	14
1.3. Особливості формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.....	18
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ ІІ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН.....	29
2.1 Організація та методика проведення констатувального етапу дослідження.....	29
2.2 Стан сформованості граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.....	35
Висновки до другого розділу.....	45
РОЗДІЛ ІІІ МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ВІДМІНКА ТА РОДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН.....	48
3.1. Методичні засади формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.....	48
3.2. Аналіз результатів формувального етапу дослідження.....	52
Висновки до третього розділу.....	57
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	63
ДОДАТКИ.....	71

ВСТУП

Актуальність теми. Опанування граматичних категорій української мови дітьми дошкільного віку є фундаментальним етапом їхнього мовленнєвого розвитку, адже саме вони виступають основою системності та структурованості мовлення, забезпечуючи не лише правильність побудови висловлювань, а й логіку, точність та зв'язність комунікації. У дітей дошкільного віку цей процес відбувається на основі тісного зв'язку мислення, уваги та пам'яті, що складають когнітивну основу мовлення. Особливе значення граматичні категорії мають для підготовки дитини до шкільного навчання, де мовленнєві навички є ключовими для засвоєння знань. Саме тому своєчасний і правильний розвиток цих категорій є важливою складовою мовленнєвої і пізнавальної діяльності дитини (Я. Гуцова, В. Купчишина, Л. Мацук та ін.).

Відповідно до інноваційної концепції визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими мовленнєвими потребами (Е. Данілавичюте, 2021) дефіцит функції мовлення різного походження може стосуватися якості відтворення звуко-складової структури слова, розбірливості мовлення, темпу і ритму, мелодико-інтонаційного малюнку, характеристик голосу, розрізнення звуків мовлення на слух, використання словникового запасу і граматики, перебігу читання і письма, прояву комунікативної компетентності. Ситуація обтяжується виникненням необхідності здобувати освіту в іншомовному середовищі: до недосконалого стереотипу рідної мови додається ще один, засвоєння якого має неодмінно відбуватися з опорою на перший, який прийнято називати «материнським» (W. Penfield & L. Roberts). Перебіг подальшого становлення мовлення відбувається в умовах наявності не лише функціонально-мовленнєвих труднощів, а і соціоадаптаційних, одним з проявів яких виступає складність опанування норм іншої мови, що може призводити до соціальної ізоляції за

причини страху або невпевненості, зниженню мотивації до вивчення нової мови у цілому (Н. Дем'яненко, Р. К. S. Hoff та ін.).

Аналіз результатів сучасних досліджень свідчить про те, що граматична складова мовлення є найбільш «чутливою» до наявності благополучних передумов для її засвоєння, що складаються на рівні рідної мови. У контексті теорій міжмовної інтерференції та двомовності встановлено, що діти з особливостями розвитку рідного усного мовлення частіше, ніж їхні однолітки без таких особливостей, здійснюють перенесення граматичних правил з рідної мови на іншу, а також відчують труднощі у розумінні та застосуванні граматичних правил іншої мови (Н. Костюк, О. Савченко, S. Goad & I. White, K. B. De Jong та ін.). Нині відомим є факт, що діти з труднощами лексико-граматичного характеру на рівні рідної мови відчують серйозні перешкоди в опануванні граматичних конструкцій іншої мови (J. Paradis). Особливу увагу дослідники приділяють пізнавальному аспекту: виявлено, що недосконалість рідного мовлення може справляти негативний вплив на загальний когнітивний розвиток, що ускладнює своєю чергою процес опанування іншої мови, зокрема граматичних структур (Т. Засєкіна, U. S. M. Cummins та ін.).

Подальший аналіз даних дав змогу встановити, що відповідно до результатів опитування 2022 року (м. Київ) 37 % респондентів використовують українську мову як основну для сімейного спілкування, 32 % – російську, а 26,7 % практикують двомовність відповідно до ситуації. Моніторингове дослідження, проведене Державною службою якості освіти України у 2023 році, виявило, що у відвіданих територіальних громадах кількість дітей дошкільного віку зі статусом «внутрішньо переміщені особи» (здебільшого населення з регіонів, де переважає російська мова спілкування) становила близько 5 000 осіб, що значною мірою впливає на мовну ситуацію в закладах дошкільної освіти, адже діти відтворюють сімейні мовні моделі у спілкуванні з однолітками. Середовище, у якому опиняється дитина з іншомовної родини, сприяє перемиканню мовних кодів, проте може спричиняти змішування мов та гібридизацію лексичних і граматичних

структур (Л. Артемова, В. Бабій, Г. Білавич, В. Козубовський, М. Лемешук, Н. Мельник, З. Мигалина, Ж. Милян, С. Савчук, Л. Черніченко, О. Шевчук-Калюжева та ін.). Водночас емпіричний досвід вчителів-логопедів свідчить про те, що діти з труднощами опанування рідного усного мовлення відчують суттєві труднощі у формуванні категорій відмінка та роду при оволодінні українською мовою. Означене спостереження пояснюється тим, що українська мова має складнішу систему граматичних узгоджень, що є викликом для дітей з іншомовних родин (І. Глуховцева, К. Глуховцева, Ж. Колоїз та ін.). Відсутність системних наукових розвідок, що спрямовані на вивчення особливостей формування граматичних категорій у дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин, обумовлює актуальність дослідження на тему «Формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично апробувати ефективність методики формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової та методичної літератури з формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.

2. Розробити діагностичний інструментарій та експериментально дослідити стан сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.

3. Розробити методику з формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: процес формування граматичних категорій у дітей з мовленнєвими труднощами.

Предмет дослідження: методика формування граматичних категорій відмінка та роду засобами дидактичних ігор у дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин.

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять концепції про проблеми розвитку мовлення дітей з іншомовних родин (Л. Артемова, К. Івченко, В. Козубовський, З. Мигалина, Ж. Милян, Н. Мельник, J. Chen, Y. Kim, E. Protassova, L. Wang, M. Yelenevskaya та ін.); впливу мовленнєвих труднощів на формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку (О. Белова, В. Бондар, О. Турко, Л. Черніченко, К. Khan, J. Paradis та ін.); психолого-педагогічних основ навчання дітей із мовленнєвими порушеннями (Є. Купріянов, В. Купчишина, Л. Мацук, Ю. Осадчук, Спицька В., І. Тичина, С. Штангей, M. Freeman, V. Nair, S. Schroeder та ін.); особливостей формування мовної компетентності у дітей із порушеннями мовлення (Я. Гуцова, Н. Соха, Д. Ткаченко, S. Armon-Lotem, L. Bedore, E. Peña, J. Walters та ін.).

Дослідження також спирається на роботи, присвячені розвитку мовленнєвих компетенцій у дітей у контексті інклюзивної освіти (К. Івченко, Л. Черніченко, N. Azimjonovna, S. Armon-Lotem, L. Barak, V. Babii, A. Castilla-Earls, N. Dumrukic, R. Fadillah, M. Freeman, V. Grøver, M. Gross, Ch. Hammrich, G. Hentschel, M. Kapantzoglou, K. Khan, T. Kholodilova, V. Khotinets V. Kupchishyna, M. Maxmudova, R. Młyński, E. Peña, E. Protassova I. Rogalska–Yablonska, A. Salievna, N. Shaikh, A. Sobor, B. Tipprachaban, Sh. Yokubova та ін.); забезпечення логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення, який включає взаємодію фахівців і сім'ї (В. Ковиліна, І. Мартиненко, Ю. Осадчук, Н. Соха та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань, використано **комплекс методів наукового дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння та узагальнення для вивчення сучасних теоретичних засад, наукових підходів і методологічних

основ щодо особливостей формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами;

- **емпіричні:** діагностика дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин для визначення рівня сформованості граматичних категорій відмінка та роду, проведення спостережень, бесід та аналіз продуктів діяльності дітей (малюнків, оповідань тощо), розроблення системи логопедичних занять щодо формування граматичних категорій відмінка та роду в означеній категорії дітей з іншомовних родин;
- **математично-статистичні:** кількісна та якісна обробка даних та визначення ступеня значущості отриманих під час експерименту результатів.

Основні джерела дослідження становлять різні за характером та змістом матеріали:

1. **Архівні документи** науково-дослідних інститутів, які стосуються проблем формування граматичних категорій відмінку та роду у дітей дошкільного віку (матеріали архіву Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, О. Белова, Ж. Колоїз, Н. Комлик, Л. Островська, В. Спицька, О. Турко, С. Штангей).

2. **Науково-психологічна та педагогічна література**, яка розкриває аспекти логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами, зокрема дослідження українських науковців (Н. Бабич, Я. Гуцова, К. Івченко, Т. Кузнєцова, Т. Машковська, Ю. Рібцун, Н. Соха, Д. Ткаченко, Л. Черніченко, О. Шевчук-Клюжева) та зарубіжних фахівців у сфері міжмовної інтерференції (S. Goad, I. White, K. B. De Jong).

3. **Періодичні наукові видання:** статті Науково-методичного журналу «Логопедія» (Україна) та матеріали міжнародних конференцій, присвячених вивченню мовленнєвого розвитку дітей в з іншомовних родин (Л. Артемова, І. Глуховцева, К. Глуховцева, Т. Громко, В. Козубовський, Н. Мельник, Ю. Осадчук, J. Chen, N. Dumrukic, R. Fadillah, V. Grøver,

C. Hammrich, G. Hentschel, R. Młyński, G. Norrman, O. Palinska, E. Protassova, I. Rogalska–Yablonska, M. Yelenevskaya).

4. **Методична література:** програми розвитку мовлення дітей дошкільного віку, включаючи адаптовані методики для дітей з іншомовних родин, розроблені на основі праць Н. Азимжонівної, В. Купчишиної, Л. Мацук, Ю. Осадчук, В. Сапун, І. Тичини, A. Castilla-Earls, M. Freeman, M. Gross, M. Kapantzoglou, O. Kozhevnikova, V. Khotinets, M. Maxmudova, R. Młyński, V. KK Nair, E. Peña, S. Schroeder, O. Zikirova.

5. **Навчальні посібники та підручники,** що подають лінгвістичне підґрунтя формування граматики, синтаксису, словотворення та синтагматики (Т. Громко, Н. Комлик, Є. Купріянов, Л. Островська, О. Турко, L. Carone, V. Kapatsinski, M. Khojiyeva, M. Purwanto, N. Shaikh, A. Smolek, A. Sobor, S. Yokubova).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота на констатувальному та формувальному етапах дослідження виконувалася на базі Дошкільного навчального закладу № 273 Печерського району м. Києва. Вибірку склали 10 дітей старшого віку із функціонально-мовленнєвими порушеннями, у яких рідна мова українська і 10 дітей старшого віку із функціонально-мовленнєвими порушеннями, у яких рідна мова російська.

Елементи наукової новизни одержаних результатів: вперше адаптовано та апробовано методику діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ з монографії Л. Трофименко «Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку» для виявлення рівня сформованості граматичних категорій відмінку та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин; розширено поле впливу на процес формування граматичних категорій відмінку та роду шляхом розроблення та впровадження методики, яка враховує особливості мовної інтерференції та мовленнєві потреби дітей; запропоновано нові педагогічні умови та засоби навчання, які забезпечують

інтеграцію української мови в освітній процес для дітей із домінуванням іншої мови спілкування у побуті, сприяючи їхній мовленнєвій адаптації та гармонійному розвитку.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблена та апробована корекційно-розвивальна методика з формування граматичних категорій відмінку та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами може застосовуватись у практичній діяльності вчителів-логопедів, які працюють в закладах дошкільної освіти.

Апробація результатів дослідження: Апробація здійснювалась на базі дошкільного закладу освіти № 273 Печерського району м. Києва (довідка про впровадження). Основні положення і результати дослідження:

- 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);

- підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Данілавичюте Е. А., Мошина В. Формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з іншомовних родин. *Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики»*. 11 листопада 2025 року. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 157–159.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, 5 додатків (12 сторінок), списку використаних джерел (69 найменування, з них 39 іноземними мовами). У тексті містяться 3 таблиці і 5 рисунків на сторінках основного тексту. Загальний обсяг наукової роботи становить 83 сторінки, з них основний текст викладено на 60 сторінках.

РОЗДІЛ І.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН

1.1. Теоретичні засади формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку

Граматичні категорії є ключовими елементами мовної системи, що забезпечують правильність побудови речень, зв'язність мовлення та розвиток комунікативної компетенції [26, 28, 37]. Оволодіння ними в дошкільному віці закладає основу для подальшого розвитку мовлення і мислення дитини, сприяючи формуванню граматично правильних висловлювань, розвитку довільності мовлення, узгодженості його з логічними структурами мислення. Я. Гуцова зазначає, що саме засвоєння граматичних категорій відмінка, роду та числа є показником мовленнєвої зрілості дитини та формує основу для її подальшого навчання у школі, де граматична правильність висловлювання стає необхідною умовою успішного письма та читання [6].

На думку В. Купчишиної та Л. Мацук, процес засвоєння граматичних категорій нерозривно пов'язаний із когнітивним, сенсомоторним і лексичним розвитком дитини [16]. Граматичні форми виникають не ізольовано, а як результат поступового узагальнення мовного досвіду, накопичення активного та пасивного словникового запасу, розвитку здатності до порівняння, класифікації та систематизації мовних явищ [18]. Важливу роль у цьому процесі відіграє мовленнєва індукція, що передбачає засвоєння граматичних закономірностей через багаторазове повторення мовних конструкцій у природному комунікативному середовищі. І. Глуховцева та К. Глуховцева підкреслюють, що успішне оволодіння граматичними категоріями залежить від інтенсивності мовної практики, емоційного залучення дитини у спілкування та доступності мовних зразків [4].

Процес формування граматичних категорій має поступовий і системний характер. Спочатку дитина засвоює найпростіші граматичні опозиції, зокрема категорію числа, яка базується на дихотомії «один - багато». Згодом формуються складніші морфологічні узагальнення, зокрема категорії роду та відмінка. В. Спицька та С. Штангей зазначають, що формування відмінкової системи є одним із найскладніших етапів у розвитку граматичних навичок дитини, оскільки воно потребує не лише механічного запам'ятовування, а й усвідомлення функціональних зав'язків між словами. Спочатку діти оволодівають номінативною функцією відмінка, тобто вживанням іменників у початковій формі для позначення предметів. Поступово формується здатність виражати об'єктні, локативні та інструментальні значення, що вимагає складніших когнітивних операцій: аналізу, синтезу, узагальнення. Дослідження свідчать, що дошкільники найчастіше вживають форми знахідного, родового та давального відмінків, адже саме вони є найчастотнішими у побутовому мовленні та безпосередньо відображають потреби комунікації дитини [22].

Важливе місце у граматичній системі посідає категорія роду, оскільки вона забезпечує морфологічне узгодження слів у реченні [5]. Діти дошкільного віку поступово навчаються співвідносити іменники з прикметниками та дієсловами відповідного роду, що сприяє формуванню граматичної узгодженості висловлювань. За спостереженнями І. Глуховцевої, спочатку засвоюються форми чоловічого та жіночого роду, тоді як середній рід активно формується на пізніших етапах мовного розвитку [4]. Це зумовлено як частотністю вживання відповідних слів у мовленні дорослих, так і семантичними чинниками: конкретністю і зрозумілістю назв істот чоловічого та жіночого роду для дитини.

У ранньому віці (до 2 років) мовлення дитини переважно номінативне: воно складається з окремих слів, найчастіше – іменників та дієслів. Ці частини мови формують основу для подальшого граматичного розвитку. На цьому етапі дитина засвоює окремі граматичні закономірності через слухову та

наслідувальну діяльність, а правила узгодження ще не усвідомлюються. Категорії чоловічого та жіночого роду формуються раніше, оскільки вони пов'язані з найближчим соціальним оточенням – членами родини (мама, тато, бабуся, дідусь) і мають чіткі акустичні маркери в мовленні дорослих [16].

У віці 2-3 років мовлення стає фразовим. Дитина починає вживати найпростіші граматичні конструкції, але часто порушує узгодження слів («моя татко», «великий лялька»). Відповідно до досліджень В. Спицької та С. Штангей, у цей період діти вже розрізняють категорію роду, проте ще не володіють правилами її застосування у складніших синтаксичних зв'язках [22]. Саме в цей час починається засвоєння відмінкових форм. Найраніше з'являються називний і знахідний відмінки, оскільки вони пов'язані з конкретними діями: називанням і маніпулюванням предметами («Це м'яч», «Немає м'яча») [17].

У віці 3-4 років відбувається активне засвоєння морфологічних та синтаксичних конструкцій. Діти починають правильно узгоджувати слова за родом, числом та відмінком, хоча ще допускають помилки у вживанні складних відмінкових форм. Зокрема діти починають використовувати родовий та давальний відмінки, оскільки вони необхідні для вираження належності («Це книжка мамі») та спрямованості дії («Дай котику»). Їхнє засвоєння відбувається під впливом розвитку когнітивних процесів – пам'яті, мислення та уваги. У цей період ще спостерігаються помилки, зокрема заміна форм («Дай мамі» замість «Дай мамі»), що свідчить про триваюче формування морфологічної системи [9]. Також у віці 3-4 років відбувається формування середнього роду, що пов'язано з меншою частотністю його використання в мовленні. Наприклад, слова «сонце», «море», «вікно» рідше зустрічаються у повсякденних ситуаціях, тому діти можуть узгоджувати їх за аналогією з іншими іменниками («великий вікно» замість «велике вікно») [6]. Ю. Осадчук та І. Тичина наголошують, що у цей період важливу роль відіграє розвиток синтаксису: з'являються складносурядні та складнопідрядні

речення, розширюється словниковий запас, що сприяє більш точному вираженню думок [17].

До 4-5 років діти значно вдосконалюють мовленнєві навички, вільно оперують категоріями відмінка, роду та числа. Саме в цьому віці спостерігається найбільша динаміка у засвоєнні граматики, оскільки дитина активно взаємодіє з однолітками та дорослими, отримуючи зворотний зв'язок. Дослідження О. Белової підтверджують, що більшість дітей у цьому віці правильно використовують всі відмінкові форми, хоча складні граматичні конструкції (наприклад, дієприкметникові звороти) ще можуть викликати труднощі. До 4-5 років здатність узгоджувати слова за родовою ознакою вдосконалюється, дитина свідомо коригує свої мовленнєві помилки. У цьому віці дитина починає оволодівати орудним та місцевим відмінками, що є важливими для розширення синтаксичних конструкцій та описових висловлювань («Граюся машинкою», «Сиджу на лавці»). Цей етап вимагає розвинених когнітивних навичок, зокрема вміння диференціювати граматичні конструкції [3, 12].

У старшому дошкільному віці мовлення набуває завершеної граматичної структури: діти правильно узгоджують слова у реченнях, дотримуються норм морфології й синтаксису. Категорія роду на цьому етапі є повністю сформованою, що дозволяє дитині вільно будувати розгорнуті, логічно послідовні висловлювання [13]. Формування відмінкових конструкцій завершується опануванням кличного відмінка, який використовується для вираження звертання («Мамо, йди сюди») [30].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України (2021 р.), до кінця дошкільного періоду дитина має вміти граматично правильно будувати речення, узгоджувати слова за родом, числом і відмінком, вживати основні типи складних речень, диференціювати граматичні значення [47]. Отже, формування граматичних категорій розглядається як центральне завдання мовленнєвого розвитку дошкільника, що забезпечує його готовність до навчання у школі.

1.2. Особливості формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Як було зазначено вище, формування граматичних категорій роду та відмінка у нормотипових дітей відбувається поетапно, відповідно до загальних закономірностей мовленнєвого розвитку. Однак у дітей із дизонтогенезом цей процес значно ускладнюється, що зумовлено порушеннями у розвитку мовленнєвих, когнітивних та сенсомоторних функцій. У таких дітей спостерігається уповільнене формування морфологічних узагальнень, знижена здатність до аналізу граматичних зв'язків і недостатня мовна автоматизація. Усе це призводить до труднощів у засвоєнні граматичних категорій та їх правильному використанні у мовленні.

Діти з порушеннями мовлення демонструють труднощі у формуванні граматичних категорій через обмежений словниковий запас, нестабільність узгоджень, труднощі у фонематичному сприйнятті, а також недостатню розвиненість мовленнєвої пам'яті [3]. Під час мовлення такі діти часто спотворюють морфологічні форми, неправильно узгоджують відмінкові закінчення, змішують родові форми, замінюють слова з граматично складними конструкціями на простіші [13]. Механізми таких труднощів різняться залежно від типу порушення і рівня загального мовленнєвого розвитку, що визначає напрями та стратегії корекційного впливу.

Порушення формування граматичних категорій у дітей з дизонтогенезом обумовлені різними факторами. До основних категорій мовленнєвих труднощів належать:

1. фонетико-фонематичні порушення – характеризуються труднощами у розрізненні звуків мовлення, що ускладнює сприйняття та диференціацію закінчень і морфемних структур, знижує здатність до формування граматичних узагальнень [6];

2. дизартричні порушення – проявляються у порушенні іннервації органів артикуляції, що впливає на автоматизацію граматичних правил у мовленні дитини [17];

3. семантико-граматичні порушення – пов’язані з дефіцитом розуміння зв’язків між словами у реченні, що призводить до труднощів у використанні граматичних категорій [21];

4. аграматизми у дітей із загальним недорозвитком мовлення – діти з такими труднощами мають низьку здатність до узгодження слів за родом та відмінком, а також формують граматично неправильні речення [14];

5. функціонально-мовленнєві труднощі – найбільш критична група для формування граматичних категорій, оскільки пов’язана з дефіцитом мовленнєвої пам’яті, порушенням темпо-ритмічної організації мовлення та недостатньою сформованістю морфологічних узагальнень [4].

Саме діти з функціонально-мовленнєвими труднощами є найбільш уразливою групою щодо засвоєння граматичних категорій роду та відмінка. Як зазначає Ю. Рібцун, такі діти демонструють низький рівень засвоєння узгоджувальних конструкцій, що є основою для формування граматичної компетентності. Це пояснюється дефіцитом фонологічного сприйняття, слабкою короткочасною пам’яттю, труднощами у перемиканні уваги й утриманні граматичної схеми висловлювання [9]. Водночас у цих дітей часто спостерігається обмежений мовленнєвий досвід, що унеможливорює накопичення достатньої кількості зразків правильного мовлення. Вони не завжди усвідомлюють граматичні відношення між словами, тому будують речення на основі лексичних асоціацій, а не граматичних закономірностей [16].

Формування граматичних категорій у таких дітей має нерівномірний характер: окремі морфологічні форми засвоюються із запізненням або замінюються спрощеними аналогами. Так, категорія роду може проявлятися лише на рівні узгодження з особистими займенниками («він», «вона»), тоді як узгодження з прикметниками або дієсловами залишається порушеним. У категорії відмінка найчастіше спостерігаються помилки в утворенні родового, давального й орудного відмінків, оскільки вони вимагають розвиненої здатності до синтаксичного узгодження [28, 65].

Сучасні дослідження (Л. Черніченко, В. Бондар, І. Синявська та ін.) вказують на важливість граматичних категорій не лише для розвитку мовлення, а й для формування когнітивних функцій. Граматична побудова речення активізує процеси узагальнення, абстрагування, аналізу та синтезу, що сприяє розвитку мислення дитини. Порушення граматичної системи, навпаки, призводять до обмеження когнітивної гнучкості, труднощів у розумінні причинно-наслідкових зв'язків і структуруванні висловлювання [28]. У дітей із мовленнєвими труднощами часто простежується слабкість саме цих функцій, що обмежує їхню здатність граматично оформлювати висловлювання навіть за умови достатнього лексичного запасу.

Засвоєння граматичних категорій тісно пов'язане з розвитком фонематичного слуху. Відмінкові закінчення та родові суфікси мають мінімальні звукові відмінності, тому потребують високої точності звукового аналізу. Діти, у яких порушене фонематичне сприйняття, не завжди розрізняють граматично значущі елементи, що призводить до аграматизмів: пропусків або заміни морфем («у мама» замість «у мами», «до брат» замість «до брата») [20]. Поступово такі помилки закріплюються у мовленні, перетворюючись на стійку мовленнєву норму, яку складно подолати без системної логопедичної корекції.

Граматична будова мовлення є центральною складовою мовленнєвого розвитку, адже саме вона забезпечує перехід від ситуативного до контекстного мовлення [62, 69]. Діти, у яких граматичні категорії сформовані недостатньо, демонструють переважно номінативний тип висловлювань, що характеризується короткими, часто безузгодженими фразами. Наприклад: «Мама йти магазин», «Дівчинка малює кіт». Такі висловлювання не відображають логічних відношень між словами, а отже, не забезпечують повноцінної комунікації [27].

Наявність аграматизмів у дітей дошкільного віку є індикатором недостатнього рівня мовленнєвого та когнітивного розвитку. Вони

проявляються у спотворенні морфологічної структури слова, невмінні узгоджувати частини мови, пропусках або неправильному використанні прийменників. У мовленні дітей з аграматизмами часто трапляються конструкції на кшталт «я бачу мами» замість «я бачу маму» або «дай ложку брат» замість «дай ложку брату». Такі помилки свідчать про труднощі в засвоєнні синтаксичних залежностей і функціональних значень відмінків [66, 67].

Дослідження свідчать, що діти з аграматичним мовленням демонструють нижчі результати у навчальній діяльності через труднощі в розумінні мовленнєвих інструкцій та обмежену здатність до точного вираження власних думок [30, 39]. Зокрема, такі діти можуть спотворювати структуру речень, неправильно узгоджувати слова за відмінком та родом, що ускладнює їхню комунікативну взаємодію. Порушення цих граматичних категорій призводять до складнощів у формуванні писемного мовлення, оскільки дитина не може правильно будувати речення та дотримуватися морфологічних норм [20]. Більше того, несформованість граматичних категорій може знижувати рівень когнітивної гнучкості, що проявляється у труднощах при переключенні між мовними завданнями та адаптації до нових граматичних правил [16].

Значний вплив на навчальну діяльність дітей з аграматичним мовленням мають труднощі у формуванні навичок письма. Такі діти часто демонструють нестабільність у використанні відмінкових форм, що призводить до помилок у побудові речень, узгодженні частин мови та розумінні граматичних конструкцій [6]. Недостатній рівень засвоєння граматичних категорій також впливає на розвиток навичок побудови власних висловлювань, оскільки дитина не може логічно структурувати речення та забезпечити їх зв'язність. Як наслідок, діти з аграматичним мовленням зазнають труднощів у написанні творчих та зв'язних текстів, що є важливим компонентом шкільного навчання [13].

Отже, розвиток граматичних категорій роду та відмінка у дошкільному віці є визначальним фактором для подальшого успішного навчання дитини. Недостатнє оволодіння цими категоріями може призводити до значних труднощів у засвоєнні нових знань, розвитку навичок письма та читання, а також негативно впливати на комунікативну компетентність дитини у шкільному середовищі. Саме тому важливим є своєчасне виявлення мовленнєвих труднощів та впровадження ефективних корекційних заходів на етапі дошкільного розвитку [55].

1.3 Особливості формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин

Формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку відбувається в процесі активної мовленнєвої взаємодії з найближчим соціальним оточенням. Одним із вирішальних факторів розвитку мовлення є мовне середовище сім'ї, яке забезпечує якісний мовленнєвий зразок для дитини. У випадку виховання в іншомовній родині особливості засвоєння граматики зазнають значних змін, зумовлених впливом рідної мови батьків. Дослідження засвідчують, що у дітей з іншомовних родин спостерігається певне відставання у засвоєнні граматичних категорій мови більшості, що пов'язано з нерівномірністю мовних контактів та обмеженим обсягом граматично правильного мовленнєвого матеріалу [1, 34, 38].

Однією з ключових проблем є взаємодія рідної мови батьків та мови навчання, що може призводити до міжмовної інтерференції. У дітей з іншомовних родин часто спостерігається перенесення граматичних правил з однієї мови на іншу, що призводить до змішування мовних структур та появи помилок на морфологічному рівні [46]. Зокрема, труднощі виникають при засвоєнні категорій роду та відмінка, оскільки їхні особливості можуть суттєво різнитися у рідній та державній мові. Наприклад, якщо у рідній мові дитини категорія граматичного роду реалізується за іншими правилами, це може ускладнювати її опанування в мові навчання [50].

Важливим аспектом є також роль батьків у мовному розвитку дитини. Дослідження доводять, що рівень володіння батьками державною мовою прямо впливає на мовленнєві навички дітей. Родини, у яких один із батьків активно використовує державну мову в комунікації з дитиною, сприяють кращому засвоєнню її граматичних категорій, тоді як у родинах, де домінує лише рідна мова батьків, діти можуть відчувати дефіцит якісного мовного впливу [40]. Водночас умови виховання можуть впливати на рівень мотивації дитини до опанування другої мови: якщо державна мова сприймається як необхідний інструмент для соціалізації, діти активніше її засвоюють, уникаючи спрощених граматичних конструкцій [29, 59].

У дітей з іншомовних родин часто спостерігається спрощення граматичних конструкцій, зокрема уникнення складних синтаксичних моделей, скорочення речень, а також заміщення граматичних форм, які є складними для засвоєння, на більш прості варіанти. Наприклад, у процесі вивчення української мови як другої у дітей може виникати тенденція до уникнення відмінкових закінчень або неправильного їх узгодження з іменниками [63]. Це пояснюється як інтерференцією рідної мови, так і когнітивним перевантаженням через необхідність одночасного засвоєння кількох мовних систем [32].

Особливої уваги заслуговує питання інтерференційних помилок, які є типовими для дітей з іншомовних родин [54]. Ці помилки свідчать не лише про недостатнє засвоєння граматичних правил української мови, а й про вплив структур рідної мови на мовне продукування. Дослідження О. Бєлової доводять, що найчастіше такі діти демонструють:

1. помилки у вживанні відмінкових форм (заміна родового відмінка називним, помилки у вживанні місцевого й орудного відмінків);
2. неправильне узгодження прикметників з іменниками за родом («великий кішка», «моя братик»);
3. вживання інфінітивних конструкцій замість особових («я грати» замість «я граю»).

Такі граматичні порушення не завжди є наслідком відсутності знань: часто вони відображають перехідну стадію засвоєння мови, коли дитина ще не автоматизувала граматичні структури української, але активно намагається їх застосовувати. Цей процес супроводжується змішуванням морфологічних форм і створенням так званих «гібридних» конструкцій [3, 18, 23].

У дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин засвоєння граматичних категорій ускладнюється не лише міжмовною інтерференцією, а й специфічними особливостями їхнього розвитку. У таких дітей часто спостерігається обмежений словниковий запас, недостатня сформованість фонологічних навичок і труднощі з морфологічним аналізом слів, що негативно впливає на здатність до граматичного узгодження. Наявність цих порушень ускладнює автоматизацію правил роду та відмінка, що призводить до нестабільності граматичних форм у мовленні дитини [48, 56, 57].

Варто зазначити, що взаємозв'язок граматики та когнітивного розвитку є ключовим аспектом формування мовлення у дітей, оскільки граматичні категорії безпосередньо пов'язані з роботою пам'яті, уваги, мислення та здатності до узагальнення мовного матеріалу. Оволодіння морфологічними та синтаксичними конструкціями потребує не лише мовленнєвого досвіду, а й високого рівня когнітивних процесів, таких як аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. [49, 64] Дослідження доводять, що діти з недостатньо розвиненими когнітивними навичками мають більші труднощі у засвоєнні граматики, особливо у розмежуванні граматичних категорій роду та відмінка, що впливає на якість їхнього мовлення [36].

Розвиток граматичних категорій базується на здатності дитини встановлювати зв'язки між словами в реченні, що вимагає розвинутого логічного мислення та операцій категоризації. Наприклад, для правильного використання відмінкових форм дитина повинна усвідомлювати зміну слів залежно від їхньої ролі в реченні, що вимагає високого рівня розуміння граматичних закономірностей [69]. У дітей з когнітивними труднощами спостерігаються порушення у визначенні граматичних зв'язків між словами,

що може призводити до помилок у відмінковому узгодженні та використанні неправильних граматичних форм [32].

Крім того, процес засвоєння граматичних правил значною мірою залежить від рівня розвитку робочої пам'яті, яка забезпечує тимчасове збереження мовного матеріалу під час обробки інформації. Діти, які мають низьку ємність робочої пам'яті, зазнають труднощів із відтворенням складних речень, запам'ятовуванням відмінкових закінчень та узгодженням слів у реченні [59]. Вплив когнітивних факторів на мовленнєвий розвиток також простежується у процесах уваги: діти з нестійкою концентрацією уваги мають більшу схильність до змішування граматичних категорій, що ускладнює автоматизацію правил граматики [42].

У дітей з мовленнєвими труднощами когнітивні чинники відіграють особливо важливу роль у засвоєнні граматики, оскільки вони мають труднощі у виділенні та систематизації граматичних закономірностей [46]. Вони можуть покладатися на лексичні підказки, замість того щоб аналізувати граматичну структуру речення, що призводить до використання помилкових граматичних конструкцій [60]. Такі діти часто замінюють складні граматичні форми на простіші, що спричиняє спрощене мовлення та обмежує їхню комунікативну компетентність.

Розвиток граматики у дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин значною мірою залежить від соціального середовища, в якому вони зростають. Вплив соціальних факторів на формування граматичних навичок є особливо важливим у цьому випадку, адже діти опановують мову в умовах варіативного мовного середовища, де стикаються з різними моделями мовлення. Дослідження підтверджують, що взаємодія з носіями державної мови, частота мовленнєвих контактів та стиль комунікації в оточенні дитини відіграють вирішальну роль у засвоєнні граматичних категорій [38, 61, 68].

Одним із ключових аспектів соціального впливу є мовленнєве середовище у дошкільних закладах освіти. Діти, які виховуються у російськомовних родин, але відвідують україномовний дитячий садок,

отримують більше можливостей для засвоєння граматичних конструкцій державної мови через наслідування мовлення педагогів та однолітків [44]. Однак при недостатній інтеграції у мовне середовище або через пасивну мовленнєву позицію дитини процес засвоєння граматики може бути сповільненим. Це особливо актуально для дітей з мовленнєвими труднощами, які через недостатню сформованість фонематичного слуху та низьку активність у спілкуванні меншою мірою засвоюють граматичні конструкції під час комунікативної взаємодії [33, 59].

Важливу роль у мовному розвитку дитини відіграє сімейне середовище. У родинях, де батьки підтримують білінгвальний розвиток і створюють умови для активного використання обох мов, діти демонструють кращі результати у засвоєнні граматики. Діти, які з раннього віку отримували якісний мовний вплив у двох мовах, демонструють кращі результати у засвоєнні граматичних категорій, ніж ті, хто почав активно вивчати другу мову вже після трьох років [2, 7, 10, 36]. Це пов'язано з тим, що сенситивний період для засвоєння граматики припадає саме на ранній дошкільний вік, коли відбувається активне формування мовних зв'язків у мозку. Натомість, якщо у сім'ї використовується лише рідна мова батьків, діти можуть відчувати дефіцит мовного досвіду українською, що проявляється у нестабільності граматичних форм та змішуванні мовних систем [40]. При цьому рівень володіння батьками державною мовою також впливає на формування мовленнєвих навичок у дитини: якщо батьки самі припускаються граматичних помилок, дитина несвідомо наслідує їх, що закріплює некоректні мовні конструкції [46].

Крім сім'ї та дошкільного середовища, важливу роль у засвоєнні граматики відіграє соціокультурний контекст. Наприклад, діти, які активно взаємодіють з україномовними однолітками, демонструють вищу мовну компетентність, ніж ті, які спілкуються переважно у рідному мовному середовищі [69]. Крім того, вплив медіа, особливо дитячих програм та мультфільмів українською мовою, може бути як позитивним, так і негативним: з одного боку, це розширює мовний досвід дитини, а з іншого –

при недостатньому поясненні з боку дорослих вона може засвоювати граматично неправильні конструкції [41].

Важливим аспектом дослідження формування граматичних категорій у дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин є питання компенсаторних механізмів, які дитина виробляє у процесі засвоєння української мови як другої. Компенсаторна стратегія часто пов'язана з явищем код-перемикання, яке виконує функцію своєрідного «мовного мосту» між двома системами. Воно проявляється у спонтанному переході з однієї мови на іншу в межах одного висловлювання або діалогу та може виконувати компенсаторну функцію в умовах недостатнього оволодіння граматичними категоріями [48, 51]. Виникнення код-перемикання є закономірним етапом двомовного розвитку, оскільки дитина, стикаючись із труднощами в доборі граматично правильної форми в другій мові, компенсує їх використанням конструкцій з першої мови [43]. За спостереженнями І. Тичини, це дозволяє дитині залишатися активною у спілкуванні, навіть якщо граматичний апарат другої мови ще не є сформованим [17].

Вплив код-перемикання найбільш помітний у формуванні граматичних категорій, особливо відмінка та роду, які у російській та українській мовах мають подібні, але не ідентичні закономірності [9, 25]. Діти можуть використовувати закінчення, типові для рідної мови, у словах іншої мовної системи або замінювати окремі лексичні одиниці на більш знайомі, що не потребують складних граматичних перетворень [60].

Компенсаторна роль код-перемикання також пов'язана з когнітивним навантаженням під час мовлення. У ситуаціях підвищеної комунікативної складності або в умовах швидкого добору слів дитина може інтуїтивно перемикається на більш автоматизовані мовні структури, що полегшує побудову висловлювання [42]. Однак за відсутності системної корекційної роботи таке явище може призвести до стійкого мовного змішування та уповільнення розвитку граматичних навичок у другій мові [57].

Формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин є складним та багатоетапним процесом, що залежить від взаємодії когнітивних, лінгвістичних та соціальних чинників. Для засвоєння цих граматичних категорій дитина повинна не лише оволодіти правилами їхнього вживання, а й навчитися правильно їх використовувати у мовленнєвій практиці, що потребує розвинених навичок мовного аналізу та синтезу [52]. Проте у дітей, які зростають у середовищі, де домінує інша мова, можуть виникати системні труднощі із засвоєнням категорій роду та відмінка через недостатню мовну практику українською та вплив міжмовної інтерференції [60].

Категорія роду є однією з перших морфологічних ознак, яку засвоюють діти, оскільки вона часто співвідноситься з лексичним значенням слів [15]. У дітей з іншомовних родин цей процес може бути ускладненим через відмінності у граматичній системі рідної мови. Наприклад, якщо в рідній мові дитини категорія роду має інші механізми вираження (наприклад рос. «больш» - жіночий рід, а укр. «більш» - чоловічий рід), то вивчення української мови як другої може супроводжуватися помилками в узгодженні іменників з прикметниками та займенниками [50]. Крім того, нестабільність категорії роду може бути пов'язана з недостатньою сформованістю фонологічного сприйняття, що ускладнює розрізнення граматичних ознак слів [48].

Формування категорії відмінка потребує значно складніших когнітивних операцій, оскільки вимагає розуміння синтаксичних зв'язків між словами у реченні. Діти, які виховуються у російськомовних родинах і навчаються українською, часто демонструють спрощене використання відмінкових форм, що проявляється у неправильному вживанні закінчень та відсутності узгодження з іншими словами в реченні [63]. Так, вони можуть використовувати називний відмінок замість родового або знахідного («бачу мама» замість «бачу маму»), що пояснюється перенесенням синтаксичних моделей рідної мови на українську [31].

Виховання у російськомовній родині при навчанні українською мовою впливає на побудову синтаксичних конструкцій, хоча обидві мови мають схожий порядок слів та граматичну структуру. Діти можуть застосовувати синтаксичні моделі російської мови в українському мовленні, що призводить до таких помилок, як пропуск або неправильне вживання прийменників, зміщення наголосу у складних реченнях та невідповідність граматичних зв'язків між словами. Особливо це помітно у використанні дієслівних конструкцій, де діти можуть помилково переносити російські граматичні особливості, наприклад, вживати інфінітив замість особової форми або змінювати порядок слів у питальних реченнях, що не є типовим для української мови [22, 43].

Крім синтаксичних і морфологічних труднощів, у дітей з мовленнєвими порушеннями з іншомовних родин можуть спостерігатися проблеми з розумінням граматичних конструкцій на слух. Дослідження показують, що у таких дітей уповільнене формування фонематичного слуху, що ускладнює розпізнавання граматичних зв'язків у реченні [35]. Це може призводити до ситуацій, коли дитина правильно відтворює окремі слова, але не здатна побудувати логічно й граматично правильне речення. Відповідно, спостерігається нерівномірний розвиток мовленнєвих компонентів: дитина може добре володіти лексикою, але при цьому мати значні труднощі у граматичному оформленні висловлювань [42].

У дітей, які виховуються в російськомовній родині, але навчаються українською мовою, часто виникають труднощі з узгодженням слів у реченні, що стосується не лише категорій роду та відмінка, а й числа. Попри схожість граматичних систем обох мов, розбіжності у морфологічних парадигмах можуть спричиняти систематичні помилки. Наприклад, дитина може використовувати неправильні форми множини або однини, відтворюючи синтаксичні моделі рідної мови, що призводить до порушень граматичних зв'язків. Це проявляється у таких випадках, як «дві стіл» замість «два столи» або «моя брати» замість «мої брати», що вказує на недостатню диференціацію

граматичних категорій і вплив російської мовної системи на формування української [31].

Варто зазначити, що ступінь вираженості мовленнєвих труднощів залежить від кількох факторів:

- рівня володіння рідною мовою;
- віку початку вивчення другої мови;
- стилю комунікації у сім'ї та мовного досвіду дитини в освітньому середовищі [53, 58].

Висновки до першого розділу

Здійснено теоретичний аналіз науково-методичних джерел, присвячених проблемі формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку, зокрема категорій відмінка та роду, а також виявлено особливості їх засвоєння дітьми з мовленнєвими труднощами, зокрема тими, що виховуються в іншомовних родинах. На основі аналізу психолінгвістичних і лінгводидактичних підходів обґрунтовано, що граматичні категорії є провідним структурним компонентом мовної системи, оскільки вони забезпечують правильність побудови висловлювань, когерентність мовлення й формування комунікативної компетенції дитини.

Уточнено, що засвоєння граматичних категорій у дошкільному віці має закономірний поетапний характер, який тісно пов'язаний із розвитком когнітивної, лексичної, фонематичної та сенсомоторної сфер. Встановлено, що процес формування граматичних категорій відбувається від простих морфологічних опозицій до складніших синтаксичних зв'язків: спочатку дитина засвоює категорію числа, далі – роду, а потім – відмінка. Визначено, що саме оволодіння граматичними категоріями роду та відмінка є індикатором мовленнєвої зрілості дошкільника, оскільки забезпечує засвоєння механізмів узгодження слів у реченні та усвідомлення їхніх граматичних функцій.

Проаналізовано наукові підходи (Я. Гуцова, В. Купчишина, Л. Мацук, І. Глуховцева, Ю. Осадчук, В. Спицька, І. Тичина С. Штангей та ін.), у межах

яких доведено, що успішність засвоєння граматики зумовлюється поєднанням мовленнєвої практики, наявністю якісного мовного зразка, достатнім рівнем когнітивного розвитку й активним залученням дитини до комунікативної діяльності. Узагальнено, що оволодіння граматичними категоріями розпочинається на другому році життя, а найінтенсивніше розвивається у період 3-5 років, коли відбувається перехід від ситуативного до контекстного мовлення, розширюється словниковий запас і формується здатність до узгодження частин мови.

Визначено, що у дітей з мовленнєвими труднощами формування граматичних категорій роду та відмінка має сповільнений темп і супроводжується аграматизмами, порушеннями морфологічного узгодження та труднощами у розумінні граматичних зв'язків у реченні. Встановлено, що серед основних чинників, які ускладнюють засвоєння граматичних правил, є недостатня сформованість фонематичного слуху, мовленнєвої пам'яті, знижена пізнавальна активність та обмежений словниковий запас. Здійснено класифікацію мовленнєвих труднощів, що впливають на формування граматичних категорій, до яких належать фонетико-фонематичні, дизартричні, семантико-граматичні та функціонально-мовленнєві порушення. Найбільш значущими для дослідження визначено саме функціонально-мовленнєві труднощі, оскільки вони безпосередньо впливають на здатність дитини до узагальнення морфологічних закономірностей.

Проаналізовано психолінгвістичні механізми засвоєння граматичних категорій у дітей з іншомовних родин. Встановлено, що мовне середовище є визначальним фактором розвитку граматичної компетенції, а недостатня кількість якісних україномовних зразків у комунікації з дорослими призводить до формування спрощених граматичних структур і змішування мовних систем. Виявлено, що у дітей, які виховуються в іншомовних родинах, процес формування граматичних категорій ускладнюється впливом міжмовної інтерференції, особливо у сфері морфології. Це проявляється у зміщенні

родових ознак іменників, неправильному вживанні відмінкових закінчень та використанні синтаксичних моделей рідної мови у мовленні українською.

Встановлено, що у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин спостерігається поєднання внутрішніх (мовленнєвих, когнітивних) і зовнішніх (соціокультурних, середовищних) чинників, які комплексно впливають на формування граматичної системи. Недостатність мовленнєвої практики українською мовою, інтерференція рідної мови батьків і слабкість фонематичного аналізу зумовлюють уповільнення процесу формування граматичних категорій, що проявляється у спрощеній морфологічній структурі висловлювань, порушенні узгодження частин мови та використанні невідповідних відмінкових форм.

РОЗДІЛ II.

ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН

2.1. Організація та методика проведення констатувального етапу дослідження

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що у дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин формування граматичних категорій відмінка та роду відбувається зі значними труднощами. Про це свідчить зменшене розуміння слів, їх складової структури, труднощі у вимові слів, порушення просодичної сторони мовлення, труднощі у розрізненні складів у слові. Характерними проявами при цьому відзначається порушення складоритму.

Зважаючи на вищезазначені теоретичні положення, було висунуто припущення, що у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин формування граматичних категорій відмінка та роду відбувається з певними особливостями, пов'язаними з впливом двох мовних систем і недорозвиненням механізмів граматичного узгодження.

Мета констатувального експерименту – з'ясувати стан сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. Для реалізації мети було поставлено такі завдання:

1. Визначити особливості розрізнення слів за родами.
2. З'ясувати особливості відмінювання іменників за родами у зв'язному мовленні.
3. Визначити загальний рівень володіння граматичними категоріями роду та відмінка.

Для реалізації вищезазначених завдань було проведено констатувальний експеримент із використанням фрагмента методики діагностики мовленнєвих

порушень у дошкільників із ЗНМ з монографії Л. Трофименко «Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку» [24].

Дослідження проводилося на базі Дошкільного навчального закладу №273 Печерського району м. Києва. У констатувальному експерименті взяло участь 20 дітей дошкільного віку, серед яких 10 дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин та 10 з україномовних родин. Всі діти мали збережений слух, зір та інтелектуальний розвиток. Для дітей експериментальної групи було характерне недостатнє володіння українською мовою в побутовому спілкуванні, переважання рідної мови батьків (російської, англійської) у домашньому середовищі, що зумовлювало обмежений обсяг активного словника українською мовою та знижену мовну ініціативу.

Діагностична методика містить три блоки завдань, спрямованих на комплексне дослідження граматичного розвитку:

- перший блок: *«Вживання відмінкових форм у самотійному мовленні»* мав на меті визначити здатність дитини використовувати граматичні категорії у спонтанному мовленні. Завдання цього блоку будувалися на роботі із сюжетним малюнком, що дозволяло простежити природне вживання відмінкових форм у коротких висловлюваннях. Використання сюжетних стимулів активізувало мовленнєву діяльність дитини, знижувало тривожність і давало змогу оцінити не лише рівень засвоєння граматичних форм, а й мовленнєву ініціативність, гнучкість у побудові речень, уміння узгоджувати слова за граматичними ознаками;
- другий блок: *«Діагностика сформованості категорії роду іменників»* спрямований на визначення здатності дитини розрізняти роди іменників у називному відмінку. Цей блок дав змогу перевірити рівень морфологічного узагальнення, уміння співвідносити іменники із займенниками «він», «вона», «воно». Застосування ігрового завдання (класифікація предметних картинок за родом) дозволяло оцінити не лише знання, але й рівень мовленнєвої готовності до оперування категорією роду;

- третій блок: *«Вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах»* був найоб'ємнішим і передбачав оцінювання вживання відмінкових форм у різних контекстах: родовому, давальному, знахідному, орудному та місцевому відмінках за родами іменників. Завдання цього блоку орієнтувалися на формування граматичних узагальнень, уміння варіювати закінчення відповідно до синтаксичної ролі слова. Таким чином, він дозволяв простежити, наскільки дитина володіє системою морфологічних змін у межах кожного роду (Додаток А).

Вибір саме цих трьох компонентів пояснюється психолінгвістичними механізмами засвоєння граматичних категорій: спочатку дитина опановує морфологічне узагальнення (розпізнавання роду), потім переходить до використання граматичних форм у контексті (відмінки), а далі до їх інтеграції у зв'язному мовленні.

1. Вживання відмінкових форм у самотійному мовленні (Додаток Б)

1. Робота з сюжетним малюнком.

Інструкція: розглянь малюнок. Кого або що ти бачиш на малюнку? Домалюй на столі тарілку. Для кого вона? Домалюй тут м'яч (під столом). Розкажи, де м'яч? У мене є подарунок для когось з родини. Кому ти хочеш його подарувати? До родин прилетів метелик. Заплющ очі і він обере де сісти. Де метелик? Розкажи яка пора року на малюнку? Що ти робив(-ла) влітку?

Мовленнєвий матеріал: бачу маму, тата, бабусю, дідуся, дівчинку, хлопчика, собаку, kota, білку, мишку; тарілка для бабусі; м'яч під столом; подарувати дівчинці; метелик на лавці.

2. Діагностика сформованості категорії роду іменників (Додаток Б)

1. Розрізнення родів слів у називному відмінку.

Інструкція: «Розділи слова на 3 групи: до хлопчика застосуй слова, які можна замінити на «він», до дівчинки – «вона», до сонечка – «воно»».

Мовленнєвий матеріал: ведмідь, помідор, кінь, коза, слива, капуста, мило, теля, яйце.

3. Вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах (Додаток Б)

1. Використання слів у родовому відмінку (жіночий і чоловічий рід).

Інструкція: «Про кого читає дівчинка?»

Мовленнєвий матеріал: маму, тата, бабусю, дідуся, хлопчика, дівчинку.

2. Використання слів у родовому відмінку (середній рід).

Інструкція: «До кого приїхали діти?»

Мовленнєвий матеріал: до левенятка, до слоненятка, до ведмежатка, до тигренятка тощо.

3. Використання слів у давальному відмінку (жіночий і чоловічий рід).

Інструкція: «Подарунок даємо кому?»

Мовленнєвий матеріал: тату (–ові), мамі, брату (–ові), сестрі, бабусі, дідуся (–еві).

4. Використання слів у давальному відмінку (середній рід).

Інструкція: «Кому даєш їсти?»

Мовленнєвий матеріал: лошатку даю овес, кошенятку даю рибу, курчатку даю траву.

5. Використання слів у знахідному відмінку (жіночий і чоловічий рід).

Інструкція: «Кого ти бачиш?»

Мовленнєвий матеріал: художницю, майстра, кухаря, туриста, дівчинку.

6. Використання слів у знахідному відмінку (середній рід).

Інструкція: «Кого або що намалювала дівчина?»

Мовленнєвий матеріал: яйце, молоко, кошеня, яблуко, мило, теля, курча.

7. Використання слів у орудному відмінку (жіночий і чоловічий рід).

Інструкція: «З ким зустрівся їжачок?»

Мовленнєвий матеріал: з совою, з вороною, з горобцем, зі шпаком тощо.

8. Використання слів у орудному відмінку (середній рід).

Інструкція: «Між чим або ким стоїть кошеня?»

Мовленнєвий матеріал: між озерами, яйцями, поросятами, курчатами.

9. Використання слів у місцевому відмінку (жіночий і чоловічий рід).

Інструкція: «У чому є вітаміни?»

Мовленнєвий матеріал: у помідорі, гарбузі, буряку, моркві, капусті, огірку.

10. Використання слів у місцевому відмінку (середній рід).

Інструкція: «Що у чому?»

Мовленнєвий матеріал: дерево у лісі, корабель у морі, літак у небі.

Для визначення рівня сформованості граматичних категорій роду та відмінка у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин було розроблено систему блоків та показників оцінювання. Кожне завдання оцінювалось за показниками відповідного блоку у межах від 2 до 0 балів, проте загальна кількість можливих балів різнилася залежно від обсягу завдань у кожному компоненті:

- 1 блок – максимум 2 бали;
- 2 блок – максимум 2 бали;
- 3 блок – максимум 20 балів.

Така шкала дала змогу об'єктивно оцінити рівень засвоєння дітьми граматичних категорій, норми якої представлено у Табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Програма визначення рівня сформованості граматичних категорій роду та відмінка у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин

Діагностичні блоки	Показники	Шкала оцінювання
1. Вживання відмінкових форм у самотійному мовленні	• правильність уживання відмінкових закінчень у відповідності до	2 бали – завдання виконується повністю правильно, відмінкові форми

	синтаксичної ролі слова; • уміння будувати речення та короткі висловлювання з використанням відмінкових форм; • здатність використовувати навички у власному мовленні під час роботи з сюжетним малюнком.	використовуються без помилок; 1 бал – завдання виконується частково правильно, допускаються окремі помилки у вживанні закінчень; 0 балів – завдання не виконується або відмінкові форми не вживаються.
2. Розрізнення роду іменників	• уміння правильно співвідносити іменник із відповідним займенником «він», «вона», «воно»; • здатність віднести слова до груп за родом; • сформованість первинних навичок диференціації граматичної категорії роду.	2 бали – дитина правильно розрізняє всі роди іменників та співвідносить їх із відповідними займенниками; 1 бал – дитина допускає 1-2 помилки у визначенні роду; 0 балів – дитина не розрізняє роди іменників.
3. Вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах	• правильність уживання форм у родовому, давальному, знахідному, орудному та місцевому відмінках; • відтворення відмінкових закінчень іменників чоловічого, жіночого та середнього роду; • здатність застосовувати відмінкові форми у заданому контексті.	2 бали – дитина правильно вживає відмінкові форми у більшості завдань (без суттєвих помилок); 1 бал – дитина виконує завдання частково, допускаючи регулярні помилки у вживанні закінчень; 0 балів – дитина не володіє формами відмінків, завдання не виконує.

Діагностична процедура відбувалася індивідуально, у спокійній атмосфері, з урахуванням особистісних і мовленнєвих особливостей дітей.

Тривалість одного обстеження становила 20-25 хвилин. Для підвищення мотивації використовувалися ігрові прийоми: персонажі, сюжетні ситуації, предметні картинки. Під час виконання завдань логопед створював доброзичливу, підтримувальну атмосферу, що сприяло спонтанному мовленню та достовірності результатів.

Після підрахунку результатів визначалися три рівні сформованості:

- високий рівень – 17-24 бали (дитина впевнено володіє граматичними категоріями, правильно вживає відмінкові форми у мовленні, допускає поодинокі неточності).
- середній рівень – 9-16 балів (дитина засвоїла основні граматичні форми, але припускається регулярних помилок у складніших мовних конструкціях).
- низький рівень – 0-8 балів (дитина не розрізняє родові та відмінкові форми, не застосовує їх у власному мовленні).

2.2. Стан сформованості граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин

Проведене дослідження дало змогу визначити рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами, що виховуються у різному мовному середовищі. Кількісні показники подані в Табл. 2.2.

За даними, що представлені в таблиці, отримано такі результати: серед дітей з україномовних родин 60 % продемонстрували високий рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду, 40 % – мали середній рівень. Низький рівень у цій групі відсутній. Це свідчить про системність засвоєння граматичних категорій у сприятливому мовному середовищі, де українська мова є основною для спілкування.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей
дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з
україномовних та іншомовних родин**

Рівні	Діти з україномовних родин	Діти з іншомовних родин
Високий рівень	60 %	-
Середній рівень	40 %	-
Низький рівень	-	100 %

Зовсім інша ситуація простежується серед дітей з іншомовних родин: усі 100% досліджуваних мають низький рівень сформованості граматичних категорій. Їхні результати коливаються в межах 2–8 балів, що вказує на значні труднощі у використанні відмінкових форм та у граматичному оформленні мовлення.

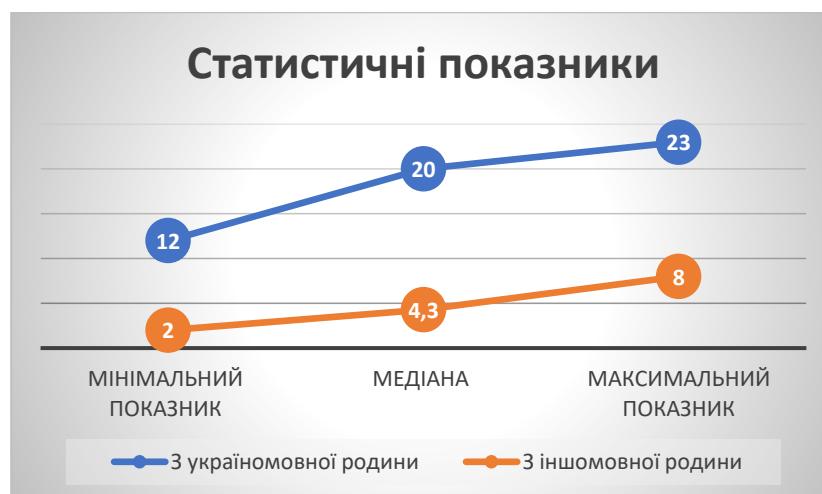


Рис. 2.1. Кількісне співвідношення рівнів сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей з різним мовним середовищем

Графічне відображення даних подано на Рис. 2.1. Діаграма чітко демонструє різкий контраст між двома групами: якщо серед україномовних

дітей переважають високий і середній рівні, то серед російськомовних дошкільників одностайно зафіксовано низький рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду.

Додаткове підтвердження отриманих результатів засвідчує порівняння середніх показників у двох групах. Середній бал україномовних дітей становить 18,6 (при максимальному значенні 23 бали), тоді як середній бал дітей з російськомовних родин дорівнює лише 4,3 (максимальне значення 8 балів). Варто наголосити, що результати україномовних дітей є більш варіативними ($\sigma = 4,28$), тоді як у російськомовних – відносно одноманітними ($\sigma = 1,87$), що вказує на стабільність низьких показників у другій групі.

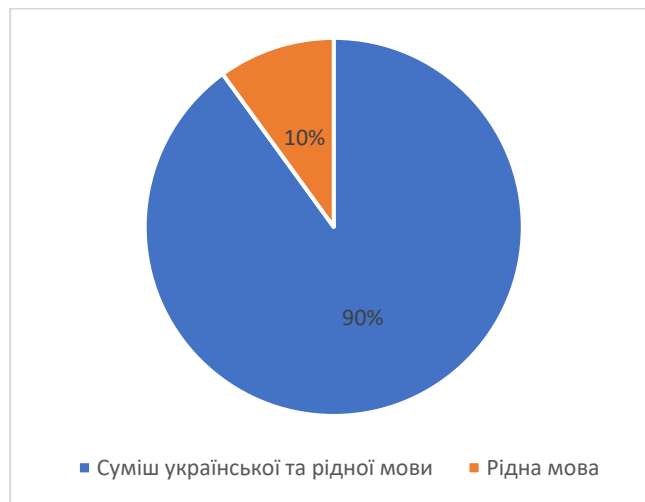


Рис. 2.2. Кількісне співвідношення використання мов під час роботи з сюжетним малюнком

Аналіз даних, представлених на Рис. 2.2, показує, що під час роботи із сюжетним малюнком 90 % дітей з іншомовних родин використовували змішаний мовний код, поєднуючи елементи української та російської мов у межах одного висловлювання. Така змішана форма мовлення виявлялась у тому, що окремі слова та граматичні конструкції бралися з різних мов, однак при цьому зберігалася внутрішня граматична узгодженість на рівні речення. У висловлюваннях дітей спостерігалось поєднання лексем, що належать до

різних мовних систем, але водночас підпорядковуються морфологічним і синтаксичним правилам обох.

Це призводило до появи специфічних гібридних речень на кшталт: «мальчик катається на качеле», «бабуся сабіраєт ягоди», «я бил у парку», «подарок даю мамі». У цих прикладах окремі слова відтворено російською, тоді як інші – українською, але структура висловлювання зберігає граматичну правильність відносно обох мов.

Така особливість мовлення свідчить про активне функціонування у дітей явища інтерференції та змішування кодів, коли мовні одиниці різних систем взаємодіють і створюють синкретичну конструкцію. Водночас ці дані демонструють, що діти не володіють українською мовою як цілісною системою: їхнє висловлювання не є повністю українським, оскільки значна кількість ключових слів відтворюється рідною (російською) мовою. Однак варто підкреслити, що сам факт граматичного узгодження вказує на сформованість механізмів синтаксичної організації, які переносяться з рідної мови на другу.

Водночас було зафіксовано і випадки неузгодженості слів у межах речення, що підтверджує наявність у дітей функціонально-мовленнєвих труднощів. Приклади таких висловлювань: «сабачка кушаєт костачка», «шарік хлопчик», «мама курка», «бабочка лейка». У подібних висловлюваннях порушуються як граматичні зв'язки між словами, так і логіко-семантична відповідність, що вказує на фрагментарність сформованості граматичних категорій і недостатню інтеграцію мовленнєвих одиниць у цілісну систему.

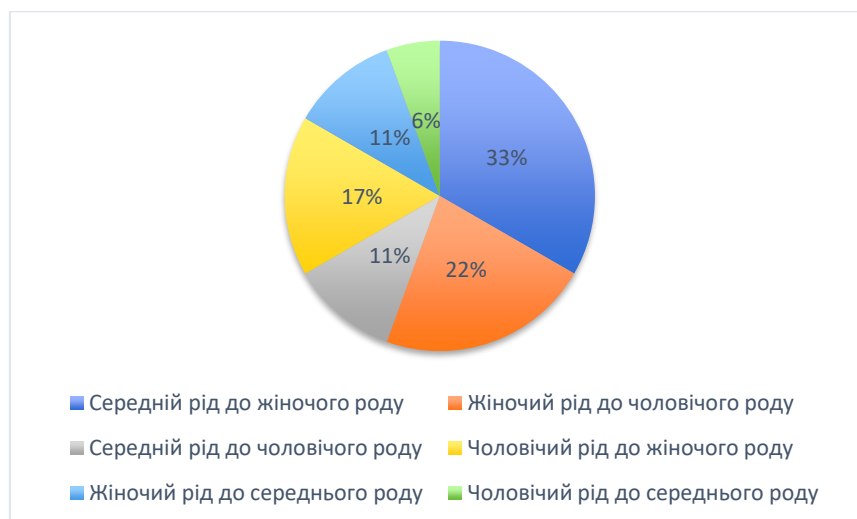


Рис. 2.3. Кількісне співвідношення помилок при визначенні роду іменників у називному відмінку

Аналіз даних, представлених на Рис. 2.3, дає змогу зробити висновок, що визначення граматичного роду іменників викликає значні труднощі у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими порушеннями. Під час виконання завдання всі діти, незалежно від мовного середовища, припускалися помилок.

Помилки, що стосуються несформованої диференціації між середнім та іншими родами, зумовлені як внутрішніми закономірностями розвитку граматичної системи дитини, так і міжмовною інтерференцією. Середній рід є однією з найважчих граматичних категорій, оскільки він менш очевидно пов'язаний із семантикою предметів на відміну від чоловічого чи жіночого. Особливо виразно інтерференція проявилася у дітей з російськомовних родин. В українській мові слова на позначення дитинчат тварин належать до середнього роду (*кошенятко, телятко, поросятко*), тоді як у російській їхні аналоги є іменниками чоловічого роду (*котёнок, тельёнок, поросёнок*). Відповідно, дитина, яка орієнтується на граматичні норми рідної мови, інтуїтивно відносить українське слово до чоловічого роду (27 %). У таких випадках рід слова визначався не за українською граматичною системою, а за калькою з рідної мови.

Часто спостерігалися випадки, коли іменники чоловічого роду відносили до жіночого (23 %). Така тенденція також пояснюється впливом рідної мови: наприклад, українські слова *кінь* або *ведмідь* (чоловічий рід) у російській мові можуть позначатися словами *лошадь*, *ведмедіца* (жіночого роду). Дитина, яка звикла до цих форм у домашньому середовищі, механічно переносила їх на український варіант.

Не менш виразними були труднощі у розрізненні жіночого та середнього родів. У цьому випадку плутанина пояснювалася не міжмовними впливами, а внутрішніми особливостями дитячого мовлення. Діти спиралися на займенникові опори «вона» та «воно», які мають подібну звукову форму. Саме ця схожість призводила до помилкового вибору.

Характерним було й те, що діти нерідко співвідносили слова не з огляду на граматичні правила, а за власними семантичними або емоційними асоціаціями. Такі відповіді іноді супроводжувалися поясненнями: «я поставлю коня до дівчинки (картка вона), бо я дівчинка і люблю це», «я поставлю до козу хлопчика (картка він), бо це більше йому пасує», «я поставлю бджолу до сонечка (картка воно), бо бджола летить до сонечка». У таких випадках рід визначався не за граматичними законами, а за суб'єктивними асоціаціями чи особистим досвідом дитини.

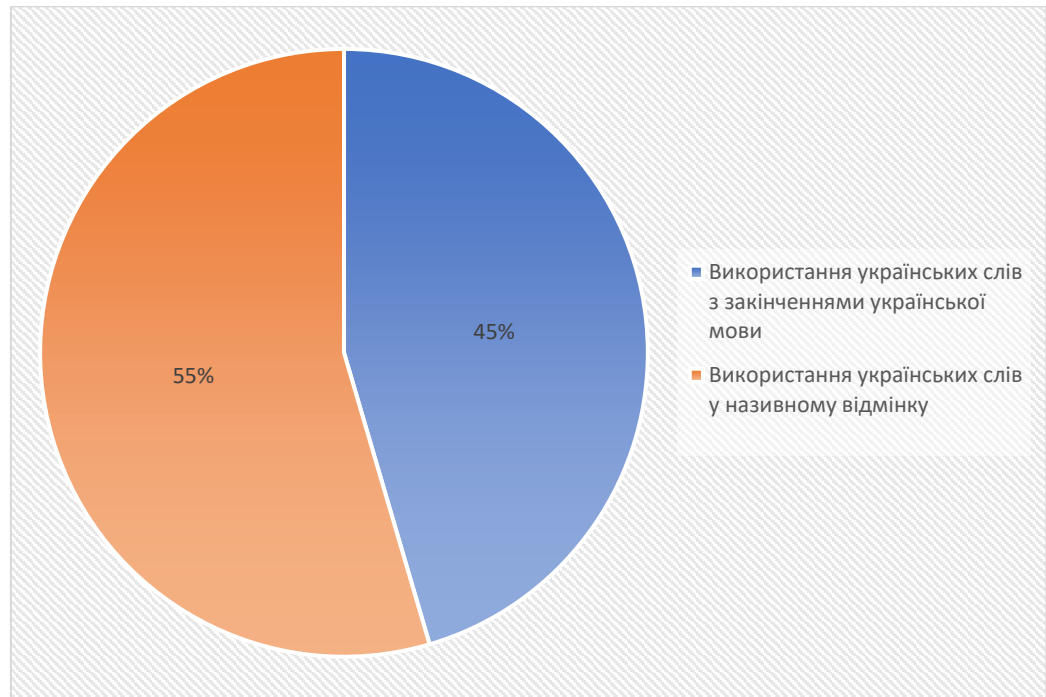


Рис. 2.4. Кількісне співвідношення вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах

Рис. 2.4 дає змогу простежити характерні закономірності і труднощі у формуванні морфологічних структур. Аналіз показує, що лише 21 % вживаних українських слів супроводжувалися закінченнями, відповідними граматичним формам української мови. Водночас діти застосовували закінчення, властиві українській морфології, до форм, що не відповідали конкретному відмінку: наприклад, «дівчинку» замість «дівчинці» або «у кукурудзи» замість «у кукурудзі». У деяких випадках спостерігалось узгодження за родом під впливом інших слів, що містили коректне закінчення, наприклад «мамові» замість «мамі» або «туристу» замість «туриста». Така поведінка свідчить про часткове освоєння морфологічних моделей української мови з одночасним проявом асоціативного переносу та впливу контексту.

Найчастіше діти вживали українські слова у називному відмінку, що становило 51 % усіх випадків. Ця тенденція особливо проявлялася в завданнях, що вимагали відмінювання слів середнього роду у родовому, давальному, орудному та місцевому відмінках. Діти часто повторювали слова

за дорослим, що свідчить про наслідувальну стратегію під час засвоєння складних відмінкових форм. Труднощі з відмінюванням проявлялися також у словах чоловічого та жіночого роду, особливо у орудному та місцевому відмінках, які є складними через чергування голосних і приголосних та менш уживані у повсякденному мовленні. У той же час форми середнього роду у знахідному відмінку не викликали труднощів, оскільки збігалися з називним відмінком.

Особливої уваги заслуговує той факт, що діти активно залучали рідну мову у процес відмінювання. Так, уживання слів рідною мовою з відповідними закінченнями становило 12 %, однак правильність утворених форм була непослідовною, про що свідчать приклади «мальчіке» (давальний відмінок) чи «у огурца» (місцевий відмінок). Значно рідше (лише у 1% випадків) простежувалося використання слів рідною мовою з українськими закінченнями, що можна пояснити перенесенням раніше засвоєних українських моделей на матеріал рідної мови, як у прикладах «дєдушку» або «куклі». У 3 % випадків діти вживали слова рідною мовою у називному відмінку, демонструючи схильність залишати їх у базовій, невідмінюваній формі навіть після пред'явлення правильного зразка. Окрім цього, близько 12% становили випадки, коли українські слова отримували закінчення рідної мови. У таких ситуаціях діти могли утворювати як формально коректні форми («у деревє», «з качєнятом»), так і явно помилкові («сорокам», «дідусє»). Подібні приклади свідчать про вагомий вплив морфологічної системи рідної мови, яка нерідко ставала провідним механізмом у побудові відмінкових форм українських слів.

З огляду на ці дані постає потреба детальніше розглянути особливості застосування відмінкових закінчень рідної мови у мовленні дітей, адже саме цей чинник визначально впливає на характер формування граматичних структур української мови. Таку можливість надає рисунок 2.5., який ілюструє співвідношення доречного та недоречного використання закінчень рідної

мови, а також труднощі, пов'язані із засвоєнням фонетико-морфологічних закономірностей.



Рис. 2.5. Кількісне співвідношення вживання відмінкових закінчень характерних для рідної мови

Аналіз показує, що у більшості випадків (62 %) закінчення застосовувалися доречно, тобто відповідали як роду, так і відмінку слова. Така закономірність спостерігалася як при відмінюванні слів рідною мовою, так і під час перенесення цих граматичних моделей на український мовний матеріал. Це свідчить про сформованість у дітей певного рівня морфологічних узагальнень у межах рідної мови, які, попри мовленнєві труднощі, вони здатні коректно інтегрувати в іншомовний контекст. Важливо, що саме ці доречні випадки створюють основу для подальшого закріплення відмінкових моделей української мови, оскільки демонструють наявність граматичного потенціалу, який потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Водночас 29 % випадків становить недоречне використання закінчень рідної мови. Тут спостерігалися помилки у доборі форм, зумовлені підміною відмінка або невідповідністю роду. Приклади на кшталт «сорокам» чи «дідусе» показують, що діти не завжди коректно співвідносять лексичну основу зі схемою відмінювання, а отже, внутрішня мовна система залишається нестабільною. Такий тип помилок виявляє високий ступінь міжмовної

інтерференції, коли елементи рідної морфологічної системи накладаються на іншу мовну структуру без урахування її специфіки.

Ще однією показовою групою стали труднощі, пов'язані із фонетико-морфологічними процесами (9 %). Діти мали проблеми зі спрощенням у групах приголосних та з чергуванням звуків, що призводило до таких форм, як «з дятелом» замість нормативного «з дятлом», «з орелом» замість «з орлом». Характерними є також приклади порушень у чергуванні приголосних, наприклад «дівчинкі» замість «дівчинці». Ці помилки свідчать про те, що на рівні мовленнєвого продукування діти ще не оволоділи складними фонетико-граматичними закономірностями, притаманними рідній мові, а отже, їх перенесення в українське мовлення відбувається з додатковими ускладненнями.

Таким чином, дані Рис. 2.5. підтверджують подвійний характер впливу рідної мови на процес формування українських граматичних форм. З одного боку, доречне використання закінчень у більшості випадків демонструє наявність сформованих морфологічних механізмів, які можуть стати опорою для засвоєння української відмінкової системи. З іншого – значна частина помилок і труднощів засвідчує потребу у цілеспрямованій корекційній роботі, спрямованій на подолання інтерференції та формування навичок коректного узгодження граматичних і звукових змін у слові.

У процесі виконання завдань діти часто демонстрували нерозуміння інструкцій та потребували еталону відмінювання або регулярного повторення початку речення, що підкреслювало вживання певного відмінка. Часто діти самотійно звертали увагу на необхідність правильного мовлення українською, промовляючи до себе фрази на кшталт: «Треба правильно називати, українською мовою». Це свідчить про наявність усвідомленої мотивації до правильного відмінювання, але одночасно і про потребу у зовнішньому контролі та підказках для формування граматично коректних мовленнєвих структур.

Висновки до другого розділу

Обґрунтовано сутність, визначено мету, завдання, зміст і методику проведення констатувального етапу експерименту, що спрямований на виявлення особливостей сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. В основу діагностичного інструментарію покладено фрагменти методики діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку з ЗНМ, описаної у монографії Л. Трофименко «Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку». Методику було адаптовано відповідно до особливостей досліджуваної вибірки та передбачено проведення обстеження у формі ігрової взаємодії з логопедом.

Використано три діагностичні блоки, що охоплювали різні аспекти граматичного розвитку: вживання відмінкових форм у самостійному мовленні, розрізнення роду іменників та вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах. Завдання було побудовано за принципом поступового ускладнення: від найпростіших форм розрізнення граматичних категорій до самостійного використання відмінкових конструкцій у контексті.

Проведено обстеження 20 дітей старшого дошкільного віку, серед яких 10 виховувалися в україномовних родинах і 10 – в іншомовних. Усі діти мали функціонально-мовленнєві труднощі, що забезпечило однорідність вибірки за мовленнєвим статусом, проте дозволило порівняти вплив мовного середовища на рівень граматичного розвитку.

Результати констатувального експерименту дали змогу встановити суттєві відмінності між двома групами. Серед дітей з україномовних родин 60 % продемонстрували високий рівень сформованості граматичних категорій, 40 % – середній. У цій групі не було виявлено жодної дитини з низьким рівнем, що свідчить про системне засвоєння граматичних норм у природному мовному середовищі, де українська мова є основним засобом комунікації. Натомість серед дітей з іншомовних родин усі 100 % досліджуваних виявили низький рівень сформованості граматичних категорій,

що свідчить про значні труднощі у використанні відмінкових форм і морфологічному оформленні висловлювань.

Аналіз мовленнєвого матеріалу показав, що більшість дітей з іншомовних родин під час виконання завдань користувалися змішаним кодом, поєднуючи елементи української та рідної мови в межах одного висловлювання. У таких випадках спостерігалися прояви міжмовної інтерференції, коли граматичні структури рідної мови переносилися на український матеріал. Це виявлялося у використанні невластивих українській мові відмінкових закінчень, неправильному узгодженні слів за відмінком і родом, а також у заміні відмінкових форм на називний відмінок, який найчастіше функціонує як базова, нейтральна форма.

Детальніший аналіз результатів дав змогу визначити низку специфічних закономірностей. У дітей з іншомовних родин найчастіше спостерігалися помилки у визначенні граматичного роду, особливо в іменниках середнього роду, а також у словах, де українські та рідномовні відповідники відрізняються за родовою ознакою. Виявлено, що діти нерідко співвідносили рід слова не за граматичними правилами, а за власними асоціативними міркуваннями, що свідчить про недостатню сформованість морфологічних узагальнень. У мовленні дітей відзначено поєднання слів з різних мов у межах одного речення, що свідчить про активний процес формування міжмовних зв'язків та пошук граматичних опор у знайомих мовних моделях.

У межах завдань на вживання відмінкових форм виявлено тенденцію до спрощення граматичних конструкцій, що виражалось у скороченні кількості морфем або уникненні складних форм. Діти часто замінювали відмінкові форми на називний відмінок, користувалися рідномовними закінченнями або змішували їх з українськими. Спостережено випадки, коли дитина застосовувала правильні закінчення рідної мови до українських слів, що є проявом морфологічного переносу. Водночас у частини дітей (приблизно 62 % випадків) зафіксовано доречне використання закінчень рідної мови, що

свідчить про наявність сформованого граматичного механізму, який може бути основою для подальшого формування української відмінкової системи.

РОЗДІЛ III.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ВІДМІНКА ТА РОДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ З ІНШОМОВНИХ РОДИН

3.1. Методичні засади формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин

Відповідно до результатів констатувального етапу дослідження, які засвідчили недостатній рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин, а також з урахуванням аналізу сучасних логопедичних і лінгводидактичних підходів (Л. Калмикова, О. Ревуцька, Ю. Рібцун та ін.), було розроблено та апробовано корекційно-розвивальну методику формування граматичних категорій української мови. Її побудову визначали принципи поетапності, системності, полісенсорної взаємодії, емоційно-мовленнєвого залучення та функціональної спрямованості мовленнєвого матеріалу. Основна ідея методики полягала у створенні навчально-розвивального середовища, в якому граматичні форми засвоюються не лише через слухове сприймання, а й за допомогою інтонаційного, сенсомоторного та графомоторного підкріплення. Такий багатоканальний підхід забезпечував активізацію різних аналізаторних систем, сприяв підвищенню рівня усвідомлення граматичних зв'язків у мовленні та компенсував специфічні мовленнєві труднощі, характерні для дітей зазначеної категорії [8, 19, 20].

Формувальний експеримент проводився у три етапи, кожен з яких мав власну корекційно-розвивальну мету.

Етап 1. Розрізнення родів іменників у називному відмінку (див. Додаток В)

1. Жіночий рід: робота починається з відпрацювання іменників жіночого роду з опорою на займенник *вона*. Закінчення *-а* у слові та в

займеннику протягується співуче, із виокремленням голосного звуку. Наприклад: *мама-а-а – вона-а-а, чашка-а-а – вона-а-а*. Дитина повторює за логопедом, підкреслюючи однаковість закінчень. Додається графомоторна дія: проведення плавної лінії під час протягування голосного.

2. Чоловічий рід: для засвоєння іменників чоловічого роду використовується опора на займенник *він*. Логопед акцентує увагу дитини на тому, що слово закінчується на приголосний звук і не має голосного наприкінці. Наприклад: *стіл – він, дід – він*. Прийом постукування використовується як сенсорна підказка: дитина легко стукає кулаком чи долонею по столу, підкреслюючи «твердість» приголосного завершення.

3. Середній рід: для опрацювання іменників середнього роду використовується займенник *воно*. Закінчення *-о* та *-е* протягуються співуче: *вікно-о-о – воно-о-о, сонце-е-е – воно-о-о*. Паралельно застосовуються вправи з малювання кола, що символізує округлість голосного закінчення.

4. Диференціація родів: після окремого опрацювання родів проводяться вправи на порівняння та протиставлення: логопед вимовляє слово, а дитина добирає відповідний займенник (*мама – вона, стіл – він, вікно – воно*). Для закріплення використовуються ігрові завдання, де предмети розкладаються у три кошики з позначками «він», «вона», «воно».

На другому етапі робота спрямовується на опанування відмінкових закінчень у межах кожного роду. Послідовність організовується так, щоб дитина спочатку засвоювала окремі форми для іменників кожного роду, після чого переходила до їхньої диференціації за родами в межах того самого відмінка. Особливу увагу приділяють закінченням, які не збігаються з формою називного відмінка, оскільки саме вони потребують усвідомленого закріплення. Для цього застосовується прийом проспівування закінчень з інтонаційним протягуванням, що дозволяє виокремити нову граматичну форму та зробити її більш виразною для дитини.

Етап 2. Засвоєння відмінкових форм (див. Додаток Г)

1. Знахідний відмінок:

1. жіночий рід: закріплюється закінчення -у (*мату-у-у, книгу-у-у*);
2. чоловічий рід: закріплюються форми із закінченням -а, -я у істот (*хлопчика-а-а, метелика-а-а*); у випадку неістот закріплюється збіг з називним відмінком (бачу стіл, бачу дім), при цьому логопед робить наголос на дієслові «бачу», щоб дитина відчула зміну синтаксичної ролі;
3. середній рід: аналогічно закріплюється форма (*бачу вікно, бачу море*);
4. диференціація форм знахідного відмінка за родами.

2. Родовий відмінок:

1. жіночий рід: відпрацьовується закінчення -и (*мами-и-и, книги-и-и*), -і (*землі-і-і*), а також -і, якщо основа на шиплячі (*каші-і-і, груші-і-і*); -ї (*сім'ї-і-і*);
2. чоловічий рід: акцент на закінчення -а, -я (*стола-а-а, лікаря-а-а*), -у, *продукти харчування, явища природи (сиру-у-у, борщу-у-у, дощу)*, -ю (*краю-у-у, гаю-у-у*);
3. середній рід: закріплюються закінчення -а, -я (*вікна-а-а, моря-а-а*), закінчення слова на -я (назви малих істот) змінюється на -яти (*жабеня - жабеняти, зайченя - зайченяти*);
4. диференціація форм родового відмінка за родами.

3. Давальний відмінок:

1. жіночий рід: акцентується закінчення -і та зміні приголосних (*г – з – подруга (подрузі); к – ц – дочка (дочці); х – с – муха (мусі)*);
2. чоловічий рід: закінчення -у, -ю (*діду-у-у, столу-у-у*);
3. середній рід: закінчення -у, -ю (*вікну-у-у, морю-у-у*), закінчення слова на -я (назви малих істот) змінюється на -ті (*жабеня - жабеняті, зайченя - зайченяті*);
4. диференціація форм давального відмінка за родами.

4. Місцевий відмінок:

1. жіночий рід: закріплюються закінчення *-і* (на *мамі-і-і*, у *книзі-і-і*) і звертаємо увагу на зміну приголосних: г – з – подруга (*подрузі*); к – ц – дочка (*дочці*); х – с – муха (*мусі*);
2. чоловічий рід: акцент на закінчення *-і* та *-ові* (на *столі-і-і*, на *дідові-і-і*);
3. середній рід: аналогічно відпрацьовується (на *вікні-і-і*, у *морі-і-і*), закінчення слова на *-ко* змінюється на *-ку* (*сонечко – сонечку*, *відерко – відерку*), закінчення слова на *-я* (назви малих істот) змінюється на *-яті* (*жабенья – жабеньяті*, *зайченья – зайченьяті*);

4. диференціація форм місцевого відмінка за родами.

5. Орудний відмінок:

1. жіночий рід: відпрацьовується закінчення *-ою* (*свинкою*, *коровою*); *-єю* (*землею*), а також *-єю*, якщо основа на шиплячі (*кашею*, *грушею*); *-єю* (*сім'єю*);
2. чоловічий рід: закінчення *-ом* (*сніго-о-ом*, *столо-о-ом*); *-ем* (*олівце-е-ем*, *лосе-е-ем*); *-єм* (*крає-е-ем*, *гає-е-ем*);
3. середній рід: закінчення *-ом*, *-ем* (*вікно-о-о-м*, *море-е-е-м*), закінчення слова на *-я* (назви малих істот) змінюється на *-ям* (*жабенья – жабеньям*, *зайченья – зайченьям*);
4. диференціація форм орудного відмінка за родами.

Етап 3. Використання граматичних категорій відмінка та роду у зв'язному мовленні (див. Додаток Г)

1. Закріплення форм у коротких репліках-діалогах із використанням різних відмінків та родів (кого? чого? кому? з ким? на чому?).
2. Побудова описових висловлювань за предметними і сюжетними картинками з акцентом на правильність закінчень.
3. Відтворення знайомих казок чи історій із контролем граматичних форм через інтонаційне виділення і сенсорні підказки.

4. Сюжетно-рольові ігри («Магазин», «Сім'я», «Подорож»), де дитина повинна самостійно добирати відмінкові форми у зв'язку з комунікативним завданням.

5. Створення власних мікротекстів (короткі розповіді, описи улюблених предметів, іграшок, тварин), де дитина інтегрує відпрацьовані граматичні категорії у зв'язному мовленні.

На всіх етапах використовуються голосові акценти (протягування відмінкових закінчень), графомоторні дії (малювання лінії, кола, хвилі) або сенсорні відчуття (постукування), які підсилюють слухове сприйняття граматичної форми. Крім того, відмінкові закінчення закріплюються у мовленнєвих умовах, наближених до комунікативних ситуацій: під час сюжетно-рольових ігор, діалогів, виконання інструкцій. Це створює можливість інтеграції граматичних моделей у спонтанне мовлення дітей.

Ефективне засвоєння граматичних категорій можливе лише за умови системної взаємодії сім'ї, логопеда і педагогів. Якщо батьки продовжують спілкуватися з дитиною лише рідною мовою, не підтримуючи використання української, це знижує стабільність граматичних навичок, отриманих у дитячому садку [40]. Тому важливо, щоб родина була включена в корекційний процес, отримувала рекомендації щодо щоденного мовного спілкування, читання книжок, ігор з опорою на граматичні категорії («Знайди слово жіночого роду», «Підбери закінчення»). Позитивна динаміка досягається тоді, коли мовне середовище є цілісним і дитина має можливість практикувати граматичні структури у різних соціальних контекстах.

3.2. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

Відповідно до результатів констатувального етапу дослідження та теоретичного обґрунтування логопедичної програми, на формувальному етапі було здійснено експериментальну перевірку її ефективності у роботі з дітьми дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. Метою цього етапу стало експериментальне підтвердження впливу

запропонованої системи логопедичних занять на рівень сформованості граматичних категорій відмінка та роду у мовленні дітей.

Організація формувального етапу передбачала створення експериментальної ($n = 5$) та контрольної ($n = 5$) груп дітей старшого дошкільного віку з подібними вихідними характеристиками: віком, рівнем мовленнєвого розвитку, рідною мовою спілкування в сім'ї (російська), станом пізнавальної діяльності та рівнем сформованості фонематичних процесів. Добір дітей здійснювався за результатами попереднього логопедичного обстеження, що дало змогу відібрати однорідні за показниками групи для забезпечення коректності експерименту.

В експериментальній групі проводилися індивідуальні та парні заняття за спеціально розробленою програмою, спрямованою на розвиток граматичних категорій відмінка та роду. Діти з контрольної групи продовжували навчання за типовими логопедичними програмами без цілеспрямованого формування зазначених категорій. Основна відмінність між програмами полягала в системності використання граматичного матеріалу, частоті повторень морфологічних конструкцій, комунікативній спрямованості завдань і варіативності мовленнєвих ситуацій.

Основна ідея формувального експерименту полягала у створенні таких умов мовленнєвої активності, за яких дитина мала змогу засвоювати граматичні структури у природному мовленнєвому контексті: через гру, діалог, опис зображень, ситуативне моделювання. Під час занять застосовувалися такі методи:

1. ігрове моделювання;
2. комунікативні ситуації;
3. дидактичні ігри з граматичним навантаженням;
4. вправи на узгодження слів у роді, числі та відмінку;
5. робота з предметними і сюжетними картинками;
6. драматизація коротких діалогів.

Кожне заняття мало чітку структуру:

- 1) мотиваційно-підготовчий етап (актуалізація попереднього матеріалу, фонетична зарядка, артикуляційна вправа);
- 2) основна частина (введення нової граматичної категорії, пояснення за допомогою ілюстрацій, виконання практичних вправ, моделювання мовленнєвих ситуацій);
- 3) заключний етап (закріплення через гру, повторення засвоєних форм, підбиття підсумків).

Наприклад, під час формування категорії роду діти виконували вправи на співвіднесення іменників із відповідними займенниками («він», «вона», «воно»), групували предметні зображення за родом, добирали прикметники до іменників («великий м'яч», «червона сукня», «маленьке кошеня»). Для закріплення категорії відмінка використовувалися вправи з просторовими прийменниками («на столі», «під стільцем», «біля дерева»), а також завдання на побудову речень із різними граматичними зв'язками («Дай мамі яблуко», «Дівчинка грається м'ячем», «Кішка сидить на лавці»).

Заняття відбувалися щоденно упродовж двох місяців. Загальний обсяг формувального експерименту становив 20 індивідуальних і 20 парних занять. Усі вони були спрямовані на поступове ускладнення граматичного матеріалу та автоматизацію граматичних конструкцій у власному мовленні дітей. Під час занять увага приділялась не лише відтворенню граматичних форм, а й розумінню їх функціонального значення у висловлюванні.

Після завершення формувального етапу проведено підсумкове обстеження дітей обох груп за тією ж системою критеріїв, що й під час констатувального етапу. У Табл. 3.1 подано результати узагальненого аналізу.

Таблиця 3.3

**Порівняльні результати сформованості граматичних категорій
роду та відмінка у дітей експериментальної і контрольної груп**

№	Вік	Експериментальна група	Контрольна група
1	6	21	2
2	6	22	3
3	5	20	8
4	5	21	4
5	6	21	4
Середнє значення		21,0	4,2

Отримані дані свідчать, що діти експериментальної групи досягли значно вищих результатів, ніж їхні однолітки з контрольної. Середній показник сформованості граматичних категорій у дітей, які брали участь у логопедичних заняттях за спеціальною програмою, становив 21,0 бали, тоді як у дітей контрольної групи лише 4,2 бали. Така різниця демонструє істотний вплив розробленої методики на розвиток морфологічних узагальнень і засвоєння граматичних зв'язків у мовленні. Для перевірки статистичної достовірності розбіжностей між групами застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Розрахунок проводився за формулою:

$$t = (M_1 - M_2) / \sqrt{((S_1^2 / n_1) + (S_2^2 / n_2))}$$

де

M_1 – середнє значення експериментальної групи (21,0),

M_2 — середнє значення контрольної групи (4,2),

S_1^2 — дисперсія експериментальної групи (0,5),

S_2^2 — дисперсія контрольної групи (5,7),

$n_1 = n_2 = 5$.

Розрахункове значення $t_{\text{емп}} = 15,08$ при ступенях свободи $df = 8$. Критичне значення $t_{\text{кр}}$ при $p = 0,05$ становить 2,31. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$ ($15,08 > 2,31$), отримані результати є статистично значущими. Це дає підстави стверджувати, що зміни у мовленнєвому розвитку дітей експериментальної групи зумовлені не випадковими факторами, а саме впровадженням спеціальної логопедичної програми.

Якісний аналіз результатів показав, що після проходження курсу занять діти експериментальної групи почали правильно відмінювати іменниками за родом («немає тата», «бачу ляльку»), правильно використовувати займенники відповідно до роду («він», «вона», «воно»), розрізняти значення відмінкових форм («Дай мамі», «Під столом», «Грається м'ячем») та уживати їх у мовленні спонтанно, без додаткового стимулювання з боку дорослого. У висловлюваннях таких дітей спостерігалось помітне зростання кількості граматично правильних речень, покращення логіко-граматичної структури та зменшення кількості аграматизмів більш ніж утричі. Діти демонстрували вищу впевненість у мовленнєвих ситуаціях, легше вступали в діалог, що свідчило про зростання рівня мовленнєвої компетентності загалом.

У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано. Хоча спостерігалось незначне підвищення окремих показників (зокрема, у відтворенні знайомих словосполучень і використанні окремих відмінкових форм у шаблонних фразах), проте системного покращення рівня граматичного розвитку не відбулося. У більшості дітей цієї групи зберігалися типові для функціонально-мовленнєвих труднощів помилки: заміна закінчень, сплутування родових ознак («він сказала», «моя м'яч»), труднощі у доборі прийменників і неправильне узгодження частин мови.

Порівняння результатів двох груп засвідчує ефективність логопедичної програми, спрямованої на системне формування граматичних категорій. Вона дозволила забезпечити розвиток морфологічної свідомості, підвищення мовленнєвої гнучкості та розширення граматичних можливостей дітей.

Важливим чинником успішності стала комунікативна спрямованість занять, яка сприяла перенесенню засвоєних граматичних форм у реальне мовлення.

Окрім кількісного приросту результатів, відзначено й якісні зміни у характері мовленнєвої діяльності дітей. Вони почали активніше ініціювати мовленнєвий контакт, демонстрували підвищену пізнавальну мотивацію, більшу зацікавленість у виконанні граматичних завдань через зростання впевненості. Покращилися й показники розуміння мовлення: діти швидше реагували на інструкції, адекватно розуміли граматичні відношення у фразі.

Таким чином, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність системи логопедичної роботи, що спрямована на розвиток граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з іншомовних родин. Статистично достовірне зростання показників експериментальної групи свідчить про позитивний вплив розробленої програми на формування граматично правильного мовлення, розвиток морфологічних узагальнень і підвищення загального рівня мовленнєвої компетенції дітей.

Висновки до третього розділу

Узагальнено результати розробки, впровадження та перевірки ефективності логопедичної методики, що спрямована на формування граматичних категорій відмінка та роду у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. На основі теоретичного аналізу сучасних підходів (А. Богуш, Л. Калмикова, Л. Лопатіна, О. Ревуцька, Ю. Рібцун та ін.) та результатів констатувального етапу дослідження визначено необхідність створення цілеспрямованої системи логопедичної роботи, що забезпечує поетапне, функціонально зумовлене формування граматичних навичок у дітей, які зростають у середовищі з неоднорідним мовним впливом.

Обґрунтовано методичні засади розробленої методики, яка базувалася на принципах поетапності, системності, полісенсорної взаємодії, емоційно-

мовленнєвого залучення та функціональної спрямованості мовленнєвого матеріалу. Визначено, що ефективне засвоєння граматичних категорій можливе за умови поєднання слухового, зорового та моторного каналів сприйняття, що сприяє усвідомленню морфологічних зв'язків і подоланню типових аграматизмів. Розроблена методика передбачала три етапи: розрізнення родів іменників у називному відмінку; засвоєння відмінкових форм за родами; використання відмінкових і родових форм у зв'язному мовленні. Для кожного етапу подано систему вправ і прийомів, що забезпечували активізацію мовленнєвих механізмів і розвиток морфологічної свідомості дітей.

Проналізовано результати формувального етапу експерименту, який мав на меті перевірку ефективності впровадженої *методики*. Експеримент було організовано і проведено на базі дошкільного закладу із залученням дітей старшого дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами з іншомовних родин, які увійшли до складу експериментальної та контрольної груп. Розроблену систему логопедичних занять було впроваджено в роботу з дітьми експериментальної групи, навчання дітей контрольної групи відбувалося у звичайному форматі, який не передбачав спеціального втручання, що дало змогу у подальшому порівняти результати.

Порівняльний кількісний аналіз продемонстрував істотну різницю між показниками сформованості граматичних категорій у двох групах. Середнє значення у дітей експериментальної групи становило 21,0 бали, тоді як у контрольній – 4,2 бали. Розрахунок t-критерію Ст'юдента ($t_{\text{емп}} = 15,08$; $t_{\text{кр}} = 2,31$; $p < 0,05$) засвідчив статистично значущу різницю між результатами, що підтвердило достовірність та ефективність впливу *експериментального навчання* на підвищення рівня мовленнєвого розвитку.

Якісний аналіз результатів показав, що діти експериментальної групи почали активно використовувати граматичні категорії у самостійному мовленні, правильно узгоджувати прикметники з іменниками, розрізняти значення відмінкових форм, виявляти розуміння граматичних зв'язків у фразі.

Зросла мовленнєва активність дітей, покращилася структура висловлювань, зменшилася кількість аграматизмів, зросла впевненість у комунікації. У контрольній групі істотних змін не виявлено: більшість дітей продовжували демонструвати труднощі у доборі закінчень, змішуванні родів, помилки в узгодженні частин мови.

Узагальнення результатів формувального етапу дозволило встановити, що найвищої ефективності логопедична робота досягає за умов поєднання таких чинників: системної послідовності вправ, інтеграції граматичного матеріалу у комунікативні ситуації, активного залучення дитини до мовленнєвої діяльності, а також взаємодії логопеда, педагогів і батьків у підтримці мовного середовища. Доведено, що навіть за наявності мовленнєвих порушень та обмеженого впливу державної мови у родинному оточенні можливе формування стійких граматичних навичок за умови правильно організованого логопедичного впливу.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин встановлено, що засвоєння морфологічної системи української мови має складну структуру і вимагає розвитку низки психолінгвістичних механізмів: фонематичного сприймання, словозмінних операцій, граматичного узгодження, мовленнєвої пам'яті та аналітико-синтетичної діяльності. З'ясовано, що формування граматичних категорій роду та відмінка у дітей, які зростають у сім'ях з іншомовним мовним середовищем, характеризується сповільненим темпом засвоєння, частими інтерференційними помилками, а також нестійким уживанням граматичних форм у спонтанному мовленні. Аналіз досліджень А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикової, О. Ревуцької, Ю. Рібцун та ін. дав змогу визначити ключові лінгводидактичні та логопедичні принципи, необхідні для успішного формування граматичної правильності мовлення: поетапність, системність, комунікативну спрямованість, опору на мовне чуття дитини, поєднання сенсорних і моторних компонентів мовленнєвого досвіду.

Обґрунтовано сутність, визначено мету, завдання й зміст констатувального етапу дослідження, що передбачав виявлення рівня сформованості граматичних категорій роду та відмінка у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами з іншомовних родин. З цією метою було розроблено систему критеріїв та показників оцінювання, що дало змогу визначити ступінь оволодіння дітьми морфологічними узагальненнями, виявити специфічні труднощі, пов'язані з впливом рідної мови. Дослідження показало, що більшість дітей мали низький або середній рівень сформованості граматичних категорій, що проявлялося у помилках узгодження, сплутуванні родів, невмінні правильно використовувати відмінкові форми в мовленні. Результати констатувального етапу стали підґрунтям для створення методики, спрямованої на поетапне формування граматичних структур української мови.

Визначено науково-практичну сутність і зміст формувального етапу дослідження, під час якого було апробовано розроблену корекційно-розвивальну методику формування граматичних категорій відмінка та роду. Методика ґрунтувалася на принципах поетапності, системності, полісенсорної взаємодії, емоційно-мовленнєвого залучення та функціональної спрямованості мовленнєвого матеріалу. Вона передбачала три етапи логопедичної роботи: розрізнення родів іменників, засвоєння відмінкових форм та використання граматичних категорій у зв'язному мовленні. Під час занять використовувалися ігрові моделі, комунікативні ситуації, вправи з узгодження слів у відмінку та роді, драматизації діалогів, сюжетно-рольові ігри, що стимулювали природну мовленнєву активність дітей. Значну увагу приділено залученню родини до корекційного процесу, оскільки підтримка українського мовного середовища в сім'ї є необхідною умовою стабільності засвоєних граматичних форм.

Розроблено методику проведення формувального експерименту, що передбачала створення експериментальної та контрольної груп із рівними вихідними характеристиками. В експериментальній групі впроваджувалася програма розвитку граматичних категорій, тоді як діти контрольної групи працювали за типовими логопедичними планами. Після завершення серії індивідуальних і парних занять проведено повторне обстеження дітей за тими ж критеріями, що і під час констатувального етапу. Отримані результати засвідчили суттєве підвищення рівня граматичної правильності мовлення у дітей експериментальної групи: середнє значення показників становило 21,0 бала порівняно з 4,2 балами у контрольній групі. Розрахований коефіцієнт Стюдента ($t_{\text{емп}} = 15,08$ при $t_{\text{кр}} = 2,31$) підтвердив статистично достовірну різницю між групами, що свідчить про ефективність упровадженої логопедичної методики.

Якісний аналіз результатів показав, що діти експериментальної групи почали правильно вживати граматичні форми у різних мовленнєвих ситуаціях, зменшилася кількість аграматизмів, покращилася структура речень,

підвищилася мовленнєва активність і впевненість у спілкуванні. У контрольній групі таких змін не зафіксовано: діти продовжували припускатися типових помилок, пов'язаних з інтерференцією рідної мови.

Проведене дослідження дало змогу підтвердити гіпотезу про те, що цілеспрямована система логопедичної роботи з формування граматичних категорій відмінка та роду сприяє підвищенню рівня граматичної правильності мовлення, розвитку морфологічних узагальнень і загальної мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з іншомовних родин. Практична значущість результатів полягає у можливості застосування розробленої методики в логопедичній практиці закладів дошкільної освіти, а також у сімейному вихованні дітей, для яких українська є другою мовою.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розроблення інтегрованих програм логопедичного супроводу дітей із різним ступенем мовленнєвих труднощів, а також удосконалення методів ранньої діагностики і формування граматичних категорій у полікультурному мовному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л., Мельник Н. Двомовне середовище як засіб інтеграції дітей у іншомовну реальність. *Гуманізація навчально-виховного процесу* 2. Вип.102. 2022 С. 109–123.
2. Бабич Н. М., Машковська Т. В. Особливості сформованості нейролінгвістичного компонента двомовності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. 2022. С. 164–168.
3. Белова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. 2023. Вип. 91. С. 22-28.
4. Глуховцева К. Д., Глуховцева І. Я. Українська мова як лінгвістичний інтегратор (Павло Гриценко про українську мову). *Лінгвістика*. Вип.1(45). 2022. С. 63–79.
5. Громко Т. В. Особливості лексико-семантичної парадигми моноговіркого лінгварію. *Вчені записки*. 2024. С. 13–19.
6. Гуцова Я. Мовленнєва компетентність у старших дошкільників: теоретичний аспект. *Педагогічний альманах. Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія та практика* : матеріали III Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених. Вип. 3. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. С. 21-27.
7. Івченко К. Специфіка логопедичної роботи з дітьми-білінгами з особливими освітніми потребами. The 8th International scientific and practical conference «Integration of scientific and modern ideas into practice». Stockholm, Sweden. International Science Group. November 15-18, 2022. 844 с.
8. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студентів.

Київ : Переяслав Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.

9. Ковиліна В.Г., Циганова А.Р. Логопедична робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Перспективи та інновації науки*. Вип.14(32). 2023. С. 215–227.

10. Козубовський В. В., Мигалина З. І., Милян Ж. І. Проблеми дітей-мігрантів та шляхи їх вирішення. *The VI International Scientific and Practical Conference. Human problems and ways to solve them*. Rome, Italy. October 23-25, 2023. С. 160.

11. Колоїз Ж. В. Історична фонетика і граматики української мови. 2023. 244 с.

12. Комлик Н. Ю. Формальнограматична й семантикосинтаксична типологія сурядних словосполучень у сучасній українській мові. 2024. 302 с.

13. Кузнєцова Т. В. Фразеологізми у сімейному спілкуванні двомовних родин: кейси з України. 2024. С.379–396.

14. Купріянов Є. В., Угольнікова Н. С., Юрченко О. М. Структурна лінгвістика в теорії та практиці. 2024. 256 с.

15. Купчишина В., Мацук Л. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Psychology Travelogs*. Вип.1 2022. С.65–84.

16. Осадчук Ю. О., Тичина І. М. Особливості розвитку мовлення у нормотипових дітей. 2023. 215 с.

17. Островська Л. Теоретичні проблеми синтаксису сучасної української мови. 2022. 240 с.

18. Ревуцька О., Пархоменко М. Формування у дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення смислової організації зв'язного мовленнєвого висловлювання. Вип.11.2. 2023. С.40–48.

19. Рібцун Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). Вип.2.2 2022. С.202–213.

20. Сапун В. О. Педагогічні умови формування двомовності дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. 2023. 64 с.

21. Соха Н. В. Білінгвізм як одна з причин мовленнєвих порушень у дітей передшкільного віку. *The 3rd International scientific and practical conference «International scientific innovations in human life»*. Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom. September 22-24, 2021. С. 253-255

22. Спицька В. А., Штангей С. В. Сутність мовленнєвої та пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. 2023. 139 с.

23. Ткаченко Д. О. Особливості розвитку словникового запасу дітей із ТПМ в умовах білінгвізму. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2024. С. 192–196.

24. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. 2014. 104 с.

25. Турко О. В. Граматичне моделювання речення в українській мові у світлі теорії синтагматичного членування: тези. *Матеріали II Міжнародної славістичної конференції, присвяченої пам'яті святих Кирила і Мефодія*. 2022. С.195–198.

26. Турко О. В. Порядок слів у реченнях української мови як засіб синтагматичного членування: функційно-комунікативний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. С.143–147.

27. Чекан О. І. Гедеон-Кравченко М. Ю. Мовленнєва готовність як складова загальної готовності дитини до навчання у школі. *Матеріали II Всеукраїнського науково-практичного семінару «Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи»*. 2021. С. 265–272.

28. Черніченко Л., Бондар В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Редакційна колегія*. 2023. С.204–206.

29. Черніченко Л., Лемещук М. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*. Вип.2(20). 2024. С. 818–827

30. Шевчук-Клюжева О. В. Вплив сімейних мовних практик на формування українсько-російського дитячого білінгвізму (на матеріалі соціолінгвістичного опитування родин із Києва). *Філологічні студії*. 2023. С. 50–57.

31. Anthony J. J. D. R.. Cognate effects in bilinguals with a history of Developmental Language Disorder: Investigating word representation, processing, and metalinguistic awareness. *University of California, San Diego*. 2022. 195 P.

32. Armon-Lotem Sh., Walters J. An approach to differentiating bilingualism and language impairment. *The Routledge International Handbook of Psycholinguistic and Cognitive Processes*. Routledge. 2023. P. 367–387.

33. Azimjonovna I. N. Theoretical and methodological foundations of bilingualism in children in preschool educational institutions. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*. Vol.12.6. 2022. P.320–326.

34. Babii V., Savchuk S., Bilavych H. Formation of an education seeker as an ecologist of the Ukrainian language. *European Science*. Sge28-04. 2024. P.204–214.

35. Barak L., Degani T., Novogrodsky R. Influences of bilingualism and developmental language disorder on how children learn and process words. *Developmental Psychology*. Vol.58.5. 2022. 821 p.

36. Caldwell-Harris C. L., Macwhinney B. Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account. *Brain and language*. Vol.241. 2023. Article 105269.

37. Chen J., Wang L., Kim Y. Challenging journeys for minority language-speaking parents: teaching heritage language in inter-lingual families. *International Journal of Multilingualism*. Vol.21.4. 2024. P.1757–1774.

38. Chernichenko L. Peculiarities of children's with special lighting needs speaking development at war time. *Scientific Journal of Polonia University*. Vol.64.3. 2024.

39. Dumrukic N. Translanguaging and the bilingual brain: A mixed methods approach to word-formation and language processing. Vol.28. 2022. Article 105269.

40. Fadillah R. R., Khoirunnisa S. The effect of YouTube platform in children's language learning process at age 4-7 years old. *Linguistics Anthology Insights From Students Research*. 2022. 114 p.

41. Freeman M. R., Schroeder S. R. Assessing language skills in bilingual children: Current trends in research and practice. *Journal of Child Science*. Vol.12.01. 2022.

42. Gross M. C., Castilla-Earls A. Code-switching during narratives by bilingual children with and without developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol.54.3 2023. P.996–1019.

43. Grøver, V. et al. Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.61. 2022. P.118–131.

44. Hammrich Ch. M. et al. Does the association between preschool media use and language difficulties at school entry vary by first language of the child and parental education? *Children*. Vol.10.12. 2023. 1848 p.

45. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Dovidka_Monitoringove_doslidzhennya_dostup_doshkilnoi_osviti_SQE_24.04-05.05.2023.pdf?Utm_source=chatgpt.com

46. Kapantzoglou M. et al. Code-switching and language proficiency in bilingual children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol.64.5. 2021. P.1605–1620.

47. Khan K. S. et al. The contribution of vocabulary, grammar, and phonological awareness across a continuum of narrative ability levels in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol.64.9. 2021. P.3489–3503.

48. Kholodilova T. A. Features of speech development in bilingual children. *linguanet*. 2021.

49. Khotinets, V., Kozhevnikova O. Executive functions in connection with the development of bilingual speech of senior pre-schoolers. 2021. P. 559-570.

50. Khotinets V., Kozhevnikova O. Executive functions in connection with the development of bilingual speech of senior pre-schoolers. *Human, Technologies and Quality of Education*. 2021. 559 p.

51. KK Nair V. et al. Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International journal of language & communication disorders*. Vol.58.2. 2023. P.576–600.

52. Kyrc B., Redkwa M. Interferencja międzyjęzykowa w mowie ukraińskich dzieci mieszkających w Polsce. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Vol.12.2. 2024. P.63–75.

53. Maxmudova M., Zikirova O. Speech therapist and family collaboration in overcoming severe speech deficits. *European Scholar Journal*. Vol.2.10. 2021. P.72–73.

54. Młyński R. The BID procedure as a tool for assessing phonological processes in bilingual children. *Logopedia Silesiana*. Vol.2.10. 2021. P.1–26.

55. Nayeb L. et al. Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages. *Acta Paediatrica*. Vol.110.1. 2021. P.265–272.

56. Nikolov M., Djigunović J. M. Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching*. Vol.56.4. 2023. Vol.451–477.

57. Norrman G. First-language interference without bilingualism? Evidence from second language vowel production in international adoptees. *Applied Psycholinguistics*. Vol.45.5. 2024. P.767–785.

58. Peña E. D., Bedore L. M., Vargas A. G. Exploring assumptions of the bilingual delay in children with and without developmental language

disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*. Vol.66.12. 2023. P.4739–4755.

59. Protassova E., Yelenevskaya M. Changes in the immigrant Russian-speaking family language policy during the war in Ukraine. *Frontiers in Psychology*. Vol.15. 2024. P. 1-14

60. Purwanto M. B. The implication of paradigmatic and syntagmatic relations in morphology to language teaching and learning: a systematic overview. *Language and Education Journal*. Vol.9.1. 2024. P.84–99.

61. Rogalska–Yablonska I. et al. Preschoolers with general speech underdevelopment socialization practices in Ukrainian and Swedish preschool educational institutions. *Revista Eduweb*. Vol.17.2. 2023. P.161–176.

62. Salievna A. U. Bilingualism and Literacy Acquisition: A Complex Interrelated Process. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*. Vol.37. 2024. P.52–55.

63. Shaikh N. Z. S. N. Z., Rafique R. A. M. P. D., Memon A. A review: how syntagmatic & paradigmatic relations are significant for language learning? *Psocialsciences*. Vol.3.1. 2023. P.60–71.

64. Smolek A., Kapatsinski V. Syntagmatic paradigms: Learning correspondence from contiguity. *Morphology*. Vol.33.3. 2023. P.287–334.

65. Sobor A. B. Tendency to Syntagmatic Expansion of the Generating Base in Bilingual Children. *Studia Orientalne*. Vol.27.3. 2023. P.79–91.

66. Tipprachaban B. An analysis of factors in the first language (Thai) that Influence the learning of the second language. *Parichart Journal*. Vol.36.1. 2023. P.212–229.

67. Vihman V-A. et al. Acquisition of morphological variation: an elicitation experiment on children's production of parallel forms in croatian and estonian. *Journal of Child Language*. 2025. P.1–36.

68. Voltmer K. et al. Teaching the teachers about language support strategies: effects on young children's language development. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12:660750. C. 1–11.

69. Yokubova S., Khojiyeva M. Word combination and patterns of linguistic syntactic construction. *E3S Web of Conferences*. 2024. Vol. 538:05026.

ДОДАТКИ

Додаток А

Протокол обстеження

Особа

Вік:

Мова спілкування в сім'ї:

Тестове завдання	Бал	Кількість та характер помилок
Блок 1. Вживання відмінкових форм у самостійному мовленні		
а. Робота з сюжетним малюнком		
Блок 2. Діагностика сформованості категорії роду іменників		
а. Розрізнення родів слів у називному відмінку		
Блок 3. Вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах		
а. Використання слів у родовому відмінку (жіночий і чоловічий роди)		
б. Використання слів у родовому відмінку (середній рід)		
с. Використання слів у давальному відмінку (жіночий і чоловічий роди)		
д. Використання слів у давальному відмінку (середній рід)		
е. Використання слів у знахідному відмінку (жіночий і чоловічий роди)		
ф. Використання слів у знахідному відмінку (середній рід)		
г. Використання слів у орудному відмінку (жіночий і чоловічий роди)		
х. Використання слів у орудному відмінку (середній рід)		
і. Використання слів у місцевому відмінку (жіночий і чоловічий роди)		
ї. Використання слів у місцевому відмінку (середній рід)		

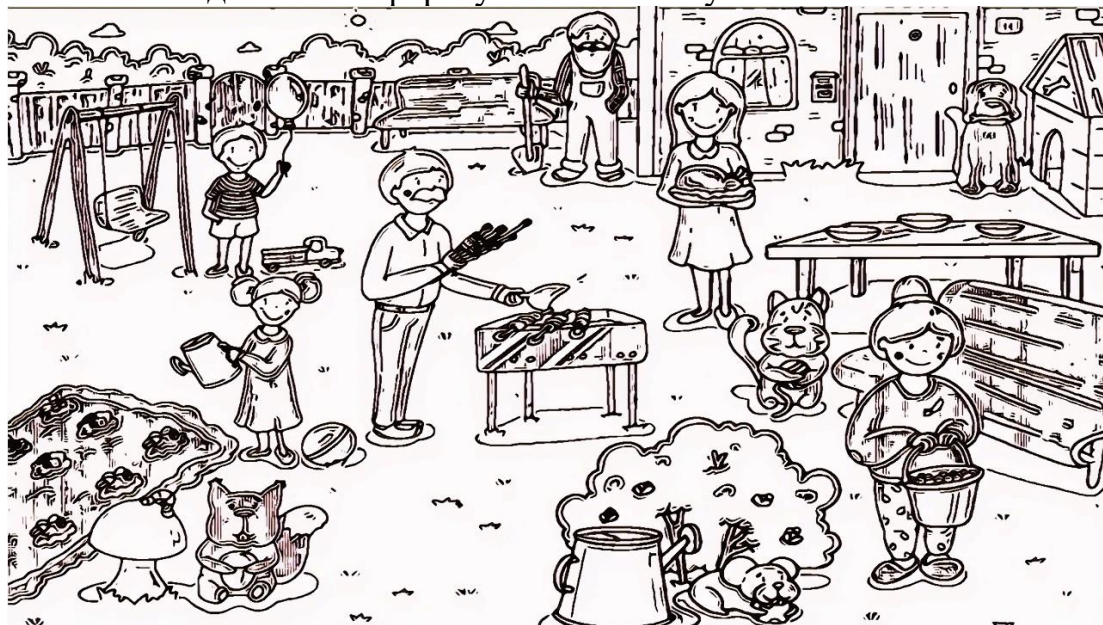
Максимальна кількість балів: 24

Набрано балів:

Рівень сформованості граматичних категорій:

Діагностичний інструментарій

1. Вживання відмінкових форм у самостійному мовленні



2. Розрізнення роду іменників



3. Вживання відмінкових закінчень у заданих мовленнєвих умовах

https://docs.google.com/presentation/d/1c9QRk9z0RIlAGmIpK_JD0SdSxQVuY82d/edit?usp=sharing&ouid=100411744910570847791&rtpof=true&sd=true

Додаток В

Етап 1. Розрізнення родів іменників у називному відмінку



Набір фігурок “Він, вона, воно”.

Автор: Vymova



Граматичні силуети.

Автор: Vymova



Граматична гра «Він, вона, воно, вони».

Автор: Logokids shop

Лото "Він, вона, воно" Слова зі звуками [С], [З], [Ц]

Визначення роду іменника; утворення присвійних займенників; автоматизація вимови свистячих звуків

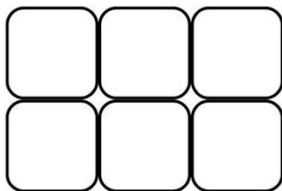
www.goodtalk.com.ua Матеріали та онлайн-ігри для логопеда



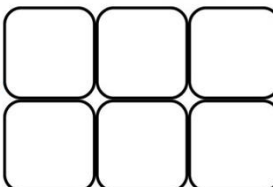
www.goodtalk.com.ua Матеріали та онлайн-ігри для логопеда



Вона моя



Він мій



www.goodtalk.com.ua Матеріали та онлайн-ігри для логопеда

www.goodtalk.com.ua Матеріали та онлайн-ігри для логопеда

www.goodtalk.com.ua Матеріали та онлайн-ігри для логопеда

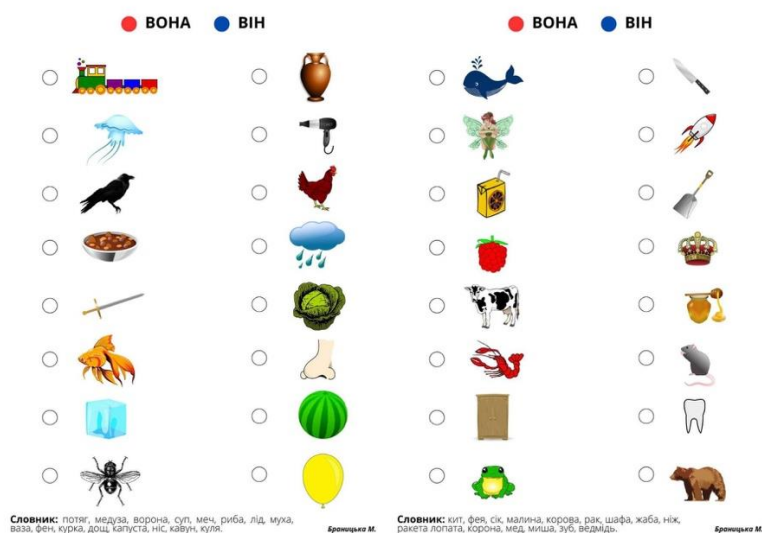
Лото "Він, вона, воно".

Автор: GoodTalk



Будиночки «Він, Вона, Воно».

Автор: Таран Вікторія



Диференціація жіночого і чоловічого роду.

Автор: Браницька М.



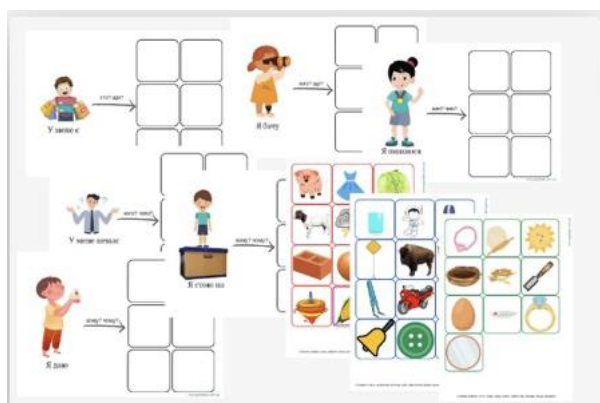
Презентація «Іменники чоловічого і жіночого роду. Диференціація він-вона».

Автор: academia_movlenia

<https://docs.google.com/presentation/d/1prMO7qCfHdFqr4qh0eOuR0VKcaIv1B94/edit?usp=sharing&ouid=100411744910570847791&rtpof=true&sd=true>

Презентація «З'єднай». Диференціація чоловічого, жіночого і середнього родів

Етап 2. Засвоєння відмінкових форм



Відмінювання іменників однини. Свистячі звуки.

Автор: GoodTalk



Відмінювання іменників. Автоматизація С.

Автор: GoodTalk



Логопедичний посібник «ВІДМІНКИ».

Автор: Олена Славінська



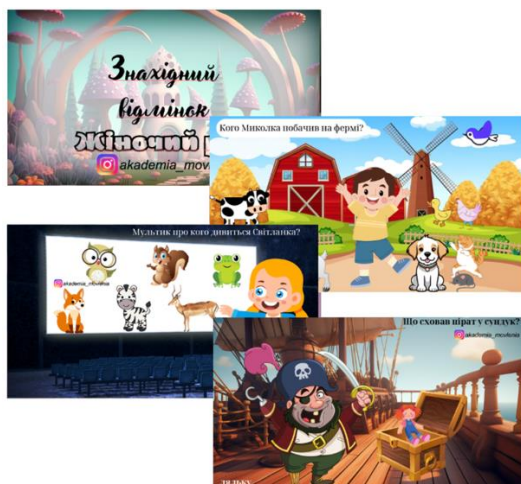
Логопедичний посібник «Середній рід іменників. Відмінки».

Автор: Олена Славінська



«Відмінювання іменників»: пакет презентацій + посібник (називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий відмінки).

ABTop: Logokids shop



Презентація «Знахідний відмінок. Жіночий рід».

Автор: academia movlenia



Презентація «Знахідний відмінок. Чоловічий рід».

Автор: academia_movlenia



Граматичний збірник «Я кажу і ти скажи».

Автор: Дем'яненко Дарина



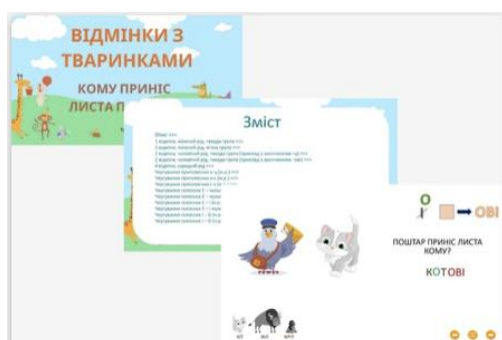
Презентація «Родовий відмінок. Частина 1».

Автор: academia_movlenia



Гра на липучках «Знайди іграшку».

Автор: Логостудія «Моя мова»



Відмінки з тваринками. «Кому приніс листа поштар». Давальний відмінок.

Автор: GoodTalk



Презентація «Дикі тварини». Родовий, давальний і знахідний відмінки.

Автор: academia_movlenia



Презентація «Прийменник НА».

Автор: academia_movlenia

<https://wordwall.net/uk/resource/13392115>

Інтерактивна гра «Місцевий відмінок».

Автор: Iraklyus



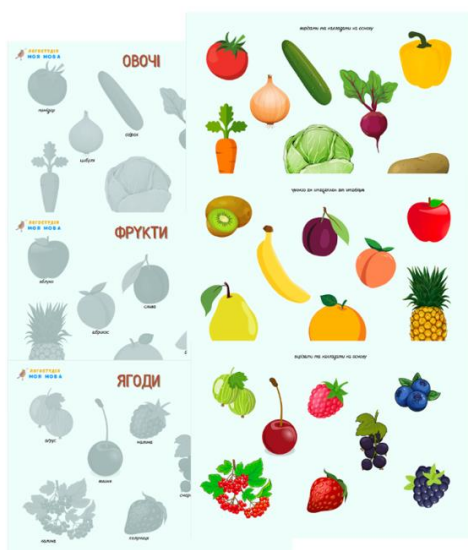
Презентація «Орудний відмінок. Частина 1».

Автор: academia_movlenia



Презентація «Орудний відмінок. Частина 2».

Автор: academia_movlenia



Ігри на липучках за лексичними темами «Овочі», «Фрукти», «Ягоди».

Автор: Логостудія «Моя мова»

Додаток Г

Етап 3. Використання граматичних категорій відмінка та роду у зв'язному мовленні

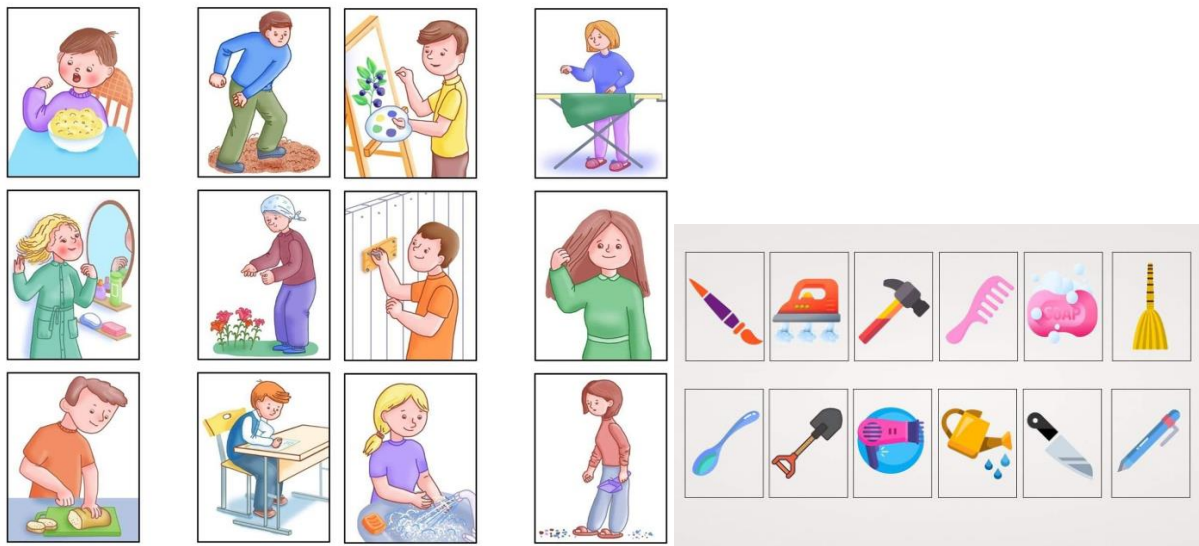


Сюжетні малюнки



Розвиток зв'язного мовлення. Складання речень за картинками.

Автор: Юлія Поліщук



«Хто чим робить? Чого немає?»



Нісенітниці на автоматизацію звуків: Р, Л, Ш, Ж, С, З.

Автор: Мотрій Ольга, Logokids shop