

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

**ПЕТРУСЬ ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА**

**ЛОГОКАЗКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННСВИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійна програма

«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:

**БРУШНЕВСЬКА Ірина Миколаївна,**

доцент, кандидат педагогічних наук

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № \_\_\_\_\_

Засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

Завідувач кафедри

Проф. Кузава І.Б. \_\_\_\_\_

ЛУЦЬК – 2024

## АНОТАЦІЯ

*Петрусь В.О.* Логоказки як засіб формування діалогічної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями. Рукопис. Луцьк, 2024. – 68 с. Кваліфікаційна робота була проведена на теоретичному та емпіричному рівнях. На теоретичному рівні уточнено зміст і структуру поняття діалогічної компетентності, проаналізовано психолого-педагогічні аспекти розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, обґрунтовано доцільність використання логопедичної казки у корекційній педагогіці. Визначено педагогічні умови, що сприяють ефективному використанню логопедичної казки у формуванні діалогічної компетентності.

На емпіричному рівні розроблено та апробовано методику використання логопедичної казки в роботі з дітьми дошкільного віку, визначено критерії, показники та рівні сформованості діалогічної компетентності. Досліджено вплив логопедичних казок на розвиток мовленнєвих умінь і навичок та проаналізовано результати експерименту, які підтвердили ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: *«логопедична казка», «діалогічне мовлення», «діалогічна компетентність», «мовленнєвий розвиток», «казкотерапія».*

## ABSTRACTS.

*Petrus V. O.* Speech therapy fairy tales as a means of forming dialogue competence in children with speech disorders. Manuscript. Lutsk, 2024. 68 p. The qualification work was carried out at the theoretical and empirical levels. At the theoretical level, the content and structure of the concept of dialogical competence were clarified, the psychological and pedagogical aspects of the development of dialogical speech in preschool children with speech disorders were analysed, the expediency of using a speech therapy fairy tale in correctional pedagogy was substantiated. The pedagogical conditions that contribute to the effective use of a speech therapy fairy tale in the formation of dialogue competence are determined.

At the empirical level, the methodology of using a speech therapy fairy tale in work with preschool children has been developed and tested, criteria, indicators and levels of dialogue competence have been determined. The influence of speech therapy fairy tales on the development of speech skills is studied and the results of the experiment are analysed, which confirmed the effectiveness of the proposed methodology.

Keywords: *'speech therapy fairy tale', 'dialogic speech', 'dialogic competence', 'speech development', 'fairy tale therapy'.*

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАЗОК ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	9
1.1. Проблема розвитку діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями в українських та закордонних педагогічних дослідженнях .....	9
1.2. Особливості розвитку діалогічної компетенції у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями .....	16
1.3. Логопедичні казки як засіб мовленнєвого розвитку .....	21
ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ .....	28
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАЗОК ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	30
2.1 Вивчення стану сформованості діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями шляхом експерименту .....	30
2.2. Методика формування діалогічної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями за допомогою логопедичних казок .....	39
2.3. Оцінка ефективності застосування логопедичних казок під час формування діалогічної компетенції .....	47
ВИСНОВОК ДО II РОЗДІЛУ .....	52
ВИСНОВКИ .....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	57
Додаток А.....	61
Додаток Б .....	65
Додаток В.....	66

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Розвиток мовленнєвих навичок є одним із ключових аспектів розвитку дітей дошкільного віку, адже мовлення є засобом спілкування, основою соціальної адаптації та інтелектуального розвитку. Виклики сьогодення, такі як стрімкий розвиток технологій, збільшення кількості мовленнєвих порушень у дітей та необхідність інклюзивного підходу до освіти, вимагають нових методів та інструментів для розвитку мовлення. Особливого значення набуває розвиток діалогічного мовлення, яке дає можливість дитині активно долучатися до спілкування, будувати зв'язки з соціумом та забезпечувати готовність до школи.

Проблемою розвитку діалогічного та зв'язного мовлення займалися і продовжують займатися психологи (Л.С. Виготський, Б.Д. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.І. Леушинська та інш. ), а також науковці, лінгвісти, методисти, педагоги (С. І. Тихеева, О. О. Фіоріна, К. Д. Ушинський, А. М. Бородич, Н. А. Орланова, О. С. Ушакова, М. Бахтін, Н. Арутюнова, Л.Якубінський та ін.).

Логопедичні казки як засіб розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку є новим і перспективним напрямом у корекційній педагогіці. Вони поєднують у собі терапевтичний, виховний та розважальний аспекти і ефективно впливають на мовленнєвий розвиток дітей, залучаючи їх до активного та захоплюючого процесу навчання. Використання сторітелінгу в логопедичній практиці дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини, створює умови для емоційної залученості та стимулює творчу активність.

Дослідження показують, що розвиток мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку залежить не тільки від індивідуальних особливостей дитини, а й від якості та різноманітності використовуваних методів. Логопедичні розповіді, як метод корекції мовлення, не тільки допомагають дитині оволодіти діалогічним мовленням, а й сприяють розвитку пізнавальних здібностей, емоційної сфери та соціальних навичок.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку інноваційних підходів до формування діалогічного мовлення, зокрема використання логопедичних казок, що відповідають сучасним вимогам науки та освітньої практики.

Саме тому темою кваліфікаційної роботи є «Логоказки як засіб формування діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями»

**Метою дослідження** є розробка, обґрунтування та перевірка ефективності використання логопедичної казки як інноваційного засобу формування діалогічної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями. Особлива увага приділяється розробці методики, що сприяє інтеграції терапевтичного та освітнього підходів з метою досягнення стабільного розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення.

#### **Завдання дослідження:**

##### **Теоретичний аналіз проблеми:**

- Вивчення науково-методичної літератури з питань формування діалогічної компетенції у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.
- Вивчення досвіду використання казкотерапії в логопедичній практиці.

##### **Вивчення досвіду використання казкотерапії у розвитку мовлення:**

- Виявлення основних особливостей та критеріїв розвитку діалогічної компетенції у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.
- Вивчення психологічних та соціальних факторів, що впливають на розвиток мовленнєвої компетентності.

##### **Розробка методики:**

- Створення оригінальних логопедичних історій з урахуванням вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

- Виявлення педагогічних детермінант, що впливають на ефективність використання логопедичних казок.

#### **Проведення експериментального дослідження:**

- Проведення експериментального дослідження з використанням логопедичної казки.
- Проаналізувати отримані результати для оцінки ефективності методики.

#### **Практичні рекомендації:**

- Розробка методичних рекомендацій для логопедів, вихователів та батьків щодо використання логопедичної казки у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.
- Популяризація розробленої методики серед вихователів та логопедів з метою впровадження її в освітній процес.

**Предметом дослідження** є процес формування діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями. Цей процес передбачає розвиток комунікативних навичок, в основі яких лежить здатність дитини спілкуватися з оточуючими через обмін інформацією, активне слухання та побудову висловлювань.

У процесі навчання діти поступово оволодівають різними формами мовленнєвої діяльності, серед яких діалогічне мовлення є ключовим елементом, оскільки формує основу для подальшого ефективного навчання та соціалізації дитини. Важливо враховувати, що формування цього виду мовлення залежить від багатьох факторів: мовленнєвих особливостей дитини, рівня когнітивного розвитку, умов виховання та навчання, а також педагогічних методів, що використовуються.

**Об'єкт дослідження** – розвиток діалогічної компетенції у діте з мовленнєвими порушеннями.

#### **Гіпотези дослідження**

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що використання логопедичної казки як інтегративного засобу формування діалогічної компетенції буде ефективнішим за традиційні методи за таких умов:

- логопедичні казки будуть адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.
- освітній процес включатиме елементи гри, розповіді та інтерактивної взаємодії.
- буде створено позитивне емоційне середовище, що сприятиме залученню дитини до процесу комунікації.
- вплив логопедичних казок буде систематично оцінюватися та коригуватися відповідно до індивідуального прогресу дітей.

**Наукова новизна** дослідження полягає в наступному:

1. Уточнено теоретичні підходи до формування діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема шляхом аналізу специфіки мовленнєвих порушень та особливостей їх корекції.
2. Уперше створено авторські логопедичні казки, які поєднують елементи лікувальної, виховної та ігрової діяльності.
3. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність використання логопедичних казок для розвитку комунікативних навичок.
4. Експериментально доведено, що використання логопедичних казок сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок у дітей з різними видами мовленнєвих порушень.

**Практичне значення дослідження**

Результати дослідження мають широке практичне застосування в системі спеціальної педагогіки:

1. Розроблені логопедичні казки можуть бути використані логопедами, вихователями та батьками для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з різними рівнями мовленнєвого розвитку.

2. Методика допомагає створити позитивне середовище, в якому дитина може комфортно долати мовленнєві труднощі за допомогою цікавих сюжетів та ігрових елементів.
3. Розроблені в дослідженні практичні рекомендації дозволяють адаптувати методику до потреб конкретної дитини, враховуючи її індивідуальні здібності та особливості.
4. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітніх програмах майбутніх логопедів, вихователів та вчителів, а також у системі підвищення кваліфікації фахівців, які працюють з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, метою дослідження є створення сучасного, ефективного засобу формування діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями, що відповідає потребам сучасної корекційної педагогіки.

**Структура роботи:** магістерська робота складається зі вступу, двох розділів з підрозділами, висновків до розділів, практичної реалізації, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 68 стор., в т.ч. основний текст – 50 стор., додатки – 7 стор.



## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАЗОК ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **1.1. Проблема розвитку діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями в українських та закордонних педагогічних дослідженнях**

Формування діалогічної компетенції як одного з видів мовленнєвої компетенції є одним з основних та найважливіших завдань, які мусить опанувати випускник закладу дошкільної освіти. Адже в Базовому компоненті дошкільної освіти прописано, що кінцевим результатом розвитку мовлення в дошкільників є сформованість основних видів мовленнєвої (діалогічної, монологічної, лексичної та фонетичної) та комунікативної компетенцій. Вчасне опанування дитиною цих навичок є однією з умов її подальшого успішного навчання в початковій школі.

Питання розвитку та опанування діалогічної компетенції не є новим в українських та зарубіжних дослідженнях, проте воно завжди залишається надзвичайно актуальним. Через те, що швидко змінюються сучасні тенденції, з'являються нові технології, тож ми повинні вдосконалювати та адаптовувати методики розвитку мовлення відповідно до вимог часу.

В своїх працях провідні науковці дають такі визначення мовній компетенції:

- "сукупність конкретних умінь, які необхідні члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими та оволодіння мовою як навчальною дисципліною" (А.П.Васильєв) [31];
- "знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для породження/впізнавання висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції

того, кого навчають в обсязі, що передбачався метою навчання" (Д.І.Ізаренков) [43];

- психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання (Є.Д.Божович) [40].

Погляди на змістовий аспект, види та провідні фактори формування мовної компетенції в дітей дошкільного віку, які описує в своїх авторських програмах А. М. Богуш "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" та "Мовленнєвий компонент дошкільної освіти" є на нашу думку дуже важливими та вартими уваги.

Автор розділяє мовну та мовленнєву компетенції, зазначаючи, що мовна компетенція є засвоєнням та розумінням усіх мовних норм, які склалися історично в процесі людської діяльності. Мовленнєва компетенція, як пише учена, є вмінням використовувати будь-яку мову на практиці. Окрім цього в своїх працях педагогиня подає детально характеристику мовної компетенції, завдяки якій ми можемо стверджувати, що «сформована мовна компетенція може бути тільки в дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфоепічні та орфографічні правила. Стосовно дітей дошкільного віку може йтися лише про мовленнєву компетенцію»

Іда Курч [21] з психолінгвістичної точки зору розглядає комунікативну компетенцію як систему координації та контролю щодо мовної поведінки людини, тобто розуміння та продукування мовлення. Вона розглядає її як частину лінгвістичних знань людини (лише комунікативна компетенція разом з лінгвістичною компетенцією складають лінгвістичне знання). Вона виокремлює чотири рівні компетенції:

- мовленнєві акти,
- дискурс(діалог),
- мовні варіанти (мовний код),
- особисті стилі індивіда.

Мовленнєві акти - це висловлювання, що виражають мотивацію та наміри розмовника. Висловлювання, у свою чергу, є частиною цілого, тобто дискурсу.

Різновидом дискурсу може бути, наприклад, надання інструкцій, плітки, розповідь. Дискурс може бути діалогом або монологом. Кожен з них має різну структуру, яка регулюється різними правилами (наприклад, правилами ведення розмови, побудови історії).

Мовний код (варіант мовлення) - це ще один рівень комунікативної компетенції. Він є детермінантом типу та організації дискурсу. Соціолінгвістична компетенція мовця, набута в процесі соціалізації, визначає, чи буде він користуватися діалектом або літературною мовою, розширеним або обмеженим кодом.

Четвертий, найглибший рівень регуляції комунікативної компетенції формується особистісними стилями індивіда, які визначають манеру спілкування, що відображає його унікальність (установки, риси особистості, інтереси).

За новою редакцією Базового компонента дошкільної освіти, діалогічне мовлення та компетентність дошкільника вважається сформованою, якщо він ініціює та підтримує бесіди в різноманітних комунікативних ситуаціях, відповідає на запитання співрозмовника, звертає увагу на комунікативні ситуації, використовує відповідні вербальні та невербальні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мови, поведінки, мовного етикету і висловлює емоційне ставлення до предмета бесіди і співрозмовника, підкреслює залежність від комунікативної ситуації [28].

Новий державний стандарт містить такі вимоги до діалогічного мовлення дітей дошкільного віку: вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми та дорослими (як знайомими, так і незнайомими); підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших; будує запропонований діалог відповідно до теми; відповідає на запитання про картину, твір мистецтва; виконує усні завдання та звітує про їх виконання;

вміє запитувати, відповідати на запитання, заперечувати, дякувати, вибачатися, розповідати, починати діалог, передавати слова та імітувати бажання спілкуватися, обмінюватися інформацією, привертати увагу, вести переговори; бути ввічливим до партнерів по спілкуванню; виявляє зацікавленість у розмові, щирість висловлювань, враховує емоційний стан співрозмовників; розуміє, що словами можна не тільки підняти настрій, а й образити; вживає ніжні, пестливі слова [28]

Введення вихователем завдань з розвитку мовлення та спілкування в процесі організації різних видів діяльності дітей сприяє розвитку в дошкільників умінь використовувати набуті мовні засоби та правила мовленнєвого етикету в ситуаціях реального спілкування та практичної взаємодії (М. Алексєєва, О. Артемова, А. Богуш, А. Гончаренко, Е. Короткова, В. Скалкін, В. Яшина) [29]

Аналізуючи закордонну наукову літературу в сфері педагогіки, психології та лінгвістики, можемо виокремити такі наукові підходи - добре відомі біхевіористська концепція Береса Скіннера, когнітивна концепція Жан Піаже та соціально-прагматична концепція Девіда Халлідея.

Біхевіористська концепція мовного розвитку Б. Скіннера стверджує, що діти вивчають мову через інструментальне обумовлювання. У випадку з мовою, підкріплення вербальної поведінки відбувається через винагороду, тобто батьківську похвалу, схвалення або інші форми позитивного підкріплення. Наприклад, коли дитина вимовляє слово «ма», а мати позитивно реагує, виправляючи його на «мама», це підкріплює вербальну поведінку дитини. Скіннер розглядає вербальні реакції як «операнти», які стають частиною репертуару дитини завдяки вищезгаданій винагороді та повторенню. Біхевіористські концепції пояснюють засвоєння дитиною мовлення в рамках інструментальної схеми «стимул - реакція - підкріплення - обумовленість».[8]

Іншу концепцію оволодіння дитиною мовленням розробив Ж. Піаже. У своїх судженнях, виходячи з етапів розвитку мислення дитини, він

стверджував, що мовлення проходить ті ж етапи і, залежно від цих етапів, відбувається формування образу мовлення. Дитина, на думку цього автора, користується егоцентричним мовленням, що є «первинним» видом мовлення до досягнення нею шкільного віку. Воно є основою пізнішого соціалізованого мовлення, метою якого є інформування когось про щось, спільний обмін вербальними повідомленнями, тобто діалог. [26]

Ж. Піаже поділяє егоцентричне мовлення на власне мовлення (мовлення за відсутності інших) і колективні монологи (мовлення в присутності інших без інтересу до слухача). Це мовлення «про себе» і «для себе», позбавлене комунікативної функції, характеризується егоцентричним мисленням.

Протилежністю егоцентричного мовлення, за Піаже, є соціалізоване мовлення, яке він поділяв на такі категорії:

- адаптована до ситуації інформація (повідомлення про щось і передача думок),
- критика і висміювання,
- накази, прохання і погрози,
- запитання та відповіді.

Функціонально-прагматична концепція Д. Халлідея [12] передбачала, що дитина опановує мову в процесі відкриття функції висловлювання. Ще до появи перших слів, вона спілкується і засвоює їх значення. Вона робить це за допомогою невербальних засобів, наприклад, вокалізації з різною інтонацією, жестів. Перші повідомлення, які надсилає дитина, стосуються її потреб і впливають на поведінку оточуючих. Це виявляє інструментальну та контрольну функції мовлення. Наступними з'являються:

- інтерактивна, що виражається в підтримці контакту з іншою людиною,
- особистісна, коли дитина повідомляє про себе,
- евристична, коли дитина зацікавлена в пізнанні світу.

До кінця раннього дитинства дитина володіє кількома способами використання мови, які вона реалізує.

У цей час також спостерігається помітний розвиток уяви, що виражається у використанні мови в грі, та інформаційної функції, коли мова слугує інструментом для передачі інформації. Концепція Халлідея відіграла важливу роль у розвитку досліджень мови з прагматичної точки зору.

Переходячи до питання діалогічної компетенції в науковій літературі, хочемо звернути увагу на такі погляди та концепції. Наприклад, Станіслав Грабіас трактує діалог як прояв використання мови. Він вважає, що це послідовність мовної поведінки, форма якої зумовлена тим, хто говорить, кому, в якій ситуації і з якою метою говорить. [15]

Аналогічно, Т.А. ван Дейк, науковець, який займається аналізом діалогу, вважає, що діалог - це форма вербальної взаємодії. Він розуміє його як «комунікативну подію», що відбувається в певному ситуативному контексті, тобто соціальній ситуації, особливості якої можуть впливати на структуру повідомлення.[8]

«Діалог складається не лише зі слів, він маніфестує ще один ще один елемент, важливий для перебігу дискурсу, а саме невербальну активність» так в своїй праці зазначала професор психології Іда Курч.[23]

Як пише Марія Понхальська, «основною одиницею діалогу є текст, що розуміється як сукупність участі однієї особи в акті вербальної комунікації. У певній, конкретній ситуації текст може становити одне речення або навіть одне слово, якщо, наприклад, ми відповідаємо на запитання ствердно (так) або заперечно (ні) і на цьому розмова закінчується».[19]

Б. Бонєцька на основі аналізу розмов хлопчиків у дошкільному віці доводить справедливість своєї гіпотези про те, що «одну з найчистіших форм, з точки зору цілеспрямованої, раціональної і максимально ефективно мовної поведінки, серед різних вербальних реалізацій представляють дитячі висловлювання».[7]

Як стверджує авторка, ці висловлювання є «нормальними», тобто мовно не оформленими і водночас підпорядкованими правилам комунікації. Вказуючи на конкретні мовленнєві акти, вона показала, що

- при взаємодії з іншою людиною дитина здатна до децентралізації, тобто до співпереживання точки зору іншої людини;

- діти здатні осмислювати ситуації, пов'язані з простими і безпосередніми людськими взаємодіями

- діти відчувають відповідальність за те, що вони говорять, і якщо їм нічого сказати, вони мовчать, а не заповнюють тишу порожніми словами, не терплять безглуздох розмов.

- безпристрасна розмова може перерости в живий виразний діалог, коли дитина вбачає в цьому певну користь для себе, наприклад, вгадування думок співрозмовника;

- дітей надихає до розмови будь-яка абсурдність, насмішка чи плутанина, яку вони помічають у чужому мовленні. Перш за все їм подобається шукати істину, вони готові довго і терпляче досліджувати якусь тему, поки не переконаються в істинності того чи іншого твердження;

- діти не терплять недомовленостей і перебільшень, оскільки вони применшують гостроту сприйняття реальності, вважають за краще не реальності, вони вважають за краще не покладатися на здогадки.[4]

Варто зазначити, що тема розвитку мовлення, зокрема діалогічного, у дітей дошкільного віку залишається попри все надзвичайно актуальною. Постійно вдосконалюються наукові та педагогічні підходи до вивчення даної теми. Проаналізувавши великий прошарок як української, так і закордонної літератури, хочемо зазначити, що всі науковці, педагоги та лінгвісти сходяться на тому, що діалог – є однією з первинних форм мовлення дитини дошкільного віку. Адже він допомагає дітям комунікувати між собою, а також з дорослими, тобто, встановлювати такі зв'язки, як дитина – батьки, дитина – педагог, дитина – дитина.

Проте, потрібно також зважати на те, що діалог зазвичай стимулюється певними ситуаціями для виникнення яких обов'язково потрібна комунікація або потреба в комунікації з другою стороною (педагоги, батьки чи однолітки).

Тобто, простіше кажучи діалог – це спілкування, де кожна зі сторін виступає одночасно слухачем та мовцем. Діалогічна компетенція - це здатність здійснювати усне спілкування в діалогічній формі у відповідних віковим особливостям комунікативних сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання. Це означає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку щодо продукування та диференціації висловлювань у різних типах діалогічного мовлення відповідно до конкретної комунікативної ситуації (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру, а також відповідно до правил спілкування. Компонентами діалогічної компетентності є навички, знання, комунікативні здібності, установки, суб'єктивний досвід, емоційний інтелект, поведінкові норми тощо.

## **1.2. Особливості розвитку діалогічної компетенції у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями**

В Україні дошкільним віком прийнято вважати вік від 3 до 6 (7) років. Зазвичай цей період поділяють на три частини: молодший дошкільний вік (від 3 до 4 років), середній дошкільний вік (від 4 до 5 років) та старший дошкільний вік (від 5 до 6 (7) років).

Особливості діалогічної компетенції дошкільників ми будемо розглядати в призмі розвитку зв'язного мовлення, адже ці два компоненти є невід'ємною частиною одне одного.

Загалом, перший камінчик в розвитку діалогічної компетенції закладається ще у 1,5-2 роки, коли дитина починає розмовляти, адже саме тоді з'являється комунікація у формі запитання-відповідь між дитиною та соціумом, але глибших форм набуває саме в дошкільному віці, коли маля



росте та розвивається. Тому далі ми більш детально розглянемо кожен період дошкільного дитинства, щоб глибше зрозуміти всі особливості розвитку мовлення.

Дуже детальну характеристику періодам розвитку мовлення у дітей, на нашу думку, дає відомий польський логопед Леон Качмарек [16]. Науковець зазначає, що формування мовлення – це довготривалий процес, який відбувається протягом кількох років, тому найдоцільніше ділити його на такі періоди:

- період мелодії, який триває від народження до 1 року;
- період слів та словосполучень, триває від 1-2 років;
- період речення, триває протягом 2-3 років життя;
- період специфічного дитячого мовлення, який розпочинається в 3 роки і триває, аж до 7 року життя.

Оскільки нас цікавить саме дошкільний вік, ми зупинимось більш детально на двох періодах: періоді речення та специфічного дитячого мовлення.

Період речень (2-3 роки) - у цей період у мовленні дитини з'являються окремі граматичні категорії, збагачується активна і пасивна мова, значно збільшується кількість слів (з приблизно 300 у віці 2 років до приблизно 1000 до 3 років). Наприкінці третього року життя у словнику дитини налічується 1000–2000 слів (за Н. Аксаріною), 1200–1500 слів (за Г. Ляміною). Словесні висловлювання дитини стають більш зрозумілими і наближаються до фонетичної структури окремих слів. У віці двох років дитина повинна вміти правильно вимовляти прості слова. Згідно з дослідженнями Г. Ляміної, за сприятливих умов виховання 30–50 % дітей наприкінці третього року життя правильно вимовляють звуки [з], [с], [ц], [ч], [в], [ф], [п], а 10–30 % – шиплячі і звук [р]. Для звуковимови дітей цього віку властивою є нечіткість і загальна пом'якшеність вимови. У віці трьох років висловлювання повинні бути довшими, складатися щонайменше з від 2 до 5 слів. У мовленні дитини ще зустрічаються аграматизми з бурхливим розвитком флексійних форм.[49]

Період специфічного дитячого мовлення (3-7 років) - у цей період продовжують відбуватися збагачення словникового запасу, вміння будувати складні речення та подальший розвиток артикуляції. Мовлення 4-річних дітей відрізняється за звуковим складом. На цьому етапі все ще присутні фізіологічна сепарація (заміна таких звуків, як [с], [з], [ц], [дз], [с'], [з'], [ц'], [дз'], [ш], [ж], [ч], [дж], звукосполучення [шч]). Діти все краще розуміють і відповідають на запитання. Дедалі частіше самі ставлять запитання та виконують інструкції інших. Їхні висловлювання виходять за межі ситуації, яку вони переживають зараз, вони можуть говорити про досвід з минулого і про те, що ще може з ними трапитися. У їхньому мовленні ще багато граматичних помилок, але вже з'являється інтерес до правильності мови.

Мова 5-річної дитини вже розбірлива. Закріплюються звуки [ш], [ж], [ч], [дж], звукосполучення [шч] - діти здатні правильно їх повторювати, хоча в розмовній мові трапляються трансформації. У цьому віці також повинні з'явитися звуки - [л], [л'], [р], [р'], які викликають у дитини найбільше проблем при вимові. На цьому етапі дитина може пояснити значення слів, описувати ознаки предметів і способи їх використання. Граматичні порушення поступово зникають. Дитина самостійно виправляє своє мовлення і з задоволенням виправляє мовлення інших. 6-річна дитина вже повинна була б оволодіти мовленням, хоча процеси мовного розвитку все ще тривають. Мовлення дітей збагачується в міру того, як вони набувають досвіду і знань про нові явища в навколишньому світі.

Шестирічна дитина повинна правильно вимовляти всі звуки. Під час мовленнєвої діяльності вона правильно будує речення з точки зору граматики, синтаксису, інтонації, ритму та мелодики. Якщо в розвитку дитини немає мовленнєвих порушень, вона все ж може пропускати, переключати або замінювати звуки. Елементи, які відрізняють мовлення шестирічної дитини від мовлення молодших дітей і тим самим наближають його до мовлення дорослих, Г. Мишковська визначає так:

- часте використання самостійного мовлення;

- збільшення кількості складних речень;
- збільшення кількості членів речення;
- правильна вимова всіх ізольованих звуків.[24]

Усне мовлення є єдиною формою самовираження дитини раннього та дошкільного віку. Дитина повинна вміти виражати себе, визначати свої емоції та думки. Тому вона повинна оволодіти всіма формами і засобами мови. Вона вчиться мови, наслідуючи її у своїй родині, а потім має можливість розвивати своє мовлення в дитячому садку. Дошкільний період - це час інтенсивного розвитку мовлення дитини, а разом з тим і рівня її мислення.

У мовленнєвому розвитку дитини можуть виникати порушення, тобто певні відхилення від норми, які не мають патологічного підґрунтя. Порушення не мають соматичних чи психологічних причин. Вони є наслідком певних дисгармоній розвитку, уповільненого темпу розвитку нервової системи або впливу навколишнього середовища. Зазвичай вони є транзиторними, проходять, нормалізуються з розвитком дитини та загальною педагогічною підтримкою сім'ї, дошкільного середовища. До розладів, які не потребують втручання спеціаліста, належать бідний словниковий запас, деякі артикуляційні дефекти, скорочення деяких довгих слів, використання однослівних висловлювань або речень з двох слів.

На мовленнєвий розвиток дитини сильно впливає її фізичний стан. Дитина, яка вважається здоровою, має більше контактів з навколишнім середовищем. Її природна рухливість, бажання діяти та гратися позитивно впливають на розвиток мовлення та мислення. Будь-який розлад в організмі автоматично викликає порушення у розвитку мовлення.

Мовленнєві порушення - це всі патологічні явища, що виникають у процесі передачі та отримання інформації, починаючи від простих мовленнєвих дефектів і закінчуючи повною нездатністю говорити. На думку І. Стичек, найпоширеніші причини мовленнєвих розладів слід шукати у таких факторах:

- зовнішніх (екзогенних), що знаходяться в оточенні дитини;

- внутрішніх (ендогенних), що знаходяться в самій дитині.[9]

Раннє логопедичне втручання має важливе значення для корекції мовленнєвих розладів і пов'язаних з ними труднощів у навчанні.

В нашому дослідженні ми сконцентруємо увагу на дислалії.

Дислалія - один з основних логопедичних термінів. У літературі зустрічаються синонімічні або альтернативні терміни для позначення дислалії: дефект мовлення або артикуляційний дефект.

Говорячи про таке логопедичне порушення, як дислалія, не можна не згадати про важливу роль фонематичного слуху та його правильне функціонування. Фонематичний слух - це здатність кваліфікувати звуки, що виділяються з мовного потоку, як такі, що належать до певних, фонологічно визначених класів звуків. Порушення слуху відіграє значну роль у розвитку дислалії. Фонематичний слух дитини починає розвиватися вже на першому році життя, і до двох років дитина готова до слухової фонологічної кваліфікації звуків. Важливим є момент, коли відбулося зниження слуху. Якщо це сталося в період формування мовлення, у дитини виникають проблеми з правильним сприйняттям.

Усвідомлення дефектів та їх причин з боку тих, хто виховує дитину, є надзвичайно важливим, оскільки вони спричиняють труднощі у функціонуванні дитини в школі. Дитина, яка має труднощі з читанням і письмом, не досягає успіху в навчанні. Це призводить до порушень у розвитку особистості, ідентичності, самооцінки та самосвідомості. Такий стан не сприяє розумовій працездатності, що призводить до порушень у міжособистісних стосунках. Однак важливо пам'ятати, що логопедичні заняття повинні приносити дитині задоволення і виконуватися в ігровій формі. Обираючи вправи, слід пам'ятати, що не варто робити їх занадто складними, оскільки вони можуть бути занадто складними, що може знеохотити дитину, або занадто легкими, які стануть для неї нудними. Тривалість вправ повинна бути адаптована до здібностей і віку дитини. Вони повинні бути зрозумілими для дитини. Їх слід повторювати кілька разів на

день. Всі вправи необхідно виконувати систематично і наполегливо, адже тільки тоді ви досягнете бажаних ефектів.

Не менш важливим у розвитку мовних навичок дітей є розвиток їхньої розмовної компетенції. Під час діалогу слід приділяти увагу формуванню супровідних дій, адже розмова вимагає від співрозмовників не тільки говоріння, а й слухання. Повідомлення має бути прийняте, вислухане і зрозуміле реципієнтом. Важливим є аналіз сказаного, адже він вимагає логічно сформульованої відповіді. Дитина повинна знати, що вона повинна враховувати точку зору іншої людини, позбутися егоцентричних фраз, використовувати форми прохання, запитання та заперечення. Рекомендується використовувати ввічливі фрази, а також фрази, які підтримують розмову, а не повторюють те, що вже було сказано. На порозі шкільної зрілості дитина усвідомлює, що необхідно звертатися до того, про що говорить співрозмовник, розвивати мовлення, використовуючи здобуті знання та відому інформацію. Якщо співрозмовником є вчитель або педагог, його роль полягає в тому, щоб підтримувати розмову, спрямовувати і підштовхувати дитину до все більш розгорнутих висловлювань. Постановка додаткових запитань, якщо дитина бажає говорити довше, має стимулювати співрозмовника докладати якомога більше розумових зусиль і таким чином тренувати лінгвістичну компетентність та активність, спрямовану на формування та розширення активного словника дитини.

### **1.3. Логопедичні казки як засіб мовленнєвого розвитку**

Логопедія постійно шукає нові форми втручання, які враховують цілі допомоги і дають довготривалі результати. Особливо вимогливими до логопедичної допомоги є діти, для яких сенс роботи з логопедом часто не до кінця зрозумілий і які часто асоціюють профілактичні та лікувальні заходи із зусиллями та дискомфортом.

Ефективність логопедичних занять визначається усвідомленням мети і сенсу, систематичним виконанням рекомендацій, закріпленням досягнутих результатів. Для того, щоб проілюструвати маленьким учням мовленнєву проблему та шляхи її ефективного вирішення, а також мотивувати їх до виконання завдань та закріплення результатів, у традиційну логопедичну роботу було впроваджено новий інструмент - логопедичну казку.

Використання літературних творів, особливо віршів, у роботі педагогів з дитиною піднімалося багатьма дослідниками (О.В. Запорожець, Л.А. Венгер, О.С. Ушакова, Л.Н. Павлова, В.В. Гербова). Однак логопедична або, як часто кажуть науковці та педагоги, терапевтична казка - це особливий тип тексту, спрямований на суть проблеми, яка може виникнути у дитини, та стратегію її подолання.

Бібліотерапія - це вплив на реципієнта за допомогою правильно підібраних текстів. Марія Моліцька визначає її наступним чином: «вона належить до терапевтичних методів, про неї говорять у контексті психотерапії, педагогічної терапії, профілактичної або асистентської діяльності, спрямованої на підтримку в емоційно складних ситуаціях, а також на допомогу в процесі розумового розвитку»[24]. Сьогодні можемо сміливо додати, що бібліотерапію можна активно застосовувати та адаптовувати до потреб логопедії.

Особливим видом бібліотерапії, найпопулярнішим у 21 столітті, як зазначає Віта Шульц, є казкотерапія [18]. Ця форма впливу спрямована переважно на дітей. Відповідний вік адресатів варіюється в дослідженнях теоретиків і практиків, однак власні дослідження підтверджують ефективність методу в роботі з дітьми дошкільного віку (від 3 до 10 років).

Головним механізмом казкотерапії є процес ідентифікації дитини з головним героєм. Дитина через виявлення аналогій між власним досвідом і долею казкового персонажа ідентифікує себе з ним і переймає представлені у творі моделі подолання складної ситуації або проблеми. Успішні пригоди

героя повертають віру у власні сили, підвищують самооцінку та мотивують до дії.

Бібліотерапевтична діяльність, за словами Анни Бауц-Зонтаг, а отже, і казкотерапія, «зарекомендували себе як безпечний, незагрозливий і неінвазивний досвід, що сприяє внутрішньоособистісному та міжособистісному усвідомленню» [6]. Казкотерапія підтримує людину в особистісному та соціальному розвитку, допомагає вирішувати конфлікти як внутрішні (вибір правильної стратегії дій), так і зовнішні (прийняття в групі однолітків, агресія з боку інших).

Казкотерапія передбачає використання спеціалізованих текстів, терапевтичних казок, які фокусуються на певній проблемі. Марія Моліцька розрізняє психоосвітню, психотерапевтичну та релаксаційну функції. Психоосвітні казки найчастіше використовуються для профілактики, вони покликані допомогти запобігти негативним наслідкам потенційної кризи або несприятливої ситуації, в якій може опинитися дитина. Вони дають моделі мислення та поведінки в нових складних обставинах. Вони розширюють знання та знайомлять з реальними небезпеками.

Психотерапевтичні казки орієнтовані на аудиторію, яка вже пережила несприятливі обставини, і мають на меті зменшити негативні емоції, що виникають внаслідок негативного досвіду.

Релаксаційні казки допомагають розслабитися, відновити особистісні ресурси. Вони можуть слугувати вступом до навчальної чи терапевтичної діяльності, розслаблюючим завершенням або ж бути одночасно і запрошенням, і винагородою. Терапевтичні казки можуть стосуватися різних емоційно складних ситуацій - розвивальні (адаптація в дитячому садку/школі, народження братика/сестрички, перший візит до стоматолога/лікаря), - випадкові (хвороба, смерть у родині, нещасний випадок), в яких можуть опинитися діти дошкільного віку.

Однією з найбільших проблем під час розвитку дитини є порушення мовлення, як первинні так і вторинні. Порушення комунікації з навколишнім

середовищем часто викликає сильні негативні емоції та потребує комплексної корекційної роботи. Ідея адаптувати терапевтичну казку до потреб дітей з порушенням мовлення сприяла розробці нового авторського інструменту - логопедичної казки. Цей твір поєднує в собі раніше згадані функції казки і є універсальним, оптимальним для використання в профілактиці та терапії.

Сюжет логопедичної казки будується на основних пунктах, які зумовлюють чітку композицію:

1. Вступ, представлення головного героя в його життєвому середовищі;
2. Характеристика проблеми, що виникла;
3. Представлення можливості вирішення/подолання проблеми та підтримки з боку інших казкових персонажів;
4. Наполеглива та систематична діяльність;
5. Досягнення успіху;
6. Підкріплення/продовження позитивних результатів;
7. Успішне завершення.

Ці етапи збігаються з сюжетною структурою всіх терапевтичних казок, проте важливим моментом, який не завжди в них присутній, є закріплення/продовження позитивних результатів, що особливо важливо в логопедії. У традиційних терапевтичних казках проблема вирішується активно і творчо, проте на разовій основі. У творах, присвячених логопедичним проблемам, подолання труднощів є процесом - зазвичай серією вправ і завдань, які необхідно систематично і наполегливо виконувати. Так, коли герой логопедичної байки після складної і наполегливої діяльності досягає успіху, він часто ділиться ним (новим умінням, навичкою) з іншим персонажем, який має подібні труднощі (молодшим братом чи сестрою, новим однолітком у групі). Цей момент має подвійну мету: закріпити модель спілкування та викликати у дитини емпатію.

Позитивні результати використання терапевтичних казок зумовлені, серед іншого, їхньою побудовою.



В наведеній нижче таблиці, пропонуємо порівняти основні елементи терапевтичних казок (згідно характеристики Марії Моліцької) з основними елементами логопедичної казки.

Таблиця 1.1

<i>Основні елементи</i>	<i>Терапевтична казка</i>	<i>Логопедична казка</i>
Тема	Основна тема, яка дотична до емоційної ситуації	Порушення вимови, порушення мовленнєвої комунікації
Головний герой	Герой, який переживає складну емоційну ситуацію	Дитина або персонаж, який бореться з порушенням мовлення
Персонажі	Будь-які казкові персонажі, які підтримують та допомагають головному герою	Батьки, вихователі, логопед, однолітки
Загальний настрій казки	Фон казки характеризується оптимістичним настроєм	Життєрадісна характеристика персонажа, сприятливе оточення, м'яка сюжетна лінія

Казка, виконана за вказаними компонентами, є завершеною, повноцінною, сприяє спокійному сприйняттю та ефективній ідентифікації дитини з казковим персонажем.

Окрім цього, логопедичну казку ми можемо поділити ще на декілька типів:

- пальчикові казки (пальчикові ігри розроблені за мотивами різноманітних відомих для дитини казок);
- фонетичні казки (дошкільник разом з героями казки навчається вимовляти звуки та звукосполучення);
- лексично-граматичні казки (розроблені в першу чергу для збагачення лексичного запасу та закріплення граматичних навичок);

Складність процесу логопедичної взаємодії вимагає особливої уваги та мотивації з боку реципієнта. У логопедичній казці це досягається через вищезгадану ідентифікацію дитини з персонажем, наслідування та імітацію його дій. Головним героєм логопедичної казки зазвичай є дитина або персонаж, з яким дитина відчуває особливий зв'язок.

Логопедичні казки з головним героєм, як невід'ємною частиною дитини, так і вигаданим самою дитиною, добре сприймаються дошкільнятами. Оживляючи (а іноді навіть персоніфікуючи) «героя», який спочатку недостатньо рухливий, діти з більшою ймовірністю залучаються до логопедичних занять, бажаючи допомогти персонажу, і через цю діяльність покращують власний мовленнєвий апарат.

Логопедична казка особливо ефективно працює проти порушень артикуляції та плавності мовлення.

Логопедичні казки успішно застосовуються на індивідуальних та групових заняттях. Варто ще раз підкреслити, що головною умовою ефективного впливу цього інструменту є правильне розуміння дитиною аналогії, яка прихована у своєрідній метафорі.

Логопедична казка є міждисциплінарним інструментом, який ефективно мотивує дітей до проведення профілактичних та лікувальних заходів щодо розвитку мови та - інтегрованих з нею - емоцій.

Вже майже тридцять років тому була визнана багатовимірною специфіка логопедії, про що писала Ельжбета М. Мінчакевич: «Різнманітність як теоретичного змісту, так і дослідницьких проблем, що становлять широту логопедії, здається, вказує на її міждисциплінарний характер. Як видно з

вищесказаного, всі розділи логопедії концентруються навколо основного предмета - мовлення, інтегруючи на своєму рівні медичний, психологічний, лінгвістичний, педагогічний і навіть мистецький зміст.»[14]

Сьогодні перед логопедією стоять нові виклики, педагоги відчують гостру потребу в ефективних техніках, методах та інструментах. Включення казкотерапії в логопедичну профілактику і терапію, створення нових логопедичних казок, що поєднують елементи лінгвістики, літературознавства, психології, педагогіки, спрямовані проти різних дефектів і порушень мовлення, є однією з інноваційних і привабливих пропозицій для сучасних педагогів.

## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Розвиток діалогічної компетенції у дітей дошкільного віку є ключовим елементом їхньої мовленнєвої компетенції, що забезпечує ефективне спілкування з оточуючими, формування соціальних навичок та вираження почуттів і думок. Це багатогранний процес, який залежить від створення сприятливого мовного середовища, зусиль педагогів і батьків та впровадження сучасних методик.

Діалогічна компетентність розвивається поступово, починаючи з раннього дитинства, через активне спілкування. Його основними складовими є:

- вміння слухати мовця;
- вести бесіду;
- ставити запитання;
- висловлювати власні думки, дотримуючись правил спілкування.

Розвитку діалогічної компетенції найбільше сприяють такі фактори:

- роль дорослих - батьки та вчителі створюють середовище для говоріння та подають власний приклад;
- заохочення до мовної діяльності - ігри, рольові ігри, обговорення текстів розвивають навички говоріння;
- розвиток когнітивних процесів - увага, пам'ять і мислення формують основу для засвоєння мовних правил.

Логоказки - це інноваційний підхід до вивчення мови, що поєднує в собі елементи педагогіки, психології та мистецтва. Вони допомагають вирішувати мовні проблеми, поєднуючи терапевтичний та освітній підходи.

Основними перевагами логоказок є:

- використання історій для емоційного залучення дитини та вирішення мовленнєвих труднощів;
- систематичне закріплення позитивних результатів через структуру історії, яка представляє проблему, показує рішення та мотивує до подальших дій;

- пристосування до індивідуальних потреб дитини через використання різних типів казок (пальчикові історії, фонетичні історії, озвучені історії, лексичні історії тощо).

Казки не тільки допомагають покращити мовленнєві навички, а й позитивно впливають на емоційний стан дитини. Через взаємодію з казковими персонажами діти долають внутрішні конфлікти, підвищують самооцінку, розвивають навички емпатії та співпраці.

Впровадження логопедичних казок у практику забезпечує комплексний підхід до розвитку мовлення, який збалансовано поєднує лікувальні та профілактичні методи. Вони мотивують дітей до активної участі в діяльності, закладають основу для стійких позитивних змін і сприяють соціальній адаптації.

Отже, використання логопедичних казок є сучасним та ефективним способом розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку. Завдяки своїй міждисциплінарній природі метод є гнучким і перспективним для подальших досліджень та застосування в практиці логопедів і вихователів.

## **РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ КАЗОК ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

### **2.1 Вивчення стану сформованості діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями шляхом експерименту**

Після опрацювання теоретичного матеріалу щодо впливу логопедичних казок на формування мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення була проведена експериментально-дослідницька робота. Метою роботи було оцінити ефективність застосування логопедичних казок під час формування діалогічної компетенції. Експеримент було поділено на декілька етапів:

1. Підбір методики, за допомогою якої будемо оцінювати сформованість рівня мовленнєвих компетенцій.
2. Визначення рівня сформованості діалогічної компетенції.
3. Вплив зовнішніх факторів, таких як педагоги та батьки на формування мовленнєвих компетенцій.

В експерименті брали участь дві групи дітей віком від 5 до 6 років.

Перша група складалась з 5 дітей віком від 5 до 6 років. Особливістю цієї групи є нормотиповий розвиток, а також усі діти є білінгвами. Цю групу в подальшому в дослідженні називатимемо контрольною.

Друга група (експериментальна) – 5 дітей, які навчаються в старшій групі ЗДО, виключно україномовні. Особливість цієї групи в тому, що діти мають дислалію.

Оцінка сформованості діалогічної компетенції виконувалася на базі таких методик як: HSET - Тест мовного розвитку для дітей віком від 3 до 9 років Г. Грімма та Г. Шолера та PLAI - Тест для вимірювання комунікативної компетентності дітей дошкільного віку М. Бланк, С. Роуз та Л. Берлін (див. Додаток А).

Комбінуючи ці дві методики, ми можемо виділити чотири обов'язкові елементи мовлення дитини, які свідчать про сформованість діалогічної компетенції: вміння розпочати розмову, вміння підтримувати розмову, вміння зробити свій внесок у тему розмови та вміння завершити розмову.

Рівень розвитку навичок початку розмови можна визначити, підрахувавши, як часто дитина робить репліки, що починають розмову, і визначивши, наскільки ефективними є ці репліки. Для того, щоб вважати репліку такою, що ініціює розмову, вона повинна відповідати двом умовам. По-перше, вона має бути чітко адресоване партнеру своїм змістом, граматичною формою (наприклад, наявністю особової форми дієслова) та супровідними невербальними реакціями. Вищезазначені елементи вказують на те, що мовець бажає, щоб партнер почув висловлювання і був готовий на нього відреагувати. По-друге, ініціююче висловлювання повинно пропонувати нову тему, тобто воно не повинно відсилати до змісту попереднього висловлювання партнера. Вступне висловлювання є ефективним, якщо воно ініціює хоча б елементарний діалогічний обмін, тобто послідовність, що складається з:

- а) ініціюючого висловлювання;
- б) реакції партнера на ініціююче висловлювання;
- в) реакції на реакцію, тобто висловлювання, що продовжує вербальну взаємодію, яка вже розпочалася.

Рівень уміння ініціювати розмову тим вищий, чим вищим є співвідношення кількості загальних ініціюючих висловлювань до кількості ефективних висловлювань.

Щоб визначити рівень здатності підтримувати безперервний потік розмови, необхідно підрахувати, як часто дитина порушує правило почергового говоріння. Для цього підрахуйте, як часто дитина:

- а) починає свою промову занадто рано і змушує партнера замовкнути і не закінчити власну промову,

б) починає свою промову занадто рано і деякий час говорить одночасно з партнером,

в) затримує початок своєї промови, роблячи паузу в 4 секунди між своєю промовою і промовою партнера.

Крім того, підрахуйте, скільки разів дитина перепитує, якщо не чує або не розуміє висловлювання партнера, а також - як часто вона реагує на прохання партнера. Розглянемо наступні типи запитів:

*Загальні прохання.* Це фрази на кшталт «Що?», «Як?», «Будь ласка», вимовлені з питальною інтонацією, а також вирази на кшталт «Я не розумію» або «Повтори». За допомогою загальних прохань дитина сигналізує партнеру, що не розуміє його висловлювання, але не вказує, яка саме частина або елемент висловлювання незрозумілий. Правильна відповідь - повторити висловлювання або перефразувати його.

*Прохання про підтвердження тверджень.* Полягають у повторенні цілих висловлювань партнера або їх частин із запитальною інтонацією. Таким чином дитина сигналізує партнеру, що вона не впевнена, чи правильно зрозуміла зміст його висловлювань. Правильними відповідями є підтвердження, заперечення, повторення всього висловлювання або повторення частини висловлювання.

*Прохання повторити елемент висловлювання:* це повторення висловлювання партнера з питальною інтонацією, в якому незрозумілий елемент замінюється питальним займенником (наприклад, «що», «хто», «де»). Правильними відповідями є: повторення незрозумілого елемента, іноді доповнене додатковим поясненням, перефразування висловлювання або розширення висловлювання.

Здатність дитини підтримувати розмову тим вище, чим рідше вона порушує правило чергування, чим частіше просить партнера уточнити незрозумілі їй висловлювання і чим частіше відгукується на прохання партнера.



Рівень навичок підтримки теми можна визначити, підрахувавши, скільки з висловлювань, зроблених дитиною під час розмови, підтримують тему, а скільки - розширюють її. Підтримуючі висловлювання - це короткі, рефлексивні реакції на висловлювання партнера. Вони не вносять нової інформації в розмову, що триває. Вони складаються з окремих слів, окремих речень або еквівалентів речень таких як:

- a) лаконічні відповіді на поставлене запитання,
- b) повторення попереднього висловлювання партнера (повністю або частково),
- c) повторення висловлювання партнера з незначною модифікацією, скороченням або розширенням,
- d) підтвердження і заперечення висловлювання партнера.

Розширювальні репліки вносять нову інформацію в розмову, що триває. Вони стосуються не тільки змісту попереднього висловлювання партнера, але й (а іноді й передусім) теми, тобто основного питання, яке обговорюється в розмові.

Зазвичай вони мають форму простого або складного речення. Іноді вони більш розгорнуті і складаються з двох або більше речень, пов'язаних за змістом.

Чим більше підтверджуючих і розширюючих висловлювань робить дитина, і чим вище співвідношення розширюючих і підтверджуючих висловлювань, тим вищий рівень навичок спільного конструювання.

Рівень уміння закінчувати розмову можна визначити, підрахувавши: кількість перерваних дитиною розмов і кількість правильно закінчених розмов. Переривання розмови відбувається у двох випадках. По-перше, коли тема не вичерпана і партнер зацікавлений у продовженні розмови, але дитина не може сформулювати інше твердження. По-друге, коли дитина раптом починає говорити про щось нове, абсолютно не пов'язане з обговорюваним питанням. Правильно завершеною бесідою може бути та, в якій тема не вичерпана, або та, в якій відбувається так званий «плавний перехід» до нової

теми на основі обговорюваної до цього часу. Про вичерпання теми свідчить зміст заключних висловлювань або використання так званої «завершальної фрази» (наприклад, «І це все»). З іншого боку, «плавний перехід» відбувається тоді, коли дитина ініціює нову тему, використовуючи елементи висловлювання партнера або елементи висловлювання, яке вона вербалізує в даний момент.

Чим нижче співвідношення кількості перерваних дитиною розмов до кількості правильно завершених розмов, тим вищий рівень розвитку навички завершення розмови.

Було вирішено оцінювати усі навички дітей в шкалі від 1 до 5, де 1 – це критично низький показник, дитина має сильні труднощі, 3 – середній показник, дитина має часткові труднощі, 5 – дитина досконало володіє умінням.

Наприклад, якщо "зоровий контакт важко підтримується", це можна оцінити як 3, а якщо "втрата інтересу до розмови" трапляється часто, це може бути 2.

Нижче дані усіх десяти дітей були систематизовані до таблиць. В таблиці 2.1 розміщено дані контрольної групи, а в таблиці 2.2 дані експериментальної.

Таблиця 2.1

<b>Ім'я</b>	<b>Вміння розпочати розмову</b>	<b>Вміння підтримувати розмову</b>	<b>Вміння робити свій внесок в розмову</b>	<b>Вміння завершити розмову</b>
Вероніка	4	5	5	5
Максим	5	3	5	4
Олівія	3	2	5	5
Стефанія	4	3	2	3
Мирослав	5	4	3	4

Таблиця 2.2

<b>Ім'я</b>	<b>Вміння розпочати розмову</b>	<b>Вміння підтримувати розмову</b>	<b>Вміння робити свій внесок в розмову</b>	<b>Вміння завершити розмову</b>
Матвій	5	4	3	4
Тимофій	3	4	3	3
Тимур	4	4	4	3
Соломія	4	3	2	3
Богдан	3	2	3	2

Нижче наведемо детальний аналіз даних таблиць.

**Вміння розпочати розмову.**

Експериментальна група: 60% дітей демонструють високий рівень, але можуть мати труднощі через невпевненість у власних мовленнєвих здібностях. 40% дітей досягли середнього рівня, що свідчить про необхідність додаткової підтримки для розвитку впевненості та формулювання початкових реплік.

Контрольна група: 80% дітей демонструють високий рівень розвитку навичок ініціювання розмови, що свідчить про їхню впевненість у спілкуванні та вміння привернути увагу співрозмовника. Вони легко вступають у діалог, використовують чіткі ввідні репліки та підтримують зоровий контакт. 20% дітей демонструють середній рівень, що може бути пов'язано з сором'язливістю або відсутністю досвіду спілкування.

Загальний висновок: діти з нормальним розвитком частіше проявляють ініціативу в розмові порівняно з дітьми з дислексією, чії мовленнєві труднощі впливають на їхню впевненість і готовність до діалогу.

**Вміння підтримувати розмову.**

Експериментальна група: 40% дітей можуть підтримувати розмову на високому рівні, але з деякими труднощами у вимові. 60% дітей знаходяться на середньому рівні, що може бути пов'язано з недостатнім словниковим запасом або мовним бар'єром, який ускладнює активне спілкування.

Контрольна група: 60% дітей здатні добре підтримувати розмову: ставлять запитання, реагують на репліки співрозмовника, не відходять від теми і використовують невербальні сигнали (хихикання, посмішку). 40% досягають помірного рівня, іноді втрачаючи концентрацію або змінюючи тему розмови.

Загальний висновок: діти з диспраксією частіше мають труднощі з підтриманням розмови через обмежену здатність формулювати відповіді та не відходити від теми.

#### Вміння робити свій внесок в розмову

Експериментальна група: 40% дітей здатні запропонувати щось у розмові, але їхній внесок часто буває коротким і менш структурованим. У 60% дітей внесок у розмову обмежений, що може бути пов'язано з труднощами у формулюванні речень або невпевненістю у власних мовленнєвих навичках.

Контрольна група: 80% дітей активно беруть участь у розмові, пропонуючи ідеї, додаючи коментарі або емоційно реагуючи на зауваження співрозмовника. 20% демонструють середній рівень, коли їхній внесок менш зрозумілий або не завжди доречний.

Загальний висновок: діти з нормальним розвитком більш активні в спілкуванні, тоді як діти з дислексією менш активні в розмові через мовленнєві труднощі.

#### Вміння завершити розмову

Експериментальна група: 40% дітей здатні закінчити розмову належним чином, але часто зупиняються на коротких або формальних реченнях через мовленнєві труднощі. 60% дітей знаходяться на середньому

рівні, демонструючи труднощі у формулюванні заключних речень або погану комунікацію.

Контрольна група: 60% дітей демонструють високий рівень уміння завершувати розмову: коректно завершити розмову, висловити подяку або попроситися, що створює позитивне враження від спілкування. 40% мають середній рівень, де завершення діалогу може бути незграбним або неповним.

Загальний висновок: діти з нормальним розвитком більш здатні завершувати діалог, використовуючи відповідні формули ввічливості, тоді як діти з дислексією можуть мати менш розвинену цю навичку через мовленнєві труднощі.

Більшість дітей (50-70%) продемонстрували хороші вміння розпочинати, підтримувати та завершувати розмову. Однак є певні труднощі зі здатністю робити свій внесок у розмову (про що свідчить високий середній показник), які потребують подальшої уваги.

Приблизно 30-40% дітей у кожній категорії показали середній рівень, що свідчить про те, що вони мають певні труднощі у підтримці та розвитку розмови. Деяким учасникам було складно логічно завершити розмову.

Ці дані свідчать про те, що, незважаючи на загалом добрий рівень діалогічної компетентності дітей, необхідна подальша робота для виправлення цього та стимулювання розвитку більш гнучкого та активного стилю спілкування, зокрема, шляхом покращення здатності підтримувати та підтримувати логічну бесіду.

Також аналізуючи рівень мовлення дітей-білінгвів ми зауважили такі особливості розвитку мовлення. Зазначаємо, що ці особливості не мовленнєвими порушеннями, а лише наслідком спілкування дітей одночасно двома мовами.

У фонетико-фонологічній підсистемі відзначають заміну ротового [o] на губний [o], а також зникнення тих приголосних, яких немає в польській мові, тобто [x], твердого [л], м'якого [р']. Також важливими спостереженнями є часта заміна українського [л] на польське [w], палаталізація [к] та [г] в

українській мові, а також зміна українських пом'якшених приголосних [с'] та [з'] на польські м'які [є] та [z]. Явищем, яке також є результатом мовного контакту, є тенденція до закріплення парокситонного наголосу, який є основним у польській мові. У досліджуваних дітей спостерігалися паралельні ознаки фонетичного розвитку, як і в одномовних дітей, наприклад, заміни [p]:[л] або передньоязикові-вербальні приголосні на передньоязикові-зубні приголосні.

Аналіз зібраних даних свідчить про переважання використання українського лексичного запасу та взаємні, міжмовні впливи на правильність утворення флексійних форм. Діти також вживали синтаксис, який не завжди відповідав польській чи українській мові, що можна інтерпретувати як процес розвитку. Також для дітей з даної групи було притаманне змішування польських та українських слів в реченнях.

Після проведення експерименту та узагальнення всіх даних в таблиці, було проведено усне опитування вихователів та батьків для того, щоб підтвердити правдивість та об'єктивність експерименту. Вони підтвердили, що в більшості дошкільників переважає середній рівень сформованості діалогічної компетентності, який характеризується не сконцетрованістю на тому, щоб сформулювати свою думку правильно, трохи хаотичністю викладення думок, підтримування діалогу за рахунок співрозмовника, який наштотуватиме на відповіді. Навіть, якщо дотримуються правильності побудови діалогу, але не є зацікавленими в темі, то навряд чи будуть його підтримувати. Проте, все ж є малий відсоток дошкільнят, рівень розвитку діалогічного мовлення знаходиться на низькому рівні. Вони не здатні ініціювати розмову, задавати запитання, доповнювати відповіді та логічно завершувати спілкування.

Окрім цього було проведено опитування щодо методів, за допомогою яких вихователі формують діалогічну компетентність у дітей. Більшість з опитаних зазначили, що намагаються комбінувати старі методики з власними розробками, або ж розробками колег, оскільки відчувають брак сучасних

методик впливу на мовлення дітей. Також, було зазначено, що переважно завжди вплив на формування діалогічного мовлення здійснюється на організованих заняттях і дуже рідко це відбувається в спонтанних умовах. Підчас опитування було задано також запитання про використання такого методу як логопедична казка, на що ми отримали відповідь, що їх використовують переважно на корекційних індивідуальних заняттях та вкрай рідко на групових. Вихователі надають перевагу більш відомим та простішим методам також через недовільну кількість інформації та літератури на тему логопедичних казок.

## **2.2. Методика формування діалогічної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями за допомогою логопедичних казок**

Логоказки – цілісний педагогічний процес, що сприяє розвитку всіх сторін мовлення, вихованню моральних якостей, а також активізації всіх психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви).

Через використання логоказки вирішуються наступні завдання корекційної логопедичної роботи:

- розвиток мовленнєвого дихання;
- розвиток артикуляційної моторики;
- уточнення артикуляції певного звуку, автоматизація й диференціація звуків;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- розвиток графічних навичок;
- корекція та розвиток взаємозв'язку зорового, слухового та моторного аналізаторів;
- здійснення співпраці логопеда та дитини, створення атмосфери взаєморозуміння й взаємодопомоги.

Починаючи працювати з дитиною з мовленнєвими порушеннями, важливо спочатку знизити її тривожність і викликати позитивні емоції до початку логопедичних занять.

У логопедичній казці цьому сприяють гумористичні елементи, що містяться у створенні представленого світу, в описах персонажів, у діалогах, у вправах. Вони слугують для покращення настрою дитини, дають їй відчуття розслаблення, а також стимулюють позитивне ставлення до логопеда та самої терапії.

Почуття гумору не тільки приносить щастя, але й є важливим інструментом для розвитку стресостійкості. Крім того, Арчибальд Харт посилається на дослідження (доктора філософії Мастена і доктора філософії Гармезі з Університету Міннесоти), яке показує, що діти, які часто посміхалися і сміялися, як правило, краще вчилися в школі і були більш популярними серед однолітків, навіть коли вони відчували більше стресу, ніж інші діти.

Логоказка, витримана в атмосфері веселощів і пригод, знижує тривожність, підвищує самооцінку і мотивацію, спонукає до дії, знижує швидкість стомлюваності. У логопедичній казці важливу роль у викликанні позитивних емоцій відіграють помічники - друзі або консультанти, які, власне, можуть бути дитячими логопедами або вчителям.

Що дитині цікавіше: по інструкції облизувати широким язиком верхню губу чи уявити, що облизуєш з верхньої губи смачне варення... полуничне, малинове? Ось, заодно й словник дитини збагатили. А наскільки легше ліпиться з язика чашечка, щоб не пролився чай, ніж дитина намагається притиснути бокові краї язика до верхніх бокових зубів. Діти любляють гратися, і коли ми об'єднуємо окремі вправи в сюжет, в казку, і вони самі стають активними учасниками цієї казки. У казці відбуваються чудеса, і звуки перетворюються гРізно гаРчить афРиканський тигР.

Найважливішим механізмом терапевтичного сторітелінгу є процес ідентифікації реципієнта з головним героєм історії. У логопедичній казці це



відбувається двояко: дитина порівнює себе з головним героєм і водночас порівнює свій мовленнєвий орган, що підлягає терапії, з "органічним" героєм. Таким чином, мотивація до дії та подолання власних слабкостей і обмежень є подвійною.

Логопедична казка призначена для дітей дошкільного та старшого віку, у яких не вдалося привести мовлення у відповідність до соціально прийнятих стандартів. Механізми цього методу адаптовані до етапу формування уявлень, характерного для дітей, які відвідують дитячий садок або тільки починають навчання в школі. Цей вік характеризується наочно-образним мисленням, сприйняттям неживих предметів як живих і приписуванням їм різних мотивів. Логопедична казка враховує цю особливість розвитку через персоніфікацію органів мовлення та представлення їх як персонажів зі здатністю міркувати та відчувати. Такий спосіб осмислення проблеми надає дитині реальну можливість усунути свої мовленнєві труднощі шляхом "приручення" і "тренування" неправильно функціонуючого органу. Крім того, атмосфера веселоців та гри сприяє досягненню позитивного терапевтичного ефекту.

Найсучаснішою і найпривабливішою формою представлення логопедичної історії є використання мультимедійних засобів. Динамічна анімація дозволяє найбільш ефективно показати, як рухаються органи мовлення під час артикуляції, і наочно демонструє подвійність, закладену в історії: головний герой і його невід'ємна частина - "органічний" протагоніст. Використання мультимедіа також є практичним з організаційної точки зору, оскільки дозволяє легко і багаторазово відтворювати анімаційні уроки та вправи логопеда. Сюжетна лінія та логопедичний матеріал, розміщений на слайдах, дає можливість терапевту розділити процес терапії на різні етапи та підібрати відповідні вправи для конкретної дитини. Якщо дитина ще не засвоїла матеріал, є можливість повернутися до попереднього матеріалу, щоб повторити і закріпити його. Після попереднього інструктажу, проведеного з законними представниками дитини, інструмент можна використовувати поза

логопедичним кабінетом, щоб підвищити регулярність мовленнєвих занять, що, в свою чергу, сприяє досягненню запланованих результатів у більш швидкому темпі.

Крім того, мультимедійна форма дозволяє створити специфічну взаємодію між героєм логопедичної історії та дитиною. Анімаційний персонаж може ставити дитині запитання про її самопочуття або рівень задоволення від щойно виконаного завдання. Перш за все, персонаж може похвалити дитину, якщо вона правильно виконала завдання, що є важливим фактором залучення та мотивації. Персонажі літературних творів та анімаційних фільмів часто стають дуже близькими дітям. Вони надзвичайно запам'ятовуються їм. Звичайно, такий "друг-провідник" не може на жодному етапі терапії замінити логопеда або батьків, які повинні контролювати дії, що виконуються дитиною за допомогою інструменту.

Логопедична казка може бути представлена і в традиційній формі. Педагог може вільно розповідати історію або читати її та демонструвати дії, використовуючи власні органи мовлення. Він може виконувати загально-розвивальні вправи, використовуючи автентичні посібники, такі як іграшки, пазли, дитячі оповідання або пазли. Така форма, безсумнівно, стимулює дитячу уяву, але є ризик, що не кожна дитина, особливо маленька, зрозуміє аналогію і зв'язок між головним героєм і "органічним" протагоністом. Традиційна версія може бути використана за інструкцією батьками дитини, але рівень мотивації як дітей, так і їхніх батьків може бути значно нижчим, ніж у випадку з мультимедійною формою.

Мультимедійна форма, доступна на мобільних пристроях, забезпечує дитині постійний доступ до інструменту, незалежно від обставин. Окрім пристрою та додатку, така форма не потребує жодних додаткових терапевтичних чи освітніх матеріалів.

Поряд з логопедичною казкою можна доповнювати роботу з дітьми широким спектром дидактичних посібників, а також елементами інших форм терапії, які стимулюють їхній загальний розвиток. Нижче буде наведена низка

логопедичних матеріалів, мета яких - урізноманітнити використання логопедичної казки та зробити порівняння між "органічним" персонажем та органом мовлення більш наочним.

Найбільш достовірне представлення "органічного" героя (язика) в його "природному середовищі існування" (ротовій порожнині) забезпечує силіконовий чохол для язика (гіпоалергенний, не сковує рухів). Накладка зображує головного героя казки (має характерні риси обличчя та кольори), який живе в печері. Виконуючи орально-моторні вправи, дитина ідентифікує себе з головним героєм, а її язик перестає бути просто органом, набуваючи характеру людини і друга. Таке рішення особливо корисне для дітей, яким аналогія, представлена в логопедичній розповіді, з різних причин не зовсім зрозуміла, а також для дітей, яким складно організувати структуру власного тіла та імітувати послідовність рухів і рутинних дій. Діти дошкільного віку відкриті до нових, експериментальних рішень і цікавляться допоміжними засобами, яких вони раніше не бачили, тому вважають такі інноваційні засоби навчання надзвичайно привабливими і привабливими, що підвищує їхню мотивацію і може прискорити досягнення бажаного терапевтичного ефекту.

Пальчикова лялька, виготовлена з м'якого та клейкого матеріалу, може бути ще однією репрезентацією "органічного" протагоніста. Лялька виконує рухи, аналогічні до рухів "органічного" героя казки, який перебуває у своєму домі (невеликий купол розміром з кулак). Використовуючи ляльку, логопед може познайомити дитину з рутинною, показаною в казці. Потім він може попросити дитину повторити процедуру з лялькою, а потім і з власними мовними органами. Так само лялька ("органічний" герой, язик) може бути трохи більшою, покривати всю руку, мати форму "рукавички" і бути представлена в розсувному куполі - печері (ротовій порожнині) з пропорційно більшою місткістю. Представлення "органічного" протагоніста за допомогою ляльки особливо рекомендується для дітей з обмеженою моторикою рук і порушеннями навичок імітації. Лялька також може

служувати "буфером" під час оцінювання роботи дитини терапевтом, особливо у випадку сором'язливих дітей з високим рівнем тривожності. Ляльки, що використовуються в тандемі з логопедичною розповіддю, дають можливість поєднувати терапевтичну програму з іншими формами терапевтичного лікування, включаючи театр, драматизацію або декламацію віршів - і все це з використанням ляльки.

Можна також задіяти все тіло дитини, одягнувши її в костюм "органічного" персонажа і помістивши в будиночок, що нагадує розсуну печеру. Завдання дитини полягає в тому, щоб виконувати рухи відносно "кімнати", в якій вона перебуває, такі ж, як і рухи "органічного" персонажа в логопедичній казці. Ця вправа спрямована на покращення просторової орієнтації та моторики дитини. Такі заняття можна доповнити фізичними вправами або музикотерапією. Вдалим рішенням є доповнення занять хореотерапією, яка викликає додаткові естетичні та емоційні переживання. Танцювальна терапія позитивно впливає на сенсорне сприйняття, покращує рухову координацію, а також відчуття ритму, часу і простору. Цей метод є чудовим способом урізноманітнити лікування дітей з РДУГ, оскільки дозволяє їм дати вихід своїй енергії у творчий спосіб і задовольнити своє прагнення до змін.

Усі форми драматизації, що супроводжують логопедичну казку та задіюють різні частини тіла - частково або повністю - приносять багатомірну користь для розвитку дитини. Казка, представлена дитині за допомогою лялькового театру, має додаткову перевагу - вона викликає естетичні враження. Краса моральних якостей персонажів може бути значно підсилена їхньою привабливою зовнішністю, чарівними словами або привабливою обстановкою. Більше того, це означає виховання і підготовку дитини до майбутнього морального і соціального життя, а також розвиток її естетичного досвіду.

Логопедична казка, яку використовують під час роботи з дитиною, може супроводжуватися арттерапією. Ще одна чудова ідея - запропонувати

дитині намалювати свої емоції після завершення логопедичних вправ. Емоційний малюнок - чудова картина емоційного стану дитини і показник прогресу, який відбувається в дитячій психіці в результаті серії зустрічей з логопедичною історією.

Для кращого розуміння методики використання логопедичної казки звернемо увагу на такий приклад.

Сюжетна лінія така: у роті чотирьох річної дівчинки на ім'я Рузя (використання імені зі звуком [r] у слові в початковій позиції передбачається), головної героїні, живе динозавр-язичок ГАДАЄК (польська гра слів "gadać" (балакати) і "gad" (рептилія), що передбачає, що діти можуть уявити собі балакучого динозавра або дракона); його звать Ромек (використання імені зі звуком "r" у слові в початковій позиції передбачається)(див.Додаток Б).

- 1) Сюжет починається як у логопедичній казці - з представлення головного героя, який веде безтурботне, спокійне та щасливе життя. Приклад - вступ, опис щасливого головного героя - язика, Гадайка, та його природного оточення. На вступ пропонуємо витратити орієнтовно 5 хвилин. Обговорити з дітьми казковий світ у який вони потрапили, а також запитати яку на їхню думку роль виконує Гадаєк.
- 2) Радісний настрій переривається проблемною ситуацією, що змушує протагоніста – головну героїню, і її мовний апарат - діяти. Приклад - виникнення проблемної ситуації (по-перше, діти в дитячому садку сміються з Розі, бо вона не може правильно вимовляти звук "r", логопед діагностує порушення; по-друге, стоматолог звертає увагу на важкий і неенергійний язик дівчинки). Саме з проблемної ситуації починається основний етап казки, який ми ділимо на декілька частин. Для знайомства з казковим сюжетом приділяємо приблизно 10 хвилин. Для активізації діалогу та розмови з дітьми використовуємо, наприклад, такі питання: Чому друзі сміялися з

Рузі? Як ми можемо допомогти Гадаюку? Чи ви колись потрапляли в подібні ситуації? Наступна частина основного етапу полягає в діалогах з героями (приблизно 15 хвилин), тобто, педагог та діти приймають на себе ролі казкових героїв. Наприклад: «Привіт, мене звать Гадаек-Ромек і мені прикро, що я не можу вимовляти звук [p] і я не знаю, що мені робити. Допоможіть мені, будь ласка». Після цього дає волю фантазії дітей в пропонуванні ідей, як ми можемо допомогти для Рузі та Ромка.

- 3) Протагоніст - головний персонаж і персоніфікований орган мовлення - вирішує діяти. Приклад - ініціатива, воля до дії (Рузя і Гадаюко-Ромек вирішують розпочати систематичну роботу). Наступний етап повинен тривати теж приблизно 15 хвилин, протягом яких діти повинні виконувати вправи для розвитку мовлення. Можемо на цьому етапі надати дітям перелік вправ(дві-три вправи, які обов'язково повинні підходити до етапу роботу та порушення мовлення, яке ми корегуємо), щоб вони самотужки вибрали яку з поданих вправ хочуть виконувати разом з головними героями.
- 4) Наступний крок - вирішення проблеми шляхом раціональної діяльності та наполегливої праці, з допомогою друзів. На цьому етапі розповідь перемежується з орально-руховими вправами, які рекомендуються для покращення певного органу мовлення. Головний герой - орган, як правило, язик - займається фітнесом і фізичними вправами, а також має зробити прибирання у своєму домі - ротовій порожнині. Приклад - прийняття раціонального рішення про початок регулярної та наполегливої роботи (Рузя і Ромек вирішують розпочати систематичну роботу). На цьому етапі (приблизно 15 хвилин) головні герої нашої казки разом з дітьми активно виконують артикуляційні вправи, а також різноманітні мовленнєві ігри. Наприклад, повторюють слова, які мають звук [p].

На завершення обговорюємо успіхи Гадайка-Ромка, радіємо його успіхам, а також запитуємо у дітей, що на їхню допомогло йому впоратися з труднощами, задаємо теж питання чому на думку дітей важливо допомагати друзям.

Особливістю методики є акцентування на діалогах, бо персонажі ставлять відкриті запитання, а також заохочують дітей до міркування та формулювання відповідей. Інтерактивність методики, сприяє участі дітей в колективному обговоренню теми.

Після досягнення мети, а саме ефективності роботи мовленнєвого апарату розповідь промезжуємо вправами на вимову звуків, в загальноприйнятому порядку логопедії. Коли дитина здатна вимовляти кожен звук ізольовано, логопед вводить нові завдання, які тренують вимову звукосполучень, після чого переходимо до вживання звуків у правильних позиціях у словах. Поступово ускладнюємо та урізноманітнюємо завдання покращуючи лексичний запас, граматичну складову і стимулюємо інші навички: пам'ять, уяву, візуальний аналіз та моторику рук.

Цей інструмент не тільки робить вербальну комунікацію кращою та легшою, але й має такий самий позитивний вплив на життя дитини. Оскільки, логопедичні казки більш прямопропорційно впливають на формування та покращення мовлення за допомогою активізації усіх процесів та активного включення дитини ми можемо їх використовувати у формуванні діалогічної компетенції, адже навіть в казці, наведеній в додатку 1, яка адаптована під схему, описану вище, активно присутній діалог між героями.

### **2.3. Оцінка ефективності застосування логопедичних казок під час формування діалогічної компетенції**

Завершальним етапом експерименту є оцінка та аналіз ефективності запропонованої методики. Для цього нами повторно було проведено таку ж

саму діагностику, як і на початку експерименту, але вже через певний проміжок часу після активного застосування і вкраплення логопедичної казки в корекційні заняття дошкільників. Логопедичні казки застосовувались на заняттях з періодичністю раз на тиждень протягом двох місяців. Також декілька разів елементи логоказок використовувались на звичайних заняттях вихователями. Використовувались різноманітні логопедичні казки. (див.Додаток В)

Пропонуємо знову оцінити результат за допомогою таблиць 2.3 та 2.4

Таблиця 2.3.

<b>Ім'я</b>	<b>Вміння розпочати розмову</b>	<b>Вміння підтримувати розмову</b>	<b>Вміння робити свій внесок в розмову</b>	<b>Вміння завершити розмову</b>
Вероніка	4	5	5	5
Максим	5	3	5	4
Олівія	3	4	3	4
Стефанія	4	3	3	3
Мирослав	5	4	5	4

Таблиця 2.4

<b>Ім'я</b>	<b>Вміння розпочати розмову</b>	<b>Вміння підтримувати розмову</b>	<b>Вміння робити свій внесок в розмову</b>	<b>Вміння завершити розмову</b>
Матвій	5	4	3	4
Тимофій	4	4	4	3
Тимур	4	4	4	3
Соломія	4	3	3	4
Богдан	3	4	3	3

Вміння розпочати розмову



Контрольна група: 80% дітей демонструють високий рівень ініціації розмови. Вони можуть впевнено розпочати діалог, привертаючи увагу співрозмовника та використовуючи чіткі вступні слова. 20% дітей демонструють середній рівень, що може свідчити про нерегулярне або несистематичне ініціювання комунікації.

Експериментальна група: 60% дітей здатні розпочати розмову впевнено, але іноді з недостатньою чіткістю або випадковим використанням вступних реплік. 40% демонструють середній рівень, що може свідчити про невпевненість через мовленнєві порушення.

Висновки: здатність починати розмову добре розвинена в обох групах, але у дітей з дислексією частіше виникали труднощі, пов'язані з невпевненістю в мовленні.

Вміння підтримувати розмову

Контрольна група: 60% дітей показали високий рівень розмовних навичок, активно реагуючи на інтерв'юера, ставлячи запитання та дотримуючись теми. 40% дітей мали середній рівень, час від часу втрачаючи фокус або відхиляючись від теми.

Експериментальна група: 60% дітей показали середній рівень підтримки розмови, що може бути пов'язано з труднощами у формулюванні повних відповідей або невпевненістю в собі. Лише 40% дітей продемонстрували здатність підтримувати тему розмови.

Висновки: діти з нормотиповим розвитком більш здатні підтримувати розмову завдяки розвиненим навичкам активного слухання та гнучкості у спілкуванні. Діти з дислексією мають обмеження в цій навичці через порушення мовлення.

Вміння робити свій внесок в розмову

Контрольна група: 80% дітей активно вносять нові ідеї та пропозиції в діалог, демонструючи високий рівень активності та участі в розмові. 20% дітей показали середній рівень, менш регулярний або поверхневий внесок у діалог.

Експериментальна група: 60% дітей показали середній рівень, демонструючи часту пасивність або обмежений внесок у діалог. 40% дітей брали участь на високому рівні, хоча іноді з меншою емоційною експресією або структурованими відповідями.

Висновки: діти з нормотиповим розвитком роблять більший внесок у розмову завдяки своїй напористості та гнучкості мислення. Діти з дислексією менш розвинені в цій навичці, ймовірно, як наслідок мовленнєвих проблем.

Вміння завершити розмову

Контрольна група: 60% дітей мають високий рівень завершення діалогу, використовують ввічливі фрази, дотримуються структури завершення діалогу і залишають позитивне враження. 40% дітей мають середній рівень, їхні закінчення можуть бути неправильними або формальними.

Експериментальна група: 60% дітей мають середній рівень завершення діалогу, часто використовують стандартні або неповні репліки. Лише 40% дітей змогли завершити діалог на високому рівні, що свідчить про певні труднощі у формулюванні останнього слова.

Висновок: діти з нормотиповим розвитком краще вміють завершувати діалоги, що свідчить про соціальну зрілість і впевненість у мові. Діти з дислексією мають менш розвинені навички ведення діалогу через мовні розлади та неправильну обробку інфінитивів.

Після впровадження логопедичної казки спостерігалися значні покращення в усіх аспектах розмовного мовлення. Здатність ініціювати розмову значно покращилася: діти частіше самі починали розмову і використовували відповідні невербальні сигнали. Навички ведення розмови також покращилися: діти менше перебивали співрозмовника і ставили більше уточнюючих запитань. Здатність розвивати теми покращилася: діти включали нову інформацію в розмову і робили більш складні твердження. Покращилася здатність закінчувати розмову логічним завершенням або плавним переходом до нової теми.

Результати дослідження підтверджують ефективність логопедичних казок як методу розвитку діалогічного мовлення дошкільнят. Підхід сприяє не лише мовленнєвому, а й когнітивному та емоційному розвитку. Важливим фактором успіху є залучення педагогів та батьків, які можуть закріплювати набуті навички у повсякденному житті.

На основі отриманих даних можна рекомендувати логопедичні казки як ефективний інструмент для систематичної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Поєднання казок з іншими корекційними методами дозволить досягти комплексного ефекту. Важливо залучати до процесу батьків, що забезпечить додаткову підтримку та посилить ефект.

Таким чином, логопедичні казки можуть стати невід'ємною частиною дошкільньої освітньої практики, сприяючи гармонійному розвитку дітей і готуючи їх до школи.

## ВИСНОВОК ДО II РОЗДІЛУ

Експеримент дозволив зробити кілька важливих висновків про вплив логопедичних казок на формування діалогічних компетенцій дітей з мовленнєвими порушеннями. Логопедичні розповіді виявилися ефективним засобом розвитку мовленнєвих навичок, особливо у дітей з мовними порушеннями та дислалією.

Вони допомагають покращити ініціацію та підтримку розмови, вміння доводити розмову до логічного завершення та навички взаємодії під час діалогу.

Однак зовнішні фактори, такі як особливості розвитку і соціальне середовище (білінгвізм або одномовність) також мають значний вплив на рівень розвитку діалогічного мовлення. Вчителі та батьки відіграють важливу роль у розвитку мовлення, але для досягнення ефективних результатів необхідно працювати систематично та використовувати сучасні методи, адаптовані до потреб дитини. Найпоширенішим застосуванням логопедії є індивідуальні терапевтичні заняття, що свідчить про необхідність інтеграції методу в ширшу практику, включаючи групові заняття та спонтанні ситуації.

Загалом, експеримент підтвердив важливість логопедичних КАЗОК як частини цілісного підходу до розвитку діалогічного мовлення, але також важливо вдосконалити методологічну базу та збільшити кількість інформації та ресурсів, доступних для вчителів, щоб досягти більшого впливу.

Експеримент дозволив зробити низку важливих висновків щодо впливу логопедичних казок на розвиток діалогічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями. Як методика, логопедичні казки виявилися ефективним способом розвитку мовних навичок, особливо у дітей з мовними порушеннями та дислалією. Вони допомагають покращити ініціацію та підтримання розмови, вміння доводити розмову до логічного завершення та навички взаємодії під час діалогу.

Однак зовнішні фактори, такі як особливості розвитку і соціальне середовище (білінгвізм або одномовність) також мають значний вплив на

рівень розвитку діалогічного мовлення. Вчителі та батьки відіграють важливу роль у вивченні мови, але для досягнення ефективних результатів необхідно працювати систематично та використовувати сучасні методи, адаптовані до потреб дитини. Найпоширенішим застосуванням логопедії є індивідуальні терапевтичні заняття, що свідчить про необхідність інтеграції методу в ширшу практику, включаючи групові заняття та спонтанні ситуації.

Загалом, експеримент підтвердив важливість логопедичних казок як частини цілісного підходу до розвитку діалогічного мовлення, але також важливо вдосконалити методологічну базу та збільшити кількість інформації та ресурсів, доступних для вчителів, щоб досягти більшого впливу.

## ВИСНОВКИ

Розвиток діалогічної компетентності є важливим елементом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, оскільки саме в цьому віці закладаються основи ефективної комунікації, необхідні для подальшої соціалізації та ефективного навчання. У дослідженні розглядаються теоретичні засади формування діалогічної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями, а також роль логопедичної казки як одного з інноваційних інструментів, що дозволяє суттєво покращити мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку діалогічної компетентності у дітей з порушеннями мовлення, показав, що цей процес є багатограним і залежить від кількох чинників. Серед них особливе значення мають когнітивний розвиток, рівень соціальної взаємодії та використання ефективних методів навчання. Слід зазначити, що процес розвитку діалогічної компетентності у дітей дошкільного віку є поступовим і вимагає активного залучення до мовних практик, таких як говоріння, аудіювання, розігрування різних ситуацій та рольові ігри.

Мовна компетенція, і зокрема її діалогічна частина, охоплює здатність дитини не тільки розуміти і відповідати на запитання, а й підтримувати розмову, ініціювати запитання, висловлювати думки і почуття в комунікативному контексті. У цьому відношенні важлива роль дорослих - педагогів і батьків, які створюють сприятливе мовне середовище і подають дитині приклад у процесі спілкування.

Тому розвиток діалогічної компетентності вимагає цілісного підходу, що охоплює як природне спілкування, так і спеціально розроблені методи підтримки та корекції мови дітей з обмеженими можливостями.

Одним з інноваційних підходів до розвитку діалогічної компетентності у дітей з порушеннями мовлення є використання логопедичних історій. Логопедичні казки поєднують у собі не лише педагогічний та лінгвістичний аспекти, а й терапевтичні функції, що дає змогу дітям не лише

вдосконалювати мовні навички, а й долати емоційні перешкоди, які можуть виникати в процесі мовленнєвого розвитку.

Аналіз використання логопедичних казок показав, що цей метод допомагає:

1. **Розвитку мовлення:** використовуючи казки, діти беруть активну участь у мовній діяльності, повторюючи звуки, слова і фрази, що дуже важливо для корекції вимови, розширення словникового запасу і вдосконалення граматичних навичок.
2. **Емоційний розвиток:** казки створюють атмосферу, сприятливу для емоційної взаємодії, дозволяючи дитині ідентифікувати себе з персонажами та переживати схожі емоційні ситуації, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та соціальної адаптації.
3. **Заохочення творчості та уяви:** логопедичні історії розвивають дитячу уяву і дозволяють створювати нові історії, що, в свою чергу, сприяє поліпшенню комунікативних навичок.

Особливо важливо, що логоказки дуже гнучкі та адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини. Вони дозволяють коригувати різні аспекти мови, від вимови до граматики та словникового запасу, відповідно до конкретного віку, індивідуального рівня розвитку та потреб дитини.

У ході дослідження було виділено кілька типів логопедичних казок, кожен з яких відповідає певній меті в розвитку мовних навичок:

- **Пальчикові казки** - використовуються для розвитку моторики, що в свою чергу позитивно впливає на артикуляційний апарат дитини та сприяє мовному розвитку.
- **Фонетичні казки** - призначені для корекції вимови звуків і голосних сполучень, особливо для дітей з дефектами вимови.
- **Лексико-граматичні** - допомагають збагатити словниковий запас дітей та сприяють розвитку граматичних навичок.

У практиці педагогів використання логопедичних казок є важливим етапом у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку, особливо з

порушеннями мовлення. Вони забезпечують комплексний підхід до розвитку мовних навичок, поєднуючи корекційну роботу з емоційним та соціальним розвитком дитини. Логопедичні казки можна ефективно використовувати на індивідуальних та групових заняттях, допомагаючи створити безпечну та мотивуючу атмосферу для навчання.

Крім того, практичне застосування логопедичних казок не тільки допомагає розвивати мовні навички, а й сприяє соціалізації дітей, дозволяючи їм краще адаптуватися в суспільстві та розвивати співпрацю, емпатію та комунікацію з іншими.

Загалом, використання логопедичних казок є одним із найефективніших способів розвитку діалогічної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями. Це міждисциплінарний метод, що поєднує в собі елементи педагогіки, психології, лінгвістики та мистецтва, відповідає вимогам сучасної реабілітаційної педагогіки. Логопедичні казки допомагають розвивати мовні навички дітей, інтегруючи лікувальні та виховні методи, що робить їх важливим інструментом у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку.

Подальші дослідження цього питання, а також розробка методики використання логопедичних казок дозволять глибше розкрити потенціал цього інструменту в розвитку мовленнєвих навичок та сприятимуть його широкому використанню в практиці сучасних освітніх закладів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aleksander Z. Język, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa. 2003
2. Bełtkiewicz, D. Opowiadanie logopedyczne - nowa metoda pracy z dzieckiem z wadą wymowy. Biblioteka we współczesnym procesie kształcenia i wychowania. Zamość.2013.
3. Bełtkiewicz, D. Rromelek i Rradek. Warszawa: Wydawnictwo Dbajki 2013
4. Bokus B., Hofman M. (red.) Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci, „Energeia”, Warszawa. 1992
5. Borkowska A., Tarkowski Z. Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, „logopedia” nr 17. 1992
6. Bruner J. S. Ontogeneza aktów mowy, w: Badania nad rozwojem języka, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa. 1982
7. Brzezińska A., Czuba t., lutomski g., Dymkowski B. Dziecko w zabawie i w świecie języka, Poznań. 1995
8. Bugajski M. Język w komunikowaniu, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa. 2005
9. Chrzanowska, I. Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych. Studia Edukacyjne.2018.
- 10.Cieszyńska, J. & Korendo, M. Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulowanie rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- 11.Czapiga A. Znaczenie kontaktu z dorosłymi dla rozwoju małych dzieci, „Wychowanie Przedszkolne” nr 2. 1989
- 12.Dudzińska I. Rozwijanie mowy i myślenia dziecka, w: Vademecum, red. A. Górecka-Płoska, WSiP, Warszawa. 1977
- 13.Dyka, F. Wartości moralne bajek i ich miejsce w edukacji wczesnoszkolnej. In J. Kida (Ed.), Tendencje innowacyjne w edukacji wczesnoszkolnej (p. 141). Rzeszów, s. 137-143. 1998

14. Filipiak E. Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1995
15. Kaczmarek I. Kształtowanie się mowy dziecka, Poznań. 1987.
16. Kaczmarek M. Nasze dziecko uczy się mowy, Wydawnictwo lubelskie, lublin. 1982.
17. Karczewska J., Kwaśniewska M. Dziecko sześciolatnie w szkole, Wydawnictwo ZnP, Kielce. 2009.
18. Karwowska-Struczyk M. Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa. 1982
19. Kern-Jędrychowska E. Zjawisko aktywności metajęzykowej dzieci, „Poradnik Językowy” nr 2. 2002.
20. Kozuka, J., Uno, A., Matsuda, H. , Toyoshima, Y. , Hamano, S. Relationship between the change of language symptoms and the change of regional cerebral blood flow in the recovery process of two children with acquired aphasia. *Brain and Development*, 39(6), 493–505. 2017.
21. Kurcz I. Język a psychologia, WSiP, Warszawa. 1992.
22. Kurcz I. Język i mowa, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa. 1982.
23. Kurcz, I. Pamięć. Uczenie się. Język. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 1995.
24. Olempska-Wysocka, M. Dziecko z zaburzeniami mowy w systemie oświaty. *Studia Edukacyjne*, 32, 211–224. 2014.
25. Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa. 1966.
26. Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*, „Siedmioróg”, Wrocław. 1996.
27. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Наукові записки. Серія: Культура і соціальні комунікації. 2012. №3. С. 23 — 31.
28. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)
29. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема. А. М. Богуш. Розвиток творчих здібностей

- дітей засобами мовлення : зб. наук. праць. Київ ; Запоріжжя, 1998. Вип. 11. С. 5–16.
30. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови / за ред А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
31. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Вид 2-е. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 408 с.
32. Бондар В.І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі Навчальний посібник. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
33. Борова В.Є. Використання мультимедійних презентацій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Кременець: ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. Вип.12. С. 83-92.
34. Варакіна В. В. Дискурс як соціально обумовлена форма мовленнєвої взаємодії. В. В. Варакіна. Нова філологія. 2009. № 35. С. 43–46.
35. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. Л. Варзацька, О. Янчук. УМЛШ. 2007. № 2. С. 13–19.
36. Гаврилова Н. С. Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2012. Вип. 3. С. 11-20.
37. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.:Либідь, 1997. 376 с.
38. Гридковець Л. Долаймо труднощі разом з дитиною. Казкотерапія дитячих проблем. Львів : Скриня : Монастир Редemptористів, 2013. 66с
39. Дзюбко Л. В. Особливості наступності розвитку мотивації у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Розвиток особистісної активності. Теоретичні аспекти. К.: Міленіум, 2005. 202 с.

- 40.Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. ред. А.В. Фурман; Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. К.: Правда Ярославичів, 1998. 68 с
- 41.Засекіна, Л. В. Засекін С. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. Луцьк : РВВ "Вежа" ВНУ ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.
- 42.Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д. Розвиток зв'язного мовлення дітей за допомогою логоказок. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 80, Т.1. С. 49 – 53
43. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. – 293 с
- 44.Коцюба К. В. Логопедична казка про чарівні звуки [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://vseosvita.ua/library/lohopedychna-kazka-pro-charivni-zvuky-873077.html>
- 45.Крутій К.Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: автореф. дисерт. д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2005. - 44
46. Кучеренко Ж. О. Казка як складова мов освітнього процесу. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2009. № 10, С. 59
- 47.Лазарева І. А. Неврологічні основи логопедії: навч.-метод. посіб. Луганськ, 2005. 132 с
- 48.Литвиненко С. А. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр. 2008. Вип. 41. С. 21–24.
- 49.Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. за ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 672 с.
- 50.Лопатіна Г.О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. - 254 с

51. Лютова Л. Застосування казки як ефективного засобу логопедичної корекції зв'язного мовлення у дітей з ОНР. URL: <https://rozrobka.in.ua/zastosuvannya-kazki-yak-efektivnogo-zasobulogopedichnoyi-kore-v2.htm>
52. Мельничук Д. Ю. Логопедична казка "Братик Кролик" [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://vsimosvita.com/logopedychna-kazka-bratyk-krolyk/>
53. Полєвікова О.Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Херсон, 2015. Вип. 67. - с.132-13
54. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К. : Кафедра, 2013. 284 с.
55. Чайка М. Як розвивається дитина з ООП? [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://www.dyvogra.com/uk/parents-of-a-child-with-sen/>
56. Шапочка К.А., Буркле Н. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: наук. журн. редкол.: В.В. Нечипоренко голов. ред. Та ін.. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С.118–128.
57. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навч. посіб. К. : Слово, 2009. 244 с.

## Додаток А

### БЛАНК ДЛЯ ОЦІНКИ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ім'я дитини: \_\_\_\_\_

Дата народження: \_\_\_\_\_

Дата тестування: \_\_\_\_\_

Хто проводив тестування: \_\_\_\_\_

### 1. Основні компоненти діалогічної компетенції

Оцінюється здатність дитини ініціювати, підтримувати, розвивати діалог і адекватно завершувати його.

#### 1.1 Ініціація діалогу

*Інструкція: Спостерігайте, як дитина починає діалог.*

Завдання	Результат (1-5)	Коментарі
Вітається та ініціює діалог самостійно		
Використовує запитання, щоб почати діалог		
Реагує на запитання іншої особи		

#### 1.2 Підтримання діалогу

*Інструкція: Запропонуйте дитині поговорити про певну тему або поставте запитання.*

Завдання	Результат (1-5)	Коментарі
Відповідає на поставлені запитання		
Розвиває тему, додаючи власні ідеї		
Задає уточнюючі запитання		
Підтримує тему протягом кількох реплік		

#### 1.3 Розвиток теми діалогу

*Інструкція: Запропонуйте сюжетну ситуацію або проблему для обговорення.*

Завдання	Результат (1-5)	Коментарі
Виявляє інтерес до запропонованої теми		

Завдання	Результат (1-5)	Коментарі
Пропонує ідеї чи рішення		
Будує логічні зв'язки між своїми репліками		

#### 1.4 Завершення діалогу

*Інструкція: Зверніть увагу, як дитина завершує діалог.*

Завдання	Результат (1-5)	Коментарі
Адекватно завершує діалог (прощання, висновок)		
Використовує ввічливі форми завершення		

#### 2. Невербальні аспекти діалогічної компетенції

Оцінюється використання невербальних засобів під час діалогу (жести, міміка, інтонація).

Параметр	Результат (1-5)	Коментарі
Контакт очима		
Використання жестів для пояснення або підтримки розмови		
Виразна інтонація		
Відповідність міміки емоційному змісту розмови		

#### 3. Оцінка за рівнями

На основі виконаних завдань і спостережень визначте рівень розвитку діалогічної компетенції:

Компонент	Рівень (високий / середній / низький)	Коментарі
Ініціація діалогу		
Підтримання діалогу		
Розвиток теми діалогу		
Завершення діалогу		
Невербальні аспекти		

#### 4. Рекомендації для подальшого розвитку

- 1.
- 2.
- 3.



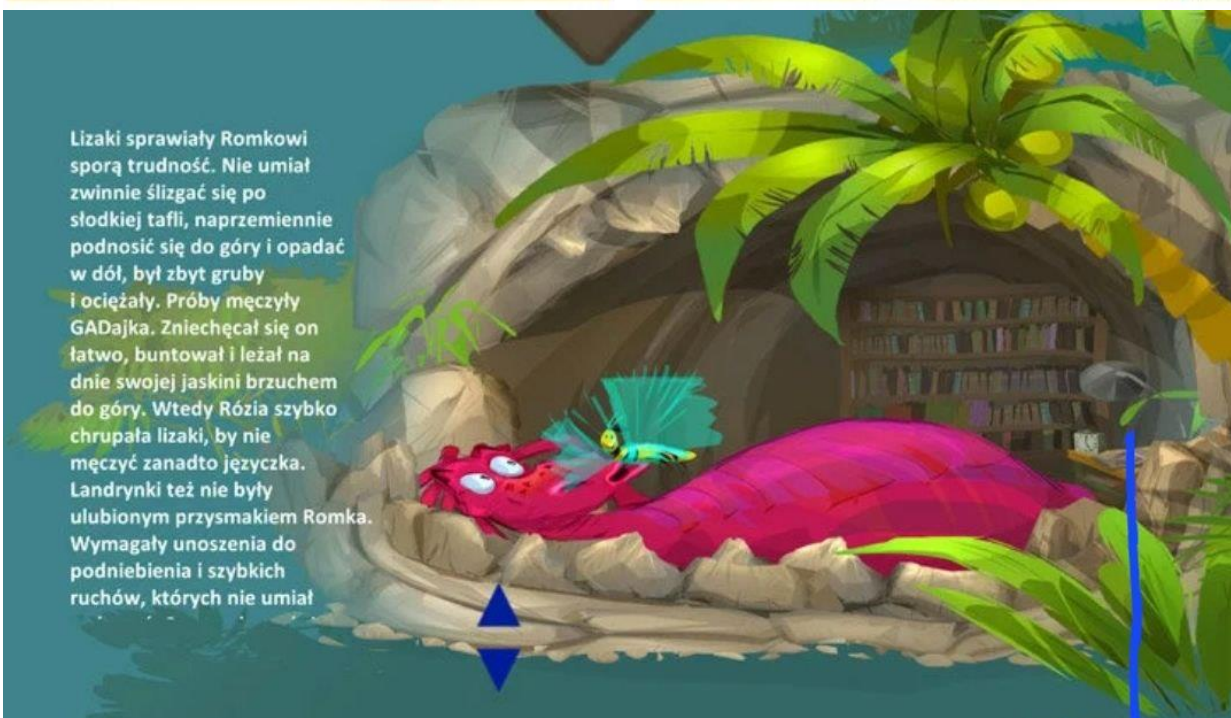
## Додаток Б

Poniedziałkowe zajęcia w przedszkolu zawsze zaczynały się od ćwiczeń z panią logopedą. Romek bardzo się ucieszył. Wykonywał wszystkie polecenia pani logopedy, które okazały się być bardzo przyjemne. Najpierw pani zaleciła uporządkowanie domku, gimnastykę, a potem różne ciekawe łamigłówki!

Gadajek ma za zadanie wyczyścić framugę drzwi do jaskini.  
Wysuń język z buzi i oblizuj nim dokładnie górną wargę.



Lizaki sprawiały Romkowi sporą trudność. Nie umiał zwinnie ślizgać się po słodkiej tafli, naprzemiennie podnosić się do góry i opadać w dół, był zbyt gruby i ociężały. Próby męczyły GADajka. Zniechęcał się on łatwo, buntował i leżał na dnie swojej jaskini brzuchem do góry. Wtedy Różia szybko chrupała lizaki, by nie męczyć zανάdo języzka. Landrynki też nie były ulubionym przysmakiem Romka. Wymagały unoszenia do podniebienia i szybkich ruchów, których nie umiał



## Додаток В

### Казка «Чарівна АБЕТКА(будь-яка книжка з малюнками)»

Логопед–ЧАРІВНИК подарував Соломійці АБЕТКУ, в якій по черзі оживали малюнки та допомагали дівчинці вправи для язика робити. Наприклад, Ара(папуга) крилами ось так змахує: бл-бл-; Буратіно біжить, дерев'яними черевиками стукотить: д-д-д; Віллі Вінкі катається в кабриолеті, а у кабриолета мотор так гуде (артикуляційна вправа «гонка»); Гусеня ось так крильцятами тріпоче: бл-бл-; Динозаврик ось так водичку із озерця язичком, як те кошеня, хлебче!

Наприкінці «Абетки»: у Юнги різнокольорові стрічки на щоглі маленького парусника так в'ються, тріпочуть: бл-бл-. Яблучка на Яблуні під вітерцем так стукотять: д-д-д-.

В такий спосіб впроваджуємо алгоритм співвіднесення зображення з відповідною артикуляційною руханкою. Цей алгоритм дає можливість дорослим та дітям використовувати для АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ЕКЗЕРСИСІВ(вправлянь) нескінченний ряд наочного матеріалу, вмикаючи фантазію, розгортаючи дивовижні сюжети.

### Логопедична казка про чарівні звуки [44]

Жила-була в чарівному лісі маленька дівчинка на ім'я Зоринка. Зоринка любила гратися з тваринками, але найбільше вона мріяла навчитися говорити так, щоб кожне слово звучало як мелодія. Її улюблений друг — котик Мурчик, завжди допомагав їй в цьому.

Одного дня Мурчик розповів Зоринці про чарівні слова, які можна навчитися правильно вимовляти, щоб голос звучав ясно і красиво. Але, щоб навчитися цьому, потрібно було пройти через три випробування.

### Перше випробування: Вимова звуків “С” і “З”

На галявині Зоринку чекала Совушка — мудра стара сова, яка добре вимовляла ці звуки.

— Скажи слово “Сонечко”, — попросила Совушка.

— С-с-сонечко! — спробувала Зоринка.

— Молодець! А тепер слово “Зірочка”.

— З-з-зірочка! — промовила дівчинка.

Совушка похвалила Зоринку і побажала їй удачі в наступному випробуванні.

Друге випробування: Звуки “Р” і “Л”

Наступного ранку Зоринка зустріла на шляху лисичку Ліску. Вона мала дуже чіткий і чистий звук “Р” у своїй вимові.

— Скажи слово “Ромашка”, — попросила Ліска.

— Р-р-р-ромашка, — старанно вимовила Зоринка, хоча їй було трохи складно.

— А тепер “Ліс”.

— Л-л-ліс! — радісно вимовила дівчинка, зрозумівши, що стає краще.

Третє випробування: Чіткість у словах

На останньому випробуванні Зоринка зустрілася з вороном Карком, який вчив її вимовляти слова дуже чітко.

— Повтори за мною: “Кар-кар-кар! Я - зірочка!”, — весело промовив Карко.

— Кар-кар-кар! Я — зірочка! — промовила Зоринка з усієї сили.

Коли вона закінчила всі випробування, то відчула, що її голос став звучати чітко й красиво, а слова — зрозуміло і приємно. Тепер усі в лісі могли чути мелодійний голос Зоринки, і вона була щаслива.

Відтоді Зоринка допомагала й іншим лісовим мешканцям навчитися говорити чітко та правильно, а її друг Мурчик завжди був поряд, щоб підтримати і допомогти.

### **Братик Кролик [52]**

Одного ранку, вийшовши на галявину біля свого будинку, Язичок побачив, що трави на ній стало менше. «Напевно, засохла від спеки», - подумав Язичок і став поливати газон зі шлангу. (вправа «Шланг»: язик звернути у трубочку та подути в неї).

На наступний день трава на газоні знову порідшала. Посередині вона і зовсім кудись щезла. «Дивно» - подумав Язичок і вирішив поспостерігати, що ж трапилось з його газоном? І ось на газоні з'явився гість. Він діловито оглянувся, вибрав місце, де трава найгустіша і став її щипати. У гостя були довгі вуха, куций хвостик, сіра шубка. Довгі передні зуби, ніби ножиці, зрізали траву. (вправа «Кролик»: нижню щелепу трішки відсунути назад, а верхніми різцями покусати нижню губу, намагаючись дотягнутись до підборіддя).

«Ей, друже! – звернувся до незнайомця Язичок, чи не хочеш ти зайти в будинок?». Гість встав на задні лапки і захитав головою. Язичок підійшов до нього: «Ти хто?» «Братик Кролик», - відповів той. Так і познайомились.

Язичок пригостив Кролика морквинкою. Той відразу став її їсти. (Вправа «Морквинка»: покусати довгий язик, починаючи від кінчика – до середини, ніби відкушуючи частинками. Язик при цьому просовується вперед і все більше висовується з рота).

Через деякий час Кролик завітав у гості до Язичка. Він приніс великий пакет. У ньому був посуд. Кролик дістав чашечки (Вправа «Чашечка»: Рот широко відкритий. Язик у формі чашечки піднімається до верхніх зубів і утримується в такому положенні максимально довго. Нижня губа при цьому не допомагає і не «підсажує» язик. Бокові краї язика – чашечки підняті високо. Виконати цю вправу стільки раз, скільки чашечок приніс Кролик). Ще в його пакеті була чавунна сковорода. (Вправа «Сковорода»: широкий язик з піднятими краями покласти на нижню губу і утримувати в такому положенні не менш ніж 10 секунд) і чайник з блискучим носиком (Вправа «Трубочка»: звернути язик в трубочку і утримувати це положення на протязі 10 секунд).

Друзі вирішили приготувати сніданок. Язичок набрав у чайник воду з струмка (Вправа «Струмок»: губи посміхаються, зуби майже стиснуті. Кінчик язика впирається в саму основу нижніх різців, бокові краї язика підняті. Довго промовляється звук «С – с – с – с»: «струмок» повітря при цьому

«стікає» посередині язика і вниз, до підборіддя). Чайник поставили на плиту. Доки вода кипіла, друзі робили бутерброди (Вправа «Бутерброд»: губи в положенні «Посмішки». Кінчиком довгого гострого язика провести декілька разів справа наліво та зліва направо по нижній губі, ніби намазуючи масло на хліб). Намазавши хліб маслом, вони клали зверху кільце ковбаси (губи у посмішці, широкий плоский язик кладеться на нижню губу і утримується в такому положенні не менше 10 секунд).

Нарешті вода в чайнику закипіла. Пара з шумом виривався з – під кришки, вона піднімалась. (Вправа «Чайник кипить»:

-підняти лівий куток рота і з шумом видихнути через нього повітря не менше 5 раз;

-підняти правий куток рота і з шумом видихнути через нього повітря також не менше 5 раз;

-чергувати ці вправи на рахунок «один – два»).

Язичок зняв чайник з вогню і заварив чай. (Язик звернути в трубочку і з силою видихнути через неї повітря).

Друзі пили чай з нових чашок (Повторити вправу «Чашечка») і насолоджувались його ароматом. (Вдихнути повітря через ніс, а видихнути через рот: «А – а – а -...». Вираз обличчя задоволений).

З того часу спільне чаювання стало для друзів улюбленим проведенням вільного часу.